

JUNMIN LI

# Das Peer-Review-Verfahren als Instrument der Schulentwicklung

Eine Analyse an berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen.

## Peer Review as an Instrument for School Development An Analysis of Vocational Schools in North Rhine-Westphalia

**KURZFASSUNG:** Die Schulevaluation erfüllt je nach ihrer Ausgestaltung in der Schullandschaft unterschiedliche Funktionen. Das Peer-Review-Verfahren der Berufsbildung dient aufgrund seiner besonderen Eigenschaften überwiegend der Funktion der Schulentwicklung. Besagtes Verfahren wurde auf der europäischen Ebene bereits mehrfach im berufsbildenden Kontext erprobt. Dieser Beitrag eruiert, inwieweit das Peer-Review-Verfahren auch für die berufsbildenden Schulen in Deutschland eingesetzt werden kann und ob es dort seine Stärken beweisen kann. Zur Zielerreichung wurde ein Modellversuch an drei berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Teilnehmende Beobachtungen und problemzentrierte Interviews fungierten als präferierte Methoden. Positive Ergebnisse, aber auch einige Herausforderungen können zutage gefördert werden, die vor dem Hintergrund der Modellversuchs- und der Schulevaluationsforschung beleuchtet werden.

**Schlagworte:** Peer Review Verfahren, Berufsbildung, Schulentwicklung, Modellversuch

**ABSTRACT:** The school evaluation fulfils different functions. Due to its special characteristics, the peer review in vocational education and training (VET) mainly serves the function of school development. This evaluation concept has already been tested several times at European level in the vocational context. This article examines to what extent the peer review concept can be used for VET schools in Germany and whether it can demonstrate its strengths there as well. To answer these questions, a pilot project was conducted at three vocational schools in North Rhine-Westphalia. Participating observations and problem-oriented interviews were the methods preferred. Positive results but also some challenges come to light, which are reflected against the backdrop of the pilot research and the school evaluation research.

**Keywords:** peer review approach, vocational education, school development, pilot project

## 1. Einleitung

Seit den 1990er-Jahren setzte ein Trend zur Gewährung einer größeren Autonomie ein, um Schulen mehr Gestaltungsfreiraum zur selbstständigen Verbesserung der Schulqualität und -entwicklung zu ermöglichen (DALIN/ROLFF/BUCHEN, 1995). Dies bewirkte

eine Trennung der strategischen und operativen Verantwortung in der Schullandschaft. Seitdem sind die Schulbehörden für die Strategiesetzung verantwortlich und geben den einzelnen Schulen Ziele vor. Das operative Organ, die Schule, setzt sie eigenständig um (z. B. BILDUNGSKOMMISSION NRW, 1995); die Zielerreichung wird anschließend durch Evaluationen überprüft (SCHEDLER, 1995). Folglich spielt insbesondere die externe Schulevaluation eine bedeutende Rolle im Kontext der Schulentwicklung.

Heute werden im Schulwesen in allen Bundesländern Formen der externen Evaluation angewendet (KOTTHOFF/BÖTTCHER, 2010). Beispielsweise wurde im August 2006 in Nordrhein-Westfalen (NRW) für alle Schulformen die Qualitätsanalyse als Instrument der externen Evaluation verpflichtend eingeführt (BILDUNGSPORTAL NRW, 2018). Besagte Evaluation führt jedoch nicht notwendigerweise zu einer Qualitätsverbesserung und zu einer günstigen Schulentwicklung, zuvorderst dann nicht, wenn sich die Zielpersonen nicht mit dem Evaluationsverfahren identifizieren können. Dieses Risiko ist beim Einsatz von standardisierten Evaluationsvorhaben besonders hoch, die nicht auf die Spezifika der evaluierten Einrichtung oder Schulform eingehen können (KUHN, 2015). In vielen Bundesländern werden folglich heute für die berufsbildenden Schulen gesonderte Evaluationskonzepte eingesetzt. Dieser Beitrag beleuchtet das Peer-Review-Verfahren, das bereits seit längerer Zeit in der Hochschullandschaft angewendet wird (NEIDHARDT, 2010).

Dieser Evaluationsansatz hat auf der europäischen Ebene als Resultat diverser Projekte auch die Berufsbildung erreicht (PEER REVIEW IN EUROPEAN VET, 2009): Elf europäische Länder haben das Peer-Review-Verfahren im Rahmen mehrerer EU-Projekte zwischen 2004 und 2009 erfolgreich erprobt. Die österreichischen Akteure führten das Verfahren im Jahr 2009 als ein Regelement der Qualitätssicherung für die Berufsbildung ein (PEER REVIEW IN QUIBB, 2018). Auch in Deutschland gab es vereinzelte Projekte zum Einsatz von Peer-Review-Verfahren in berufsbildenden Schulen. Die Projektresultate werden zumeist mittels Erfahrungsberichten dokumentiert (MARIEN/REIMER/LINDEMANN, 2014). Das Peer-Review-Verfahren mit berufsbildenden Schulen in Dortmund, das im Rahmen eines pädagogischen Fortbildungskonzeptes zum unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement im Jahr 2012 durchgeführt wurde, weist eine strukturierte Projektevaluation auf (BUHREN/GIESKE/ROLFF, 2012). Die Ergebnisse dieser Erprobung sind durchaus positiv, allerdings sind die Reichweite aufgrund des Fokus auf eine einzige Stadt sowie das Evaluationsdesign nicht eindeutig zu beurteilen.

Die Auswahl des Peer-Review-Verfahrens als das hier zu erforschende Objekt begründet sich durch die in der Literatur ausgewiesenen Stärken dieses Verfahrens. Es wird angeführt, dass das Peer-Review-Verfahren auf eine hohe Akzeptanz der beteiligten Schulen stoße sowie dass das Verfahren die Besonderheit der berufsbildenden Schulen in die Evaluation einbeziehen würde (GUTKNECHT-GMEINER, 2008; BUILCH/WILBERS, 2011; WULZ et al., 2011). Auch eine Wirksamkeitsanalyse des österreichischen Peer-Review-Verfahrens attestierte positive Ergebnisse (BUILCH/WILBERS, 2011; WULZ et al., 2011). Um die Erkenntnisse zum Peer-Review-Verfahren zu erweitern, ergänzt die vorliegende Studie den Forschungsstand um weitere inhaltliche, konzeptionelle, regionale sowie methodische Aspekte, die eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem

Verfahren gestatten. Konkret wird hier systematisch nach den Prinzipien der Modellversuchsforschung vorgegangen (vgl. z. B. TWARDY, 1995; NICKOLAUS et al., 2001). Vor diesem Hintergrund stellt sich die folgende Forschungsfrage:

Inwieweit können vertiefende Erkenntnisse zum Einsatz von Peer-Review-Verfahren an beruflichen Schulen durch einen systematischen Modellversuch, insbesondere im deutschen Kontext, generiert werden?

Zuerst wird das Peer-Review-Verfahren charakterisiert (Kap. 2). Anschließend werden das Konzept dieses Modellversuchs sowie seine Durchführung und Evaluation vorgestellt<sup>1</sup> (Kap. 3 und 4). Danach werden die Ergebnisse des Modellversuchs präsentiert (Kap. 5). Zum Ende werden Kernaspekte debattiert und es wird eine Schlussfolgerung zur Beantwortung der Forschungsfrage gezogen (Kap. 6).

## 2. Peer-Review-Verfahren als Evaluationsinstrument in der Berufsbildung

Das Peer-Review-Verfahren in der Berufsbildung verfolgt einen partizipativen Ansatz, der durch eine demokratische Arbeitsweise innerhalb einer flachen Hierarchie geprägt ist. Die Evaluation soll in eine eigenständige Qualitätssicherung und Schulentwicklung der Berufsbildungseinrichtungen münden (GUTKNECHT-GMEINER, 2007; SPEER, 2010; WULZ et al., 2011).

Unter Review wird in diesem Kontext ein kritisches Beobachten der Analysebereiche verstanden, ohne diese direkt zu bewerten (WULZ et al., 2011). Die Peers sind externe Fachkolleginnen und -kollegen aus anderen berufsbildenden Schulen, die in ähnlichen unterrichtlichen Bereichen wie die zu evaluierenden Metiers arbeiten.

Im Peer-Review-Verfahren wird oftmals ein aus vier Personen bestehendes Peer-Team gebildet (GUTKNECHT-GMEINER, 2007):

1. Eine Peerleitung und eine stellvertretende Peerleitung, die über Expertise im Peer-Review-Verfahren und in der Evaluation von Berufsbildungseinrichtungen verfügen.
2. Zwei Peers, die in den evaluierten Bereichen fachlich versiert sind.

Bei der Peerauswahl ist zu beachten, dass zwischen den Peers bzw. ihren Herkunftsschulen und der zu evaluierenden Schule kein Abhängigkeits- oder direktes Konkurrenzverhältnis besteht. Des Weiteren wird hier beachtet, dass die Peers auf der gleichen Hierarchieebene wie die schulischen Lehrkräfte arbeiten. Durch die Gleichstellung und die gemeinsame Erfahrungswelt zwischen den Peers und den schulischen Lehrkräften kann eine gleichgestellte, ungezwungene sowie ehrliche Kommunikation entstehen. Des Weiteren handelt es sich um ein einseitiges Verfahren: Die beteiligten Schulen evaluieren sich nicht gegenseitig (GUTKNECHT-GMEINER, 2007).

1 Die vorgestellte Studie wurde zum Teil vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und des Verbands der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen in NRW e. V. gefördert.

Für den Modellversuch wird das europäische Konzept des Leonardo da Vinci-Projektes „Peer Review in European VET“ adaptiert (GUTKNECHT-GMEINER, 2007). Die Adaption berücksichtigt die Rahmenbedingungen der berufsbildenden Schulen in Deutschland, weshalb z. B. zusätzliche Ablaufschritte hinzugefügt und zahlreiche Informationsmaterialien sowie unterstützende Dokumente neu erstellt wurden.

Der Ablauf ist wie folgt: Das Verfahren beginnt damit, dass die zu evaluierende Schule bestimmt, welche unterrichtlichen Bereiche betrachtet werden sollen. In dieser Vorbereitungsphase werden zwei Analysebereiche ausgewählt, auf deren Basis das Peer-Team gebildet wird. Die Analysebereiche sind jeweils von mindestens einem Peer fachlich abzudecken (GUTKNECHT-GMEINER, 2007). Die Peers erhalten in Form eines schulischen Selbstberichts Informationen zu den Analysebereichen. In der Durchführungsphase arbeitet das Peer-Team Evaluationsinstrumente für den Peer-Besuch aus. Häufig angewendete Methoden sind Unterrichtshospitationen, Interviews und Diskussionen mit Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern. Dann wird an der Schule ein dreitägiger Peer-Besuch durchgeführt. Die Schule bekommt am letzten Tag des Peer-Besuchs eine unmittelbare mündliche Rückmeldung. Sie ist durch eine Spiegelung von Beobachtungen geprägt und enthält keine direkte Bewertung der Qualität. Anschließend dokumentiert das Peer-Team die Evaluationsergebnisse in einem Berichtsentwurf (PILZ/LI, 2014).

In der Nachbereitungsphase erhält die Schule die Möglichkeit, den Berichtsentwurf zu kommentieren. Das Peer-Team berücksichtigt die Stellungnahmen der Schule im Endbericht. An dieser Stelle ist das Peer-Review-Verfahren beendet und die Schule leitet selbstständig Verbesserungsaktivitäten auf Basis des Peer-Review-Endberichts ab (PILZ/LI, 2014) (s. Abbildung 1).

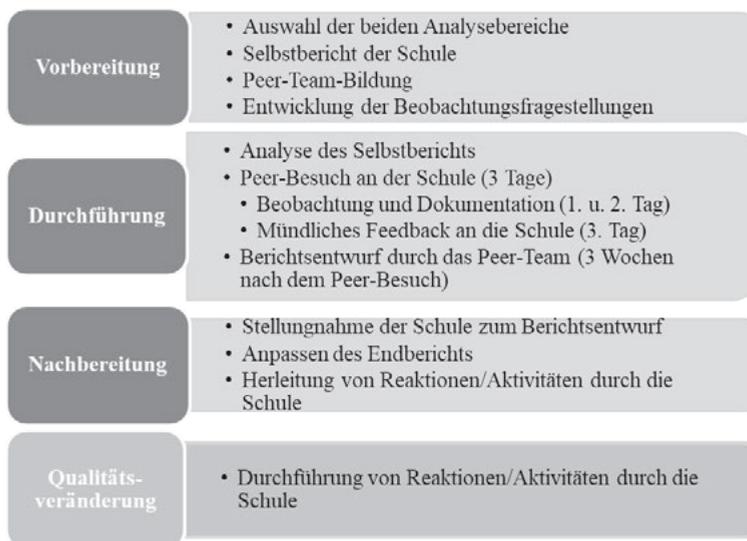


Abb. 1: Ablauf des Peer-Review-Verfahrens an berufsbildenden Schulen

Quelle: Eigene Darstellung

Das Verfahren involviert die Schule aktiv in den Evaluationsprozess. Zum einen ist die Schule selbst für die Auswahl der Analysebereiche verantwortlich, d. h., die Schule setzt eigene Entwicklungsschwerpunkte. Zum anderen ist die Schule am Ende des Peer-Review-Verfahrens für die Bewertung und Ableitung von Konsequenzen verantwortlich (GUTKNECHT-GMEINER, 2007; BUHREN/GIESKE/ROLFF, 2012). Das Verfahren verzichtet auf vorgegebene Evaluationsmethoden und Bewertungen. Stattdessen passt es sich an den Kontext der Schule an und verbessert mithin die Akzeptanz der Peer-Review-Ergebnisse (GUTKNECHT-GMEINER, 2008; WULZ et al., 2011).

### 3. Vorortung der Peer-Review-Verfahren in der Schulevaluationsforschung

Nun wird das Peer-Review-Verfahren mit seinen Eigenschaften in der Schulevaluationsforschung verortet, um eine strukturierte und systematische Erforschung des Einsatzes dieses Verfahrens zu ermöglichen. Dies erfolgt vor dem Hintergrund des Evaluationsgegenstandes, des Akteurs sowie der Evaluationsfunktion.

Die Literatur unterscheidet bezüglich des Evaluationsgegenstandes zwischen formativer und summativer Evaluation. Der Gegenstand Ersterer ist die Untersuchung einer Prozessaktivität. Letztere analysiert das Ergebnis der Aktivität (SPIEGEL, 1993; BORTZ/DÖRING, 1995). Das Peer-Review-Verfahren ist wegen seiner flexibel variierbaren Evaluationsfragestellung für beide Evaluationsformen einsetzbar. Gemäß GUTKNECHT-GMEINER (2006) entfalten sich die Besonderheiten des Verfahrens speziell bei der formativen Evaluation. Diese Ansicht wird durch das symmetrische Verhältnis zwischen dem Peer-Team und der Schule begründet.

Die Evaluation lässt sich des Weiteren hinsichtlich der Akteure in eine Fremd- und Selbstevaluation gliedern: Evaluiert ein Mitglied die eigene Organisation, wird dies als eine Selbstevaluation bezeichnet. Die Fremdevaluation wird von einem externen Dritten durchgeführt (DUBS, 2003). Die evaluierenden Peers sind keine Mitglieder der evaluierten Einrichtung. Folglich ist das Verfahren der Fremdevaluation zuzuordnen.

Eng an die Fremd- und Selbstevaluation geknüpft ist die Unterscheidung zwischen internem und externem Evaluationskonzept. Ein internes Evaluationskonzept wird von den Mitgliedern der Schule selbst konzipiert, wohingegen das externe Konzept von Dritten entwickelt wird (DUBS, 2003). Aus der Beschreibung zum Peer-Review-Verfahren wird offenkundig, dass die schulischen Mitglieder aktiv in die Gestaltung des Evaluationskonzeptes involviert werden. Folglich besitzt das Verfahren Elemente aus beiden Evaluationskonzepten.

Die Literatur separiert im Regelfall zwischen vier Evaluationsfunktionen (DUBS, 2003). Werden die Evaluationsergebnisse für die Schulentwicklung verwertet, kommt die Entwicklungsfunktion zum Tragen. Wenn die Evaluationsergebnisse zur Rechtfertigung der Schule gegenüber deren Anspruchsgruppen wie etwa der Schulbehörde verwendet werden, wird die Rechtfertigungsfunktion angesprochen. Die Resultate können ebenso die Bestimmung einer bildungspolitischen Zielerreichung unterstützen. Insofern steht die Kontrollfunktion im Vordergrund. Schließlich können die Er-

gebnisse zur schulischen Öffentlichkeitsarbeit verwendet werden, sodass die Marketingfunktion zur Geltung gelangt. Die vier Evaluationsfunktionen können kombiniert auftreten. Für das Peer-Review-Verfahren steht die Entwicklungsfunktion im Zentrum, denn das Verfahren lädt die schulischen Akteure ein, bei der Gestaltung des Evaluationskonzeptes mitzuwirken und entwicklungsrelevante Fragestellungen einfließen zu lassen. Des Weiteren besteht gegenüber schulischen Anspruchsgruppen keine Pflicht zur Mitteilung der Resultate (WULZ et al., 2011, S. 2–3). Somit können auch Schulbereiche gewählt werden, die keiner Kontroll- und Rechenschaftspflicht untergeordnet sind, sondern für die Schule selbst eine Relevanz haben. Auch die besondere Eignung des Peer-Review-Verfahrens für die formative Evaluation spricht für einen Einsatz zum Zwecke der Schulentwicklung. Laut HAMEYER (2007) besteht die Schulentwicklung aus einem Prozess des professionellen Lernens, der Kooperation und Entwicklung. Sie bedarf des reflektierten Handelns, der Kommunikation, des Feedbacks sowie des Netzwerks. Dabei ist die Fähigkeit der Informationsverarbeitung, der Problemlösung und Selbststeuerung der Schule zu stärken. Die Schule soll sich in diesem Sinne nicht nur reaktiv, sondern proaktiv gestalten (ROLFF, 2007; HOLTAPPELS, 2007). Die Literatur zum Peer-Review-Verfahren betont genau die Förderung dieser Fähigkeiten. Hier sind beispielsweise die selbstständige Bewertung der Analysebereiche sowie die selbstständige Ableitung von Verbesserungsmaßnahmen auf dem Sockel des Peer-Review-Verfahrens zu nennen. Die Betroffenen werden hiermit zu Akteuren und können aktiv in den Verbesserungsprozess der eigenen Institution integriert werden. *„In dem Moment, wo Lehrende sich zu Akteuren ihres eigenen Berufsfeldes machen, übernehmen sie selbst Regie in Schulentwicklungsprozessen. Es geht nicht mehr um Reaktion auf Verfügungen der Schulverwaltung und Anpassung, sondern um Verantwortungsübernahme und den grundlegenden Wandel“* (REESE, 2013, S. 63). Durch diese aktive Berücksichtigung der schulischen Akteure werden Handlungen wie reflektiertes Agieren, Kooperation, Problemlösefähigkeit sowie Selbststeuerung von der schulischen Seite eingefordert. Insbesondere die Betonung einer gleichgestellten und wertschätzenden Beziehung zwischen allen Akteuren wird in der Literatur als entscheidend für die Akzeptanz von Feedback gesehen (FEND, 2008). Aufgrund der Fachkolleginnen und -kollegen, die in diesem Verfahren als Evaluierende agieren, regt das Verfahren zum gegenseitigen Lernen an (GUTKNECHT-GMEINER, 2010), welches ein wesentliches Element der „lernenden Schule“ darstellt (ROLFF, 2007; HOLTAPPELS, 2007).

Diese entwicklungsorientierten Eigenschaften sind mit bestimmten Gelingensbedingungen verknüpft. Angesichts der Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeit der evaluierten Schule in diesem Verfahren besteht die Gefahr des Missbrauchs dieser Freiheit. Das Peer-Review-Verfahren kann nur zur Schulentwicklung beitragen, wenn die Schule tatsächlich an einer ehrlichen Rückmeldung interessiert ist und die nötige intrinsische Motivation mitbringt (GUTKNECHT-GMEINER, 2008; WULZ et al., 2011).



## 4 Forschungsdesign

Modellversuche werden durchgeführt, um innovative Ansätze für die Berufsbildungspraxis im sozialen Kontext zu erproben (EULER, 2005). Durch die Erprobung und Evaluation des Modellversuchs wird zum einen schlussgefolgert, inwieweit das Peer-Review-Verfahren für die beteiligten berufsbildenden Schulen eingesetzt werden kann und ob seine Stärken tatsächlich eintreten. Zum anderen kann mithilfe des Modellversuchs untersucht werden, ob sich die erprobten Ansätze auf vergleichbare Praxen in NRW in ähnlichen Kontexten übertragen lassen.

Im Rahmen dieses Modellversuchs wurde das Peer-Review-Verfahren an drei berufsbildenden Schulen erprobt. Die Schulen waren geografisch im Rheinland, im Ruhrgebiet und in Ostwestfalen-Lippe verortet und bildeten folglich unterschiedlichen Regionen von NRW ab. In jeder Region wurde eine zu evaluierende Schule und es wurden zwei Peer-entsendende Schulen ausgewählt. Insgesamt waren neun Schulen am Projekt beteiligt.

Ein Modellversuch besteht aus einem Zyklus mit den Elementen Konzeption, Implementation und Reflexion. Der Zyklus beginnt nach der Reflexion wieder mit der Konzeption (EULER/SLOANE 1998, S. 322). Das Forschungsdesign dieses Modellversuchs lehnt sich an diesen Zyklus an, wobei die Reflexion erst nach der Ergebnisdarstellung im Rahmen der Diskussion und Schlussfolgerung stattfindet.

### 4.1 Konzeption der Pilotstudie Peer-Review-Verfahren

Zur Analyse des Modellversuchs wurde auf die Programmtheorie des Peer-Review-Verfahrens zurückgegriffen. Sie beschreibt die Wirkungszusammenhänge, d. h. die Theorien, die einem Programm, hier dem Peer-Review-Verfahren, zugrunde liegen (BALZER, 2005). Die Programmtheorie gestattet eine systematische Implementation und Reflexion des Modellversuchs, denn durch sie können Implementationsergebnisse und ihre Ursachen nachvollziehbar gemacht werden (CHEN, 2005).

Trotz mehrerer Projekte auf der europäischen und deutschen Ebene existierte noch keine dokumentierte Programmtheorie dieses Verfahrens. Vor diesem Hintergrund wurde die Programmtheorie für dieses Forschungsvorhaben erstmals entwickelt. Konkret wurden aus den Eigenschaften des Peer-Review-Verfahrens (s. Kap. 2 und Kap. 3) vier Ziele bestimmt. Im nächsten Schritt wurden Handlungen, die zum Ziel führen, definiert. Einige Handlungen sind zur Erreichung mehrerer Ziele wichtig. Tabelle 1 illustriert die Zusammenhänge zwischen den Handlungen des Verfahrens sowie seinen Zielen.

Anschließend waren die Aktivitäten zu eruieren, die diese Handlungen bewirken. Einige Aktivitäten sind für mehrere Handlungen zugleich relevant.<sup>2</sup> Aktivitäten, die bei-

2 Die Programmtheorie kann in diesem Beitrag nicht gänzlich geschildert werden. Eine detaillierte Beschreibung der Programmtheorie des Peer-Review-Verfahrens ist in (LI, 2017) verfügbar.

Tab. 1: Programmtheorie des Peer-Review-Verfahrens

<b>Zielbereiche</b>	<b>Handlungen, die zum Zielbereich führen</b>
Betroffene und Beteiligte werden zu Akteuren der schulischen Qualitätssicherung	Fokus auf die am Verfahren beteiligten Menschen, deren Interessen und Bedürfnisse setzen
	Offenheit und Ehrlichkeit zwischen allen Beteiligten schaffen
	Hinterfragende und kritische Haltung sowohl bei den Peers als auch bei den Beteiligten der Schule fördern
Der Rechtfertigungsdruck der Schule gegenüber Qualitätserhebungsaktivitäten wird gesenkt	Vertraulichkeitsvereinbarungen und Regeln über die Verwendung der Ergebnisse einhalten
	Interessenkonflikte und direkte Konkurrenz zwischen den Peers (bzw. deren Herkunftsschule) und der Schule vermeiden
	Offenheit und Ehrlichkeit zwischen allen Beteiligten schaffen
	Das Peer-Review-Verfahren dynamisch und flexibel gestalten
Die Möglichkeit des Voneinander-Lernens zwischen allen Beteiligten wird geschaffen	Transparenz in allen Bereichen für alle beteiligten Personen herstellen
	Offenheit und Ehrlichkeit zwischen allen Beteiligten schaffen
	Eine hinterfragende und kritischen Haltung sowohl bei den Peers als auch bei den Beteiligten der Schule fördern
Eine objektive externe Sicht auf die Analysebereiche erhalten	Objektivität und Unparteilichkeit der Peers gewährleisten
	Transparenz in allen Bereichen des Verfahrens für alle beteiligten Personen herstellen
	Interessenkonflikte und direkte Konkurrenz zwischen den Peers (bzw. deren Herkunftsschule) und der Schule vermeiden
	Offenheit und Ehrlichkeit zwischen allen Beteiligten schaffen
	Feedback für die Schulentwicklung nutzen

spielsweise zu der Handlung „Den Fokus auf die am Verfahren beteiligten Menschen, deren Interessen und Bedürfnisse setzen“ führen, sind: „Einbindung der Betroffenen und Beteiligten während des Peer-Besuchs“, „Beteiligte und Betroffene in das Peer-Team einbeziehen“ und die „aktive Gestaltung des Evaluationsfokus sowie des Peer-Besuchs durch die schulischen Beteiligten“ (Tabelle 2). Für den Modellversuch wurden auf Grundlage der Literatur zum Peer-Review-Verfahren die notwendigen Aktivitäten für alle Handlungen abgeleitet, die wiederum zu den genannten Zielen führen (GUT-KNECHT-GMEINER, 2007; 2008; 2010; SPEER, 2010; WULZ et al., 2011).

Die Programmtheorie legt ferner die Programmakteure, die notwendigen Rahmenbedingungen für die Umsetzung, die Zielgruppe sowie die sequenzielle Anordnung der Aktivitäten fest (CHEN, 2005).

Die Programmakteure waren die direkten Beteiligten des Programms, die die Aktivitäten innerhalb der Programmtheorie realisieren (CHEN, 2005, S. 25). Die Programmakteure des Peer-Review-Verfahrens waren die evaluierte Schule, die Peers und die koordinierende Stelle.

Tab. 2: Zusammenhang zwischen Zielbereichen, Handlungen und Aktivitäten

Zielbereiche	Handlungen	Aktivitäten
Betroffene und Beteiligte werden zu Akteuren der schulischen Qualitätssicherung	Fokus auf die am Verfahren beteiligten Menschen, deren Interessen und Bedürfnisse setzen	Einbindung der Betroffenen und Beteiligten während des Peer-Besuchs
		Beteiligte und Betroffene in das Peer-Team einbeziehen
		Aktive Gestaltung des Evaluationsfokus sowie des Peer-Besuchs durch die schulischen Beteiligten

Die koordinierende Stelle hatte die Aufgabe, die Aktivitäten innerhalb des Peer-Review-Verfahrens abzugleichen, das Peer-Team zu bilden und die Programmakteure mit den notwendigen Informationen für die Durchführung auszustatten. Diese Rolle der koordinierenden Stelle wurde im Rahmen des Modellversuchs durch die wissenschaftliche Begleitung übernommen, weil sich hier die Expertise hinsichtlich des Peer-Review-Verfahrens konzentrierte.

Die Zielgruppe ist die Personengruppe, die den Nutzen aus dem Programm zieht (CHEN, 2005, S. 24). Die beiden Zielgruppen des Peer-Review-Verfahrens waren zeitgleich die Programmakteure, nämlich die Beteiligten der evaluierten Schule und die Peers. Die Schule profitierte von den Beobachtungen des Peer-Teams und konnte sie für die Schulentwicklung verwerten. Zugleich konnten die Peers durch den Einblick in eine fremde Schule und durch den Erfahrungsaustausch mit den Lehrkräften Anregungen für die eigene berufliche Tätigkeit mitnehmen.

Die Rahmenbedingungen des Programms stellten die unmittelbare Umwelt dar, die in der Interaktion mit den Programmakteuren und mit dem Programm steht. CHEN (2005, S. 26–27) benennt die kontextuelle Unterstützung auf der Mikro- und Makroebene als Rahmenbedingungen für die Implementation. Die kontextuelle Förderung auf der Mikroebene beschreibt die sozialen, die materiellen und ggf. die psychologischen Unterstützungen, welche die Akteure benötigen, um die Aktivitäten angemessen umzusetzen (CHEN, 2005, S. 26–27). Für das Peer-Review-Verfahren waren die Informations- und Unterstützungsmaterialien sowie die Beratungsleistungen der Koordinationsstelle zu betrachten.

Die kontextuelle Beihilfe auf der Makroebene richtet sich auf die Werte und die Kultur innerhalb einer Gemeinschaft, in der das Programm implementiert wird, sowie auf ihre politischen und ökonomischen Prozesse aus (CHEN, 2005, S. 27). Hinsichtlich der Werte und Kulturen waren die regional typische Evaluationskultur, die Form der Zusammenarbeit und der kulturell typische Kommunikationsstil als bedeutsame Faktoren zu werten. Sie konnten sich begünstigend oder hindernd auf das Peer-Review-Verfahren auswirken. Die benannten Faktoren waren wegen ihrer historischen Entwicklung und Stabilität in einer Gemeinschaft für das Verfahren nicht kurzfristig änderbar.

## 4.2 Implementation des Peer-Review-Verfahrens

Der Modellversuch wurde zwischen 2013 und 2014 in NRW durchgeführt.

Circa zehn Wochen vor dem Peer-Besuch legten die teilnehmenden Schulen die Analysebereiche fest. Es waren zum Teil fachspezifische, zum Teil allgemeine Themen. Eine Übersicht der evaluierten Analysebereiche ist in Tabelle 3 aufgelistet.

Tab. 3: Übersicht über die evaluierten Analysebereiche

Schule	Analysebereiche
Schule 1	Global Positioning System (GPS) im Incoming-Tourismus im Bildungsgang Kaufleute für Tourismus und Freizeit
	Projekttag zur Berufszielfindung in der Höheren Handelsschule
Schule 2	Selbstorganisiertes Lernen im Berufsgrundschuljahr und in der Berufsfachschule
	Wertschätzender Umgang im Unterricht der Berufsschulbildungsgänge
Schule 3	Juniorfirma in der Höheren Handelsschule
	Lernen Kommunizieren Handeln als Fach des Differenzierungsbereichs in der Höheren Handelsschule (Unterstufe)

Auf Basis der beiden schulischen Analysebereiche wurde pro Schule ein Peer-Team gebildet. Es bestand jeweils aus vier Teammitgliedern und einer Person aus der wissenschaftlichen Begleitung ohne fachlichen Fokus. Die Peerleitung hatte bereits Erfahrungen mit der Qualitätsevaluation und war mit partizipativen Evaluationsansätzen vertraut. Weiter agierte eine Person als Peerleitungsvertretung, die bereits Evaluationserfahrungen hatte. Für jeden Analysebereich wurde eine Fachlehrkraft als Peer rekrutiert, bei deren Auswahl wurde auf das Netzwerk der Schulbehörden zurückgegriffen. Circa vier Wochen vor dem Peer-Besuch erhielt das Peer-Team Informationsmaterialien zum Verfahren, um sich vorzubereiten (etwa einen Selbstbericht bzgl. der Analysebereiche). Das jeweilige Peer-Team entwickelte auf dem Unterbau des Selbstberichts die während des Peer-Besuchs durchzuführenden Aktivitäten und teilte sie der Schule eine Woche vor dem Peer-Besuch mit, sodass diese einen Besuchsplan erstellen konnte. Der Peer-Besuch inklusive des Feedback-Gesprächs dauerte drei Tage. Danach erstellte das Peer-Team in einem Zeitraum von ca. vier Wochen einen Berichtsentwurf. Die Schule hatte dann eine Woche Zeit, um den Berichtsentwurf zu kommentieren. Danach wurde der Endbericht fertiggestellt.

## 4.3 Evaluation der Implementation

Das Peer-Review-Verfahren in den drei berufsbildenden Schulen wurde sowohl summativ als auch formativ evaluiert. Letzteres diente dazu, den tatsächlich umgesetzten Ablauf mit dem intendierten Ablauf der Programmtheorie abzugleichen. Demgegenüber analysierte die summative Evaluation, inwieweit die tatsächlich erreichten Wirkungen mit den intendierten Zielen übereinstimmen.

Formativ erfolgte die Analyse mittels der teilnehmenden Beobachtung (LAMNEK, 1993). Die teilnehmende Rolle der wissenschaftlichen Begleitung als unterstützendes Peer-Team-Mitglied erlaubte eine ungezwungene Dokumentation der Durchführung des Peer-Review-Verfahrens. Die Interaktionen der Beteiligten, Unsicherheiten, Machtkämpfe sowie der tatsächliche Verlauf des Verfahrens konnten somit direkt dokumentiert werden. Die Beobachtung gründete auf einem halbstrukturierten Beobachtungsbogen, der auf der Basis der Programmtheorie des Peer-Review-Verfahrens abgeleitet wurde. Konkret fußen die Beobachtungsdimensionen auf den Aktivitäten, die zu einer bestimmten Eigenschaft des Peer-Review-Verfahrens und folglich zu einem Zielbereich führen. Tabelle 4 illustriert beispielhaft die Ableitung der Beobachtungsdimensionen.

Tab. 4: Beispielhafte Ableitung der Beobachtungsdimension anhand der Programmtheorie

Zielbereiche	Handlungen	Aktivitäten	Beobachtungsdimensionen
Betroffene und Beteiligte werden zu Akteuren der schulischen Qualitätssicherung	Fokus auf die am Verfahren beteiligten Menschen, deren Interessen und Bedürfnisse setzen	Einbindung der Betroffenen und Beteiligten während des Peer-Besuchs	Kommunikation zwischen dem Peer-Team und den schulischen Beteiligten
		Beteiligte und Betroffene in das Peer-Team einbeziehen	Verhalten der fachlichen Peers im Peer-Team
		Aktive Gestaltung des Evaluationsfokus sowie des Peer-Besuchs durch schulische Beteiligte	Gestaltung des Peer-Besuchs

Daraus erfolgte ein konsistenter Dokumentationsprozess, der die Vergleichbarkeit der Ergebnisse untereinander und mit der Programmtheorie gewährleistete. Neben den vordefinierten Dimensionen konnten weitere Situationen dokumentiert werden, die für die Forschungsfrage bedeutsam erschienen. Der Modellversuch an allen drei Schulen wurde von der Vor- bis zur Nachbereitung beobachtet.

Um die Wirkungen des Peer-Review-Verfahrens, die sich in Form von Lerneffekten, Akzeptanz, Einstellungen sowie Erfahrungen der Beteiligten ausweisen (s. Kap. 3 und 4.1), zu untersuchen und nicht von außen beobachtbar sind, bedingte der Modellversuch die summative Analyse.

Die summative Evaluation erfolgte durch den Einsatz des problemzentrierten Interviews (WITZEL, 2000). Es wurden aufseiten des Peer-Teams jeweils die fachlichen Peers, die Peerleitungen sowie ihre Stellvertretung interviewt. Auf der schulischen Seite wurden die Schulleitung sowie die Bereichsleitung der analysierten Bereiche befragt. Dabei wurden die fachlichen Peers, die Schulleitungspersonen sowie die Bereichsleitung der analysierten Bereiche einzeln interviewt. Insgesamt konnten 15 Einzelinterviews mit fachlichen Peers und schulischen Beteiligten geführt werden. Die Peerleitungsperso-

nen und ihre Stellvertretungen wurden im Rahmen eines Gruppeninterviews mit drei<sup>3</sup> Personen befragt. Das gesonderte Gruppeninterview ermöglichte eine Diskussion des Peer-Review-Verfahrens auf der reflexiven Meta-Ebene.

Wie der Beobachtungsbogen wurde der Interviewleitfaden auf Basis der Programmtheorie des Peer-Review-Verfahrens entwickelt. Er war auf jede Interviewgruppe angepasst, denn nicht jede Interviewfrage war für jede Interviewgruppe relevant. Tabelle 5 zeigt beispielhaft die Ableitung des Interviewleitfadens.

Tab. 5: Beispielhafte Ableitung des Interviewleitfadens anhand der Programmtheorie

Zielbereiche	Handlungen	Aktivitäten	Interviewfragen
Betroffene und Beteiligte werden zu Akteuren der schulischen Qualitätssicherung	Fokus auf die am Verfahren beteiligten Menschen, deren Interessen und Bedürfnisse setzen	Einbindung der Betroffenen und Beteiligten während des Peer-Besuchs	<u>die schulischen Verantwortlichen:</u> u. a.: Wie empfanden Sie die Kommunikation zwischen Ihnen und den Peers während des Peer-Besuchs?
		Beteiligte und Betroffene in das Peer-Team einbeziehen	<u>die fachlichen Peers:</u> u. a.: Wurden die unterschiedlichen Einschätzungen aller Peer-Mitglieder beachtet?
		Aktive Gestaltung des Evaluationsfokus sowie des Peer-Besuchs durch die schulischen Beteiligten	<u>die schulischen Verantwortlichen:</u> u. a.: Wie wurden die Analysebereiche an der Schule ausgewählt?

Die Interviews wurden jeweils eine Woche nach dem Peer-Besuch geführt. Damit war Raum vorhanden, die Erfahrungen zu verarbeiten, dennoch war das Erlebte noch präsent, sodass Erfahrungen ohne umfassende Informationsverluste wiedergegeben werden konnten. Das Gruppeninterview mit den Peerleitungen und ihren Vertretungen wurde eine Woche nach dem letzten Peer-Besuch durchgeführt.

Die Beobachtungsprotokolle und die Interviewtranskripte wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (MAYRING, 2003), wodurch eine regelgeleitete sowie für Dritte nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbare Analyse erfolgte (MAYRING, 2003). Das Kategoriensystem für den Auswertungsprozess wurde ebenso basierend auf der Programmtheorie des Peer-Review-Verfahrens entwickelt.

Die Durchführung der teilnehmenden Beobachtung sowie der problemzentrierten Interviews verkörperten eine Methodentriangulation. Die Überschneidung der

3 Drei Berufsbildungsexperten hatten in den drei Peer-Besuchen rotierend als Peerleitung und Peerleitungsvertretung agiert.

beiden Methoden reduzierte das Risiko der Wahrnehmungsverzerrung. Differenzen zwischen Interviewaussagen und Beobachtungen wurden bei der Auswertung gekennzeichnet.

## 5. Ergebnisse des Modellversuchs

Die Darstellung der Ergebnisse des Modellversuchs basiert auf der Programmtheorie des Peer-Review-Verfahrens. Die Ergebnisse sind nach den Programmzielen des Verfahrens strukturiert. Diese Zuordnung verdeutlicht, inwieweit welche Handlungen des Peer-Review-Verfahrens zu den Zielen geführt haben. Die Resultate werden mit Beobachtungsergebnissen und Interviewzitataten untermauert.

### 5.1 Ergebnisse zum Ziel: Betroffene und Beteiligte werden zu Akteuren der schulischen Qualitätssicherung

Dieses Ziel des Peer-Review-Verfahrens setzt voraus, dass dessen Fokus auf den Interessen und Bedürfnissen der betrachteten Personen liegt. Wie bereits in der Programmtheorie angeführt, ist diese Voraussetzung erfüllt, wenn die schulischen Beteiligten aktiv in die Gestaltung des Peer-Review-Verfahrens involviert sind.

Die evaluierten Analysebereiche wurden in den Schulen gemeinsam bestimmt:

*„Das wurde in der erweiterten Schulleitersitzung angesprochen, dass eben dieses Peervorhaben besteht und welcher Bildungsgang sich vorstellen könnte da mitzumachen und wo es vielleicht einen interessanten Bereich [gibt], den man gerne mal von außen analysieren lassen würde. Da kam mir direkt unser [...] Projekt in den Kopf, weil das tatsächlich interessant war, es aus der damaligen Sicht heraus bewerten zu lassen“ (DL<sub>1</sub>).*

Die Interviews mit den schulischen Verantwortlichen zeigen die intensiven eigenständigen Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse der Lehrkräfte bezüglich der Analysebereiche. Die schulischen Verantwortlichen konnten begründen, weshalb ihre Bereiche für das Verfahren ausgewählt wurden.

Um Betroffene und Beteiligte zu Akteuren in der Qualitätssicherung der Schule zu machen, ist zentral, dass Offenheit und Ehrlichkeit in der Kommunikation zwischen dem Peer-Team und den Beteiligten der Schulen herrschen. Um diese Eigenschaft zu schaffen, ist die Gleichstellung zwischen dem Peer-Team und den Beteiligten der Schulen zu gewährleisten. Die Beobachtungen zeigen, dass das Peer-Team und die Beteiligten ungezwungen, kollegial und gleichgestellt kommunizierten. Die Lehrkräfte führten durch die Fragen des Peer-Teams angeregt Diskussionen zu den Analysebereichen.

Eine Lehrkraft beschrieb die Kommunikation als *„vollkommen problemlos. Es war eine ganz angenehme Atmosphäre. Ich hatte das Gefühl, ich konnte alles sagen, was ich sagen wollte und ich habe das Gefühl gehabt, das konnten sie [die Peers] auch. Es hatte keinen Kon-*

*trollcharakter, man ist sich auf Augenhöhe begegnet, man hatte nie das Gefühl, dass es hier um irgendwelche Hierarchien geht“ (DL4).*

Für eine offene und ehrliche Kommunikation ist auch wichtig, dass das Peer-Team die Beobachtungen aus den Schulen nicht bewertet. Die befragten Lehrkräfte waren sich einig, dass sich das „Nichtbewerten“ positiv auf eine offene und ehrliche Zusammenarbeit aller Beteiligten auswirkte. Eine Lehrkraft begründete dies wie folgt:

*„Wenn Lehrkräfte sich im Team durch Fremde beobachten und spiegeln lassen, dann ist es schon eine gewisse Öffnung, die auch Arbeit und Mut mit sich bringt. Da ist man auch verletzlich, deswegen sollte man mit einer Bewertung vorsichtig sein“ (DL5).*

Die Befragten sahen in der selbstständigen Bewertung des Feedbacks der Peers einen Anstoß und eine Chance, über die Qualität des Analysebereichs nachzudenken, diese zu hinterfragen und nicht nur Entscheidungen von anderen vorgelegt zu bekommen. Trotz der Einigkeit über die Stärken eines nicht bewerteten Feedbacks wünschten sich die Lehrkräfte Handlungsempfehlungen vom Peer-Team. Das Zitat einer Lehrkraft macht den Sachverhalt augenscheinlich:

*„Das eine schließt das andere nicht aus. Man kann den einen Teil machen, ich lese meine Eindrücke vor, aber dann weitere Empfehlungen geben. Das sind ja alles Experten und haben vielleicht eine Lösung. Ich fände das sinnvoll“ (DL3).*

Zugleich zeigten die Beobachtungen, dass die Peers viel Zeit aufwendeten und Schwierigkeiten hatten, nicht bewertende Beobachtungen zu formulieren. In allen drei Schulen wurde registriert, dass die Peers teilweise Bewertungen in ihren Formulierungen nicht wahrnahmen bzw. dass intensiv diskutiert wurde, inwieweit eine Formulierung Bewertungen enthielt. Rückmeldungen mussten häufig revidiert werden, bis eine neutrale Formulierung gefunden wurde. Auch bei den Interviews merkten die Peers diese Herausforderung an.

Wie bei der Kommunikation zwischen den Peer-Teams und den evaluierten Schulen sind innerhalb des Peer-Teams partizipatorische Kommunikationstechniken anzuwenden, um eine offene Kommunikation, Raum für Diskussionen und Auseinandersetzungen zu fördern. Sämtliche fachliche Peers charakterisierten die Stimmung im Peer-Team als wertschätzend und vertrauensvoll. Die fachlichen Peers fühlten sich vom gesamten Peer-Team zum Austausch und zur Diskussion angeregt.

Ein fachlicher Peer beschrieb die Zusammenarbeit innerhalb des Peer-Teams als „[s]ehr gut, es war sehr offen, fröhlich, positive Grundstimmung, konzentriert, zielgerichtet, strukturiert, keine Abschweifung. Alle haben sehr genau gesagt, wo sie hinwollen und was Sache ist. Auch von der Zeitplanung her sehr gut, also innerhalb der Arbeitsschritte, vertrauensvoll, wertschätzend, man wurde ernst genommen. Dies bezieht sich auf die Stimmung im ganzen Prozess. Am Vorbereitungsabend zeichnete es sich ab“ (DP2).

Zusammenfassend konnten die Lehrkräfte in das Peer-Review-Verfahren aktiv involviert werden. Die gleichgestellte und offene Kommunikation zwischen dem Peer-Team und den schulischen Lehrkräften sowie innerhalb des Peer-Teams konnte vollständig

erreicht werden. Die Ergebnisse zeigen, dass dabei die externe Eigenschaft der Peers, der gleiche professionelle Hintergrund sowie das nicht bewertende Feedback die Kommunikation erleichterten. Zugleich wurde auf Herausforderungen bei der Formulierung von nicht bewertenden Feedbacks hingewiesen.

## 5.2 Ergebnisse zum Ziel: Der Rechtfertigungsdruck der Schule gegenüber Qualitätserhebungsaktivitäten wird gesenkt

Zur Erreichung dieses Ziels zeigt die Programmtheorie auf, dass alle Beteiligten die Vertraulichkeitsvereinbarung und Regeln über die Verwendung der Erhebungsergebnisse einhalten müssen (GUTKNECHT-GMEINER, 2007). Die Beobachtungen zeigen, dass diese Voraussetzung im Modellversuch erfüllt wurde.

Weiterhin sind Interessenkonflikte und direkte Konkurrenz zwischen den Peers bzw. deren Herkunftsschule und der Schule zu vermeiden. Während der Peer-Team-Zusammenstellung hatte die Peerleitung keine Informationen darüber, ob zwischen den Herkunftsschulen der fachlichen Peers und der evaluierten Schule ein Konkurrenz- bzw. Abhängigkeitsverhältnis besteht, weil die Peerauswahl durch die Koordinationsstelle erfolgte. Angesichts dessen informierte die Peerleitung die Schulen während der Vorbereitung über die ausgewählten fachlichen Peers und deren Herkunftsschulen, um etwaige Bedenken mitzuteilen.

Eine Schulleitungsperson tat dies zum Anfang des Verfahrens, sodass eine Veränderung bei der Besetzung der fachlichen Peers vorgenommen wurde.

Eine weitere Eigenschaft zur Reduzierung des schulischen Drucks gegenüber Qualitätserhebungsaktivitäten ist laut der Programmtheorie, den Prozess des Peer-Review-Verfahrens für die Schulen flexibel zu gestalten und den Aufwand für alle Beteiligten zu begrenzen (GUTKNECHT-GMEINER, 2007). Trotz der zehnwöchigen Vorlaufzeit klagten alle Akteure über eine mangelnde Vorbereitungszeit für den Peer-Besuch.

Von der schulischen Seite wurde die Vorbereitung des Peer-Besuchs, vorwiegend das Verfassen des Selbstberichts, als aufwendig bewertet. Eine Lehrkraft äußerte sich so:

*„Wir sind in viele Dinge eingebunden, die viel Zeit verlangen und man möchte natürlich, wenn man so etwas noch zusätzlich macht, dann das so zeitökonomisch wie möglich gestalten. Dass es so viel Zusatzaufwand ist, war uns im Vorfeld nicht klar“ (DL2).*

Auch Offenheit und Ehrlichkeit in der Kommunikation, die hinterfragende und kritische Haltung aller Beteiligten sind laut der Programmtheorie Handlungen zur Zielerreichung (GUTKNECHT-GMEINER, 2007) und wurden bereits in Kap. 5.1 besprochen.

Zusammenfassend belegen die Ergebnisse, dass das Ziel zum Senken des Rechtfertigungsdrucks der Schule gegenüber Qualitätserhebungsaktivitäten erfüllt wurde. Allerdings sollten die zeitlichen Ressourcen für die schulischen Beteiligten gesteigert werden.

### 5.3 Ergebnisse zum Ziel: Die Möglichkeit des Voneinander-Lernens zwischen allen Beteiligten wird geschaffen

Wie jetzt durch die Programmtheorie ersichtlich wird, ist dieses Ziel sowohl durch einen transparenten, offenen und ehrlichen Umgang zwischen den Beteiligten als auch durch den Freiraum für hinterfragende Diskussionen zu realisieren (GUTKNECHT-GMEINER, 2007). Die obigen Abschnitte des Beitrags lassen bereits erkennen, dass diese beiden Handlungen umgesetzt wurden.

Die Untersuchungsergebnisse attestieren einen Erfahrungsaustausch zwischen dem Peer-Team und den Lehrkräften. Alle fachlichen Peers berichteten von einem Effekt des Voneinander-Lernens, welcher durch den gleichen beruflichen Hintergrund und die gleiche Hierarchieebene zwischen dem Peer-Team und den schulischen Beteiligten geprägt war. In der Peerrolle hatten die fachlichen Peers die Möglichkeit zu erfahren, wie andere Schulen mit denselben Problemen umgehen. Ferner konnten sie sich von ihrer eigenen Rolle als Lehrkräfte distanzieren und mit einem neutralen Blick die Geschehnisse einer anderen Schule betrachten.

Ein fachlicher Peer beschrieb die Wirkung wie folgt:

*„Ich habe so viele Informationen mit nach Hause genommen. Ich habe am nächsten Tag ganz viele Sachen aufgeschrieben, was für Eindrücke ich mitgenommen habe. Es war motivierend für mich als Lehrer“ (DP<sub>2</sub>).*

Konkret berichtete ein fachlicher Peer, dass die Rollenveränderung vom Lehrenden zum Beobachtenden die Selbstreflexion des eigenen Lehrverhaltens angestoßen hatte, *„weil es Selbstreflexionsprozesse ausgelöst hat. Auch im Blick mit dem eigenen Umgang mit den Analysebereichen. Auch die Frage der Rollenverteilung in einem anderen Kontext“ (DP<sub>5</sub>).*

Eine weitere Eigenschaft zur Erreichung dieses Ziels ist es, für alle Beteiligten Transparenz im Peer-Review-Verfahren herzustellen (GUTKNECHT-GMEINER, 2007). Folglich informierte das jeweilige Peer-Team die Schulleitungspersonen und Lehrkräfte über seine Beobachtungsaktivitäten.

Insgesamt waren die Voraussetzungen zur Erreichung dieses Ziels zum größten Teil erfüllt. Die Beobachtungen sowie die Interviews mit den Peers und Lehrkräften zeigen, dass es für Peers und Lehrkräfte einen Lerneffekt gab.

### 5.4 Ergebnisse zum Ziel: Eine objektive externe Sicht auf die Analysebereiche erhalten

Um dieses Ziel zu erreichen, sind der Programmtheorie nach Handlungen wie die Objektivität und die Unparteilichkeit der Peers zu beachten (GUTKNECHT-GMEINER, 2007). Eine objektive Vorgehensweise kann durch die Verwendung von wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden gewährleistet werden. Die Beobachtungen zeigen, dass

die fachlichen Peers trotz der anfänglichen Unsicherheiten passende Untersuchungsmethoden wie etwa strukturierte Interviewleitfäden ausarbeiteten.

Überdies sind die Wahrnehmungen aller Peers zu diskutieren, um einseitige Beobachtungen zu vermeiden. Dies wird durch eine demokratische Zusammenarbeit innerhalb des Peer-Teams gewährleistet. Beobachtungen und Interviewergebnisse lassen erkennen, dass diese Arbeitsweise innerhalb des Peer-Teams gelebt wurde und selbst zurückhaltende fachliche Peers zur aktiven Mitarbeit anregte.

Eine große Bedeutung für eine objektive Rückmeldung besitzt ebenso der fachliche Hintergrund der Peers. Die Beteiligten der Schulen bewerteten ihn als angemessen. Die schulische Seite lobte die schnelle Informationssicherung und die effiziente Arbeitsweise des jeweiligen Peer-Teams während des Besuchs.

Den fachlichen Peers wurde während des Interviews die Frage gestellt, inwieweit sie sich für das Peer-Review-Verfahren kompetent fühlten. Anfänglich fühlten sie sich hinsichtlich der Anforderungen unsicher, doch während des Peer-Besuchs fachlich kompetent. Die teilnehmende Beobachtung attestierte diese Entwicklung.

Die Tatsache, dass das Peer-Team aus Lehrkräften anderer Schulen derselben Schulform bestand, verstärkte die Akzeptanz der Schule gegenüber den Ergebnissen.

Eine Lehrkraft beschrieb es dergestalt:

*„Es ist insofern stärkend, weil die Peers wissen, welche Hintergründe es gibt, z.B. wissen sie, was es bedeutet, wenn man in einem Berufsgrundschuljahr ist. Ich kann keinen gebrauchen, der nicht mit den Problemen in der Handelsschule konfrontiert ist“ (DL4).*

Des Weiteren bestätigte die schulische Seite einen Nutzen des Peer-Review-Verfahrens für die Schulentwicklung. Das Feedback führte sowohl zum Hinterfragen der eigenen Wahrnehmungen als auch zur Generierung neuer Informationen.

Die Untersuchungsergebnisse betreffs der Gewährleistung der Transparenz, der Vermeidung von Interessenkonflikten sowie der Schaffung von Offenheit und Ehrlichkeit sind ebenso für die Erreichung dieses Ziels entscheidend und wurden bereits in den obigen Abschnitten dargestellt.

Die Untersuchungsergebnisse bestätigten, dass die schulischen Beteiligten das Feedback aus dem Peer-Review-Verfahren als objektiv beurteilten und dass sie einen Nutzen für die Schulentwicklung sahen.

## 6 Diskussion und Schlussfolgerung

Zusammenfassend ist positiv hervorzuheben, dass das Peer-Review-Verfahren eine gleichgestellte und offene Kommunikation zwischen dem Peer-Team und der Schule, aber auch innerhalb des Peer-Teams erreichen konnte. Daraus ist zu folgern, dass Fachkolleginnen und -kollegen als Evaluierende akzeptiert werden. Auch die in der Programmtheorie beschriebenen Ziele, wie z. B. das Voneinander-Lernen und Hinterfragen, wurden erreicht. Die Wirkung in der Programmtheorie, die mit der externen

Eigenschaft der Peers in Verbindung steht, konnte bestätigt werden. Die Tatsache, dass die Peers aus anderen Schulen kamen, führte zu einer offenen Diskussion und einer besseren Akzeptanz des Feedbacks durch die Lehrkräfte. Eine weitere Nachfrage bei den schulischen Beteiligten ca. ein halbes Jahr nach dem Peer-Besuch belegt, dass die Schulen eigenständig Verbesserungsmaßnahmen auf Grundlage des Peer-Feedbacks initiierten, auch wenn die Initiativen und die Dimension der Verbesserungsmaßnahmen variierten (z. B. Li/Pilz, 2017). Folglich können die in der Literatur zur Schulentwicklungsforschung vorausgesetzten Eigenschaften durch den Modellversuch attestiert werden. Besonders hervorzuheben sind die Lerneffekte aus der Teilnahme, die zu einer „lernenden Schule“ führen können, die für eine selbstgesteuerte Schulentwicklung den entscheidenden Faktor darstellt (ROLFF, 2007; HOLTAPPELS, 2007). Die Tatsache, dass auch die fachlichen Peers von Lerneffekten berichteten, führt zu der Annahme, dass die Schulentwicklung nicht nur auf die evaluierten Schulen beschränkt bleibt, sondern möglicherweise auch auf die Herkunftsschulen der fachlichen Peers übergeht.

Es wurden allerdings ebenso Herausforderungen dokumentiert. Die fachlichen Peers hatten Schwierigkeiten, Beobachtungen von Bewertungen zu trennen. Diese Probleme sind darauf zurückzuführen, dass die Peers wenig Erfahrung mit der reinen Form der Beobachtung hatten. Ferner teilten die fachlichen Peers ihre Unsicherheit bzgl. der Entwicklung von Untersuchungsmethoden mit. Eine Erklärung für diese Unsicherheit ist, dass sie das erste Mal an einem solchen Evaluationsverfahren teilnahmen und vorab keine Peer-Schulung stattgefunden hat, um die Peers vorzubereiten. Folglich konnten sie nicht einschätzen, welche Erwartungen die Peerleitung an sie hatte. Eine entsprechende Gegenmaßnahme wären vorbereitende Peer-Schulungen.

Der Wunsch der Lehrkräfte nach Handlungsempfehlungen demonstriert die Schwierigkeit der schulischen Akteure, auf Basis des Peer-Feedbacks vollständig selbstgesteuert Entwicklungsaktivitäten einzuleiten. Der Bitte nach der Formulierung von Handlungsempfehlungen könnte nachgekommen werden, indem ein unverbindlicher Austausch nach der offiziellen Feedbacksitzung zur Diskussion von Ideen und Anregungen ermöglicht wird. Diese Phase bedarf allerdings einer sensiblen Moderation, weil auch hier keine explizite Bewertung vorgenommen werden sollte.

Die beiden vorherigen Absätze verdeutlichen das Spannungsverhältnis zwischen Beobachten und Bewerten sowohl auf der Seite der Peers als auch auf der Seite der evaluierten Schulen. Das nicht bewertende Feedback des Peer-Review-Verfahrens stellt somit die größte Herausforderung und zugleich die größte Stärke dieses Verfahrens dar. An dieser Stelle hat die Peerleitung die zentrale Aufgabe, das Peer-Team bei der Feedbackvorbereitung zu unterstützen. Folglich werden der angemessenen Besetzung der Peerleitung sowie einer adäquaten Peer-Schulung zentrale Bedeutung beigemessen. Das Spannungsverhältnis zwischen Beobachten und Bewerten bedarf in weiterführenden Forschungen gesondert Aufmerksamkeit. Hier sind Erkenntnisse aus der Kommunikationsforschung sowie der Psychotherapie (vgl. z. B. ROSENBERG, 2016) zu berücksichtigen. Diese Erkenntnisse können als Handlungen für die Programmtheorie des Peer-Review-Verfahrens, speziell für die Peer-Schulung, eingearbeitet werden.

Mit dem Blick auf die Modellversuchsforschung ist die Übertragbarkeit des Peer-Review-Verfahrens auf weitere berufsbildende Schulen zu diskutieren. *„Da sich Modellversuche in einem spezifischen Kontext bewegen – d.h. konkrete Personen mit ihren Stärken und Schwächen, Vorlieben und Aversionen, Erfahrungen und Fragen erarbeiten in konkreten Institutionen eine Problemlösung – können die entstandenen Ergebnisse für einen anderen personellen und institutionellen Kontext mehr oder weniger passend sein“* (EULER, 2005, S. 46).

In der Literatur werden wesentliche Bedingungen der Transfergestaltung notiert (EULER, 2005). Erstens sind die personellen Bedingungen zu analysieren. Um eine erfolgreiche Übertragung des Verfahrens zu ermöglichen, ist zu gewährleisten, dass alle Beteiligten die notwendigen Kompetenzen besitzen, um das Verfahren umsetzen zu können. Die Wichtigkeit dieser Bedingung wird bereits aus dem Ergebnis des Modellversuchs deutlich. Die Unsicherheiten der Peers und ihre Vermischung von Beobachtung und Bewertung deuten auf mangelnde Kompetenzen hin, denen durch Schulungen entgegenwirken werden könnte. Zweitens stellen die institutionellen Bedingungen wichtige Faktoren für den Transfer von Modellversuchen dar (EULER et al., 1998; EULER, 2005). Die Zielorganisation müsste die entsprechenden Ressourcen für die Übertragung bereitstellen. Auch dieser Punkt wurde bereits im Vorfeld im Rahmen der Vorbereitungszeit angerissen. Insofern ist eine erfolgreiche Übertragung des Peer-Review-Verfahrens nur möglich, wenn die berufsbildenden Schulen auf zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen zurückgreifen können. Aber ebenso sind seitens des Peer-Teams und der Koordination des Peer-Review-Verfahrens personelle und finanzielle Ressourcen z. B. zur Entwicklung von Schulungsunterlagen oder zur Bildung des Peer-Teams vonnöten, welches als die materielle Seite der Innovation bezeichnet wird (EULER/SLOANE, 1998; EULER, 2005). Es ist denkbar, dass diese Ressourcen zum Teil von der Schulbehörde oder dem Schulministerium bereitgestellt werden. Überdies ist drittens zu überprüfen, inwieweit sich die Organisationskultur mit der zu übertragenden Innovation vereinbaren lässt (EULER, 2005). Konkret bedeutet dies für das Peer-Review-Verfahren, dass die Institution ebenso eine gleichgestellte und wertschätzende Feedbackkultur verfolgt und die Schulentwicklung als die selbstständige Aufgabe der Schule betrachtet, weil der Erfolg des Peer-Review-Verfahrens mit der Selbstverantwortung der Schulen steht bzw. fällt. Vor diesem Hintergrund würde sich eine flächenübergreifende Verpflichtung zum Peer-Review-Verfahren für alle berufsbildenden Schulen nicht zielführend auswirken. Eher ist eine freiwillige Teilnahme der berufsbildenden Schulen an diesem Verfahren sinnvoll, welche einen Teil einer verpflichtenden Schulevaluation ersetzt.

An dieser Stelle sind die limitierenden Rahmenbedingungen des Modellversuchs zu erwähnen: Zuvorderst ist die Doppelfunktion der wissenschaftlichen Begleitung zu nennen, die zum einen eine reflektierend-distanzierte Funktion einnimmt, die zum anderen aber in der Implementation involviert war (JENEWEIN, 2007). Bemühungen wurden eingeleitet, die Untersuchungsverzerrungen aufgrund der Doppelfunktion durch die Methodentriangulation (teilnehmende Beobachtung und problemzentrierte Interviews) zu reduzieren. Schließlich sind, infolge der mittleren Reichweite der Aussagekraft von Modellversuchen, die Ergebnisse dieser Studie nicht zu generalisieren (EULER et al., 1998).

Dennoch legt dieser Modellversuch dar, dass das Peer-Review-Verfahren die Schulentwicklung unterstützen kann. Die vorliegende Untersuchung ermöglicht mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung einen intensiven Einblick in die Durchführung dieses Verfahrens, wie etwa in den Entstehungsprozess von Feedback sowie in den Abstimmungsprozess zwischen dem Peer-Team und den Schulen. Sie bietet eine Programmtheorie an, welche die Wirkungszusammenhänge zwischen Aktivitäten, Handlungen und Zielen des Peer-Review-Verfahrens aufzeigen und überprüfen. Sie erweitert die Diskussion um Peer-Review-Verfahren um weitere Standorte. Zudem wird hier eine systematische Untersuchung des Verfahrens nach dem Konzept des Modellversuchs aufgezeigt. Folglich kann dieser Modellversuch als komplementär zu bereits vorhandenen Forschungsergebnissen betrachtet werden.

Das Peer-Review-Verfahren ist stark auf die Entwicklungsfunktion einer Schulevaluation ausgerichtet. Dieses Verfahren ist somit hinsichtlich der anderen Funktionen der Schulevaluation, insbesondere der Rechtfertigungs- und Kontrollfunktion, begrenzt. Demnach ist das Peer-Review-Verfahren als komplementär zur klassischen externen Schulevaluation zu erachten.

## Literaturverzeichnis

- BALZER, L. (2005). *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich?* Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- BILDUNGSPORTAL NRW (2018). Qualitätsanalyse – Was ist das? <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/index.html> [letzte Überprüfung 22.07.2018].
- BORTZ, J. / DÖRING, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- BUHREN, C. / GIESKE, M. / ROLFF, H.-G. (2012). *Stadtweite Peer-Reviews im Rahmen von UQM mit allen Dortmunder Berufskollegs – ein wissenschaftliches Gutachten*. Dortmund: DAPF.
- BUICHL, M. / WILBERS, K. (2011). Wirksamkeit externer Evaluation – eine Analyse der Wirksamkeit des European Peer Review im Rahmen der österreichischen Qualitätsinitiative Berufsbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21, 1–17.
- CHEN, H.-T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DALIN, P. / ROLFF, H. G. / BUCHEN, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- DUBS, R. (2003). *Qualitätsmanagement für Schulen*. St. Gallen: IWP-HSG, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- EULER, D. (2005). Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(1), 43–57.
- EULER, D. / SLOANE, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26(4), 312–326.
- FEND, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- GUTKNECHT-GMEINER, M. (2006). Evaluierung durch Peer Review fördert die Qualität der Ausbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 6, 11–15.
- GUTKNECHT-GMEINER, M. (2008). *Externe Evaluierung durch Peer Review. Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Erstausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- GUTKNECHT-GMEINER, M. (2010). *Peer-Review impact analysis report. Analysis of 14 transnational European Peer-Reviews carried out in eight European countries 2006-2009. Final report.* Wien: Impulse.
- GUTKNECHT-GMEINER, M. (Hrsg.) (2007). *Europäisches Peer-Review Handbuch für die berufliche Erstausbildung.* Wien: öibf.
- HAMEYER, U. (2007). School as learning organizations. Practices that work. *The Learning Teacher Journal*, 1(1), 45–58.
- HOLTAPPELS, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovations-theoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: N. BERKEMEYER (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 11–39). Weinheim u. a.: Juventa.
- JENEWEIN, K. (2007). Modellversuche und Entwicklungsprojekte in der Berufsbildung. Zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitforschung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1, 5–9.
- KOTTHOFF, H.-G. / BÖTTCHER, W. (2010). Neue Formen der ‚Schulinspektion‘: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: H. ALTRICHTER / K. MAAG MERKI (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 295–325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KUHN, H. J. (2015). Schulinspektion in Deutschland – Erfolgsmodell oder neue Illusion? In: C. G. BUHREN (Hrsg.), *Schulinspektion und Schulleitung* (S. 7–26). Stuttgart: Raabe.
- LAMNEK, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Technik.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- LI, J. (2017). *Policy-Transfer von deutschen Evaluationskonzepten der Berufsbildung nach China. Eine Analyse am Beispiel des Peer-Review-Verfahrens.* Dissertationsschrift. Wiesbaden: Springer VS.
- LI, J. / PILZ, M. 2017, LI, J. / PILZ, M. (2017). Evaluation mit Anschluss. Ein Fallbeispiel zur Nachhaltigkeit des Peer-Review-Verfahrens. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 56–59.
- MARIEN, S. / REIMER, W. / LINDEMANN, H.-J. (2014). Praxisbericht: Peer Review in der Elinor-Ostrom-Schule in Berlin. In: M. GIEKE-ROLAND / C. BUHREN / H.-G. ROLFF (Hrsg.), *Peer Review an Schulen. Unterrichtsentwicklung durch gegenseitige Schulbesuche* (S. 94–105). Weinheim: Beltz Verlag.
- MAYRING, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim u. a.: Beltz.
- NEIDHARDT, F. (2010). Selbststeuerung der Wissenschaft: Peer Review. In: D. SIMON / A. KNIE / S. HORNBOSTEL (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 280–292). Wiesbaden: VS Verlag.
- NICKOLAUS, R. / MERTINEIT, K.-D. / MEYER, R. / RESCHKE, B. / SCHNURPEL, U. (2001). *Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung* (Band 2). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- PEER REVIEW IN EUROPEAN VET (2009). *Die LdV-Peer Review Projekte: Qualitätsentwicklung in der beruflichen Erstausbildung durch externe Evaluation.* [http://www.peer-review-education.net/index.php?class=Calimero\\_Webpage&id=15578](http://www.peer-review-education.net/index.php?class=Calimero_Webpage&id=15578) [letzte Überprüfung 22.07.2018].
- PEER REVIEW IN QIBB (2018). *PEER REVIEW IN QIBB.* <https://peer-review-in-qibb.at/de/> [letzte Überprüfung 06.07.2018].
- PILZ, M. / LI, J. (2014). *Endbericht für das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. Pilotstudie: Peer Review an Berufskollegs in NRW.* (unveröffentlicht).
- REESE, M. (2013). *Grundkurs Schulmanagement IV. Basiswissen zum schulinternen Qualitätsmanagement.* Köln, Kronach: Wolters Kluwer.
- ROLFF, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung.* Weinheim: Beltz.
- ROSENBERG, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens.* Paderborn: Junfermann.
- SCHEDLER, K. (1995). *Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung.* Bern: Haupt.
- SPEER, S. (2010). Peer evaluation and its blurred boundaries: Results from a meta-evaluation in initial vocational education and training. *Evaluation*, 16, 413–430.

- SPIEGEL, H. V. (1993). *Aus Erfahrung lernen. Qualifizierung durch Selbstevaluation*. Münster: Votum Verlag.
- TWARDY, M. (1995) (Hrsg.). *Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung* (Sonderband 6). Köln: Botermann & Botermann Verlag.
- WITZEL, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), 1-9.
- WULZ, G. / JONACH, M. / GRAMMLINGER, F. (2011). Peer-Review in QIBB – Erste Ergebnisse zur Umsetzung von externer Evaluation in österreichischen berufsbildenden Schulen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21, 1-14. [http://www.bwpat.de/ausgabe21/wulz\\_et\\_al\\_bwpat21.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe21/wulz_et_al_bwpat21.pdf) [letzte Überprüfung 05.01.2018].

JUNMIN LI

Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln, E-Mail: [junmin.li@uni-koeln.de](mailto:junmin.li@uni-koeln.de)

