

**Wissenschaftliche Evaluation der Mitarbeiterbeurteilung für  
Lehrkräfte der Zürcher Volksschule  
(EvaMAB)**

**Bericht im Auftrag der Bildungsdirektion  
des Kantons Zürich**

**Auftragnehmer**



Eidgenössische Technische Hochschule Zürich  
Swiss Federal Institute of Technology Zurich



**Theo Wehner**

**Anne Legler**

**Markus Sigrist**

**Kooperationspartner**



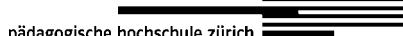
Universität Zürich



Forschungsbereich Schulqualität  
& Schulentwicklung

**Helmut Fend**

**Katharina Maag Merki**



**Judith Hollenweger**

**Peter Sieber**

## **Separate Ergänzungsberichte**

**Wissenschaftliche Evaluation der Mitarbeiterbeurteilung für Lehrkräfte der Zürcher Volksschule (EvaMAB). Ergänzungsberichte im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.**

### **Ergänzungsbericht I**

Quantitative Daten zu den Erhebungen 1A, 1B und 1C

Theo Wehner, Anne Legler, Markus Sigrist

ETH Zürich, Institut für Arbeitspsychologie (ifap), 24. Februar 2003

### **Ergänzungsbericht II**

Typologien des Gelingens und Typologien von Belastungen der MAB im Spiegel der Wahrnehmungen der Akteure „Schulpflege“ und „Lehrpersonen“ - eine kontrastive Fallstudie

Katharina Maag Merki, Markus Roos, Jenna Müllener, Helmut Fend

Universität Zürich, Pädagogisches Institut, FS&S - Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung, 24. Februar 2003

### **Ergänzungsbericht III**

Die MAB im Kontext von Lebensqualität und Schulklima

Doris Edelmann, Judith Hollenweger, Regula Leemann, Yuka Nakamura, Peter Sieber

Pädagogische Hochschule Zürich, Departement Forschung + Entwicklung, Zürich, 24. Februar 2003

## INHALTSVERZEICHNIS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>HINTERGRUND UND METHODISCHES VORGEHEN</b>  | <b>1</b>  |
| <b>1 AUSGANGSLAGE, ZIELE, EVALUATIONSAUFTAG UND KONTEXT, IN DEN DIE MAB EINGEBETTET IST</b>   | <b>2</b>  |
| 1.1 Ausgangslage  | 2         |
| 1.2 Ziele und Instrumente der MAB   | 2         |
| 1.3 Evaluationsauftrag  | 4         |
| 1.4 Welche Zwischen-Evaluationsbefunde liegen bereits vor?                                    | 5         |
| 1.5 Kontext der MAB: Die Qualitätsdiskussion im Bildungswesen                                 | 6         |
| 1.6 Berufsauftrag, Berufsverständnis und Rollenverständnis                                    | 7         |
| <b>2 EMPIRISCHES VORGEHEN</b>   | <b>9</b>  |
| 2.1 Empirisches Vorgehen zur Erhebung der Praxis der MAB und ihrer Bewertungen                | 10        |
| 2.2 Empirisches Vorgehen zur Analyse von Gelingens- und Belastungsfaktoren im MAB-Prozess     | 16        |
| 2.3 Empirisches Vorgehen zur Erhebung der MAB im Kontext von Lebensqualität und Schulqualität | 18        |
| <b>ERGEBNISSE</b>   | <b>23</b> |
| <b>3 STRUKTUR UND VORAUSSETZUNGEN</b>   | <b>24</b> |
| 3.1 Informations- und Kooperationspraxis  | 24        |
| 3.2 Formale Vorgaben und Anpassungen  | 26        |
| 3.3 Beurteilungsteams   | 28        |
| 3.4 Akteure in den Beurteilungsteams  | 28        |
| 3.5 Sozialisations- und Qualifikationsvoraussetzungen der Beurteiler/innen                    | 30        |
| 3.6 Lebensqualität und erlebte Unterstützung im Team und in der Gemeinde                      | 31        |
| 3.7 Verständnis von beruflicher Qualifizierung Zürcher Lehrpersonen                           | 32        |
| 3.8 Zusammenfassende Thesen   | 34        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4 DURCHFÜHRUNG DER MAB</b>  | <b>35</b> |
| 4.1 Unterrichtsbesuche mit Beobachtungsbericht und Feedbackgespräch  | 35        |
| 4.2 Dossier und Erkundungsgespräch   | 38        |
| 4.3 Erkundungsbericht und Integrationssitzung  | 38        |
| 4.4 Selbstbeurteilung der Lehrpersonen   | 39        |
| 4.5 Beurteilungsgespräch   | 40        |
| 4.6 Zusammenfassende Thesen  | 41        |
| <b>5 AUFWAND UND NUTZEN</b>  | <b>42</b> |
| 5.1 Aufwendungen der Gemeinden   | 42        |
| 5.2 Zeitlicher Aufwand pro MAB   | 43        |
| 5.3 Nützlichkeit der Kriterien der Unterrichtsbesuche und der Problemkreise des Dossiers                                     | 45        |
| 5.4 Nützlichkeit von Beurteilungselementen für die Darstellung der pädagogischen Tätigkeit und die eigene Standortbestimmung | 46        |
| 5.5 Subjektives Aufwand-Nutzen-Verhältnis der Beurteilungselemente   | 47        |
| 5.6 Subjektive Belastung der Lehrpersonen bezogen auf die Beurteilungselemente   | 49        |
| 5.7 Nutzen der Beurteilungselemente für eine lohn- und förderwirksame Einstufung und die Sicherung der Unterrichtsqualität   | 50        |
| 5.8 Zusammenfassende Thesen  | 52        |
| <b>6 DYNAMIKEN IM MAB-PROZESS</b>  | <b>53</b> |
| 6.1 Zufriedenheit, Erfahrungen und Einstellungen gegenüber der MAB   | 54        |
| 6.2 Rückmeldungen zur eigenen Arbeit   | 61        |
| 6.3 Kompetenzen der Beurteiler/innen: Selbst- und Fremdwahrnehmungen   | 63        |
| 6.4 Verlauf des MAB-Prozesses  | 64        |
| 6.5 Grundhaltungen der Beurteilenden bzw. der Beurteilten bei der Durchführung der MAB                                       | 65        |
| 6.6 Zusammenfassende Thesen  | 66        |
| <b>7 FAKTISCHE AUSWIRKUNGEN</b>  | <b>68</b> |
| 7.1 Lohnwirksame Konsequenzen  | 68        |
| 7.2 Förderungswirksame Konsequenzen  | 70        |
| 7.3 Rekurse  | 74        |
| 7.4 Verweigerungen, Kündigungen und weitere quantifizierbare Konsequenzen  | 74        |
| 7.5 Zusammenfassende Thesen  | 75        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>8 PSYCHO-SOZIALE AUSWIRKUNGEN UND BEFINDLICHKEITEN</b>  | <b>76</b> |
| 8.1 Auswirkungen auf Klima und Beziehungen zwischen den Akteuren                                       | 77        |
| 8.2 Auswirkungen auf Befindlichkeit, Beanspruchung und Unterstützung                                   | 78        |
| 8.3 Auswirkungen auf Motivation, Qualität des Unterrichts und der Schule                               | 82        |
| 8.4 Zusammenhänge zwischen MAB und Lebensqualität  | 85        |
| 8.5 Zusammenfassende Thesen  | 85        |
| <b>BILANZ UND EMPFEHLUNGEN</b>   | <b>87</b> |
| <b>9 WIE LASSEN SICH DIE ERGEBNISSE ZUSAMMENFASSEN: BILANZ</b>   | <b>88</b> |
| 9.1 Der Auftrag ist von den Schulpflegen in der Praxis umgesetzt und organisatorisch bewältigt worden. | 89        |
| 9.2 Weniger explizite als vielschichtige implizite Wirkungen wurden erreicht.                          | 89        |
| 9.3 Einhellige Reaktanz gegenüber dem Konzept von Seiten der Lehrpersonen                              | 90        |
| 9.4 Ein Exkurs: Mitarbeiterbeurteilung in der betrieblichen Lebenswelt und im Schulhaus                | 92        |
| <b>10 WELCHE EMPFEHLUNGEN LASSEN SICH AUS DEN ERGEBNISSEN ABLEITEN</b>                                 | <b>94</b> |
| 10.1 Empfehlungen zur Konzeptvermittlung   | 94        |
| 10.2 Empfehlungen zur Anpassung des Konzepts   | 95        |

## Hintergrund und methodisches Vorgehen

Der hier vorliegende Bericht stellt die Evaluationsergebnisse der Arbeitsgemeinschaft (ARGE) EvaMAB (s. Kap. 1) dar. Er integriert die Perspektiven von drei Forschungsgruppen, wobei aus der Beschreibung des Vorgehens (s. Kap. 2) hervorgeht, wie die Verantwortungen in der ARGE verteilt waren. Um unterschiedliche Herangehensweisen der Forschungsgruppen an den Evaluationsauftrag im Einzelnen zu betrachten, sind diesem Bericht Ergänzungsberichte der jeweiligen Institute beigelegt.

Auf theoretische Ausführungen (Arbeitsplatz Schule, Mitarbeiterbeurteilungen im Allgemeinen, Beurteilungsprobleme und -konflikte in der betrieblichen Lebenswelt etc.) wird in diesem Bericht zu den Evaluationsergebnissen weitgehend verzichtet. Lediglich zwei Themenbereiche, *die Qualitätsdiskussion in der Schule* (Kap. 1.5) sowie *das Berufs- und Rollenverständnis von Lehrpersonen* (Kap. 1.6), werden aufgegriffen und im Kontext mit der MAB diskutiert. Dort werden auch weiterführende Literaturhinweise gegeben.

Der Bericht ist so aufgebaut, dass den jeweiligen Ergebniskapiteln die Fragen des Auftraggebers zur Evaluation vorangestellt werden. Diese Evaluationsfragen werden in den jeweiligen Kapiteln dann explizit oder implizit bearbeitet. Teilweise werden Fragen in verschiedenen Ergebniskapiteln aufgeführt und berührt. Im Anschluss an jedes Ergebniskapitel werden dann zusammenfassende Thesen formuliert, die in den Abschlusskapiteln 9 und 10 bilanzierend betrachtet und zu Gestaltungsempfehlungen durch die ARGE EvaMAB formuliert werden.

Zum Abschluss dieser einleitenden Orientierungsbemerkungen ist es der ARGE EvaMAB noch ein Anliegen, sich bei allen ganz herzlich zu bedanken, die an der Evaluation mitgewirkt haben. Unser Dank gilt in erster Linie den Schulpflegemitgliedern und Lehrpersonen, die massgeblich dazu beigetragen haben, dass wir Daten von hoher Qualität auswerten und interpretieren konnten. In diesem Zusammenhang danken wir auch den Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten sowie den Hausvorständen und (TaV-)Schulleiter/innen, die uns bei der Verteilung der Fragebögen unterstützt haben. Unser Dank gilt ebenfalls den Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsdirektion, insbesondere den Mitarbeitenden der Abteilung Bildungsplanung / Bildungsstatistik, des Volksschulamtes sowie des Rechtsdienstes, die eine Kooperationsbereitschaft und Offenheit gezeigt haben, welche ohne Vorbehalt als aussergewöhnlich gut bezeichnet werden darf.

# 1 Ausgangslage, Ziele, Evaluationsauftrag und Kontext, in den die MAB eingebettet ist

## 1.1 Ausgangslage

Im Kanton Zürich ist gemäss Lehrerbesoldungsverordnung vom 5. März 1986, in der Fassung vom 26. Juli 1995, für Lehrkräfte der Volksschule (1.-9. Klasse) eine Leistungsbeurteilung vorgesehen. Mit dem Erziehungsratsbeschluss vom 3. November 1998 wurden die dafür nötigen Richtlinien erlassen. Ebenfalls wurde beschlossen, das Beurteilungsmodell evaluieren zu lassen. Seit Schuljahr 1999/2000 werden Lehrerinnen und Lehrer nach diesem Modell beurteilt. Da eine individuelle Beurteilung im Abstand von vier Jahren erfolgt, werden erst nach dem Schuljahr 2002/2003 alle Lehrkräfte Erfahrungen mit dem neuen Verfahren gemacht haben. Von der Bildungsdirektion wurde nun aber entschieden, auf Ende Schuljahr 2001/2002 bzw. auf Beginn des Schuljahrs 2002/2003, also zu einem Zeitpunkt, an dem statistisch gesehen drei Viertel der Lehrkräfte nach diesem neuen Verfahren beurteilt wurden, eine Evaluation durchzuführen. Basis dieser Evaluation bildete eine Vorstudie, bei der eine erste Einschätzung der Situation vorgenommen und mögliche Fragestellungen für eine Evaluation vorbereitet wurden (Sigrist & Wehner 2001<sup>1</sup>).

Eine Evaluation ist immer in Auseinandersetzung mit den Zielen, die mit einem bestimmten Instrumentarium verfolgt werden, durchzuführen. Diese sind, wie auch die Leitlinien und das Verfahren der MAB, in einem Papier der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zusammengefasst (s. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2002<sup>2</sup>) und werden im nächsten Unterkapitel dargestellt (s. Abbildung 1-1).

## 1.2 Ziele und Instrumente der MAB

Als übergeordnetes Ziel der MAB wird in diesem Papier „die gute Schule“ benannt (ebd., S. 3), wobei davon ausgegangen wird, dass die MAB ein Schritt auf dem Weg „dorthin“ ist. Sie ermöglicht auf der Basis von „Respekt und Sorgfalt“ (ebd., S. 3) eine „faire und transparente Beurteilung der Lehrperson“ sowie eine individuelle Förderung (vgl. ebd., S. 4). Dabei soll die „Lehrerpersönlichkeit als Ganzes“ (ebd., S. 4) erfasst und den Lehrpersonen auf diesem Weg „gut abgestützte Aufschlüsse über ihr Profil und konkrete Anhaltspunkte für die persönliche Entwicklung“ (ebd., S. 5) gegeben werden. Zudem soll die zürcherische MAB die offene Begegnung zwischen Lehrkräften und Behörden fördern und „auch bezüglich Teamarbeit als wertvolle und direkt nutzbare Informationsquelle [...] neben anderen Bestrebungen zur Förderung und Entwicklung des Lehrerkollegiums“ (ebd., S. 5) dienen.

Um diese Ziele zu erreichen, werden sowohl summative als auch formative Beurteilungsformen eingesetzt, wobei der Hauptzweck der Zürcher MAB die summative Beurteilung bleibt. Vier Blickwinkel sind zentral (ebd., S. 4):

<sup>1</sup> Sigrist, M. & Wehner, T. (2001). Bericht zur Generierung von Fragestellungen für die Evaluation der „Mitarbeiterbeurteilung für Lehrkräfte an Zürcher Volksschulen“. Unveröffentlichtes Manuskript der ETH Zürich.

<sup>2</sup> Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2002). Leitfaden für die Durchführung der Mitarbeiterbeurteilung von Lehrkräften der Zürcher Volksschulen. 3., überarbeitete Auflage. Zürich: Bildungsdirektion des Kt. Zürich, Volkschulamt.

- Selbstdarstellung der Lehrperson im Dossier Unterricht und Planung: In diesem Dossier geht es darum, in freier Gestaltung zu zentralen pädagogischen Fragen Stellung zu beziehen mit Bezug zur eigenen Klasse, zu eigenen Aktivitäten und zum Zeitraum der letzten vier Jahre.
- Objektivierende Unterrichtsbesuche nach dem Vieraugenprinzip als Basis des Beobachtungsberichtes: Die Unterrichtsbesuche dauern mindestens sechs Stunden und werden von mindestens zwei Personen durchgeführt. Der dazu erstellte Beobachtungsbericht beinhaltet primär Aussagen zu den Bereichen Klassenführung und Unterrichtsgestaltung
- Parallele Selbstbeurteilung der Lehrperson: Die Lehrperson erarbeitet analog zum Beurteilungsteam eine Selbstbeurteilung der durchgeführten und vom MAB-Team beobachteten Lektionen. Diese Selbstbeurteilung ist als schriftliches Dokument jederzeit Privatsache der Lehrperson.
- Berücksichtigung der „peripheren“, jedoch nicht unbedeutenden Aufgaben im Erkundungsbericht: Dieser Bericht erfasst die Bereiche Engagement für Lehrerteam und Schule sowie Öffnung der Schule.

Die Beurteilenden sind von Amtes wegen Mitglieder der Gemeindeschulpflege, einer Laien- und Milizbehörde, und sind verpflichtet, den kantonalen Auftrag der Mitarbeiterbeurteilung durchzuführen. Sie können - zur Vorbereitung des Beurteilungsbeschlusses - aber auch externe Personen beziehen bzw. dort, wo Schulen im Projekt Teilautonome Volksschulen (TaV) sind, die Schulleitungen. Die MAB bietet ihnen die Gelegenheit, „engagierten Lehrkräften zu danken und sie zu motivieren“ (ebd., S. 5). Belohnung bzw. Motivationsanreize für gute Arbeit der Lehrpersonen sind in Form von materiellem Lohn, individueller Förderung und Anerkennung vorgesehen.

Auf Seiten der Lehrpersonen wird erwartet, dass diese die Chance wahrnehmen, sich aufgrund der MAB mit der eigenen Professionalität auseinanderzusetzen, indem sie eine (selbst-)kritische Haltung einnehmen, an den von den Beurteilenden gemachten Rückmeldungen interessiert sind und aufgrund dieser Rückmeldungen Optimierungsmassnahmen einleiten, um das eigene schulische Handeln systematisch zu verbessern. In Abbildung 1-1 wird für Lehrpersonen und Schulpflegen gegenübergestellt, welche Ziele und Instrumente in der MAB inbegriffen sind.

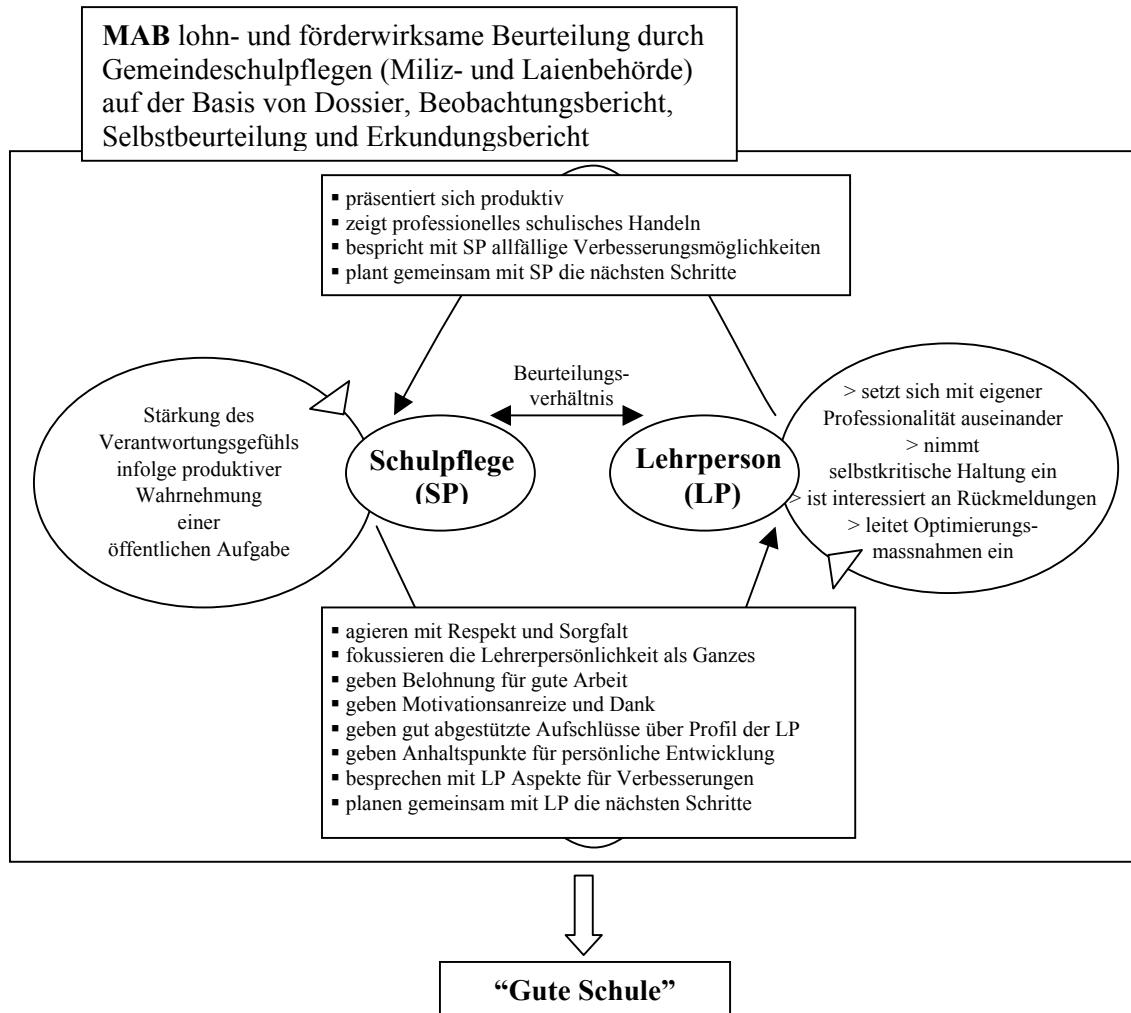


Abbildung 1-1: Graphische Darstellung der Ziele und Instrumente der MAB (durch ARGE EvaMAB)

### 1.3 Evaluationsauftrag

Das Ziel der vorliegenden Evaluation ist in der Ausschreibung der Bildungsdirektion vom 4. Februar 2002 wie folgt formuliert: „Die [...] Mitarbeiterbeurteilung [...] wird geprüft, um wissenschaftlich fundierte Beschreibungen und Analysen der gegenwärtigen Praxis und daraus folgende Empfehlungen zur allfälligen Anpassung des Modells zu erhalten. [...]. Es gibt somit einen eigentlichen Evaluationsauftrag (Ergebnisse der Praxis) als auch den Auftrag, konkrete Empfehlungen zur weiteren Konzipierung der Mitarbeiterbeurteilung zu generieren (Beiträge zur Modellbildung)“ (S.1-2). „Die Lohnwirksamkeit steht dabei nicht zur Diskussion, da sie für alle Staatsangestellten gilt“ (S. 1).

Damit soll die Realisierung des Konzeptes der Mitarbeiterbeurteilung in der Praxis evaluiert werden und letztendlich in Vorschlägen zur Anpassung des Konzeptes resultieren. Neben diesen beiden Aufträgen ist noch ein dritter Auftrag formuliert: „Evaluiert werden sollen die Akzeptanz des Modells [...] und die von ihm ausgelösten Dynamiken“ (S. 2). Die angesprochene Akzeptanz des Modells durch verschiedene Interessensgruppen und die durch die Beurteilung der Lehrkräfte evozierten Dynamiken stellen dieses dritte Untersuchungsfeld dar. Es ist ebenso wie

die anderen beiden Evaluationsaufträge in der Ausschreibung durch eine Vielzahl von Fragen repräsentiert. Diese Fragestellungen wurden als Anregungen in Hinblick auf die Durchführung der Evaluation verstanden und in den einzelnen Ergebniskapiteln (s. Kap. 3 bis Kap. 8) bearbeitet.

#### 1.4 Welche Zwischen-Evaluationsbefunde liegen bereits vor?

Zu Beginn der kantonalen Evaluation lagen die Fragen und Ergebnisse von drei - im Frühjahr und Sommer 2001 - bereits durchgeführten Evaluationen vor. Der *Verband Zürcher Schulpräsidentinnen und Schulpräsidenten* (VZS) führte eine Zwischenevaluation durch, um der "Gefahr, dass durch den in einem Jahr (2002) bevorstehenden Wechsel der Schulpflegerinnen viel Wissen und Erfahrungen verloren gehen"<sup>3</sup> vorzubeugen. Es beteiligten sich 162 Gemeinden (72%). Die beiden Lehrervereinigungen *Sekundarlehrkräfte des Kantons Zürich* (SekZH) und *Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband* (ZLV) befragten ausschliesslich Lehrpersonen, um die "zum Teil heftige Kritik bezüglich dem LQS bzw. der MAB [...] etwas genauer und intensiver zu analysieren"<sup>4</sup>. An der Umfrage der SekZH nahmen 411 Lehrpersonen teil, an der des ZLV 536. Der ZLV führte seine Evaluation aufgrund einer Anregung aus der standespolitischen Kommission durch, um "die persönlichen Erfahrungen mit der MAB"<sup>5</sup> zu erfassen. Für die genannten Zwischen-Evaluationen gilt, dass sie sich an jeweils eine Akteursgruppe gewandt haben, wohingegen bei der vorliegenden Evaluation die Einbindung aller Akteursgruppen angestrebt wurde (Lehrpersonen, Beurteilungsteammitglieder, Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten, sowie Externe, Hausvorstände etc.). Durch abgestimmte Befragungen sollten letztlich auch Vergleiche zwischen den Aussagen der verschiedenen Akteure vorgenommen werden können. Die genannten Zwischen-Evaluationen konnten zudem nur die Erfahrungen aus dem ersten Jahr der MAB (1999/2000) und eine kleine Stichprobe von Beurteilten aus dem Schuljahr 2000/2001 berücksichtigen. Die vorliegende Evaluation wollte demgegenüber Erfahrungen aus allen drei Schuljahren seit Einführung der MAB einbeziehen. Letztlich muss noch hervorgehoben werden, dass die Zwischenevaluationen stärker interessengeleitet waren - und dies stellt keine Kritik dar, sondern ergibt sich folgerichtig daraus, dass sie von Interessensgruppen durchgeführt wurden. Aufgabe der vorliegenden Evaluation war es, Repräsentativität und einen breiten Geltungsanspruch anzustreben, die Fragebögen und Leitfäden sollten eine umfassende Systematik aufweisen oder theoriegeleitet begründet werden. In den Ergebniskapiteln 3 bis 8 - dort, wo dies naheliegend und möglich ist - wird auf einzelne Ergebnisse aus den vorliegenden Zwischen-Evaluationen eingegangen. An dieser Stelle jedoch können die Ergebnisse der Zwischen-Evaluationen wie folgt resumiert werden: Bei den Lehrerinnen und Lehrern hat das Verfahren bereits zu Beginn ambivalente bis ablehnende Einstellungen ausgelöst; auch wenn die Erfahrungen und Auswirkungen weniger negativ waren<sup>6</sup>. Bei den Schulpflegern hingegen wurde das Verfahren damals bereits "im grossen und ganzen" akzeptiert, auch wenn der Aufwand als hoch eingeschätzt wurde<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> VZS Sekretariat vom 28.5.2001; R. Dieterle, Sekretärin

<sup>4</sup> <http://www.sekch.ch/verein/archiv2001c.html#mab>

<sup>5</sup> ZLV-Magazin 9/01

<sup>6</sup> In der Sekzh-Umfrage gaben 62% an, keine psychischen oder sonstige persönliche negative Belastungen empfunden zu haben. 69% hielten den Beurteilungsmassstab für alle Beteiligten für transparent. Und für 75% der Befragten entsprach die Beurteilung ihrer persönlichen Einschätzung. Dennoch hielten in dieser Umfrage 68% die MAB nicht für geeignet die Qualitätssicherung und -verbesserung zu bewirken, 81% der Lehrpersonen fühlten sich durch die MAB nicht stärker zur Qualitätssicherung und -verbesserung motiviert. Auch für 51% der Lehrpersonen in der ZLV-Umfrage lagen bezüglich der Transparenz gute bis sehr gute Erfahrungen vor. Für einzelne Beurteilungselemente (das Dossier bzw. das Erkundungsgespräch) war der Prozentsatz von guten bis sehr guten Erfahrungen nahe der 2/3-Marke.

<sup>7</sup> 44% der repräsentativ befragten Schulpflegemitglieder sehen durch die MAB die Kommunikation als "verbessert" an. 67% geben an, dass sich auch die Qualität der Schulbesuche durch die MAB verbessert habe. 50% hielten den

Bevor das methodische Vorgehen beschrieben wird, sollen zumindest zwei theoretisch wichtige Themen im Zusammenhang mit der MAB diskutiert und damit auch Befunde bereits angedeutet werden.

## 1.5 Kontext der MAB: Die Qualitätsdiskussion im Bildungswesen

Die Mitarbeiterbeurteilung in den Kontext der Qualitätssicherung einzuordnen verlangt, sich den grösseren bildungspolitischen Kontext vor Augen zu führen. In den letzten Jahren sind in der bildungspolitischen Diskussion Fragen der Qualität unübersehbar in den Vordergrund getreten (Fend, 2001a,b<sup>8</sup>). Die internationalen Vergleichsstudien haben sichtbar gemacht, dass Bildungssysteme in verschiedenen Ländern unterschiedlich effektiv und produktiv sein können. Für die Schweiz ergab sich ein gemischtes Bild. Gute Ergebnisse in Mathematik standen schwächeren in Lesen und in den Naturwissenschaften gegenüber (Bundesamt für Statistik, 2002<sup>9</sup>). Die internationalen Vergleichsstudien haben damit auch die Frage des Vertrauens in die Qualität des öffentlichen, staatlich gesteuerten Bildungswesens aufgeworfen.

Mit der Frage der Qualität hat sich konsequenterweise jene der Instrumente der Qualitätssicherung gestellt. Auf der Makroebene standen einige klassische Ansätze im Vordergrund. Sie bezogen sich auf

- Instrumente der Standardsicherung über Prüfungssysteme
- Instrumente der inhaltlichen Programmsteuerung über Lehrpläne und Lehrwerke
- Instrumente der Lehrgangsgestaltung über Zeitbudget für Fächer und Aufbaustrukturen für den Erwerb komplexer Kompetenzen

International und im Kanton Zürich im besonderen ragt ein neues Steuerungsinstrument heraus. Es besteht in einer Neuordnung der Verantwortlichkeiten für die Gestaltung des schulischen Geschehens, das als Teilautonomie und als neue Schulleitung bekannt geworden ist (Brägger, Ogggenfuss & Strittmatter, 1998<sup>10</sup>; Dubs, 1996<sup>11</sup>; Schedler, 1995<sup>12</sup>). Durch die Verlagerung der Verantwortung auf die operative Ebene der Gestaltung von Erziehung und Bildung sollen Anreize für eine produktive Gestaltung des Bildungswesens auf der Mesoebene geschaffen werden (Altrichter, Radnitzky & Specht, 1994<sup>13</sup>). Da mit der Einrichtung von Schulen als teilautonome Handlungseinheiten institutionelle Differenzen mit dem Ziel der Optimierung pädagogischer Prozesse explizit in Kauf genommen werden, sind die Schulen aufgefordert, mittels interner Evaluationen Rechenschaft über ihre Arbeit abzugeben. Gleichzeitig sollen Schulen und Lehrpersonen durch interne Evaluationsbemühungen systematisch und kontinuierlich an der Qualität des eigenen professionellen Handelns arbeiten. Periodische externe Evaluationen (im Kanton Zürich in Form der Neuen Schulaufsicht) ergänzen diese internen Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmassnahmen.

<sup>8</sup> Durchführungsaufwand in der VZS-Umfrage für nicht vertretbar. 97% forderten, dass sich der Kanton auch an den MAB-Kosten beteiligen solle.

<sup>9</sup> Fend, H. (2001a). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung ( 2. Aufl. ed.). Weinheim: Juventa Verlag. Fend, H. (2001b). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 55-72.

<sup>10</sup> Bundesamt für Statistik, B. (Ed.). (2002). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchatel: Bundesamt für Statistik

<sup>11</sup> Brägger, G., Ogggenfuss, F., & Strittmatter, A. (Eds.). (1998). Bausteine eines Steuerungskonzeptes für den Bereich der Volksschule. Ebikon: Arbeitsgemeinschaft Dezentralisierung und Qualitätssicherung im Bildungswesen.

<sup>12</sup> Dubs, R. (1996). New Public Management und Schulqualität. Neue Zürcher Zeitung(56), 81

<sup>13</sup> Schedler, K. (1995). Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Von der Idee des New Public Management (NPM) zum konkreten Gestaltungsmodell: Fallbeispiel Schweiz. Bern: Verlag Paul Haupt.

<sup>14</sup> Altrichter, H., Radnitzky, E., & Specht, W. (1994). Innenansichten guter Schulen. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

Nahe an das operative Geschehen des Unterrichts führen Maßnahmen der Qualitätssicherung, die sich auf das Lehrpersonal beziehen. Da man dabei sehr nahe am Kerngeschehen der Schaffung optimaler Lernumwelten ist, sind die Hoffnungen zu verstehen, über eine Verbesserung der Lehrerarbeit zu besseren Resultaten zu kommen. Grundsätzlich lassen sich dabei zwei Verfahren unterscheiden: solche, die auf Professionsentwicklung und Kompetenzförderung zielen und solche, die auf Standardsicherung und Kontrolle ausgerichtet sind. Die Mitarbeiterbeurteilung im Kanton Zürich gehört - dies werden die Ergebnisse zeigen - in erster Linie zur letzteren Gruppe von Instrumenten der Standardsicherung, auch wenn der formative Aspekt, d. h. Professionsentwicklung und Kompetenzförderung, zentral als Zielvorgabe der MAB mitformuliert worden ist. Bei der Durchführung der MAB ergibt sich dabei eine kantonale Besonderheit, an die angeknüpft werden kann. Mitarbeiterbeurteilungen waren seit Jahrzehnten Teil der gemeindenahen Schulaufsicht, die über gewählte Laien ausgeübt wurden (Luksch, 1986<sup>14</sup>). Damit wird die öffentliche Verantwortung der Schule akzentuiert. Die neuen Verfahren der Mitarbeiterbeurteilung perfektionieren diesen Teil der Standardsicherung, ohne grundsätzlich neu zu sein.

Welche positiven Wirkungen für die Qualitätssicherung insgesamt können damit verbunden sein? Wie die Einordnung in das erwähnte Arsenal von Instrumenten der Qualitätssicherung zeigt, können Mitarbeiterbeurteilungen, wie sie aktuell im Kanton Zürich durchgeführt werden, nur Teil eines umfassenden Ansatzes sein, der die Qualität des Bildungswesens als Service public sichert und so das Vertrauen der Öffentlichkeit in die Qualität des Schulwesens stärkt. Die Ergebnisse der Evaluation werden allerdings zeigen, dass die Bilanz auch hinsichtlich dieses „Teiles der Qualitätssicherung“ eher ungünstig ausfällt: So ist es bis anhin mittels der MAB nicht ausreichend gelungen, effektive Standortbestimmung und Kontrolle durchzuführen und zur Professionsentwicklung und Kompetenzförderung beizutragen. Diskutiert werden muss daher darüber, wie effektive Standortbestimmung und Kontrolle erreicht werden kann und ob der hohe Einsatz an finanziellen und personellen Ressourcen, die die MAB benötigt, die eher bescheidenen Wirkungen in Richtung Qualitätsverbesserung rechtfertigen kann. Zudem lässt sich fragen, ob nicht andere Instrumente (beispielsweise förderwirksame Instrumente im Rahmen von internen Qualitätsentwicklungsmassnahmen auf der Mesoebene) effektiver und effizienter wären und somit bei geringeren Kosten eine höhere Wirksamkeit und Nachhaltigkeit ermöglichen würden. Dabei muss auch eine Diskussion darüber geführt werden, welche Funktionen Schulleitungen in diesem Verfahren zu übernehmen haben.

Insgesamt hängt sehr viel davon ab, ob und wie es gelingt, die Mitarbeiterbeurteilung in die Gesamtkonfiguration der Qualitätssicherung einzubetten, etwa Professionsentwicklung und Standardsicherung zu verbinden (Oser, 2001<sup>15</sup>). Als bedeutsam wird sich auch erweisen, ob es gelingt, bei der Lehrerschaft damit Akzeptanz zu finden und das Verfahren objektiv und fachlich begründet zu realisieren.

## 1.6 Berufsauftrag, Berufsverständnis und Rollenverständnis

Der Berufsauftrag von Lehrpersonen ist nicht eindeutig definiert. Er lässt bei allen Beteiligten viel Raum für Implizites (sowohl auf Gemeinde- als auch auf persönlicher Ebene). Von der Lehrperson wird eine persönliche Ausgestaltung der Lehrerrolle und damit verbunden eine persönliche Kohärenz gefordert. Gleichzeitig sind die Lehrpersonen Mitglieder einer Schule, eines Teams, das von den Schulpflegen in unterschiedlicher Weise geführt wird. Dies enthält Konfliktpotential. Entsprechend komplex gestaltet sich die Umsetzung des diffusen Berufsauftrags. Ob er - wie dies die MAB vorsieht - umfassend beurteilt werden kann, ist deshalb fragwürdig.

---

<sup>14</sup> Luksch, H. (1986). Lehrerbildung und Schulaufsicht. Die Entwicklung des deutschen und des schweizerischen Elementarschulwesens und der Prozeß der Bildungsexpansion. Frankfurt am Main: Lang.

<sup>15</sup> Oser, F. (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur: Rüegger.

Erschwerend kommt hinzu, dass die Lehrpersonen in ihrem Berufsverständnis stark von Autonomieverstellungen und einem hohen Grad an Selbstbestimmung geprägt sind; entsprechend weniger nehmen sie sich als Angestellte wahr. Nur konsequent ist es in diesem Berufsverständnis, dass Fremdbestimmung bezüglich beruflicher Weiterentwicklung nicht nur weitgehend abgelehnt, sondern eher gar nicht in Betracht gezogen wird. Bei weiteren Schritten für die Verbesserung der MAB muss dieses Selbstverständnis berücksichtigt werden - wenn möglich so, dass es aufgenommen und gewandelt werden kann. Ebenso muss aber auch der Selbstbeurteilung und Selbstbestimmung aufgrund des Selbstverständnisses von Lehrpersonen ein grösseres Gewicht gegeben werden.

Allfällige Folgerungen aus den Evaluationsbefunden müssen darauf eingehen, dass man jahrelang ein Berufsbild gefördert und unterstützt hat, das Autonomie und ‚Einzelkämpfertum‘ im je eigenen Klassenzimmer in den Vordergrund gestellt hat; die Lehrpersonen können deswegen nicht kritisiert werden. Verfahren wie die MAB könnten an diesem Berufsbild scheitern; vielen von aussen herangetragenen Veränderungen dürfte es ähnlich ergehen<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Brüsemeister, T. (2002). Ergebnisbericht zum Forschungsprojekt: Biographische Modernisierungsreaktionen von Lehrkräften in Deutschland und der Schweiz. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

## 2 Empirisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das empirische Vorgehen im Evaluationsprojekt einschliesslich der verwendeten Methoden, der Stichprobe und der Auswertungsstrategien dargestellt. Es gab drei einander ergänzende Untersuchungsansätze:

1. Untersuchungen zur Praxis der MAB und ihren Bewertungen (ifap)
2. Eine qualitative Fallstudie zur Analyse von Gelingens- und Belastungsfaktoren im MAB-Prozess (FS&S)
3. Untersuchungen zur MAB im Kontext von Lebensqualität und Schulqualität (PHZH)

In die Untersuchungen einbezogen wurden drei Akteursgruppen. Zum einen Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten der Schulgemeinden des Kantons Zürich. Diese wurden in die Evaluation einbezogen, weil sie mit der Koordination der MAB in den Schulgemeinden beauftragt waren. Zum zweiten Beurteiler/innen, die aktiv an der Mitarbeiterbeurteilung beteiligt waren. Hier sind alle Personen eingeschlossen, die als Beurteilungsverantwortliche/r und/oder als Beurteilungsmitglied an der MAB mitgewirkt haben. Zum dritten Lehrpersonen - sowohl solche, welche die MAB bereits erlebt haben als auch solche, die noch nicht beurteilt worden sind. Abbildung 2-1 veranschaulicht, wie die drei Akteursgruppen in das gesamte empirische Vorgehen des Projektes eingebunden wurden.

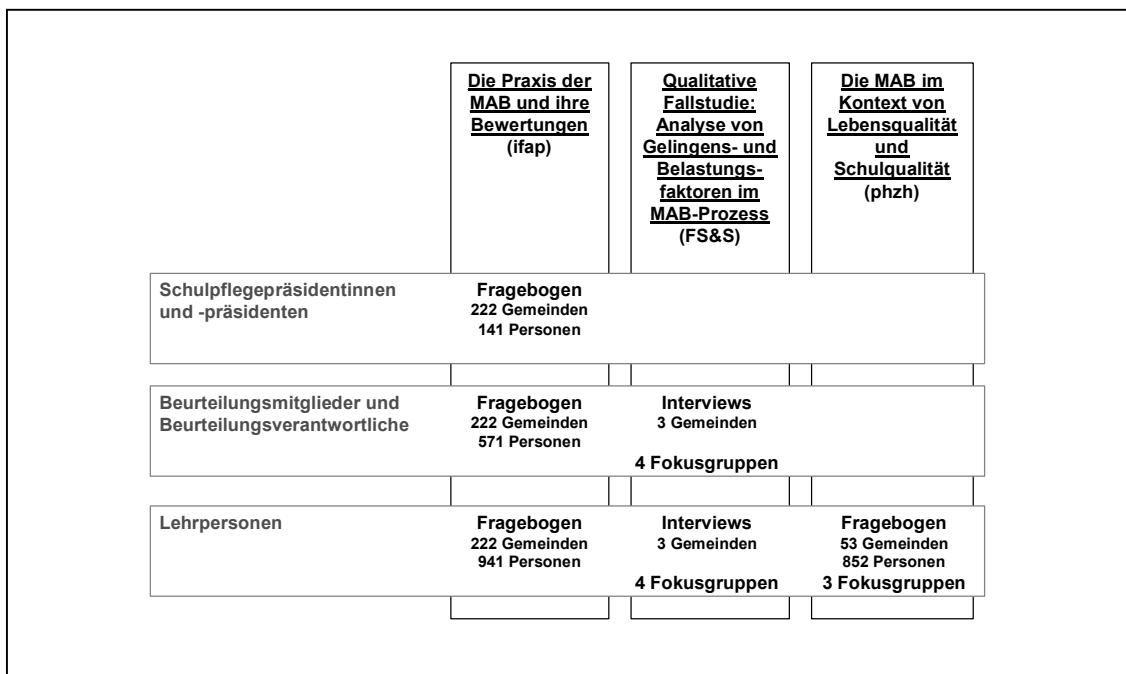


Abbildung 2-1: Übersicht über die Erhebungsmethoden im Projekt EvaMAB. Die Übersicht zeigt, wie viele Gemeinden kontaktiert wurden. Die Personenangaben beziehen sich auf die Anzahl derjenigen, die sich letztlich beteiligt haben.

## 2.1 Empirisches Vorgehen zur Erhebung der Praxis der MAB und ihrer Bewertungen

Das ifap hat alle drei Akteursgruppen - Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten, Beurteiler/innen und Lehrpersonen befragt<sup>17</sup>. Diese Befragungen wurden über drei Fragebogenerhebungen realisiert. Sie hatten zum Ziel, die momentane Praxis der Mitarbeiterbeurteilung zu erfassen - Angaben über deren Durchführung lagen der Bildungsdirektion zu Beginn des Projektes kaum vor - und von den drei Akteursgruppen Bewertungen dieser gegenwärtigen Praxis einzuholen. Die Fragebogenerhebungen waren deutlich quantitativ orientiert.

### 2.1.1 Erhebungsmethoden

Um Praxiserfahrungen, Bewertungen und Einstellungen der drei erwähnten Akteursgruppen einzuholen, wurden drei Fragebogenerhebungen konzipiert:

- Erhebungsbogen 1A für Schulpflegepräsidentinnen und Schulpflegepräsidenten
- Erhebungsbogen 1B für Beurteilungsmitglieder und Beurteilungsverantwortliche
- Erhebungsbogen 1C für Lehrpersonen

In jedem dieser Erhebungsbögen<sup>18</sup> finden sich Fragen, die auf die jeweilige Akteursgruppe spezifisch zugeschnitten sind. Zusätzlich gibt es Fragen, die allen drei Akteursgruppen gestellt wurden, um zwischen den Gruppen Vergleiche zu ermöglichen und eventuelle unterschiedliche Sichtweisen deutlich machen zu können. Auch der allgemeine Aufbau der Erhebungsbögen ist vergleichbar.

Im ersten Teil aller Erhebungsbögen sind jeweils überwiegend Fragen zur Praxis der MAB resp. ihrer konkreten Umsetzung enthalten. Anhand dieser Fragen wird der Beurteilungsprozess der MAB in seiner chronologischen Abfolge nachvollzogen<sup>19</sup>. Die Fragen geben meist ein geschlossenes Antwortformat vor, teilweise werden Mehrfachnennungen zugelassen, mitunter müssen absolute Zahlen angegeben werden. Nach Abschluss eines thematischen Blocks konnten die Antwortenden Anmerkungen machen oder zusätzliche Hinweise anbringen.

Im zweiten Teil der Erhebungsbögen wurden dann vermehrt Fragen zur Bewertung der MAB gestellt. Hier wurden neben den beschriebenen Antwortformaten zwei zusätzliche Formate gewählt: Das semantische Differenzial und eine Stärken-/Schwächen-Einschätzung.

Das semantische Differenzial: Das semantische Differenzial (auch Eindrucksdifferenzial oder Polaritätsprofil genannt) will die Bedeutungszumessung zu einem Begriff (hier der MAB) nicht in denotativer, lexikalischer Hinsicht sondern in konnotativer (metaphorischer) Hinsicht erfassen. Während sich die Denotation von Begriffen auf die hinweisende, beschreibende Bedeutung bezieht, ist mit Konnotation das gemeint, was beim Sprachbenutzer bei einem Wort mitschwingt. Die Bedeutung von Mond beispielsweise kann denotativ als „ein unsere Erde umkreisender Himmelskörper“ wiedergegeben werden, konnotativ kann sie Assoziationen wie „kalt, fern, Sehnsucht, einsam“ umfassen (Beispiel nach Hörmann, 1981<sup>20</sup>). Mit diesem Beispiel wird auch deutlich, dass die Konnotation variabler, zwischen Menschen unterschiedlicher ausfällt als die Denotation. Mit dem semantischen Differenzial sollte die Konnotation für die MAB als eine emotionale Erlebnisdimension sowohl von den Beurteiler/innen als auch von Beurteilten erfasst werden. Das semantische Differenzial besteht aus Skalen, deren Endpunkte jeweils durch gegensätzliche Substantive (Helle - Finsternis; Stärke - Nachgiebigkeit) gebildet werden, durch die das semantische Kontinuum begrenzt wird. Die Befragten waren aufgefordert, die MAB auf

<sup>17</sup> Die Befragung der Lehrpersonen beschränkte sich auf jene, die im Rahmen der MAB bereits beurteilt worden sind.

<sup>18</sup> Die Erhebungsbögen 1A, 1B und 1C sind in vollem Umfang im Ergänzungsbericht I enthalten.

<sup>19</sup> s. Leitfaden für die Durchführung der Mitarbeiterbeurteilung von Lehrkräften der Zürcher Volksschulen, 3. überarbeitete Auflage, 2002.

<sup>20</sup> Hörmann, H. (1981). Einführung in die Psycholinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 66.

diesen Skalen einzuordnen und durch Ankreuzung die Nähe, die der jeweilige Begriff zu den Substantiven für sie besitzt, zu bestimmen.

**Stärken- und Schwächen-Einschätzung:** Nach dem semantischen Differenzial schloss der zweite Fragebogenteil zur Bewertung der MAB jeweils mit einer Stärken- und Schwächen-Einschätzung ab. Dort sollten die Antwortenden die beiden Sätze: *Wenn ich an die MAB denke, fällt mir als zentrale Stärke (resp. Schwäche) ein: .....* vervollständigen. Mit diesen Satzergänzungen sollte den Antwortenden die Möglichkeit gegeben werden, einen ganzheitlichen und qualitativen Eindruck zu formulieren.

Eingangs resp. am Schluss der Fragebögen wurden einige demographische Daten zu den Gemeinden oder Personen erhoben. Abbildung 2-2 veranschaulicht, welche Themen- bzw. Fragenkomplexe in den Erhebungen angesprochen wurden und wie sie in den Erhebungsbögen 1A, 1B und 1C repräsentiert sind.

| Themen- bzw. Fragenkomplexe                                      | Erhebungsbogen |    |    |
|--|----------------|----|----|
|  | 1A             | 1B | 1C |
| Informations- und Kooperationspolitik                            | X              |    | X  |
| Beurteilungsteams  | X              | X  | X  |
| Schulungen   | X              | X  |    |
| Kompetenzeinschätzungen  |                | X  | X  |
| Praxis der MAB (die Beurteilungselemente im Einzelnen)           | (X)            |    |    |
| Aufwand- und Nutzenbewertungen                                   | (X)            | X  | X  |
| Belastung und Beanspruchung                                      |                |    | X  |
| Folgen der MAB (Förderung und Lohn)                              | X              |    | X  |
| Auswirkungen der MAB   |                | X  | X  |
| Konnotative Bewertungen über das Semantische Differenzial        | X              | X  | X  |
| Denotative Bewertungen über die Stärken-/Schwächen- Einschätzung | X              | X  | X  |
| Soziodemographische Angaben zur Person                           |                | X  | X  |

Abbildung 2-2: Der Aufbau der Erhebungsbögen 1A, 1B, 1C<sup>21</sup>

### 2.1.2 Stichprobenbeschreibung

**Erhebung bei Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten (1A):** Für die Befragung der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten wurde Ende August 2002 der Erhebungsbogen 1A an alle 222 Präsidien der Schulgemeinden des Kantons Zürich gesandt. Der Rücksendetermin wurde auf Ende September 2002 gelegt. 141 Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten haben geantwortet - das entspricht einem Rücklauf von 64%.

**Erhebung bei Beurteilungsverantwortlichen und Beurteilungsmitgliedern (1B):** Bei der Befragung der Beurteilungsverantwortlichen und Beurteilungsmitglieder wurde ebenfalls eine Vollerhebung in allen 222 Gemeinden angestrebt. Da die Namen und Adressen der Beurteiler/innen jedoch nicht vorlagen, musste hier der indirekte Weg über die Schulpräsidien gewählt werden: Jede resp. jeder der 222 Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten erhielt Ende August 2002 zusätzlich zum Erhebungsbogen 1A auch den Erhebungsbogen 1B mit der Bitte, diesen zu kopieren und weiterzuleiten. Dabei wurden die Schulpflegepräsidentinnen und Schulpflegepräsidenten gebeten, den Erhebungsbogen 1B allen Personen zukommen zu lassen, die im Schuljahr 2001/2002 aktiv an der MAB beteiligt gewesen waren. Explizit hingewiesen wurde darauf, dass auch andere Personengruppen als Schulpfleger/innen in die Erhebung einzubeziehen seien, wenn sie an der MAB mitgewirkt haben ((TaV-)Schulleiter/innen, Hausvorstände, Externe,

<sup>21</sup> Der Erhebungsbogen C+, der von der PHZH entwickelt wurde, wird unter 2.3.1 beschrieben und deckt sich teilweise mit dem Erhebungsbogen 1C.

Lehrpersonenvertreter/innen, Andere). Nach Angaben der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten wurde der Erhebungsbogen 1B so an 677 Beurteiler/innen weitergeleitet<sup>22</sup>. 571 der auf diesem Weg kontaktierten Beurteiler/innen haben sich bis Ende September 2002 an der Evaluation beteiligt. Damit beläuft sich der Rücklauf auf 84%. Der Tabelle 2-1 können die Angaben entnommen werden, welche die Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten bezüglich der Weiterleitung des Erhebungsbogens 1B gemacht haben und wie viele Erhebungsbögen davon zurückgesendet wurden.

Tabelle 2-1: Erhebung 1B - Angaben zur Stichprobe

| In die MAB einbezogene Beurteiler/innen | durch Schulpflege-präsidentinnen und -präsidenten<br>verteilte Erhebungsbögen:<br>n=677 | Rücklauf<br>n=571 (=84%) |
|---|---|--------------------------|
| Schulpfleger/innen                      | 634   | 536                      |
| TAV-Schulleiter/innen                   | 10  | 10                       |
| Hausvorstände                           | 2   | 2                        |
| Externe (Institute)                     | 14  | 15 <sup>23</sup>         |
| Lehrpersonenvertreter                   | 9   | 8                        |
| Andere                                  | 8   | -                        |

61% der Beurteiler/innen, die geantwortet haben, waren Frauen, zu 39% haben Männer an der Erhebung 1B teilgenommen. Das Durchschnittsalter lag bei 46 Jahren, wobei das jüngste Beurteilungsmitglied 25, das älteste 83 Jahre alt war. Detailliertere Angaben zu den Beurteiler/innen sind in Kapitel 3 aufgeführt.

Erhebung bei beurteilten Lehrpersonen (1C): Für die Befragung der beurteilten Lehrpersonen war eine weitere Vollerhebung in den 222 Schulgemeinden während des Untersuchungszeitraums zu aufwändig. Darum wurde aus diesen Gemeinden ein Viertel (n=56) per Zufall ausgewählt. In diesen 56 Gemeinden wurden alle Schulhäuser Ende September 2002 angeschrieben. Zusätzlich erhielten die drei Gemeinden, die an der qualitativen Fallstudie teilnahmen, einen Erhebungsbogen 1C. Die Hausvorstände resp. die (TaV-)Schulleiter/innen der angeschriebenen Schulhäuser wurden gebeten, den Erhebungsbogen 1C zu kopieren und an alle Lehrpersonen weiterzugeben, die bereits im Rahmen der MAB beurteilt worden waren. Jene 163 Gemeinden, die sich nicht in der zufällig ausgewählten Stichprobe befanden, wurden per Brief an die Hausvorstände resp. die (TaV-)Schulleiter/innen über die Evaluation informiert. In dem Brief wurde den Lehrpersonen dieser Schulhäuser die Möglichkeit offeriert, sich bei Interesse den Erhebungsbogen 1C von der EvaMAB-Homepage herunterzuladen, ihn auszufüllen und an die ARGE zurückzusenden. 941 Erhebungsbögen 1C aus 110 Gemeinden wurden bis Ende Oktober 2002 zurückgesandt. 72 (8%) davon waren von (TaV-)Schulleiter/innen, 123 (13%) von Hausvorständen ausgefüllt worden. 109 (12%) der Lehrpersonen gaben an, als Lehrpersonenvertreter/innen tätig zu sein. Die im Rahmen der MAB bestehende Möglichkeit, solche Lehrpersonen (insbesondere die mit Führungsfunktionen) mit Hilfe des Ergänzungsblattes für Kaderfunktionen zu beurteilen, wurde jedoch gemäß der Aussagen der Lehrpersonen nur bei 4 Lehrpersonen genutzt.

Lehrpersonen, die im Schuljahr 2001/2002 (36%) oder im Schuljahr 2000/2001 (35%) beurteilt wurden, sind etwas stärker in der Stichprobe vertreten als solche, die die MAB im Schuljahr 1999/2000 durchliefen (29%). Das Anstellungsverhältnis betrug bei der Mehrheit (59%) der

<sup>22</sup> Damit wurden die Erhebungsbögen 1B an weniger Personen weitergeleitet als nach Angaben der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten in die MAB einbezogen worden waren.

<sup>23</sup> Die höhere Zahl im Rücklauf bei den Externen könnte dadurch bedingt sein, dass die Bögen in einer externen Fachinstitution zusätzlich durch eine nicht direkt angeschriebene Person ausgefüllt wurden.

befragten Lehrpersonen 100%. 26% der Lehrpersonen aus der Stichprobe waren weniger als 100%, aber mehr als 50% tätig. Bei den übrigen 15% betrug das Anstellungsverhältnis 50% oder weniger. Damit betrug der Durchschnitt für das Anstellungsverhältnis aller antwortenden Lehrpersonen 85%. Die meisten befragten Lehrpersonen unterrichteten in der Unterstufe (36%) oder der Mittelstufe (31%). In der Oberstufe waren 25% der Lehrpersonen aus der Stichprobe tätig. Die verbleibenden 6% der antwortenden Lehrpersonen waren in mehr als einer Schulstufe tätig.

Die meisten Lehrpersonen (81%) hatten Regelklassen. Lehrpersonen mit Kleinklassen sind zu 8% in der Stichprobe vertreten, Lehrpersonen mit ISF-Klassen zu 6%. Auch hier gab es einen kleinen Anteil - 3% der Lehrpersonen -, die mehrere Schulklassentypen unterrichteten.

59% der Lehrpersonen in der Stichprobe sind Frauen, 41% Männer. Die jüngste Lehrperson in der Stichprobe ist 24, die älteste 65 Jahre alt. Das Durchschnittsalter betrug 48 Jahre. Zum überwiegenden Teil (97%) waren die Lehrpersonen, die sich an der Evaluation beteiligt haben, zum Zeitpunkt der MAB bereits mehr als 5 Jahre als Lehrer/in tätig. Für das Schulhaus, in dem sie beurteilt wurden, arbeiteten 79% der befragten Lehrpersonen zum Zeitpunkt der MAB bereits mehr als drei Jahre. 15% gaben an, bei der MAB erst ein bis drei Jahre in diesem Schulhaus gearbeitet zu haben, 6% waren weniger als ein Jahr dort angestellt. Persönliche Erfahrungen mit Beurteilungen wie der MAB haben nur wenige in anderen Berufen gesammelt. 81% gaben an, in keinem anderen Beruf schon einmal beurteilt worden zu sein, 19% waren bereits einmal beurteilt worden (7% davon lohnwirksam).

**Beteiligung:** Tabelle 2-2 fasst für alle drei Erhebungen zusammen, in welchem Umfang sich die angeschriebenen Personengruppen an den Erhebungen des ifap beteiligt haben.

Tabelle 2-2: Angaben zur Rücklaufquote bei den drei Erhebungen zur Praxis der MAB und ihren Bewertungen

|  | Grundgesamtheit <sup>24</sup> | Rücklauf          | Rücklauf-Quote |
|--|-------------------------------|-------------------|----------------|
| Erhebung bei Schulpflegepräsident/innen (1A)                               | 222                           | 141               | 64%            |
| Erhebung bei Beurteilungsverantwortlichen und Beurteilungsmitgliedern (1B) | 677                           | 571               | 84%            |
| Erhebung bei Lehrpersonen (1C)   | 6525                          | 941               |                |
| ausgewählte Gemeinden (n=56)   | 1790                          | 736 <sup>25</sup> | 41%            |
| Gemeinden FS&S (n=3)   | 146                           | 57                | 39%            |
| Eigeninitiative über die EvaMAB-Homepage (n=163)                           | 4589                          | 148               | 3%             |

Wie aus Tabelle 2-2 ersichtlich wird, haben sich 64% der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten und 84% der (über die Präsidien) angeschriebenen Beurteiler/innen an der Evaluation beteiligt. Die zur Auswertung verwertbaren Erfahrungen der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten berücksichtigen insgesamt über 4'000 MAB kantonal angestellter Lehrpersonen, für das Schuljahr 2001/2002 rund 1'500<sup>26</sup>. Zudem nahmen 571 Beurteiler/innen und 941 Lehr-

<sup>24</sup> Diese Zahlen mussten für die Erhebungen 1B und 1C geschätzt werden. Für die Erhebung 1B ist die Anzahl weitergeleiteter Bögen gemäss den Angaben der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten wiedergegeben. Diese Zahl entspricht nicht der Grundgesamtheit aller Beurteiler/innen des Kantons Zürich. Auch bezüglich der Erhebung 1C lagen keine Angaben darüber vor, wie viel Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Erhebung bereits beurteilt worden waren. Für die dargestellten Schätzwerke wurde die Zahl der Lehrpersonen in den Gemeinden (Grundlage: Planungserhebung der Bildungsdirektion zum August 2002) mit dem Faktor  $\frac{3}{4}$  multipliziert (da die Evaluation zum Ende des dritten von vier Beurteilungsjahren zur MAB erfolgte).

<sup>25</sup> Lehrpersonen, die keine Angaben zu ihrer Zugehörigkeit machten (n=9), wurden zu dieser Stichprobe dazugezählt.

<sup>26</sup> 92% der befragten Gemeinden beurteilten zusätzlich auch kommunal angestellte Lehrpersonen (z.B. Kindergarten/innen) mit dem kantonalen MAB-Modell; diese MABs sind gemäss dem Auftrag der Bildungsdirektion nicht in der Evaluation berücksichtigt.

personen an der Evaluation teil. Jede Lehrperson bringt damit zusätzliche Erfahrung zu (mindestens) einer MAB in die Evaluation ein, die Beurteiler/innen haben ebenfalls an mindestens einer, manche an über 50 MAB mitgewirkt (s. Kap. 3).

Vor dem Hintergrund, dass im Laufe der letzten drei Jahre bereits nahezu 50% der Schulgemeinden an nicht kantonal beauftragten Evaluationen mitgewirkt hatten und der Tatsache, dass viele Schulpfleger/innen neu im Amt sind (und ein Grossteil der ehemaligen deshalb nicht erreicht werden konnte), ist die Rücklaufquote und damit die Evaluationsakzeptanz der Behörden als ausserordentlich positiv anzusehen. Sie liegt deutlich über der Rücklaufquote der Lehrpersonen in den ausgewählten Gemeinden (39% resp. 41%).

Um die Gründe für Nichtbeteiligungen umfassender einzuholen, wurden alle angeschriebenen Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten sowie alle Schulhäuser nach Ablauf der zweiten Rückmeldefrist Ende Oktober noch einmal brieflich kontaktiert. Dieser Brief hatte die Form eines Kurzfragebogens; es waren jeweils sieben mögliche Gründe für eine Nichtbeteiligung angegeben und die angeschriebenen Personen konnten darunter jene auswählen, die auf sie zutreffen. Mehrfachantworten waren möglich. Zudem war es möglich, sonstige Gründe anzugeben. 41<sup>27</sup> Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten und 168 Lehrpersonen haben diesen Kurzfragebogen beantwortet. In Tabelle 2-3 ist angegeben, zu wie viel Prozent Gründe als zutreffend angekreuzt wurden. Um einen schnellen Überblick zu geben, sind die Gründe für die beiden Gruppen (Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten und Lehrpersonen) in der Tabelle nach der Häufigkeit der Ankreuzungen angeordnet.

Tabelle 2-3: Rangfolge der Gründe für die Nichtbeteiligung an der Evaluation (gemäss Kurzfragebogen); Mehrfachnennungen waren möglich

| Rangfolge der Gründe für Nichtbeteiligung von Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten<br>(n=41) |     | Rangfolge der Gründe für Nichtbeteiligung von Lehrpersonen<br>(n=168) |     |
|--|-----|---|-----|
| 1. neu im Amt <sup>28</sup>  | 54% | 1. Unmut über Aussetzung Stufenanstieg                                | 60% |
| 2. andere zeitliche Prioritäten  | 39% | 2. andere zeitliche Prioritäten                                       | 44% |
| 3. sonstige Gründe   | 20% | 3. Modell wird im Grund abgelehnt                                     | 40% |
| 4. bereits zur MAB Stellung bezogen  | 12% | 4. sonstige Gründe  | 21% |
| 5. Modell wird im Grund abgelehnt  | 7%  | 5. bereits zur MAB Stellung bezogen                                   | 18% |
| 6. Unmut über Aussetzung Stufenanstieg   | 5%  | 6. nicht informiert worden <sup>29</sup>                              | 9%  |
| 7. Befragung nicht angemessen  | 2%  | 7. Befragung nicht angemessen   | 5%  |

Demnach begründeten Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten sowie Lehrpersonen ihre Nichtbeteiligung selten mit dem Befragungsinstrument - nur sehr wenige Schulpflegepräsidenten und Lehrpersonen hielten das Evaluationsinstrument der schriftlichen Befragung für unangemessen (2% resp. 5%). Dafür wurden von den Lehrpersonen als Hauptgründe für ihre Nichtteilnahme ihr *Unmut über die Aussetzung des Stufenanstieges* (60%) genannt, *andere zeitliche Prioritäten* (44%) und dass sie nicht an *Anpassungen eines Modells mitwirken möchten, das sie grundsätzlich ablehnen* (40%). Hier waren also zwei der Hauptgründe für die Nichtteilnahme an der Evaluation MAB-spezifisch. Solche Gründe wurden von den Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten nur selten genannt (13%). Sie führten stattdessen eher Organisatorisches - sie seien

<sup>27</sup> Die Beurteilungsmitglieder ebenfalls direkt zu kontaktieren war zu aufwändig. Darum wurden die Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten zusätzlich befragt, was Gründe waren, den Bogen nicht an Beurteiler/innen weiterzusenden. Hier gaben knapp die Hälfte der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten an, sie hätten den Bogen an Beurteiler/innen nicht weiterversenden können, da diese z.T. nicht mehr im Amt sind (48.8%). Auch andere zeitliche Prioritäten wurden von den SPP als Grund für die nichterfolgte Weiterversendung genannt (26.8%).

<sup>28</sup> Dieser Grund ist nur im Kurzfragebogen für die SPP aufgeführt worden; Lehrpersonen stand er nicht zur Auswahl.

<sup>29</sup> Dieser Grund ist nur im Kurzfragebogen für die Lehrpersonen aufgeführt worden; SPP stand der nicht zur Auswahl.

*neu im Amt* (54%), müssten *andere zeitliche Prioritäten* setzen (39%) und *Sonstiges* (20%) - als Gründe für die Nichtteilnahme an der Evaluation an.

Einige Personen haben die ARGE EvaMAB unabhängig von der Kurzbefragung per E-Mail oder brieflich darüber informiert, dass sie sich nicht an der Evaluation der MAB beteiligen möchten. Die Eindrücke hierzu decken sich mit denen aus der Kurzbefragung. Sie werfen insgesamt die Frage danach auf, wie repräsentativ die in der Evaluation befragte Stichprobe für die Gesamtheit der Zürcher Lehrpersonen ist. In Tabelle 2-4 werden darum die soziodemographischen Eckdaten der Stichprobe mit denen der Grundgesamtheit von Lehrpersonen der Zürcher Volksschulen verglichen.

Tabelle 2-4: Vergleich der ifap-Evaluationsstichprobe mit der Grundgesamtheit der Zürcher Volksschullehrer/innen

|                                | Stichprobe Zürcher Volksschullehrer/innen | Grundgesamtheit Zürcher Volksschullehrer/innen <sup>30</sup> |
|--------------------------------|---|--|
| Pensum (Mittelwert)            | 85 %                                      | 82 %   |
| Berufstätigkeit (Anzahl Jahre) |   |  |
| Weniger als 2 Jahre            | 0.6 %                                     | 7 %  |
| 2-4 Jahre                      | 2.6 %                                     | 19 %   |
| 5-10 Jahre                     | 11.5 %                                    | 19 %   |
| mehr als 10 Jahre              | 85.4 %                                    | 55 %   |
| Alter (Mittelwert)             | 48 Jahre                                  | 42 Jahre   |
| Geschlechterverteilung         |   |  |
| Frauen                         | 59 %                                      | 66 %   |
| Männer                         | 41 %                                      | 34 %   |
| Rekurs eingereicht             | 1,5% (n=14)                               | 0,4 % (n=32)   |

Aus Tabelle 2-4 ist ersichtlich, dass das durchschnittliche Pensum der Lehrpersonen, die an der Evaluation mitgewirkt haben, sich nicht deutlich von dem allgemeinen Pensum der Zürcher Lehrpersonen unterscheidet. Jedoch sind im Vergleich zur Grundgesamtheit Lehrpersonen in der Stichprobe unterrepräsentiert, die erst wenige Jahre berufstätig sind. Dies wird damit erklärt, dass den jüngeren Lehrpersonen die Beurteilung erst noch bevor stand, da sie gemäss der Anweisung des Kantons zuletzt beurteilt werden sollten. Bei der Evaluation des ifap hingegen wurden nur Lehrpersonen befragt, die bis zum Schuljahr 2001/2002 bereits beurteilt worden waren. Darum sind Lehrpersonen mit längerer Dauer der Berufstätigkeit in der Stichprobe überrepräsentiert. Dies trifft auch auf das Alter zu: Das Durchschnittsalter in der Stichprobe liegt über dem Durchschnittsalter der Lehrpersonen der Zürcher Volksschulen. Es sind zudem mehr Männer in der Stichprobe vertreten.

Um zu beurteilen, wie die Evaluationsergebnisse dadurch beeinflusst werden, dass in der Stichprobe länger tätige, ältere und männliche Lehrpersonen überrepräsentiert sind, muss festgestellt werden, ob und wie sich diese Dimensionen auf die Bewertungen der MAB auswirken. Ergebnisse dazu werden im Kapitel 6 beschrieben. Dort wird dargestellt, dass die Bewertungen der MAB und ihrer Auswirkungen von allen angesprochenen Dimensionen in derselben Richtung beeinflusst werden: Längere Berufstätigkeit, Alter und männliches Geschlecht wirkt sich negativ auf die Beurteilungen der MAB aus. Insofern ist bezüglich dieser Merkmale davon auszugehen, dass in der Evaluation die ablehnenden, der MAB eher skeptisch begegnenden Lehrpersonen stärker berücksichtigt sind. Dafür sprechen weitere Merkmale: 18% der Lehrpersonen in der Stichprobe geben an, im Rahmen der MAB (eher) an eine Kündigung gedacht zu haben, 11% haben einen Rekurs erwogen. Bezüglich dieser Angaben können zwar keine Vergleiche mit der („wahren“) Verteilung in der Stichprobe getätigt werden. Dieser Vergleich ist jedoch möglich bezüglich der Anzahl eingereichter Rekurse. Von den Lehrpersonen in der Stichprobe

<sup>30</sup> Die Angaben sind den Personal- und Anstellungsdaten der Bildungsdirektion entnommen.

haben 14 einen Rekurs eingereicht, das entspricht einem Prozentsatz von 1,5%. Im gesamten Zürcher Raum hingegen wurden bis zum Erhebungszeitpunkt 32 Rekurse eingereicht (0,4%). Damit liegt der Anteil an Lehrpersonen, die gegen die MAB auch rechtlich vorgegangen sind, in der Stichprobe sogar etwas über dem Anteil von Lehrpersonen, die im Kanton Zürich rekurriert haben.

Insgesamt kann daraus der Schluss gezogen werden, dass die Repräsentativität der Stichprobe für die Gesamtheit der Lehrpersonen der Zürcher Volksschulen gegeben ist. Wenn Verzerrungen in den Evaluationsergebnissen auftreten, dann eher in die Richtung, dass die Evaluation mehr Lehrpersonen eingeschlossen hat, die der MAB gegenüber negativer eingestellt waren.

### 2.1.3 Auswertungsstrategie

Die Daten aus den drei Erhebungsbögen wurden vorrangig univariat ausgewertet. Sie werden im vorliegenden Bericht darum deskriptiv-beschreibend wiedergegeben. Stellenweise wird dort, wo es inhaltliche Überlegungen nahe legten, ergänzend bi- und multivariat ausgewertet. Die Ergebnisse werden in dem vorliegenden Berichtsteil nur übergreifend dargestellt. Genaue prozentuale Verteilungen sowie die Parameter zu diesen Verteilungen können im Ergänzungsbericht I des ifap entnommen werden.

Während der Evaluation ist bei der ARGE EvaMAB auf dem Postweg umfangreiches weiteres Material eingegangen. Behörden haben auf diesem Weg vereinzelt ihre Abwandlungen der MAB bzw. die spezielle Praxis ihrer Gemeinde beschrieben. In diesem Zusammenhang wurden der ARGE EvaMAB von den Behörden teilweise auch Unterlagen und Dokumente zugestellt, die von den Gemeinden für die MAB entwickelt worden waren (z.B. gemeindespezifische Leitfäden für die MAB, genauere Beobachtungsindikatoren für den Unterrichtsbesuch, Arbeitshilfen für den Umgang mit dem Dossier). Ein Teil der Personen, die über die Befragung hinaus den Kontakt mit der ARGE EvaMAB suchten, gaben zudem Rückmeldungen und machten Vorschläge zur MAB und der Evaluation. Diese Vorschläge wurden bei der Konzeption der Fokusgruppen mitberücksichtigt. Teilweise haben auch Personen, die uns kontaktiert haben, an den Fokusgruppen teilgenommen. Das qualitative Material insgesamt diente als Stütze bei der Konzeption und Interpretation der qualitativen Studien. Aufwändige Inhaltsanalysen dazu erfolgten nicht. Sie werden jedoch im Rahmen weiterer Arbeiten wissenschaftlich ausgewertet und der Bildungsdirektion bei Bedarf zur Verfügung gestellt.

## 2.2 Empirisches Vorgehen zur Analyse von Gelingens- und Belastungsfaktoren im MAB-Prozess

Die Analysen des FS&S waren rein qualitativ angelegt, um ergänzend zu den empirisch-standardisierten Resultaten einen stärker beschreibenden Eindruck von der MAB zu gewinnen. Nicht durch Fragebogenerhebungen, sondern durch Interviews wurden in einem ersten Schritt Beurteilungsmitglieder und Beurteilungsverantwortliche sowie Lehrpersonen in drei ausgewählten Schulgemeinden befragt. Ein zentrales Interesse galt dabei der Analyse der Interaktionen und Dynamiken zwischen und innerhalb dieser Gruppen sowie der Beschreibung der Typologien des Gelingens und der Typologien von Belastungen der MAB im Spiegel der Wahrnehmungen und Bewertungen der beiden Akteursgruppen. In einem zweiten Schritt wurden die dabei gewonnenen Resultate im Rahmen von vier Fokusgruppen mit den verschiedenen Akteursgruppen diskutiert und dadurch einer Re-Kommentierung unterzogen.

### 2.2.1 Erhebungsmethoden

Kontrastive Fallanalyse: Anhand von Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen sowie Beurteilungsmitgliedern und -verantwortlichen der Schulpflegen wurde untersucht, inwiefern die unter-

schiedliche MAB-Akzeptanz in Abhängigkeit spezifischer MAB-Praxisvarianten zu verstehen ist.

In der Zeit vom 24. September 2002 bis 2. Oktober 2002 wurden insgesamt 15 ca. 45-minütige Einzel- und Gruppeninterviews aufgezeichnet. Pro Interview waren jeweils eine bis drei zu befragende Personen anwesend, welche bereits vor der Auswahl angegeben hatten, die gleiche MAB-Akzeptanz (tief oder hoch) aufzuweisen. Die mündlichen Angaben der Befragten (insgesamt 33 Personen) wurden vor Ort auf einem Laptop festgehalten und zur Sicherung und Nachbearbeitung auf einen Tonträger aufgezeichnet. Die Aussagen wurden nicht ganz wörtlich, aber so nahe als möglich am Originalwortlaut transkribiert.

Fokusgruppen: Den Teilnehmer/innen der Fokusgruppen wurden in Form von Thesen die im ersten Analyseschritt gewonnenen Ergebnisse zur Diskussion vorgelegt. Resultate der Diskussionen wurden schriftlich auf Flipchart festgehalten, so dass die Teilnehmer/innen laufend überprüfen konnten, ob die festgehaltenen Resultate inhaltlich präzis sind.

## 2.2.2 Stichprobenbeschreibung

Kontrastive Fallanalyse: In einem ersten Schritt wurden gezielt drei vergleichbare Gemeinden ausgewählt, die jedoch eine unterschiedliche MAB-Akzeptanz aufwiesen (Tabelle 2-5). Die Selektion dieser Gemeinden erfolgte aufgrund von Vorgesprächen mit mehreren Schulgemeinden. Die Vorinformationen wurden in 36 telefonischen Kurzinterviews (5 - 20 Minuten pro Telefonat) eingeholt. Es handelte sich um 18 mittelgroße Schulgemeinden (mit vergleichbarem Sozialindex), welche von Gesamtschulpflegen (Primar- und Oberstufe nicht getrennt) betreut und beaufsichtigt werden. Pro Gemeinde wurde jeweils die verantwortliche Person für das Schulpräsidium und jene für das Konventspräsidium (bzw. (TaV-)Schulleitung) kurz zur lokalen MAB-Akzeptanz befragt. Neben den beiden Gemeinden A und C, die sich nach Analyse der Telefoninterviews als homogen in ihren Einschätzungen erwiesen haben, wurde die Gemeinde B als besonderer Fall in die Fallanalyse aufgenommen. Dieser war deshalb interessant, weil für die Lehrpersonen eine eher hohe Akzeptanz beschrieben wurde, währenddem diese bei den Schulbehörden eher tief war (erwartbar wäre eher der umgekehrte Fall).

Tabelle 2-5: MAB-Akzeptanz-Matrix zur Selektion der einbezogenen Gemeinden A, B, C.

|              | MAB-Akzeptanz |            |            |
|--------------|---------------|------------|------------|
|              | Gemeinde A    | Gemeinde B | Gemeinde C |
| Schulpflege  | tief          | tief       | hoch       |
| Lehrpersonen | tief          | hoch       | hoch       |

Die Repräsentativität der Ergebnisse der qualitativen Studien muss anders diskutiert werden als die der quantitativen Studien. Die so gewonnenen Aussagen gelten insofern, dass sie genau so, wie sie eine Auskunftsperson formuliert hat, auch im Wortlaut verarbeitet wurden. Der Geltungsbereich dieser Ergebnisse ist dadurch auf die Gemeinden/Personen beschränkt, die befragt wurden. Sie spiegeln jedoch trotzdem „wahre“ Gelingens- und Belastungsfaktoren wieder, die so auch bei den Akteursgruppen im MAB-Prozess anzutreffen sind. Die qualitativen Studien können lediglich keine Aussagen dazu machen, wie oft diese Gelingens- und Belastungsfaktoren im Kanton auftreten (häufig, selten, nie). Dass sie Geltung haben, ist hingegen nicht fraglich.

Fokusgruppen: In einem zweiten Schritt wurden in vier Fokusgruppen Lehrpersonen sowie Beurteilungsmitglieder und -verantwortliche der Kreisschulpflegen der Stadt Zürich um die Kommentierung der im ersten Analyseschritt gewonnenen Ergebnisse gebeten. Die Stadt Zürich wurde ausgewählt, weil vermutet worden ist, dass in einer grossen Gemeinde spezifische Faktoren und Mechanismen den Verlauf der MAB-Durchführung beeinflussen könnten, welche sich in den im ersten Analyseschritt untersuchten mittelgrossen Gemeinden nicht als bedeutsam er-

wiesen haben. Zu den Fokusgruppen eingeladen wurden je 14 Vertreter/innen aller 7 Kreisschulpflegen (MAB-Verantwortliche) sowie der Lehrerschaft (Kreiskonventspräsident/innen sowie je eine Lehrperson ohne spezifisches Mandat aus jedem Schulkreis). Effektiv an den Fokusgruppen teilgenommen haben 13 Schulpflegemitglieder aus den 7 Kreisschulpflegen und 11 Lehrpersonen, ebenfalls aus den 7 Schulkreisen der Stadt Zürich.

### 2.2.3 Auswertungsstrategie

Kontrastive Fallanalyse: Für die Auswertung der Interviewdaten wurde ein inhaltsanalytisches Untersuchungsdesign gewählt, welches sowohl Einzelfallanalysen (Case Analysis) als auch fallübergreifende Analysen (Cross-Case Analysis) vorsah, wobei als einzelner Fall nicht das Individuum oder ein Schulhaus, sondern die Gemeinde definiert wurde. Dieses Vorgehen hat zum Ziel, unterschiedliche Konstellationen des Gelingens und der Belastungen beim Verfahren der MAB auf Gemeindeebene zu beschreiben und zu interpretieren.

Da es sich um drei vergleichbare, mittelgrosse Schulgemeinden handelt, können die Gründe für die unterschiedliche MAB-Akzeptanz nicht primär in den äusseren Rahmenbedingungen gesucht werden. Vielmehr müssen diese Gründe in der lokalen Implementierung und Handhabung der MAB lokalisiert werden. Die Ergebnisse widerspiegeln somit eine Logik des Handelns, wie sie bei einem produktiven oder weniger produktiven Verlauf der MAB in der einzelnen Gemeinde vorzufinden sind. Der MAB-Verlauf wurde dann als produktiv interpretiert, wenn die MAB bei den Akteursgruppen innerhalb der Gemeinde grösstenteils auf Akzeptanz stiess und die implementierte MAB erwünschte Wirkungen zeigte. Der MAB-Verlauf wurde dann als weniger produktiv beurteilt, wenn die MAB von den Betroffenen abgelehnt wurde und neben allfälligen erwünschten Wirkungen auch bedeutsame unerwünschte „Nebenwirkungen“ auftraten. Die im Rahmen dieser Analyse gefundenen Ergebnisse sagen nichts darüber aus, in wievielen Gemeinden der MAB-Prozess produktiv oder unproduktiv verlief oder wie häufig bestimmte Interaktionsformen oder Einstellungen vorhanden waren.

Fokusgruppen: Für die Auswertung der Fokusgruppen wurden die schriftlich festgehaltenen Ergebnisse inhaltlich gruppiert und in Bezug zu den bereits bestehenden Ergebnissen gestellt. Diese erfuhren in der Folge entweder eine Bestätigung oder mussten weiter ausdifferenziert werden (detailliert dazu die Ergebnisse im Ergänzungsbericht II des FS&S).

## 2.3 Empirisches Vorgehen zur Erhebung der MAB im Kontext von Lebensqualität und Schulqualität

Die Untersuchungen des dritten Kooperationspartners schliesslich - der PHZH - haben sich allein auf die Akteursgruppe der Lehrpersonen konzentriert. Ebenfalls durch eine Fragebogenstudie wurde untersucht, inwieweit die MAB die individuelle Lebenssituation der Lehrpersonen, ihre Lebensqualität, beeinträchtigt hat (eine Frage, die in den Hauptuntersuchungen des ifap nur begrenzt bearbeitet werden konnte). Dabei hatte die Befragung C+ zum Ziel, zusätzlich zu den beurteilten Lehrkräften auch solche zu befragen, welche noch durch keine MAB beurteilt wurden. Der Vergleich dieser beiden Gruppen hinsichtlich genereller Einstellungen, Einschätzungen sowie der Lebensqualität sollte indirekt Hinweise auf die Auswirkungen der MAB geben. Der Fokus dieser Studie liegt deshalb nicht auf der Umsetzung der MAB, sondern auf deren Kontext und Folgen für die Schulen und die individuellen Folgen für die Lehrkräfte. Als zweiter methodischer Zugang zur Erfassung dieser komplexen sozialen Wirklichkeit wurden im Januar 2003 drei Gruppengespräche (Fokusgruppen) durchgeführt. Diese Gruppengespräche sollten die aus den Fragebogenerhebungen abgeleiteten Thesen thematisieren, sie einer Re-Kommentierung unterziehen und in einen kohärenten Kontext stellen. Auf dieser Grundlage können verschiedene Szenarien für die Weiterentwicklung der MAB und entsprechende Empfehlungen entworfen werden.

### 2.3.1 Erhebungsmethoden

Zur Erfassung MAB-spezifischer Fragen im Kontext von Lebensqualität und Schulqualität wurde ein Erhebungsbogen C+ entwickelt. Der Erhebungsbogen C+ richtete sich sowohl an Personen, die bereits beurteilt wurden, als auch an Personen, bei denen noch keine MAB durchgeführt wurde. Er sollte allgemeinere Informationen zur beruflichen und persönlichen Situation der Befragten erheben, über die spezifische Beurteilung der MAB hinaus. Die Struktur des Erhebungsbogens ist in Abbildung 2-3 dargestellt.

---

#### Rückmeldungen

- a) Offenheit für Rückmeldungen (neue Items)
  - b) Tatsächliche Rückmeldungen (neue Items)
- 

#### Einstellungen zur MAB

- a) bei Personen mit MAB: Einstellungen (neue Items), Nutzeneinschätzungen, Auswirkungen und persönliche Konsequenzen (Items aus Erhebungsbogen 1C)
  - b) bei Personen ohne MAB: Einstellung zur MAB (neues Item)
- 

#### Berufliche Weiterentwicklung (neue Items)

- a) Beurteilung verschiedener Massnahmen
  - b) Angaben zur eigenen Weiterbildung
  - c) Motive für Weiterbildung
- 

#### Arbeitsfeld und Arbeitssituation

- a) Kohäsion im Schulkollegium (Metzger und Bernard, 2001<sup>31</sup>; Riordan und Weatherly, 1999<sup>32</sup>)
  - b) Unterstützung durch die Schulpflege (neue Items)
  - c) Schulische Belastungen (Items aus Erhebungsbogen 1C)
- 

#### WHO-Skala zur Lebensqualität (WHOQOL-Bref; Angermeyer et al., 2000<sup>33</sup>):

- a) Physische Domäne
  - b) Psychische Domäne
  - c) Soziale Beziehungen
  - d) Domäne Umwelt
  - e ) Globale Skala
- 

#### Angaben zur Person (in Anlehnung an Erhebungsbogen 1C)

---

Abbildung 2-3: Übersicht über den Erhebungsbogen C+

### 2.3.2 Stichprobenbeschreibung

Am 8. November 2002 wurden 2058 Fragebogen an Lehrpersonen (davon 63% Frauen) aus insgesamt 166 Schulhäusern, resp. 53 Schulgemeinden, verschickt. Von diesen kamen insgesamt 882 Fragebögen zurück, allerdings 30 aufgrund von Verweigerungen unausgefüllt. Insgesamt liegen so 852 auswertbare Fragebögen vor, was einem Rücklauf von 41 % entspricht. Aus praktisch allen Schulen, welche angeschrieben wurden, antworteten zumindest einzelne Lehrkräfte. Das Durchschnittsalter in der Gesamtstichprobe C+ ist mit 43 Jahren (SD 11.0) praktisch identisch mit dem in der gesamten Lehrerschaft des Kantons Zürich. Auch die Geschlechterverteilung in der Stichprobe ist mit einem Verhältnis von 516 Frauen (62%) zu 319 Männern (38%) mit derjenigen in der Gesamtpopulation gut vergleichbar. Etwas übervertreten sind in der

---

<sup>31</sup> Metzger, B. & Bernard, U. (2001). Auswirkungen der Telearbeit auf die organisationale Identifikation. Analysiert am Beispiel der Rentenanstalt / Swisslife. Lizentiatsarbeit (unpublished), Universität Zürich, Zürich.

<sup>32</sup> Riordan, C. M. & Weatherly, E. W. (1999). Defining and measuring employees' identification with their work groups. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 310-324.

<sup>33</sup> Angermeyer, M.C., Kilian, R., Matschinger, H. (2000). WHOQOL-100 und WHOQOL-BREF (WHO-QOL) Handbuch für die deutschsprachigen Versionen der WHO Instrumente zur internationalen Erfassung von Lebensqualität. Göttingen: Hogrefe.

Stichprobe Lehrkräfte, welche schon mehr als zehn Jahre im Beruf tätig sind 551 (67 %). Die übrigen Lehrkräfte verteilen sich wie folgt: Berufstätigkeit unter zwei Jahren N= 73 (9 %), zwei bis fünf Jahre N = 74 (9 %), fünf bis 10 Jahre N = 122 (15%). Über alles gesehen entspricht damit die Zusammensetzung der Stichprobe C+ ziemlich gut der Zusammensetzung der Lehrerschaft im Kanton Zürich.

Von den antwortenden 852 Lehrkräften sind 537 in den letzten drei Jahren schon durch die MAB beurteilt worden (63.1 %). Die restlichen Lehrpersonen werden in diesem Jahr beurteilt oder sind noch gar nicht ins Beurteilungsverfahren einbezogen worden (s. Tabelle 2-6).

Tabelle 2-6: Häufigkeit Beurteilung mit MAB

|         | Bereits beurteilt mit MAB           | N   | %     | Total N | Total % |
|---------|-------------------------------------|-----|-------|---------|---------|
| Gültig  | ja, 1999/2000                       | 139 | 16.3  | 537     | 63.1    |
|         | ja, 2000/2001                       | 199 | 23.4  |         |         |
|         | ja, 2001/2002                       | 199 | 23.4  |         |         |
|         | ja, 2002/2003) laufendes Schuljahr) | 101 | 11.9  |         |         |
|         | nein, noch nicht                    | 202 | 24.0  |         |         |
|         | Gesamt                              | 840 | 98.6  |         |         |
| Fehlend | Keine Angabe                        | 12  | 1.4   | 12      | 1.4     |
|         | Gesamt                              | 852 | 100.0 | 852     | 100.0   |

Wie aus den Daten hervorgeht, unterscheiden sich die beiden Gruppen mit und ohne MAB in mehrerer Hinsicht. So finden sich in derjenigen Gruppe ohne MAB deutlich mehr Frauen als Männer, während die Gruppe mit MAB sich je etwa zur Hälfte aus Männern und Frauen zusammensetzt. Weiterhin ist die Gruppe mit MAB im Durchschnitt älter und auch bereits länger als Lehrperson berufstätig, sie umfasst mehr Lehrpersonen mit einem Vollzeitpensum sowie mit zusätzlichen Funktionen wie (TaV-)Schulleiter/innen oder Hausvorstand (s. Tabelle 2-7).

Tabelle 2-7: Übersicht über die Zusammensetzung der beiden untersuchten Gruppen (Statistische Bedeutsamkeit des Unterschieds zwischen den Gruppen: \*: p<.05; \*\*: p<.001)

|   | Mit MAB       | Ohne MAB      | Sign. |
|---|---------------|---------------|-------|
| Anteil Frauen   | 53%           | 76%           | ***   |
| Alter (M/ SD)   | 48.6 J. (7.9) | 33.5 J. (8.7) | ***   |
| Anzahl Jahre im Schulhaus   | 13.3 J.       | 3.7 J.        | ***   |
| Anzahl Jahre Berufstätigkeit  | 22.7 J.       | 7.9 J.        | ***   |
| Anteil Vollzeitpensen   | 54%           | 4%            | ***   |
| Anteil Klassenlehrkräfte  | 80.8%         | 79.5 %        | n.s.  |
| Anteil Fachlehrkräfte (Handarbeit, Werken, Hauswirtschaft)              | 21.8%         | 28.4%         | *     |
| Anteil zusätzliche Funktionen (Schulleiter, Hausvorstand)               | 19.7%         | 7.6%          | ***   |
| Anteil VertreterInnen in Schulpflege                                    | 15.6%         | 5.6%          | ***   |
| Anteil derjenigen, die Berufstätigkeit unterbrochen haben (> 12 Monate) | 35%           | 23%           | ***   |

Von den schon durch die MAB beurteilten Personen waren 434 (81%) als Klassenlehrpersonen tätig: 158 in der Unterstufe, 111 in der Mittelstufe, 160 in der Oberstufe und 5 im 10. Schuljahr. Die meisten Klassenlehrkräfte hatten eine Regelklasse (85%), die anderen Lehrpersonen unterrichteten Kleinklassen und ISF-Klassen. Wer nicht als Klassenlehrkraft arbeitete, war meist als Fachlehrperson, zum grössten Teil als Handarbeits- oder Hauswirtschaftslehrerin tätig. Einige wenige arbeiteten als Begleitlehrperson.

Ähnlich sieht es aus für Lehrpersonen, die noch nicht beurteilt wurden. Wiederum waren rund 80% (N = 241) als Klassenlehrpersonen tätig: 73 in der Unterstufe, 74 in der Mittelstufe, 77 in der Oberstufe. Auch hier unterrichteten die meisten eine Regelklasse (85%). Wer nicht als Klassenlehrkraft arbeitete, war meist als Fachlehrperson, zum grösseren Teil als Handarbeits- oder Hauswirtschaftslehrerin angestellt.

Zusammenfassend handelt es sich bei der Gruppe, die bereits mit dem MAB beurteilt worden ist, um durchschnittlich dienstältere Lehrer und Lehrerinnen als bei der anderen. Die noch nicht beurteilten Lehrkräfte der Stichprobe, mehrheitlich Frauen, sind deutlich jünger und entsprechend weniger lange im Beruf.

### **2.3.3 Auswertungsstrategie**

Primär wurden die Daten des Fragebogens C+ deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet. Dabei wurden zum einen die Lehrkräfte mit und ohne MAB systematisch miteinander verglichen, zum anderen die Zusammenhänge für die Lebensqualität, für Einstellungen und Einschätzungen untersucht.

In die Auswertung ebenfalls einbezogen wurden Angaben zu den Schulhäusern und zu den Schulgemeinden, welche uns freundlicherweise von der Bildungsdirektion zur Verfügung gestellt worden sind, insbesondere Angaben zum Sozial- und zum Finanzkraftindex der jeweiligen Gemeinden.

Schliesslich wurden Daten aus der Befragung 1C (ifap) zur Umsetzung der MAB verwendet mit der Absicht, Zusammenhänge zwischen der Umsetzung der MAB und der Lebensqualität zu untersuchen (s. Kap. 2.1.1). Angesichts der vielen fehlenden Angaben, welche sich bei der Zusammenführung der beiden Datensätze ergaben, musste aber auf diese Auswertungen verzichtet werden.

### **2.3.4 Ökologische Re-Kommentierung und Kontextualisierung der Thesen: Fokusgruppen**

Das unmittelbare Ziel der Evaluation - die Umsetzung der Forschungsresultate in Empfehlungen zur Modifikation der MAB - erforderte eine methodische Triangulation, also verschiedene methodische Zugänge als Strategie der Re-Kommentierung der Ergebnisse, welche mit einzelnen Methoden erzielt wurden. Die Re-Kommentierung und die Kontextualisierung der aus den bisherigen Forschungsaktivitäten gewonnenen Einsichten und Ergebnisse, war somit von grosser Bedeutung. Die Methode der thematisch fokussierten Gruppendiskussion erlaubt es, die vorliegenden Thesen zu systematisieren und in verschiedene Szenarien zu bündeln. Aus den Gruppendiskussionen sollten nicht individuelle Meinungen resultieren, sondern Ergebnisse, welche die einzelnen Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen in konzentrierter, erweiterter Form übersteigen.

Die drei von der PHZH geplanten Fokusgruppen-Diskussionen wurden in der zweiten Hälfte des Monats Januar 2003 durchgeführt. Eine Diskussionsgruppe setzte sich aus sechs offiziellen Lehrer- und Lehrerinnenvertretungen der Begleitgruppe des Forschungsprojektes zusammen; zwei weitere konstituierten sich aus fünf respektive sechs amtierenden Lehrpersonen, die in verschiedenen Gemeinden des Kantons Zürich unterrichten, teilweise auch als (TaV-) Schulleitende agieren. Zur Fokusdiskussion eingeladen wurden diese Lehrpersonen einerseits, weil sie sich im Laufe der Evaluation mit der Forschungsgruppe in Verbindung gesetzt und bereit erklärt hatten, für Rückfragen oder weitere konstruktive Mitarbeit zur Verfügung zu stehen. Andererseits nahmen Lehrpersonen stellvertretend für Interessierte teil, die an den entsprechenden Terminen verhindert waren. Weiterhin wurden Lehrpersonen eingeladen, die von einigen nach dem Zufallsprinzip angefragten (TaV-) Schulleitungen als interessierte Teilnehmer/-innen vorgeschlagen wurden.

Die Fokusdiskussionen, die jeweils zwei Stunden dauerten, basierten auf drei Schwerpunkten. In einem ersten Teil wurden zentrale Ergebnisse - insbesondere der PHZH-Befragung - aufgezeigt, bei denen eine Diskrepanz zwischen den Aussagen der Behördenmitglieder und der Lehrpersonen zum Ausdruck kam. Die Teilnehmenden benannten nachfolgend diejenigen Ergebnisse, die ihrer Ansicht nach besonders stark von ihren Erwartungen abwichen. Weiterhin formulierte sie die erfahrenen Diskrepanzen und äusserten Vermutungen über mögliche Gründe. Nachfolgend wurden im Rahmen einer Gruppendiskussion Szenarien entwickelt, wie bestehende Spannungsfelder zwischen den Behörden und der Lehrerschaft aufgelöst werden könnten und wie eine förderwirksame Beurteilung konzipiert sein müsste, damit sie von den Lehrpersonen akzeptiert würde. Abschliessend wurde der Aus- und Weiterbildungsbedarf von Lehrpersonen diskutiert, der aufgrund der Einführung von lohnwirksamen Leistungsbeurteilungsinstrumenten entsteht. Der Fokus wurde dabei auf den Bildungsbedarf gerichtet, dem insbesondere die PHZH nachkommen könnte. Die protokollierten Gespräche wurden von den Teilnehmenden eingesehen, wobei Konsens bestand, dass die Protokolle die Diskussionen widerspiegeln.

## Ergebnisse

In diesem Teil werden die Ergebnisse aus den Studien dargestellt. Häufig wird mit Prozentangaben gearbeitet. Durch Auf- und Abrundungen kann dabei die Summe der Prozentzahlen teilweise etwas über oder unter 100% liegen (+/- 1%). Im Text wird versucht, die Aussagen aus den Fragen der Erhebungsbögen im Wortlaut wiederzugeben; Kursivsetzungen werden dort angewendet, wo mit der Hervorhebung die Verständlichkeit verbessert wird. Innerhalb der Kapitel wird auf eine Interpretation der Daten weitgehend verzichtet, diese erfolgt abschliessend jeweils in den zusammenfassenden Thesen. Für die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse werden die in den Erhebungsbögen angebotenen fünfteiligen Antwortmöglichkeiten teilweise verkürzt. So werden z.B. die beiden Antwortmöglichkeiten nein bzw. eher nein zu nein/eher nein zusammengefasst, sowie eher ja bzw. ja zu eher ja/ja. Die mittlere Antwortkategorie (z.B. teils-teils) bleibt unverändert oder wird - mit Erwähnung - einem der beiden Pole zugeordnet. Diese Entscheidung wird aufgrund des Mittelwertes vorgenommen: Liegt der Mittelwert bei einer fünfstufigen Skala über 3, wird die mittlere Antwortkategorie (z.B. teils-teils) den oberen Kategorien 4 und 5 zugerechnet, liegt der Mittelwert unter 3, wird sie den unteren Kategorie 2 und 1 zugerechnet.

Die prozentualen Verteilungen können für die Erhebungsbögen des ifap im separaten Ergänzungsbericht eingesehen werden. Bei weiterem Interesse und dem Wunsch, die anonymisierten Rohdaten einsehen zu wollen, kann man sich an das Institut für Arbeitspsychologie der ETH Zürich wenden.

### 3 Struktur und Voraussetzungen

In diesem Kapitel wird beschrieben, unter welchen Voraussetzungen die MAB in den Gemeinden durchgeführt wurde. Zum einen wird diskutiert, auf welche Weise vorinformiert wurde und ob und in welcher Weise die kantonale MAB angepasst wurde. Zum anderen werden in diesem Kapitel personelle Voraussetzungen erörtert: die Zusammenstellung der Beurteilungsteams und die Voraussetzungen, die die Beurteiler/innen mitbrachten. Abschliessend wird beschrieben, welche Voraussetzungen auf der Seite der Zürcher Lehrpersonen bezüglich ihrer generellen Lebensqualität, der allgemein wahrgenommenen Unterstützung in ihrer Profession und dem Verständnis von beruflicher Qualifizierung bestanden.

Dabei werden folgende Fragen des Evaluationsauftrags implizit oder explizit beantwortet: Von wem werden mit welcher Häufigkeit Beurteilungen von Lehrkräften durchgeführt? Wie oft wird ein Beurteilungsprozess von Mitgliedern der Gemeindeschulpflege selbst durchgeführt? Wie oft wird er im outsourcing an externe Personen (einzelne Fachpersonen) bzw. an privatwirtschaftliche Organisationen vergeben? Gibt es weitere Akteure, die Beurteilungen von Lehrkräften vornehmen, beispielsweise Hausvorstände? Wie häufig sind Mischformen? Wie häufig kommen (TaV-)Schulleitungen zum Einsatz? Wer beurteilt (TaV-)Schulleitungen? Was für Kompetenzen werden dafür [für die Beurteilung] mitgebracht? Welcher Schulungs- und Informationsbedarf besteht bei den Beurteilenden (in Abhängigkeit von ihrem Hintergrundwissen)? Als wie hilfreich beurteilen sie die bisherigen Schulungen durch das Pestalozzianum Zürich bzw. die Schriften der Bildungsdirektion (Formulare; Leitfaden)? Insgesamt: Welche Anwendungsvarianten des Verfahrens lassen sich ausmachen (Typologie)? Wie wirkt es sich aus, dass bei Beurteilungen durch Mitglieder der Gemeindeschulpflegen bzw. durch externe Personen (outsourcing) die Lehrkräfte von Akteuren, die der ausserunterrichtlichen bzw. ausserschulischen Praxis zuzuordnen sind, lohnwirksam beurteilt werden? Gibt es Unterschiede, wenn die Beurteilung faktisch durch die Schulleitung, also durch einen Akteur der schulischen Praxis, vorgenommen wurde? Welche Dynamiken entstehen durch den Einbezug der Schulleitung in die Beurteilung von Lehrkräften? Was bedeutet das für die Rolle der Schulleitung? Wie wichtig ist die Beteiligung bei der Durchführung der Beurteilung für die Ausgestaltung der Leitungsrolle der (TaV-)Schulleitung? Welche Auswirkungen hat dies auf ihre Akzeptanz? Sind die Dimensionen, Kriterien, Indikatoren sowie die Anzahl der Einstufungen (4) und die gesamthaften Beurteilungsstufen (5) geeignet?

#### 3.1 Informations- und Kooperationspraxis

Die Informations- und Kooperationspraxis der Bildungsdirektion im Zusammenhang mit der MAB beurteilten drei Fünftel der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten als ausreichend, von rund zwei Fünfteln wurde sie bemängelt. Von einigen Schulpflegepräsidentinnen und –präsidenten wurde diesbezüglich angemerkt, dass sie die Angaben der Bildungsdirektion über die zu beurteilenden Lehrpersonen zu spät erreicht haben.

Die Lehrpersonen wurden vorrangig von Behördenmitgliedern – Schulpflegen bzw. Beurteilungsverantwortlichen – über die bevorstehende MAB informiert. Bei ca. 20% übernahmen dies andere Personen (die Schulleitung, der Hausvorstand oder Kolleginnen und Kollegen). Fast alle Lehrpersonen gaben an, vorinformiert gewesen zu sein. Sie gaben etwa zu gleichen Teilen an, dass sie entweder schriftlich oder mündlich (resp. durch eine schulinterne Veranstaltung) über die MAB allgemein vorinformiert wurden.

Einige Lehrpersonen (19%) sagten, sie seien jedoch nicht oder nur teilweise über den konkreten Ablauf der MAB informiert gewesen. Ebenso gaben Lehrpersonen (27%) an, diese Vorinformationen hätten das Verfahren für sie nur teilweise oder nicht transparent gemacht. In den qualitativen Untersuchungen von drei Gemeinden bestanden Mängel in Bezug auf die Transparenz vor allem in Hinblick auf die verwendeten Beurteilungskriterien. Während Schulpfleger/innen einer Gemeinde der Ansicht waren, speziell auf Teamarbeit zu achten, wurden aus Sicht der Lehrpersonen dieser Gemeinde andere Kriterien hoch gewichtet (Aussenwirkung, Unauffälligkeit, Angepasstheit, Kritikbereitschaft, Offenheit, Engagement bezüglich der Schulentwicklung). Außerdem flossen nach Meinung der Lehrpersonen dieser Gemeinde zusätzliche Faktoren wie Gerüchte, Dienstalter, Parteizugehörigkeit usw. in ihre Beurteilungen ein. In einer anderen Gemeinde wiederum hatten die Schulpfleger nach eigenen Angaben unterrichtsbezogene Beurteilungspunkte stärker gewichtet, während die Lehrpersonen dieser Gemeinde der Ansicht waren, dass Engagement, Glück, die ‚richtigen‘ Beurteiler und das Fehlen negativer Gerüchte bedeutsam waren.

Über einen Index wurde berechnet, wie es sich auf Bewertungen der MAB durch die Lehrperson auswirkte, wenn diese sich ausreichend vorinformiert fühlten und das Verfahren ausreichend transparent war. Dieser Index berücksichtigte auch, ob sich Lehrpersonen während des Verfahrens in ihrem pädagogischen Freiraum durch die Mitarbeiterbeurteilung nicht beschränkt und insgesamt fair behandelt fühlten. Es zeigte sich, dass jene Personen, die im Ablauf der MAB persönlich gute Erfahrungen gemacht haben (sich also in erwähnter Weise ausreichend vorinformiert fühlten, so dass das Verfahren für sie transparent war sowie nicht eingeschränkt oder unfair behandelt fühlten), die Auswirkungen der MAB auf die Qualität von Unterricht und Schule und auf das Klima (unter Schulpfleger/innen, zwischen Schulpfleger/innen und Lehrpersonen sowie unter Lehrpersonen) positiver bewerteten. Diese Lehrpersonen haben außerdem die Wirkungen der MAB auf ihre berufliche Situation (berufliche Motivation und Arbeitssituation) sowie auf ihre persönliche Lage (Lebensqualität, physisches und psychisches Wohlbefinden) positiver eingeschätzt. Auch die Auswirkungen auf Beziehungsqualitäten innerhalb des Schulsettings wurde von den Lehrpersonen, die einen günstigen MAB-Ablauf erlebt haben, nach der MAB positiver wahrgenommen. Sie waren zudem nach der Beurteilung positiver gestimmt. Die Erfahrung beeinflusste auch, was die Lehrpersonen als konnotatives Erleben der MAB im semantischen Differenzial angegeben haben. Persönlich gute Erfahrungen bedingten, dass die MAB auf dem Valenzfaktor positiver wahrgenommen wurde, auf dem Aktivitätsfaktor mit niedrigerer Erregung verbunden ist und auf dem Potenzfaktor als mächtiger erlebt wurde.

Nach Angaben von 30% der Lehrpersonen war die MAB ein Anlass, um im Lehrerkollegium über Unterrichtsqualität zu diskutieren. Diese Lehrpersonen gaben eher an, die MAB hätte die Beziehungen zwischen Lehrpersonen verschlechtert als solche, die darüber nicht diskutiert haben. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sich die Diskussion über die MAB im Kollegium problematisch gestaltete.

Von diesen 30% hat nur etwas mehr als die Hälfte (55%) ihre diskutierten Qualitätskriterien zumindest teilweise in die Modifizierung der kommunalen Praxis der MAB einbringen können. Diese Lehrpersonen erlebten die MAB auf vielen Dimensionen positiver: Sie nahmen positivere Veränderungen der Unterrichts- und Schulqualität, des allgemeinen Klimas zur und innerhalb der Schulpflege und in ihren persönlichen Beziehungen zu Schulpfleger/innen wahr. Auch die Auswirkungen der MAB auf die berufliche Motivation und die Arbeitssituation, auf Lebensqualität, physische Gesundheit sowie auf das psychische Wohlbefinden wurden positiver wahrgenommen, wenn Lehrpersonen sich an der Praxis der MAB in ihren Gemeinden beteiligen konnten. Insgesamt wurde die MAB im semantischen Differenzial zudem positiver bewertet, und die persönlichen Erfahrungen mit der MAB (die erlebte Vorinformation, Transparenz, Nicht-Einschränkung und Fairness) waren besser.

Gemäß den Schulpflegepräsidentinnen und –präsidenten wurde bei Anpassungen am Vorgehen der MAB oder an Unterlagen resp. Formularen (s. Kap. 3.2) in der Regel kooperativ mit der

Lehrerschaft zusammengearbeitet. Dabei waren häufig die Schulpflegen dominant (50%). Eine zwischen Schulpflegen und Lehrerschaft gleichberechtigte Zusammenarbeit bei Anpassungen von Unterlagen resp. Formularen kam in grösseren Gemeinden ebenfalls sehr häufig vor (44%), in kleineren Gemeinden war dies seltener (29%). Kleinere Gemeinden haben stattdessen häufiger anders oder gar nicht mit der Lehrerschaft zusammengearbeitet. Unterschiede zwischen kleinen und grossen Gemeinden traten nur bei der Anpassung von Unterlagen und Formularen, nicht bei der Anpassung des Vorgehens auf. In keiner Gemeinde war bei der Anpassungsarbeit an der MAB die Lehrerschaft federführend.

### 3.2 Formale Vorgaben und Anpassungen

Die Praxis der MAB hat sich in den meisten Gemeinden (ca. 80%) im Verlauf der drei Jahre seit Einführung der MAB nicht oder nur teilweise verändert. In kleineren Gemeinden war dies noch seltener der Fall als in grösseren. Fast die Hälfte der Gemeinden hat jedoch die MAB in ihrer Gemeinde schon in irgendeiner Form evaluiert. Auch dies war jedoch in kleineren Gemeinden seltener.

Eine kleine Gruppe von Gemeinden hat Anpassungen an den MAB-Unterlagen, Dokumenten und Formularen vorgenommen. Nur in Ausnahmefällen wurden dabei die Beurteilungspunkte der MAB verändert (4%) oder zusätzliche Punkte aufgenommen (3%). Eher wurden zu den vorgegebenen Beurteilungspunkten Schwerpunkte gesetzt, für die Beurteiler/innen Beobachtungshilfen oder Standards formuliert, anhand derer ihnen die Einstufung erleichtert werden sollte. Jedoch waren es auch hier nur wenige Gemeinden (12-16%), die davon Gebrauch machten.

Zusammenfassend erfolgten also durch die Gemeinden nur selten Änderungen an den MAB-Unterlagen. Hierzu liegen auch Ergebnisse aus der Zwischen-Evaluation des VZS vor, wo gut drei Viertel der Schulpflegepräsidentinnen und Schulpflegepräsidenten den Verfahrensablauf beibehalten wollten. Gemäss der vorliegenden Evaluation waren die Gemeinden eher bemüht, den Umgang mit den Formularen zu erleichtern. Dafür spricht auch, dass 54% der Gemeinden zusätzlich zu den offiziellen noch eigene Unterlagen (wie Infoblätter, Vereinbarungen, Weisungen, Fairnesskodizes, etc.) geschaffen haben. Das Kernprozedere der MAB hingegen wurde selten modifiziert.

Tabelle 3-1: Durch Beurteiler/innen gewünschte und erfolgte Anpassungen von MAB-Elementen. Relative Häufigkeiten in Prozent.

| Anpassungen in den empfohlenen Vorgehensweisen | Erfolgte Anpassungen | Gewünschte Anpassungen |
|--|----------------------|------------------------|
| Unterrichtsbesuche                             | 16                   | 15                     |
| Feedbackgespräch                               | 13                   | 15                     |
| Erkundungsgespräch                             | 15                   | 14                     |
| Integrationssitzung                            | 8                    | 9                      |
| Beurteilungsgespräch                           | 8                    | 11                     |
| <br>Anpassungen von Unterlagen und Formularen: |                      |                        |
| Dossier  | 14                   | 12                     |
| Erkundungsbericht                              | 10                   | 18                     |
| Formular Unterrichtsbesuch                     | 9                    | 34                     |

Auch diejenigen Beurteiler/innen, die mit der konkreten Durchführung einer MAB betraut waren, haben an den kantonal vorgegebenen Vorgehensweisen und Formularen<sup>34</sup> in den vergangenen Beurteilungsperioden nur selten Anpassungen vorgenommen (8-16%). Gefragt nach zukünftigen, gewünschten Veränderungen diesbezüglich, gaben dazu vergleichbar wenige Beurteiler/innen Änderungswünsche an (9-18%). Eine Ausnahme stellt hier jedoch das Formular Unterrichtsbesuche dar, zu dem sich 34% der Beurteiler/innen eine Anpassung wünschten (s. Tabelle 3-1).

Dass auch von den Beurteiler/innen nur wenige Anpassungen vorgenommen wurden, entspricht dem Ergebnis, dass die kantonalen Vorgaben von den meisten (ca. 80%) als verbindlich angesehen wurden. Befragt zur zukünftigen Gestaltung der Vorgaben, haben sich 56% der Beurteiler/innen unverbindlichere und 35% eher noch verbindlichere kantonale Vorgaben gewünscht. In den Daten zeigten sich Zusammenhänge zwischen vorgenommenen Anpassungen und Anpassungswünschen. Beurteiler/innen, bei denen in den Gemeinden bereits Anpassungen an MAB-Elementen vorgenommen wurden, wünschten sich auch mehr Anpassungen.

In der bisherigen Diskussion um die MAB wurde häufig die Diskussion um eine adäquate Skalierung geführt. So wollten bei der Zwischen-Evaluation des VZS 62% ein anderes System als die fünfstufige Skalierung für die Gesamtwürdigung. Beurteiler/innen und Lehrpersonen wurden auch in der vorliegenden Evaluation nach der Nützlichkeit der Skalierungen in Berichten gefragt (Formular Unterrichtsbesuch, Erkundungsbericht, Gesamtwürdigung). Dabei sind zwei Typen zu unterscheiden: Die bisher in der MAB verwendeten mehrstufigen Skalierungen (I-V, I/II-V, A-D) und eine zweistufige Skalierung (im Sinne eines „erfüllt“/„nicht erfüllt“). Der Tabelle 3-2 können die detaillierten Ergebnisse dazu entnommen werden.

Tabelle 3-2: Nützlichkeit der Skalentypen aus Sicht der Beurteiler/innen und Lehrpersonen. Relative Häufigkeiten in Prozent.

| Beurteilungselement        |                  | Skalatyp<br>Einstufung | Mehrstufige Skalierung |        |     | Zweistufige Skalierung<br>Erfüllt/ nicht erfüllt | Andere Typen |
|----------------------------|------------------|------------------------|------------------------|--------|-----|--|--------------|
|                            |                  |                        | I-V                    | I/II-V | A-D |  |              |
| Formular Unterrichtsbesuch | Beurteiler/innen | (-)                    | (-)                    | 60     | 27  | 13   |              |
| Erkundungsbericht          | Beurteiler/innen | (-)                    | (-)                    | 58     | 29  | 13   |              |
| Gesamtwürdigung            | Beurteiler/innen | 17                     | 22                     | 21     | 33  | 8  |              |
|                            | Lehrpersonen     | 11                     | 25                     | 8      | 51  | 6  |              |

(-) = diese Antwortmöglichkeiten wurden nicht erfragt

Wie aus der Tabelle 3-2 ersichtlich wird, bevorzugten Beurteiler/innen für das Formular Unterrichtsbesuch und den Erkundungsbericht jeweils zu (knapp) 60% die bisher verwendete mehrstufige Skalierung A-D gegenüber einer zweistufigen Skalierung (knapp 30%).

Für die Gesamtwürdigung zeigt sich ein ähnliches Bild: Auch hier waren es insgesamt 60% der Beurteiler/innen, die für eine der mehrstufigen Skalierungen (I-V, I/II-V, A-D) plädierten, 33% für die zweistufige. Dabei wurden innerhalb der mehrstufigen Skalierungsformen die vierstufigen (I/II-V, A-D) gegenüber der fünfstufigen (I-V) klar bevorzugt.

Auch von den Lehrpersonen wurde die fünfstufige Skala (I-V) deutlich weniger gewünscht. Jedoch sind hier die Präferenzen zwischen den möglichen mehrstufigen und der zweistufigen

<sup>34</sup> Das für die Beurteilung von Personen mit Führungsfunktionen entworfene „Ergänzungsblatt für Kaderfunktionen“ wurde gemäss den Untersuchungen nur äusserst selten genutzt und deshalb hier nicht weiter diskutiert.

Skalierung anders gewichtet. Die Lehrpersonen waren eher für eine zweistufige Skalierung (51%) als für die möglichen mehrstufigen Formen (44%).

### 3.3 Beurteilungsteams

Etwa zwei Drittel der Schulpfleger/innen wurden als Beurteiler/innen eingesetzt. Damit kam die vorliegende Evaluation zu einem vergleichbaren Ergebnis wie die Zwischen-Evaluation des VZS. Von den eingesetzten Schulpfleger/innen waren 90% während zwei oder weniger Amts-dauern tätig. Es waren etwas mehr Frauen (59%) als Männer (41%) in den Beurteilungsteams. Auch hier sind die Ergebnisse aus der Zwischen-Evaluation des ZVS vergleichbar. Der Männeranteil bei den Beurteilungsverantwortlichen lag höher als bei den Beurteilungsmittelgliedern. Von wenigen Ausnahmen abgesehen waren vor allem Zweier- oder Dreierteams im Einsatz (94%). Der Einsatz von Dreierteams war dabei häufiger (71%) als der von Zweierteams (23%).

85% der Beurteiler/innen gaben an, dass für sie eine Trennung zwischen der Rolle des Beurteilungsverantwortlichen und des Beurteilungsmittelgliedes problemlos möglich war. Diese Rollen haben auch für den einzelnen Beurteilenden gewechselt: zwei Drittel der Beurteiler/innen waren sowohl in der Rolle des Beurteilungsverantwortlichen als auch als Beurteilungsmittelglieder tätig.

Für die Wahl zur/zum Beurteilungsverantwortlichen und zum Beurteilungsmittelglied bestanden in 60% der Gemeinden festgelegte Kriterien, in 40% der Gemeinden hingegen nicht. An erster Stelle der vorausgesetzten Kriterien lag der Besuch einer *MAB-Schulung*, gefolgt von *Erfahrung/Kompetenz* und *Beruf* sowie der zeitlichen *Verfügbarkeit* der zur Wahl stehenden Beurteiler/innen. *Geschlecht*, *eigene Bewerbung* und *andere Kriterien* spielten eine untergeordnete Rolle.

21% bis 28% der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten gaben an, zumindest teilweise Schwierigkeiten bei der Wahl von Beurteilungsverantwortlichen und Beurteilungsmittelgliedern gehabt zu haben. Dabei wurde als häufigster Grund deren *zeitliche Verfügbarkeit* genannt (ca. 40%). Auch mögliches Konfliktpotential wie *Befangenheit*, *befürchtete Rollenkonflikte*, *zu viel Verantwortung* (insgesamt ca. 35%) sowie eventuell fehlende *Qualifikationsvoraussetzungen* (ca. 25%) stellten gemäss den Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten eine Schwierigkeit bei der Zusammenstellung von Beurteilungsteams dar.

### 3.4 Akteure in den Beurteilungsteams

Von den 141 befragten Schulgemeinden arbeiteten fast alle (98%) im Schuljahr 2001/2002 mit aktiven gemeindeeigenen Schulpflegemittelgliedern in der MAB zusammen. Nur äusserst wenige Gemeinden (n=4) bezogen auch ehemalige Schulpfleger/innen oder Schulpfleger/innen anderer Gemeinden (n=3) in die Beurteilungen mit ein.

14 Gemeinden der Stichprobe arbeiteten während der MAB (zusätzlich) mit externen Fachpersonen, Firmen oder Institutionen zusammen, 13 Gemeinden bezogen Lehrpersonenvertreter/innen und zwölf Gemeinden (TaV-)Schulleitungen mit ein. Zum Einbezug von Hausvorständen kam es in fünf Gemeinden. Aus der Umfrage des VZS ist bekannt, dass neben einem Grossteil von Beurteilungsteams, die nur Schulpfleger/innen umfassten, knapp ein Achtel der Gemeinden mit gemischten Teams arbeitete. In der vorliegenden Evaluation schwanken die Angaben zu allen Personengruppen durch die Abhängigkeit von der Häufigkeit ihres Einbezugs (selten – immer). Zusammenfassend kann jedoch gesagt werden, dass in den Beurteilungsteams zum Grossteil (>90%) Schulpfleger/innen vertreten waren. Der verbleibende Anteil von weiteren Akteuren (Externe, (TaV-)Schulleiter/innen, Lehrpersonenvertreter/innen, Hausvorstände) liegt somit unter 10%. Diese Gruppe von Beurteiler/innen hat ihre eigene Kompetenz für die Vornahme von Beurteilungen in der MAB höher bewertet als Schulpfleger/innen. Auch die

beurteilten Lehrpersonen schätzten die Kompetenz dieser Personengruppe insgesamt höher ein als die Kompetenz von Schulpfleger/innen.

Auch die Lehrpersonen gaben im Mittel an, dass knapp 90% der Mitglieder von Beurteilungsteams Schulpfleger/innen waren (darunter nur sehr wenige (<1%) ehemalige) und Externe die zweitgrösste Personengruppe darstellten (im Mittel 8%). Damit kam die vorliegende Evaluation zu fast identischen Ergebnissen wie die Zwischen-Evaluation der SekZH. (TaV-)Schulleiter/innen und Lehrpersonenvertreter/innen waren bei weniger als 2% der befragten Lehrpersonen im Beurteilungsteam. Damit war die Antwortverteilung diesbezüglich in der Lehrerstichprobe eine andere als in der Stichprobe der Schulpflegepräsidentinnen und –präsidenten (wonach (TaV-)Schulleiter/innen und Lehrpersonenvertreter/innen in ca. 8% der Gemeinden eingesetzt wurden). Gemäss den befragten Lehrpersonen war es noch seltener, dass (TaV-)Schulleiter/innen und Lehrpersonenvertreter/innen mit der Rolle des Beurteilungsverantwortlichen betraut wurden (<1%). Damit waren fast ausschliesslich Schulpflegemitglieder und in einigen Fällen Externe Beurteilungsverantwortliche.

Hausvorstände waren gemäss den Angaben aus der Stichprobe der Lehrpersonen in keinem Fall Mitglieder des Beurteilungsteams und/oder Beurteilungsverantwortliche/r. Auch hier waren die Angaben in den Gemeinden, in denen Schulpflegepräsidentinnen und –präsidenten befragt wurden, andere: dort waren Hausvorstände zumindest in Teile des MAB-Prozesses involviert.

Die Erfahrungen mit den in die MAB einbezogenen Personen bezeichneten die Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten mit wenigen Ausnahmen als gut. Nur 1% der Gemeinden gab an, keine guten Erfahrungen gemacht zu haben. Dementsprechend halten es die meisten Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten (89%) nicht für sinnvoll, zusätzlich zu den bisher genannten Akteuren (Schulpflegen, Externe, (TaV-)Schulleiter/innen, Lehrpersonenvertreter/innen, Hausvorstände) noch weitere Personengruppen in den MAB-Prozess einzubeziehen; 11% der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten machte hierzu jedoch Vorschläge.

Eine Ansprechperson, die dem Beurteilungsteam aus dem Lehrerkollegium heraus für MAB-Fragen zur Verfügung stand, war in 86% der Gemeinden nicht ernannt worden; 14% der Gemeinden hingegen hatten eine solche Rolle definiert.

### 3.4.1 Externe

Wie oben dargestellt, waren gemäss den Angaben der Lehrpersonen etwa 8% der Beurteiler/innen externe Fachpersonen, Firmen oder Institutionen. Die Angaben aus dieser Stichprobe sind mit denen aus der Stichprobe der Schulpflegepräsidentinnen und –präsidenten vergleichbar, wonach 10% (=14 Gemeinden, siehe oben) mit Externen gearbeitet haben. Davon vergaben acht Gemeinden den gesamten Prozess an Externe, die anderen sechs Gemeinden liessen sich durch Externe nur teilweise unterstützen. Kleinere Gemeinden haben weder häufiger noch seltener mit Externen zusammengearbeitet.

Gründe für den Einbezug Externer waren gemäss den Schulpflegepräsidentinnen und –präsidenten zu wenig Schulpfleger/innen aufgrund mangelnder zeitlicher Verfügbarkeit, befürchtete Rollenkonflikte oder fehlende Qualifikationsvoraussetzungen der zur Verfügung stehenden Schulpflegemitglieder. Zusätzlich zu diesen Gründen liegen ergänzende Ergebnisse aus den qualitativen Untersuchungen in drei Gemeinden vor: Dort, wo der MAB-Prozess für die Beteiligten nicht befriedigend verlief, wünschten sich sowohl die Schulpflege als auch die Lehrpersonen eine externe Fachperson, welche die Arbeit der Schulpflege organisatorisch, administrativ und fachlich unterstützt. Nach Ansicht der Lehrpersonen sollte sich diese durch Gemeindekenntnis, Professionalität, Empathie, Kommunikationskompetenz, Supervisionsausbildung und geringes Machtstreben auszeichnen. Verlief der MAB-Prozess eher positiv, so war insbesondere auf Seiten der Lehrpersonen der Wunsch nach einer externen Fachperson relativ klein. Als Gründe dafür wurden von einzelnen Lehrpersonen folgende genannt: Externe Fachpersonen

gewichteten Fachaspekte zu stark, die Harmonie mit der Schulpflege wird gestört und die lokalen Gegebenheiten sind externen Fachpersonen nicht bekannt.

Schulpflegepräsidentinnen und –präsidenten, die nach ihren Vorstellungen zur zukünftigen Praxis bezüglich Externer befragt wurden, machten folgende Angaben: 78% der Schulgemeinden wollten weiterhin keine Externen einbinden, 1% die bisherige Einbindung von Externen stoppen. 10% der Gemeinden hingegen werden weiterhin mit Externen arbeiten, 5% beabsichtigten erstmals Externe hinzuzuziehen. Damit steht fest, dass sich der Einbezug von Externen in die MAB in Zukunft erhöhen dürfte.

### 3.4.2 (TaV-)Schulleitungen

Wie oben dargestellt, waren (TaV-)Schulleitungen gemäss Schulpflegepräsidentinnen und –präsidenten in nur wenigen Gemeinden (6%) in die MAB involviert. In der Stichprobe der Lehrpersonen waren es weniger Fälle (2%), in denen (TaV-)Schulleitungen oder andere Lehrpersonenvertreter/innen in Beurteilungsteams waren.

Bei den qualitativen Untersuchungen wünschten sich in drei Gemeinden Schulpfleger/innen wie auch Lehrpersonen den Einbezug von Schulleitungen in die MAB, obschon sie sich bewusst waren, dass dies zu einem Rollenkonflikt bei den Schulleitungen führen würde. Von Seiten der Lehrpersonen wurden verschiedene Forderungen oder Wünsche hinsichtlich des Einbezugs von Schulleitungen formuliert: So erachteten es die einen als wichtig, dass die Schulleitung nicht von einer ehemaligen Lehrperson im jeweiligen Schulhaus besetzt würde und somit "von aussen" kommt. Andere Lehrpersonen betonten die Notwendigkeit, dass die Schulleitung vor Ort präsent sein müsse und über lokales, informelles Wissen verfügen sollte. Bei einem Einbezug der Schulleitungen in die (summative) Beurteilung wurden in allen drei Gemeinden Rollenkonflikte befürchtet. Diese Befürchtungen formulierten auch die meisten Schulpfleger/innen. Sie gaben aber trotzdem zum Ausdruck, dem Einbezug von Schulleitungen tendenziell positiv gegenüberzustehen, da diese näher "am pädagogischen Feld" seien.

In der Befragung der Lehrpersonen haben (TaV-)Schulleiter/innen die Auswirkungen der MAB auf die Qualität von Unterricht und Schule, auf das Klima zwischen Lehrpersonen, ihre Lebensqualität, ihre physische Gesundheit und ihr psychisches Wohlbefinden, positiver bewertet als Lehrpersonen ohne Zusatzfunktionen im Schulhaus. Hier ist zu beachten, dass nur wenige (TaV-)Schulleiter/innen in Beurteilungsteams tätig waren (siehe oben) und damit die MAB bisher vor allem als Beurteilt erlebt haben. Hausvorstände und Lehrpersonenvertreter/innen hingegen schätzten die Auswirkungen der MAB auf ihre Arbeitssituation als Lehrer/in negativer ein als Lehrpersonen ohne Zusatzfunktion. Auch bei den Hausvorständen und Lehrpersonenvertreter/innen ist davon auszugehen, dass sie diese Einschätzung vor allem aus der Sicht der Beurteilten wiedergegeben haben, da der Prozentsatz von diesen Gruppen in den Beurteilungsteams sehr klein war (siehe oben).

## 3.5 Sozialisations- und Qualifikationsvoraussetzungen der Beurteiler/innen

Ein grosser Teil der Dynamiken zwischen Beurteiler/innen und Lehrpersonen ist von der Kompetenzdiskussion geprägt – Lehrpersonen schätzen die Kompetenz der Beurteiler/innen niedriger ein als sie von den Beurteiler/innen selbst erlebt wird. Zudem haben Lehrpersonen auch in ihren Aussagen zu den Schwächen der MAB häufiger Kritik und Zweifel an der Beurteilerkompetenz ausgedrückt (fehlende Professionalisierung, Qualifikationsdefizite, Laienbeurteilung). Diese Dynamiken werden ausführlich in Kapitel 6 beschrieben. Hier soll vor allem darauf eingegangen werden, welche Qualifikationsvoraussetzungen Beurteiler/innen in die Beurteilung mitbringen.

39% der Stichprobe der Beurteiler/innen verfügen über Tertiärabschlüsse, jeweils etwa 30% haben die Sekundarstufe I resp. II absolviert. Der Grossteil der Beurteiler/innen war voller-

werbstätig oder teilerwerbstätig (80%). 38% waren vollerwerbstätig, 42% nur zum Teil. Unter den Teilerwerbstätigen war ein Grossteil der Beurteilenden neben ihrer Tätigkeit Hausfrau oder Hausmann (92%).

Von den Erwerbstätigen war nahezu ein Fünftel (19%) selbständige. 33% standen in Arbeitsverhältnissen mit Vorgesetztenfunktion, weitere 34% füllten keine Vorgesetztenfunktion aus. Die verbleibenden 14% der Beurteiler/innen waren entweder als mitarbeitende Familienmitglieder oder Arbeiternehmer/innen in Unternehmensleitung tätig. 60% der Beurteiler/innen gaben an, in ihrer beruflichen oder ausserberuflichen Tätigkeit entweder früher oder gegenwärtig Mitarbeiterbeurteilungen durchgeführt zu haben. Es waren 84%, die angaben, gegenwärtig oder früher auch Führungsaufgaben wahrgenommen zu haben. Schliesslich hatten nach eigenen Angaben 92% der Beurteiler/innen früher oder gegenwärtig Ausbildungs- und Erziehungsaufgaben inne.

In der Regel wurden die Beurteiler/innen geschult. Nur 7% gaben an, nicht geschult worden zu sein. Jene Beurteiler/innen, die nicht geschult worden waren, haben ihre Kompetenz nicht geringer bewertet als jene, die an Schulungen teilgenommen haben. Bei diesen Beurteiler/innen ist gegebenenfalls davon auszugehen, dass sie besondere Qualifikationsvoraussetzungen in die MAB einbrachten, die die Schulung subjektiv nicht notwendig erscheinen liess.

Für die Schulungen wurde das Schulungsangebot der Bildungsdirektion rege genutzt. 80% der Beurteiler/innen nahmen an diesen Schulungen teil. Ergänzend dazu wurden sie auch gemeindeintern ausgebildet (26%); diese Angaben entsprechen weitgehend denen aus der Zwischen-Evaluation des VZS.

Nach Angaben der meisten Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten und der Beurteiler/innen war das Schulungsangebot bzgl. Umfang und Inhalt ausreichend. Es gab jedoch zwischen den Beurteilungselementen Unterschiede in der Kompetenzeinschätzung (s. Kap. 6). Demnach sollte die Schulung stärker auf jene Elemente innerhalb der MAB fokussieren, in denen die Beurteiler/innen im direkten Kontakt zur Lehrperson stehen, Beurteilungen rückmelden sollen resp. diese Beurteilungen festgehalten werden (Feedbackgespräche, Erkundungsgespräch, Beurteilungsgespräch). Vor allem für die Vorbereitung des Erkundungsberichtes sollten die Beurteiler/innen mehr geschult werden. Hier fühlten sie sich auch weniger kompetent (siehe Kap. 6). Am besten fühlten sich die Beurteiler/innen für den Unterrichtsbesuch vorbereitet.

Das individuelle Kompetenzerleben stieg bei den Beurteilungsverantwortlichen mit der Anzahl der durchgeführten MABs. Beurteilungsverantwortliche, die an mehr als drei MAB mitgewirkt haben, schätzten ihre Kompetenz höher ein als jene, die in weniger MAB als Beurteilungsverantwortliche involviert waren. Sie standen der MAB zudem im Valenzfaktor des semantischen Differenzials positiver gegenüber.

### **3.6 Lebensqualität und erlebte Unterstützung im Team und in der Gemeinde**

Die Lebensqualität der Zürcher Lehrerinnen und Lehrer kann im Vergleich zu den an einer deutschen Stichprobe gewonnenen Werten als gut bezeichnet werden, doch variierte sie je nach Alter, Schulgemeinde und z. T. Geschlecht. Der Vergleich mit den Deutschen Normwerten ist allerdings nur bedingt zulässig, da die deutsche Stichprobe alle Bevölkerungsschichten umfasst und nicht spezifisch die Gruppe der Lehrpersonen. Die deutsche Allgemeinbevölkerung kann somit den spezifischen Lebensbedingungen von Lehrpersonen nicht Rechnung tragen. Beim physischen Wohlbefinden kann etwa bei den deutschen Normen ein klarer Abfall der Befindlichkeit im höheren Alter festgestellt werden, der sich in der Stichprobe der Zürcher Lehrpersonen nicht beobachten lässt. Möglicherweise spielt hier mit, dass in der deutschen Stichprobe auch Personen aus körperlich sehr belastenden Berufen (mit höherer Krankheits- und Sterblichkeitsrate als sogenannte „white-collar“-Berufe wie der Lehrerberuf) vertreten waren. Dem gegenüber war das psychische Befinden mit dem deutschen Muster vergleichbar. Ältere Lehrper-

sonen haben hier eine marginal bessere psychische Befindlichkeit als die jüngeren Lehrpersonen, während sich die Geschlechter in dieser Dimension nicht unterscheiden. Ein signifikanter Geschlechtereffekt ist bezüglich der sozialen Beziehungen als Aspekt der Lebensqualität festzustellen: Insbesondere eher jüngere Lehrer beurteilten ihre sozialen Beziehungen (persönliche Beziehungen, Freunde, Sexualität) deutlich negativer als ihre gleichaltrigen Kolleginnen oder die älteren Kollegen. Ein Unterschied zwischen den Zürcher Lehrpersonen und der deutschen Stichprobe zeigt sich bei der Lebensqualität in der Umwelt: Hier beurteilten die Zürcher Lehrkräfte ihre Umweltbedingungen (Gesundheits- und Transportwesen, Medien, natürliche Umwelt etc.) als sehr viel besser als die deutsche Vergleichsstichprobe. Dieser Unterschied scheint grösser zu sein als angesichts der doch ähnlichen Lebensverhältnisse hätte vermutet werden können.

Zwischen den verschiedenen Schulhäusern, in welchen die befragten Lehrpersonen arbeiteten, scheint es keine Unterschiede in der Lebensqualität zu geben. Hingegen scheinen Variationen zwischen den Schulgemeinden vorhanden zu sein: Signifikant ist die Interaktion zwischen Alter und Schulgemeinde, d.h. es gibt spezifische Altersgruppen in bestimmten Gemeinden, in denen die durchschnittliche Lebensqualität deutlich höher liegt als in anderen Schulgemeinden. Dies weist auf die Bedeutung der Schulgemeinde als Kontext für die individuelle Lebensqualität von Lehrpersonen hin, wobei weder Finanzkraft noch die soziale Belastung der Gemeinde – gemessen am Sozialindex – diese Unterschiede erklären könnten.

Die Lebensqualität wurde von denjenigen Lehrpersonen besser eingeschätzt, welche das Kollegium als kohärent (v.a. Items *sich gegenseitig helfen* und *kooperativ untereinander*) erfahren haben und/oder fanden, dass sich die Schulpflege für gute Arbeitsbedingungen eingesetzt habe. Eine hohe Lebensqualität hängt auch mit tiefen Belastungen durch Schulreformen, Schulaufsicht und Elterngespräche zusammen. Belastungen durch den Umgang mit schwierigen Schülern oder durch die Leistungsbeurteilung von Schülern scheinen keinen engen Zusammenhang mit der Lebensqualität zu haben. Grundsätzlich scheinen Lehrpersonen, die den Zusammenhalt in ihrem Kollegium positiv einschätzen, eine höhere Lebensqualität zu haben; d.h. es geht ihnen physisch und psychisch besser, sie schätzen ihre sozialen Beziehungen und auch ihre Umwelt besser ein als jene, welche die Kohäsion tiefer bewerten. Wie der kausale Zusammenhang im Einzelnen aussieht, ist aufgrund der Daten nicht zu sagen. Es ist zwar plausibel, dass ein starker Zusammenhalt im Team sich günstig auf das Befinden der Einzelnen auswirkt, es scheint aber eher so zu sein, dass jene, deren Lebensqualität gut ist, auch eine positiver gefärbte Wahrnehmung des Schulhausklimas haben als die anderen. Für letztere Interpretation spricht die Tatsache, dass der kollektive, also der durchschnittliche Kohäsionswert pro Schulhaus, keinen Effekt auf die Lebensqualität hat.

Ähnliches gilt auch für die schulische Belastung, welche durchwegs mit allen Dimensionen der Lebensqualität signifikant zusammenhängt. Jene Lehrkräfte, die sich stark belastet fühlten, hatten im Durchschnitt eine tiefere Lebensqualität. Schwache Zusammenhänge finden sich zwischen Unterstützung durch die Schulpflege und der Belastung durch eine Beurteilung durch die Schulaufsicht und durch Konferenzen oder Sitzungen: wer sich gut unterstützt fühlte, fühlte sich etwas weniger belastet. Es ist anzunehmen, dass sowohl die Einschätzungen der Belastung als auch die der Lebensqualität Ausdruck einer generellen Befindlichkeit der Personen sind. Die jüngeren Lehrkräfte erlebten die Zusammenarbeit in ihren Kollegien als etwas besser und den Zusammenhalt als leicht grösser als die älteren Lehrkräfte. Ältere Lehrpersonen fühlten sich deutlich stärker belastet durch Konferenzen oder Teamsitzungen als jüngere und sie empfanden auch Elterngespräche als belastender als jene.

### 3.7 Verständnis von beruflicher Qualifizierung der Zürcher Lehrpersonen

Den Lehrpersonen standen verschiedene formelle und informelle Formen zur Verfügung, um eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit zu erhalten. Im Allgemeinen kann die Offenheit für Rückmeldung unter Lehrpersonen in der untersuchten Stichprobe als relativ gross bezeichnet werden.

Diese Offenheit variiert weder nach Geschlecht noch Alter massgebend. Generell ist die Offenheit gegenüber informellen Formen der Rückmeldung grösser als gegenüber formellen oder organisierten Formen (z.B. durch ausserschulische Fachleute).

Unabhängig davon, ob Lehrpersonen früher bereits durch eine MAB beurteilt wurden, lässt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Einstellung zu Rückmeldungen allgemein und zur MAB feststellen. Die Lehrpersonen, die Rückmeldungen grundsätzlich als wichtig erachteten, hatten auch durchgehend eine positivere Einstellung der MAB gegenüber – unabhängig davon, ob sie bereits früher beurteilt wurden oder nicht.

Allerdings kommt es für die Wichtigkeit der Rückmeldungen stark darauf an, durch wen diese erfolgen. Es zeigt sich die Tendenz, dass Lehrpersonen grundsätzlich die Rückmeldungen von Personen, die direkt am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, am wichtigsten einschätzen (z.B. das Feedback von Schülerinnen und Schüler sowie von weiteren Lehrpersonen, die dieselbe Klasse unterrichten). Etwas weniger wichtig, jedoch immer noch viel wichtiger als etwa die Rückmeldungen von ausserschulischen Fachleuten, scheinen die Rückmeldungen der Eltern zu sein.

Betrachtet man die Häufigkeit der erhaltenen Rückmeldungen, zeichnet sich eine Parallelität zwischen der Wichtigkeit und der Häufigkeit der verschiedenen Feedbacks der Personen ab. Die Befragten geben an, von den Schülerinnen und Schülern sowie von anderen Lehrpersonen manchmal bis oft Rückmeldungen zu erhalten. Manchmal erhalten sie ein Feedback von ihren Lebenspartnern oder -partnerinnen, den Eltern oder Kolleginnen und Kollegen im gleichen Schulhaus. Fast 40% der Lehrerinnen und Lehrer erhalten selten oder nie Rückmeldungen von ihren Kolleginnen oder Kollegen, obwohl die Wichtigkeit dieser Feedbacks als relativ hoch eingeschätzt wird. Nur die Rückmeldungen aus dem privaten Bereich werden jeweils so wichtig eingeschätzt, wie sie auch erfolgen.

Eine grosse Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer (84%) hat im vergangenen Jahr zumindest an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen. Dies spricht dafür, dass Lehrpersonen sich aktiv um ihre berufliche Weiterbildung kümmern. Die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung variiert je nach Alter: Der Anteil der Lehrkräfte, die sich im letzten Jahr weitergebildet haben, schwankt zwischen 54% bei der jüngsten Altersgruppe und 91% bei den 46- bis 55-Jährigen. Diejenigen Lehrpersonen, welche eine MAB hatten, haben im Durchschnitt häufiger eine Weiterbildung besucht als die anderen Lehrpersonen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die MAB generell bei Lehrpersonen eine Weiterbildungsaktivität ausgelöst hat (vgl. auch Kapitel 7.2). Dabei kann dieser Effekt bei der ältesten Gruppe der Lehrpersonen besonders ausgeprägt festgestellt werden. Bei der bereits erwähnten bezüglich Weiterbildung sehr aktiven Gruppe der 46- bis 55-Jährigen hingegen hat dieser Effekt keine Bedeutung.

Die von Lehrpersonen genannten Gründe für eine Weiterbildung stehen primär in Zusammenhang mit ihrem persönlichen und fachlichen Interesse sowie mit dem Wunsch, den Arbeitsalltag besser bewältigen und die persönlichen Kompetenzen erhöhen zu können. Empfehlungen Dritter oder der Rat des Arbeitgebers sind für die Weiterbildungsaktivitäten der Lehrpersonen kaum von Bedeutung. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass viele Lehrpersonen ein Verständnis ihrer beruflichen Förderung haben, das sehr stark durch ihre Eigeninitiative und Autonomie bestimmt ist. Die extrem niedrige Bedeutung, welche die Lehrpersonen bei Weiterbildungegründen den Wünschen ihres Arbeitgebers beimessen, untergräbt möglicherweise die in der MAB postulierte Förderwirksamkeit.

Neben der Bedeutung für die Weiterbildung wurden die Lehrpersonen auch zur Nützlichkeit anderer Massnahmen der beruflichen Weiterentwicklung befragt. Am nützlichsten erachten Lehrpersonen diejenigen Massnahmen, welche sie auch am häufigsten ergriffen haben, nämlich das Überdenken des eigenen Unterrichts und Gespräche mit anderen Lehrpersonen zum eigenen Unterricht. Es bestätigt sich ebenfalls die grosse Bedeutung, die Lehrpersonen dem Besuch von Weiterbildungen beimessen. Auch die gegenseitige Hospitation wird von mehr als 70% der Lehrpersonen als nützlich erachtet. Gespräche mit externen Fachpersonen (Supervision, Ber-

tung, Coaching) werden von mehr als der Hälfte der befragten Lehrpersonen als (sehr) nützlich eingeschätzt. Damit ist die eingeschätzte Nützlichkeit solcher Massnahmen deutlich über deren tatsächlicher Häufigkeit. Es stellt sich also die Frage, welche Gründe eine vermehrte Inanspruchnahme externer Unterstützung und Beratung verhindern. Insgesamt vermitteln die Ergebnisse den Eindruck, dass Lehrpersonen informelle und unterrichtsnahe Formen der beruflichen Weiterentwicklung bevorzugen.

### 3.8 Zusammenfassende Thesen

- Die Kooperation zwischen der Bildungsdirektion und den Gemeinden hinsichtlich der MAB kann noch verbessert werden. Dass die Bestimmung der zu beurteilenden Lehrpersonen ab der zweiten Beurteilungsperiode vom Kanton an die Gemeinden übergeht, dürfte bereits einen Teil der Kooperationsschwierigkeiten lösen.
- Alle Lehrpersonen waren über die MAB vorinformiert. Zum Grossteil haben dies die Schulpflegen übernommen. Jedoch waren diese Vorinformationen für einen Teil der Lehrpersonen nicht ausreichend, um den Ablauf des Verfahrens nachzuvollziehen und Transparenz herzustellen. Jene Lehrpersonen, die weniger vorinformiert waren und für die sich das Verfahren weniger transparent gestaltete, die sich seltener fair behandelt und in ihrem pädagogischen Freiraum durch die MAB eher beschränkt fühlten, haben die MAB und ihre Auswirkungen auf sehr vielen Dimensionen negativer bewertet.
- Ebenfalls viele Einschätzungsdimensionen zur MAB waren beeinflusst davon, ob Lehrpersonen innerhalb ihrer Gemeinden Qualitätskriterien in die kommunale Praxis einbringen konnten. Lehrpersonen, denen das möglich war, haben die MAB positiver bewertet.
- Die Schulpflegen haben die durch die Bildungsdirektion vorgegebene Praxis kaum variiert. Ihre Bemühungen bestanden eher darin, die gegebene Praxis in ihren Gemeinden und deren lokalen Gegebenheiten einzubetten.
- Für die MAB wurde fast ausschliesslich mit Schulpfleger/innen gearbeitet. Für Schulpflegepräsidentinnen und –präsidenten, die teilweise Schwierigkeiten bei der Zusammenstellung von Beurteilungsteams gehabt haben, stellte die zeitliche Verfügbarkeit der Schulpfleger/innen das grösste Problem dar. Weitere Schwierigkeiten bestanden in deren Qualifikationsvoraussetzungen und dem befürchteten Konfliktpotential einer MAB.
- U.a. aus diesen Gründen arbeiteten etwa 10% der Gemeinden mit externen Fachpersonen, Firmen oder Institutionen zusammen. Dieser Anteil wird sich in Zukunft etwas erhöhen. Die Schulpflegen erhoffen sich vom Einbezug Externer organisatorische Entlastung sowie unter anderem fachliche resp. Methodenkompetenz (Professionalität, Kommunikationskompetenz, Supervisionsausbildung). Als problematisch wird von den Lehrpersonen jedoch angesehen, dass Externe lokale Gegebenheiten zu wenig kennen und nicht berücksichtigen können.
- (TaV-)Schulleitungen und Lehrpersonenvertreter/innen wurden bis jetzt nur in Ausnahmen in die MAB einbezogen. Der Einbezug von (TaV-)Schulleitungen wurde jedoch in den qualitativen Erhebungen in drei Gemeinden sowohl von den Schulpflegen als auch von den Lehrpersonen begrüsst. Die Lehrpersonen erwarten, dass (TaV-)Schulleiter/innen umfassender beurteilen, da sie langfristig im Schulhaus präsent und in ein soziales Beziehungs- und Vertrauensgefüge eingebunden sind. Lehrpersonen und Schulpflegen sehen jedoch auch, dass dies bei den Schulleiter/innen zu einem Rollenkonflikt führen könnte.
- Das Schulungsangebot der Bildungsdirektion kann als ausreichend bezeichnet werden. Inhaltlich sollten stärker jene MAB-Elemente geschult werden, in denen die Beurteiler/innen im direkten Kontakt zur Lehrperson stehen (Feedbackgespräche, Erkundungsgespräch, Beur-

teilungsgespräch). Auch für das Erstellen des Erkundungsberichtes benötigen die Beurteiler/innen mehr Unterstützung.

- In Bezug auf die vorgegebenen Unterlagen werden Anpassungen vor allem für das Formular Unterrichtsbesuch gewünscht.
- Bei den Anpassungen sollte ausserdem die Diskussion um eine adäquate Skalierung berücksichtigt werden. Die fünfstufige Skalierung wird von nur wenigen Personen favorisiert. Bezüglich des Entscheides zwischen einer vierstufigen und einer zweistufigen Skalierung für die Gesamtwürdigung bestehen bei den Schulpflegen und den Lehrpersonen unterschiedliche Vorstellungen: Schulpflegen favorisieren die vierstufige Skalierung, Lehrpersonen die zweistufige.
- Qualifikations- und Sozialisationsvoraussetzungen wie Schulung, Erfahrung, Kompetenz und Beruf spielen bei der Zusammenstellung der Beurteilungsteams eine entscheidende Rolle. Diese Voraussetzungen sind bei den bisher eingesetzten Beurteiler/innen in hohem Masse gegeben.
- Die Lebensqualität der befragten Lehrpersonen kann generell als gut bezeichnet werden. Allgemein bezeichnen sehr junge Lehrpersonen ihre Lebensqualität als etwas schlechter als erfahrene Lehrpersonen. Die Lebensqualität wird von denjenigen Lehrpersonen besser eingeschätzt, welche das Kollegium kohärent erfahren und/oder finden, dass sich die Schulpflege für gute Arbeitsbedingungen für die Lehrpersonen einsetzt.
- Eine hohe Lebensqualität hängt auch mit tiefen Belastungen durch Schulreformen, Schulaufsicht und Elterngespräche zusammen. Belastungen durch den Umgang mit schwierigen Schülern oder durch die Leistungsbeurteilung von Schülern scheinen keinen engen Zusammenhang mit der Lebensqualität zu haben.

## 4 Durchführung der MAB

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den formalen Durchführungsmodalitäten der MAB detailliert beschrieben. Der Durchführungsprozess wird über die einzelnen Beurteilungselemente chronologisch wiedergegeben. Dabei werden die Angaben und Sichten der beiden Akteursgruppen Beurteiler/innen und Lehrpersonen einander gegenübergestellt. Es werden auch Einschätzungen zur Nützlichkeit dargestellt, welche sich auf den instrumentellen Ablauf beziehen.

Die Ergebnisse dieses Kapitels nehmen auf die folgenden Fragen des Auftraggebers implizit oder explizit Bezug: Mit welcher Qualität werden Beurteilungen durchgeführt? Konnten sich implizite oder explizite Standards der Beurteilung etablieren? Insgesamt: Welche Anwendungsvarianten des Verfahrens lassen sich ausmachen (Typologie)? Wie wird dem (kulturellen) Anspruch nach Gleichbehandlung (equality) und Fairness (equity) entsprochen? Sind die Dimensionen, Kriterien, Indikatoren sowie die Anzahl der Einstufungen (4) wie der gesamthaften Beurteilungsstufen (5) geeignet? Welche Anpassungen sind nötig?

### 4.1 Unterrichtsbesuche mit Beobachtungsbericht und Feedbackgespräch

Der Unterrichtsbesuch stellt gemäss den Leitlinien der Bildungsdirektion (s. Kap. 1.2) eine der vier zentralen Säulen im MAB-Prozess dar. Gemäss den Befragungen haben immer alle Mitglieder der Beurteilungsteams Unterrichtsbesuche durchgeführt, und ausnahmslos alle Lehrpersonen, welche an den Befragungen teilnahmen, sind besucht worden.

Vorgegeben war, dass die Unterrichtsbesuche mindestens 6 Lektionen umfassen sollten. In der Praxis erfolgten nach Aussagen der Lehrpersonen im Mittel 4.5 Besuche, bei welchen durchschnittlich 7.7 Lektionen besucht wurden. Dabei wurden in 91% der Fälle mindestens 2 Fächer bewertet, in 80% der Fälle sogar mindestens 3. Für 22% der Lehrpersonen waren die besuchten Unterrichtsstunden im Allgemeinen nicht oder nur teilweise repräsentativ und für 78% (eher) repräsentativ. Dem entspricht, dass 73% der Lehrpersonen fanden, die Anwesenheit der Beurteilenden habe den Ablauf ihres Unterrichts nicht beeinflusst. Rund 16% gaben eine eher negative und 11% eine eher positive Beeinflussung an.

Eine unterschiedliche Praxis bestand in der Form der Ankündigung der Unterrichtsbesuche: Der Zeitraum für die Besuche wurde in der Regel im Voraus angekündigt, so die übereinstimmende Angabe von 93% der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten bzw. 94% der Lehrpersonen. Unterschiedlich wurde seitens der Beurteilenden hingegen mit der Vorankündigung der genauen Besuchstermine umgegangen: 23% kündigten die Termine (eher) an, 34% teils-teils und 43% (eher) nicht. So gaben denn auch nur 32% der Lehrpersonen an, dass sie über die genauen Termine informiert wurden, eine Größenordnung, die sich auch bei der Befragung der SekZH (2001) ergeben hatte. Bei 19% der Lehrpersonen kam es vor, dass Termine nicht eingehalten wurden; auch in der Befragung des ZLV hatten 17% der Lehrpersonen angegeben, mit der Einhaltung von Abmachungen (sehr) schlechte Erfahrungen gemacht zu haben. In 42% der Gemeinden wurden die Besuche bei allen Lehrpersonen mit einheitlichen Zeitabständen durchgeführt, in 54% mit individuellen Abständen.

Diejenigen Lehrpersonen, welche nur über den Zeitraum der Besuche informiert wurden, unterscheiden sich von jenen, welche auch noch den genauen Zeitpunkt erfahren hatten, in ihrer Einstellung und Einschätzungen bezüglich Auswirkungen der MAB. Diejenigen, die den genauen Zeitpunkt der Unterrichtsbesuche wussten, hatten eine positivere Einschätzung von der Wirkung der MAB auf die Qualität der Schule, das Klima zwischen Schulpflege und Lehrer/innen, das Klima zwischen Schulpfleger/innen, die berufliche Motivation und auf die Arbeitssituation als Lehrer/in. Außerdem wurden die eigenen Erfahrungen mit der MAB, die Valenz<sup>35</sup> sowie die Stimmung nach der MAB positiver eingeschätzt, wenn Unterrichtsbesuche angekündigt worden waren.

Hinsichtlich der Durchführung eines Vorgesprächs zwischen Beurteilenden und Lehrpersonen vor den Unterrichtsbesuchen sind die Ergebnisse inkongruent. Knapp 50% der Beurteilenden gaben an, die Gelegenheit dazu wahrgenommen zu haben, während nur 27% der Lehrpersonen angaben, ein solches Vorgespräch manchmal oder immer geführt zu haben. Möglicherweise hatten hierbei Beurteilende und Lehrpersonen unterschiedliche Vorstellungen darüber, was unter einem Vorgespräch zu verstehen ist.

In der Regel machten die Beurteilenden ihre Besuche allein; für 10% der Beurteilenden gilt aber, dass sie zu Zweit oder selten zu Dritt anwesend waren. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen wie vorgesehen von mindestens zwei verschiedenen Beurteilenden in unterschiedlichen Lektionen besucht wurden: Die Beurteilungsteams bestanden fast ohne Ausnahme (99%) aus zwei bis vier Mitgliedern, und alle Mitglieder der Beurteilungsteams haben Unterrichtsbesuche vorgenommen (siehe oben).

Beinahe alle Beurteilenden (99%) haben angegeben, dass es ihnen in der Regel möglich war, während des Besuchs die Beobachterrolle zu wahren, was 86% der Lehrpersonen bestätigten. Nur in Ausnahmefällen haben die Beurteilenden am Unterrichtsgeschehen teilgenommen oder während des Unterrichts Feedbacks gegeben. Für 84% der Beurteilenden war es dabei möglich, die vorgeschriebene Trennung von Beobachtungen und Wertungen vorzunehmen. 86% der Beurteilenden gaben an, dass es ihnen während der Unterrichtsbesuche möglich war, äußere Ein-

<sup>35</sup> Der Begriff Valenz bezeichnet die Verhaltensdimension „Zuwendung vs. Abwendung“ (s.Unterkapitel 6.1.1 zum Semantischen Differenzial)

flüsse auf das Verhalten der Lehrperson ausreichend zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang wurde von den Lehrpersonen erfragt, welche Merkmale der Schulkasse aus ihrer Sicht Einfluss auf ihre Beurteilung gehabt hätten. Den grössten Einfluss auf die Beurteilung hatte nach Auffassung von 35% der Lehrpersonen das Merkmal *unterschiedliches Leistungsniveau*, und je rund 19% sahen eine Beeinflussung durch die Merkmale *Klassengrösse*, *unterschiedliche Nationalitäten* und *Konflikte zwischen Schülern*.

Formulare und/oder Hilfsmittel für den Unterrichtsbesuch wurden von fast allen Beurteilenden (98%) verwendet, manche haben sogar mit mehreren parallel gearbeitet. Am häufigsten wurde das kantonale Formular Unterrichtsbesuch benutzt (72%), 21% der Beurteilenden haben (zusätzlich) ein communal erarbeitetes resp. ein selbst erarbeitetes Formular (19%) verwendet. Die Nützlichkeit des kantonalen Formulars Unterrichtsbesuchs wurde von den Beurteilenden auf der fünfstufigen Skala (von 1=nicht nützlich bis 5=nützlich, s. Tabelle 4-1) sowohl für das *Festhalten von Beobachtungen* als auch für die *Einstufung der Lehrpersonen* von 85% als teils-teils oder (eher) nützlich bewertet ( $M\ 4.0$ ,  $SD\ 1.2$ ). Noch etwas höher bewertet wurden die *Beschreibungen* der Beurteilungspunkte, um *gezielt Beobachtungen vorzunehmen*: 96% hielten diese für teils-teils oder (eher) nützlich ( $M\ 4.0$ ,  $SD\ 0.9$ ).

Im Feedbackgespräch soll gemäss den Leitlinien das beobachtende Mitglied des Beurteilungsteams im Anschluss an den Unterrichtsbesuch das Gespräch mit der Lehrperson aufnehmen. Ein solches Gespräch wurde von den Beurteilenden in hohem Masse wahrgenommen: 93% ( $n=529$ ) der Beurteilenden haben Feedbackgespräche zu den Unterrichtsbesuchen geführt. Nach Angabe von 85% dieser Teilstichprobe bzw. von 76% der Lehrpersonenstichprobe wurde es meistens unmittelbar nach einem Unterrichtsbesuch durchgeführt, 11% der Beurteilenden zogen das Feedback zu den Besuchen im Rahmen des Beurteilungsgesprächs vor. Das Feedbackgespräch hielten die meisten Beurteilenden für teilweise nützlich bis nützlich, um sowohl Fragen und Beobachtungen zu klären (97%;  $M\ 4.5$ ,  $SD\ 0.9$ ), als auch um Eindrücke rückzumelden (89%;  $M\ 4.2$ ,  $SD\ 1.2$ ). Etwas geringer wurde die Nützlichkeit des Feedbackgesprächs zur Intensivierung der Beziehung zur Lehrperson erachtet (74% mindestens teilweise nützlich;  $M\ 3.6$ ,  $SD\ 1.4$ ), wie ebenfalls in Tabelle 4-1 dargestellt ist.

Tabelle 4-1: Instrumentelle Nützlichkeit von Beurteilungselementen aus Sicht der Beurteilungsmitglieder (BM) und Lehrpersonen (LP). Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und relative Häufigkeiten in Prozent.

| Beurteilungselement                  | Instrumentelle Nützlichkeit...   | M (SD)    | fünfstufige Skalierung: 1 (nein) - 5 (ja) |             |                 |
|--------------------------------------|--|-----------|---|-------------|-----------------|
|                                      |  |           | nein /<br>eher nein                       | teils-teils | eher ja /<br>ja |
| Unterlagen<br>Unterrichts-<br>besuch | für BM, um Beobachtungen festzuhalten  | 4.0 (1.2) | 14  | 17          | 68              |
|                                      | für BM, um LP einzustufen  | 4.0 (1.2) | 13  | 19          | 68              |
|                                      | für BM betr. Beschreibung der Beurteilungspunkte, um gezielt Beobachtungen vorzunehmen | 4.0 (0.9) | 4   | 21          | 75              |
| Feedback-<br>gespräch                | für BM, um Fragen zu den Beobachtungen zu klären                                       | 4.5 (0.9) | 4   | 13          | 84              |
|                                      | für BM, um Eindrücke rückzumelden  | 4.2 (1.2) | 12  | 12          | 77              |
|                                      | für BM, um die Beziehung zur LP zu intensivieren                                       | 3.6 (1.4) | 26  | 17          | 57              |
| Dossier                              | für BM, um das Erkundungsgespräch vorbereiten zu können                                | 4.6 (0.8) | 2   | 7           | 91              |

| Beurteilungselement | Instrumentelle Nützlichkeit...                                  | M (SD)    | fünfstufige Skalierung: 1 (nein) - 5 (ja) |             |                 |
|---------------------|---|-----------|---|-------------|-----------------|
|                     |   |           | nein /<br>eher nein                       | teils-teils | eher ja /<br>ja |
| Erkundungs-gespräch | für BM, um ergänzende Informationen zum Dossier zu erhalten     | 4.7 (0.7) | 2   | 11          | 88              |
|                     | für LP, um ergänzende Informationen mitzuteilen                 | 3.5 (1.4) | 29  | 15          | 56              |
|                     | für LP, um relevante Punkte (Engagement / Öffnung) anzusprechen | 3.5 (1.4) | 27  | 17          | 55              |

## 4.2 Dossier und Erkundungsgespräch

Im Dossier haben gemäss den Leitlinien zur MAB die Lehrpersonen die Pflicht bzw. die Möglichkeit, in freier Gestaltung zu zentralen pädagogischen Fragen mit Bezug zur eigenen Klasse, zu eigenen Aktivitäten und zum Zeitraum der letzten vier Jahre Stellung zu beziehen. 98% der Lehrpersonen erstellten ein Dossier Unterricht und Planung, und 93% der Beurteilenden haben Dossiers bearbeitet. Der Umfang der Dossiers betrug in der Regel vier bis neun Seiten, wobei diese Angabe von den Beurteilenden mit 75% und den Lehrpersonen mit 84% etwas unterschiedlich erinnert wurde. Einen Umfang von über neun Seiten bescheinigten ebenfalls recht divergent 23% der Beurteilenden gegenüber 9% der Lehrpersonen.

Das Dossier soll die Grundlage für das Erkundungsgespräch zwischen Beurteilungsverantwortlichem/r und Lehrperson bilden. So räumten ihm auch die Beurteiler/innen einen hohen Stellenwert zur Vorbereitung des Erkundungsgesprächs ein: 91% hielten es zur Vorbereitung auf das Erkundungsgespräch für (eher) nützlich ( $M = 4.6$ ,  $SD = 0.8$ ; s. Tabelle 4-1). Dieser Stellenwert des Dossiers für die Beurteiler/innen wurde auch von den Lehrpersonen wahrgenommen: 83% der Lehrpersonen meinten, dass der/die Beurteilungsverantwortliche ihr Dossier studiert hatte (10% teils-teils, 7% eher nicht). Außerdem gaben 60% der Beurteilenden an, dass die dem Dossier beigelegten Dokumente Zusatzinformationen brachten; für 40% war dies weniger oder nicht der Fall.

Von den Beurteilenden führten 71% ein Erkundungsgespräch durch, 29% nicht (jene Personen, die auch nie Beurteilungsverantwortliche waren). Ein Erkundungsgespräch wurde mit 93% der Lehrpersonen geführt. In rund 80% der Fälle fand es unabhängig von einem Unterrichtsbesuch statt.

Die Nützlichkeit des Erkundungsgesprächs, um ergänzende Informationen zum Dossier zu erhalten bzw. mitzuteilen, wurde auf der fünfstufigen Skala von den Beurteilenden sehr hoch und von den Lehrpersonen ziemlich hoch eingestuft (s. Tabelle 4-1): 99% der Beurteilenden ( $M = 4.7$ ,  $SD = 0.7$ ) hielten das Erkundungsgespräch für mindestens teilweise nützlich, um ergänzende Informationen zum Dossier zu erhalten. 71% der Lehrpersonen ( $M = 3.5$ ,  $SD = 1.4$ ) erachteten es als mindestens teilweise nützlich, um ergänzende Informationen zum Dossier mitzuteilen. Ebenso gaben 72% der Lehrpersonen ( $M = 3.5$ ,  $SD = 1.4$ ) an, dass sie im Erkundungsgespräch relevante Punkte für die Bereiche Engagement für Lehrerteam und Schule bzw. Öffnung der Schule mindestens teilweise ansprechen konnten.

## 4.3 Erkundungsbericht und Integrationssitzung

Aufgrund der Informationen aus dem Dossier und dem Erkundungsgespräch soll laut Leitfaden für die MAB der Erkundungsbericht erstellt werden. 59% der Beurteilenden verfassten solch einen Erkundungsbericht (42% nicht, darunter wiederum jene, die nie Beurteilungsverantwortli-

che waren). Für 92% dieser Teilstichprobe (n=328) genügten die Vorinformationen aus dem Dossier und dem Erkundungsgespräch zur Erstellung des Erkundungsberichts. Ergänzend wurden aber recht häufig andere Meinungen berücksichtigt: Die 428 Nennungen verteilten sich zu 36% auf den Einbezug der Meinung von Schulpfleger/innen, zu je 8% auf den Einbezug der Meinungen von Lehrer/innen und Schüler/innen bzw. Eltern und zu 13% die Meinung anderer. Mit 35% betraf ein gutes Drittel der Nennungen *keine Berücksichtigung weiterer Meinungen*.

Die Integrationssitzung ist im MAB-Prozess dafür vorgesehen, die aus den Unterrichtsbussen, dem Dossier und dem Erkundungsgespräch erhaltenen Eindrücke der verschiedenen Beurteilungsmitglieder zusammenzuführen. 97% der Beurteilenden nahmen an Integrationssitzungen teil. Das Dossier stand zu diesem Zweck für 98% von ihnen praktisch immer zur Verfügung. Der Erkundungsbericht hingegen stand nur für 64% der Beurteilenden (eher) zur Verfügung. Gesprächsführend war mit 83% in der Regel der oder die Beurteilungsverantwortliche. Die eigene Sichtweise der Beurteilung hat sich im Verlauf der Integrationssitzung für 2% der Beurteilenden (eher) und für 29% teils-teils geändert, für die übrigen 69% (eher) nicht. Die nahegelegte treppenförmige Gestaltung der Urteilsfindung, nämlich von der Einzelbeobachtung zum Gesamteindruck, wurde von 82% der Beurteilenden (eher) bejaht. Vergleiche zwischen den Lehrpersonen wurden von 24% der Beurteilenden (eher) gezogen, von 28% teils-teils und von 47% (eher) nicht gezogen.

#### **4.4 Selbstbeurteilung der Lehrpersonen**

Parallel zum Beurteilungsteam können die Lehrpersonen eine Selbstbeurteilung der durchgeführten und vom MAB-Team beobachteten Lektionen erstellen, das als schriftliches Dokument aber „jederzeit Privatsache der Lehrperson“ (Bildungsdirektion, 2002)<sup>36</sup> ist. In der Folge kann diese Selbstbeurteilung der Lehrperson von den Beurteilungsteams nicht-systematisch in die Gesamtbeurteilung einbezogen werden.

Von rund der Hälfte der Lehrpersonen wurde eine Selbstbeurteilung in gewisser Weise vorgenommen, denn 52% der Lehrpersonen machten hierzu eine Angabe beim Zeitaufwand. Aber mit 42% (n=393) verfasste weniger als die Hälfte der Lehrpersonen auch eine schriftliche Selbstbeurteilung zum Unterrichtsbewertung, wobei ein gutes Drittel dieser Teilstichprobe dazu das Formular Unterrichtsbewertung verwendete. Für gerade 13% der Verfasser gilt, dass die Selbstbeurteilung in den weiteren Beurteilungsprozess miteinbezogen wurde, für 25% möglicherweise und für 62% nicht. Zur Frage der Thematisierung der Selbstbeurteilung im Beurteilungsgespräch, welche von rund einem Drittel der Lehrpersonen angegeben wurde, gehen die Meinungen von Lehrpersonen und Beurteilenden auseinander (s. das folgende Unterkapitel 4.5).

Diejenigen Lehrpersonen, welche eine Selbstbeurteilung verfasst haben, unterscheiden sich von jenen Lehrpersonen, die keine verfasst haben. Und zwar bewerteten erstere folgende Dimensionen negativer: Auswirkungen der MAB auf klimatische Verhältnisse im Schulsetting (Klima zwischen Lehrpersonen, zwischen Schulpflegemitgliedern, zwischen Schulpflege und Lehrerschaft), auf ihre Beziehungen zu Schulpfleger/innen, auf private Beziehungen, auf die Arbeitssituation sowie auf die berufliche Motivation.

Dieses Verhältnis kehrt sich ins Gegenteil um, wenn Lehrpersonen erlebt haben, dass ihre verfasste Selbstbeurteilung im Prozess effektiv berücksichtigt wurde. Sehr viele Auswirkungen der MAB, sei es auf klimatische Verhältnisse im Schulsetting (Klima zwischen Lehrpersonen, zwischen Schulpfleger/innen, zwischen Schulpflege und Lehrerschaft), auf Beziehungen zu Schulpfleger/innen oder auf die persönliche Situation (Arbeitssituation und berufliche Motivation,

---

<sup>36</sup> Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2002). Leitfaden für die Durchführung der Mitarbeiterbeurteilung von Lehrkräften der Zürcher Volksschulen. 3., überarbeitete Auflage. Zürich: Bildungsdirektion des Kt. Zürich, Volksschulamt.

Lebensqualität und physische Gesundheit sowie psychisches Wohlbefinden) wurden positiver wahrgenommen, wenn Lehrpersonen den Eindruck hatten, ihre Selbstbeurteilung sei in den Prozess einbezogen worden. Auch die Auswirkung der MAB auf die Qualität von Schule und Unterricht wurde besser bewertet. Die Erfahrungen mit dem MAB-Ablauf, die Stimmung nach der MAB sowie die allgemeine Bewertung auf dem Valenzfaktor fiel ebenfalls positiver aus. Und schliesslich zeigt sich, dass wenn die Selbstbeurteilung im Beurteilungsgespräch aus der Sicht der Lehrpersonen ausreichend thematisiert wurde, noch mehr Dimensionen positiver bewertet wurden, als wenn dies nicht der Fall war.

#### 4.5 Beurteilungsgespräch

Das Beurteilungsgespräch bildet den Abschluss des MAB-Prozesses. Hier soll gemäss den kantonalen Vorgaben die oder der Beurteilungsverantwortliche der Lehrperson die bereits festgelegte Beurteilung mitteilen und begründen. Alle Lehrpersonen haben am Beurteilungsgespräch teilgenommen. 71% (n=406) der Beurteilenden führten Beurteilungsgespräche durch, 29% nicht (was wiederum mit der Rolle als Beurteilungsverantwortliche/r zusammenhängt). Die Meinungsbildung der Beurteilenden wurde – wie vorgegeben – durch das Beurteilungsgespräch praktisch nicht mehr beeinflusst: 3% gaben an, dass in der Folge des Beurteilungsgesprächs noch Veränderungen in der Beurteilung vorgenommen wurden, bei 2% kam dies teils-teils und bei 97% (eher) nicht vor.

Ob die Selbstbeurteilung im Beurteilungsgespräch thematisiert worden ist, sahen Beurteilende deutlich positiver als Lehrpersonen. Aus der Teilstichprobe der Beurteilungsverantwortlichen (n=406) gaben 54% an, dass die Selbstbeurteilung der Lehrpersonen (eher) thematisiert wurde, 22% sagten teils-teils und 23% (eher) nein. Demgegenüber waren es seitens der Lehrpersonen (n=849) 36%, welche die Thematisierung bejahten – ein Drittel davon empfand sie dabei als unzureichend thematisiert, 64% verneinten eine Thematisierung im Beurteilungsgespräch (s. auch Unterkapitel 4.4).

Die Meinung darüber, ob Förderungsmöglichkeiten diskutiert wurden, gingen ebenfalls auseinander: Die Beurteilenden sahen es eher positiv, die Lehrpersonen eher negativ: Nach Angabe von 55% der Beurteilungsverantwortlichen wurden Förderungsmöglichkeiten (eher) diskutiert, von 26% teils-teils und von 19% (eher) nicht. Demgegenüber sagten 14% der Lehrpersonen, dass mit ihnen im Rahmen der MAB Fördermöglichkeiten diskutiert wurden, 86% verneinten dies.

Die Lehrpersonen beurteilten die Qualität des Beurteilungsgesprächs und die Nachvollziehbarkeit der Argumente eher positiv: Sie empfanden die vom Beurteilungsverantwortlichen gegebenen Rückmeldungen (eingeschätzt auf vier Dimensionen mit der sechsstufigen Skalierung +1 +2 +3 -1 -2 -3) mehrheitlich rücksichtsvoll und nicht rücksichtslos (M 2.1, SD 1.4), eher verständlich und kaum unverständlich (M 1.9, SD 1.7), eher offen und kaum verhalten (M 1.9, SD 1.7), sowie eher unterstützend und kaum hinderlich (M 1.5, SD 1.8); der Mittelwert über alle vier Polaritäten beträgt 1.9.

Die meisten Lehrpersonen (85%) gaben an, dass sie ihre Gesamtwürdigung durch die Argumente im Beurteilungsgespräch teilweise bis gut nachvollziehen konnten, während 15% dies (eher) nicht konnten (M 4.0, SD 1.4). Analog dazu hatten die Lehrpersonen in der Befragung der SekZH angegeben, dass das im Beurteilungsgespräch erhaltende Feedback genügend bis sehr gut (87%) bzw. ungenügend (14%) war; außerdem hatten 91% der SekZH-Befragten ihre Stellungnahme genügend bis sehr gut einbringen können. Nachdem in der Befragung des ZLV 35% der Lehrpersonen angaben, dass sie mit der Transparenz der Beurteilung (sehr) schlechte Erfahrungen gemacht hatten, und in der Befragung der SekZH für 31% der Beurteilungsmassstab nicht transparent war und für 25% die Beurteilung nicht der persönlichen Einschätzung entsprochen hatte, kann von einer Verbesserung der Beurteilungsvermittlung ausgegangen werden.

#### 4.6 Zusammenfassende Thesen

- Die Unterrichtsbesuche haben durchschnittlich 7.7 Lektionen berücksichtigt, welche zum Grossteil mindestens zwei Fächer umfasst haben. Sie wurden von zwei Beurteilenden durchgeführt, häufig erfolgte das Feedbackgespräch im Anschluss daran. Den Konzepterwartungen an die Rahmenbedingungen der Unterrichtsbesuche wurde damit deutlich entsprochen.
- Dem Einfluss äusserer Merkmale auf die Beurteilung muss Beachtung geschenkt werden. Bis zu einem Drittel der Lehrpersonen gab an, dass ihre Beurteilung durch Merkmale der Schulkasse beeinflusst worden sei, wohingegen die Beurteilenden mehrheitlich meinten, äussere Einflüsse ausreichend berücksichtigt zu haben.
- Vorgespräche zum Unterrichtsbesuch fanden aus Sicht der Mehrheit der Lehrpersonen nicht statt. Hinsichtlich der Ankündigung der Besuchstermine herrschte grösstenteils die Praxis der Überraschungsbesuche. Die Lehrpersonen sollen sich für eine Mehrheit der Beurteilenden offenbar nicht termingenauf auf die Besuche einstellen oder vorbereiten. Zusammen mit der Angabe von rund einem Fünftel der Lehrpersonen, dass Termine nicht eingehalten wurden, ergibt sich der Eindruck einer gewollten Unberechenbarkeit. Die häufigen Überraschungsbesuche implizieren, dass die Beurteilenden annehmen, es sei mittels angemeldeter Besuche nicht möglich, eine „echte Unterrichtssituation“ anzutreffen. Das unterstellt den Lehrpersonen, dass sie sich nur besonders Mühe geben, wenn Besuch da ist, oder dass sie mit angekündigtem Besuch „anders unterrichten“. Eine derartige Zuschreibung geht nicht von einem professionellen Berufsverständnis aus. Lehrpersonen, die über den genauen Zeitpunkt der Beurteilung informiert waren, haben die MAB auf vielen Dimensionen positiver beurteilt.
- Etwa drei Viertel der Lehrpersonen empfanden, dass der Unterricht bei den Besuchen repräsentativ bzw. unbeeinflusst von der Beobachtung gewesen sei. Etwa ein Zehntel gab ausserdem eine positive Beeinflussung des Unterrichts durch die Besuche an.
- Für die Beurteilenden haben die Unterlagen zum Unterrichtsbesuch, das Feedbackgespräch sowie besonders das Dossier und das Erkundungsgespräch in ihren instrumentellen Funktionen (Informationsgewinnung, Klärung, Kontakt herstellen) einen eher hohen Nutzen.
- Für die Erstellung des Erkundungsberichts hat der Einbezug von Meinungen anderer Schulpflegemitglieder eine erhebliche Bedeutung, wohingegen die Meinung anderer Lehrpersonen, der Eltern und Lernenden kaum berücksichtigt wird. In der Integrationsitzung hingegen spielt der Vergleich zwischen Lehrpersonen für die Beurteilenden eine gewisse Rolle. Die Integrationssitzung hat zudem für die abschliessende Meinungsbildung des Beurteilungsteams Bedeutung, rund 30% der Beurteilenden ändern ihre Meinung teilweise im Verlauf der Sitzung.
- Die sehr zurückhaltende Anwendung der Selbstbeurteilung durch die Lehrpersonen sticht hervor und hinterlässt mit Blick auf den von ihnen geäusserten relativ hohen Nutzen (in Kap. 5) und der hohen Bedeutung für die Förderwirksamkeit (in Kap. 7) ein widersprüchliches Bild. Die Anwendung der Selbstbeurteilung entspricht nicht der Bedeutung, welche ihr von der Lehrerschaft im Allgemeinen zugeschrieben wird. Für den Grossteil der Lehrpersonen gilt, dass sie nicht nachvollziehen konnten, wie ihre Selbstbeurteilung im weiteren Beurteilungsprozess berücksichtigt wurde. Wurde die Selbstbeurteilung effektiv in den Beurteilungsprozess einbezogen, wurden diverse Auswirkungen der MAB von Lehrpersonen positiver eingeschätzt als wenn kein Einbezug erfolgte.

- Für das Beurteilungsgespräch gilt, dass es von den Lehrpersonen in Bezug auf seine Qualität und Nachvollziehbarkeit relativ positiv aufgenommen wurde. Ob eine Diskussion der Selbsteinschätzung und der Förderungsmöglichkeiten stattgefunden hat, wird von den Beurteilenden eher bejaht und von den Lehrpersonen eher verneint. Das Verständnis der Akteure darüber, was Selbsteinschätzung ist und was Förderungsmöglichkeiten sind, geht auseinander und bedarf der Klärung.
- Die Schulgemeinden gehen auch mit der eigentlichen Durchführung der Beurteilungselemente der MAB insgesamt angepasst und selbstverständlich um. Auf der Ebene der formalen Durchführung bestehen also eher wenig von der Modellvorgabe abweichende oder ergänzende Variationen. Schon nach dem ersten Durchführungsjahr meinten gemäss der Umfrage des VZS gut drei Viertel der Schulgemeinden, dass der Verfahrensablauf beibehalten werden soll. Für die MAB als Instrument besteht seitens der Schulbehörden eine anhaltende Akzeptanz.

## 5 Aufwand und Nutzen

In den ersten beiden Abschnitten dieses Kapitels werden die Ergebnisse zu den finanziellen und zeitlichen Aufwendungen innerhalb der MAB erläutert. Anschliessend werden Nützlichkeits- und Belastungseinschätzungen sowie Aufwand-Nutzen-Relationen beschrieben.

Dabei wird auf die folgenden Fragen des Auftraggebers implizit oder explizit Bezug genommen: Wie ist die Beanspruchung? Ist der Ablauf der Beurteilung effizient? Wie wird die Orientierung auf Lohnkomponenten im Verhältnis zur Orientierung auf Förderung wahrgenommen? Wie sind die Haltungen (meaning, talk) dem Modell gegenüber? Wie sind die persönlich gewonnenen Erfahrungen (experience)? Wie ist die Zufriedenheit mit dem Modell?

Vorab aber noch ein Blick auf die Anzahl der in den Gemeinden durchgeführten MAB und auf die Anzahl der Beurteilungsteams: Die Anzahl der durchgeführten MAB variierte in der Stichprobe abhängig von der Grösse der Gemeinden stark. Annähernd 70% der Gemeinden hatten nach Angabe der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten im Schuljahr 2001/2002 eine bis zehn MAB durchgeführt. Elf bis 30 MAB wurden in einem Anteil von etwa 25% der Gemeinden durchgeführt. Mit 5% hatten nur wenige Schulgemeinden im Schuljahr 2001/2002 über 30 (und bis zu 70) MAB durchzuführen. Die Spannbreite der Anzahl eingesetzter Beurteilungsteams (Zusammensetzung und Einbezug Externer s. Kapitel 3) war ebenfalls recht gross: 45% der Gemeinden haben im Beurteilungsjahr 2001/2002 mit nur einem Team gearbeitet, weitere gut 45% mit zwei bis sechs Teams; knapp 10% der Gemeinden setzten sieben oder mehr Beurteilungsteams ein, vereinzelt über 20.

### 5.1 Aufwendungen der Gemeinden

Die Mitglieder der Beurteilungsteams wurden in gut 80% der Gemeinden für ihre Arbeit zusätzlich entschädigt. Die Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten beantworteten die Frage nach der Bedeutung der finanziellen Entschädigung wie folgt: Lediglich 3% (von 118 Angaben) sahen die Entschädigung als Anreiz für die Beurteiler/innen. In 52% der Gemeinden war sie als Sitzungsgeld gedacht, 24% sahen in dem Beitrag eine symbolische oder andere Bedeutung. In 21% der Gemeinden wurde die Entschädigung als eigentlicher Lohn verstanden.

Am häufigsten wurden die Beurteilungsverantwortlichen (42%) bzw. die Mitglieder der Beurteilungsteams (40%) in Form einer Fallpauschale entschädigt. Im Mittel betrug diese 580 bzw.

310 Franken pro MAB, mit einer Streuung von 50 bis 2000<sup>37</sup> bzw. 50 bis 1000 Franken. Am zweithäufigsten wurde in rund 20% der Gemeinden mit einem Stundenansatz von durchschnittlich 32 Franken (Streuung von 12 bis 60 Franken) entschädigt. Eine Jahrespauschale in der Höhe von durchschnittlich 3040 Franken (von 500 bis 7500 Franken) für Beurteilungsverantwortliche und durchschnittlich 2000 Franken (von 500 bis 7000 Franken) für Beurteilungsmitglieder gewährten 13% bzw. 10% der Gemeinden. In 17% der Gemeinden war für die Beurteilungsverantwortlichen und in 23% für die Beurteilungsmitglieder keine zusätzliche Entschädigung vorgesehen. Dies war in grösseren Gemeinden für Beurteilungsverantwortliche seltener der Fall (13%) als in kleineren (22%). Beurteilungsmitglieder wurden hingegen sowohl in grösseren (22%) als auch in kleineren Gemeinden (24%) öfter nicht entschädigt.

Weitere Vergleiche zwischen unterschiedlich grossen Gemeinden ergaben, dass in grösseren Gemeinden Beurteilungsverantwortliche häufiger mit Fallpauschalen entschädigt wurden (54%) als in kleineren Gemeinden (31%). Stundenansätze für die Beurteilungsverantwortlichen waren in grösseren Gemeinden eher unüblich (9%), dafür in kleineren Gemeinden häufiger (28%). Jahrespauschalen für den Einsatz der Beurteilungsverantwortlichen in der MAB zu vergeben war sowohl in kleinen Gemeinden (9%) als auch in grossen Gemeinden (17%) nicht so häufig. Die Ergebnisse zur Entschädigung von Beurteilungsmitgliedern weichen nur geringfügig von der von Beurteilungsverantwortlichen ab.

Ebenfalls erfasst wurden die finanziellen Aufwendungen für Förderungsmassnahmen, welche im Kapitel 7 dargestellt sind.

## 5.2 Zeitlicher Aufwand pro MAB

Für die Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten belief sich der durchschnittliche Zeitaufwand pro MAB auf etwa sieben Stunden. 8% der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten gaben an, keinen Zeitaufwand gehabt zu haben, für weitere 7% lag der Aufwand unter einer Stunde (hier wurde der Prozess ganz oder teilweise delegiert). Für 35% lag der Zeitaufwand pro MAB zwischen einer und fünf Stunden. 25% gaben zwischen fünf und zehn Stunden an. Die restlichen 25% verwendeten zwischen zehn und 20 Stunden (wobei hier zu vermuten ist, dass die Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten auch ihren Zeitaufwand für die allfällige Tätigkeit im Beurteilungsteam miteinbezogen). Die Gemeindegrösse beeinflusst den Zeitaufwand erheblich: die zeitliche Belastung pro MAB ist für Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten aus kleineren Gemeinden deutlich höher (9 Std.) als für jene aus grösseren Gemeinden (5 Std.).

Aus den Fokusgruppen von Schulkreisen der Stadt Zürich – die nicht in der Zufallsstichprobe bei den schriftlichen Befragungen waren – kann jedoch angefügt werden, dass der Gesamtaufwand für die MAB auch in grossen Gemeinden belastend wahrgenommen wurde. Vor allem die Koordination und Organisation der MAB ist zeitaufwändig. Sollen zukünftig auch Kindergarten/innen, Fachlehrpersonen und Hauspersonal beurteilt werden, so wird ein Kapazitätsengpass der Behörden vorausgesagt. Zudem stellt sich in den Schulgemeinden der Stadt Zürich stärker das Problem, genügend geeignete Schulpflegemitglieder zu finden, da die erforderliche Anzahl Schulpfleger/innen sehr gross ist.

Auf der Ebene des subjektiven Erlebens gaben knapp 50% der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten eine eher geringe bis geringe zeitliche Belastung an. 30% der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten erlebten eine mittlere und 20% eine (eher) grosse zeitliche Belastung. Befragt zu den Schwächen der MAB, gaben ebenfalls viele Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten (als qualitative Aussage) den zeitlichen Aufwand an.

---

<sup>37</sup> Die grosse Streubreite wird auf die unterschiedliche Bezugsgrösse (wie eigentlicher Lohn oder nicht) zurückzuführen sein.

Die Anzahl bisher beurteilter Lehrpersonen variiert über die befragten Beurteilungsverantwortlichen und -mitglieder stark. Als Beurteilungsverantwortliche/r haben die Beurteiler/innen seit Einführung der MAB vor drei Jahren im Schnitt fünf Lehrpersonen beurteilt. Der Grossteil der Beurteilungsverantwortlichen (95%) hat jedoch in den zurückliegenden drei Beurteilungsjahren weniger als 20 Lehrpersonen beurteilt. Nur wenige Beurteilungsverantwortliche (5%) haben an mehr als 20 (bis maximal 50) Beurteilungen mitgewirkt. Als Beurteilungsmitglied haben die Beurteiler/innen seit 1999 im Schnitt an acht MAB teilgenommen. Auch hier ist die Spannbreite der Anzahl durchgeföhrter MAB unterschiedlich; die 5% Beurteilungsmitglieder mit der grössten Anzahl an Lehrpersonenbeurteilungen waren an 25-70 MAB beteiligt.

Für die Beurteilenden belief sich der durchschnittliche Zeitaufwand pro MAB in der Rolle des Beurteilungsverantwortlichen auf 12.4 Stunden und in der Rolle des Beurteilungsmitgliedes auf 7.3 Stunden. In Einzelfällen wurde der Gesamtaufwand für eine einzelne MAB mit bis zu 36 Stunden als Beurteilungsverantwortliche/r und bis zu 20 Stunden als Beurteilungsmitglied angegeben, die Minima lagen bei unter einer Stunde für die Verantwortlichen und bei 2.5 Stunden für die Mitglieder des Teams. Von allen Beurteilungselementen wurde für das Feedbackgespräch am wenigsten Zeitaufwand angegeben, im Schnitt 50 Min. Am zeitaufwändigsten waren die Unterrichtsbesuche, hierfür wendete man als Beurteilungsverantwortliche/r im Mittel 4 Stunden und als Beurteilungsmitglied 3.5 Stunden auf. Für die anderen Beurteilungselemente (Dossier studieren, Erkundungsgespräch, Erkundungsbericht, Integrationssitzung, Beurteilungsgespräch) bewegte sich der mittlere Zeitaufwand jeweils zwischen 1.5 und zwei Stunden.

Zwischen den Beurteilerrollen variierte der Zeitaufwand für einzelne Beurteilungselemente: So gilt beispielsweise für den Unterrichtsbesuch, dass in der Rolle des/der Beurteilungsverantwortlichen 50% bis vier Stunden und 45% zwischen vier und maximal acht Stunden aufwendeten. In der Rolle eines Beurteilungsmitglieds hingegen wendeten 50% bis drei Stunden und weitere 45% zwischen drei und sieben Stunden für den Unterrichtsbesuch auf.

Bei der Bewältigung ihrer Aufgaben wurden knapp 55% der Beurteiler/innen grundsätzlich nicht durch die Schulsekretariate unterstützt. 14% gaben hingegen an, unterstützt worden zu sein. Die verbleibenden 31% der Beurteiler/innen wurden von „eher nicht“ über „teils-teils“ bis „eher ja“ unterstützt.

Wie in Kapitel 6 dargestellt, wurde der Aufwand von den Schulpräsidentinnen und -präsidenten sowie den Beurteilenden als wichtige Schwäche der MAB genannt. So sagten sie, dass sich ihre persönliche Arbeitssituation durch die MAB eher verschlechtert hätte. Dennoch hielt ein Grossteil der befragten Beurteiler/innen den Aufwand, der durch die MAB betrieben wurde, für angemessen.

Die Lehrpersonen wurden ebenfalls zu ihrem zeitlichen Aufwand für die MAB befragt<sup>38</sup>. Die Lehrpersonen benötigten für die ganze MAB im Durchschnitt 23 Stunden, im Minimum waren es 5.5, im Maximum 78 Stunden. Am zeitaufwändigsten war mit durchschnittlich 14 Stunden das Erstellen des Dossiers<sup>39</sup>: Bis zu sechs Stunden wendeten 20% der Lehrpersonen für das Dossier auf, sieben bis 15 Stunden benötigten 50% der Lehrpersonen, 16 bis 24 Stunden wendeten weitere 20% auf; die restlichen 10% gaben 25 bis 72 Stunden für die Dossiererstellung an. Von allen Beurteilungselementen wurde für das Erkundungsgespräch, die Feedbackgespräche und das Beurteilungsgespräch am wenigsten Zeitaufwand angegeben, im Schnitt jeweils 1.4 Stunden. Für die Unterrichtsbesuche wurden im Mittel sieben Stunden aufgewendet<sup>40</sup>, und für die Selbstbeurteilung schliesslich 1.7 Stunden.

<sup>38</sup> Die Missings bei den Zeitangaben betrugen teils bis 20% von n = 941, bei „Selbstbeurteilung“ 48%. Letzteres erklärt sich dadurch, dass es ein freiwilliges Beurteilungselement ist. Die anderen Missings dürften auf Schwierigkeiten mit der genauen Erinnerung dieser Zeitangaben zurückzuführen sein.

<sup>39</sup> Die Schreibarbeiten wurden teilweise extern vergeben, und es wurden auch Vorlagen benutzt, wie aus Interviews mit Lehrpersonen hervorging.

<sup>40</sup> Bei der Zeitangabe zu den Unterrichtsbesuchen ist die eigene Präsenzzeit möglicherweise teils miteinbezogen worden und teils nicht.

### 5.3 Nützlichkeit der Kriterien der Unterrichtsbesuche und der Problemkreise des Dossiers

Die Lehrpersonen konnten sich dazu äussern, wie sie die in der MAB vorgegebenen *Kriterien zur Beurteilung der pädagogischen Tätigkeit* während den Unterrichtsbesuchen sowie die *Problemkreise zur Wiedergabe der pädagogischen Tätigkeit im Dossier* hinsichtlich ihrer Nützlichkeit einschätzten.

Die Lehrpersonen fanden die *Kriterien für die Beurteilung der pädagogischen Tätigkeit* in den Unterrichtsbesuchen grösstenteils eher oder sehr nützlich; der Mittelwert für die vierstufige Skala (1 kann entfallen, 4 sehr nützlich) beträgt über alle Kriterien 3.3. Die Kriterien im Einzelnen wurden folgendermassen bewertet: 90% der Lehrpersonen fanden das Kriterium Grundhaltung eher oder sehr nützlich, je rund 86% die Kriterien Gemeinschaftsförderung, Beziehung zu Schülerinnen und Schülern und zielorientiertes Unterrichten. 82% der Lehrpersonen erachteten die Kriterien geeignete Lehr- und Lehrformen sowie Förderung eigenverantwortlichen Lernens als (eher) nützlich. Ergänzend wiesen 23% der Lehrpersonen auf das Fehlen wichtiger Kriterien zur Beurteilung der Unterrichtsqualität hin.

Tabelle 5-1: Nützlichkeit der *Kriterien* der Unterrichtsbesuche zur Beurteilung der pädagogischen Tätigkeit aus Sicht der Lehrpersonen. Mittelwerte und relative Häufigkeiten in Prozent.

| Kriterien Unterrichtsbesuche            | M (SD)    | vierstufige Skalierung : 1 (kann entfallen) – 4 (sehr nützlich) |                                  |
|---|-----------|---|----------------------------------|
|   |           | kann entfallen /<br>eher nicht nützlich                         | eher nützlich /<br>sehr nützlich |
| Grundhaltung                            | 3.4 (0.8) | 10  | 90                               |
| Gemeinschaftsförderung                  |           |   |                                  |
| Beziehung zu einzelnen Schülern         | 3.3 (0.9) | 14  | 86                               |
| Zielorientiertes Unterrichten           |           |   |                                  |
| Geeignete Lehr- und Lernformen          | 3.2 (0.9) | 17  | 82                               |
| Förderung eigenverantwortlichen Lernens |           |   |                                  |

Den zehn *Problemkreisen des Dossiers zur Wiedergabe der pädagogischen Tätigkeit* wurde von den Lehrpersonen auf der vierstufigen Skala (1 kann entfallen, 4 sehr nützlich) mit einem Gesamtmittelwert von 3.0 ein insgesamt eher hoher Nutzen zugesprochen. 85% der Lehrpersonen fanden die Problemkreise Aktuelle Klasse, und Gemeinschaftsbildung eher oder sehr nützlich; die Problemkreise Unterrichtsplanung, Individualisierung, Spezialitäten, Elternarbeit und Teambeitrag fanden 73-80% eher oder sehr nützlich; rund 70% hielten die Problemkreise Lernkontrollen, Engagement im Schulwesen und Erneuerung für eher oder sehr nützlich. Die übrigen Lehrpersonen hielten die jeweiligen Problemkreise für eher nicht nützlich oder überflüssig.

Tabelle 5-2: Nützlichkeit der *Problemkreise* des Dossiers zum Wiedergeben der pädagogischen Tätigkeit aus Sicht der Lehrpersonen. Mittelwerte und relative Häufigkeiten in Prozent.

| Problemkreise Dossier                   | M (SD)    | vierstufige Skalierung : 1 (kann entfallen) – 4 (sehr nützlich) |                                  |
|---|-----------|---|----------------------------------|
|   |           | kann entfallen /<br>eher nicht nützlich                         | eher nützlich /<br>sehr nützlich |
| Aktuelle Klasse<br>Gemeinschaftsbildung | 3.2 (0.8) | 15  | 85                               |
| Unterrichtsplanung                      |           |   |                                  |
| Individualisierung                      |           |   |                                  |
| Spezialitäten                           | 3.0 (0.9) | 20-27   | 73-80                            |
| Elternarbeit                            |           |   |                                  |
| Teambeitrag                             |           |   |                                  |
| Lernkontrollen                          |           |   |                                  |
| Engagement im Schulwesen                | 2.9 (1.0) | 28-31   | 69-72                            |
| Erneuerung                              |           |   |                                  |

#### 5.4 Nützlichkeit von Beurteilungselementen für die Darstellung der pädagogischen Tätigkeit und die eigene Standortbestimmung

Die Beurteilungselemente Dossier, Feedbackgespräch und Selbstbeurteilung wurden von den Lehrpersonen und Beurteilungsmitgliedern hinsichtlich ihres Nutzens für die Darstellung der pädagogischen Tätigkeit bzw. Einblicknahme in die Berufsauffassung eingeschätzt. Die Lehrpersonen bewerteten außerdem den Nutzen für die eigene Standortbestimmung (s. Tabelle 5-3).

Sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Beurteilenden erhielt das Beurteilungselement *Dossier Unterricht und Planung* die beste Bewertung für die Nützlichkeit. Für 88% der Beurteilenden war das Dossier (eher) nützlich, um Einblick in die Berufsauffassung der Lehrpersonen zu bekommen, wohingegen nur 62% der Lehrpersonen es als (eher) nützlich bezeichneten, um die pädagogische Tätigkeit adäquat wiederzugeben; für 21% der Lehrpersonen traf dies teils-teils und für 17% (eher) nicht zu.

Die Lehrpersonen sind hinsichtlich des Nutzens der *Feedbackgespräche* ambivalent. 30% der Lehrpersonen fanden es (eher) nützlich für die eigene Standortbestimmung, 26% teils-teils und 44% (eher) nicht. Nur die Hälfte der Lehrpersonen, welche eine *Selbstbeurteilung* verfassten (43%, n=393), erachteten diese als nützlich für die eigene Standortbestimmung, 22% fanden sie noch teils-teils und 28% (eher) nicht nützlich.

Tabelle 5-3: Bewertung der Nützlichkeit der Beurteilungselemente Dossier, Feedbackgespräch und Selbstbeurteilung für die Darstellung der pädagogischen Tätigkeit (Lehrpersonen, LP) bzw. Einblicknahme in Berufsauffassung (Beurteilungsmitglieder, BM) und die eigene Standortbestimmung (LP). Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und relative Häufigkeiten in Prozent.

| Beurteilungselement          | Nützlichkeit...   | M (SD)    | fünfstufige Skalierung: 1 (nein) - 5 (ja) |             |                 |
|------------------------------|---|-----------|---|-------------|-----------------|
|                              |   |           | nein /<br>eher nein                       | teils-teils | eher ja /<br>ja |
| Dossier                      | für LP, um die pädagogische Tätigkeit allgemein adäquat wiederzugeben | 3.7 (1.2) | 17  | 21          | 62              |
|                              | für BM, um Einblick in die Berufsauffassung der LP zu gewinnen        | 4.5 (0.8) | 2   | 11          | 88              |
| Feedbackgespräch<br>n=704    | für LP zur eigenen Standortbestimmung                                 | 2.8 (1.3) | 44  | 26          | 30              |
| Selbstbeurteilung<br>(n=392) | für LP zur eigenen Standortbestimmung                                 | 3.3 (1.4) | 28  | 22          | 50              |

Das Dossier wurde in den Interviews in den drei Fallgemeinden sowohl aus Sicht der Lehrpersonen als auch aus Sicht der Schulpflegen als ein Höhepunkt der MAB bezeichnet. Aus der Perspektive der Beurteilenden gibt es einen Einblick in die Arbeit der Lehrpersonen, Lehrpersonen wiederum schätzen das Dossier als Instrument für Einstimmung, Selbstdarstellung oder Reflexion.

## 5.5 Subjektives Aufwand-Nutzen-Verhältnis der Beurteilungselemente

Ob das Verhältnis zwischen Aufwand und persönlichem Nutzen subjektiv als angemessen erlebt wurde, haben die Lehrpersonen und die Beurteilenden auf einer Skala von 1(nein) bis 5 (ja) für jedes Beurteilungselement bewertet. Es zeigen sich einerseits Unterschiede zwischen den Akteursgruppen (die Lehrpersonen geben deutlich tiefere Bewertungen als die Beurteilenden), andererseits solche zwischen den Elementen.

Auf dieser Skala wurde die Aufwand-Nutzen-Angemessenheit aller Beurteilungselemente von den Lehrpersonen im Mittel mit 3.2 bewertet. Die Beurteilungsverantwortlichen bewerteten mit einem Mittelwert von 3.9 deutlich höher. Die Beurteilungsmitglieder beurteilten die Angemessenheit von Aufwand und Nutzen noch positiver: hier liegt das Mittel über die Beurteilungselemente hinweg bei 4.1.

Die Ergebnisse zu den einzelnen Beurteilungselementen sind in Tabelle 5-4 dargestellt. Die Resultate der Beurteilungsverantwortlichen und Beurteilungsmitglieder sind wegen den relativ geringen Unterschieden zusammengefasst. Das Verhältnis zwischen investiertem Zeitaufwand und Nutzen beim *Unterrichtsbesuch* wurde von Beurteilenden und Lehrpersonen am positivsten bewertet (M 4.3 für BV und BM, M 3.5 für LP). Die Interviews aus den Fallstudien erlauben hierzu ergänzende Aussagen aus drei Gemeinden: Verläuft der MAB-Prozess unproduktiv, so vermissen die Lehrpersonen bei den Unterrichtsbesuchen das Vertrauensverhältnis sowie die Fachkompetenz der Beurteilenden. Zudem kritisieren Lehrpersonen in den Gesprächen, dass die Schulpflege anlässlich der Besuche allzu leicht getäuscht werden kann. Verläuft der MAB-Prozess hingegen erfolgreich, so schätzen die Lehrpersonen die professionellen Besuche der Schulpflege, weil sich diese klar an ihre Rolle hält, die Lehrperson als Fachperson respektiert und keine Fachurteile fällt.

Annähernd so positiv gewichteten die Beurteilungsverantwortlichen das Aufwand-Nutzen-Verhältnis der Gesprächselemente *Beurteilungsgespräch* (M 4.1), *Feedbackgespräch* (M 4.1) und *Erkundungsgespräch* (M 4.0). Auch für die Lehrpersonen haben diese einen tendenziell eher hohen Nutzen: das *Beurteilungsgespräch* mit M 3.5, das *Feedbackgespräch* mit M 3.3 und das *Erkundungsgespräch* mit M 3.2. Aufwand und Nutzen der *Selbstbeurteilung* stehen für die Lehrpersonen mit einem Mittel von 3.4 ebenfalls in einem tendenziell guten Verhältnis. Der *Integrationssitzung* wurde von den Beurteilenden mit einem Mittel von 3.9 ein eher angemessenes Aufwand-Nutzen-Verhältnis zugesprochen.

Tabelle 5-4: Angemessenheit der Aufwand-Nutzen-Relation der Beurteilungselemente aus Sicht der Beurteilenden (Beurteilungsverantwortliche BV, Beurteilungsmitglieder BM) und Lehrpersonen (LP). Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und relative Häufigkeiten in Prozent.

| Beurteilungselement  | Aufwand-Nutzen-Relation<br>angemessen für... | M (SD)    | fünfstufige Skalierung 1 (nein) – 5 (ja) |             |                 |
|----------------------|--|-----------|--|-------------|-----------------|
|                      |  |           | nein /<br>eher nein                      | teils-teils | eher ja /<br>ja |
| Unterrichtsbesuch    | BV und BM                                    | 4.3 (1.0) | 9  | 7           | 84              |
|                      | LP   | 3.5 (1.3) | 23                                       | 20          | 57              |
| Feedbackgespräch     | BV und BM                                    | 4.1 (1.1) | 11                                       | 14          | 78              |
|                      | LP   | 3.3 (1.4) | 28                                       | 19          | 53              |
| Dossier              | BV und BM                                    | 3.9 (1.2) | 14                                       | 20          | 67              |
|                      | LP   | 2.5 (1.5) | 56                                       | 12          | 33              |
| Erkundungsgespräch   | BV   | 4.0 (1.2) | 14                                       | 14          | 73              |
|                      | LP   | 3.2 (1.5) | 34                                       | 19          | 48              |
| Erkundungsbericht    | BV   | 3.3 (1.3) | 28                                       | 24          | 48              |
| Integrationssitzung  | BV und BM                                    | 3.9 (1.2) | 16                                       | 13          | 72              |
| Selbstbeurteilung    | LP   | 3.4 (1.4) | 26                                       | 18          | 57              |
| Beurteilungsgespräch | BV   | 4.1 (1.1) | 12                                       | 11          | 78              |
|                      | LP   | 3.5 (1.4) | 27                                       | 18          | 57              |

Am schwächsten sehen die Lehrpersonen das Aufwand-Nutzen-Verhältnis für das *Dossier*: gerade 33% der Lehrpersonen halten das Verhältnis für (eher) akzeptabel (M 2.5)<sup>41</sup>. Demgegenüber ist es für 67% der Beurteilenden (eher) angemessen (M 3.9). Von den Beurteilungsverantwortlichen am schwächsten bewertet wird der *Erkundungsbericht*: mit 48% hält knapp die Hälfte den Aufwand für dieses Beurteilungselement für (eher) angemessen (M 3.3).

Zu den bisher referierten Ergebnissen für das Beurteilungsgespräch liegen ergänzende Ergebnisse aus den Interviews in den drei ausgewählten Gemeinden vor. Bei der Diskussion ist zu berücksichtigen, dass die Mehrheit der Lehrpersonen im Beurteilungsgespräch ihre Beurteilung nachvollziehen konnte. Auch die Art der Rückmeldung wurde in den schriftlichen Erhebungen von der Mehrheit der Lehrpersonen als eher rücksichtsvoll, offen, verständlich und unterstützend erachtet (s. Kap. 4.5). Mechanismen, die zu einem positiven oder negativen Erleben des Beurteilungsgesprächs beitragen, können gemäss den qualitativen Studien wie folgt beschrieben werden: Am Beurteilungsgespräch prallen die verschiedenen Erwartungen von Lehrpersonen und Schulpflege aufeinander, welche im negativen Fall zu Frustrationen auf beiden Seiten führen können (s. Abbildung 5-1). Anlässlich dieses Gesprächs spricht die Schulpflege ihre abgestufte, summative Beurteilung aus. Verläuft der MAB-Prozess unproduktiv, stürzen sich gemäss Aussagen der Schulpflegemitglieder die Lehrpersonen in diesen Gesprächen v.a. auf das Endergebnis und interessieren sich wenig für die anderen Rückmeldungen. Auf Kritik reagieren die Lehrpersonen aus dieser Sicht stur, emotional, unsachlich und/oder nicht kritikfähig. Wenn die

<sup>41</sup> Ergänzend sei angefügt, dass in der Befragung der SekZH das Erstellen des Dossiers für 42% der Lehrpersonen für die Schulpraxis von Nutzen war, für 58% nicht.

Schulpflege annimmt, dass die Beurteilung von Seiten der Lehrperson nicht nachvollzogen bzw. akzeptiert wird, unternimmt sie einen grossen Aufwand, um das Urteil gut zu begründen, was für die Schulpflegemitglieder belastend sein kann. Ein Blick auf die Daten aus den schriftlichen Erhebungen bei den Beurteilenden zeigt in diesem Zusammenhang, dass die Urteilsfindung – im Sinne einer Einigung des Beurteilungsteams auf die Einstufung A-D oder I-V – einem Drittel teilweise oder schwer fiel. Rund zwei Drittel gaben an, dass die Einstufung (eher) leicht fiel.

Die Lehrpersonen werden im Beurteilungsgespräch dann enttäuscht, wenn sie konkrete, fördernde, fachliche Feedbacks erwarten und stattdessen kurze, unbrauchbare Beurteilungen erhalten. Zudem kann die Beurteilung der Schulpflege aus Sicht der Lehrpersonen in diesen Fällen nicht hinreichend begründet werden. Fällt die Beurteilung aus Sicht der Lehrperson schlecht aus, ist diese über die negative Einschätzung betrübt und wirft der Schulpflege allenfalls direkt oder indirekt ihre Inkompetenz vor. Ist die Beurteilung hingegen gut, so sehen Lehrpersonen u.U. keinen Sinn, noch solche Gespräche durchzuführen.

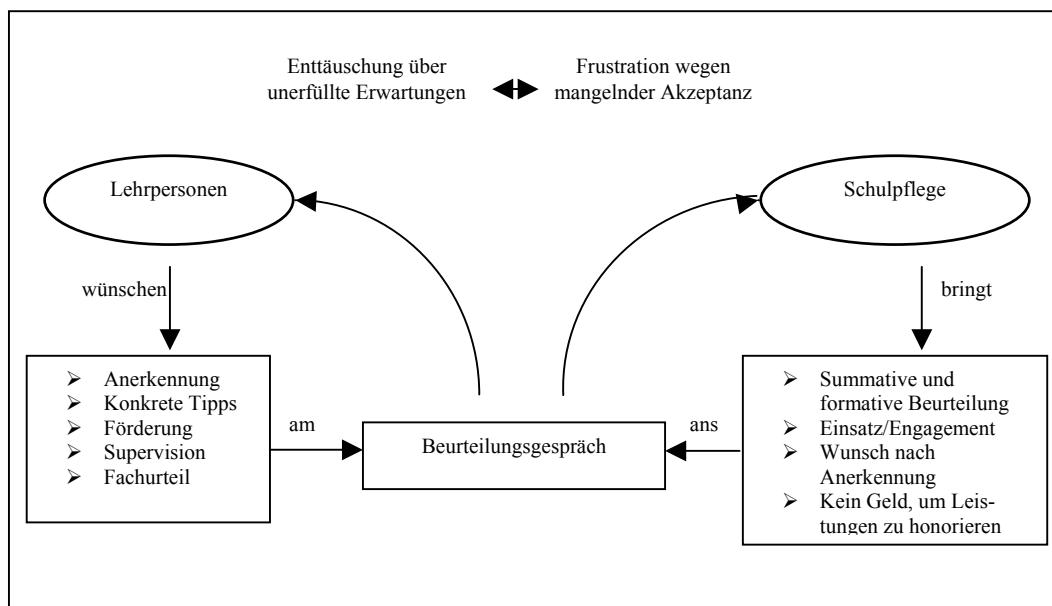


Abbildung 5-1: Spannungsfeld Beurteilungsgespräch

Verläuft der MAB-Prozess hingegen produktiv, so werden diese Gespräche von beiden Seiten positiv erlebt. Statt Abrechnung steht hier Wertschätzung im Mittelpunkt der Gespräche. Die Lehrpersonen nehmen wahr, dass sie während den korrekt, professionell und partnerschaftlich verlaufenden Gesprächen als Fachkraft respektiert werden. Dabei schätzen sie die Zurückhaltung der Schulpflege mit fachlichen Urteilen und Belehrungen, da in diesen Gesprächen v.a. Beobachtungen gespiegelt und stärkende Rückmeldungen erteilt werden. Dies wird allerdings von einzelnen Lehrpersonen auch als wirkungslose, nette Plauderei bezeichnet. Trotz des positiven Verlaufs blieb bei der Schulpflege ein gewisses Mass an Frustration zurück, da sie aufgrund der fehlenden Kantonsfinanzen gute Leistungen nicht mit einer substanziellen Gehaltserhöhung verdanken konnte.

## 5.6 Subjektive Belastung der Lehrpersonen bezogen auf die Beurteilungselemente

Die subjektiv empfundene Belastung der Lehrpersonen variierte zwischen den Beurteilungselementen teils stark und die Beurteilungselemente werden, mit Ausnahme der Dossiererstellung,

alles in allem als eher nicht persönlich belastend empfunden. Die Mittelwerte liegen auf der fünfstufigen Skala (1 = nicht belastend, 5 = belastend) mit 1.7 bis 2.8 unter 3 (im Durchschnitt 2.1), ausser beim Dossier, welche mit dem Mittelwert von 3.2 über 3 liegt (s. Tabelle 5-5). Eindeutig am wenigsten belastend waren die Feedbackgespräche<sup>42</sup> und die Selbstbeurteilung, nur 9 bzw. 7% bewerteten diese als (eher) belastend. An zweiter Stelle steht das Erkundungsgespräch, welches 14% als (eher) belastend empfanden. Es folgt das Beurteilungsgespräch, welches für 20% (eher) belastend war. Bei den Unterrichtsbesuchen zeichnet sich mit rund einem Drittel (eher) belastend eine gewisse Polarisierung ab, ebenso für die Erstellung des Dossiers, welche von zwei Dritteln als mindestens teilweise belastend erlebt wurde. Das Dossier belastete die Lehrpersonen somit am stärksten, korrespondierend mit dem grössten Zeitaufwand.

Tabelle 5-5: Bewertung der Belastung für die Lehrpersonen durch einzelne Beurteilungselemente. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und relative Häufigkeiten in Prozent.

| Beurteilungselement <i>persönlich als belastend empfunden</i> | M (SD)    | fünfstufige Skalierung: 1 (nein) - 5 (ja) |             |              |
|---|-----------|---|-------------|--------------|
|   |           | nein / eher nein                          | teils-teils | eher ja / ja |
| Unterrichtsbesuche  | 2.8 (1.4) | 48  | 20          | 32           |
| Feebackgespräche (n=705)                                      | 1.7 (1.0) | 82  | 10          | 9            |
| Selbstbeurteilung (n=387)                                     | 1.8 (1.0) | 80  | 13          | 7            |
| Dossier   | 3.2 (1.4) | 33  | 20          | 48           |
| Erkundungsgespräch (n=869)                                    | 1.9 (1.3) | 76  | 9           | 14           |
| Beurteilungsgespräch  | 2.2 (1.4) | 68  | 12          | 20           |

Schaut man sich die Beurteilungselemente in ihrer Beziehung zueinander an, so fällt folgendes auf: Die einzelnen Nützlichkeitsbeurteilungen (für die Standortbestimmung, die Wiedergabe der pädagogischen Einstellungen, Infos über das Dossier, etc.) weisen keinen engen Zusammenhang (als Interkorrelationskoeffizient) auf, sondern variieren unabhängig voneinander: Für jene, für die das Dossier beispielsweise nützlich war, um ihre pädagogische Tätigkeit wiederzugeben, war nicht gleichermaßen die Selbstbeurteilung für eine Standortbestimmung nützlich und umgekehrt. Das gleiche Ergebnis – Unabhängigkeit zwischen den Beurteilungselementen – ergibt sich auch für die Belastungseinschätzungen zu den einzelnen Beurteilungselementen. Lediglich die Beziehung zwischen den Gesprächsintensiven Elementen (Feedback-, Erkundungs- und Beurteilungsgespräch) stehen in einem engeren Zusammenhang: Wer beispielsweise das Feedbackgespräch als belastend empfand, erlebte auch die anderen beiden Gesprächssituationen als belastend und umgekehrt.

## 5.7 Nutzen der Beurteilungselemente für eine lohn- und förderwirksame Einstufung und die Sicherung der Unterrichtsqualität

Der Nutzen der Beurteilungselemente für eine lohn- und für eine förderwirksame Einstufung der Lehrpersonen sollte von den Beurteilenden und Lehrpersonen auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden (1 niedrig, 5 hoch). Die Beurteilenden wurden zu sechs Elementen befragt, die Lehrpersonen zu vier, wovon die Beurteilungselemente Unterrichtsbesuch, Dossier und Erkundungsbericht bei beiden Gruppen vorkamen (s. Tabelle 5-6).

Über alle Elemente hinweg sahen die Beurteilenden den Nutzen der Vorgaben und Richtlinien für eine lohnwirksame Einstufung bei 3.1, den förderwirksamen Einstufungsnutzen hingegen bei 3.7. Damit wurde gesamthaft bei der Lohnwirksamkeit eher eine unentschiedene Haltung in Bezug auf den Nutzen der MAB-Beurteilungselemente eingenommen, in Bezug auf die Einstufung der Förderwirksamkeit wurde der Nutzen als eher hoch oder hoch bewertet. Die Lehrper-

<sup>42</sup> In der Befragung des ZLV (2001) gaben 38% der Lehrpersonen an, mit dem Feedbackgespräch (sehr) schlechte Erfahrungen gemacht zu haben. Wird dies als Aussage zur Belastung gedeutet, hat sich die Belastung durch das Feedbackgespräch stark verringert.

sonen hingegen beurteilten den Nutzen für eine lohnwirksame Beurteilung mit durchschnittlich 2.6 eher niedrig und den Nutzen für eine förderungswirksame Beurteilung mit durchschnittlich 3.0 unentschieden.

Für die Beurteilenden und Lehrpersonen nahm der *Unterrichtsbesuch* für beide Einstufungen die höchsten Werte ein: 55% der Beurteilenden hielten den Nutzen für eine lohnwirksame Einstufung der Unterrichtsbesuche für eher hoch bis hoch. Bei der Förderungswirksamkeit hielten 80% der Beurteilenden den Unterrichtsbesuch für eher hoch bis hoch. Zwar zeigte auch bei den Lehrpersonen der Unterrichtsbesuch den vergleichsweise höchsten Nutzen für die lohn- bzw. förderungswirksame Einstufung: Mit 46 bzw. 51% schätzten diesen aber nur (knapp) die Hälfte der Lehrpersonen eher hoch oder hoch ein, was deutlich weniger ist als bei den Beurteilenden.

Der Nutzen beim *Dossier* hingegen steht an letzter Stelle von den drei Elementen. Er wurde bezüglich der Einstufung der Lohnwirksamkeit nur von 35% der Beurteilenden und von 27% der Lehrpersonen als eher hoch oder hoch eingestuft. Selbst für die förderungswirksame Einstufung lag dieser Prozentsatz für die Beurteilenden bei 47% und die Lehrpersonen bei 29%. Mit anderen Worten, der Nutzen des Dossiers wurde von den Beurteilenden für die förderungs- und lohnwirksame Beurteilung kritisch und von den Lehrpersonen überaus kritisch eingeschätzt.

Das dritte von den beiden Akteursgruppen eingeschätzte Beurteilungselement, das *Erkundungsgespräch*, nimmt eine Mittelstellung ein und zeigt wiederum eine grosse Differenz zwischen den Gruppen, aber auch zwischen Lohn- und Förderungswirksamkeit. Die Beurteilenden fanden den Nutzen des Erkundungsgesprächs bezüglich lohnwirksamer Einstufung zu 46% und bezüglich förderungswirksamer Einstufung zu 70% (eher) hoch, für die Lehrpersonen lauteten die entsprechenden Werte demgegenüber 28% und 38%.

Tabelle 5-6: Nutzeneinschätzung der Beurteilungselemente für die Lohnwirksame Einstufung (LW) und die Förderungswirksame Einstufung (FW) durch Beurteilende (BM) und Lehrpersonen (LP); Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und relative Häufigkeiten in Prozent.

| Beurteilungs-element | Nutzen<br>für... | M (SD)    |           | fünfstufige Skalierung 1 (niedrig) – 5 (hoch) |    |                     |    |                   |    |
|----------------------|------------------|-----------|-----------|---|----|---------------------|----|-------------------|----|
|                      |                  | LW        | FW        | (eher) niedrig<br>LW                          | FW | unentschieden<br>LW | FW | (eher) hoch<br>LW | FW |
| Unterrichtsbesuche   | BM               | 3.4 (1.4) | 4.0 (0.9) | 29  | 6  | 16                  | 14 | 55                | 80 |
|                      | LP               | 3.0 (1.4) | 3.3 (1.3) | 35  | 24 | 20                  | 25 | 46                | 51 |
| Erkundungsgespräch   | BM               | 3.1(1.3)  | 3.8 (1.0) | 32  | 11 | 24                  | 19 | 46                | 70 |
|                      | LP               | 2.6 (1.3) | 2.9 (1.3) | 49  | 36 | 24                  | 26 | 28                | 38 |
| Dossier              | BM               | 2.9 (1.3) | 3.4 (1.1) | 39  | 21 | 26                  | 33 | 35                | 47 |
|                      | LP               | 2.4 (1.4) | 2.6 (1.3) | 58  | 49 | 16                  | 23 | 27                | 29 |
| Integrationssitzung  |                  | 3.4 (1.4) | 3.8 (1.0) | 29  | 11 | 17                  | 19 | 53                | 70 |
| Feedbackgespräch     | BM               | 2.9 (1.3) | 3.8 (1.0) | 41  | 13 | 24                  | 19 | 36                | 68 |
| Erkundungsbericht    |                  | 2.8 (1.2) | 3.3 (1.1) | 41  | 21 | 28                  | 32 | 31                | 47 |
| Selbstbeurteilung    | LP               | 2.3 (1.2) | 3.1 (1.3) | 57  | 29 | 24                  | 26 | 19                | 45 |

Für die Beurteilenden nahm auch die *Integrationssitzung* einen eher hohen Wert an, 53% bewerteten den lohnwirksamen Nutzen und 70% den förderungswirksamen Nutzen als eher hoch bis hoch. Die Beurteilenden beantworteten die beiden Nutzenfragen auch zum Feedbackgespräch und dem Erkundungsbericht. Den Nutzen des *Feedbackgesprächs* für die lohnwirksame Beurteilung sahen 36% und für die förderungswirksame Beurteilung 68% (eher) hoch. Für die Nutzeneinschätzung des *Erkundungsberichts* durch die Beurteilenden lauten die entsprechenden Ergebnisse 31 und 47%; der Nutzen des Erkundungsberichts wurde also selbst für eine förderungswirksame Einstufung gering erachtet.

Der Nutzen des vierten von den Lehrpersonen erfragten Beurteilungselements, die *Selbstbeurteilung*, wurde von 19% der Lehrpersonen hinsichtlich lohnwirksamer Beurteilung als (eher) hoch eingeschätzt, von 45% der Lehrpersonen gilt dies für die förderungswirksame Einstufung.

**Nutzen für die Sicherung der Unterrichtsqualität:** Die Lehrpersonen bewerteten die vier Beurteilungselemente (Unterrichtsbesuch, Erkundungsgespräch, Dossier, Selbstbeurteilung) auch in Bezug auf den Nutzen für die Sicherung der Unterrichtsqualität. Dieser wurde über alle Elemente mit einem Mittelwert von 2.8 eher niedrig eingeschätzt. Dabei wurden das Dossier und das Erkundungsgespräch mit einem Mittelwert von 2.4 und 2.6 deutlich darunter und der Unterrichtsbesuch und die Selbstbeurteilung mit einem Mittelwert von 3.1 und 3.2 darüber bewertet (s. Tabelle 5-7). Oder anders gesehen: Rund die Hälfte der Lehrpersonen fand den Nutzen von Dossier und Erkundungsgespräch für die Sicherung der Unterrichtsqualität (eher) niedrig, während rund die Hälfte den Nutzen von Unterrichtsbesuch und Selbstbeurteilung (eher) hoch fand. Da die Gruppe mit jeweils gegenteiliger Meinung rund ein Viertel bis ein Drittel ausmacht, kann hinsichtlich der Nutzenbewertung der Unterrichtsqualität von einer eher polarisierenden Haltung der Lehrpersonen gesprochen werden.

Tabelle 5-7: Nutzen der Beurteilungselemente für die Sicherung der Unterrichtsqualität aus Sicht der Lehrpersonen. Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und relative Häufigkeiten in Prozent.

| Beurteilungselement | M (SD)    | fünfstufige Skalierung 1 (niedrig) – 5 (hoch) |               |                  |
|---------------------|-----------|---|---------------|------------------|
|                     |           | niedrig / eher niedrig                        | unentschieden | eher hoch / hoch |
| Unterrichtsbesuch   | 3.1 (1.3) | 32  | 24            | 44               |
| Dossier             | 2.4 (1.3) | 57  | 20            | 23               |
| Erkundungsgespräch  | 2.6 (1.3) | 49  | 24            | 27               |
| Selbstbeurteilung   | 3.2 (1.3) | 30  | 21            | 49               |

## 5.8 Zusammenfassende Thesen

- Der zeitliche und finanzielle Aufwand für die MAB unterliegt einer grossen Streuung, und zwar innerhalb der Akteursgruppen, zwischen den Akteursgruppen und zwischen den Beurteilungselementen.
- Der durchschnittliche Zeitaufwand pro MAB erscheint den Konzepterwartungen des Verfahrens als solchem und den Zielsetzungen – insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Förderungsorientierung – angemessen. Die weit überdurchschnittlichen Aufwendungen sind allerdings ein wesentliches Belastungsmoment.
- Der teilweise stark überdurchschnittliche Zeitaufwand kann interpretiert werden als Versuch, die Akzeptanz der MAB durch eine möglichst gute – sprich aufwändige – Anwendung zu erreichen. Die Empfehlungen des Leitfadens in Bezug auf Häufigkeiten, Zeitdauer und Umfang werden oft übertroffen. Der Standard einer in Bezug auf den Aufwand „guten MAB“ muss geklärt und kommuniziert werden. Mit einer mehrheitlichen Annäherung an die empfohlenen Rahmenbedingungen kann dieser Form der Belastung entgegnet werden.
- Ein Ansatzpunkt zur Aufwandsminderung bietet sich beim Dossier an, dessen Umfang – in der Regel 4-9 Seiten – sich gemäss Leitfaden zur MAB beschränken sollte: „Um die Miliztauglichkeit auch hier zu wahren, sollten sich Bericht (max. 3-5 Seiten) und Beilagen auf zentrale Aspekte beschränken – auch dies eine Herausforderung.“
- Die Entschädigung der Beurteilenden wird von den Gemeinden nicht als Anreiz sondern mehrheitlich im Sinne eines Sitzungsgeldes oder symbolischen Beitrags verstanden. Damit, und dem Umstand, dass in rund 20% der Gemeinden keine Zusatzentschädigung vorgesehen ist, wird dem Miliz- und Freiwilligenprinzip Rechnung getragen.
- Dass rund ein Fünftel der Gemeinden, welche die Beurteilenden entschädigen, einen eigentlichen Lohn ausrichtet, weist auf eine Professionalisierung der Beurteilungsrolle hin. Die Unterstützung durch das Sekretariat in mindestens 14% der Gemeinden ist ein

weiterer Hinweis darauf. Die Frage nach der Professionalisierung und nach ihrem Zusammenhang mit der Beanspruchung und Einstellung (auch seitens der Beurteilten) muss weiter geklärt werden.

- Die Aufwand-Nutzen-Einschätzungen für die Beurteilungselemente der MAB unterscheiden sich voneinander. Generell fallen die Bewertungen der Beurteilenden positiver aus als die der Lehrpersonen. Der Aufwand wird alles in allem von den Beurteilenden eher als angemessen, von den Lehrpersonen als teilweise angemessen betrachtet. Für beide Gruppen gilt, dass der Nutzen der MAB-Elemente bezüglich einer förderungswirksamen Beurteilung besser eingeschätzt wird als für eine lohnwirksame Beurteilung und die Sicherung der Unterrichtsqualität. Lehrpersonen schätzen absolut gesprochen die Potenz der Beurteilungselemente für die Ableitung von Lohnmassnahmen eher negativ, für die Ableitung von Fördermassnahmen hingegen positiv ein.
- Das Dossier schneidet sowohl bei den Nutzenbewertungen für die Lohn- und Förderungswirksamkeit als auch für die Sicherung der Unterrichtsqualität unter allen Beurteilungselementen bei den Lehrpersonen am schlechtesten ab. An zweitletzter Stelle rangiert jeweils das Erkundungsgespräch. Zudem wird das Aufwand-Nutzen-Verhältnis von den Lehrpersonen für das Dossier am niedrigsten bewertet. Dies steht im Widerspruch zur Zwischen-Evaluation des ZLV, wo Lehrpersonen dem Dossier und dem Erkundungsgespräch (noch) viel Positives abgewinnen konnten. Es wird insgesamt von den Lehrpersonen nützlicher für die Darstellung ihrer allgemeinen Berufserfassung als für die Beschreibung der pädagogischen Tätigkeit erlebt.
- Der Unterrichtsbesuch wird sowohl von Lehrpersonen als auch von Beurteilenden als am meisten nützlich erlebt. Beurteilende erleben ihn sehr positiv, Lehrpersonen stehen ihm, was eine lohnwirksame Einstufung und die Sicherung der Unterrichtsqualität angeht, nicht ablehnend gegenüber; bezüglich seines Nutzens für eine förderungswirksame Einstufung bewerten sie ihn sogar positiv.
- Die Gespräche, die im Rahmen der MAB erfolgen (Erkundungsgespräch, Feedbackgespräch, Beurteilungsgespräch) bilden bei den Belastungseinschätzungen eine besondere Gruppe. Sie werden alle als ähnlich belastend wahrgenommen.

## 6 Dynamiken im MAB-Prozess

So wie die MAB in den einzelnen Gemeinden umgesetzt worden ist, kann sie als Ergebnis eines Transformationsprozesses verstanden werden, welcher zum einen durch institutionelle Regelungen und zum anderen durch psychologische Faktoren geprägt wird. Subjektive Wahrnehmungen, Einstellungen und Belastungen, insbesondere der beiden Akteursgruppen Schulpfleger/innen und Lehrpersonen, beeinflussen den Prozess der MAB zentral. Sind diese Wahrnehmungen, Einstellungen und Belastungen sehr unterschiedlich, und werden einzelne Aspekte der Durchführung oder die gesamte MAB von der einen Gruppe in einem anderen Licht dargestellt als von der anderen, kann dies bedeutsame Dynamiken bei der Umsetzung der MAB in der Gemeinde auslösen. Diese Dynamiken werden in diesem Kapitel analysiert, wobei folgende Inhaltsbereiche thematisiert werden: Zufriedenheit, Erfahrungen und Einstellungen gegenüber der MAB (Kap. 6.1), Rückmeldungen zur eigenen Arbeit (Kap. 6.2), Kompetenzen der Beurteiler/innen: Selbst- und Fremdwahrnehmungen (Kap. 6.3), Verlauf des MAB-Prozesses (Kap. 6.4), Grundhaltungen der Beurteilenden bzw. der Beurteilten bei der Durchführung der MAB (Kap. 6.5).

Im Kapitel 6 wird dabei auf folgende Fragen des Auftraggebers explizit oder implizit Bezug genommen: Wie ist die Zufriedenheit mit dem Modell? Wie sind die persönlich gewonnenen Erfahrungen (experience)? Wie sind die Haltungen (meaning, talk) dem Modell gegenüber? Was für Kompetenzen werden für die Beurteilung mitgebracht? Welcher Schulungs- und Informationsbedarf besteht bei den Beurteilern (in Abhängigkeit von ihrem Hintergrundwissen)? Mit welcher Qualität werden Beurteilungen durchgeführt? Welche Dynamiken lösen die lohnwirksamen Beurteilungen in den Schulteams aus? Wie wirkt es sich aus, dass bei Beurteilungen durch Mitglieder der Gemeindeschulpflegen bzw. durch externe Personen (outsourcing) die Beurteilten von Akteuren lohnwirksam beurteilt werden, die der ausserunterrichtlichen bzw. ausserschulischen Praxis zuzuordnen sind? Verändert sich das Arbeitsklima zwischen Behörden und Schulteam?

## 6.1 Zufriedenheit, Erfahrungen und Einstellungen gegenüber der MAB

Bei der Zwischen-Evaluation des ZLV fiel das Gesamurteil über das MAB-Verfahren noch relativ vernichtend aus: Etwa zwei Drittel hatten hier schlechte bis sehr schlechte Erfahrungen angegeben. In der vorliegenden Evaluation hingegen war knapp die Hälfte der befragten Lehrpersonen mit der Durchführung der MAB zufrieden. Als unzufrieden oder absolut unzufrieden mit der Durchführung bezeichnete sich knapp ein Drittel der Lehrpersonen. Ein Viertel der Lehrpersonen war mindestens teilweise zufrieden (s. Abbildung 6-1).

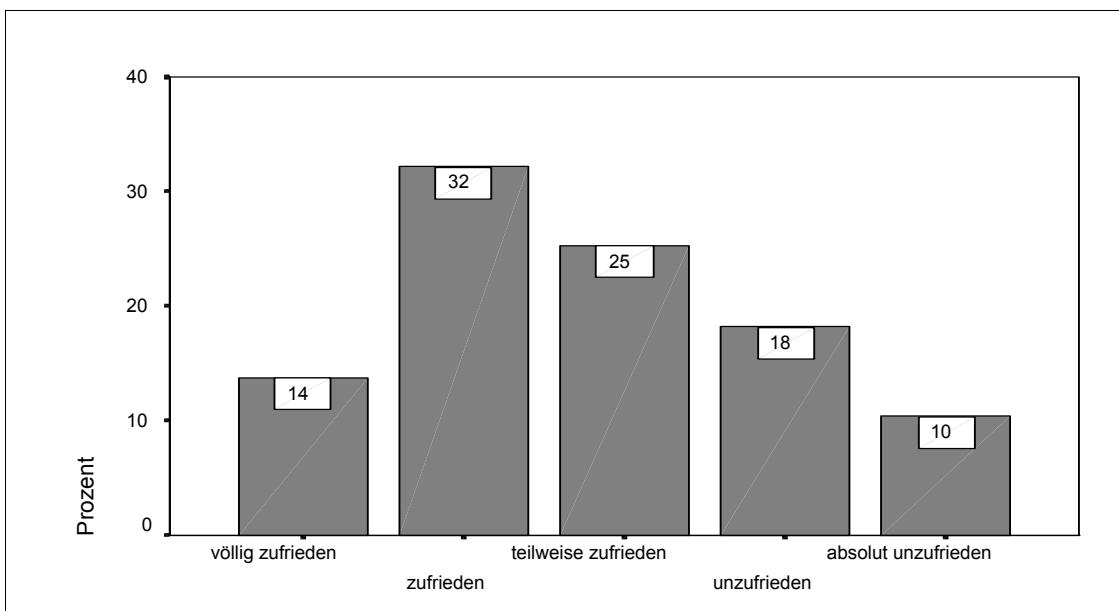


Abbildung 6-1: Zufriedenheit der Lehrpersonen mit der Durchführung der MAB in Prozent.

Neben der Zufriedenheit wurden auch die Einstellungen der Lehrpersonen zur MAB erfragt. Diese sind gesamthaft gesehen neutral bis leicht negativ gefärbt. Etwa ein Drittel der Lehrpersonen sind gegenüber der MAB eher positiv oder positiv eingestellt. 45% hingegen sind (eher) negativ und 20% neutral eingestellt (rechter Balken in der Abbildung 6-2). In Bezug auf die allgemeine Einstellung gegenüber der MAB können im Durchschnitt keine signifikanten Unterschiede aufgrund des Geschlechts oder aufgrund des Alters festgestellt werden, wie es bei anderen Einschätzungsdaten der Fall ist (s. Kap. 6.1.3). Allerdings zeigt sich, dass im Vergleich zu den Lehrpersonen, welche noch keine MAB gehabt haben (linker Balken in der Abbildung 6-2), die Einstellungen stärker polarisiert sind. Während bei den Lehrpersonen mit MAB nur 20% neutral eingestellt sind, sind es bei denjenigen ohne MAB 45%. Der Anteil jener, die eine nega-

tive Einstellung zur MAB haben, ist mit MAB-Erfahrung zudem bedeutend grösser (45%) als ohne MAB-Erfahrung (30%).

Diejenigen Personen mit MAB wurden zusätzlich retrospektiv nach ihrer Einstellung vor der MAB befragt (mittlerer Balken in Abbildung 6-2). Dabei zeigt sich eine interessante Verschiebung in Richtung einer stärkeren Polarisierung von vorher zu nachher. Der Anteil der neutralen Antworten scheint bei jenen, die eine MAB hatten, abgenommen zu haben.

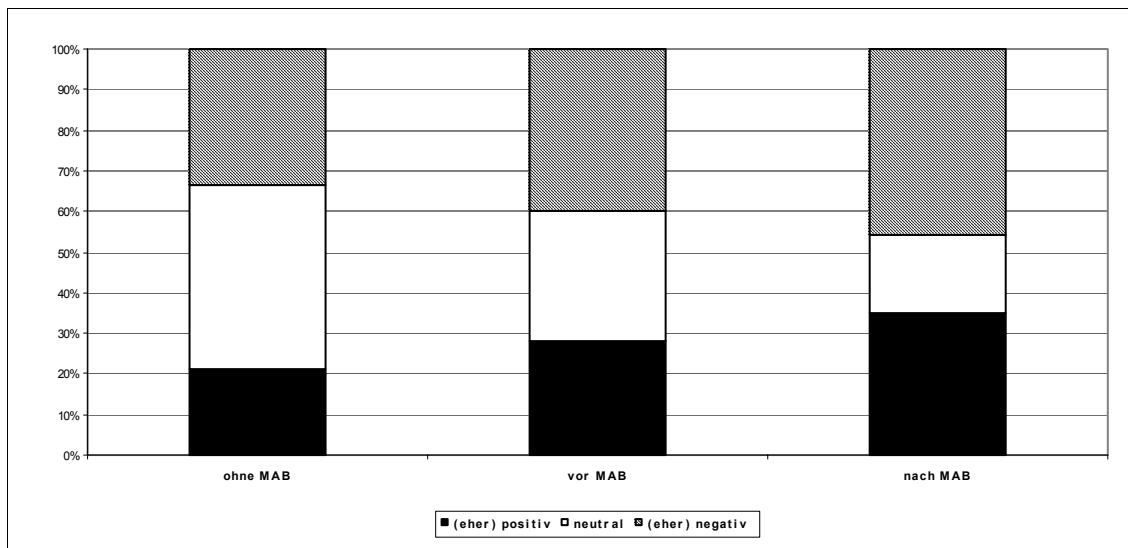


Abbildung 6-2: Einstellung gegenüber der MAB.

Betrachten wir die Verschiebungen bei den einzelnen Personen in der Einstellung vor und nach der MAB, zeigt sich folgendes Bild (s. Abbildung 6-3): Bei über 35% hat die Erfahrung mit der MAB die (retrospektiv erhobene) Einstellung gegenüber der MAB nicht verändert. Bei den restlichen Personen hat sich mit einer ziemlich schönen Gleichverteilung die Einstellung mehr oder weniger stark ins Positive(re) oder ins Negative(re) gewendet.

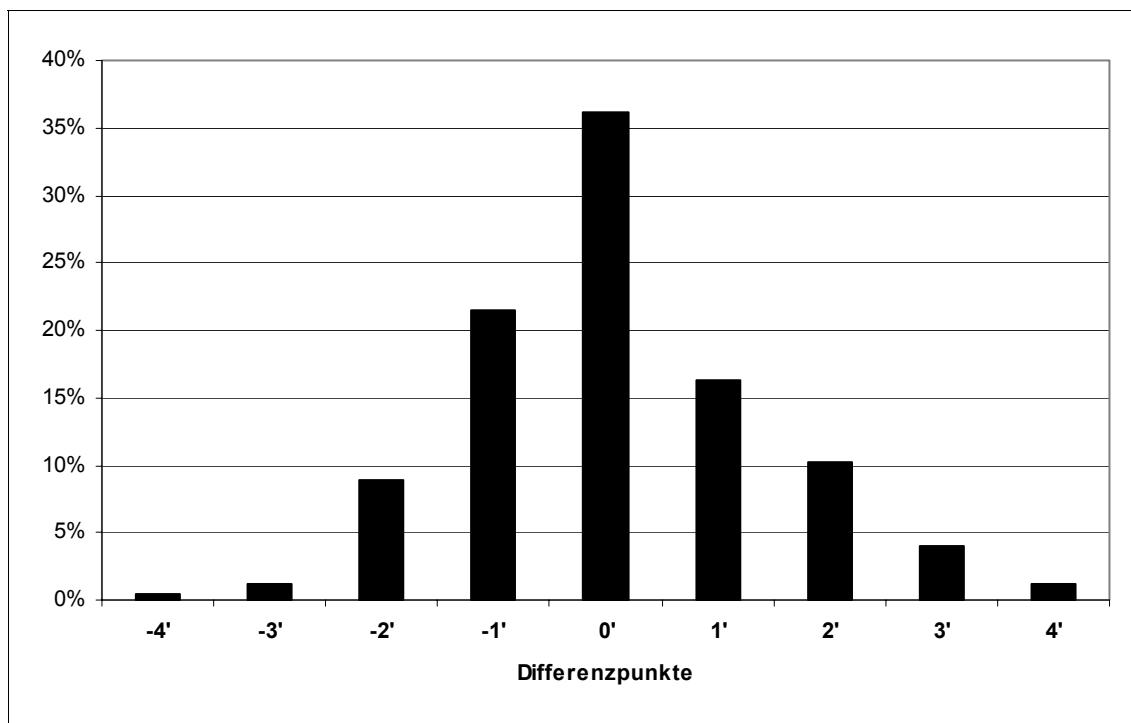


Abbildung 6-3: Häufigkeiten für die Differenzen zwischen der Beurteilung der MAB vor (retrospektiv) und nach der MAB.

### 6.1.1 Das Erleben gegenüber der MAB – Ergebnisse zum semantischen Differenzial

Um einen ganzheitlichen Eindruck vom Erleben der MAB zu gewinnen, wurde in allen Erhebungsbögen zur Praxis der MAB und ihren Bewertungen das sogenannte Semantische Differenzial (Eindrucksdifferenzial) eingesetzt. In der folgenden Abbildung 6-4 sind die Profile des Eindrucksdifferenzials für die drei Akteursgruppen Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten, Beurteilungsverantwortliche und Beurteilungsmitglieder sowie Lehrpersonen wiedergegeben. Die zwölf Polaritätsskalen sind so angeordnet, dass sie der empirisch ermittelten Faktorbeschreibung von Eindrucksdifferenzialen entsprechen: Jeweils vier Skalen werden den Faktoren Erregung, Valenz und Potenz zugeordnet. Diese drei Faktoren kennzeichnen die Struktur des emotionalen Erlebens; gleichzeitig lassen sich dieser auch entsprechende Verhaltensdimensionen zuordnen. So entspricht dem Faktor Erregung die Verhaltensintension „sich etwas vom Leibe halten“ vs. „sich zurückhalten“, dem Faktor Valenz entspricht eine Verhaltensintension im Sinne einer „Zuwendung“ vs. „Abwendung“ gegenüber einem Objekt, und der Potenz entsprechen die Verhaltensformen der „Dominanz“ vs. „Submission“.

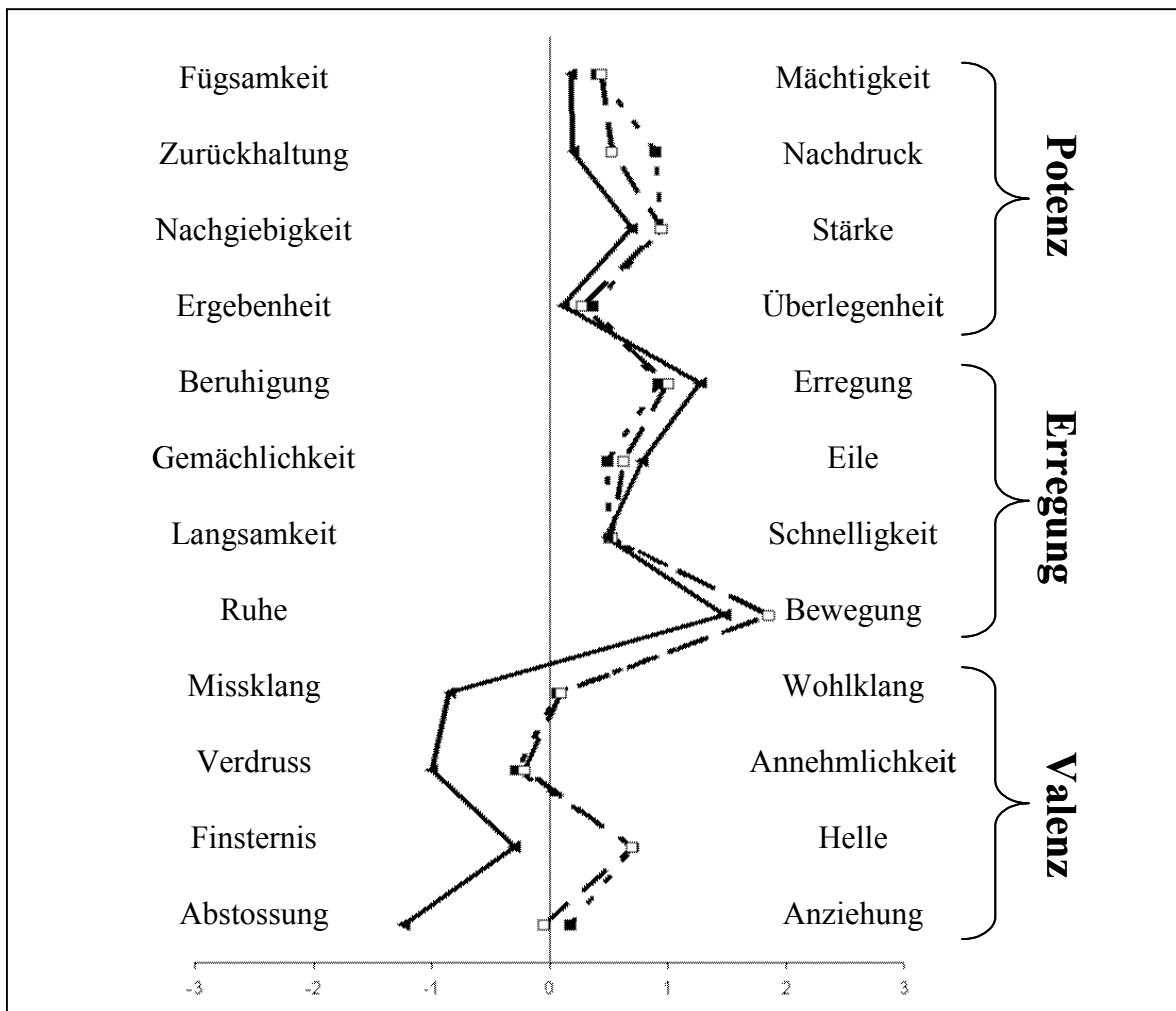


Abbildung 6-4: Mittelwertvergleich des Semantischen Differentials der Gruppen:

- ■ — Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten (n=141)
- □ — Beurteilungsverantwortliche / Mitglieder des Beurteilungsteams (n=571)
- × — Lehrerinnen und Lehrer der Zürcher Volksschule (n=840).

Als erste Auffälligkeit ist hervorzuheben, dass alle drei Profile eine hohe Kongruenz in ihrem Verlauf aufweisen. Zusätzlich gilt, dass die Profile der Schulpflegepräsident/innen und die der Beurteiler/innen nicht nur kongruent verlaufen, sondern dass im Mittel keine (statistisch bedeutsamen) Differenzen feststellbar sind; selbst Streuungsunterschiede in dieser Gruppe können vernachlässigt werden, sie bewegen sich zwischen 0.2 und 1.3. Das konnotative Erleben der MAB ist also qualitativ gesprochen für alle drei Gruppen ähnlich, auch wenn sich für die Gruppe der Lehrpersonen quantitativ zumindest auf der Valenzdimension deutliche Unterschiede zeigen. Für diese Gruppe hat die MAB signifikant weniger Anziehung bzw. überzufällig mehr Abstossung im Erleben ausgelöst als bei den Schulpflegemitgliedern.

Für den Faktor Erregung ist eine Polarisierung im rechten Bewertungsspektrum zu erkennen. Der Begriff der MAB wird verstärkt mit *Bewegung*, *Eile* und *Schnelligkeit* und eher nicht mit *Ruhe*, *Beruhigung* oder *Langsamkeit* assoziiert.

Aus den Valenzskalen lässt sich – ausser für die Lehrpersonen (s.o.) – keine deutliche Polarisierung ablesen. Im Potenzfaktor hingegen finden wir leicht ausgeprägt die Konnotationen zu *Stärke, Mächtigkeit, Nachdruck und Überlegenheit*.

Bei der Interpretation dieser emotionalen Anmutungsqualitäten sollen nun die entsprechenden Verhaltensmodalitäten hinzugezogen werden. Ausgehend vom Valenzfaktor zeigt sich bei der MAB eine Verhaltensintention, die in Richtung einer Abwendung zielt. Die Intensität (d.h. der Erregungsfaktor), mit der dies geschieht, zeugt nicht von Gelassenheit sondern eher von Erregung und Eile. Der Potenzfaktor zeigt die Anmutungsqualität der Stärke oder Dominanz. Die jeweiligen Prozentangaben bzgl. der Zustimmung innerhalb der drei Dimensionen ergibt folgendes Bild (s. Tabelle 6-1):

Tabelle 6-1: Prozentsatz derer, die die positive Seite der Polaritätsangaben gewählt haben, aus dem Eindrucksdifferenzial für die Schulpflegepräsident/innen (SPP), Schulpflegemitglieder (SP) und für die Lehrpersonen (LP).

| Eindrucksdimension | SPP | SP  | LP (n= >860; < 875) |
|--------------------|-----|-----|---------------------|
| Valenz             | 54% | 48% | 25%                 |
| Erregung/Aktivität | 78% | 77% | 84%                 |
| Potenz             | 76% | 69% | 55%                 |

Bleibt noch der Unterschied zwischen den Beurteilenden und den Beurteilten hervorzuheben: Für die Lehrpersonen gilt, dass die MAB einen eindeutig negativen Wert (Valenzfaktor) darstellt und auch auf der Potenzdimension eine leichte Tendenz – zumindest im Vergleich zu den Beurteilenden – zur *Unterwerfung* festzustellen ist. Die in der Tabelle 6-2 angegebenen Mittelwerte zeigen dies deutlich: die Bewertungen zwischen den Lehrpersonen und den anderen Akteuren sind sowohl bzgl. der Valenz als auch auf der Potenzdimension statistisch unterschieden; die dargestellten Differenzen in der Abbildung 6-4 und in der Tabelle 6-2 sind nicht zufällig.

Tabelle 6-2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) des Eindrucksdifferenzials für die Schulpflegepräsident/innen (SPP), Schulpflegemitglieder (SP) und für die Lehrpersonen (LP).

| Eindrucksdimension | SPP<br>(M; SD) | SP<br>(M; SD) | LP (n= >860; < 875)<br>(M; SD) |
|--------------------|----------------|---------------|--------------------------------|
| Valenz             | .18; (1.3)     | .14; (1.3)    | -.84; (1.5)                    |
| Erregung/Aktivität | .94; (.77)     | 1.0; (.79)    | 1.0; (0.8)                     |
| Potenz             | .65; (.79)     | .55; (.74)    | .30; (1.1)                     |

### 6.1.2 Stärken und Schwächen der MAB aus Sicht der verschiedenen Akteursgruppen

Bei den quantitativen Erhebungsbogen hatten die Lehrpersonen wie auch die Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten, Beurteilungsmitglieder und -verantwortlichen die Möglichkeit zur Nennung von Stärken und Schwächen der MAB. Dies wurde von über 90% der Befragten wahrgenommen. Eine erste – eher übersichtsartige – Zusammenfassung der von den Antwortenden genannten Stärken und Schwächen zur MAB ergibt, dass dies ausschliesslich in der intendierten Form geschah; es wurden telegrammstilartige Umschreibungen vorgenommen, z.B. *Intensive Auseinandersetzung mit dem Unterricht, neue Sicht für die Lehrpersonen, Widerstand, wenig Nutzen für Qualitätssteigerung*.

Bereits eine grobe Durchsicht zeigt, dass es nicht nur innerhalb der Akteursgruppen, sondern auch zwischen diesen grosse Übereinstimmungen gibt – sowohl in der Nennung von Stärken als auch in der Benennung von Schwächen. Für die Stärken lassen sich zwei übergeordnete Kategorien nennen:

### Stärken: Explizite Verfahrensauswirkungen

- der Beurteilungsprozess selbst
- die Berteilungsqualität
- das Feedback durch die Schulpflegemitglieder
- die Erstellung des Dossiers

### Stärken: Implizite (positive) Auswirkungen des Verfahrens

- Möglichkeit zur Standortbestimmung
- Aufforderung zur Selbstreflexion
- Gesprächsanlass und Informationsaustausch
- Wertschätzung, Anerkennung, Bestätigung und Wohlwollen

Für die Lehrpersonen kommt eine weitere singuläre Kategorie hinzu, nämlich die direkte Zurückweisung eventueller Stärken.

Bei der Kategorisierung der Schwächen gibt es ebenfalls eine Kategorie zum Verfahren und zu den Verfahrensdefiziten. Letztlich sind es aber doch viel stärker psychische und physische Auswirkungen, die als Schwäche der MAB erlebt werden. Folgende Kategorien wurden gebildet:

### Schwächen: Verfahrensdefizite

- Lohnwirksamkeit
- Nachhaltigkeit/ Beurteilungszeitraum
- Beurteilungskategorien

### Schwächen: Negativ bewerteter Ressourceneinsatz

- Zeit, Aufwand, Kosten
- mangelnder Nutzen, Gewinn, Ertrag

### Schwächen: Kritik und Zweifel an der Beurteilerkompetenz

- fehlende Professionalisierung, Qualifikationsdefizite
- Laienbeurteilung

### Schwächen: Psychische Belastungen und Beanspruchungen, negative Bewertungen

- Belastung, Angst, Stress
- Konkurrenz
- Ungerechtigkeit, Kontrolle
- Willkür, Macht, Ausgeliefertsein
- Abhängigkeit

Auch wenn für den vorliegenden Bericht noch keine umfassende und aufwendige Inhaltsanalyse durchgeführt werden konnte (es müssen insgesamt weit über 8'000 Worte und knapp 2'800 Statements analysiert werden), zeigen sich äusserst interessante Verteilungen, die aufgrund blosser Auszählungsprozesse (von Wort- und Begriffshäufigkeiten) zustande gekommen sind:

Bei den Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten und den Beurteilenden zeigt sich für die Stärken ein leichtes Überwiegen der expliziten positiven Auswirkungen, wobei zusätzlich gilt, dass sehr viel mehr individuelle Formulierungen vorgenommen wurden als bei den Lehrpersonen: 25% von diesen (780 Lehrpersonen) haben bei der Nennung von eventuellen Stärken ein demonstratives „keine“ vermerkt. Darüber hinaus nannten sie überproportional mehr implizite Auswirkungen als explizite Verfahrensauswirkungen (im Verhältnis von mindestens 1:2).

Bei der Nennung von Schwächen nehmen bei den Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten und bei den Beurteilenden die Verfahrensdefizite den ersten Rangplatz ein, wobei die Lohnwirksamkeit als grösste Einzelnennung auftaucht. Negativ zu bewertender Aufwand, Nutzen und Ertrag stehen an zweiter Stelle. Selbstkritisch nennt diese Akteursgruppe auch Probleme der Qualifikation und Kompetenz (dritter Rangplatz). Etwa gleich häufig wie die Beurteilerkompetenz wird eine Schwäche des Verfahrens darin gesehen, dass es bei den Betroffenen Misstrauen, mangelnde Akzeptanz, Verunsicherung und Angst auslöst sowie Konkurrenz unter den Lehrpersonen schafft und auf Kritik und Konfliktunfähigkeit trifft. Diese Kategorie negativen Erlebens als Schwäche der MAB wird auch von den Lehrpersonen gesehen, taucht jedoch bei den Beurteilenden erst am letzten, dem vierten Rangplatz auf. Von den Lehrpersonen wird an erster Stelle die Beurteilerkompetenz als Schwäche der MAB genannt (knapp 40%). An zweiter Stelle rangiert der negativ bewertete Ressourceneinsatz. Als häufigste Einzelkategorie (170 Mal genannt) wird die Lohnwirksamkeit als Schwäche des Verfahrens angegeben.

Alles in allem ergeben sich – aus den genannten Schwächen – zumindest für die Lehrpersonen keine gezielten Hinweise auf die Optimierung oder nachträgliche Anpassung des Instrumentes, sondern primär Hinweise auf den Diskurs und die Auseinandersetzung um das Instrument. Dies zeigt sich sehr eindrücklich darin, dass die Lehrpersonen, wenn überhaupt, dann implizite positive Auswirkungen auf ihre persönliche Reflexion und Standortbestimmung nennen, oder aber die Nennung von Stärken gänzlich zurückweisen und als Schwäche schlichtweg mit *alles* antworten.

Für die Beurteiler/innen gilt einerseits ebenfalls, dass keine direkten Hinweise für die Verbesserung des Verfahrens abzuleiten sind, dass aber andererseits ein differenzierteres und ausgewogeneres Bild von Stärken und Schwächen gezeichnet wird; ein Bild, das zwar Schwächen in der Auseinandersetzung und Diskussion um das Verfahren aufzeigt, aber nicht bereits eine eindeutige Fremdattribution bzw. Projektion vornimmt.

### **6.1.3 Das Erleben gegenüber der MAB im Zusammenhang mit Alter, Berufstätigkeit und Geschlecht der Lehrpersonen**

Das Alter von Lehrpersonen hatte auf die persönlichen Erfahrungen und auf die wahrgenommenen Auswirkungen der MAB einen Einfluss. Jüngere Lehrpersonen (<48 Jahre<sup>43</sup>) gaben eher positive Erfahrungen mit der MAB an als ältere Lehrpersonen (>48 Jahre). Bezuglich der Auswirkungen der MAB zeigen sich zwischen jüngeren und älteren Lehrpersonen in drei Dimensionen Unterschiede: Zum einen bewerteten jüngere Lehrpersonen den Einfluss der MAB auf das Klima zwischen Lehrpersonen positiver. Zum zweiten nahmen sie auch eher positivere Auswirkungen der MAB auf ihre Lebensqualität wahr. Zum dritten gaben jüngere Lehrpersonen positive Stimmungen unmittelbar nach der MAB an als ältere Lehrpersonen. Das konnotative Erleben der MAB wurde vom Alter nur in einer Dimension beeinflusst: Jüngere Lehrpersonen erlebten die MAB als mächtiger auf dem Potenzfaktor als ältere Lehrpersonen.

In eine ähnliche Richtung wie die Ergebnisse zum Alter weisen die Einflüsse, die die Dauer der Berufstätigkeit auf das Erleben der MAB hatte. Lehrpersonen mit längerer Berufstätigkeit (>10 Jahre<sup>44</sup>) nahmen negativere Auswirkungen der MAB auf das Klima zwischen Lehrpersonen, ihre Arbeitssituation und ihre berufliche Motivation als Lehrer/in, ihre Lebensqualität und ihr psychisches Wohlbefinden wahr als Lehrpersonen, die noch nicht so lang als Lehrer/in tätig sind. Sie waren zudem nach ihrer Beurteilung negativer gestimmt und haben die MAB insgesamt auf dem Valenzfaktor negativer bewertet.

<sup>43</sup> Hierfür wurde die Stichprobe am Altersmedian (= 48 Jahre) getrennt, um eine gleiche Anzahl in den Gruppen der jüngeren und älteren Lehrpersonen zu haben.

<sup>44</sup> Für diesen Vergleich sind die Lehrpersonen, welche die drei Kategorien mit kürzerer Dauer der Berufstätigkeit angekreuzt hatten (<2 Jahre, 2-4 Jahre, 5-10 Jahre) zusammengezogen worden. Diese Gruppe wurde mit den Lehrpersonen verglichen, die angegeben hatten, >10 Jahre berufstätig zu sein.

Einige Lehrpersonen (19%) gaben an, in einem anderen Beruf schon einmal beurteilt worden zu sein – mit resp. ohne Auswirkung auf den Lohn. Interessant ist, dass diese Lehrpersonen die Mitarbeiterbeurteilung an der Schule nicht positiver, sondern negativer bewerteten als Lehrpersonen ohne solche Erfahrungen mit Beurteilungen. Konkret wurden negativere Einschätzungen bezüglich Auswirkungen der MAB auf die Arbeitssituation, auf persönliche Beziehungen zu Lehrer/innen und private Beziehungen angegeben. Die Potenz der MAB wurde von diesen Personen niedriger gewichtet, das heisst, sie wurde als weniger mächtig eingestuft.

Zudem waren Einschätzungen der MAB auch beeinflusst davon, in welchem Jahr die Beurteilung erfolgte: Wer später (im Schuljahr 2001/2002) beurteilt wurde, nahm durch die MAB positivere Auswirkungen auf seine persönlichen Beziehungen zur Schulpflege und das allgemeine Klima zwischen Schulpflege und Lehrer/innen wahr. Zudem wurden von diesen Lehrpersonen die Auswirkungen der MAB auf Lebensqualität und psychisches Wohlbefinden positiver bewertet. Die Stimmungen dieser Lehrpersonen waren nach der MAB besser und auch die MAB insgesamt wurde auf der Valenzdimension positiver beurteilt.

Auch das Geschlecht hat die Wahrnehmung der MAB beeinflusst. Frauen haben die MAB insgesamt auf der Valenzdimension positiver bewertet und ihr mehr Potenz und Aktivität zugesprochen. Zudem haben sie in vielen weiteren Dimensionen (Qualität der Schule, Klima zwischen Lehrer/innen, Klima zwischen Schulpflege und Lehrer/innen, persönliche Beziehungen zur Schulpflege, berufliche Motivation und Arbeitssituation, Lebensqualität und psychisches Wohlbefinden, Stimmungen nach der MAB) die Auswirkungen der MAB positiver bewertet als Männer.

## 6.2 Rückmeldungen zur eigenen Arbeit

Die Lehrpersonen wurden gefragt, wie wichtig es für sie grundsätzlich ist, von bestimmten Personen Rückmeldungen zur eigenen Arbeit als Lehrperson zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen vor allem die Rückmeldung von Personen, die regelmäßig mit ihnen interagieren, als wichtig erachteten, so etwa von Schülerinnen und Schülern selber, von Kollegen und Kolleginnen, welche die gleiche Klasse unterrichten, sowie von Eltern (s. Abbildung 6-5). Auch Rückmeldungen von Mitgliedern der Schulpflege wurden von 80% der Lehrpersonen als wichtig erachtet. Je weiter entfernt die Person vom Schulgeschehen aber ist, desto weniger wichtig schätzen Lehrpersonen allgemein ihre Rückmeldung ein. Am wenigsten wichtig wurden Rückmeldungen von externen Fachpersonen und Berufskolleginnen und -kollegen eingeschätzt, die ausserhalb der eigenen Schule unterrichten.

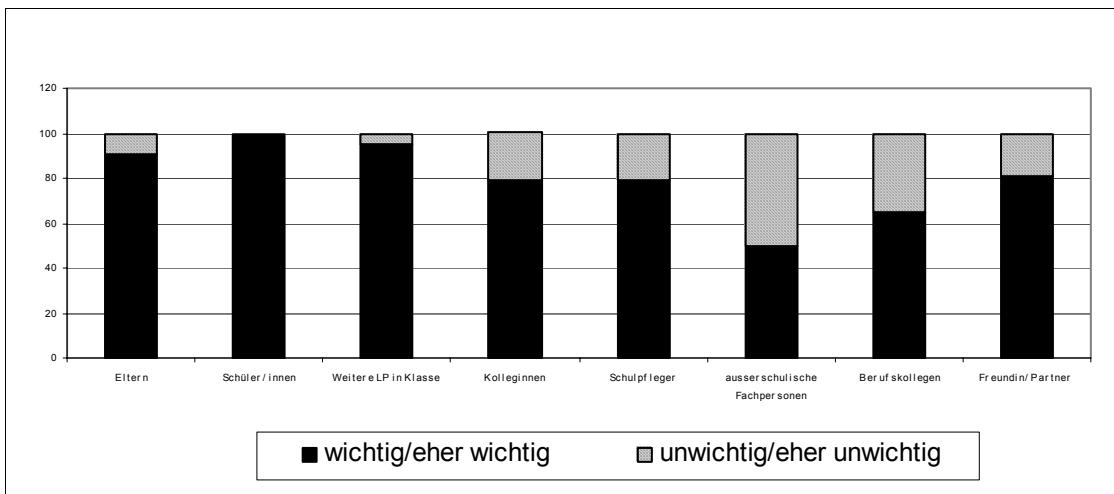


Abbildung 6-5: Wichtigkeit der Rückmeldungen verschiedener Personengruppen.

Weitere Analysen zeigen, dass im letzten Schuljahr die Lehrpersonen von den als wichtig beurteilten Personen nicht in gleichem Ausmass Rückmeldungen erhalten haben. So gaben beispielsweise etwa 60% der Lehrpersonen an, im letzten Schuljahr zumindest manchmal Rückmeldungen von ihren Kolleg/innen im Schulhaus erhalten zu haben, obwohl mehr als 90% der Lehrpersonen diese Art von Rückmeldungen als wichtig erachteten (s. Abbildung 6-6 und Abbildung 6-7). Zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit und der effektiven Häufigkeit der erlebten Rückmeldungen kann somit in den meisten Fällen eine relativ grosse Diskrepanz beobachtet werden. Nur die Rückmeldungen von Freund/innen und Partner/innen, also persönliche Rückmeldungen aus dem privaten Bereich, erfolgten tendenziell so häufig, wie sie als wichtig eingeschätzt wurden.

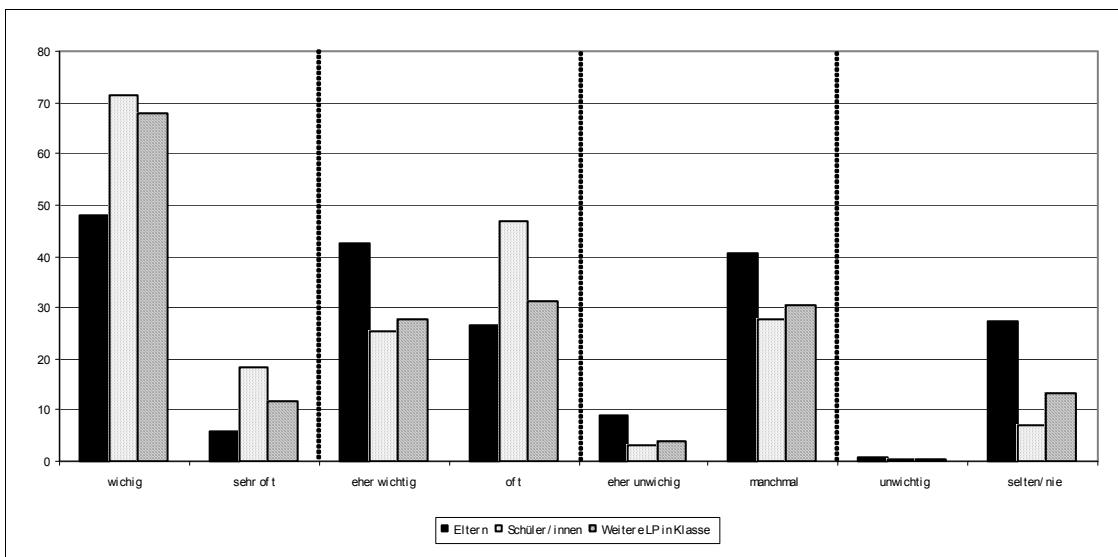


Abbildung 6-6: Wichtigkeit und Häufigkeit von Rückmeldungen durch Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie weitere Lehrpersonen in der Klasse.

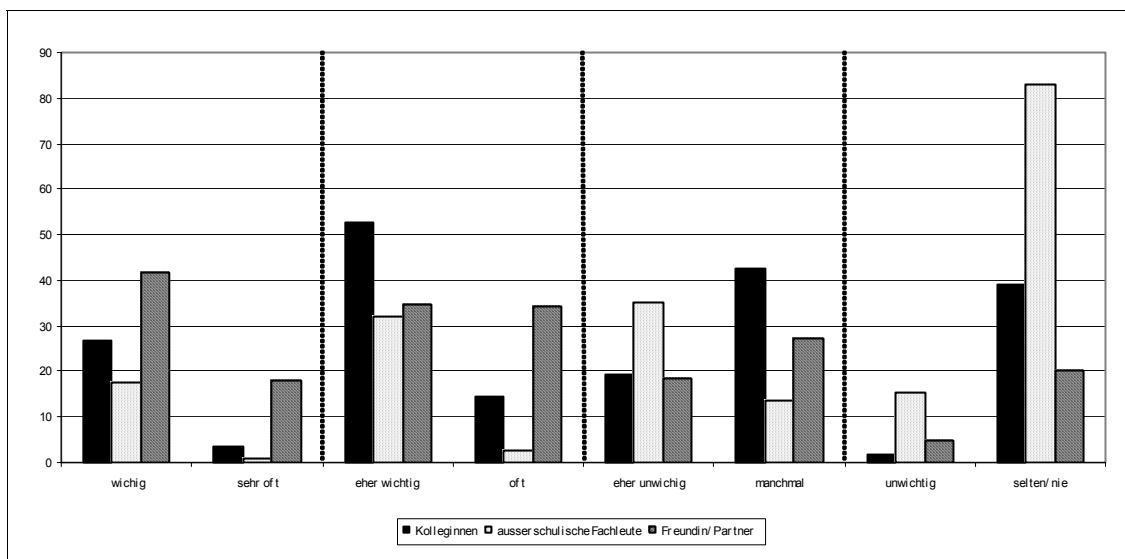


Abbildung 6-7: Wichtigkeit und Häufigkeit von Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen im gleichen Schulhaus, von ausserschulischen Fachleuten, von Freund/in und Partner/in.

### 6.3 Kompetenzen der Beurteiler/innen: Selbst- und Fremdwahrnehmungen

Sowohl in der Zwischen-Evaluation der SekZH als auch in der des ZLV war die Kompetenz der Beurteilungsteams thematisiert worden. Diese war in der Umfrage der SekZH von 40% der antwortenden Lehrpersonen als (nur) genügend bis ungenügend eingestuft worden; in der Umfrage des ZLV gaben 36% schlechte bis sehr schlechte Erfahrungen diesbezüglich an.

Die quantitativen Ergebnisse in der vorliegenden Evaluation zeigen, dass 80% der befragten Lehrpersonen zwar Rückmeldungen zu ihrer Arbeit von Schulpflegemitgliedern als wichtig bzw. sehr wichtig beurteilten, dass aber ebenfalls nur knapp 50% der Lehrpersonen die Mitglieder ihres Beurteilungsteams in Bezug auf die Durchführung der MAB für kompetent erachteten.

Diese Globaleinschätzung muss allerdings differenziert werden, da ein Viertel der Lehrpersonen in Bezug auf die Frage nach der Kompetenz der Beurteilenden unentschieden ist und damit deren Kompetenz nicht vollkommen, sondern nur teilweise angezweifelt hat. Beurteilungsverantwortliche wurden beispielsweise im Mittel eher als die anderen Mitglieder des Beurteilungsteams als kompetent erachtet. Zudem bewerteten die Lehrpersonen die Kompetenz ihrer Beurteiler/innen für nicht-unterrichtsbezogene Beurteilungen höher als für den Unterrichtsbewerb. So waren es 46% der Lehrpersonen, die angaben, ihre Beurteiler/innen in Bezug auf die Unterrichtsbeurteilung als kompetent zu erachten. Die Einschätzung der Kompetenz von Beurteiler/innen für die anderen MAB-Elemente, in denen Lehrpersonen ihre Beurteiler/innen erlebt haben (Dossier, Erkundungsgespräch und Beurteilungsbericht) lagen demgegenüber etwas höher (knapp 60%).

Hervorstechend ist zudem die Wahrnehmung der Lehrpersonen in Hinblick auf die Einschätzung der Kompetenz ihrer Beurteiler/innen, mit ihnen Förderungsmöglichkeiten zu besprechen. Nur etwa ein Viertel der Lehrpersonen gab an, sie hätten den Eindruck, ihr Beurteilungsteam wäre kompetent gewesen, um mit ihnen Förderungsmöglichkeiten zu besprechen.

Rund ein Viertel der Lehrpersonen war der Ansicht, dass ihnen die Mitglieder ihres Beurteilungsteams unbekannt waren. Andererseits gab ebenfalls etwa ein Viertel (27%) an, dass sie von niemandem oder nur den wenigsten Mitgliedern des Beurteilungsteams objektiv hätten beurteilt werden können.

Auf Seiten der Beurteilenden zeigten die Ergebnisse, dass sich knapp 80% bis 90% in Bezug auf einen Grossteil der MAB-Elemente (Unterrichtsbesuch, Dossier, Erkundungsgespräch, Feedbackgespräch, Integrationssitzung, Beurteilungsbericht, Beurteilungsgespräch) als kompetent fühlten. Wie bei den Lehrpersonen konnte aber beobachtet werden, dass diese Globaleinschätzung differenziert werden muss. So fühlten sich die Beurteiler/innen bezüglich des Erkundungsberichtes am wenigsten kompetent – obwohl auch hier immer noch gut 70% angaben, sich kompetent gefühlt zu haben. Insbesondere in Bezug auf die Beurteilung der Beurteilungspunkte *Zusammenarbeit im Lehrerteam, mit Spezialisten und Eltern sowie Auseinandersetzung mit Veränderungen und persönliche Weiterbildung* formulierten sie aber grössere Kompetenzunsicherheiten. Hingegen machte es den Beurteilenden gemäss den Befragungen weniger Mühe, die *Mitwirkung im Schulhaus, in der Schulgemeinde und im Schulwesen* zu bewerten.

Auch für den Unterrichtsbesuch fiel die Kompetenzeinschätzung der Beurteiler/innen unterschiedlich aus. In den Beurteilungspunkten *Grundhaltung, Gemeinschaftsförderung und Beziehung zu einzelnen Schüler/innen* fühlten sich gut 80% bis 90% der Beurteiler/innen kompetent. Niedriger lag dieses subjektive Kompetenzerleben bei den Bereichen *zielorientiertes Unterrichten, geeignete Lehr- Lernformen* und *eigenverantwortliches Lernen*. Kompetenz wurde hier noch von gut 60% bis knapp 70% der Beurteiler/innen erlebt.

Die Einschätzung der eigenen Kompetenzen hinsichtlich der Aufgabe, Förderungsmöglichkeiten mit den Lehrpersonen zu besprechen, fiel ebenfalls zurückhaltender aus: Die subjektiven Einschätzungen der Beurteiler/innen lagen hier deutlich unter denen für die andern MAB-Elemente. Trotzdem erlebten sich aber noch knapp 60% der Beurteiler/innen für diese Aufgabe als kompetent.

Damit lag das individuelle Kompetenzerleben der Beurteiler/innen für die Beurteilung allgemein sozialer Kompetenzen über der für immanent pädagogische Kriterien. Dies deckt sich insofern mit den Wahrnehmungen der Lehrpersonen, als diese mehrheitlich der Ansicht sind, dass die Beurteiler/innen kompetenter sind, um nicht-unterrichtsbezogene Kriterien zu beurteilen. Allerdings zeigen sich trotz dieser Überschneidungen Differenzen im Grad der Einschätzung der Kompetenzen der Beurteiler/innen. Während es bei den Beurteiler/innen zumindest knapp 60% sind, die sich für die Beurteilung der verschiedenen Aspekte als kompetent erlebten, sind die Lehrpersonen in Bezug auf die Kompetenzen der Beurteiler/innen in einzelnen Bereichen sehr viel skeptischer. Interessant ist zudem, dass sich die Beurteiler/innen kompetenter fühlten beim Unterrichtsbesuch und etwas weniger kompetent in Bezug auf den Erkundungsbericht. Bei den Lehrpersonen zeigten sich gerade spiegelverkehrte Wahrnehmungen.

#### 6.4 Verlauf des MAB-Prozesses

Die Bedeutung dieser unterschiedlichen Kompetenzwahrnehmungen kann gemäss der qualitativen Analysen in drei Gemeinden bei negativen MAB-Verläufen zu einem Teufelskreis führen, welcher eine erfolgreiche Umsetzung der MAB praktisch verhindert. Ein unproduktiver Verlauf der MAB zeigte sich in einer Gemeinde darin, dass die Lehrpersonen der Schulpflege Inkompetenz vorwarfen, währenddem sich die Schulpflege im Gegenzug über die Kritikunfähigkeit der Lehrpersonen beklagte, wobei zwischen den beiden Akteursgruppen ein starkes Misstrauensverhältnis beobachtet werden konnte (s. Abbildung 6-8). Dieser Teufelskreis der gegenseitigen Schuldzuschreibung verschärft sich auf Seiten der Schulpflegemitglieder dadurch, dass bei ihnen tendenziell ein Gefühl der Kompetenz vorhanden war bzw. sie mehrheitlich die Ansicht vertraten, dass sie fähig seien, die Lehrpersonen lohnwirksam zu beurteilen, auch wenn ihnen dies von den Lehrpersonen abgesprochen wurde. Auf Seiten der Lehrpersonen wurde dieser Teufelskreis dadurch verschärft, dass der Vorwurf der Kritikunfähigkeit ein Kernelement der Professionalität von Lehrpersonen traf und von den Lehrpersonen aus diesem Grund zurückgewiesen wurde.

Bei beiden Akteursgruppen stellten sich in Folge Gefühle der Frustration und Demotivation ein, anstatt, wie idealerweise erwartbar, eine Stärkung des Verantwortungsgefühls infolge produktiver Wahrnehmung einer öffentlichen Aufgabe auf Seiten der Schulpflegemitglieder bzw. Gefühle der Professionalität infolge eines erhöhten reflexiven Bewusstseins auf Seiten der Lehrpersonen.

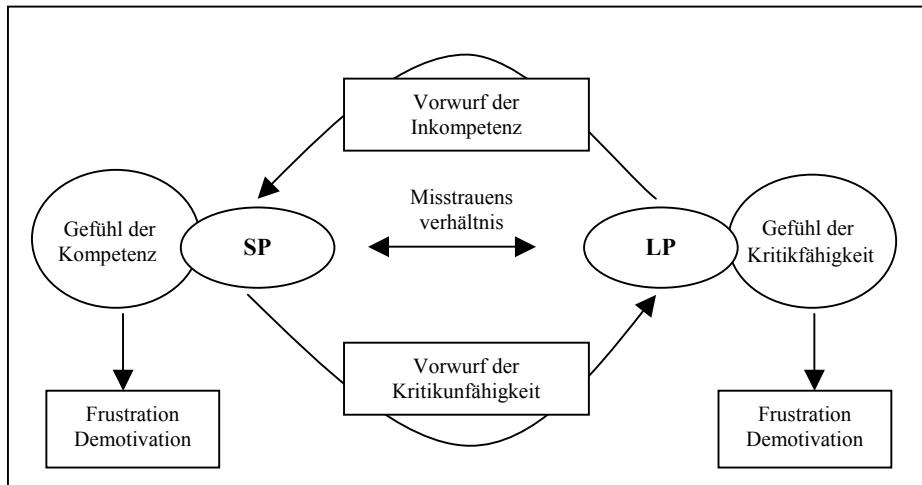


Abbildung 6-8: Unproduktiver Verlauf des MAB-Prozesses

In jener Gemeinde allerdings, in welcher die MAB für die Beteiligten eher produktiv verlief, konnte ein dem Teufelskreis entgegengesetzter Verlauf beobachtet werden. Anstatt Vorwurf, Misstrauen und gegenseitiger Schuldzuweisung konnte gegenseitige Wertschätzung und Respektierung der Kompetenzen der jeweiligen Interaktionspartner/innen beobachtet werden. Die MAB konnten in diesen Gemeinden in einem auf gegenseitigem Vertrauen basierenden Arbeitsverhältnis mehr oder weniger erfolgreich durchgeführt werden.

Wie die Ergebnisse der Fokusgruppen mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulbehörden und Lehrpersonen der Stadt Zürich zeigten, ist es in diesen grossen Schulkreisen schwierig, ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrpersonen und Schulpflegen aufzubauen. So kennen sich die verschiedenen Schulpfleger/innen und Lehrpersonen häufig nicht. Die MAB wird dadurch anonym und unpersönlich. Zudem können aufgrund der politischen Struktur der Schulpflege (Neuwahlen alle vier Jahre) und der grossen Zahl an Schulpflegemitgliedern grosse Fluktuationen bei den Schulpfleger/innen wie auch bei den Lehrpersonen festgestellt werden. Diese erschweren ebenfalls, dass zwischen Lehrpersonen und Schulpflegen eine stabile Kooperationskultur auf der Basis von Vertrauen aufgebaut werden kann.

Zur Bedeutung der erlebten Unterstützung durch die Schulpflege für den Verlauf der MAB liegen auch quantitative Ergebnisse vor: Wer sich von der Schulpflege unterstützt fühlt, ist eher mit der MAB zufrieden, erkennt eher den Nutzen der MAB für eine förderwirksame Beurteilung und beurteilt die Auswirkungen der MAB auf verschiedenste Aspekte (z. B. Qualität des Unterrichts, Qualität der Schule, Klima zwischen Lehrpersonen, Klima zwischen Lehrpersonen und Schulpflege) positiver, als wer sich von der Schulpflege nicht unterstützt fühlt.

## 6.5 Grundhaltungen der Beurteilenden bzw. der Beurteilten bei der Durchführung der MAB

Die Auswertungen der qualitativen Fallanalysen zeigen, dass die Durchführung der MAB massgeblich geprägt ist von den Grundhaltungen der Schulpflegemitglieder und der Lehrpersonen. Dabei konnte bei den drei Gemeinden ein Spannungsfeld beschrieben werden, welches von

zwei Entscheidungen beeinflusst wurde: A) Defizit- vs. Ressourcenperspektive B) Beurteilen vs. Beobachten/Spiegeln (s. Abbildung 6-9).

Für die Lehrpersonen offenbarte sich dieses Spannungsfeld in der Frage, ob sie im Dossier nur Stärken oder auch Schwächen berichten sollten, und inwiefern sie die Rückmeldungen der Schulpflegemitglieder als Impuls für die eigene professionelle Entwicklung annehmen konnten oder nicht.

Für Schulpflegen stellte sich einerseits die Frage, ob sie ihr Augenmerk während der Mitarbeiterbeurteilung primär auf Fehler oder auf Stärken der Lehrpersonen richten sollten. Andererseits musste entschieden werden, ob das schulische Handeln (sowohl Stärken wie auch Schwächen) effektiv bewertet werden soll, oder ob vor allem Rückmeldungen unter Berücksichtigung der Fachkompetenz der Lehrpersonen, aber keine eigentlichen Bewertungen, abgegeben werden.

Schulpflegen, die tendenziell mit einer Defizitperspektive beurteilten, mussten befürchten, dass Lehrpersonen sich gegen diese Beurteilungen/Bewertungen wehrten oder allenfalls mit der Kündigung drohten (dem Kap. 7.4 können Angaben über tatsächlich erfolgte Kündigungen entnommen werden), was in Zeiten des Lehrermangels belastend wirkte. Wie die qualitativen Ergebnisse zeigen, waren Qualitätsverbesserungen bezüglich des professionellen Handelns der Lehrperson oder des Unterrichts auf diesem Hintergrund kaum beobachtbar. Hingegen führte das Einnehmen einer Ressourcenperspektive, wie dies in jener Gemeinde praktiziert wurde, in der für alle Beteiligte der MAB-Prozess positiv verlief, tendenziell zu Qualitätsverbesserungen in der Schule und zu weniger negativen Begleiterscheinungen bei den Lehrpersonen, in der Beziehung zwischen Lehrpersonen sowie in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schulpflegen. Dabei ist es in einem ersten Schritt unwesentlich, ob einzige Beobachtungen gespiegelt oder auch Stärken und Schwächen benannt und bewertet worden sind.

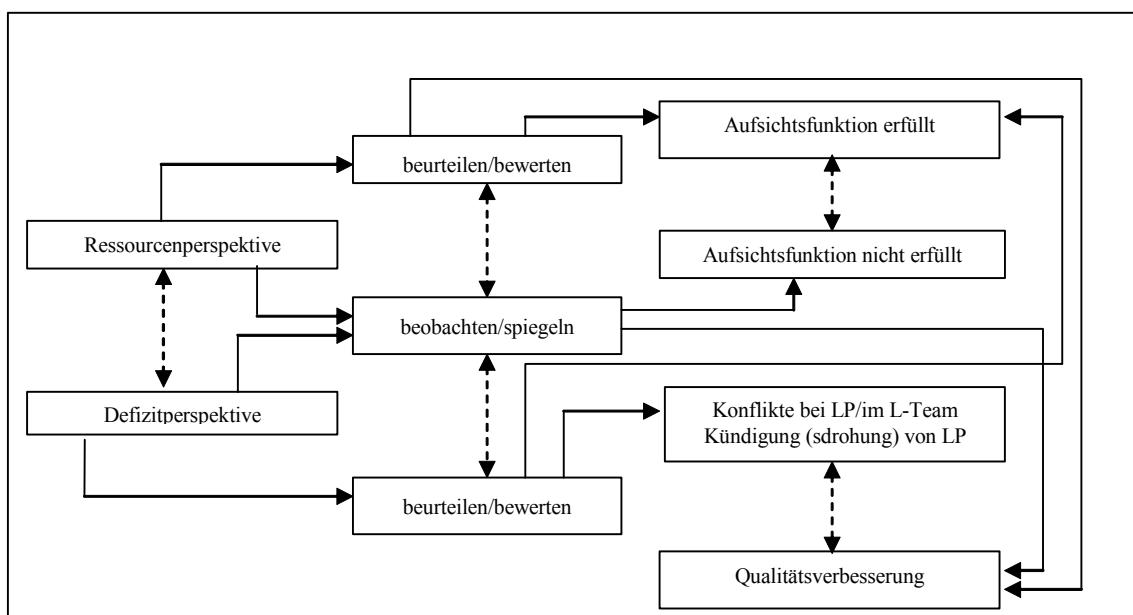


Abbildung 6-9: Spannungsfeld zwischen Defizit- vs. Ressourcenperspektive und Beurteilen/Bewerten vs. Beobachten/Spiegeln und deren Konsequenzen

## 6.6 Zusammenfassende Thesen

- Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Durchführung der MAB Ergebnis eines durch institutionelle Regelungen und psychologische Faktoren geprägten Transformationsprozes-

ses ist, wobei davon auszugehen ist, dass die verschiedenen Faktoren in einem interaktiven Verhältnis zueinander stehen.

- Knapp die Hälfte der befragten Lehrpersonen ist mit der Durchführung der MAB zufrieden. Als unzufrieden oder absolut unzufrieden mit der Durchführung bezeichnet sich knapp ein Drittel der Lehrpersonen. 45% der Lehrpersonen sind (eher) negativ gegenüber der MAB eingestellt. Dies stellt einen bedeutenden Belastungsfaktor bei der Umsetzung der MAB dar.
- Die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber der MAB ist gesamthaft neutral bis leicht negativ gefärbt. Es zeigen sich wenige Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne MAB-Erfahrung. Die Einstellung verändert sich mit der Durchführung der MAB bei rund einem Drittel nicht, während sie sich bei den andern etwa gleich in positive oder negative Richtung verschiebt. Das heisst, nach der Erfahrung der eigenen MAB polarisieren sich die Einstellungen stärker.
- Bewertungen der MAB und ihrer Auswirkungen sind nicht unabhängig von den soziodemographischen Merkmalen Alter, Berufstätigkeit und Geschlecht. Jüngere Lehrpersonen, Lehrpersonen mit kürzerer Berufstätigkeit und Frauen sind der MAB gegenüber positiver eingestellt.
- Das konnotative Erleben der MAB ist für alle drei Akteursgruppen ähnlich. Die MAB wird verstärkt mit Bewegung, Eile und Schnelligkeit und eher nicht mit Ruhe, Beruhigung oder Langsamkeit assoziiert. Allerdings hat die MAB für die Lehrpersonen signifikant mehr Abstossung im Erleben ausgelöst als bei den Schulpflegemitgliedern.
- Werden die Lehrpersonen und Schulpflegemitglieder aufgefordert, Stärken und Schwächen der MAB zu formulieren, wird dies rege benutzt, wobei zwischen den Akteursgruppen eine grosse Überschneidung der Argumentationen zu beobachten ist. Bei den Stärken werden vor allem implizite und explizite Verfahrensauswirkungen genannt. Bei den Schwächen hingegen ist die Nennung von psychischen und physischen Auswirkungen in stärkerem Ausmass vorhanden. Von den Schulpflegemitgliedern wird ein differenzierteres und ausgewogeneres Bild von Stärken und Schwächen gezeichnet, während die Lehrpersonen etwas häufiger auf pauschale Urteile rekurrieren.
- Ein Grossteil der Lehrpersonen erachtet Rückmeldungen von Schulpflegemitgliedern und anderen Personen aus dem nahen Berufsumfeld (Schüler/innen, Eltern, Kolleg/innen im Schulhaus etc.) zur eigenen Arbeit grundsätzlich als wichtig. Allerdings haben sie diese nicht effektiv und im gewünschten Ausmass erhalten. Dies weist darauf hin, dass die Lehrpersonen einerseits wenig „Übung“ haben im Entgegennehmen von Rückmeldungen, und andererseits auf nicht erfüllte Wünsche der Lehrpersonen in Bezug auf Rückmeldungen zur eigenen Arbeit.
- Die Kompetenzen der Beurteiler/innen werden von vielen Lehrpersonen insbesondere bei der Beurteilung von unterrichtsbezogenen Aspekten bemängelt, währenddem die Schulpflegemitglieder ihre Kompetenzen bei der Beurteilung der Fähigkeiten der Lehrpersonen grossmehrheitlich positiver einstufen. In Bezug auf die Beurteilung von unterrichtsbezogenen Aspekten wurde auch bei den Beurteilenden eine etwas grössere Zurückhaltung beobachtet. Als zentrale Konfliktelemente im MAB-Prozess kristallisieren sich vor allem die Unterrichtsbesuche und das Beurteilungsgespräch heraus.
- Ein gutes Vertrauensverhältnis (besonders als gegenseitige Wertschätzung) stellte sich in den Interviews als wichtigstes Merkmal für einen produktiven Verlauf der MAB heraus. Es kann durch eine ressourcenorientierte Perspektive (statt eine defizitorientierte), den Bekanntheitsgrad der Beurteilenden oder eine geringe Fluktuation der Behörde verbessert werden. Herrscht stattdessen Misstrauen zwischen den Interaktionspartnern/innen, setzt ein Teufelskreis ein, bei dem die Lehrpersonen den Schulpflegemitgliedern Inkompétence vorwerfen, währenddem diese den Lehrpersonen mangelnde Kritikfähigkeiten

vorwerfen. Bei beiden Akteursgruppen stellen sich in der Folge negative Gefühle (Frustrationen, Demotivationen etc.) ein.

## 7 Faktische Auswirkungen

Im Kapitel 7 werden als Auswirkungen der MAB die objektivierbaren Konsequenzen dargestellt: Lohnwirksamkeit (7.1), Förderwirksamkeit (7.2), Rekurse (7.3) und Kündigungen (7.4). Dabei werden folgende Fragen der Auftraggeberin implizit oder explizit berührt: Wie häufig werden die jeweiligen Beurteilungsstufen vergeben (Statistik)? Wie oft treten in der Konsequenz von Beurteilungen Lohnaufstufungen auf? Wie oft Lohn-Stagnationen oder sogar Abstufungen? Was heißt das für die Gehaltsentwicklung? Wie oft werden Förderungsmassnahmen beschlossen und realisiert? Wie oft kommt es zu Rekursen? Was wird in diesen Rekursen gerügt – formelle Mängel innerhalb des Verfahrens oder die Beurteilung als solche? Wie oft werden Rekurse abgelehnt bzw. positiv entschieden? Gibt es in diesem Zusammenhang Kündigungen durch die Lehrpersonen, Erkrankungen, psychische Störungen? Wie wird die Orientierung auf Lohnkomponenten im Verhältnis zur Orientierung auf Förderung wahrgenommen? Wie wirkt es sich aus, dass die lohnwirksame Mitarbeiterbeurteilung auch Bestandteil des gemäss Personalgesetz vorgesehenen Kündigungsverfahrens ist und damit zu einem Führungsinstrument in diesem Bereich wird?

### 7.1 Lohnwirksame Konsequenzen

Für die Gesamtbeurteilung ergibt sich folgendes Bild: 98% der Lehrerinnen und Lehrer entsprachen nach Angaben der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten den Anforderungen oder übertrafen diese zum Teil deutlich (34% Beurteilungsstufe I, 35% Stufe II, 21% Stufe I/II und 8% Stufe III). Nur zwei Lehrpersonen von 3348 genügten den Anforderungen nicht und erhielten die Beurteilungsstufe V. Die Lehrpersonen gaben bei der Befragung ebenfalls zu 99% an, bei der Gesamtwürdigung Stufe III oder höher erhalten zu haben; die prozentuale Verteilung sieht folgendermassen aus: 52% Stufe I, 36% Stufe II, 5% Stufe I/II und 6% Stufe III. 1% der Lehrpersonen gab die Stufe IV und niemand die Stufe V an. Diese Verteilung ist vergleichbar mit derjenigen aus der Zwischen-Evaluation des ZLV, wobei dort in den oberen Beurteilungsstufen etwas weniger und etwas mehr Lehrpersonen in den unteren Stufen vertreten waren.

Damit wurde laut Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten in 93% der Fälle eine Lohnaufstufung beantragt. 6% der Beurteilungen hatten eine Lohnstagnation zur Folge und bei insgesamt zwölf Personen (1%) aus sieben Gemeinden gab es andere Lohnkonsequenzen, z.B. Pensionierung. Die Aussagen der Lehrpersonen weichen von diesen Angaben ab. Lediglich 60% gaben an, dass aus ihrer Beurteilung eine Lohnaufstufung resultierte, 40% verneinten diese Frage. Der Grund für diese Differenz mag darin liegen, dass viele Lehrpersonen mit beantragter Lohnaufstufung durch Ankreuzen der Kategorie *Lohnstagnation* ausdrücken wollten, dass sie – aufgrund der derzeit gültigen kantonalen Verfügung – effektiv nicht mehr Lohn erhalten haben.

Aus den Interviews gibt es zu dieser Überlegung folgende ergänzende Aussagen: Aus Sicht der Lehrpersonen der drei Gemeinden erweist sich die Lohnwirksamkeit der MAB als unproduktiv. So wird moniert, dass die Schulpflege die kantonalen Quoten zu unflexibel einhalte, dass in der MAB die Lohnwirksamkeit mit der Beurteilung von Laien kombiniert werde und dass die Einstufungen wie Noten seien, welche eine Genauigkeit vortäuschen, die es nicht gibt, und damit Verbesserungsmöglichkeiten in den Hintergrund treten lassen. Anerkennung und die Mögliche-

keit, Fehler und Schwächen zwecks Verbesserung offen zu legen, wäre diesen Lehrpersonen wichtiger als ein Lohnzuschlag, welcher lediglich höchst bescheiden ausfällt oder bei fehlenden kantonalen Finanzen überhaupt nicht gewährt werden kann. Bei den Schulpflegen der drei Gemeinden kann ein gemeindespezifischer Umgang mit der Beurteilungsskala beobachtet werden: In einer Gemeinde wird intern nur zwischen drei Stufen unterschieden (sehr gut, gut, nicht gut). Dieser Schulpflege sind die Stufungen aber auch in der gewählten Form unangenehm, weil sie einerseits ehrlich vorgenommen werden sollten und andererseits Lehrpersonen zur Androhung einer Kündigung veranlassen könnten (dem Kap. 7.4 können Angaben über tatsächlich erfolgte Kündigungen entnommen werden). Alle Lehrpersonen wurden daher aufgestuft. In einer anderen Gemeinde wird die Lohnwirksamkeit nicht als Motor der MAB betrachtet und deshalb nicht sehr ernst genommen. Aus diesem Grunde wurden in dieser Gemeinde alle Lehrpersonen in den obersten zwei Stufen eingeteilt, was anfangs der "MAB-Zeit" zu einer markanten Entschärfung der Situation in der Gemeinde führte.

Der Befund zur Einstufung im Rahmen der MAB deutet entweder darauf hin, dass sich die Lehrerschaft durch äusserst hohe berufliche Kompetenzen und Fertigkeiten auszeichnet, oder aber die Beurteiler/innen dem sozialen Konflikt, den eine Selektion nach sich ziehen würde, ausweichen.

Eine offene Frage betrifft die Wahrnehmung der Orientierung an Lohnkomponenten im Verhältnis zur Orientierung an Förderung. In der Befragung C+ wurden alle Lehrpersonen gefragt, welche Massnahmen sie nützlich finden, um sich beruflich weiterzuentwickeln. Dabei schneiden *finanzielle Anreize* nur beschränkt als nützliches Instrument ab (s. Abbildung 7-1). Über 40% finden diese Massnahme kaum oder gar nicht nützlich, mehr als 20% nur teilweise nützlich. Im Vergleich zu den anderen Massnahmen, welche die Förderungsorientierung betonen, sind in den Augen der Befragten finanzielle Anreize nur beschränkt sinnvoll, um Lehrpersonen in ihrer beruflichen Weiterentwicklung zu motivieren und zu unterstützen.

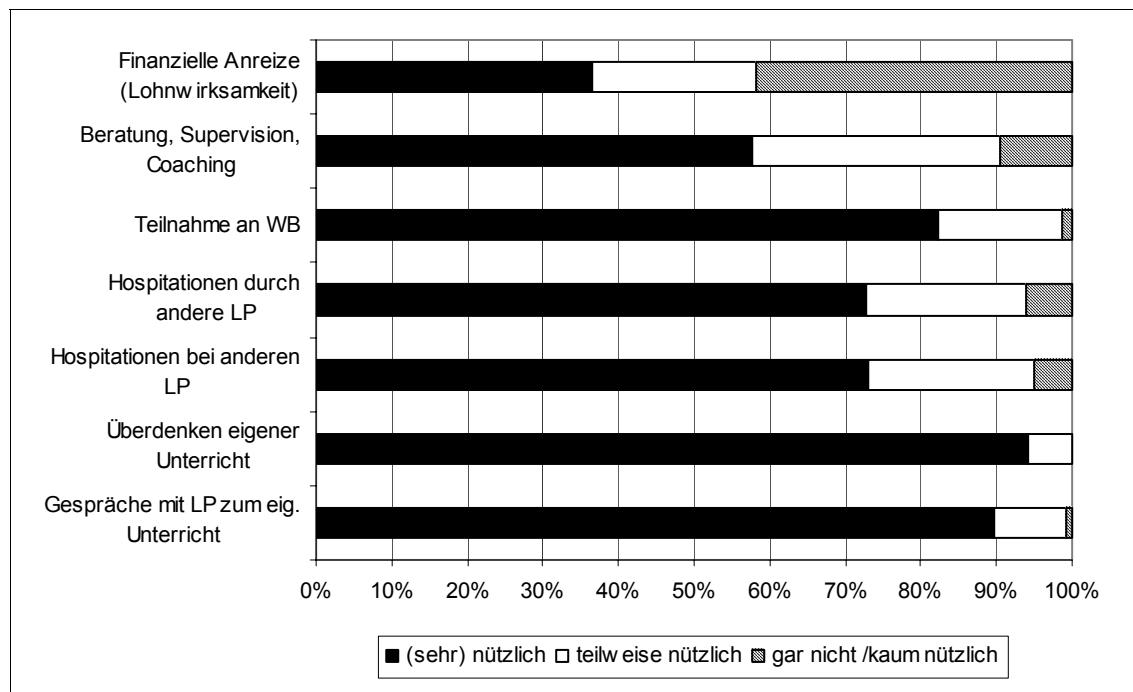


Abbildung 7-1: Nützlichkeit verschiedener Massnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung

## 7.2 Förderungswirksame Konsequenzen

Aus den Angaben der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten geht hervor, dass bei 578 Lehrpersonen aus 99 Gemeinden Förderungsvorschläge/Vereinbarungen/Massnahmen im Beurteilungsbogen festgehalten wurden. Dies entspricht rund 14% der beurteilten Lehrpersonen. Zum gleichen Ergebnis kommt die Befragung der Lehrpersonen. Von 936 Lehrpersonen gaben 14% (129) an, dass mit ihnen im Rahmen der MAB Förderungsmöglichkeiten diskutiert wurden. In 72% dieser Fälle wurden die besprochenen Förderungsmöglichkeiten im Beurteilungsbogen festgehalten. Bei 86% (807) der Lehrpersonen hingegen war die persönliche Förderung kein Thema.

Bestimmte Einschätzungen der MAB – ihre Auswirkungen auf Lebensqualität, physische Gesundheit und psychisches Wohlbefinden sowie auf Beziehungen zu Schulpfleger/innen – wurden von den Lehrpersonen anders bewertet, wenn mit ihnen Förderungsmöglichkeiten diskutiert wurden. In allen Dimensionen haben diejenigen Lehrpersonen, mit denen Förderungsmöglichkeiten diskutiert wurden, negativere Wahrnehmungen bzgl. der MAB als wenn dies nicht der Fall war. Außerdem gaben diese Lehrpersonen negativere Erfahrungen mit dem MAB-Ablauf an. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass im momentanen MAB-Prozess die Diskussion von Förderungsmöglichkeiten nicht positiv bewertet wird.

Förderungsmöglichkeiten wurden hauptsächlich im *Beurteilungsgespräch* besprochen (83%). Auch die *Feedbackgespräche nach den Unterrichtsbesuchen* (9%) sowie *vom Beurteilungsgespräch unabhängige Gespräche* (8%) wurden gelegentlich zur Besprechung von Förderungsmöglichkeiten genutzt. In einigen Fällen fand die Diskussion bei mehreren Gelegenheiten statt.

Bei der an die Lehrpersonen gerichtete Frage nach der Form, in welcher die Förderungsvorschläge kommuniziert wurden, waren Mehrfachantworten erlaubt. 127 Personen machten insgesamt 152 Angaben. Am häufigsten wurden Förderungsmöglichkeiten in Form von *Vorschlägen durch die Schulpflege* diskutiert; 50% der Nennungen entfielen auf diese Kategorie. In 17% dieser Fälle wurde den betreffenden Lehrpersonen eine Ansprechperson genannt, in 83% der Fälle nicht. Am zweithäufigsten (30% der Nennungen) kam es vor, dass Lehrpersonen *eigene Vorschläge* bzgl. ihrer Förderung einbrachten. Seltener waren *verbindliche Anweisungen der Schulpflege* (12% der Nennungen; 11% davon mit und 86% davon ohne Nennung von Ansprechpartnern) sowie *andere Formen der Diskussion* (8% der Nennungen).

Die Frage nach der Art der Förderungsvorschläge/Vereinbarungen/Massnahmen ermöglichte ebenfalls Mehrfachantworten und wurde von 107 Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten beantwortet. Am häufigsten genannt wurde die Kategorie *Weiterbildung* (32%). Je ein Viertel der Kreuze entfiel auf *Beratung, Supervision, Coaching* (25%) und *auf Hinweise zur Unterrichtsgestaltung* (24%). 13% der Nennungen wurden bei *weitere MAB* und 6% bei *andere Massnahmen* gemacht. Betrachtet man die von den Schulpflegepräsident/innen genannte Anzahl Fälle, in denen diese Vorschläge und Massnahmen in den Beurteilungsbögen festgehalten wurden, ergibt sich eine andere Reihenfolge: *Weiterbildung* (228 Fälle), *Hinweise zur Unterrichtsgestaltung* (177 Fälle), *Beratung, Supervision, Coaching* (116 Fälle), *andere Massnahmen* (76 Fälle) und *weitere MAB* (47 Fälle). In der Befragung der Lehrpersonen (n = 123; 134 Nennungen) sind die Nennungen bzgl. der in den Beurteilungsbögen festgehaltenen Förderungsmöglichkeiten folgendermassen verteilt: *Weiterbildung* (31%); *Beratung, Supervision, Coaching* (10%); *Hinweise zur Unterrichtsgestaltung* (8%) und *weitere MAB* vor Ablauf von vier Jahren (2%). Weitere 20% entfielen auf die Kategorie *andere Förderungsvorschläge*. Aus beiden Befragungen geht hervor, dass in einigen Fällen pro Lehrperson mehrere Einträge bzgl. Förderung gemacht wurden.

In der zweiten Befragung (C+) wurden die Lehrpersonen gefragt, ob sie aufgrund der MAB etwas unternommen hätten. Es ging hier also nicht um die in den Beurteilungsbögen festgehal-

tenen, sondern von den Lehrpersonen verwirklichten oder geplanten Aktivitäten (Abbildung 7-2).

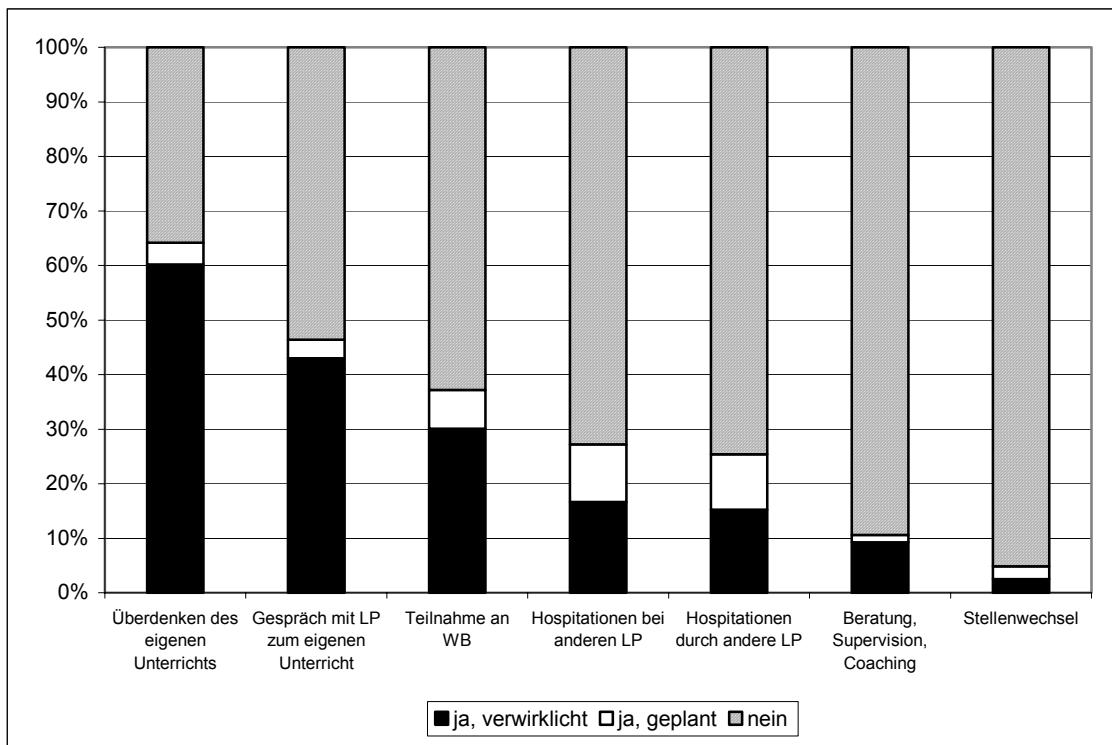


Abbildung 7-2: Verwirklichte, geplante und nicht geplante Handlungen als Konsequenz der MAB

An erster Stelle nannten die Lehrpersonen das Überdenken des eigenen Unterrichts. Es ist erfreulich, dass die MAB bei 40% der Antwortenden Gespräche zum eigenen Unterricht mit anderen Lehrpersonen ausgelöst hat. Die restlichen vier Instrumente der Qualitätsentwicklung, nämlich die gegenseitigen Hospitationen, die Teilnahme an Weiterbildung und die Beratung, werden entsprechend ihrer formelleren Form denn auch weniger häufig als Konsequenz angegeben; erwähnenswert ist jedoch der mit fast 30% recht hohe Anteil von Personen, die eine Weiterbildung machen; diese Anteile entsprechen in etwa der Verteilung in der Erhebung 1C aus der ersten Befragung (*Stellenwechsel* s. Kap. 7.4).

Von Interesse ist hier auch die Frage, ob die einzelnen Handlungskonsequenzen miteinander interagieren. Grosse Zusammenhänge zeigen sich zwischen *Überdenken des eigenen Unterrichts* und *Gespräch mit Lehrpersonen zum eigenen Unterricht* und *Teilnahme an Weiterbildung*. Lehrpersonen, die ihren Unterricht selbstreflexiv betrachten, suchen demnach gleichzeitig auch eher das Gespräch unter Kolleginnen und Kollegen und bilden sich weiter.

In Bezug auf die finanzielle Unterstützung sowie auf die Begleitung der Lehrpersonen bei der Umsetzung der festgehaltenen Förderungsvorschläge/Vereinbarungen/Massnahmen zeichnet sich eine unterschiedliche Praxis der Gemeinden ( $n = 113$ ) ab. In 53% der Gemeinden erhielten die Lehrpersonen bei der Umsetzung häufig oder immer finanzielle Unterstützung, in 21% teilweise. 26% der Gemeinden unterstützten die Lehrpersonen selten oder nie finanziell. Nach den Angaben der Lehrpersonen ( $n = 95$ ) hingegen wurden nur 38% bei der Umsetzung der festgehaltenen Förderungsvorschläge finanziell unterstützt, 62% erhielten keine finanzielle Unterstützung.

41% der Schulpflegepräsident/innen gaben an, dass die Lehrpersonen in ihrer Gemeinde bei der Umsetzung der in den Beurteilungsbögen festgehaltenen Förderungsvorschläge/Vereinbarungen/Massnahmen häufig oder immer begleitet wurden. In 37% der Gemeinden erhielten die Lehr-

personen teilweise Begleitung, selten oder nie war dies in 22% der Gemeinden der Fall. Von den Lehrpersonen (n = 114) gaben 78% an, bei der Umsetzung der Förderungsvorschläge in keiner Weise unterstützt worden zu sein. Diejenigen 22% der Lehrpersonen (n=114), die begleitet wurden, erhielten in etwa gleich häufig Begleitung durch *Kolleginnen und Kollegen* (19% der Nennungen), vom *Hausvorstand* bzw. von der (*TaV*)-*Schulleitung* (19% der Nennungen), von der *Schulpflege* (15% der Nennungen) sowie von *Externen* (19% der Nennungen). Mehr Begleitung erhielten sie durch *andere Personen* (27% der Nennungen). Weniger als 1% der Lehrpersonen erhielt Begleitung durch die *Bildungsdirektion*.

Ob die in den Beurteilungsbögen festgehaltenen Förderungsvorschläge/Vereinbarungen/Massnahmen von den Lehrpersonen auch tatsächlich umgesetzt wurden, wurde von 49% der Gemeinden (n = 119) häufig oder immer erfasst, 28% dokumentierten die Umsetzung teilweise, 23% selten oder nie. Nach eigenen Angaben setzten 18% der Lehrpersonen (n = 114) die Förderungsvorschläge vollständig um. 40% der Lehrpersonen gelang dies teilweise, 41% hingegen nicht.

Insgesamt wurde die MAB im Zusammenhang mit den Förderungsmöglichkeiten kritisch eingeschätzt. In Prozentsätzen ergibt sich folgende Verteilung: 61% der Lehrpersonen (n = 909) halten die MAB für (eher) nicht geeignet, um Förderungsmöglichkeiten zu diskutieren und abzuleiten, 22% halten sie diesbezüglich für teilweise und 18% für (eher) geeignet.

Diese kritische Einschätzung, die sich in der quantitativen Befragung der Lehrpersonen zeigt, bestätigte sich auch in der qualitativen Befragung in den drei ausgewählten Gemeinden. Die Lehrpersonen aller drei Gemeinden beurteilten die MAB in Bezug auf ihre Förderungswirksamkeit als sehr ungünstig, obwohl ihnen gerade die formative Funktion der Beurteilung wichtig ist – die Lehrpersonen wollen sich gemäss ihrer Darstellung weiter entwickeln und suchen Unterstützung für ihre Bestrebungen. Eine zentrale Voraussetzung für Verbesserungen im Unterricht ist aber ein Offenlegen der eigenen Schwächen, was im Rahmen der MAB nach Ansicht der Lehrpersonen aufgrund der summativen Funktion der MAB nicht möglich ist. Eine Vermischung von summativer und formativer Beurteilung führt somit dazu, dass die (formative) Förderungsabsicht von der (summativen) Einstufung überlagert wird. Zudem formulierten die Lehrpersonen Bedenken, fördernden Ratschläge von denjenigen Schulpflegemitgliedern einer Miliz- und Laienbehörde zu erhalten, die tendenziell selber wenig oder keine Erfahrungen im Unterrichten haben. Dies gilt solange, wie es nicht gelingt, in die Schulpflege explizit diejenigen Personen zu wählen, die ebenfalls Fachpersonen für Unterricht sind. Aufgrund politischer Prozesse kann dies jedoch nicht immer garantiert werden, auch wenn gemäss den quantitativen Befragungen bei der Selektion der Beurteilungsverantwortlichen und Beurteilungsmitglieder auf Qualifikations- und Sozialisationsvoraussetzungen stark geachtet wurde (s. Kapitel 3). Dennoch möchten auch Lehrpersonen mit Bestbeurteilungen lieber von Fachpersonen als von einer Miliz- und Laienbehörde beurteilt werden. Diese Problemkonstellation manifestiert sich insbesondere im MAB-Element „Beurteilungsgespräch“ (s. Kapitel 2.1) und zeigte sich vor allem in jener Gemeinde besonders konflikthaft, in der die Schulpflegemitglieder gegenüber den Lehrpersonen eine relativ defizitorientierte und autoritäre Haltung einnahmen. Wenn hingegen der MAB-Prozess aus Sicht der Lehrpersonen gut verlief, respektierten die Schulpflegemitglieder die Fachkompetenz der Lehrpersonen und signalisierten gegenüber den Lehrpersonen ihre partielle Inkompetenz, die sich aufgrund des unterschiedlichen Ausbildungshintergrundes der beiden Akteursgruppen ergibt, wenn bei den Schulpflegemitglieder nicht ebenfalls Fachpersonen für Unterricht zu finden sind.

Aufgrund der zweiten quantitativen Befragung von Lehrpersonen (C+) können einige Hinweise darauf gemacht werden, welche Massnahmen Lehrpersonen selbst als förderungswirksam einschätzen. Dabei steht die Selbstbeurteilung als Element der MAB im Vordergrund. Sie wird von den Lehrpersonen allgemein als nützlich für den Unterricht und für ihre Förderung eingeschätzt (s. Abbildung 7-3). Geht es nicht um die Lohnwirksamkeit, gehen die Lehrpersonen davon aus, dass sie sich selber sehr gut einschätzen können und davon den grössten Nutzen haben.

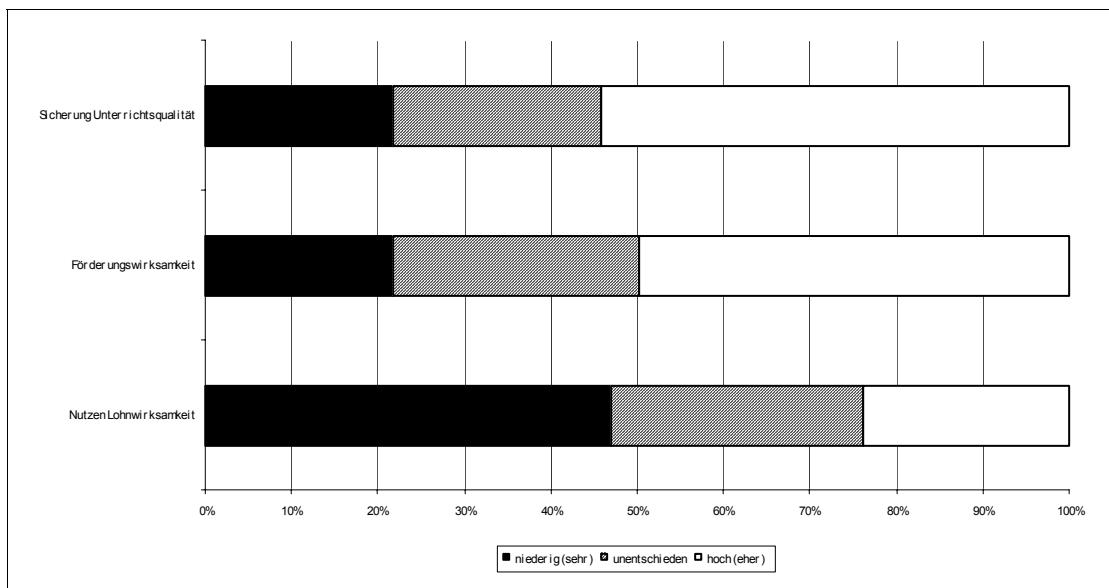


Abbildung 7-3: Nutzen der Selbstbeurteilung als Teil der MAB

Wie bereits dargestellt, zeigt sich nicht nur hinsichtlich der förderungsorientierten Beurteilung, sondern auch in Bezug auf die gewählten Handlungskonsequenzen eine Tendenz, Modalitäten zu bevorzugen, die von den Lehrpersonen selbst geplant, kontrolliert und individuell durchgeführt werden können. Diese Tendenz zeigt sich auch bei der Einschätzung der Wichtigkeit der Gründe zur Weiterbildung (s. Abbildung 7-4). Auch bei diesen Antworten zeigt sich bei vielen Lehrpersonen eine starke Bezogenheit auf die eigene Person. Empfehlungen Dritter oder Neu-positionierungen im Beruf als Anlässe zur Weiterbildung werden nur von wenigen Lehrkräften als Gründe genannt.

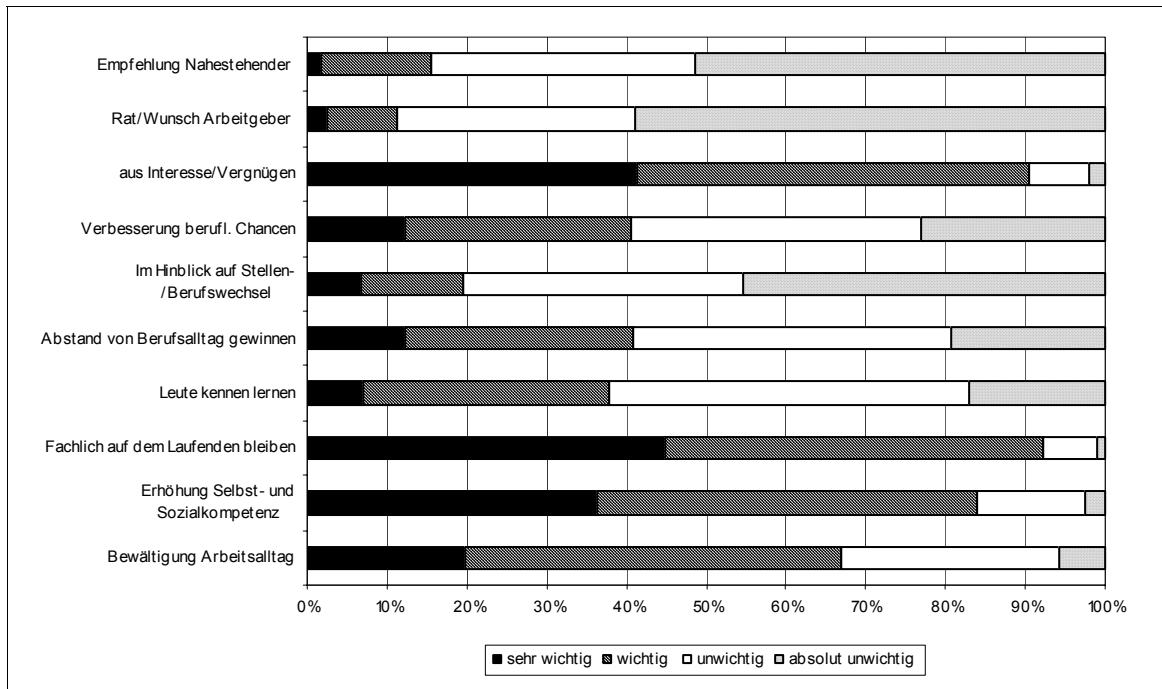


Abbildung 7-4: Wichtigkeit der Gründe für beruflich orientierte Weiterbildungsaktivitäten

Jeweils bei zwei dieser Anlässe ergaben sich hohe Korrelationen, so dass von vier verschiedenen Motiven zur Weiterbildung gesprochen werden kann. Eine grosse Gruppe der Lehrpersonen besucht Weiterbildungen, um ihren *Alltag besser zu bewältigen* und *ihre Selbst- und Sozialkompetenz zu erhöhen*. Zwei weitere Gruppen von Lehrpersonen versuchen eher *Abstand vom Berufsalltag* zu finden und dabei *neue Leute kennen zu lernen* resp. um ihre *beruflichen Chancen* auch im Hinblick auf einen Stellenwechsel zu verbessern. Eine letzte, sehr kleine Gruppe von Lehrpersonen nimmt sich die *Empfehlung Nahestehender* und den *Rat/Wunsch Arbeitgeber* als Anlass für Weiterbildung.

### 7.3 Rekurse

Wie eine Dokumenteneinsicht bei der Bildungsdirektion ergab, wurden seit Januar 1999 insgesamt 32 Rekurse eingereicht. Davon gingen 18 bis Oktober 2000 bei den Bezirksräten des Kantons, 14 weitere ab Oktober 2000 direkt bei der Bildungsdirektion ein. Die zeitliche Verteilung der Eingaben zeigt, dass sich zwischen April und Oktober 2000 und 2001 die Rekurseingaben häuften. Ausser, dass in zwei Gemeinden mit jeweils vier Eingaben Rekurse häufiger auftraten, gab es keine gemeindespezifischen Auffälligkeiten.

Von den 32 Rekursen wurden bis heute 24 abgewiesen und drei angenommen. Drei Rekurrent/innen zogen ihren Rekurs zurück, zwei Lehrpersonen wurden neu beurteilt. In zwei Fällen kam es vor, dass eine Lehrperson neu beurteilt wurde und wiederum einen Rekurs einreichte.

Als häufigster Grund für die Eingabe wurde in den Rekursen angegeben, dass die Lehrpersonen mit der Gesamtwürdigung nicht einverstanden waren und die Prüfung einer höheren Einstufung verlangten. Meistens wurde ausgeführt, dass die Gesamtwürdigung nicht nachvollzogen werden konnte. Dies vor allem deshalb, weil die Bewertungen in den einzelnen MAB-Elementen gesamthaft nicht mit der Gesamtwürdigung übereinstimmten. Weitere Gründe für einen Rekurs waren vor allem der nicht verfahrensgemäss Ablauf des MAB-Verfahrens, Voreingenommenheit der Beurteilenden sowie das Erleben einer willkürlichen Beurteilung aus Sicht der Rekurrentinnen und Rekurrenten.

Zusätzlich zur Dokumenteneinsicht wurden die Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten zur Rekurrssituation befragt. Gemäss ihren Angaben wurden 27 (der insgesamt 32) Rekurse in denjenigen Gemeinden eingereicht, die geantwortet haben. Auch hier wurde als Grund am häufigsten die Unzufriedenheit mit der Beurteilungsstufe genannt; sie war in 21 der 27 Fälle Hauptgrund für das Einreichen eines Rekurses. Die restlichen Rekursfälle wurden anders begründet (getroffene Massnahmen, Lohneinstufung, formelle Mängel, Verfahrensablauf).

In der Befragung der Lehrpersonen zeigte sich, dass 11% schon einmal daran gedacht hatten, einen Rekurs einzureichen. Hier wurden als (mögliche) Hauptgründe ebenfalls die erhaltene Beurteilungsstufe (27%) aber auch der Verfahrensablauf (25%) und formelle Mängel (18%) genannt. Die Lohnstufe, die getroffenen Massnahmen und andere Hauptgründe spielten eine untergeordnete Rolle (jeweils 10%).

### 7.4 Verweigerungen, Kündigungen und weitere quantifizierbare Konsequenzen

Nach Angabe der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten ( $n = 135$ ) verweigerten elf Lehrpersonen aus insgesamt neun Gemeinden die Teilnahme an der MAB.

In 138 Gemeinden waren insgesamt zehn Fälle bekannt, in denen Lehrpersonen im Zusammenhang mit der MAB die Kündigung erhielten. Ausserdem hatten die Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten von 77 Fällen (verteilt auf 44 Gemeinden) gehört, in denen die Lehrpersonen selbst gekündigt hatten. Diese Zahl setzt sich wie folgt zusammen: Der Mehrheit der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten (68%) waren keine MAB-bedingten Kündigungen durch

Lehrpersonen bekannt. Von den übrigen 32% gaben 26 an, von je einer Kündigung gehört zu haben, 12 sprachen von je zwei Kündigungen in ihrer Gemeinde. Drei Schulpflegepräsident/innen erinnerten sich an je drei MAB-bedingte Kündigungen durch Lehrpersonen, in zwei Gemeinden war von je vier Kündigungen gehört worden. Ein Schulpflegepräsident machte die Angabe, in seiner Gemeinde von zehn MAB-bedingten Kündigungen durch Lehrpersonen gehört zu haben. Im Erhebungsbogen 1C gaben 18% der Lehrpersonen (n = 919) an, im Zusammenhang mit der MAB an eine Kündigung gedacht zu haben. Je knapp 3% der Lehrpersonen (n = 529) gaben in der Erhebung C+ an, die Stelle gewechselt bzw. einen Stellenwechsel erwogen zu haben.

Laut Schulpflegepräsident/innen traten insgesamt 19 Schulpflegemitglieder im Zusammenhang mit der MAB aus der Schulpflege aus, acht zogen sich von der Beurteilungstätigkeit zurück und sechs Personen gaben andere Tätigkeiten auf. Diese Zahlen lagen bei der Zwischen-Evaluation des VZS noch etwas höher.

## 7.5 Zusammenfassende Thesen

- Die MAB führte bei fast allen Lehrpersonen im Kanton Zürich zu einer Attestierung einer guten Lehrtätigkeit und Erfüllung der Erwartungen. 98% der Lehrerinnen und Lehrer entsprachen nach Einschätzung der Beurteiler den Anforderungen oder übertrafen diese zum Teil deutlich. Hieraus kann geschlossen werden, dass alle Zürcher Lehrpersonen entweder sehr gute Arbeit leisten oder aber, dass die MAB nicht als Selektionsinstrument eingesetzt worden ist bzw. die Beurteiler/innen dem sozialen Konflikt, den eine Selektion nach sich ziehen würde, ausweichen.
- Die Lohnwirksamkeit der MAB wird als Motivation bzw. Anreiz generell als wenig tauglich eingeschätzt. Das hängt einerseits mit der wenig differenzierenden Gesamtbeurteilung zusammen, andererseits begrenzt die finanzielle Situation die Realisierung von Lohnzuwächsen eng. Unter diesen Umständen bewerten denn auch Lehrpersonen die (vorhandenen) finanziellen Anreize für die berufliche Weiterentwicklung als wenig nützlich.
- Die MAB wird nicht als Förderungsinstrument wahrgenommen. Sie vermittelt zudem die Einstellung, dass Lehrpersonen mit Stufe III und höher nicht gefördert werden müssen, da sie die Anforderungen erfüllen. Der Förderungsbegriff der MAB ist somit defizitorientiert, obwohl (Be-)Förderung auch als Anerkennung und Auszeichnung verstanden werden könnte. Lehrpersonen, bei denen Förderungsmöglichkeiten diskutiert wurden, bewerteten die MAB negativer als Lehrpersonen, deren Förderungsvorschläge auch umgesetzt wurden.
- Bei lediglich rund 14% der Lehrpersonen wurden Förderungsvorschläge im Rahmen der MAB diskutiert. Dabei wurde als häufigste Konsequenz die Weiterbildung genannt, gefolgt von Beratung/Supervision/Coaching und von Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung. Die Begleitung der Förderungsmassnahmen wird ebenso wie die finanzielle Unterstützung über die Gemeinden verschieden wahrgenommen, ebenso die Erfassung der tatsächlichen Umsetzung. Die Angaben von Lehrpersonen und Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten unterscheiden sich hier – anscheinend liegt auch diesbezüglich eine andere Wahrnehmung zu dem vor, was Förderung und ihre Begleitung ist und sein sollte.
- Eine Vermischung von summativer und formativer Beurteilung führt dazu, dass die (formative) Förderungsabsicht von der (summativen) Einstufung überlagert wird. Zudem formulieren die Lehrpersonen Bedenken, die fördernden Ratschläge von jenen Schulpflegemitgliedern einer Miliz- und Laienbehörde zu erhalten, die selber wenig

oder keine Erfahrungen im Unterrichten haben. Im Vergleich zu anderen Massnahmen, wie Weiterbildung, Beratung, Hospitationen, sind in den Augen von Lehrpersonen finanzielle Anreize nur beschränkt sinnvoll, um Lehrpersonen in ihrer beruflichen Weiterentwicklung zu motivieren und zu unterstützen. In abnehmender Reihenfolge nennen die Lehrpersonen die folgenden Massnahmen als nützlich für die berufliche Weiterentwicklung: Überdenken des eigenen Unterrichts, Gespräche mit anderen Lehrpersonen, Teilnahme an Weiterbildung, Hospitationen, Beratung.

- Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass viele Lehrpersonen ein Verständnis ihrer beruflichen Förderung haben, das sehr stark durch ihre Eigeninitiative und Autonomie bestimmt ist. Die MAB als Verfahren geht allerdings davon aus, dass der Förderungsbedarf von Lehrpersonen durch Dritte feststellbar ist und entsprechende Massnahmen zur Behebung von Defiziten benennbar sind. Die extrem niedrige Bedeutung, die Lehrpersonen bei Weiterbildungsgründen den Wünschen ihrer Arbeitgeber beimessen, untergräbt die Förderungswirksamkeit der MAB.
- Die Antworten auf die Fragen zu den Gründen, weshalb Lehrpersonen an Weiterbildung teilnehmen, zeigen bei vielen Lehrpersonen eine starke Bezogenheit auf die eigene Person. Empfehlungen Dritter oder Neupositionierungen im Beruf werden nur von wenigen Lehrkräften als Gründe genannt.
- Etwas mehr als jede zehnte Lehrperson gibt an, Gedanken an einen Rekurs erwogen zu haben. Demgegenüber hat die MAB nur zu einer geringen Anzahl von Rekursen geführt. Davon wurden bis heute Dreiviertel abgewiesen und sehr wenige angenommen. Den Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten sind nur zehn Fälle bekannt, in denen Lehrpersonen im Zusammenhang mit der MAB eine Kündigung erhielten. Fast jede fünfte Lehrperson gab an, im Zusammenhang mit der MAB an eine Kündigung gedacht zu haben.

## 8 Psycho-soziale Auswirkungen und Befindlichkeiten

In diesem Kapitel werden die psycho-sozialen Auswirkungen und Befindlichkeiten unter vier Perspektiven gebündelt. An erster Stelle stehen Auswirkungen auf Klima und Beziehungen zwischen den Akteuren (8.1). Eine zweite Perspektive fasst die unterschiedlichen Belastungsmomente zusammen (8.2), während unter 8.3 die Auswirkungen auf Motivation sowie Qualität von Unterricht und Schule beschrieben werden. Die letzte Perspektive geht den Zusammenhängen zwischen MAB-Erfahrungen und Lebensqualität nach (8.4). Damit werden folgende Fragen des Auftraggebers explizit oder implizit berührt: Wie wirkt sich die Beurteilung auf die persönliche Motivation der Beurteilten aus? Wie fühlen sich die beteiligten Akteure (Beurteilende, Beurteilte)? Gibt es im Zusammenhang der MAB Erkrankungen, psychische Störungen? Wie sind die Haltungen (meaning, talk) dem Modell gegenüber? Wie sind die persönlich gewonnenen Erfahrungen (experience)? Wie ist die Zufriedenheit mit dem Modell? Wie ist die Beanspruchung? Wie wird die Orientierung auf Lohnkomponenten im Verhältnis zur Orientierung auf Förderung wahrgenommen? Verändert sich das Arbeitsklima zwischen Behörden und Schulteam?

## 8.1 Auswirkungen auf Klima und Beziehungen zwischen den Akteuren

Lehrpersonen und Beurteiler/innen konnten in den Befragungen ihre Wahrnehmungen von Auswirkungen der MAB auf der interpersonellen Ebene wiedergeben. Für die Antworten war eine Skalierung von 1 (=verschlechtert) bis 5 (=verbessert) vorgegeben. Abbildung 8-1 veranschaulicht die durchschnittlichen Einschätzungen.

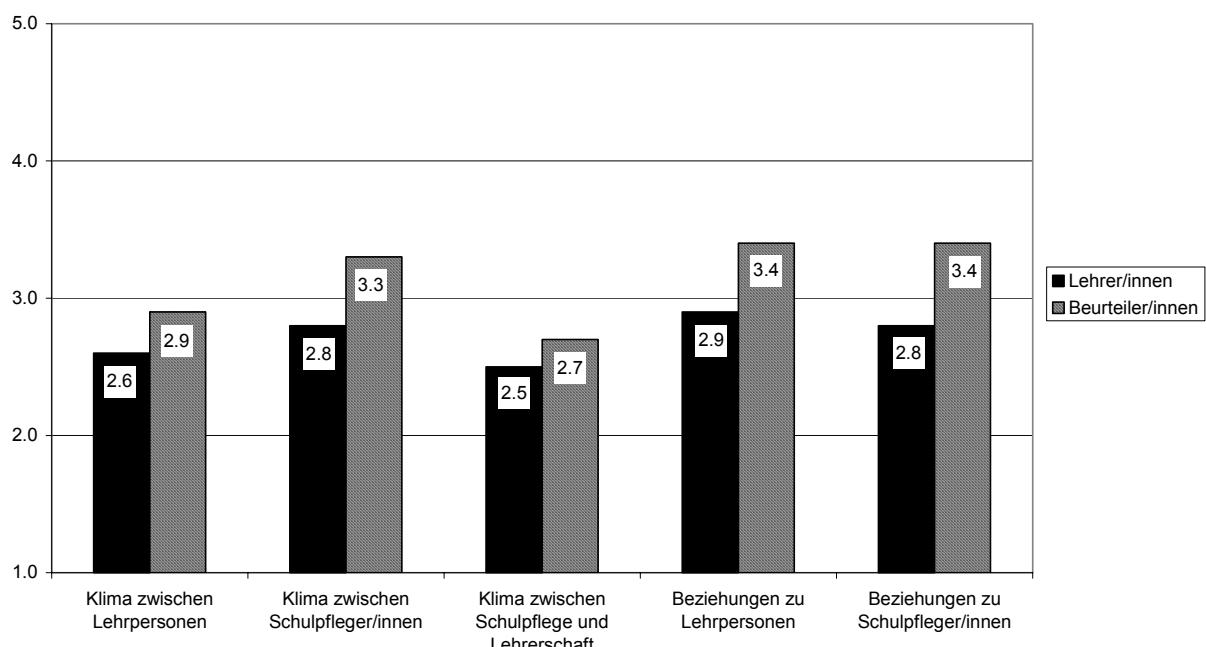


Abbildung 8-1: Mittelwerte von Beurteilungen der MAB auf der interpersonellen Ebene. Skala von 1 (= verschlechtert) bis 5 (= verbessert).

In Abbildung 8-1 wird deutlich, dass unter den Antwortenden der Prozentsatz derjenigen, die unveränderte Klima- und Beziehungsmuster in der Schule angegeben haben, sowohl bei Lehrpersonen (51%-73%) als auch bei Beurteilenden (34%-59%) jeweils sehr hoch war. Zudem sieht man, dass Beurteiler/innen die Auswirkungen der MAB auf sämtlichen Dimensionen der interpersonellen Ebene positiver bewerten als Lehrpersonen. Was die Einschätzung des allgemeinen Klimas und ihrer persönlichen Beziehungen zu Schulpflegemitgliedern und Lehrpersonen angeht, liegen die Einschätzungen darüber hinaus über dem Skalenmittel von 3. Das heisst, hier haben Beurteiler/innen eher positive Auswirkungen der MAB wahrgenommen. Die Mittelwerte der Lehrpersonen hingegen liegen unter dem Skalenmittel - sie nahmen auf allen Ebenen eher Verschlechterungen wahr. Damit kommt die vorliegende Evaluation zu Ergebnissen, die auch in der Zwischen-Evaluation der SekZH angedeutet wurden, wo viele Lehrer/innen angaben, dass die MAB Spannungen und Rivalitäten innerhalb der Lehrerschaft und zwischen Lehrerschaft und Schulpflege erzeuge. Auch in der Umfrage des ZLV waren die Auswirkungen der MAB auf das Lehrpersonenteam und den Teamgeist eher als schlecht bewertet worden. Bei der Umfrage des VZS hingegen hatten schon damals die Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten (also die Seite der Beurteilenden) viel mehr Verbesserungen als Verschlechterungen in der Kommunikation wahrgenommen.

Interessant an den Ergebnissen der vorliegenden Evaluation ist der Vergleich zwischen Einschätzungen zu Auswirkungen auf das Klima mit Einschätzungen zu Auswirkungen auf Beziehungen. Hier gelten für verschiedene Dimensionen, dass die (individuellen) Beziehungseinschätzungen positiver ausfallen als die (allgemeinen) Klimaeinschätzungen. Dies gilt für die Lehrpersonen wie auch für die Beurteiler/innen. Lehrpersonen geben negativere Auswirkungen der MAB auf das Klima zwischen Lehrpersonen an ( $MW=2.6$ ,  $SD=0.7$ ) als auf ihre persönli-

chen Beziehungen zu Lehrpersonen ( $MW=2.9$ ,  $SD=0.6$ ). Ebenso wird das Klima zwischen Schulpflege und Lehrerschaft nach der MAB von ihnen schlechter bewertet ( $MW=2.5$ ,  $SD=0.8$ ) als ihre persönlichen Beziehungen zu Schulpfleger/innen ( $MW=2.8$ ,  $SD=0.8$ ). Der selbe Effekt zeigt sich im Antwortmuster der Beurteiler/innen. Die Auswirkungen der MAB auf das Klima zwischen Schulpflegemitgliedern werden nur marginal negativer bewertet ( $MW=3.3$ ,  $SD=0.8$ ) als die Auswirkungen auf Beziehungen zwischen Schulpflegemitgliedern ( $MW=3.4$ ,  $SD=0.7$ ). Jedoch ist auch dieser Effekt, wie alle anderen, beim Vergleich der Antwortverteilungen signifikant. Deutlicher fällt er bei der Beurteilung von Auswirkungen auf der interpersonellen Ebene zwischen Schulpflegen und Lehrpersonen auf: Das Klima zwischen Schulpflege und Lehrerschaft wurde gemäss den Antworten der Beurteiler/innen negativ durch die MAB beeinflusst ( $MW=2.7$ ,  $SD=0.7$ ). Befragt zu ihren individuellen Beziehungen zu Lehrpersonen geben sie jedoch positive Veränderungen an ( $MW=3.4$ ,  $SD=0.9$ ).

Zu den Einschätzungen der Lehrpersonen liegen auch Daten aus der Erhebung C+ vor. Die prozentualen Verteilungen zeigen, dass in dieser zweiten Lehrerstichprobe die Ergebnisse zu Auswirkungen auf der interpersonellen Ebene innerhalb des Schulsettings - was die Meinung von Lehrpersonen angeht - weitgehend wiedergefunden werden konnten. Die Auswirkungen auf private Beziehungen von Lehrpersonen wurden als marginal bewertet (s. Abbildung 8-2).

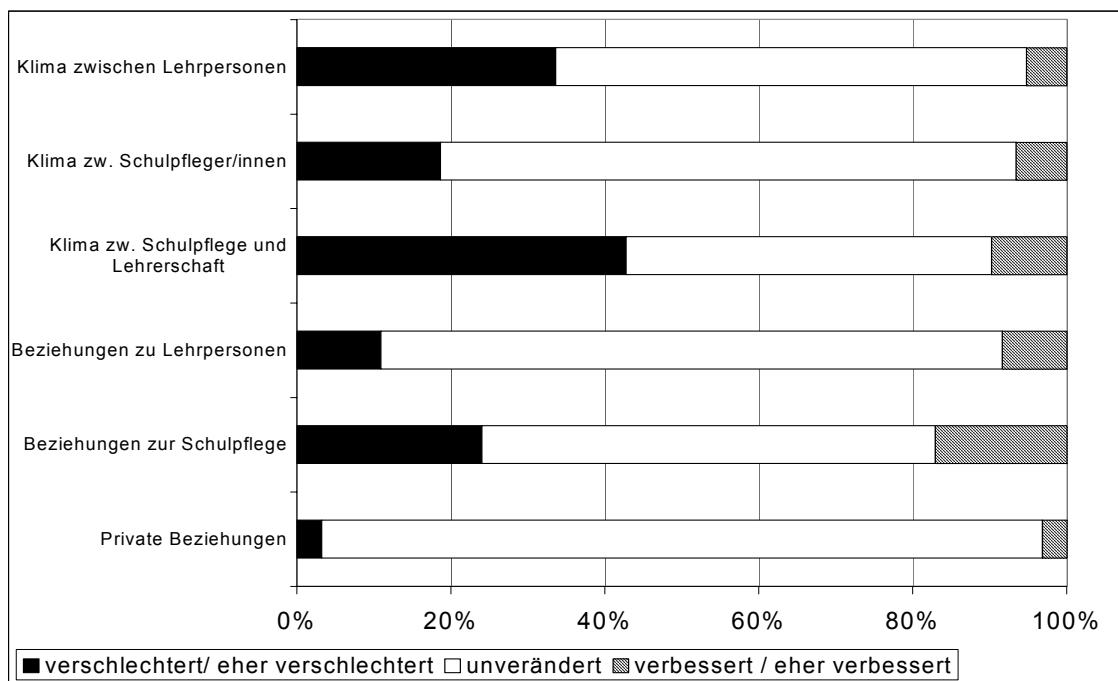


Abbildung 8-2: Prozentuale Angaben der Lehrpersonen zu Auswirkungen der MAB auf Klima und Beziehungen aus der zweiten Befragung bei Lehrpersonen (C+)

## 8.2 Auswirkungen auf Befindlichkeit, Beanspruchung und Unterstützung

Zu den individuellen Erfahrungen ein auffälliges Ergebnis vorweg: Während die Lehrpersonen vom *Hören-Sagen* (5er Skala,  $MW = 2.6$ ) eher nichts Gutes berichtet bekamen – nämlich nur in 1% der Fälle – wurden von ihnen die eigenen Erfahrungen mit der MAB als wesentlich positiver eingestuft ( $MW=4.1$ ). Zusätzlich gilt, dass zwar 407 Lehrpersonen (46%) positiv bewertete Erfahrungen gemacht, aber nur 76 von ihnen auch schon *Gutes* über die MAB gehört hatten.

Auf die Frage *Wie fühlten Sie sich nach der MAB im Vergleich zu vorher in Ihrem schulischen Alltag* gaben 57% an, sie fühlten sich zufriedener, tatkräftiger, lockerer, erfüllter, friedlicher, offensiver, konfliktloser und nicht ärgerlicher. 43% der Lehrpersonen gaben auf den acht polar

angeordneten Skalen an, sie fühlten sich unzufriedener, resignierter, angespannter, frustrierter, aggressiver, defensiver konfliktanfälliger und ärgerlicher. Der Gesamtmittelwert für die acht polaren Begriffspaare liegt damit zwar nur leicht im positiven Bereich, nämlich bei 0.27. Keiner der Einzelmittelwerte liegt jedoch auf der negativen Skalenseite.

Der Teil der Lehrpersonen, die in den Zwischen-Evaluationen der SekZH und des ZLV persönliche psychische Beanspruchungen angaben, war recht hoch. In der vorliegenden Befragung empfanden 47% der Lehrpersonen (von 932) die MAB als eine (eher) hohe Belastung, 27% gaben eine (eher) niedrige Belastung an. Im Vergleich dazu wurden jedoch Schulreformen und der Umgang mit schwierigen Schülern als noch belastender eingestuft. Als weniger belastend wurden Konferenzen und Teamsitzungen, Elterngespräche sowie Leistungsbeurteilungen der Schüler/innen empfunden. Damit rangiert die MAB – als Belastungsfaktor – erst an dritter Stelle. Davor kommen Belastungssituationen, wie sie sich aus *Konferenzen* und *Schulreformen* (2. Rangplatz) und *schulischen Ereignissen und Umgang mit schwierigen Schülern* (1. Platz) ergeben. Statistisch gesprochen erklären die ersten beiden Belastungsdimensionen allein 52% Varianz auf, während die MAB noch zusätzliche 16% Variation der Antworten aufzuklären vermag.

Bei der Frage, ob die Lehrpersonen während der MAB von *anderen Personengruppen praktisch oder emotional unterstützt* wurden, gaben 77% (von 903 Lehrpersonen) die Unterstützung von Partner/in oder Freunden an, 60% (von 921 Lehrpersonen) die Unterstützung von Arbeitskollegen, 24% (von 600 Lehrpersonen) die Unterstützung durch die Schulleitung, 22% (von 881 Lehrpersonen) die Unterstützung durch die Schulpflege und 15% (von 659 Lehrpersonen) die Unterstützung von Externen.

Die Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten aus den befragten 141 Gemeinden hatten insgesamt von 31 Lehrpersonen gehört, die im Zusammenhang mit der MAB krank wurden. Nach eigenen Angaben waren 5% der Lehrpersonen während oder kurz nach der MAB öfter krank gemeldet als vorher (n = 918).

Wie sich bei der qualitativen Studie gezeigt hat, führte ein unproduktiver MAB-Verlauf bei einzelnen Schulpflegemitgliedern zu Frustration und Demotivation, weil sie trotz grossem Einsatz von den Lehrpersonen nicht ernst genommen wurden. Innerhalb der Schulpflege führte die MAB in diesem Fall zu mehr Solidarität, weil Gefühle der Frustration und Überforderung gemeinsam bewältigt werden mussten. Verlief der MAB-Prozess hingegen positiv, fühlte sich die Schulpflege trotz belastend hohem Zeitaufwand wohl und ist daran gewachsen.

Beide Gruppen – Beurteiler/innen und Lehrpersonen – wurden auch in den quantitativen Befragungen zu den Auswirkungen der MAB auf ihre persönliche Situation befragt. Die Antworten dazu finden sich in Abbildung 8-3. Man sieht, dass anders als bei den dargestellten Einschätzungen zu Klima- und Beziehungsveränderungen (s. Kap. 8.1) die Einschätzungen von Beurteilenden und Lehrpersonen hier wenig voneinander abweichen. Die Skala für die Antworten war fünfstufig, von 1 (=verschlechtert) bis 5 (=verbessert).

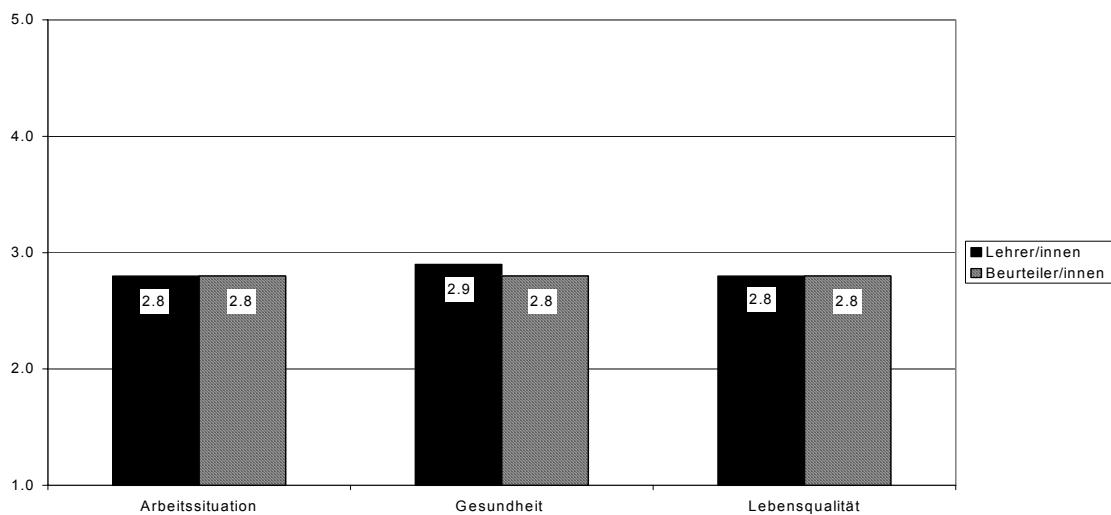


Abbildung 8-3: Mittelwerte der Beurteilungen zur Auswirkung der MAB auf Arbeitssituation, Gesundheit und Lebensqualität. Skala von 1 (= verschlechtert) bis 5 (= verbessert).

Abbildung 8-3 zeigt auch, dass sich die Einschätzungen der Auswirkungen der MAB auf die Arbeitssituation, die Gesundheit und die Lebensqualität nah am Skalenmittel von 3 bewegen. Dies ist damit zu erklären, dass sowohl ein Grossteil der Beurteiler/innen (48%-83%) als auch ein Grossteil der Lehrpersonen (70%-87%) keine Veränderungen wahrgenommen hat. Dass die Werte beider Gruppen zudem eher unter dem Skalenmittel von 3 liegen, weist darauf hin, dass unter den verbleibenden Personen der Prozentsatz derer, die negative Auswirkungen der MAB auf Arbeitssituation, Gesundheit und Lebensqualität wahrgenommen haben, bei allen Dimensionen höher war als der, die positive Auswirkungen angegeben haben. Die Ergebnisse der zweiten Befragung von Lehrpersonen (C+) zeichnen bezüglich der bisher diskutierten Auswirkungen der MAB auf ihre persönliche Situation ein ähnliches Bild (s. Abbildung 8-4). Auch hier gibt es sehr viele Befragte, die überhaupt keine Auswirkungen der MAB auf ihre persönliche Situation verzeichnet haben. Bei denen, die Beeinflussungen der MAB auf das Psychische, die Arbeitssituation, die physische Gesundheit und die Lebensqualität wahrgenommen haben, ist der Prozentsatz von wahrgenommenen Verschlechterungen höher als von Verbesserungen: Zwischen 12% und 26% gaben an, dass in diesen Bereichen eine Verschlechterung eingetreten ist.

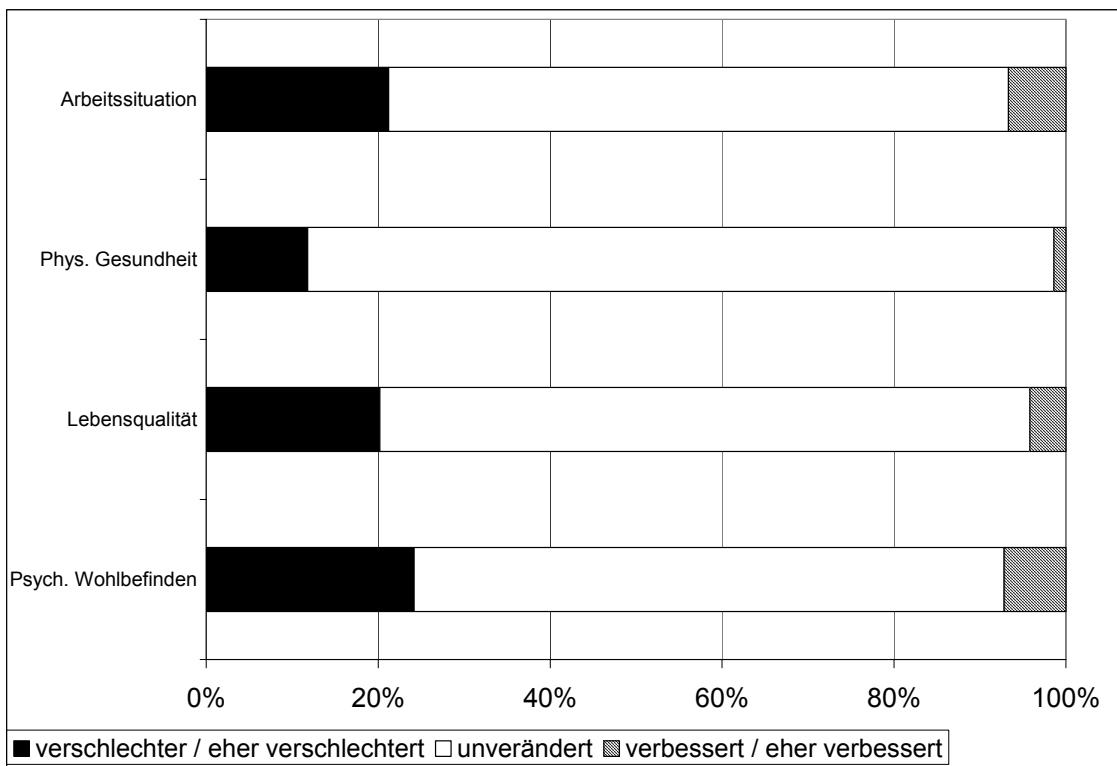


Abbildung 8-4: Prozentuale Angaben der Lehrpersonen zu Auswirkungen der MAB auf die persönliche Situation in der zweiten Befragung bei Lehrpersonen (C+).

In Abbildung 8-4 sieht man zudem, dass in der zweiten Befragung von Lehrpersonen beim psychischen Wohlbefinden Verschlechterungen wahrgenommen wurden. Zum gleichen Ergebnis kam die erste Befragung von Lehrpersonen: Befragt zu ihrem psychischen Wohlbefinden, gaben 23% der Lehrpersonen (eher) eine Verschlechterung, 7% (eher) eine Verbesserung an. Zudem gaben 13% (von 920 Lehrpersonen) an, im Zusammenhang mit der MAB unter psychischen Beschwerden gelitten zu haben (beispielsweise Schlafstörungen, starke Aufregung und Belastung).

Aufgrund der Ergebnisse der Fallstudien in drei Gemeinden lässt sich folgern, dass die Auswirkungen der MAB auf die Lehrperson dann intensiv und negativ (Demotivation, Depression, Psychopharmaka, Arztbesuche, psychische Verletzungen usw.) sind, wenn der MAB-Prozess unbefriedigend für die Lehrpersonen verläuft. Gedanken über einen Berufs- und Stellenwechsel, die Niederlegung aller Ämter oder innere Emigration werden hier als Auswirkungen der MAB auf die Lehrperson genannt. Verläuft der MAB-Prozess hingegen für die Lehrpersonen positiv, so kann etwas mehr Reflexion und ein bewussteres Handeln beobachtet werden. Etwas grössere berufliche Klarheit, mehr Flexibilität, Sicherheit, Aktivität und/oder Berufsethos konnten gewonnen werden.

In der zweiten Befragung der Lehrpersonen (C+) wurden auch Lehrpersonen ohne MAB-Erfahrung miteinbezogen. Dies ermöglichte einen Vergleich der Belastungen von Lehrpersonen, welche ihre MAB bereits hinter sich haben mit den Lehrpersonen, die noch nicht beurteilt wurden. Lehrpersonen mit und ohne MAB-Erfahrung unterscheiden sich hinsichtlich der Wahrnehmung des Belastungspotentials verschiedener beruflicher Situationen. Aus einer Reihe von Belastungsfaktoren (Umgang mit schwierigen Schülern, Leistungsbeurteilung, Konferenzen/Teamsitzungen, Elterngespräche, Beurteilung durch Schulaufsicht, Schulreformen) wurde der Faktor *Schulreformen* von Lehrpersonen mit MAB-Erfahrung deutlich stärker gewichtet. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich diese Gruppe aus durchschnittlich dienstältere-

ren Lehrpersonen zusammensetzt, von denen angenommen werden kann, dass sie stärker in schulische Entwicklungsprozesse involviert sind.

### 8.3 Auswirkungen auf Motivation, Qualität des Unterrichts und der Schule

Die allgemeinen Einschätzungen der Lehrpersonen bezüglich Auswirkungen der MAB auf ihre berufliche Motivation weisen eher in eine negative Richtung: 26% der Lehrpersonen gaben an, ihre Motivation habe sich durch die MAB (eher) verschlechtert, 13% hingegen halten ihre berufliche Motivation für (eher) verbessert. Auch in den Zwischen-Evaluationen der SekZH und des ZLV war die Prozentzahl derjenigen Lehrpersonen, die sich durch die MAB nicht zu einer Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung motiviert fühlten bzw. diesbezüglich neutrale bis schlechte Erfahrungen gemacht hatten, recht hoch.

Genauer dazu befragt fühlten sich die Lehrpersonen am ehesten (59%) durch die *Möglichkeit der eigenen Standortbestimmung* motiviert. Demgegenüber war die *Möglichkeit der Weiterbildung* am wenigsten motivierend (13%). Trotz einer breiten Ablehnung der *Lohnwirksamkeit* als motivierendem Element der MAB (69%) wurden jedoch die verbleibenden 31% der Lehrpersonen teils-teils oder tatsächlich dadurch motiviert. Aus einer zusammenfassenden analytischen Perspektive (faktorenanalytische Betrachtung) ergeben sich aus den sechs Motivationsquellen zwei Dimensionen: Die erste Gruppe besteht aus Standortbestimmung, berufliche Bestätigung und Leistungsanerkennung und vermag bereits allein 54% Varianz aufzuklären. Eine zweite Dimension besteht aus den Motivatoren Lohnwirksamkeit und Weiterbildungsmöglichkeit und klärt noch zusätzliche 17% Variation auf.

Auswirkungen auf die Motivation kann auch die Einschätzung der Fairness des Beurteilungsprozesses haben. 15% der Lehrpersonen fühlten sich während dem Beurteilungsprozess (eher) nicht fair behandelt ( $M = 4.0$ ) und 19% fühlten sich in ihrem üblichen pädagogischen Freiraum (eher) eingeschränkt ( $M = 3.0$ ). Umgekehrt gesprochen, schränkte der MAB-Prozess 69% (eher) nicht ein und 74% fühlten sich fair behandelt. Die Mittelwerte (auf der vorgegebenen 5er Skala) für beide Fragen liegen deutlich im positiven Bereich.

Eine Faktorenanalyse ergab, dass die bisher besprochenen Auswirkungen der MAB auf die Beziehung zwischen den Akteuren erst an zweiter und dritter Stelle rangieren (zusammen klären die beiden Beziehungs faktoren 52% der Antwortvariationen auf). Als wichtigster Faktor jedoch erwies sich – aus Sicht der Beurteilenden – die Auswirkung der MAB auf Qualität (von Unterricht und Schule); er kläre allein 33% Varianz auf. In Abbildung 8-5 sind die Einschätzungen der Auswirkungen der MAB auf Qualität von Unterricht und Schule noch einmal für Lehrpersonen und Beurteilende gesondert aufgeführt. Auch hier erfolgten die Einschätzungen auf einer Skala von 1 (=verschlechtert) bis 5 (=verbessert).

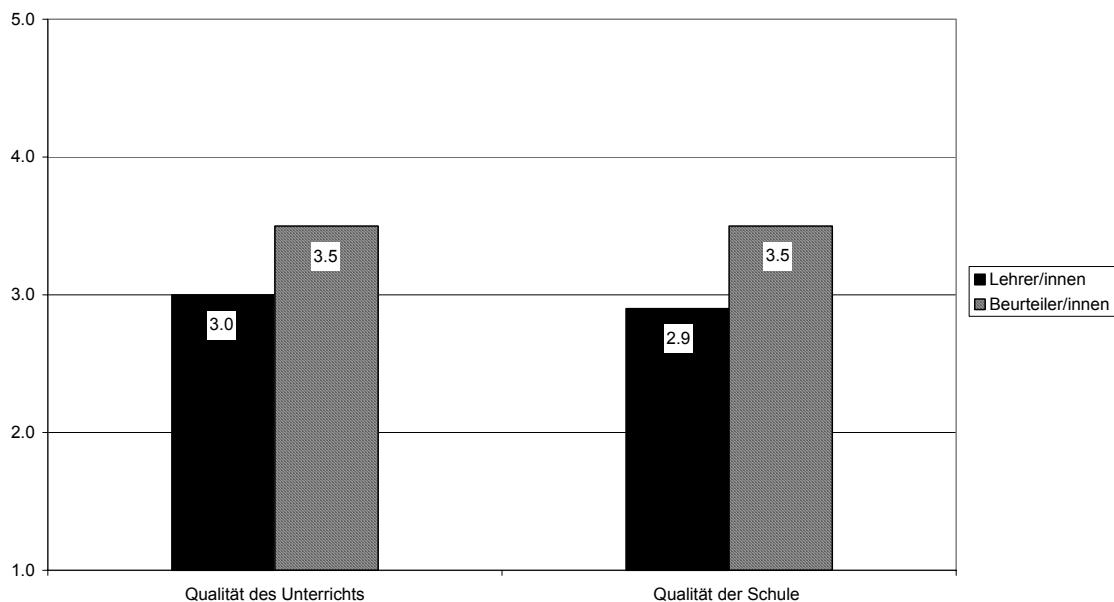


Abbildung 8-5: Auswirkungen der MAB auf die Qualität von Unterricht und Schule aus Sicht von Lehrpersonen und Beurteiler/innen. Skala von 1 (=verschlechtert) bis 5 (=verbessert)

Man sieht, dass die Bewertungen der Auswirkungen der MAB auf die Qualität des Unterrichts bei den Beurteilenden positiver ausfielen ( $MW=3.5$ ,  $SD=0.6$ ) als bei den Lehrpersonen ( $MW=3.0$ ,  $SD=0.5$ ). Für 54% der Beurteiler/innen hat sich die Qualität des Unterrichts durch die MAB nicht verändert, für 45% hat sie sich eher verbessert oder verbessert. Die Lehrpersonen dagegen sehen die Auswirkungen der MAB auf die Qualität des Unterrichts zu 84% als unverändert und zu 9% als eher verbessert.

Ähnliches gilt für die Qualität der Schule: 55% der Beurteiler/innen gaben an, dass sich durch die MAB die Qualität der Schule nicht verändert habe, 43% sagten, sie hätte sich eher verbessert bis verbessert. Lehrpersonen dagegen gaben zu 84% an, dass sich durch die MAB die Qualität der Schule nicht verändert habe; 6% sagten, sie hätte sich eher verbessert. Tabelle 8-1 kann entnommen werden, wie viele Personen negative Auswirkungen der MAB auf die Qualität von Unterricht und Schule wahrgenommen haben. Man sieht, dass negative Auswirkungen sowohl von Behörden- wie auch von der Lehrerseite in viel kleinerem Masse konstatiert wurden.

Tabelle 8-1: Negative Auswirkungen der MAB auf Schule und Unterricht aus der Sicht von Schulpflegemitgliedern und Lehrpersonen

| Negative Auswirkungen auf... | aus Sicht der Schulpflegen | aus Sicht der Lehrpersonen |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| die Unterrichtsqualität      | 2%                         | 6%                         |
| die Schule als Ganze         | 3%                         | 10%                        |

Auch hier zeigen sich grosse Übereinstimmungen mit der zweiten Befragung von Lehrpersonen (C+), wie aus Abbildung 8-6 hervorgeht.

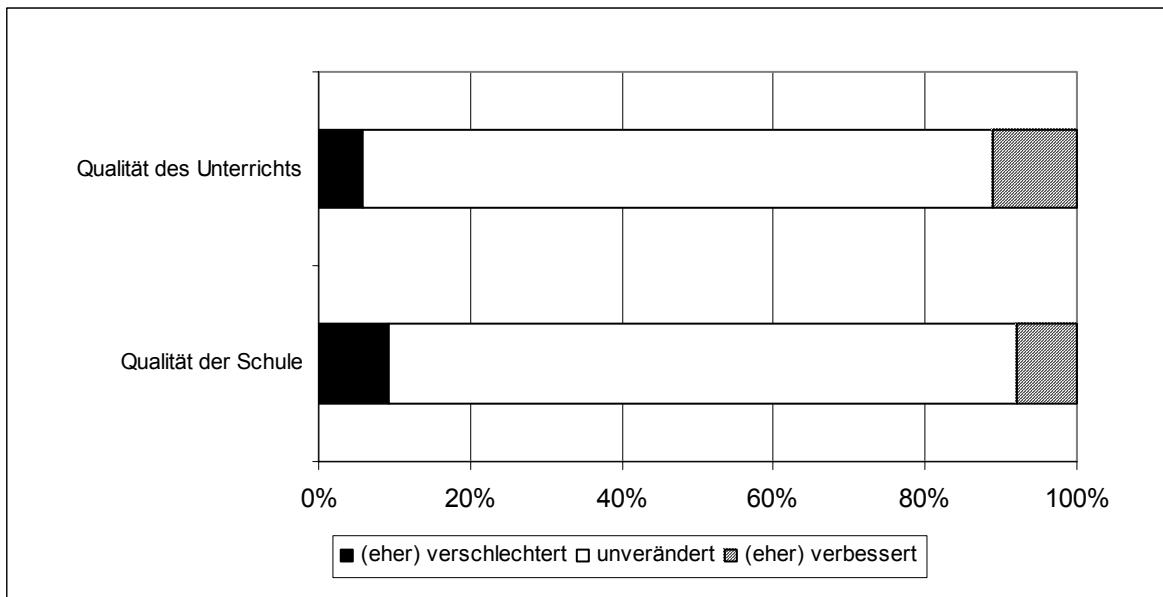


Abbildung 8-6: Prozentuale Angaben der Lehrpersonen zu Auswirkungen der MAB auf Qualität in der zweiten Befragung bei Lehrpersonen (C+).

Auch in keiner der drei Gemeinden aus der qualitativen Studie wird von gewichtigen Auswirkungen der MAB auf den Unterricht berichtet, wobei von den Schulpflegemitgliedern die Bilanz tendenziell etwas positiver ausfällt. Die grösste Diskrepanz in den Einschätzungen der unterrichtsbezogenen Wirksamkeit zeigte sich in jener Gemeinde, in welcher der MAB-Prozess nicht befriedigend verlief. In dieser Gemeinde registrierte die Schulpflege aufgrund der verstärkten Reflexion klare Verbesserungen im Unterricht, auch wenn sie konstatierte, dass es schwierig zu entscheiden sei, ob diese einzig auf die MAB zurückzuführen sind. Die Lehrpersonen selber stellten dagegen keine oder eher negative Auswirkungen der MAB auf ihren Unterricht fest (z.B. wurden besondere Unterrichtsaktivitäten weggelassen, weil befürchtet wird, dass diese von den Schulbehörden negativ wahrgenommen werden).

Aufgrund der Fallstudien lässt sich sagen, dass auf Lehrerpersonen-Teamebene zwei gegenläufige Tendenzen zu beobachten sind, wenn der MAB-Prozess unproduktiv verläuft. Einerseits entstand im Team durch die MAB mehr Druck, Misstrauen und ‚Einzelkämpfertum‘. Andererseits zeichnete sich aber eine grössere Solidarisierung (gegen Schulpflege und MAB) ab. In einer Gemeinde mit positivem MAB-Verlauf hingegen hat die MAB zu einer etwas besseren Zusammenarbeit im Team geführt. Das Dossier diente in dieser Gemeinde als Instrument für den Austausch im Team. Die guten Endresultate wurden hier auch als Teamleistung interpretiert und entsprechend gefeiert. Aus Sicht der Schulpflegemitglieder in allen drei Gemeinden hat die MAB das Verhältnis zu den Lehrpersonen nicht getrübt, sondern tendenziell eher verbessert. Teilweise wird allerdings berichtet, dass Lehrpersonen sich mit Problemen vermehrt an die nicht beurteilenden Schulpflegemitglieder wenden. Aus Sicht der Lehrpersonen wird somit in Bezug auf die Schulpflegemitglieder eine Trennung zwischen Beratung und Beurteilung vorgenommen.

In der zweiten Befragung von Lehrpersonen (C+) wurden die Lehrpersonen zur erlebten Kohäsion im Schulteam und zur erlebten Unterstützung durch die Schulpflege befragt (s. Kap. 3.6). Sowohl die Kohäsion im Schulteam als auch die Unterstützung durch die Schulpflege hängt mit den erlebten Auswirkungen der MAB zusammen. Die erlebte (respektive fehlende) Unterstützung durch die Schulpflege kann fast durchweg in Verbindung gebracht werden mit allen positiven (respektive eben negativen) Auswirkungen der MAB (Qualität des Unterrichts, Qualität

der Schule, Klima zwischen Lehrpersonen, Klima zwischen Lehrpersonen und Schulpflege, Klima zwischen Schulpfleger/innen, berufliche Motivation, Arbeitssituation, Lebensqualität, physische Gesundheit, psychische Gesundheit). Demgegenüber korreliert eine hohe Kohäsion im Team nur mit den teamnahen Auswirkungen der MAB (Qualität der Schule, Klima zwischen Lehrpersonen). Die erlebte Unterstützung der Schulpflege steht also im Zusammenhang mit einer allgemeinen guten Einschätzung aller Auswirkungen der MAB durch die einzelnen Lehrpersonen. Der im Schulteam erlebte Zusammenhalt hingegen korreliert nur signifikant mit den schulhausrelevanten Auswirkungen der MAB. Wer sich von der Schulpflege unterstützt fühlt, ist auch eher mit der MAB zufrieden und erkennt eher den Nutzen der MAB für eine förderwirksame Beurteilung.

#### **8.4 Zusammenhänge zwischen MAB und Lebensqualität**

Die Befragung zur Einschätzung der Lebensqualität (vgl. Näheres unter 3.6) wurde sowohl mit Lehrpersonen mit MAB-Erfahrung wie solchen ohne MAB durchgeführt. Die Variable Teilnahme/Nicht-Teilnahme an der MAB ist im Zusammenhang mit der Evaluation der MAB von besonderem Interesse. In der Auswertung hat sich diese Variable durchgehend als nicht differenzierend erwiesen: Diejenigen Personen, welche eine MAB hinter sich haben, unterscheiden sich also hinsichtlich der Einschätzung der Lebensqualität *nicht* von denjenigen, welche nicht durch eine MAB beurteilt worden sind.

Die Lebensqualität der befragten Lehrpersonen kann generell als gut bezeichnet werden. Nicht überraschend zeigen sich zwischen einigen Auswirkungen der MAB und der Gesamteinschätzung der Lebensqualität Zusammenhänge. Wie ein Vergleich der Extremgruppen bezüglich Lebensqualität zeigt, sind die Einstellungen zur MAB nicht unabhängig von der Lebensqualität. Unabhängig von ihrem Alter und Geschlecht zeigen Lehrpersonen mit schlechtem körperlichem Befinden eine negativere Einstellung zur MAB als jene mit einem guten körperlichen Befinden. Dies lässt sich auch bei Personen mit sehr schlechtem psychischen Befinden beobachten: Auch hier sind die Einstellungen zur MAB bei jenen mit dem schlechtesten psychischen Befinden deutlich negativer als bei jenen mit dem besten Befinden. Nach dem analogen Vorgehen wurden die Extremgruppen auch daraufhin verglichen, was sie aufgrund der MAB unternommen haben. Hier zeigt sich kein Unterschied zwischen jenen Personen mit hohem und tiefem körperlichen Befinden und auch keiner zwischen jenen mit hohem und tiefem psychischem Befinden.

Die Extremgruppen unterscheiden sich jedoch tendenziell bezüglich ihrer Einschätzung der MAB auf die Situation in der Schule und auf ihre persönliche Situation. Bei schlechtem physikalem Befinden der Lehrpersonen besteht eine stärkere Tendenz, nach der MAB Verschlechterungen bezüglich der Qualität des Unterrichts und dem Klima zwischen den Lehrpersonen festzustellen. Bei schlechtem psychischem Befinden empfinden Lehrpersonen nach der MAB eine stärkere Verschlechterung in der Qualität des Unterrichts sowie in den Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schulpflege.

#### **8.5 Zusammenfassende Thesen**

- Bei der Durchführung der MAB hat die Lehrpersonen am ehesten die Möglichkeit einer Standortbestimmung motiviert, während die für eine Personalentwicklung wichtigen Möglichkeiten der Weiterbildung kaum als motivierend eingeschätzt wurden.
- Die Anzahl derer, die durch die MAB keine Veränderungen auf das Klima und die Beziehungen innerhalb und zwischen den Akteursgruppen wahrgenommen hat, ist gross. Generell werden, wenn Veränderungen wahrgenommen wurden, diese von Beurteilenden besser eingeschätzt als von Lehrpersonen. Absolut gesprochen haben Lehrpersonen auf allen erfragten Dimensionen eher Verschlechterungen als Verbesserungen wahrgenommen.

nommen. Beurteilende hingegen haben bezüglich ihrer Beziehungen zu Lehrpersonen sowie ihrer Beziehungen zu Schulpfleger/innen einschliesslich des Klimas innerhalb der Schulpflege durch die MAB positive Entwicklungen wahrgenommen. Für beide Akteursgruppen – Lehrpersonen und Beurteilende – gilt, dass sie Veränderungen ihrer Beziehungen positiver einschätzen als wenn sie Bewertungen zum allgemeinen Klima angeben.

- Eine grosse Diskrepanz besteht zwischen dem Diskurs über die MAB und den tatsächlichen Erfahrungen mit dem Verfahren: Das Reden über die MAB ist in viel höherem Mass negativ besetzt als die konkreten Erfahrungen, die über die Durchführung der MAB von Lehrpersonen berichtet werden. Das zeigt sich z. B. daran, dass 407 Lehrpersonen (46%) positiv bewertete Erfahrungen mit der MAB berichten, aber nur 76 von ihnen schon Gutes über die MAB gehört hatten.
- Fast die Hälfte der Lehrpersonen empfinden die MAB als eine (eher) hohe Belastung. Bei den Angaben, inwieweit die MAB ihrer persönliche Lebens- und Arbeitssituation verändert hätte, unterscheiden sich Lehrpersonen und Beurteilende wenig. Bei beiden ist der Anteil derjenigen, die hier keine Veränderung wahrgenommen haben, hoch. Von den übrigen Antwortenden wurden in beiden Akteursgruppen etwas mehr Verschlechterungen als Verbesserungen wahrgenommen.
- Lehrpersonen mit und ohne MAB-Erfahrung unterscheiden sich hinsichtlich der Wahrnehmung des Belastungspotentials verschiedener beruflicher Situationen. Aus einer Reihe von Belastungsfaktoren (Umgang mit schwierigen Schülern, Leistungsbeurteilung, Konferenzen/Teamsitzungen, Elterngespräche, Beurteilung durch Schulaufsicht, Schulreformen) wird der Faktor Schulreformen von Lehrpersonen mit MAB deutlich stärker gewichtet. In Bezug auf die praktische oder emotionale Unterstützung nennen die Lehrpersonen die folgenden Personengruppen in abnehmender Reihenfolge: Partner/in oder Freunde, Arbeitskollegen, Schulleitung, Schulpflege und Externe.
- Der Prozentsatz von Beurteilenden und Lehrpersonen, die keine Auswirkungen der MAB auf die Qualität des Unterrichts und der Schule wahrgenommen haben, ist hoch. Jedoch kommt bei den Beurteilenden ein ebenfalls hoher Anteil von Personen hinzu, die Qualitätsverbesserungen angeben. Beurteilende haben nur selten Qualitätsverschlechterungen wahrgenommen. Bei den Lehrpersonen verteilen sich die Stimmen, die überhaupt Qualitätsveränderungen wahrgenommen haben, etwa zu gleichen Anteilen auf positive wie auf negative Auswirkungen.
- Es ist nicht überraschend, dass es zwischen einigen Auswirkungen der MAB und der Gesamteinschätzung der Lebensqualität Zusammenhänge gibt. Sie sind zu finden als Auswirkungen auf die persönliche Situation (physische und psychische Gesundheit) sowie im Hinblick auf die privaten Beziehungen. Lehrpersonen mit einer schlechten Lebensqualität in Bezug auf ihr physisches und psychisches Befinden sind der MAB gegenüber negativer eingestellt als Lehrpersonen mit einer guten Lebensqualität.
- Der Aspekt der Teilnahme/Nicht-Teilnahme an der MAB wirkt sich nicht auf die Einschätzung der Lebensqualität aus: Diejenigen Personen, welche eine MAB durchlaufen haben, unterscheiden sich hinsichtlich der Einschätzung ihrer Lebensqualität nicht von denjenigen, welche nicht durch eine MAB beurteilt worden sind.

## Bilanz und Empfehlungen

In den Abschlusskapiteln werden die in den Kapiteln 3 bis 8 vorgestellten Befunde als Gesamtergebnis des Evaluationsverfahrens gewürdigt (Kap. 9) und Empfehlungen für den weiteren Umgang formuliert (Kap 10). Damit wird auf folgende Fragen des Evaluationsauftrages implizit oder explizit Bezug genommen: Wie bewährt sich das Beurteilungsverfahren? Gibt es Möglichkeiten der Aufwandsreduktion oder muss das Verfahren sogar erweitert werden, beispielsweise durch vermehrten Einzug von Elementen der Selbstevaluation der Lehrkräfte? Sind die Dimensionen, Kriterien, Indikatoren sowie die Anzahl der Einstufungen (4) wie der gesamthaften Beurteilungsstufen (5) geeignet? Wie wird mit der Diskrepanz zwischen der Beobachtungsspanne (kurz) die der Beurteilung zugrunde liegt und dem Zeitraum ihrer Wirkung (lang) umgegangen? Werden die expliziten Zielsetzungen des Modells erreicht und in welcher Weise? Im Sinne einer Bilanzierung der Untersuchung soll prägnant eine Bewertung folgender Modelldimensionen vorgenommen werden: Umfassende Beurteilung, Begrenzte Lohnwirksamkeit, Miliztauglichkeit, Aufwand, Einbezug in Qualitätsförderung. Welche Anpassungen sind nötig?

## 9 Wie lassen sich die Ergebnisse zusammenfassen: Bilanz

Die vorliegende Evaluation hatte zum Ziel, Empfehlungen zur Anpassung des Konzeptes der Mitarbeiterbeurteilung, das die Bildungsdirektion Zürich für Lehrkräfte der Zürcher Volksschulen gestaltet hat, auszuarbeiten. Dabei wurde von den evaluierenden Forschungsinstituten weniger das Konzept, sondern vielmehr seine Praxis in den Gemeinden und die Wirkungen, die die Mitarbeiterbeurteilung für Lehrkräfte und Beurteilende hatte, untersucht (s. Abbildung 9-1). Diese Untersuchungen sollten rückführend Hinweise dazu liefern, wie das gegenwärtige Konzept zu modifizieren ist.

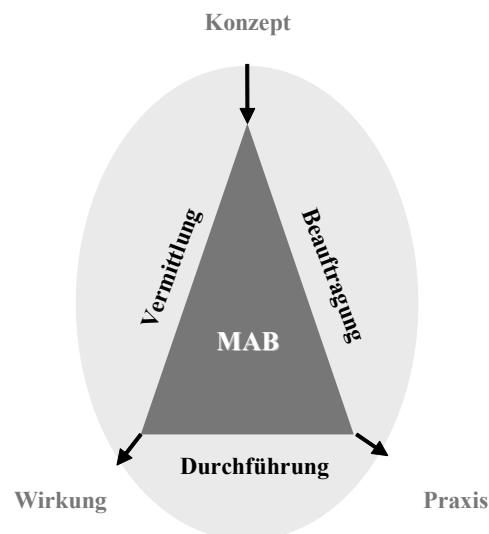


Abbildung 9-1: Drei Evaluationsschwerpunkte der MAB

Die Bilanz der Evaluation wird nun so vorgenommen, dass jeweils die Kanten in der Abbildung 9-1 betrachtet werden. Begonnen wird mit der Betrachtung der Umsetzung des Konzeptes in die Praxis. Dieser Auftrag erging an die Schulpflegen der Gemeinden des Kantons. Darum wird bei der Diskussion der Praxis die Implementierung bzw. die Auftragsabwicklung der MAB und damit die organisatorische Bewältigung des neuen Arbeits- und Organisationsprozesses durch die Schulpflegen ins Zentrum gestellt. Die Praxis wiederum hat bestimmte Wirkungen bei den beteiligten Akteursgruppen bedingt – solche, die explizit sichtbar geworden sind und solche, die die Durchführung der MAB implizit begleitet haben. Dabei muss jedoch hervorgehoben werden, dass das Konzept der MAB beides intendiert hat. Diese Aus- und Nebenwirkungen sollen ebenfalls in der Bilanz betrachtet werden. Zudem wird aufgezeigt, wie die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber dem Konzept aussehen.

Abschliessend (s. Kap. 10) werden die bilanzierenden Ausführungen zur Praxis der Mitarbeiterbeurteilung und ihren Wirkungen in Empfehlungen zum Konzept und seiner Vermittlung überführt.

## **9.1 Der Auftrag ist von den Schulpflegen in der Praxis umgesetzt und organisatorisch bewältigt worden**

Die Schulpflegen des Kantons Zürich haben die Aufgabe zur Organisation der MAB angenommen und entsprechend den Vorgaben umgesetzt. Dies erfolgte in der ersten Periode durch nur marginale Anpassungen einzelner Beurteilungselemente. Auch Änderungswünsche für die künftige Praxis fielen gering aus. Wenn Anpassungen an der MAB vorgenommen wurden, erfolgte dies in der Regel in Kooperation mit der Lehrerschaft. Da aber nur ein kleiner Teil der Gemeinden Anpassungen vorgenommen hat, ist der Einbezug von Lehrpersonen bei der Ausgestaltung der Praxis insgesamt nur in wenigen Gemeinden erfolgt. Lehrpersonen hatten nur selten die Möglichkeit – oder sie ergriffen sie selten –, ihre Vorstellungen zur Unterrichtsqualität in die MAB einzubringen. Dabei zeigte sich, dass sich der Einbezug von Lehrpersonen und die Transparenz des Verfahrens positiv auf die Akzeptanz der MAB bei Lehrpersonen auswirkte. Dies gilt auch bezüglich ihres partizipativen Einbezugs in die eigene Beurteilung, die bis jetzt nur unzureichend erfolgt ist – z.B. bei der Selbstbeurteilung oder der Vorbereitung von Unterrichtsbesuchen.

In nahezu allen Beurteilungsteams waren aktive Schulpflegemitglieder involviert, der Einbezug von (TaV-)Schulleiter/innen, Lehrpersonenvertreter/innen etc. war gering. Bei der Besetzung der Teams fällt einerseits auf, dass bereits mitgebrachte Qualifikationsvoraussetzungen (Führungsfunktionen, MAB-Erfahrung, pädagogische und erzieherische Kompetenzen) stark berücksichtigt wurden und andererseits fast alle Beurteilenden sich einer zusätzlichen Schulung unterzogen.

Die Daten zeigen, dass sich die Schulpflegemitglieder die Beurteilung der sozialen und allgemeinen Kompetenz der Lehrpersonen mehr zutrauten als die Beurteilung der pädagogischen Kompetenzen. Weiter kann konstatiert werden, dass die Schulpflegen die verschiedenen Beurteilungselemente dergestalt umgesetzt haben, dass so gut wie keine Rekurse etwa gegen den Verfahrensablauf vorliegen und auch von den Beurteilten kaum Hinweise auf Verfahrensdefizite geäussert wurden. Weiter gilt, dass sich die Interaktion zwischen den Schulpflegemitgliedern verbessert hat und die Durchführung der MAB damit einen positiven Beitrag zur Identifikation und zum Selbstwert der Schulpflegen geleistet hat. Vor diesem Hintergrund wird der Ressourceneinsatz (sowohl die investierte Zeit als auch die von den Gemeinden getragenen Kosten) von den Schulpflegen zwar skeptisch und teilweise auch kritisch bewertet, v.a. was die Auswirkungen auf die Arbeits- und Lebenssituation angeht. Der Ressourceneinsatz wurde aber im Mittel nicht als unangemessen bewertet. Besonders betrachtet werden müssen grosse Gemeinden. Für die weitere Praxis sollte dennoch angestrebt werden, a) den Ressourcen- und Beanspruchungsaufwand zu verringern und b) ein höheres Mass an Entscheidungs- und Handlungsspielraum zu ermöglichen. Bis jetzt ist der Handlungsspielraum in der Ausgestaltung der MAB für die Gemeinden gering und auch nur selten genutzt worden. Dies bringt eine ambivalente Haltung der Behörden zum Ausdruck: Einerseits werden unverbindlichere Vorgaben teilweise gewünscht, da sie die MAB für die Gemeinden erleichtern würden. Andererseits erlaubt die Verbindlichkeit des Verfahrens den Behörden, dem Legitimationsdruck von Seiten der Lehrerschaft zu begegnen - dies gilt insbesondere für den Vorwurf einer uneinheitlichen Beurteilung über die Gemeinden.

## **9.2 Weniger explizite als vielschichtige implizite Wirkungen wurden erreicht**

Die expliziten Auswirkungen des Beurteilungsprozesses sind eindeutig: 98% der Lehrpersonen genügten den Anforderungen bzw. übertrafen diese. Aufgrund der jetzigen Situation kann darum entweder angenommen werden, dass die Kompetenz der Lehrpersonen ausserordentlich hoch ist oder dass die Beurteilenden den Konflikt mit den Lehrpersonen vermeiden wollten. Die Ziele des Konzeptes hinsichtlich Professionsentwicklung und Kontrolle konnten sie auch darum

nicht konsequent verfolgen, weil von der Bildungsdirektion keine Standards hinsichtlich der erwarteten Differenzierung vorlagen.

Die MAB erfüllt keine Selektionsfunktion, selbst der diagnostische Wert ist bei der gegebenen Verteilung der Bewertungsurteile gering. Betrachtet man zusätzlich, dass Förderungsmassnahmen selten diskutiert und empfohlen wurden, kann vermutet werden, dass zwischen guter Gesamtbeurteilung und Förderung – in den Vorstellungen der Beurteilenden – eine negative Abhängigkeitsbeziehung bestand: Positiv beurteilten Lehrpersonen konnte man nicht zusätzlich noch Förderungsmassnahmen vorschlagen. Trotzdem wurde das Potential der MAB für förderungswirksame Massnahmen höher bewertet als für lohnwirksame Massnahmen.

Als direkte MAB-Wirkungen sind noch Rekurse und Kündigungen zu nennen; ihre geringe Zahl und die dazu bekannt gewordenen Hintergründe geben jedoch keinen Anlass, die Modalitäten der MAB-Durchführung zu verändern; sie müssen als Einzelfälle ernst genommen und behandelt werden.

Vielschichtiger als die expliziten stellen sich die impliziten Auswirkungen der MAB dar: Sowohl von Beurteilenden als auch von Lehrpersonen wurde angegeben, dass das MAB-Verfahren zur Standortbestimmung unter den Lehrpersonen, zum Gesprächsanlass über Unterricht, zur Selbstevaluation, zu gegenseitigen Hospitationen und zum Dialog zwischen Lehrpersonen und Schulpflegen geführt hat. Dennoch gaben Lehrpersonen an, dass sich die Interaktionsbeziehungen in der Schule nicht wesentlich verbessert haben – Schulpfleger/innen sind hier anderer Meinung und haben sogar positive Auswirkungen wahrgenommen. Dabei fällt auf, dass sowohl Lehrpersonen als auch Schulpfleger/innen bilateral deutlich positivere Erfahrungen gemacht haben als wenn sie das Klima allgemein bewerten.

Letztlich haben jedoch sowohl die expliziten als auch die impliziten Auswirkungen nicht dazu beigetragen, dass sich die Qualität des Unterrichts bereits – auf Grund der subjektiven Bewertungen der Lehrpersonen und Schulpflegemitglieder – zum jetzigen Zeitpunkt nachhaltig verbessert hat. Dies führt zur letzten Kantenbetrachtung, derjenigen zwischen Konzept und Wirkung.

### **9.3 Einhellige Reaktanz gegenüber dem Konzept von Seiten der Lehrpersonen**

Betrachtet man die Einstellungen und Bewertungen der Lehrpersonen gegenüber dem Konzept, so ist das Ergebnis eindeutig: Die Mitarbeiterbeurteilung wird abgelehnt. Hauptsächlicher Ablehnungsgrund ist die Lohnwirksamkeit. Damit stellen die Lehrpersonen jenes Merkmal der MAB in den Vordergrund, das auch von der Bildungsdirektion letztlich implizit als Hauptmerkmal deklariert wurde – durch den synonymen Gebrauch der Begriffe *MAB* und *Lohnwirksames Qualifikationssystem*.

Auch wenn Beurteilte im Laufe der letzten drei Beurteilungsjahre als jeweilige Jahrgangsgruppe von Jahr zu Jahr positivere Einzelerfahrungen mit dem MAB-Prozess gemacht haben, überwiegend grundsätzlich eher schlechtere Berichte vom Hören-Sagen. Wie ein Einstellungsstereotyp zieht sich die negative Bewertung der Mitarbeiterbeurteilung durch die quantitativen und qualitativen Befunde. Dabei werden wahlweise die mangelnde Kompetenz der Beurteilenden genannt, die fehlende Förderungswirksamkeit des Verfahrens, der hohe Ressourcenaufwand, die Lohnwirksamkeit oder die Enttäuschung über die ausgebliebene Lohnwirksamkeit. Positive Auswirkungen auf das Klima in der Schule wurden von den Lehrpersonen kaum wahrgenommen. Wenn überhaupt werden in dem ganzen Prozess Möglichkeiten zur Leistungsanerkennung bzw. Wertschätzung gegenüber der Lehrtätigkeit gesehen, keinesfalls aber Chancen zur Förderung oder mögliche Motivierungen durch Schaffung finanzieller Anreize. Selbst die Erstellung des Dossiers, das für viele Lehrpersonen ein positives Element innerhalb des MAB-Prozesses darstellt, wurde von den Lehrpersonen selbst als belastend, zu ressourcenintensiv und weder für die Lohn- noch die Förderungswirksamkeit als unterstützend eingeschätzt. Auch wenn sich

durch einen Extremgruppenvergleich zeigen lässt, dass positive MAB-Erfahrungen letztlich auf einzelne Beurteilungselemente zurückgeführt werden können, kann nicht von einer Identifikation mit dem Instrument oder von einer positiven Motivierung durch das Beurteilungsverfahren ausgegangen werden.

Vor diesem Hintergrund kann der neuerlichen Diskussion um das Konzept nicht ausgewichen werden. Bezüglich der Beurteilungselemente und des gesamten Prozesses erscheint es nicht nur durchführbar und umsetzbar, sondern könnte vielen ähnlichen Verfahren sogar überlegen sein. Die methodische Elaboriertheit des Verfahrens stellt einen Vorteil dar, drückt aber sowohl Behörden als auch Lehrpersonen in ein Korsett, das beiden Seiten nur geringen Handlungsspielraum offen lässt.

Aufzuklären gilt, weshalb die Partizipation von Lehrpersonen und die Selbstevaluation so wenig genutzt werden. Damit wird im aktuellen MAB-Verfahren die Chance vertan, eine wesentliche Kompetenz der Lehrperson zu nutzen: nämlich die Fähigkeit, aufgrund eines selbstreflexiven Prozesses die eigene Arbeit zu analysieren, zu interpretieren und Konsequenzen für die zukünftige Arbeit abzuleiten. Würde dies stärker institutionalisiert, könnten Selbst- und Fremdbeurteilungen diskursiv einander gegenübergestellt werden, was als sehr effektiv in Bezug auf die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen (und auch in Bezug auf das Ableiten und Umsetzen von allfälligen Fördermassnahmen) beurteilt werden könnte. Mit dem aktuellen MAB-Vorgehen kann aber bei den Lehrpersonen – zumindest auf formaler Ebene – der Eindruck erweckt werden, dass die eigene Meinung zu den durchgeführten Unterrichtsstunden für eine Gesamtbeurteilung, die die MAB sein will, wenig relevant ist, da die Selbstbeurteilungen einzig im Rahmen der Beurteilungsgespräche thematisiert werden können, zu einem Zeitpunkt also, zu dem das Beurteilungsergebnis bereits vom Beurteilungsteam festgelegt worden ist. Dies könnte demotivierend wirken.

Die Einstellung zur MAB hat offensichtlich etwas mit dem Berufsbild, dem Befinden und Selbstverständnis der Lehrpersonen zu tun, da jüngere Lehrpersonen und solche, die eher eine offene Feedback-Kultur unterstützen und/oder eine gute Lebensqualität haben, der MAB gegenüber positiver eingestellt sind. Zudem schreiben diejenigen, die der MAB gegenüber positiver eingestellt sind, dem Konzept auch mehr Mächtigkeit zu. Wichtig scheint auch, dass in einigen Gemeinden Lehrpersonen eine bessere Lebensqualität angeben als in gewissen anderen Gemeinden – wobei diese Unterschiede nicht durch Finanzkraft oder Sozialindex erklärt werden können. Belastung und Stress führt bei den untersuchten Lehrpersonen nicht zu einer Öffnung und zur Suche nach externer Hilfe, sondern zu einem Verschliessen gegenüber Neuerungen und Initiativen von aussen. Wenn dies auf alle Reformvorhaben zutreffen würde, dann müsste man dieses Phänomen – vor allem bei den älteren und erfahrenen Lehrpersonen – noch einmal genauer untersuchen.

In Abbildung 9-2 sind die bisherigen Überlegungen zum Konzept, der Praxis und den Wirkungen der MAB noch einmal dargestellt. Im Sinne des eingangs eingeführten Modells kann davon gesprochen werden, dass die Beauftragung der Schulpflegen gut, die Vermittlung an die Lehrpersonen nicht gelungen ist. Insofern ist das Verhältnis Konzept–Praxis–Wirkungen unbalanciert und unausgewogen.

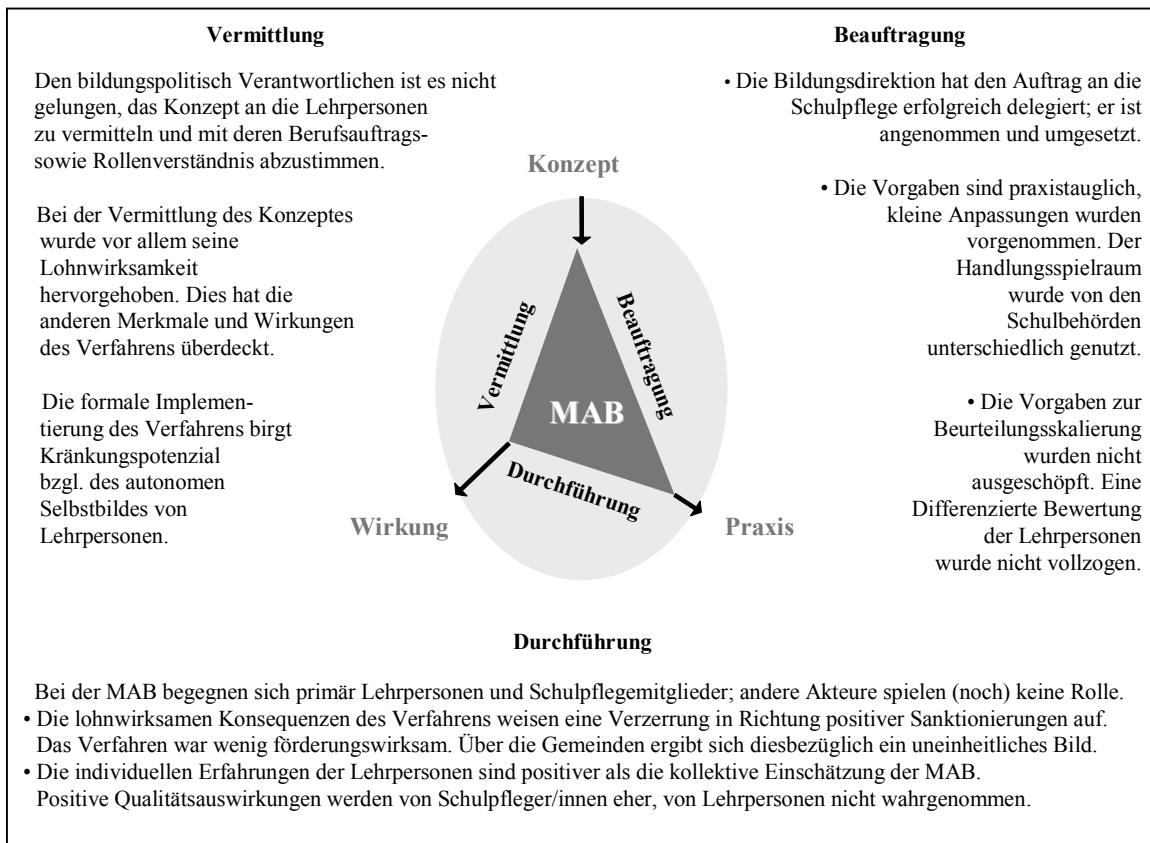


Abbildung 9-2: Bilanzierung der Evaluationsergebnisse.

#### 9.4 Ein Exkurs: Mitarbeiterbeurteilung in der betrieblichen Lebenswelt und im Schulhaus

Die Konzeptdiskussion muss dort beginnen, wo die ursprüngliche Analogiebildung angesetzt hat: in der betrieblichen Lebenswelt.

Mitarbeiterbeurteilungen in Organisationen werden mehrheitlich von Führungskräften, welche gleichzeitig auch disziplinarische Vorgesetztenfunktion erfüllen, durchgeführt. Dabei handelt es sich primär um Beurteilende, welche letztlich auch Mitarbeitende derselben Organisation und zusätzlich häufig auch Fachkollegin/Fachkollege der zu Beurteilenden sind. Von daher sind Mitarbeiterbeurteilungen in Betrieben häufig weniger beobachtungsintensiv als die hier zur Diskussion stehende MAB. Die Beurteilenden eines Betriebes kennen die Aufgaben der Beurteilten häufig aus eigenem Handeln. Bei positiver Zielerreichung kann darüber hinaus nicht automatisch auch von mehr Lohn oder Gehalt ausgegangen werden; hierüber entscheiden meist Vorgesetzte auf wesentlich höheren Funktionsebenen.

Ein weiterer fundamentaler Unterschied zwischen Mitarbeiterbeurteilungen in der betrieblichen Lebenswelt und in der Schule besteht darin, dass in dem Mitarbeitergespräch bzw. der Mitarbeiterbeurteilung neue Ziele vereinbart und die ursprünglich vereinbarten Ziele evaluiert werden. Dies geschieht in der betrieblichen Lebenswelt in viel kürzeren Beurteilungszyklen von maximal einem Jahr. Eine Zielvereinbarung und -überprüfung ist bei der heutigen MAB vielerorts nicht möglich, da die Beurteilenden teilweise nach vier Jahren ihre politische Amtstätigkeit aufgeben und neue Schulpfleger/innen im nächsten Durchgang die entsprechenden Lehrpersonen beurteilen müssen. Von Nachhaltigkeit kann somit in diesem Sinne nicht gesprochen werden.

Bereits nach dieser skizzenartigen Diskussion der Unterschiede lässt sich fragen, ob es sich bei der MAB tatsächlich um eine *Mitarbeiterbeurteilung* und nicht vielmehr um eine *Angestelltenbeurteilung* handelt, und ob diese veränderte Perspektive dann nicht auch einen veränderten Verfahrensablauf nach sich ziehen müsste. Die Reaktion auf Seiten der Lehrpersonen gegenüber der MAB durch eine Laienbehörde begründet sich zumindest durch diese hier skizzierten Aspekte. Sie hat massgeblich dazu beigetragen, dass Lehrpersonen ein manifestiertes Vorurteil bzw. Stereotyp aufweisen. Dies ist letztlich darauf zurückzuführen, dass innerhalb des Konzeptes – und weniger innerhalb der Umsetzung – ein massives Kränkungspotenzial gegenüber dem Selbstbild und letztlich gegenüber dem Autonomieanspruch pädagogischen Handelns im Klassenzimmer sowie dem Reflektieren und Bewerten dieser Tätigkeit festgestellt werden muss.

## 10 Welche Empfehlungen lassen sich aus den Ergebnissen ableiten

Es gibt zwei Wege, um die Praxis der MAB und ihre Wirkungen zu verbessern: über die Vermittlungs- und die Beauftragungsebene. Bezüglich der Beauftragung können die Ergebnisse der Evaluation wie folgt resumiert werden: Anpassungen sind notwendig, fallen aus unserer Sicht jedoch eher marginal aus. Es gibt wenige Anpassungsvorschläge in Hinblick auf die Beurteilungselemente des MAB-Konzeptes, die Zusammenstellung der Beurteilungsteams und die Konsequenzen der Beurteilung.

Gemäss der dargestellten Evaluationsergebnisse ist jedoch nicht zu erwarten, dass mit diesen Anpassungen am Konzept die niedrige Akzeptanz der MAB durch Lehrpersonen wesentlich erhöht werden kann. Dies kann nur der Diskurs über das Konzept leisten, also eine nachhaltige Konzeptvermittlung. Der Diskurs über die MAB sollte von verschiedenen Seiten getragen werden: von Lehrpersonen, (TaV-)Schulleiter/innen, Beurteiler/innen und der Bildungsdirektion. Hier – in der Konzeptvermittlung – besteht vordergründig Handlungsbedarf; die Weiterarbeit am Konzept und seiner Beauftragung ist demgegenüber nachgeordnet. Darum werden die Empfehlungen zur Konzeptvermittlung vorangestellt.

### 10.1 Empfehlungen zur Konzeptvermittlung

Es ist zentral, den Lehrpersonen und den Schulpflegen die Ergebnisse dieser Studien zugänglich zu machen und zu vermitteln (z.B. in Fokusgruppen, Workshops, etc.). Dies ermöglicht, dass beide Seiten Wahrnehmungen und auch Wahrnehmungsdifferenzen in Bezug auf die MAB nachvollziehen können. Unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen der MAB führen zu gegenseitigen impliziten Unterstellungen. Für eine gelingende Kooperation ist es darum wichtig, sie zu thematisieren. Die Diskussion um die MAB, die momentan durch Sekundärinformationen, Zweit- und Drittquellen geprägt ist, kann so auf eine neue Grundlage gestellt werden.

Wie dargestellt, sind die Charakteristiken einer Mitarbeiterbeurteilung immer abhängig von dem Arbeitskontext, in dem sie durchgeführt wird. Im Zusammenhang mit der MAB für Lehrpersonen der Zürcher Volksschulen ist das Professionsverständnis der Lehrpersonen entscheidend. Die Konzeptvermittlung kann nur fruchtbar angegangen werden, wenn sie eingebettet ist in eine Diskussion der Berufsrolle der Lehrpersonen. Sonst laufen alle Bemühungen Gefahr, eine Vermittlung zwischen den Ansprüchen der Organisation Schule und den Vorstellungen der Profession Lehrperson zu verunmöglichen. Hier muss zum einen in Form eines Berufsauftrages Klärung durch die Arbeitgeber erfolgen (Gemeinden, Kanton). Zum zweiten ist auch eine neue Auseinandersetzung über die pädagogische Profession unter Lehrpersonen dringend erforderlich: Nehmen sie innerhalb ihrer Profession einen gesellschaftlichen Auftrag wahr? Wie stark gewichten sie diesen, und welche Konsequenzen ergeben sich aus ihrer Sicht daraus a) für die Einbindung politisch gewählter Repräsentanten, b) für die Einbindung von Schulleitungen in ihre Beurteilung und c) für die Planung und Durchführung von Personalentwicklungsmassnahmen wie Weiterbildung und Beratung?

Die Lehrpersonen sind in die Ausgestaltung der MAB in den Gemeinden einzubinden. Hier sei darauf verwiesen, dass es für die bisherige Akzeptanz der MAB eine untergeordnete Rolle gespielt hat, ob innerhalb des Lehrerkollegiums eine Diskussion über Qualitätskriterien angeregt

werden konnte. Konnten Lehrpersonen hingegen diese Vorstellungen in die Praxis der MAB einbringen, ist die Akzeptanz gegenüber der MAB gestiegen.

Das ausgeprägte Autonomieverständnis in der Definition der Berufsrolle ist einerseits als Qualität und Ressource vom Arbeitgeber wahrzunehmen; andererseits bedarf es im Rahmen der aktuell notwendigen Schulentwicklung einer Ergänzung durch eine stärkere Einbindung der Berufsrolle ins Team und in die gesellschaftlich definierten Aufgaben der Schule als Institution.

## 10.2 Empfehlungen zur Anpassung des Konzepts

Bezüglich der Lohnwirksamkeit ist die fünf- resp. vierstufige Skalierung zu überdenken. Da auf ihrer Grundlage nur zwischen zwei Konsequenzen entschieden wird (Lohnaufstufung vs. Lohnstagnation), ist eine dichotome Skalierung (erfüllt / nicht erfüllt) angemessener. Dafür spricht auch, dass bei einem Grossteil der Lehrpersonen eine Lohnaufstufung erfolgt ist. Eine andere Möglichkeit wäre, die Skalierung am oberen Ende zu spreizen, um damit der hohen Lehrkompetenz gerecht zu werden.

Auf der konzeptuellen Ebene muss überdacht werden, ob die beiden Aspekte Lohnwirksamkeit und Förderungsmöglichkeit in einem Verfahren aufrecht erhalten werden sollen, oder ob eine Trennung in lohnwirksame Aspekte (Angestelltenbeurteilung) und förderungswirksame Aspekte (Mitarbeiterbeurteilung) den beiden Schwerpunkten besser gerecht wird. Dies würde auch die Einbindung von zwei unterschiedlichen Beurteilergruppen bedingen. Für die Trennung spricht, dass förderungswirksame Aspekte in der MAB momentan nur wenig berücksichtigt werden und die gegenwärtige Beurteilergruppe (v.a. Schulpflegen) ihre Kompetenz bezüglich der Diskussion von Förderung niedriger einstuft.

Bei einer Trennung von Förder- und Lohnwirksamkeit muss darüber nachgedacht werden, welche Rolle die Schulleitungen und welche die Schulpflegen im Beurteilungsprozess übernehmen können. Damit zusammenhängend sind schulische Organisationsformen dahingehend zu optimieren, dass die Einbettung von Mitarbeiterbeurteilungen in einem umfassenderen Qualitätssicherungsprozess der Einzelschule möglich wird.

Der Unterrichtsbesuch bekommt unter den Beurteilungselementen von allen Akteursgruppen die positivsten Bewertungen. Insofern stellt er ein Element dar, das erhalten bleiben sollte. Er ist jedoch besser in den Prozess einzubetten. Momentan findet weder eine ausreichende Vor- noch eine ausreichende Nachbereitung des Unterrichtsbesuches statt.

Die Selbstbeurteilung ist im gesamten Beurteilungsprozess stärker zu gewichten; gegebenenfalls sollte sie sogar obligatorisch verfasst werden. Momentan wird sie lediglich nach Ermessen eingebunden, womit den Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen nur ungenügend Rechnung getragen werden kann. Zu diesem Umstand trägt bei, dass Selbstbeurteilungen erst im Beurteilungsgespräch thematisiert werden, also dann, wenn das Beurteilungsergebnis bereits feststeht. Damit wird im aktuellen MAB-Geschehen – auf formaler Ebene wie auch in der praktischen Umsetzung – die eigene Meinung zu den durchgeführten Unterrichtsstunden zu wenig gefordert und integriert. Wenn die Selbstbeurteilung einen Einfluss auf die Beurteilung haben sollte (und aus unserer Sicht ist das unerlässlich), ist sie im Prozess vorzuziehen. Geeignete Orte für die Selbstbeurteilung sind dabei alle vorherigen Gespräche (Erkundungsgespräch, Feedbackgespräch), da sonst die Möglichkeit vergeben wird, dass Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung zueinander in Beziehung gebracht werden. Die Integrationssitzung ist nur dann ein geeigneter Platz für die Selbstbeurteilung, wenn die Lehrperson auch hier in die Verhandlung von Selbst- und Fremdwahrnehmungen einbezogen wird.

Im Schulungsangebot sollte das subjektiv empfundene Kompetenzdefizit der Beurteilenden durch eine verstärkte Thematisierung von immanent pädagogischen Beurteilungsdimensionen im Schulungsangebot angegangen werden. Auch den die MAB begleitenden Gesprächen sollte

in der Schulung ein grösserer Platz eingeräumt werden, weil sie bei den Beurteilenden mit niedrigerem Kompetenzerleben einhergehen und zudem bei den Lehrpersonen einen relevanten Belastungsfaktor bilden.

Durch den Einbezug von zusätzlichen Personengruppen könnte die Schulpflege ihren Aufwand reduzieren und sich nach aussen von dem Vorwurf mangelnder Beurteilungskompetenz durch Lehrpersonen entlasten. Es ist jedoch zu erwarten, dass beispielsweise der Einbezug von Externen und (TaV-)Schulleitungen neue Schwierigkeiten aufwerfen wird, die in den Interviews als mangelnde Kenntnis lokaler Gegebenheiten und verstärkte Rollenkonflikte geschildert wurden. Diese Personengruppen sollten darum nur ergänzend in den MAB-Prozess einbezogen werden. Sie sind dort zielgerichtet einzusetzen, wo Schulpflegerinnen und Schulpfleger ein geringeres Kompetenzerleben haben (z.B. bei der Förderung und bei der Beurteilung immanent pädagogischer Unterrichtsaspekte). Die Schulpflege jedoch sollte solange zentrale Instanz bei der Beurteilung von Lehrpersonen bleiben, wie sie auch die anderen Führungsaufgaben für die Lehrpersonen wahrnimmt (Einstellung, Kündigung etc.). Gehen diese Aufgaben mit dem Konzept der teilautonomen Volksschulen deutlicher auf Schulleitungen über, sollten diese auch verstärkt an der Beurteilung mitwirken.

Für die Ausgestaltung des zukünftigen Konzepts der Mitarbeiterbeurteilung (und die Weiterarbeit an diesen Empfehlungen) schlagen wir die Bildung einer Arbeitsgruppe vor, welche sich aus Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Interessensgruppen zusammensetzt. Die Empfehlungen der ARGE EvaMAB sind in Abbildung 10-1 noch einmal zusammenfassend dargestellt.

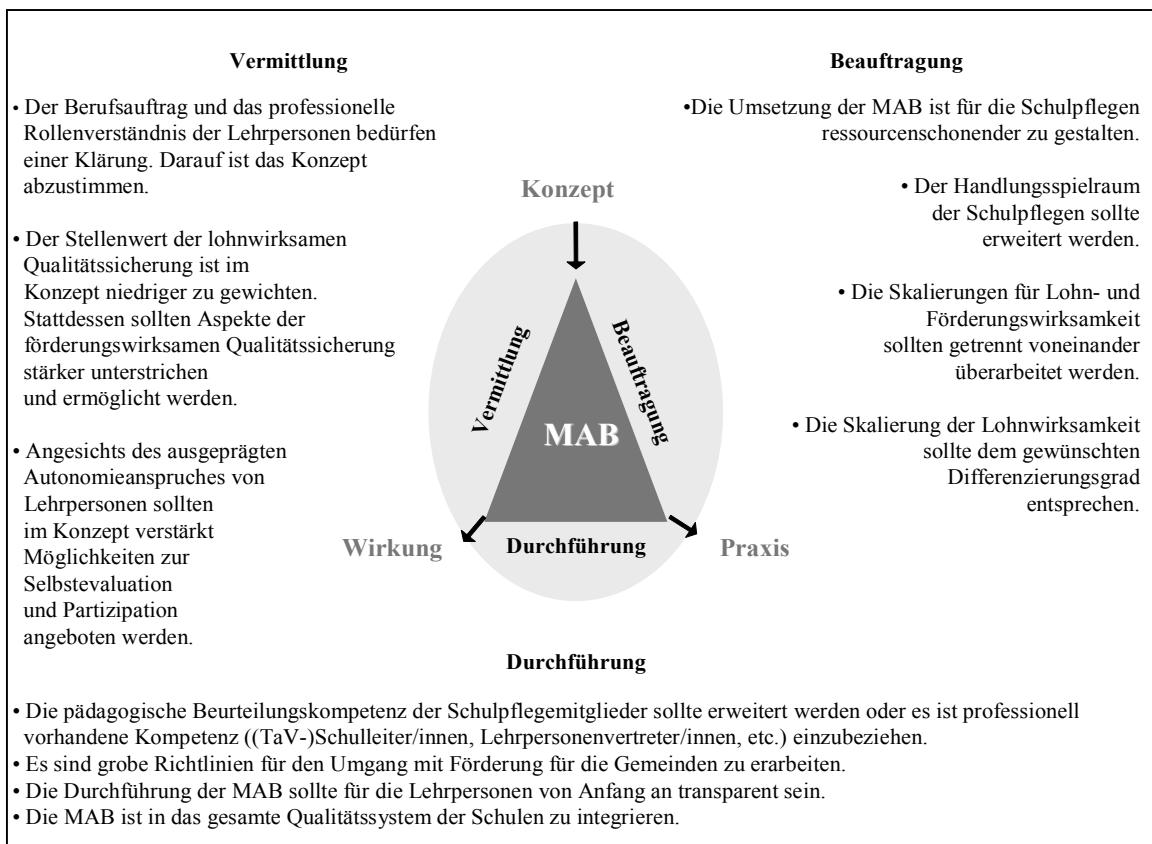


Abbildung 10-1: Empfehlungen aus der Evaluation.