

Beurteilung und Entlohnung von Lehrpersonen

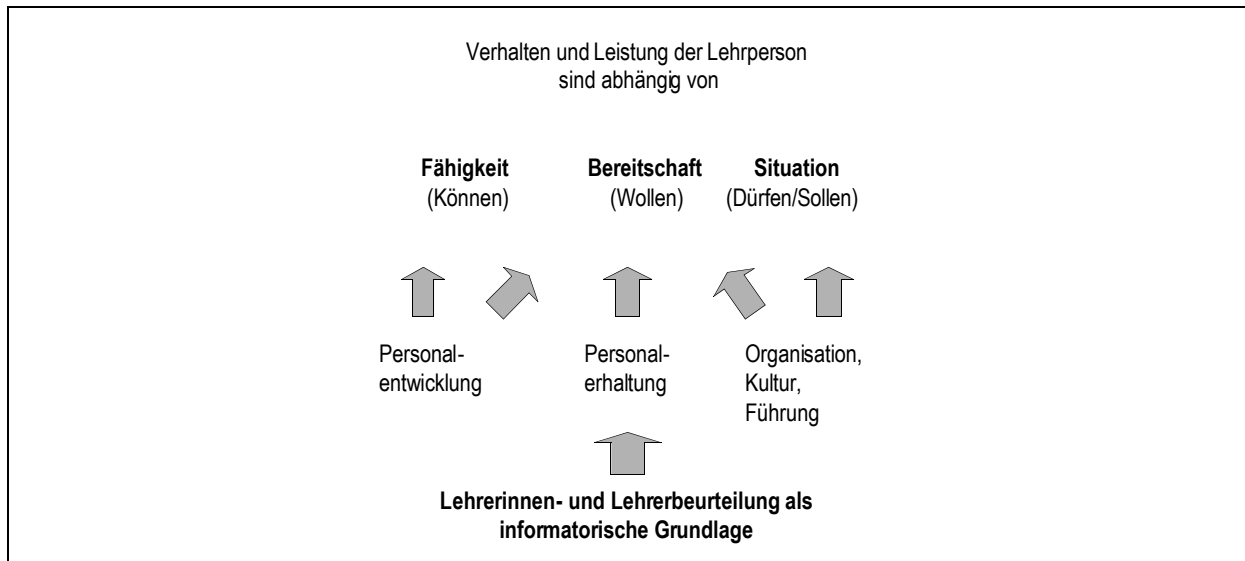
Die Bertelsmann-Stiftung hat bei der Evaluation von Bildungseinrichtungen verschiedener Länder Kriterien herausgearbeitet, welche eine „Gute Schule“ kennzeichnen: Die Stiftung kommt dabei zum Schluss, dass es Schulen seien, in welchen unter anderem Evaluationen einen grossen Stellenwert einnehmen, ein innovatives Führungssystem anzutreffen sei und Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterpotenziale gefördert würden. (vgl. Bertelsmann Stiftung 1996).

Mit dieser Einschätzung einer „Guten Schule“ fasst die Bertelsmann-Stiftung das Anliegen verschiedener Autoren zusammen, welche seit den 1990er Jahren vermehrt eine Qualitätsdiskussion an den Schulen fordern. Evaluations- und Innovationsaspekte nehmen dabei einen wichtigen Stellenwert ein. Die Autoren betonen, dass vor allem die *Lehrpersonen die Qualität einer Schule beeinflussen*. Sie seien der „kritische Erfolgsfaktor“ zur Erreichung der schulischen Ziele (vgl. Rolff 1999: 6). Durch eine regelmässige *Beurteilung und Förderung* der Lehrkräfte könne die Qualität des Unterrichts verbessert werden.

Dieser Artikel zeigt im ersten Teil die Ziele der Lehrerinnen- und Lehrerbeurteilung auf. Dabei wird auf die möglichen Akteure, Kriterien und Formen der Beurteilung eingegangen. Zwei in der Schweiz verbreitete Beurteilungssysteme werden vorgestellt und beurteilt (2Q und FQS). Den Schwerpunkt des zweiten Teils dieses Artikels bildet die Verknüpfung von Beurteilung und Entlohnung. Ein Überblick zeigt den aktuellen Stand der Diskussion um Lohnsysteme in den Schweizer Kantonen. Anhand ausgewählter Motivationstheorien und internationaler Erfahrungen werden die Chancen und Gefahren von lohnwirksamen Qualifikationssystemen analysiert und Erweiterungsmöglichkeiten zu einem umfassenden Anreizsystem aufgezeigt.

Lehrkräftebeurteilung als Informationsquelle

Das Verhalten und die Leistung einer Lehrperson hängen von drei Faktoren ab: Der *Fähigkeit* („Können“), der *Bereitschaft* („Wollen“) und der *Situation* („Dürfen/Sollen“). Aufgabe der Schulleitung und der Behörden ist es, durch das Schaffen geeigneter Rahmenbedingungen und durch den Einsatz von Personalführungsinstrumenten auf diese Faktoren einzuwirken (vgl. Darstellung 1). Eine partizipative Führung strebt dabei an, dass die individuellen Ziele der Lehrperson und diejenigen der Schule bestmöglich aufeinander abgestimmt werden und der Einsatz der Instrumente gemeinsam festgelegt wird.



Darstellung 1: Lehrkräftebeurteilung als Informationsgrundlage

Ein Instrument der Personalführung ist die *Personalentwicklung*. Diese umfasst alle bildungs- und stellenbezogenen Massnahmen (Ausbildung, Weiterbildung, Aufstiegsplanung usw.), welche zur Qualifizierung der Lehrkräfte dienen (vgl. Thom 1999: 212). Sie versteht sich einerseits schulorientiert und andererseits lehrkraftorientiert. Die Personalentwicklung beeinflusst vor allem die *Fähigkeit* und auch die *Bereitschaft* einer Lehrperson nachhaltig. Unter *Personalerhaltung* versteht man alle Massnahmen, welche dazu geeignet sind, die guten Lehrkräfte weiterhin an die Schule zu binden und zu verhindern, dass es zu Austrittsentscheidungen kommt. Dazu gehört vor allem die Gestaltung von materiellen und immateriellen Anreizen. Durch die Personalerhaltung wird in erster Linie die Bereitschaft beeinflusst. Die *Organisationsstrukturen* und *-abläufe*, die *Schulkultur* und die *Führung* wirken sich schliesslich sowohl auf die *Situation* als auch auf die *Bereitschaft* einer Lehrkraft aus, d. h. sie geben den Rahmen vor, welche Freiheitsgrade die Lehrkraft bei der Ausübung ihres Berufes hat.

Um diese Instrumente wirkungsorientiert und auf die Bedürfnisse der Lehrperson abgestimmt einsetzen zu können, benötigt die Schulleitung eine *informatrische Grundlage*. Die *Lehrerinnen- und Lehrerbeurteilung* übernimmt diese wichtige Funktion. In der Praxis werden als Ziele der Beurteilung sehr unterschiedliche Aspekte genannt, wobei letztendlich immer eine Einwirkung auf das Verhalten und die Leistung der Lehrkraft im Sinne der Personalführungsinstrumente angestrebt wird. Je nach Ausgangslage und konkreter Situation an der Schule treten unterschiedliche Ziele in den Vordergrund:

- Die Lehrkräfte erhalten ein *Feedback*. Der Motivationsaspekt und die Verhaltenssteuerung stehen im Vordergrund.
- Die Beurteilung dient als Grundlage für *personelle Entscheidungen* auf individuellem Niveau (Platzierung, Arbeitsplatzgestaltung) und kollektivem Niveau (Personalplanung der gesamten Schule).
- Zusammen mit der Lehrkraft werden *Ausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen* geplant.
- Die Beurteilung bildet die Grundlage für individuelle *Beratung und Förderung* sowie Kriseninterventionen.

- Es können personelle Entscheide, Ausbildungsmassnahmen oder Organisationsentwicklungsmassnahmen *evaluiert* werden.
- Die Beurteilung wird für die *Lohnbestimmung* verwendet.

Neben diesen offiziellen Zielen kann es an einer Schule auch verborgene *dysfunktionale Auswirkungen* der Lehrerinnen- und Lehrerbeurteilung geben (vgl. Gebert/Rosenstil 1996: 233). Möglich ist etwa, dass die Beurteilten die Beurteilungskriterien kennen und ein entsprechendes Verhalten zeigen. Die Leistung der Lehrkraft wird dann in den beurteilten Kriterien (z. B. Unterrichtsgestaltung) vielleicht besser, aber in den nicht beobachteten Kriterien verschlechtert sie sich (z. B. Skilager werden nicht mehr durchgeführt). Weitere mögliche negative Effekte sind, dass sich die Beziehung zwischen der Schulleitung und der Lehrkraft verschlechtert und die Schulleitung zeitlich stark belastet wird. Zudem besteht die Gefahr einer Beunruhigung der Lehrkräfte und der Förderung eines egoistischen Verhaltens der Lehrkräfte.

Elemente der Lehrkräftebeurteilung

Die Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterbeurteilung kann definiert werden als die geplante, formalisierte und standardisierte Bewertung von Organisationsmitgliedern (=Beurteilte) im Hinblick auf bestimmte Kriterien durch von der Organisation dazu explizit beauftragte Personen (=Beurteilende) auf der Basis sozialer Wahrnehmungsprozesse im Arbeitsalltag (vgl. Domsch/Gerpott 1992: 1632). Auf die Kernelemente dieser Definition wird im Nachfolgenden eingegangen. Damit wird die Frage beantwortet, *was* bewertet wird, *wer* bewertet und *wie* bewertet wird.

Beurteilungskriterien (WAS?)

Generell gültige Beurteilungskriterien gibt es nicht. Die Auswahl muss eng auf die Ziele der Beurteilung sowie den Beurteiltenkreis abgestimmt werden. Ein Personalbeurteilungsbogen eines Dienstleistungsbetriebes kann also nicht uneingeschränkt auf eine Schule übertragen werden. Grundsätzlich mögliche Kriterien in der Lehrkräftebeurteilung sind:

- *Personale Eigenschaften* wie z. B. Empathie oder Initiative,
- *aufgabenbezogene Verhaltensweisen* wie z. B. Unterrichtsvorbereitung oder Unterrichtsgestaltung sowie
- *Arbeitsergebnisse* wie z. B. vermittelter Stoff oder durchgeführte Projekte.

Auf die Beurteilung von personalen Eigenschaften sollte verzichtet werden, denn es besteht die Gefahr einer sehr subjektiven Beurteilung und der systematischen Bevorzugung gewisser Menschentypen, wie z. B. von extrovertierten Lehrkräften (vgl. Dubs 1990: 119 ff.).

Sinnvoll ist eine kombinierte Beurteilung von Arbeitsergebnissen und aufgabenbezogenen Verhaltensweisen. Bei der Beurteilung von Arbeitsergebnissen ist es wichtig, dass diese anhand von zuvor *gemeinsam festgelegten Zielen* erfolgt. Die Lehrkraft muss einen wesentlichen unmittelbaren Beitrag zur Zielerreichung leisten können. Sind die Ziele allgemein gehalten (z. B. „guter Unterricht“), ist es sehr schwer, den Zielerreichungsgrad zu messen und zu beurteilen. Denkbar ist neben einer Beurteilung der unmittelbaren Arbeitsergebnisse auch die Bewertung der Wirkungen, welche eine Lehrkraft mit ihrem Unterricht erzielt. Dies könnte beispielsweise der Notenschnitt bei einer standardisierten Abschlussprüfung oder allgemein die fachliche Kompetenz einer Klasse nach einem Schuljahr sein. Solche Wirkungs-

messungen sind sehr aufwendig zu realisieren und umstritten. Sie haben deshalb in der Schweiz noch keine Verbreitung gefunden.

Da die Unterrichtsqualität und damit das Arbeitsergebnis von vielen Faktoren abhängt, welche eine Lehrkraft nicht direkt beeinflussen kann, wie z. B. die soziale Struktur der Klasse, wird die Ergebnisbeurteilung sinnvollerweise durch eine Verhaltensbeurteilung ergänzt. Die Art und Weise wie der Stoff vermittelt wird, prägt nämlich massgeblich das Unterrichtsergebnis. Im Rahmen von Unterrichtsbesuchen wird in der Regel das Verhalten beurteilt.

Beurteilende Personen (WER?)

Die Verhaltensbeurteilung wie auch die Ergebnisbeurteilung stellen sehr hohe Anforderungen an die beurteilende Person, damit es nicht zu Fehlinterpretationen kommt. In der Literatur wird deshalb gefordert, dass die beurteilenden Personen gewisse *Gütekriterien* erfüllen müssen (vgl. Domsch/Gerpott 1992: 1634 f.): Sie sollten zur Abgabe zieladäquater Beurteilung motiviert sein. Zudem müssen sie die Arbeitsziele und –anforderungen für den Beurteilten kennen und auch genügend Gelegenheit zur Leistungsbeobachtung haben. Dies setzt in der Regel die für eine angemessene Interpretation der Leistungsbeobachtungen erforderliche Fachkompetenz voraus. Die Zuhilfenahme der Gütekriterien hilft beispielsweise, das an verschiedenen Schulen zur Zeit erprobte 360-Grad-Feedback mit Augenmass einzusetzen. Unter 360-Grad-Feedback versteht man die Beurteilung einer Lehrkraft durch Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen (Peers), Schülerinnen und Schüler und gegebenenfalls andere Anspruchsgruppen. In der Regel wird zudem die Fremdbeurteilung durch eine Selbstbeurteilung ergänzt. Die Gütekriterien helfen bei der Prüfung, welche Rolle diese verschiedenen Personengruppen bei der Beurteilung einnehmen können.

Lehrkräftebeurteilungen werden am Häufigsten von den *vorgesetzten Instanzen* durchgeführt. Dies können sowohl die Schulleitung, als auch die Schulbehörden und Inspektorate sein. Den Schulbehörden als Laiengremium fehlt in der Regel die Fachkompetenz zur Beurteilung. Zudem haben Kommissionsmitglieder nur beschränkt Einsicht in den Arbeitsalltag einer Lehrkraft. Das Verhalten an Sitzungen, in Arbeitsgruppen und in Lagern entzieht sich deren Beobachtung. Ein paar Schulbesuche im Jahr reichen für ein objektives Bild nicht aus. Ein ähnliches Problem stellt sich den oft überlasteten Inspektoraten.

Hier drängt sich eine neue Rollendefinition auf. Kommissionsmitglieder können durchaus für Beurteilungen herangezogen werden. Wird ein solcher Schritt gefordert, müssen sie aber zuerst geschult und auch verpflichtet werden, die Lehrkraft während des Schuljahres regelmässig mit Schulbesuchen und Gesprächen zu begleiten. Nicht alle Schulkommissionen sind dazu bereit, wie die Praxis im Kanton Zürich zeigt, wo Kommissionen Lehrkräfte beurteilen müssen. Das Inspektorat sollte sich vermehrt auf die Schulung und Begleitung der Schulleitungen sowie Behörden fokussieren und Kriseninterventionen durchführen.

Die eigentliche Beurteilungsinstanz für Lehrkräfte ist sinnvollerweise die Schulleitung, welche das Arbeitsverhalten am besten beurteilen kann. Damit die Schulleitungen diese Funktion zieladäquat wahrnehmen können, ist eine verstärkte Professionalisierung und Unterrichtsentslastung notwendig.

Gegenseitige Unterrichtsbesuche durch *Kolleginnen und Kollegen* werden zur Zeit an verschiedenen Schulen eingeführt. Diese Form der Beurteilung kann eine sinnvolle Ergänzung zur Vorgesetztenbeurteilung sein. Diese können aber zu einer erheblichen Intensivierung sozialer Kontrolle führen und haben deshalb nur dann Erfolg, wenn sie bei freiwilliger Zustimmung der Betroffenen zur partizipativen Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Gleichgestellten führen und auf alle Fälle nicht zur Vergabe von Belohnungen eingesetzt werden.

Denkbar ist eine Beurteilung durch die *Schülerinnen und Schüler*. Hier hat sich in der Praxis als kritischer Erfolgsfaktor gezeigt, dass der Fragebogen valide Beurteilungen ermöglicht (d. h. kurze präzise, den Schülerinnen und Schülern angepasste Fragen) und die Anonymität gewährleistet wird. Zudem muss das Alter der Klasse berücksichtigt werden. Gerade bei älteren Schülerinnen und Schülern ist das Feedback durchaus konstruktiv und hilfreich. Aber auch hier gilt, dass das Schülerfeedback wie ein allfälliges Elternfeedback lediglich Elemente einer umfassenden Beurteilung sind und nicht überbewertet werden dürfen.

Selbstbeurteilungen schliesslich sind in der Personalführung sehr sinnvoll. Die Lehrkraft kann sich dadurch auf das Beurteilungsgespräch mit der vorgesetzten Person vorbereiten. Im gemeinsamen Fördergespräch wird dann die Eigenbeurteilung der Fremdbeurteilung gegenübergestellt. So ist eine Analyse der Abweichungen und Übereinstimmungen möglich. Für die Schulleitung kann diese Gegenüberstellung die Ausgangslage für die Planung von gezielten Entwicklungsmassnahmen sein.

Beurteilungsverfahren (WIE?)

Das Lehrkräftebeurteilungsf formular ist das Hilfsmittel, mit dem die Beobachtungen nach bestimmten Regeln in schriftliche und wertende Aussagen umgesetzt werden. Ein standardisiertes und strukturiertes Formular erleichtert eine analytische Beurteilung und ermöglicht damit eine gewisse intersubjektive Vergleichbarkeit. Scheingenauigkeiten sollten vermieden werden. 5 bis 9 Beurteilungskriterien und Skalen mit maximal 5 Abstufungen sowie Platz für offene Kommentare genügen in der Regel und helfen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Entscheidend ist nicht der Beurteilungsbogen, sondern vor allem das *Beurteilungsgespräch*, in welchem die Ergebnisse zusammen mit der Lehrkraft erörtert, analysiert und daraus Konsequenzen gezogen werden. Einige Tipps helfen, dass das Gespräch für die Beteiligten bereichernd ausfällt:

- Lehrkraft und Schulleitung sollten das Gespräch *gut vorbereiten* und es ohne Zeitdruck und Unterbrechungen durchführen können.
- Das Gespräch sollte als *dialogische, offene und angstfreie* Problemlösungssitzung stattfinden. Dabei sollten auch Ziele, berufliche Perspektiven und Weiterbildungsmassnahmen für das kommende Schuljahr festgelegt werden (Führen durch Zielvereinbarung, MbO).
- Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräche sollten mindestens *einmal jährlich*, idealerweise aber häufiger stattfinden. Beurteilungen, welche konkrete finanzielle oder funktionsmässige Auswirkungen haben, sind dagegen höchstens einmal im Jahr sinnvoll.

Damit die Beurteilungsergebnisse von allen Betroffenen akzeptiert werden, ist darauf zu achten, dass die Aussagen *valide und reliabel*, d. h. gültig und zuverlässig sind und nicht von der Stimmung der Beurteilenden abhängen oder auf andere Weise verzerrt sind. Es braucht deshalb eine strategische Steuerung (Controlling) durch die Behörden oder das Inspektorat. Systematische Verzerrungen kommen häufig vor: z. B. die Tendenz zur Milde, Similar-to-me-Effekte („Diese Lehrkraft verhält sich genau gleich wie ich“), Halo-Effekte („Bei diesem Kriterium schneidet die Lehrkraft hervorragend ab, also ist sie sicher eine hervorragende Lehrkraft“) oder die Gewichtung von personalen Faktoren (Geschlecht, Nationalität usw.). Die Beurteilenden müssen deshalb regelmässig geschult werden und ein Feedback über ihr Beurteilungsverhalten erhalten.

Mögliche Hindernisse auf dem Weg zu einer Lehrkräftebeurteilung

Die Einführung der Lehrkräftebeurteilung ist in der Schweiz nicht unumstritten. Eine oft aufgeworfene Frage ist, ob die Beurteilung überhaupt Sinn macht. Diese Frage kann mit „Ja“ beantwortet werden, wenn man davon ausgeht, dass sich Lehrkräfte entwickeln können und auch wollen. Ohne eine Beurteilung der Stärken und Schwächen ist eine gezielte Personalentwicklung nur schwer möglich. Die *beurteilten Lehrkräfte* profitieren davon, dass sie durch die Beurteilung die Möglichkeit einer Standortbestimmung erhalten, eine Stellungnahme abgeben können, Missverständnisse abgebaut werden, eine Vertiefung des Vertrauensverhältnisses möglich ist und sowohl das Anerkennungs- als auch das Informationsbedürfnis befriedigt werden. Die *Beurteilenden* lernen die Wünsche und Probleme der Mitarbeitenden kennen und erhalten Informationen über das Betriebsklima, ihr eigenes Führungsverhalten sowie organisatorische und personelle Schwachstellen und Stärken. Zudem können sie das Vertrauensverhältnis vertiefen, Konflikte vermindern und die Motivation der Beurteilten steigern.

Damit die Beurteilung tatsächlich Sinn macht, sollte die Beurteilung nicht nur *valide* Ergebnisse liefern, sondern auch hohe *Akzeptanz* bei allen Betroffenen haben und *ökonomisch* durchgeführt werden können. Der Aufwand muss sich in Grenzen halten

Kritisiert wird zuweilen der Inhalt der Beurteilung. Es sei nicht möglich zu definieren, was eine gute Lehrkraft ausmache. Dies stimmt insofern, als es tatsächlich eine normative Frage ist, die je nach Kulturkreis unterschiedlich ausfallen wird. Eine Schule hat aber das Recht und sogar die Pflicht, gewisse Qualitätsstandards festzulegen und auch zu definieren, welche Kriterien als wichtig erachtet werden.

Ein weiterer Kritikpunkt richtet sich an die zuweilen unprofessionelle Form der Durchführung: Geschulte Beurteilerinnen und Beurteiler, eine institutionalisierte Schulleitung und der Aufbau einer Feedbackkultur an der Schule sind notwendige Massnahmen, um einem solchen Vorwurf zu begegnen.

Am Umstrittensten ist wohl die Verknüpfung der Beurteilung mit materiellen Anreizen. Sie wird deshalb im zweiten Teil dieses Artikels umfassend diskutiert.

Einführung im Rahmen von Qualitätssystemen

In der Schweiz wird die Lehrkräftebeurteilung öfters als Teil eines Qualitätssystems eingeführt. Zwei gängige Konzepte sind das *2Q-Verfahren* der Akademie Frey und das *Formative Qualitätsevaluations-System* (FQS) der pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, welche hier unter der Perspektive der Lehrkräftebeurteilung kurz vorgestellt werden (vgl. Gonon et al. 1998: 46 ff.).

Das 2Q-Verfahren (Qualität und Qualifizierung) ist vom Zürcher Professor Karl Frey im Auftrag des Kantons Schwyz für die Lehrerinnen- und Lehrerqualifikation entwickelt worden und wird heute an verschiedenen Schulen eingesetzt. Es ist ein zielorientiertes Personalentwicklungs- und Führungsinstrument, bei welchem regelmässige Zielvereinbarungen und Beurteilungsgespräche mit den Lehrkräften über die Erreichung der vereinbarten Ziele im Zentrum stehen. Starkes Gewicht hat die *Selbstführung*: Die Ziele und Vorgaben, welche den Beurteilungsgesprächen zugrunde liegen, sind von den Lehrkräften selbst erarbeitet. Bei der Beurteilung der Lehrkraft wird zunächst ein Entwicklungsgebiet („Optionenkatalog“) festgelegt. Die Lehrkraft bestimmt darin, was aus ihrer Sicht „gute Schule“ ist und guten Unterricht ausmacht. Basis kann das Leitbild sein, das Curriculum oder der Leistungsauftrag. In einem zweiten Schritt legt die Lehrkraft *individuelle Entwicklungsvorgaben* fest, die sie in einem Gebiet in einer vereinbarten Zeitspanne erreichen möchte und die der Qualitätssteigerung von

vorbereitung, Lernmaterialien, Kooperation mit Partner, Unterrichtsmethoden, Klassenklima). Die Planung und Durchsetzung dieser individuellen Q-Pläne werden dann als Grundlage für die Qualifizierungsgespräche (Eröffnung- und Auswertungsgespräch) mit der Schulleitung benutzt.

Das 2Q-Verfahren ist geschützt und darf nur im Zusammenhang mit einer Beratung und Schulung durch die Frey-Akademie eingeführt werden. Dieser konsequent erwähnte Urheberrechtsschutz ist schwer begreiflich, denn es handelt sich beim 2Q-Verfahren um eine leicht veränderte Variante des in der Wirtschaft weit verbreiteten *MbO (Management by Objectives = Führen mit Zielvereinbarung)* und damit um wenig grundlegend neue Gedanken. Einzig die Adaption auf Schulen ist neu.

Umfassender ist das FQS-System, das ein umfassendes Konzept für die Qualitätsüberprüfung und Qualitätsentwicklung von schulischen Organisationen ist. Es legt grossen Wert auf die Art und Weise der Leistungserbringung, denn hier entscheidet sich die Qualität. Evaluieren werden die beiden Bereiche *Individualfeedback und Schulqualität*. Es geht bei FQS also um die Kompetenzen der Lehrpersonen wie auch um die Qualität der ganzen Schule.

Die individuelle Beurteilung der einzelnen Lehrkraft wird mit einer Selbst- und Fremdbeurteilung der Schule als Ganzes ergänzt. Die Zielsetzung, Planung und Durchführung der Evaluation bestimmt die Institution selbst. Es gibt kein Verfahrenssystem wie z. B. bei 2Q. FQS geht bei der Beurteilung der Lehrkräfte und der Schulqualität vom 360-Grad-Feedback aus. Zum Individual-Feedback gehören die Selbstbeobachtung, Peer-Reviews (gegenseitige Unterrichtsbesuche), das Expertenfeedback, das Schulleitungsfeedback, das Schülerinnen und Schülerfeedback und das Eltern- und Abnehmerfeedback. FQS stellt Werkzeugkästen zur Verfügung, welche bei der Umsetzung dieser Beurteilung hilfreich sind. Die Bezeichnung FQS ist geschützt, der Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer ist jedoch an einer Verbreitung des modularen Systems interessiert.

In Darstellung 2 sind die wichtigsten Vor- und Nachteile dieser beiden Systeme im Hinblick auf die Lehrkräftebeurteilung dargestellt. Ob die Lehrkräftebeurteilung unabhängig oder zusammen mit einem dieser Qualitätssysteme eingeführt werden soll, muss jede Schule und jeder Kanton individuell beantworten. Dasselbe gilt für die Frage, ob ein eigenes Konzept entwickelt oder sinnvollerweise ein bestehendes übernommen werden soll. Dies hängt von den vorhandenen *Ressourcen und Rahmenbedingungen* ab. Die im Artikel dargestellten Gütekriterien können den Entscheidungsprozess erleichtern.

	2Q	FQS
Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Mitbestimmung der Lehrperson bei der Erarbeitung des individuellen Qualifizierungsplanes ist gegeben. Dies ermöglicht eine Identifikation mit dem Plan. ▪ Das System ist gut überschaubar und innerlich konsistent. ▪ Das System stellt einen realisierbaren Weg für zielorientierte Mitarbeiterführung und –beurteilung dar. ▪ Der Aufwand ist relativ gering. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das FQS ist sowohl auf die individuelle Förderung der Lehrkraft als auch auf die Schulqualität hin ausgerichtet. ▪ Die Teamkultur wird berücksichtigt. ▪ Das System ist modular aufgebaut und kann an die Bedürfnisse der Schule angepasst werden. Es besteht kein Dogmatismus. ▪ Verschiedene beurteilende Gruppen (360-Grad-Feedback) ermöglichen eine ganzheitliche Beurteilung der Lehrkraft.
Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Förderung der Teamkultur wird vernachlässigt. ▪ Viele Schulen übernehmen das Konzept ohne Anpassung an ihre eigene Schulkultur. ▪ Die Beurteilung stützt sich nur auf die Schulleitung. ▪ Die Beurteilung beschränkt sich auf ein paar wenige Aspekte. ▪ Es besteht eine Expertenabhängigkeit von der Frey-Akademie. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es besteht die Gefahr der Beliebigkeit, weil das System offen konzipiert ist. ▪ FQS stellt hohe Anforderungen an die Betroffenen. ▪ FQS ist zeitintensiv und dadurch mit der Zeit auch kostenintensiv (z. B. Schulung und Beratung).
Zu beachten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das System erfordert ein Umdenken der Schulleitung von der administrativen zur pädagogischen Schulführung. ▪ Das System kann an Lohnwirksamkeit gekoppelt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass 2 bis 3 Jahre Entwicklungsarbeit nötig sind, bis die wichtigsten Elemente von FQS mit Aussicht auf Dauer installiert sind. ▪ Es besteht eine heikle Gratwanderung zwischen den hohen gestellten Ansprüchen und der Realisierbarkeit des komplexen Systems.

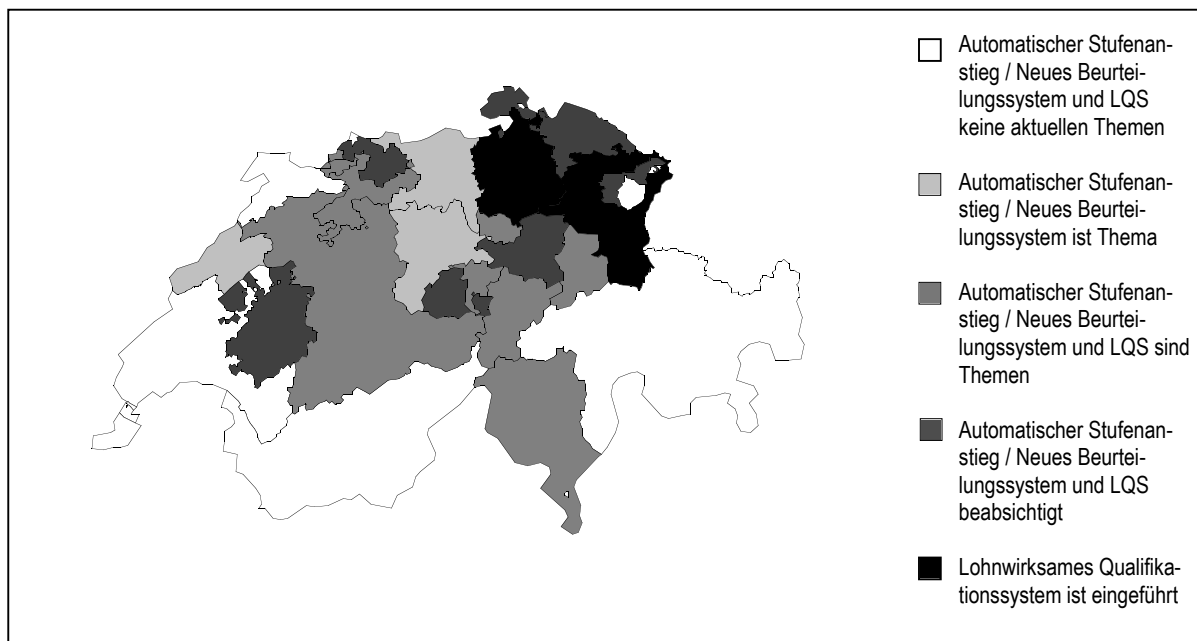
Darstellung 2: Beurteilung von 2Q und FQS im Hinblick auf die Lehrkräftebeurteilung

Die Entlohnung von Lehrpersonen

Die Diskussion um die Entlohnung von Lehrern und Lehrerinnen erhitzt die Gemüter im Bildungswesen zurzeit wohl noch mehr als die Frage nach der Beurteilung. Lehrpersonen werden in der Öffentlichkeit öfters als Gutverdienende mit geringer Stundenpräsenz bezeichnet, was nicht stimmt. Im internationalen Vergleich verdienen Schweizer Lehrkräfte am meisten, haben jedoch auch die *höchsten Stundenpensen* und gemessen am durchschnittlichen Pro-Kopf-Einkommen der Bevölkerung oder dem kaufkraftbereinigten Stundenlohn stehen die irischen, portugiesischen, spanischen und auch die deutschen Lehrkräfte besser da (vgl. Bundesamt für Statistik 1997: 35 ff.). Die absolute Lohnhöhe ist jedoch nur ein Teil der aktuellen Diskussion, ebenso wichtig sind die Zusammensetzung der Lohnbestandteile und die dahinterstehenden Motive. Denn hinter der Lohnpolitik steht letztlich die Wertvorstellung, nach welchen Kriterien sich die materielle und immaterielle Ausstattung von Lehrpersonen in der Gesellschaft richten soll. In diesem Zusammenhang hat die empfundene *Lohnzufriedenheit und -gerechtigkeit* aus der Sicht der einzelnen Lehrkraft, aber auch aus organisatorischer Perspektive, einen entscheidenden Einfluss auf die langfristige Qualitätssicherung des Bildungssystems insgesamt. Wir betrachten in der Folge insbesondere die Thematik der lohnwirksamen Qualifikation als Bestandteil einer in das gesamte Schulsystem integrierten Lohnpolitik.

Übersicht über die Entlohnungssysteme in den Kantonen

Die folgende Übersicht zeigt das Entlohnungssystem von Lehrkräften auf der Volks- und Sekundarschulstufe. Sie basiert auf einer telefonischen Umfrage der Autoren, die Anfang März 2000 bei den Erziehungsdirektionen der Schweizer Kantone durchgeführt wurde.



Darstellung 3: Übersicht über die Entlohnungssysteme in der Schweiz

Die Darstellung beschreibt die momentane Situation und zeigt auf,

- wo der automatische Stufenanstieg (meist aufgrund der Anzahl Dienstjahre) die Entlohnung bestimmt (Appenzell-Innerrhoden, Basel-Stadt, Genf, Graubünden, Jura, Wallis, Waadt),
- neue Beurteilungssysteme diskutiert werden (Aargau, Luzern, Neuenburg),
- lohnwirksame Qualifikationssysteme (LQS) ein Thema sind (Projektgruppen, politisches Thema usw.) (Bern, Glarus, Nidwalden, Solothurn, Tessin, Uri, Zug), Absichten bestehen (gesetzlicher Vorstoss, in Vernehmlassung usw.) (Appenzell-Ausserrhoden, Basel-Land, Freiburg, Obwalden, Schaffhausen, Schwyz, Thurgau), oder bereits umgesetzt sind (St. Gallen, Zürich).

Die Lohnsysteme in den Kantonen können dabei unterschiedlich ausgestaltet sein. Wo LQS beabsichtigt ist, soll oft der Stufenanstieg neu durch die Beurteilung „verdient“ werden. Der Kanton Schwyz wurde in die dritte Kategorie eingeteilt (LQS beabsichtigt), weil auf der Volksschulstufe ein Schulleitungsprojekt existiert, jedoch ohne Ziel der lohnwirksamen Qualifikation und auf der Mittelschulstufe LQS angewendet wird. St. Gallen und Zürich haben LQS bereits umgesetzt. Dies dürfte in Zusammenhang mit der dort starken Unterstützung von New Public Management-Reformen in Politik und Verwaltung stehen.

Die Befragung zeigt eine Tendenz, dass *neue Beurteilungssysteme* in den Kantonen erprobt und ins Auge gefasst werden. In sieben Kantonen ist zudem die Verknüpfung der Beurteilung mit der Entlohnung beabsichtigt. Im Weiteren wurde festgestellt, dass der Aufbau von Schul-

eventuell zu LQS führen kann. Diese neuen Systeme in den gekennzeichneten Kantonen dürfen jedoch nicht mit *Leistungslohnsystemen aus der Privatwirtschaft* und dem dort oft recht hohen Leistungsanteil (20 Prozent und mehr) verglichen werden. Es handelt sich vielmehr um vergleichsweise geringe Lohnbeiträge in der Form von Einzelprämien oder Lohnerhöhungen im Ausmass von ein bis maximal fünf Prozent. Bemerkenswert ist zudem die Trennung betreffend der Diskussion um LQS zwischen den deutschsprachigen und den französischsprachigen Kantonen. Diese unterschiedliche Reformaktivität wurde auch bereits in Zusammenhang mit der Verbreitung von New Public Management festgestellt, welches in der Westschweiz auf kommunaler Ebene praktisch kein Thema ist.

Gründe für und gegen eine lohnwirksame Qualifikation

Die *Argumente gegen eine lohnwirksame Qualifikation* sind sehr vielfältig und kommen zu einem grossen Teil aus der Lehrerschaft selbst. Zum einen wird bezweifelt, dass sich Lehrpersonen durch materielle Lohnbestandteile zu mehr oder besserer Leistung motivieren lassen, da ihrer Berufsausübung primär ideelle Motive zu Grunde liegen. Zum anderen betrifft die Kritik das System der Leistungsentlohnung. Fehlende «objektive» Beurteilbarkeit der Leistung, Beurteilungswillkür je nach Beurteilungspersonen, grosser administrativer Arbeitsaufwand, zu geringer Leistungsanteil sowie die Förderung destruktiver Konkurrenz und kurzfristiger Einschmeichelungsstrategien von Lehrpersonen bei der Schulleitung seien mögliche Folgen. Auf der Seite der *Befürwortenden* werden die Prämierung ausserordentlicher Leistungen, neue Entwicklungsalternativen für Lehrkräfte, die Gleichbehandlung mit Angestellten der Privatwirtschaft und der Verwaltung, die Steigerung der Berufsattraktivität sowie die Verhaltenssteuerung durch Leistungsanreize in den Vordergrund gerückt. Zu diesen Argumenten gesellt sich die Frage, ob denn das bisherige Lohnsystem wirklich gerechter als neue Ansätze der lohnwirksamen Qualifikation ist oder nur aufgrund seiner nicht offensichtlichen Ungerechtigkeiten allgemein geduldet wird.

Ausgehend von dieser Kontroverse muss man nach der Bedeutung der *Entlohnung an sich* fragen. Lohn ist primär ein Entgelt für die der Institution zur Verfügung gestellte Arbeitskraft einer Person. Daneben ist die Entlohnung aber auch ein Mittel, um beispielsweise Mitarbeitende mit ihrer Arbeit zufrieden zu stellen, sie zur Arbeit zu motivieren, die Identifikation mit dem Arbeitgeber zu steigern und den Arbeitnehmer an die Institution binden zu können (vgl. Lawler 1971: 1 f.). Zudem ist die Entlohnung ein wichtiger Faktor für die Personalwerbung und -auswahl. Diese Aspekte interessieren bei der Beurteilung geeigneter Entlohnungsformen für Lehrpersonen besonders.

Der Zusammenhang zwischen Entlohnung und Motivation

Die Veränderung der Motivation durch den Lohn entspricht einer *Verhaltensbeeinflussung durch einen Anreiz*, der je nach personenspezifischer Bedürfnisstruktur unterschiedliches Verhalten zur Folge hat (vgl. March/Simon 1958). Die Bedeutung, welche jemand einem Anreiz beimisst, bestimmt also auch dessen Wirkung auf das individuelle Verhalten. Aus theoretischer Sicht können wir aus verschiedenen Motivationstheorien Schlüsse über den Einfluss von Anreizen auf die Motivation ziehen. Keine *Motivationstheorie* gibt aber eine vollständig umfassende und korrekte Antwort betreffend der Ursachen von gezieltem Verhalten. Im Folgenden werden aus den kurz erläuterten Theorien zentrale Erkenntnisse für die Entlohnung herausgefiltert.

Maslows Bedürfnishierarchie unterscheidet in Grund-, Sozial- und Entfaltungsbedürfnisse, welche der Mensch unterschiedlich zu befriedigen versucht. Individuen verändern folglich

befriedigt sein und weitere Anreize zur Aktivierung dieser Bedürfnisse haben keine positive Wirkung mehr.

McGregors Theorien X und Y beziehen sich auf die grundlegende Arbeitshaltung eines Menschen und auf das darauf aufbauende Menschenbild. Die Theorie X besagt, dass der durchschnittliche Arbeitnehmer eher faul ist, nicht gerne arbeitet, keine Verantwortung übernehmen will und deshalb zur Arbeit gezwungen, klar angeleitet und kontrolliert werden muss. Im Gegensatz dazu die Theorie Y, die behauptet, dass für die meisten Menschen Arbeiten normal ist, sie sich dafür interessieren, die Arbeit gerne selber steuern und Verantwortung übernehmen wollen. Aus der Perspektive dieses Menschenbilds identifizieren sich Mitarbeitende mit den Organisationszielen, wenn die Belohnung mit diesen Zielen zusammenhängt. Interessant an McGregors Theorie ist, dass die Annahme (z. B. der Vorgesetzten) über das Menschenbild der Mitarbeitenden einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf deren Motivation und Verhalten hat.

Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie unterscheidet grundsätzlich zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Intrinsische Motivation wird erzeugt durch sogenannte «Motivatoren», welche einen nicht zufriedenen Mitarbeitenden zu echter Zufriedenheit bewegen können. Zu den Motivatoren gehören primär der Arbeitsinhalt, die eigens erbrachte Leistung, Anerkennung, Verantwortung und Aufstiegsmöglichkeiten. Daneben definierte Herzberg die sogenannten «Hygiene-Faktoren», welche alleine keine volle Zufriedenheit bewirken können. Diese generell äusseren Rahmenbedingungen zur Beeinflussung der extrinsischen Motivation umfassen Anreize aus dem Arbeitsumfeld, bspw. den Führungsstil, die Entlohnung, Sicherheit, Status und die Organisationspolitik. Die Grundaussage der Zwei-Faktoren-Theorie ist, dass äussere Bedingungen nicht ausschliesslich zur Erlangung von Zufriedenheit genügen und nur einen geringen Einfluss auf die Leistung haben. Sie sind dennoch notwendig und dürfen nicht unter das Niveau vergleichbarer Arbeitgeber fallen. Echte Zufriedenheit und die Motivation zur Leistungserbringung hängen aber letztlich von den Motivatoren ab.

Die *Erwartungswert-Theorien* von *Vroom* sowie *Porter und Lawler* sehen Motivation als Ergebnis der Erwartungen eines Mitarbeitenden, eine Arbeit für eine zukünftige Belohnung erbringen zu können, multipliziert mit dem Wert, der dieser Belohnung beigemessen wird. Der resultierende Leistungseinsatz wird folglich hoch sein, wenn die Erwartung hoch ist, dass der erbrachte Leistungseinsatz zu einem Arbeitsergebnis und zu einer Belohnung führt, die für den Mitarbeitenden einen hohen Wert besitzen.

Die *Gleichheitstheorie* von *Adams* rückt das Verhältnis von Einsatz und Ertrag einer Arbeitsleistung in den Vordergrund. Dieses Einsatz-/Ertrags-Verhältnis wird in Beziehung zu einer Vergleichsperson, einer Vergleichsposition oder einem Vergleichsberuf gesetzt. Wahrgenommene Ungleichheit führt zu Versuchen der Ungleichheitsreduktion, indem Arbeitseinsatz oder -ertrag zu verändern versucht wird. Eine empfundene Unterbezahlung wirkt sich danach negativ auf die Leistungsqualität und -quantität aus.

Aus einem Vergleich dieser fünf grundlegenden Motivationstheorien können die folgenden Erkenntnisse gezogen werden (vgl. dazu auch Lawton/Rose 1994: 104 ff.):

- Es gibt *unterschiedliche individuelle Bedürfnisarten*. Der Lohn stellt nur eine Form zur Bedürfnisbefriedigung dar und muss für den Empfänger wichtig sein.
- Bedürfnisse, z. B. nach Lohn, können einen individuellen Sättigungsgrad erreichen.
- Die *Annahmen über das Menschenbild* von Mitarbeitenden können deren Bedürfnisse, Motivation und Verhalten beeinflussen.

- Die *äusseren Arbeitsbedingungen* wie z. B. der Lohn bestimmen die Motivation und Zufriedenheit nicht abschliessend, ermöglichen aber, dass Zufriedenheit eintreten kann, wenn der *Arbeitsinhalt* stimmt.
- die Entlohnung muss einen positiven *Wert für den Mitarbeitenden* haben, damit die Motivation gesteigert wird.
- Die Entlohnung muss in direktem *Zusammenhang mit dem Leistungsniveau* stehen.
- Die Lohnform und -höhe müssen mit *vergleichbaren Personen* oder Berufsgruppen übereinstimmen.

Die 1997 von der *OECD* durchgeführte Studie zu den Wirkungen des individuellen Leistungslohns auf Kaderangestellte des öffentlichen Sektors kommt zu folgenden weiteren Schlüssen (vgl. *OECD 1997*):

- Der *Stellenwert des Lohnes* ist im Vergleich zur beruflichen Unabhängigkeit, zur Situationsbewältigung bei der Arbeit, zur beruflichen Herausforderung und zur empfundenen Gerechtigkeit gering.
- Die *Wichtigkeit des Leistungslohnes* wird mehrheitlich als mässig wichtig bis wichtig eingestuft.
- Der Leistungslohn stärkt die *Beziehung zwischen individuellen Arbeitszielen und Zielsetzungen der Organisation* kaum.
- Leistungslohn hat primär einen positiven Einfluss auf die „Topleute“, *weniger auf den grossen „Durchschnitt“*.
- Die Kombination verschiedener Beurteilungsmethoden erhöht die *Akzeptanz* von Leistungslohnsystemen.

Wird auch die Übersicht an Forschungsergebnissen von Dubs mit einbezogen, dann ist der *Nutzen von individualorientierten Leistungslohnsystemen* auf die Lehrerleistung und die Schulqualität fragwürdig (vgl. Dubs 1996: 58 ff.). In England und Wales ist die Einführung von lohnwirksamen Qualifikationssystemen zurzeit in vollem Gang. Neben individuumorientierten Anreizen zur Rekrutierung, Erhaltung und Motivation der einzelnen Lehrkraft enthält das von der Regierung beschlossene System auch *übergeordnete Ziele* zur Statusanhebung des Lehrberufs und zur Qualitätssicherung an Schulen. Immer stärker kommen jedoch Meinungen auf, welche einen schulhaus- resp. gruppenorientierten Ansatz der Leistungsentlohnung favorisieren (vgl. Forrester 2000).

Den theoretischen und empirischen Erkenntnissen kann entnommen werden, dass der Lohn ein wichtiger, aber nicht der primäre Anreiz zur Leistungserbringung bei Lehrpersonen ist. Zudem vermögen individuumszentrierte Lohnanreize den angestrebten Zielen nicht vollauf zu genügen. Ausgehend davon scheint nicht ein ausschliessliches Pro oder Contra Leistungslohn, sondern die konkrete Ausgestaltung bei der Entwicklung von Lohnsystemen der zentrale Ansatzpunkt zu sein.

Die Gestaltung von Entlohnungssystemen für Lehrpersonen

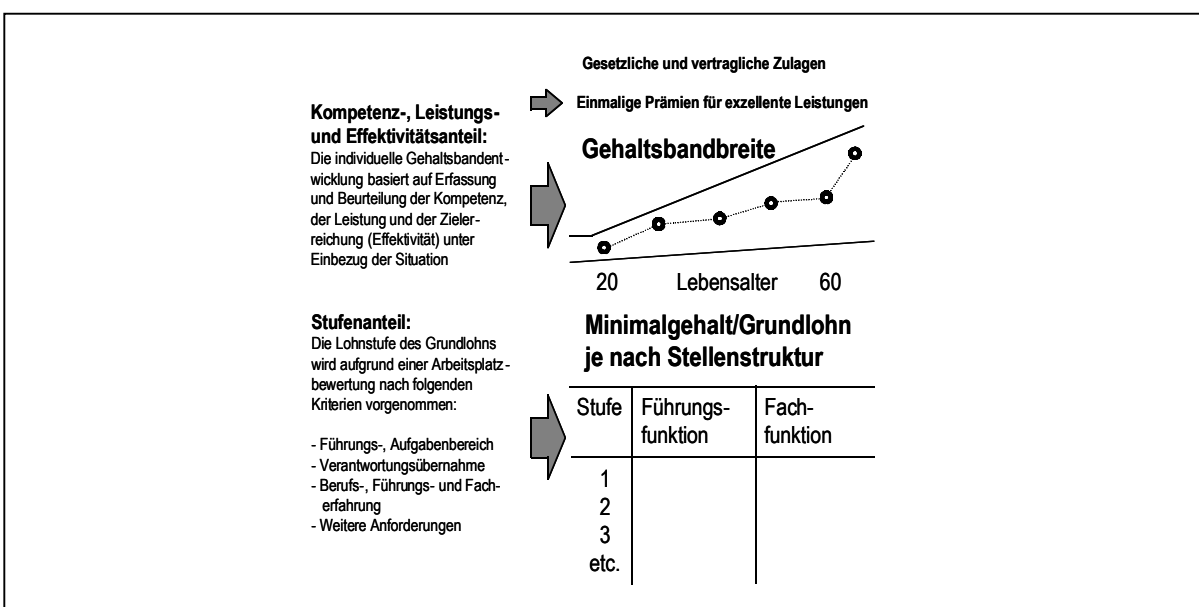
Bei der Ausgestaltung des Entlohnungssystems erachten wir drei Punkte als entscheidend, damit die Leistungen und Qualität einer Schule kontinuierlich verbessert werden und neue Systeme auch bei der Lehrerschaft auf Akzeptanz stossen:

- Zusammensetzung des Gesamtlohns durch mehrere Lohnbestandteile.

- Strategieorientierte Anreizgestaltung für die gesamte Schule.

Zusammensetzung des Gesamtlohns durch mehrere Lohnbestandteile

Der Lohn einer Lehrpersonen sollte erstens einen *Kompetenzanteil* (was kann ich?), zweitens einen *Leistungsanteil* (was tue ich?) und drittens einen *Effektivitätsanteil* (wie gut tue ich es?) enthalten, welche zusammen mit dem stellenbezogenen *Grundlohn*, Einmalprämien und den Zulagen das Brutto-Gehalt ergeben (vgl. Darstellung 4 und Dubs 1996: 58 ff.). Der beruflichen Erfahrung wird mit der Bandbreite und der Bewertung der Kompetenzen Rechnung getragen. Sie ist aber längst nicht mehr so dominant wie im traditionellen System mit dem automatischen Stufenanstieg nach Anzahl Dienstjahren. Das Verhältnis zwischen Leistungs- und Kompetenzanteil ist variabel. Bei Lehrpersonen empfiehlt sich stärker auf die Kompetenz- und Qualifikationskomponente Wert zu legen als auf den schwierig messbaren Leistungsanteil.



Darstellung 4: Zusammensetzung des Lohns

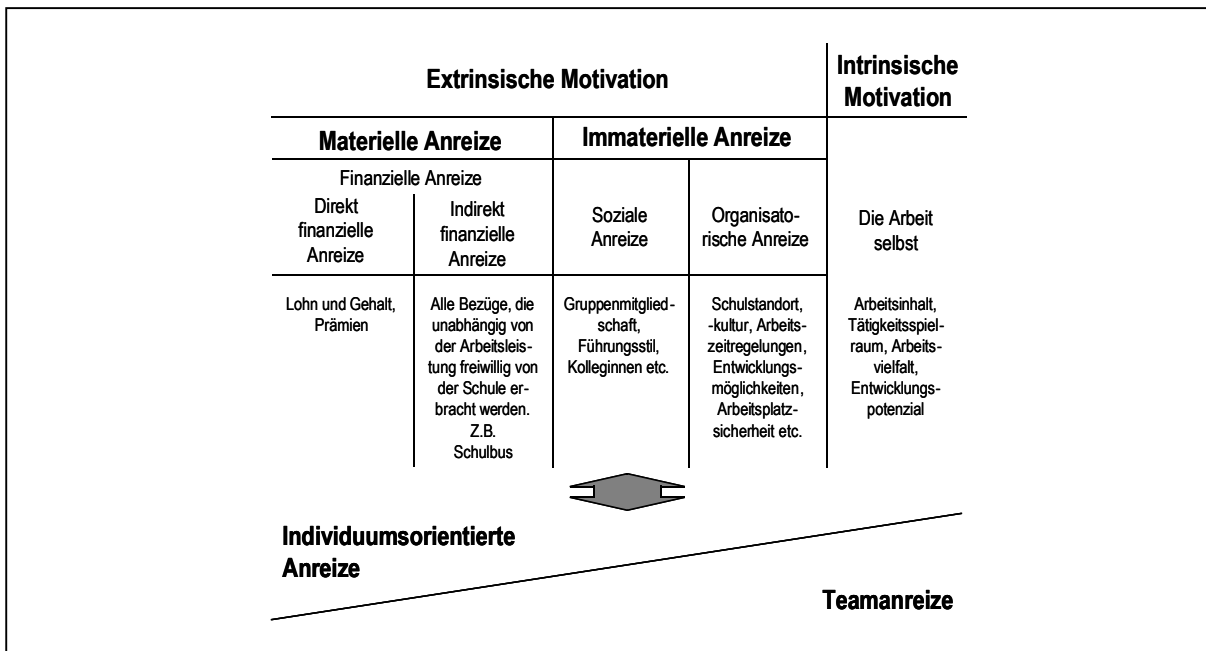
Ebenso kann die Gehaltsbandbreite durch Leistungen der gesamten Schule oder durch Gruppenleistungen beeinflusst werden. Solche neuen Lohnmodelle für den Bildungsbereich setzen die Entwicklung von Schulleitungsstrukturen und daraus folgender Personalführungsverantwortung vor Ort voraus. Dadurch wird sich die Stellenstruktur erweitern und die Bildung von Führungs-, Fach- oder Projektaufgaben wird möglich, welche den Grundlohn beeinflussen.

Ausweitung der Anreizformen für die einzelne Lehrperson

In Anlehnung an die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation und die Tatsache, dass Menschen unterschiedliche und sich verändernde Bedürfnisstrukturen aufweisen sowie aufgrund der empirischen Ergebnisse, sind die Anreize besonders im Bildungssektor breit auszugestalten. Lehrpersonen wählen ihren Beruf nicht primär aufgrund *materieller Anreize*. Die finanziellen und auch hierarchischen Aufstiegsmöglichkeiten sind im Vergleich zu Kadermitarbeitern in der Wirtschaft gering. Ein guter Grundlohn, ein grosser Selbst-

deutung. Gehen wir davon aus, dass diese Faktoren sowie der Lernerfolg bei den Schülern, die berufliche Weiterentwicklung und die Mitwirkung an fach- oder schulbezogenen Entwicklungsprojekten mehr Bedeutung haben als ein möglichst hohes Gehalt, dann müssen *immaterielle Anreize* vermehrt an Bedeutung gewinnen.

Durch die stärkere Betonung materieller Anreize können aber auch verstärkt solche Bedürfnisse bei Lehrpersonen gebildet werden, was entsprechende Wirkungen auf potenzielle Stellenbewerber und –bewerberinnen hat. Unabhängig davon wird in der momentanen Diskussion um die Neuentwicklung der Lohnsysteme im Bildungssystem *zu wenig Gewicht auf die immateriellen Anreize* gelegt. Entwicklungsmöglichkeiten in fachlicher und führungsorientierter Hinsicht, stimulierende Zusammenarbeit mit fähigen Kollegen und Kolleginnen sowie herausfordernde Verantwortungsübernahme als Bestandteile der Belohnung für gute Arbeit können die bisher finanziell dominierten Anreize erweitern (vgl. Darstellung 5 und Baillard 1997: S. 88).



Darstellung 5: Elemente eines umfassenden Anreizsystems

Strategieorientierte Anreizgestaltung für die Gesamtschule

Wichtiger als rein individuumszentrierte Lohnformen ist die Ausweitung der Anreizgestaltung auf die Gesamtorganisation Schule. In den USA und zunehmend auch in Grossbritannien gewinnen Konzepte im Sinne des „New Pay“ an Wichtigkeit (vgl. Lawler 1990 und Forrester 2000: 7 ff.). Entlohnungssysteme können demnach den Wandel und die Kultur einer Institution unterstützen. Voraussetzung dafür ist die Verknüpfung des Lohnsystems mit den Zielsetzungen und der Strategie einer Institution. Die strategische Führung einer Schule (zeigt sich etwa im Leitbild) spezifiziert demnach die erforderlichen organisatorischen, wirkungs- und leistungsorientierten Ziele, welche auch die Führungsgrundsätze bestimmen. Daraus lässt sich ein *strategieorientiertes Entlohnungssystem* ableiten. Die Kaskade von den Oberzielen einer Schule bis zu individuellen Zielvereinbarungen und der Belohnungspolitik für die erbrachten Leistungen ist entscheidend für die gesamte Schulqualität. Damit ist nicht unbedingt die Neuerfindung der Entlohnung nötig, sondern vielmehr die Beseitigung von Entlohnungselemen-

ten, welche die gesamte Schulentwicklung hindern, wie etwa der automatische Stufenanstieg nach Dienstalter als einziges Kriterium für den Lohnanstieg.

Empfehlungen zur Gestaltung und Einführung von Lohnsystemen

Deshalb ist zu empfehlen, immer mehr von individuumszentrierten Anreizformen weg zu kommen und *Teamanreize*, resp. gesamtschulische Belohnungsarten einzuführen (vgl. dazu auch Dubs 1996: 56 ff.). Der individuelle Leistungslohn kann den Konfliktgehalt in einer Schule erhöhen, vor allem wenn aufgrund der noch wenig ausgebildeten Beurteilungskompetenzen Ungleichheiten wahrgenommen werden. Er entspricht aber auch insgesamt nicht dem Ziel, den Lehrberuf weg vom Einzelkämpfertum Richtung Teamarbeit und Nutzung von Synergien zu entwickeln. Die Vielfalt an Gruppenanreizen reicht von zusätzlicher Entlohnung für Fachbereiche bis zum Vergleich von Schulen und daraus folgender Finanzierung gesamter Schulen. Die Grundlage hierzu bildet neben der institutionalisierten Schulleitung eine gewisse *Teilautonomie mit organisatorischem, finanziellem und personellem Handlungsspielraum* für die einzelne Schule. Dadurch wird das Beurteilungsproblem nicht gelöst, kann jedoch stärker auf institutionenbezogene Leistungs- und Wirkungsindikatoren abgestützt werden und unterliegt weniger der schwer messbaren individuellen Lehrerleistung. Auf individueller Ebene kann sodann losgelöster von lohnrelevanten Leistungskriterien die persönliche Entwicklung der Lehrkraft sowie deren Beitrag zur Schulentwicklung ins Zentrum der Beurteilung gerückt werden. Zusätzlich muss darauf geachtet werden, dass die Höhe angemessen ist, also nicht zu hoch und nicht zu klein, sowie eine stabile Entwicklung der Vergütungen gewährleistet werden kann. Andernfalls entfalten solche Systeme eine Alibifunktion und verlieren ihre Glaubwürdigkeit (vgl. Dubs 1997: 65 f.).

Bei der Einführung neuer Systeme ist die partizipative Entwicklung, die gründliche Schulung und Information unabdingbar, wenn die Neuerung von den Lehrern und Lehrerinnen unterstützt werden soll. Es empfiehlt sich, zuerst das System einzuführen und in einer Erprobungsphase zu evaluieren bevor die Beurteilung mit Anreizen verknüpft wird. In der Erprobungsphase kann die Freiwilligkeit zur Teilnahme an einer Beurteilung positive Wirkungen entfalten und das Vertrauen in das neue System stärken.

Literaturangaben

Nicole Baillard, Unternehmens- und personalpolitische Relevanz der Arbeitszufriedenheit, Bern u. a.: Haupt 1997

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich, Band 1, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1996

Bundesamt für Statistik (Hrsg.), Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte, Bern: Bundesamt für Statistik 1997

Michael Domsch und Torsten J. Gerpott, Personalbeurteilung, in: Handwörterbuch des Personalwesens, hrsg. v. Eduard Gaugler und Wolfgang Weber, 2. Aufl., Stuttgart: Poeschel 1992, Sp. 1631-1641

Rolf Dubs, Schule, Schulentwicklung und New Public Management, St. Gallen: 1996

Rolf Dubs, Qualifikationen für Lehrkräfte, in: „Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen“, Nr. 4, 84. Jg. (1990), S. 115-140

Gillian Forrester, Rewarding Performance in an Reforming Profession: Schoolteachers in

Diether Gebert und Lutz von Rosenstiel, Organisationspsychologie, 4. Aufl., Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer 1996

Philipp Gonon et al., Qualitätssysteme auf dem Prüfstand, Aarau: Sauerländer 1998

Edward. E. Lawler, Strategic Pay, San Francisco: Jossey-Bass 1990

Edward E. Lawler, Pay and Organizational Effectiveness: A psychological View, New York: McGraw-Hill 1971

Alan Lawton und Aidan Rose, Organisation and Management in the Public Sector, London: Financial Times Management 1994

James G. March und Herbert A. Simon, Organizations, New York: Wiley 1958

Organisation for Economic Co-operation and Development OECD, Performance Pay Schemes for Public Sector Managers: An Evaluation of the Impacts, Paris: OECD 1997

Hans-Günter Rolff, Lehrerbeurteilung und Qualitätsentwicklung, in: „journal für schulentwicklung“, Nr. 1, 1999, S. 6-15

Norbert Thom, Einführung in die Führungslehre, Bern: Institut für Organisation und Personal 1999