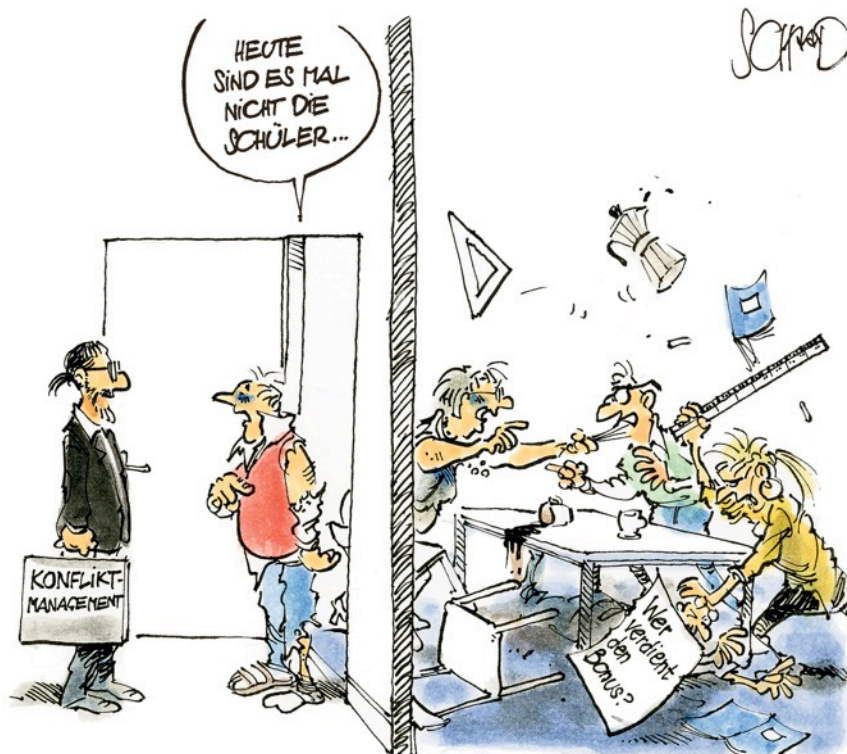




Claude Jaermann und Felix Schaad, Tagesanzeiger, 20.04.2015

Boni in der Volksschule

Finanzielle Anreize für die Personalentwicklung nutzen

MAS Schulmanagement
Leiten und Entwickeln von Bildungsorganisationen

Verfasser: Jörg Berger

Betreuerin: Dr. phil. Caroline Lanz

Abgabedatum: 04.03.2016

Pädagogische Hochschule Luzern
Leistungsbereich Weiterbildung

Vorwort

Diese Arbeit ist Catrina gewidmet, die mich in der Zeit meiner MAS-Schulmanagement-Ausbildung gefördert und unterstützt hat und fest an mich glaubt.

Mein grosser Dank geht an Beat, Rico, Beni, Anna und Ueli für die wertvolle Aussensicht und ihre bestärkenden Feedbacks.

Hochachtungsvoll danke ich Frau Prof. Dr. Margit Osterloh, Jürg Brühlmann, Prof. Dr. Rolf Dubs und Prof. Dr. Iwan Rickenbacher, die sich für meine Forschung Zeit nahmen und mir ihr beachtliches Expertenwissen zur Verfügung stellten.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Frau Dr. phil. Caroline Lanz für ihre kompetente Unterstützung als Betreuerin dieser MAS-Abschlussarbeit.

Übersicht

Jeder Zürcher Schule steht jährlich eine beachtliche Geldsumme zur Verfügung, die nach eigenem Ermessen an Lehrerinnen und Lehrer verteilt werden muss. Doch lassen sich Lehrer mit einem Geldbonus motivieren? Die Fachwelt beantwortet dies bisher nicht eindeutig. «Wie sind finanzielle Anreize für die Personalentwicklung zu nutzen?» Diese Frage bildet die Ausgangslage der vorliegenden Arbeit.

Zur Untersuchung der komplexen Zusammenhänge stellten sich prominente Persönlichkeiten aus der Schweizer Wirtschafts- und Bildungsszene zur Verfügung: Prof. Dr. Margit Osterloh, emeritierte Wirtschaftsprofessorin und Präsidentin der Gleichstellungskammer der Universität Zürich, Jürg Brühlmann, Geschäftsleitungsmitglied des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), Prof. Dr. Rolf Dubs, Professor für Wirtschaftspädagogik und ehemaliger Rektor der Universität St. Gallen und Prof. Dr. Iwan Rickenbacher, Kommunikationsexperte, Verwaltungsrat der Tamedia AG und ehemaliger Direktor des Lehrerseminars Schwyz.

Durch den Einbezug ihres Expertenwissens liessen sich Hinweise finden, wie Schulen mit Leistungslöhnen umzugehen haben. Es zeigte sich, dass Leistungslöhne nur dann Sinn machen, wenn sie der Qualitätsentwicklung einen direkten Nutzen bringen. Eine Voraussetzung sind klare und verständliche Kriterien, die sich an den Zielen der Schule orientieren. «Dazu müssen die Lehrer einbezogen sein», ist die Meinung der Experten. Dann werden Leistungslöhne die Schulentwicklungs-Projekte befeuern. Werden Einzelleistungen hervorgehoben, führt dies sofort zu unerwünschten Nebenwirkungen. Und bisher gut funktionierende Systeme der Mitarbeiterbeurteilung würden kontrollierender wahrgenommen, was wiederum zur Verdrängung von Motivation führt. Lehrerinnen und Lehrer sind auf Fairness und ein gemeinsames Verständnis von Qualitätsansprüchen angewiesen. Nur wenn Leistungslöhne unterstützend und wertschätzend wahrgenommen werden, entwickelt sich für die Schule die gewünschte explosive Kraft.

Erfolgreiche Schulen arbeiten mit Strukturen der Empathie und der Anerkennung. Es ist nicht die Höhe des Leistungslohnes, die entscheidend ist. Viel wichtiger ist seine Einbettung in eine unterstützende und wertschätzende Schulkultur. Diese Arbeit kann als Beitrag dazu verstanden werden.

Abstract

Each year, every school in the canton of Zurich has a considerable amount of money at its disposal, which has to be distributed to teachers at the school authorities' discretion. However, can teachers be motivated by a financial bonus? Among experts this question has been answered inconclusively. «How are financial incentives to be used in staff development?» This question outlines the initial position of this thesis.

The following well-respected personalities from the Swiss economic and educational sector provided their expertise in order to examine these complex correlations: Prof. Dr. Margrit Osterloh, emeritus professor of Economics and president of the chamber for gender equality at the University of Zurich, Jürg Brühlmann, member of the executive board of the umbrella organization of Swiss teachers (LCH), Prof. Dr. Rolf Dubs, professor of business education and former rector of the University of St. Gallen and Prof. Dr. Iwan Rickenbacher, communication expert, member of the board of directors of Tamedia AG and former rector of the teachers' college in Schwyz.

Having taken into account their expertise, indications could be found on how schools should deal with performance-linked pay. It has become apparent that performance-related payments only make sense, if they are of direct benefit for quality development. A necessary prerequisite are clear and comprehensible criteria that are oriented towards the goals of the school. «For this purpose teachers must be involved», state the experts. If this is given, performance-related pay will fuel school development projects. However, if the emphasis is put on individual achievements, it will lead to undesired side effects immediately. Moreover, systems of staff assessment which have functioned well beforehand, might be perceived as more controlling, and thus result in a decline in motivation. Teachers rely on fairness and a common understanding of quality standards. Performance-linked payments can only develop their desired explosive power in favour of the school, if they are recognized as supporting and appreciative.

Successful schools work with structures of empathy and recognition. It is not the level of the performance-related pay that is decisive. Of much greater importance is its embedding in a supporting and appreciative school culture. This theses can be understood as a contribution towards this aim.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Ausgangslage	7
1.2	Zielsetzung	10
1.3	Fragestellung	10
1.4	Aufbau der Arbeit	11
2	Theoretischer Bezugsrahmen	12
2.1	Begriffe	12
2.1.1	New Public Management	12
2.1.2	Personalentwicklung	12
2.1.3	Anreize – Incentives	13
2.2	Die Schule als Organisation	14
2.2.1	Wirtschaftliche Aspekte der Organisation Schule im historischen Kontext	14
2.2.2	Die Schule als besondere soziale Organisation	15
2.3	Motivation	19
2.3.1	Motivation und Motivierung	19
2.3.2	Intrinsische und extrinsische Motivation	20
2.3.3	Selbstbestimmungstheorie der Motivation	23
2.3.4	Menschenbild und Beliefs	24
2.3.5	Leistungsmotivation	25
2.3.6	Motivationsillusion	29
2.4	Qualität	31
2.4.1	Qualität in der Schule	31
2.4.2	Qualitätsverständnis	31
2.4.3	Incentives	32
2.4.4	Leistungslohnsysteme	34
2.4.5	Leistungsmessung	36
2.4.6	Kompetenzillusion	38
2.5	Zusammenfassung	40
3	Forschungsfragen	42
3.1	Fragen zu Personalentwicklung in deskriptiver Hinsicht	42

3.1.1 Fragen zur Leistungsmotivation	42
3.1.2 Fragen zu Leistungslohnsystemen	42
3.1.3 Fragen zur Leistungsmessung	42
4 Methode und Design	43
4.1 Forschungsmethode	43
4.2 Forschungsinstrument	43
4.2.1 Leitfaden	44
4.2.2 Portrait der Interviewpartner	44
4.2.3 Erhebungsvorgehen	45
4.3 Datenauswertung	46
4.3.1 Auswertungsvorgehen	46
5 Ergebnisse	47
5.1 Deskription der Personalentwicklung	47
5.1.1 Leistungsmotivation	47
5.1.2 Leistungslohnsysteme	48
5.1.3 Leistungsmessung	51
6 Diskussion	54
6.1 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Leistungsmotivation	54
6.2 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Leistungslohnsysteme	55
6.3 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Leistungsmessung	56
7 Schlussfolgerungen	58
7.1 Bedeutung der Incentives für die professionelle und konstruktive Personalentwicklung	58
7.1.1 Konsequenzen für die Personalentwicklung	58
7.1.2 Konsequenzen für die Verteilung der Einmalzulage	59
7.2 Konsequenzen für das eigene Führungshandeln	60
7.3 Persönliche Reflexion	62
7.4 Zielerreichung und Ausblick	63
8 Literaturverzeichnis	64
9 Anhang	70

Boni in der Volksschule

Finanzielle Anreize für die Personalentwicklung nutzen

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Viele Lehrerinnen und Lehrer an Mehrjahrgangsklassen im Kanton Zürich erlebe ich¹ seit Sommer 2014 doppelt frustriert.

Der erste Frust: Allen Lehrpersonen an Mehrjahrgangsklassen wird deutlich weniger Lohn aufs Konto überwiesen. Der Regierungsrat hat beschlossen, ihnen die sogenannte Mehrklassenzulage zu streichen (Volksschulamt, 2014, S. 1), ein Lohnbonus, den bisher jede Lehrperson erhielt, welche eine Klasse mit mehreren Jahrgängen unterrichtet.

Der zweite Frust: Die Art und Weise, wie das Volksschulamt dieses Geld nun einsetzt. Mit Beschluss vom 16. Februar 2011 änderte der Zürcher Regierungsrat unter anderem eine Neuregelung der Zulagen in der Lehrpersonalverordnung, die er am 13. Juli 2011 dem Kantonsrat zur Genehmigung beantragte. Diese sah vor, die bisherige Mehrklassenzulage durch eine Einmalzulage, wie sie für das übrige Staatspersonal besteht, abzulösen. Die Kommission für Bildung und Kultur (KBIK) lehnte die vollständige Abschaffung der Mehrklassenzulage zunächst mehrheitlich ab. Die Bildungsdirektion arbeitete daraufhin verschiedene Varianten für eine neue Lösung aus. Die KBIK sprach sich schliesslich für eine Regelung aus, wonach neu eine Einmalzulage ausgerichtet werden soll. Zugleich soll die Möglichkeit der Gewährung einer solchen Zulage ausdrücklich für Lehrpersonen an Mehrjahrgangsklassen sowie an

¹ Schulleiter Schule Knonau und Leiter AdL-Netzwerk Kanton Zürich

überdurchschnittlich grossen Klassen geschaffen werden (Vorstand des Vereins Zürcher Schulpräsidien VZS, 2015, S. 1).

Drei Jahre später, am 3. Februar 2014, genehmigt der Zürcher Kantonsrat die Verordnungsänderung. Damit gilt seit dem 1. August 2014 der geänderte § 19 der Lehrpersonalverordnung:

§ 19 Abs. 1: Die Schulpflege gewährt Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleitern auf der Grundlage von § 26 Abs. 3 der Personalverordnung vom 16. Dezember 1998 eine Einmalzulage in Form eines Geldbetrags. Sie berücksichtigt zusätzlich zu den in § 44 Abs. 2 VVO erwähnten Voraussetzungen insbesondere die Tätigkeit an mehrklassigen Klassen und an überdurchschnittlich grossen Klassen (Volksschulamt, 2014, S. 4).

Die Einmalzulage sei keine Funktionszulage, sondern honoriere besondere Leistungen. § 44 Abs. 2 der Vollzugsverordnung zum Personalgesetz setzt für die Ausrichtung einer Einmalzulage qualitative oder quantitative Leistungen voraus, welche die Erwartungen nach der entsprechenden Stellenbeschreibung übersteigen. Gemeint sind sehr gute Leistungen auf einem Gebiet des Aufgabenbereichs, eine besonders erfolgreiche Problemlösung oder Auftragserledigung, eine besondere erfolgreiche Projektarbeit oder Teamarbeit oder ein Engagement, das zu einer Verbesserung der Zusammenarbeit oder des Arbeitsklimas führt (Volksschulamt, 2014, S. 4).

Der Betrag der zur Verfügung stehenden Zulagensumme pro Schulgemeinde ist im § 19 Abs. 2 geregelt. Er setzt sich aus zwei Teilen zusammen:

1. Teil: Vollzeiteinheiten (VZE) x 0.35% x Lohnstufe 1 der Primarlehrerbesoldung

Beispiel Schule Knonau: 13,81 VZE x 0.35% x Fr. 90'754 = Fr. 4386.60

2. Teil: Jährliche Lohnsumme (brutto; ohne Sozialleistungen) x budgetierter Prozentsatz

Beispiel Schule Knonau: Fr. 1'531'838 x 0.3% = Fr. 4595.50

Im vorliegenden Beispiel würde der Schule Knonau somit rund Fr. 8980 zur Verfügung stehen. Effektiv erhielt sie im Jahr 2015 für die Einmalzulagen Fr. 9000.

Die Schulpflegen erhalten laut § 19 Abs. 3 die Kompetenz, die Verteilung der Einmalzulage vorzunehmen. Das Volksschulamt empfiehlt, die Schulleitung als direkte Vorgesetzte der Lehrpersonen in den Entscheidungsprozess, welche Lehrpersonen eine Einmalzulage erhalten, einzubinden. Dabei sei zu beachten, dass die Schulleitenden auch selber in den Genuss einer

Einmalzulage kommen können. Deshalb könne diese Aufgabe nicht vollständig an die Schulleitung delegiert werden (Volksschulamt, 2014, S. 4).

Gemäss § 44 Abs. 1 der Vollzugsordnung zum Personalgesetz beträgt die Einmalzulage pro anspruchsberechtigte Person und Jahr mindestens Fr. 500 und höchstens Fr. 8000. Die Schulgemeinden sind verpflichtet, den ihnen zur Verfügung gestellten Betrag auszuschöpfen.

Was auf den ersten Blick vielversprechend klingt, entpuppt sich bei genauerer Betrachtung aber als stossende Angelegenheit. Jede einzelne Schulpflege hat darüber zu entscheiden, wie sie das Geld einsetzen will. Bedingung ist nur, dass es nicht gleichmässig auf die Lehrpersonen aufgeteilt werden darf, sondern dass damit besondere Leistungen von Lehrpersonen belohnt werden müssen. Welche Leistungen das im Detail sein sollen, ist nicht definiert. Jede einzelne Schule erhält die Gestaltungsfreiheit, dafür nach eigenem Ermessen Kriterien zu formulieren (Volksschulamt, 2014, S. 2–3).

Der Vorstand des Vereins Zürcher Schulpräsidien räumt ein, dass die Verteilung der Einmalzulage die Schulen vor eine neue Herausforderung stelle: «Einerseits muss die Schulpflege innerhalb der Teams eine Selektion vornehmen, andererseits wird die vorgenommene Selektion in Geld ausgedrückt. Sodann ist die Verteilung rechtlich anspruchsvoll, muss sie doch bezüglich Kriterien und Verhältnismässigkeit begründet werden können und muss eine rechtsgleiche Behandlung aller Angestellten in einer Schulgemeinde nachgewiesen werden können» (Vorstand des Vereins Zürcher Schulpräsidien VZS, 2015, S. 2).

Die Schule Knonau, die ich seit 2008 leite, versteht sich als innovative Schule, die der Gemeinschaftsförderung viel Bedeutung beimisst und seit 2009 auf dem Weg in Richtung Altersdurchmisches Lernen (AdL) ist. Wir pflegen ein hohes Qualitätsbewusstsein. Die gemeinsame Planung und Vorbereitung, der pädagogische Austausch und kooperative Führungselemente geniessen einen hohen Stellenwert. Auch das Qualitätsleitbild mit Fokus Unterrichtsentwicklung verdeutlicht die gemeinsame Haltung gegenüber unseren Qualitätsansprüchen. Die interne Evaluation vom Sommer 2014 über die Einführung und Weiterentwicklung des AdL an unserer Schule sagt aus, dass der Unterricht einer AdL-Klasse im Vergleich mit einer Jahrgangsklasse mit grossem Mehraufwand verbunden ist. Und deshalb hat auch uns die Streichung der Mehrklassenzulage doppelt frustriert. Vorerst bin ich mit der Schulpflege übereingekommen, dass das Geld der Einmalzulage den Lehrerinnen und Lehrern mit Klassenverantwortung zukommen soll. Solange, bis der neue Berufsauftrag, mit

voraussichtlicher Einführung auf das Schuljahr 2017/18, die Klassenlehrerfunktion regelt und mit 100 Jahresarbeitsstunden entschädigt.

1.2 Zielsetzung

Die Strömung von neoliberalen Gedankengut erreichte im Zuge der Einführung des New Public Managements in den 1990er-Jahren auch die öffentliche Schule (Terhart, 2013, S. 79). Hierbei ging es in erster Linie darum, dass die Schule vermehrt Rechenschaft ablegen musste, was sie mit ihren Ressourcen anstellt. «Die Übertragung betriebswirtschaftlichen Qualitätsmanagements auf Institutionen im öffentlichen Sektor in Gestalt des *New Public Managements* hat bekanntlich überall auf der Welt stattgefunden und auch vor den Türen des Schulsystems nicht Halt gemacht. Konzepte einer evidenzbasierten, ergebnisorientierten Diagnose des Systemzustandes und daraus abgeleitete Steuerungsmassnahmen bestimmen die Bildungsdebatten und zunehmend auch die Arbeit der Lehrer» (Terhart, 2013, S. 79). Der Neoliberalismus lässt sich am Regierungsratsbeschluss zur Einführung der Einmalzulage erneut feststellen (Volksschulamt, 2014, S. 2–3). Vergleichbar mit der lohnwirksamen Mitarbeiterbeurteilung, der Verschriftlichung von Qualitätsstandards, dem Führen mit Leistungsvereinbarungen und dem Konkretisieren von Zielen mit Indikatoren führt diese Haltung darauf zurück, dass Bildung messbar sei. Meine inneren Zweifel über Sinn und Unsinn dieses Trends nähren meine persönliche Motivation, in meiner MAS Abschlussarbeit dem neoliberalen Strom am Beispiel der Verteilung der Einmalzulage nachzugehen.

In meiner Arbeit möchte ich eine ganzheitliche Sichtweise auf die heutigen gesellschaftlichen Ideale wie «Effizienz», «Exzellenz», «Leistung» oder «Innovation» darstellen und die Ergebnisse in Bezug auf mein persönliches Arbeits- und Erfahrungsfeld reflektieren. Durch den Transfer zwischen der basistheoretischen Literatur und Experten-Interviews mit meiner persönlichen Führungserfahrung und meinem eigenen Praxisverständnis soll die Arbeit Aufschluss darüber geben, wo finanzielle Anreize Sinn machen und wie die Zulagen einzusetzen sind, damit die Personalentwicklung professionell und konstruktiv ist. Ich möchte plausibel begründen können, welche Bedingungen dafür erfüllt sein müssen.

1.3 Fragestellung

Wie nutze ich finanzielle Anreize, am Beispiel der Einmalzulage des Kantons Zürich, für eine professionelle und konstruktive Personalentwicklung?

1.4 Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel wird die Ausgangslage anhand des Erkenntnisinteresses, der Einmalzulage, der Zielsetzung mit der Fragestellung und dieses Arbeitsaufbaus beschrieben. Der theoretische Bezugsrahmen im zweiten Kapitel ist in vier Teile gegliedert: Die zentralen Begriffe werden vorgestellt, die Schule als Organisation erläutert und die theoretischen Bezüge zu Motivation und Qualität anhand des aktuellen Forschungsstandes ausgeführt. Kapitel drei umschreibt die Forschungsfragen, während im vierten Kapitel die Forschungsmethode mit der Beschreibung des Forschungsinstruments, der Portraits der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner und des Vorgehens der Datenauswertung folgen. Im fünften Kapitel des Konzepts werden die Ergebnisse aus den Experteninterviews vorgestellt. Die Diskussion der Ergebnisse ist in Kapitel sechs ausgeführt. Die Schlussfolgerung im siebten Kapitel umfasst die Konsequenzen für die professionelle und konstruktive Personalentwicklung, die persönliche Reflexion, Aussagen über die Zielerreichung und den Ausblick auf weitere mögliche Forschungsfelder.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Begriffe

2.1.1 New Public Management

Unter dem Ausdruck «New Public Management» (NPM) wird grundsätzlich die Anwendung von Instrumenten und Prinzipien verstanden, welche ihren Ursprung in den Wirtschaftswissenschaften haben und auf den öffentlichen Sektor übertragen werden (Bergmann, 2000, S. 8; Brückner & Tarazona, 2010, S. 83). Während die Steuerung im Bereich der öffentlichen Hand traditionell primär über die Ressourcen (Input) erfolgt, sollen vermehrt die Leistungen (Output) und Wirkungen (Outcome) Gegenstand der Steuerung werden (Capaul & Seitz, 2011, S. 74). Das setzt laut Dubs (2005, S. 458) voraus, dass die Behörden in ihrer strategischen Führung den operativ führenden Verwaltungsstellen Ziele setzen und Kompetenzen sowie Verantwortungen delegieren. Und weil damit auch der Dienstleistungsgedanke bewusst in den Vordergrund gestellt wird, erwartet man eine höhere Qualität der Schule. Indem die Schulleitung Ziele kommuniziert, den Unterricht in Gesprächen mit dem Kollegium fokussiert sowie ein unterstützendes Klima an der Schule fördert, wird ihre Wirkung indirekt mit Schülerleistungssteigerungen in Zusammenhang gebracht (Winkler, 2013, S. 48). Die Bedeutung der Rolle von Schulleitungen bei der Umsetzung von Instrumenten des New Public Managements ist empirisch mehrfach belegt (Bonsen, 2010, S. 284–285).

2.1.2 Personalentwicklung

Personalentwicklung taucht als Begriff in der deutschsprachigen Literatur erst Anfang der 1970er-Jahre auf und wird von verschiedenen Wirtschaftsdisziplinen erklärt (Böckelmann & Mäder, 2007, S. 16; Steger Vogt, 2013, S. 19–20). Eine professionelle Personalentwicklung trägt einerseits den individuellen Bedürfnissen und Potenzialen der Lehrerinnen und Lehrer Rechnung (Capaul & Seitz, 2011, S. 357) und ist somit auf die Mitarbeiter ausgerichtet, um sie in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern (Buhren, 2010, S. 229). Damit wird bezweckt, dass möglichst viele Mitarbeitende Tätigkeiten ausüben und ausfüllen, die ihnen persönlich Sinn, Spass und Freiraum bieten. Primär ist jeder Mitarbeitende selbst für seine Personalentwicklung verantwortlich, erst sekundär sind der direkte Vorgesetzte und die Behörden verantwortlich (Hilb, 2011, S. 129–133). Schulische Personalentwicklung impliziert wegen der überragenden Bedeutung von Personen im pädagogischen Prozess auch Persönlichkeitsentwicklung (Rolff, 2010, S. 33). Andererseits ist die Personalentwicklung auf die Organisation insgesamt orientiert.

In dieser Arbeit wird der Begriff «professionelle und konstruktive Personalentwicklung» aus Sicht der Führungsperspektive verwendet. In diesem Sinne zielt Personalentwicklung darauf ab, die Qualifikationsstruktur und das Qualifikationsniveau des Personals insgesamt kontinuierlich an die aktuellen und sich wandelnden Qualifikationserfordernisse und neuen Anforderungen anzupassen (Terhart, 2010, S. 261).

2.1.3 Anreize – Incentives

«Incentives are the essence of economics» (Prendergast, 1999, S. 7).

Aus personalwirtschaftlicher Sicht sind Anreize in Aussicht gestellte Formen von Belohnung und Bestrafung für eine Leistung (Winkler, 2013, S. 37). Anreizsysteme sind kein neues Phänomen, sondern ihnen geht unter anderem in den USA eine Geschichte voraus, die bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden kann (Protsik, 1995, S. 3–4). Laut deutscher Literatur sollen Incentives helfen, Lehrerinnen und Lehrer anzulocken (attracting), sie zu behalten (retaining) und auf die verschiedenen Distrikte und Schulen zu verteilen (distributing) (Kolbe & Strunk, 2012, S. 785). Es wird unterschieden zwischen monetären und non-monetären Incentives, die sich in 6 Kategorien strukturieren lassen:

- a) Anpassung der Lohntabelle
- b) Lohn-Erweiterung (z.B. Bonus, Zulagen)
- c) zeitbedingte Incentives (z.B. Dienstaltersgeschenk², Intensiv-Weiterbildung³)
- d) Lehr-Ausbildungs-Zugänge
- e) Naturalien (z.B. Dienstwohnung, Verpflegungszulage⁴, Sport- und Kultur-Angebote)
- f) Pensions-Incentives (z.B. Altersentlastung⁵, Weiterbeschäftigung über 65 Jahre⁶) (Kolbe & Strunk, 2012, S. 765)

In dieser Arbeit steht der Begriff «Incentives» für finanzielle Anreize wie Boni, variablen Lohnbestandteil oder Lohnzulagen der Kategorie «Lohn-Erweiterung».

² Nach 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45 und 50 Dienstjahren richtet der Kanton Zürich den Lehrerinnen und Lehrern und den Schulleiterinnen und Schulleitern ein Dienstaltersgeschenk in Form von Geld oder durch Bewilligung der Schulpflege als bezahlter Urlaub aus. Als Geldbetrag werden 1/8 des Jahreslohnes (bei 25 Jahren 1/12; bei 40 Jahren 1/9) ausgerichtet (Volksschulamt).

³ Die dreimonatige Intensivweiterbildung steht für Lehrerinnen und Lehrer und Schulleiterinnen und Schulleiter im Kanton Zürich nach zehn Dienstjahren zur persönlichen Standortbestimmung und zur beruflichen Weiterentwicklung offen (Volksschulamt).

⁴ Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Vikarinnen und Vikare im Kanton Zürich erhalten eine monatliche Verpflegungszulage von Fr. 100 bei einem Vollpensum. Bei Teilzeitbeschäftigung wird die Zulage anteilmässig ausgerichtet (Volksschulamt).

⁵ Auf Beginn des Schuljahrs, in dem eine Lehrperson das 57. Altersjahr vollendet, vermindert sich ihr Vollpensum ohne Lohnkürzung um zwei Lektionen (Regierungsrat Kanton Zürich, 2000, S. 5).

⁶ Geeignete Lehrerinnen und Lehrer können als Massnahme zur Bekämpfung des Lehrermangels über die Altersgrenze von 65 Jahren (bis 70 Jahre) weiterbeschäftigt werden (Volksschulamt, 2015).

Doch bevor vertiefter über die beabsichtigte und effektive Wirkung von Incentives referiert wird, soll zuvor im Folgenden die Schule in einem historischen Kontext und als besondere soziale Organisation beschrieben werden.

2.2 Die Schule als Organisation

In diesem Kapitel wird auf die besondere Situation in der Schule verwiesen, bevor auf die Motivations- und Qualitätstheorie eingegangen wird. Anhand der folgenden Theoriebezüge wird aufgezeigt, weshalb die Schule eine besondere soziale Organisation mit einem relevanten historischen Hintergrund ist. Es wird sich zeigen, dass die Nutzung von Incentives für eine professionelle und konstruktive Personalentwicklung auch deshalb differenziert betrachtet werden sollte.

2.2.1 Wirtschaftliche Aspekte der Organisation Schule im historischen Kontext

Mit der ersten helvetischen Verfassung 1798 und der Gründung des Erziehungsrates mag die Volksschule im Kanton Zürich im internationalen Vergleich als recht fortschrittlich erscheinen. Die schon bestehende Schulpflicht war aber recht mangelhaft umgesetzt. Erst das Jahr 1832 wird deshalb in der Geschichtsschreibung als die eigentliche Geburtsstunde des republikanischen Volksschulwesens im Kanton Zürich angesehen. Diese Zürcher Gesetzgebung steht pragmatisch für den Sonderweg des Schweizerischen Bildungswesens, deren Intensität zwischen 1831 und 1834 ungeheuer gross gewesen sei (Fend, 2006, S. 152). Fend (2006, S. 157) hebt denn auch 3 Merkmale hervor:

1. Die Etablierung des Bildungswesens setzt die Umsetzung institutioneller Verwaltungsstrukturen voraus.
2. Die Öffentlichkeit ist auf allen Ebenen einbezogen; im Erziehungsrat, in den Schulpflegen und in den Bezirksschulpflegen⁷.
3. Die Gestaltung der Volksschule wird als eine öffentliche Aufgabe definiert, die mittelfristig auch eine klare Trennung von staatlichen und kirchlichen Verantwortungen erfordert.

Zur Rolle der Schulpflege im historischen Kontext kann gesagt werden, dass sich in der Schweiz eine öffentliche Kontrolle der Schulen früh etabliert hat (Fend, 2006, S. 252). Sie besteht aus gewählten Personen innerhalb einer Gemeinde, die weitreichende Aufsichtsaufgaben im Milizsystem durchführen (Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer, die auf öffentliche

⁷ Die 1859 gegründeten Bezirksschulpflegen wurden 2007 gemäss Auftrag des neuen Volksschulgesetzes durch die Fachstelle für Schulbeurteilung FSB abgelöst (Fachstelle für Schulbeurteilung, 2006).

Ausschreibungen hin sich bewerben, Bestätigung der Noten, mehrere Schulbesuche pro Jahr, Lehrerbeurteilung, Haushaltsentscheidungen). Fend (2008, S. 345) suggeriert, dass die Lehrerbeurteilung durch Laien immer eine potentielle Kränkung des Professionsbewusstseins sei und von den Lehrpersonen nur akzeptiert werden könne, wenn diese den öffentlichen Charakter ihrer Arbeit als Verantwortung gegenüber dem Gemeinwesen akzeptieren. Und er anerkennt, dass sich die Zusammensetzung der Laienbehörde in den letzten Jahrzehnten hin zu mehrheitlich führungserfahrenen Personen aus Wirtschaft und Staat gewandelt habe.

«Das Ungenügen an den beiden Idealtypen von Fachaufsicht (Schulleitung) und Laienaufsicht (Schulpflege) hat in den letzten Jahren neue Formen der Evaluation der Lehrertätigkeit entstehen lassen. Sie orientieren sich häufig an Modellen der Mitarbeiterführung in Unternehmen, in denen hochwertige Arbeit immer auch mit Incentives verbunden ist. Die Wirtschaft arbeitet mehr mit Anreizen als mit bürokratisch-rechtlicher Kontrolle. Sie unterstellt auch weniger, dass optimales Handeln aus Idealismus oder moralischer Überzeugung resultiert» (Fend, 2008, S. 345). Fend (2008, S. 345) stellt sich auch die Frage, wie wirksam Incentives für die Optimierung des Lehrerhandelns in Schulen sei. Trotz unklaren Erkenntnissen aus der Forschung und dem erneuten Aufkommen der politischen Forderung nach finanziellen Anreizsystemen wurde an dieser Thematik wissenschaftlich nicht mehr intensiv weitergearbeitet (Dubs, 2005, S. 310). Vielmehr konzentrierte sich die Forschung auf Prämiensysteme für ganze Schulen, weil viele Programme mit individuellen Leistungslöhnen für Lehrerinnen und Lehrer nicht die erwarteten Wirkungen gebracht hätten (Odden & Busch, 1998, in Dubs, 2005, S. 310). Unternehmen, die um die Idee der Zusammenarbeit herum gebaut sind, bezeichnet Sprenger (2014, S. 290–291) als Kooperationsarenen. Damit sei ausdrücklich nicht die Addition von Einzelleistungen gemeint, sondern ein Ergebnis, das im Idealfall nur gemeinsam erzielt werden kann und das Zusammenspiel von Kräften voraussetzt. Individuelle Leistung sei kaum mehr zu isolieren, Resultate kaum persönlich zurechenbar.

Die hier nur kurz dargestellte historische Entwicklung wirtschaftlicher Aspekte zeigt, dass auch heute die Frage der Incentives noch nicht gelöst ist.

2.2.2 Die Schule als besondere soziale Organisation

Auf den ersten Blick mag die Schule als eine formale soziale Organisation wie andere auch erscheinen. Die Schule ist jedoch gleichzeitig eine Bildungs- und Erziehungseinrichtung, die mehr und anders sein muss als eine Bürokratie, wenn sie ihren Auftrag erfüllen will (Rolff, 1993, S. 306). Denn die Arbeit in Bildungseinrichtungen ist sehr stark von den dort arbeitenden

Personen abhängig. Der Faktor Personal spielt deshalb eine so grose Rolle, weil nicht einfach nur Technologien eingesetzt und die bereitgestellten Instrumente bedient werden, sondern weil die Personen selbst das zentrale Instrument solcher Einrichtungen sind (Terhart, 2010, S. 255). Rolff (1993, S. 309–316) unterscheidet die Schule von einer ökonomisch-technischen Produktionseinheit in sechs Merkmalen:

1. Das in erster Linie Besondere ist der Bildungsauftrag, der sich vom erzieherischen Auftrag des Elternhauses durch die Vermittlung von Inhalt unterscheidet.
2. Das pädagogische Handeln beruht auf persönlichen Begegnungen, welche nicht technologisierbar sind. Der Prozess ist nicht mechanisch. Bildung muss aktiv erarbeitet werden.
3. Lehrpersonen haben es grundsätzlich mit einer Klasse und nicht mit einer Person zu tun. Um richtig interagieren zu können, wird Diagnosekompetenz vorausgesetzt sowie wissenschaftliches Wissen, welches immer wieder aufgefrischt werden muss.
4. Die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer unterliegt der politischen Kontrolle. Auf der anderen Seite verweist die professionelle Tätigkeit auf Autonomie. Dieser Widerspruch führt zu einer immanenten Kontrollunsicherheit, und er ist Ausdruck einer unvollendeten Professionalisierung. Es kommt hinzu, dass sich die Erfolge der Lehrkräfte und damit auch der Schule nur sehr schwer feststellen lassen. Die eigentliche Arbeit vollziehen Lehrer im Klassenzimmer, und sie ist dort weder vollständig reglementierbar noch annähernd standardisierbar. So ist die sogenannte Aufsichtsspanne in der Schule grösser als in anderen Organisationen, wo Vorgesetzte in der Regel nicht mehr als 10 Untergebene beaufsichtigen. Der Preis für die Autonomie ist allerdings die Erfolgsunsicherheit und die permanente Ungewissheit, ob erzieherisch richtig oder falsch gehandelt wird.
5. Es wird unterschieden zwischen der gefügeartigen und der teamartigen Kooperation. Die Unterscheidung kommt aus der Industriesoziologie. Die gefügeartige Kooperation ist durch die Schulorganisation bedingt. Sie ermöglicht die Zusammenarbeit, gibt die Arbeitsteilung vor und vermittelt die Kooperation. Die teamartige Kooperation ist lose gekoppelt. Sie ermöglicht die Kooperation und gibt die Arbeitsteilung vor, jedoch ohne die Kooperation zu vermitteln.
6. Pädagogische Ziele lassen sich nicht operationalisieren. Die pädagogischen Ziele sind reflexiv, unbegrenzt und in sich widersprüchlich, da die Lernenden einerseits gefördert und andererseits selektioniert werden sollen.

Wie in der Ökonomie von Makro-, Meso- und Mikrotheorie gesprochen wird, verwendet auch Fend (2008, S. 11) in seiner Analyse aller Gestaltungsprozesse im Bildungswesen eine entsprechende Gliederung. Er unterscheidet die Systemsteuerung zwischen Bildungspolitik, Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Fend (2008, S. 13) zeigt sich bestrebt, diese verschiedenen Gestaltungsebenen des Bildungswesens zusammenzudenken, da sie vielfältig miteinander verzahnt sind. «Wer auf einer höheren Ebene, z.B. auf der bildungspolitischen und verwaltungstechnischen „steuert“, der muss im Auge behalten, wie die jeweiligen Aktivitäten und Massnahmen auf „unteren“ Ebenen umgesetzt werden. „Steuerung“ ist in diesem gesellschaftlichen Wirklichkeitsbereich immer ein Einwirken auf Menschen – mit allen ethischen und psychologischen Implikationen» (Fend, 2008, S. 13). Insofern betrachtet Fend das Bildungswesen von oben nach unten, ohne zu übersehen, dass in der Geschichte häufig die obere Ebene geregelt hat, was auf der unteren Ebene bereits gängige Praxis war. Die Affinität der Schule zur professionellen Organisation stehe in der Spannung zwischen einer eher bürokratischen Aufbauorganisation einerseits und pädagogischem Handeln andererseits begründet. «Das führt zudem zu grossen Diskrepanzen zwischen pädagogischen Idealvorstellungen und realen Alltagserfordernissen» (Rolff, 1993, S. 135). Neuere Ansätze (Fend, 2008, S. 27) betonen aber, dass das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern subjektive Beteiligung, ein adäquates Verständnis der Aufgaben, Verantwortungsbereitschaft und Kompetenzen der Aufgabenerfüllung erfordere – und dass die institutionellen Regelungen zur wichtigsten Umwelt der Aufgabenerfüllung gehören. Denn der Weg von einer gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung zum operativen Handeln von Lehrern und Schülern sei lang, gibt Fend (2008, S. 26) zu bedenken: «Wir können nicht davon ausgehen, dass alles, was vom Gemeinwesen auf bildungspolitischer Ebene gewollt ist, auf unverfälschte Weise bei Lehrern und Schülern ankommt. Viele Menschen sind an der Umsetzung beteiligt, und sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise.»

Professionelle Organisationen regulieren und organisieren sich selbst. Dazu gehört, dass die Organisationsmitglieder selber Diagnosen stellen, Bedarfe ermitteln, Ziele und Prioritäten setzen und danach handeln. Nicht-professionelle Organisationen handeln nur, wobei dann aussenstehende Akteure für Diagnosen und Zielsetzungen zuständig sind. Und bei der Schule als besondere soziale Organisation ist es noch einmal anders: Schulen bekommen viele Vorgaben von aussen, müssen aber dennoch möglichst professionell handeln (Rolff, 1993, S. 135).

Anhand des Konzepts der Rekontextualisierung möchten sowohl Fend (2008, S. 27) als auch Rolff (1993, S. 318) darauf aufmerksam machen, dass auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens jeweils eigene Handlungsaufgaben entstehen, die eigene Handlungsinstrumente, Kompetenzen und Verantwortungen erfordern. Rekontextualisierung bedeutet, dass Rahmenvorgaben auf unterschiedliche Handlungsbedingungen im Sinne von Umwelten adaptiert werden müssen. Es könne auch einen Druck von «unten» geben, wenn institutionelle Vorgaben eine optimale Aufgabenbewältigung erschweren oder problematische Ergebnisse provozieren. Weiter stellt Fend (2008, S. 29) klar, und dies ist für den Steuerungsbegriff zentral: «Steuerung und Gestaltung im Bildungswesen impliziert immer, dass Menschen auf Menschen einwirken. Steuerung darf deshalb im Humanbereich nicht analog zum technischen Handeln verstanden werden. „Einwirkung auf andere“ bedeutet immer nur, dass jemand für den anderen eine Umwelt herstellt, die dieser nach seiner eigenen Wahrnehmung, seiner Fähigkeiten, etwas zu begreifen sowie seinen Motivationen und Kompetenzen im eigenen Handeln berücksichtigt. Was der andere daraus macht, ergibt sich aus dessen inneren Möglichkeiten» (Fend, 2008, S. 29).

Damit die Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Chancen und Verantwortungen und die Grenzen der eigenen Möglichkeiten realistisch sehen, sind sie auf das Verständnis dieses Gesamtzusammenhanges angewiesen. Unterschiedliche Wahrnehmungen müssen möglichst objektiv abgesichert und verhandelt werden (Fend, 2008, S. 38). Die pädagogische und die kontinuierliche Schul- bzw. Personalentwicklung werde nur dann gelingen, wenn alle Beteiligten die Schule als eine komplexe Netzwerkdynamik verstehen, die nur gemeinsam und als ein kontinuierlicher Prozess zu organisieren ist (Terhart, 2010, S. 275). Im Bildungsdiskurs liessen sich vielfach stabile Konfliktlinien, rücksichtslose Interessenpolitik, problematische Grenzüberschreitungen und blitzschnelle Rollen- und Positionswechsel beobachten. «Manchmal hat man den Eindruck, dass Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker die Schule zu ihrem Besitz erklären – ein Besitztum, das mit einem immer grösseren Apparat und einer immer grösseren Regulationsdichte überwacht und kontrolliert werden muss, insbesondere dort, wo man mehr Selbständigkeit gewährt» (Terhart, 2013, S. 275).

Es wird deutlich, dass der Schule als soziale Organisation eine besondere Rolle zukommt. Schulen sind nicht nur Lernorganisationen, sie sind als Organisation auch selbst zu Lernprozessen fähig und auch dazu aufgerufen (Rolff, 1993, S. 318). Eine kluge Bildungspolitik bezieht somit die Gestaltung der Bedingungen, die eine intentionskonforme Rekontextualisierung fördern, in ihr Kalkül ein. Hierzu soll in dieser Arbeit ein Beitrag geleistet

werden. Fairness, Pflichterfüllung und Interessenausgleich stellen demnach wichtige Kriterien für eine gelungene Schulgestaltung dar.

2.3 Motivation

Die in diesem Kapitel erläuterte Literatur soll den weitgefassten Begriff «Motivation» konkretisieren. Zunächst werden die Unterschiede zwischen Motivation und Motivierung und zwischen motivierten und amotivierten Verhaltensweisen geklärt, bevor auf weitere Theoriebezüge kurz eingegangen wird. Insbesondere die Analyse der menschlichen Leistungsmotivation und deren Einfluss auf Entscheidungen scheint die Organisationstheoretiker ebenso zu beschäftigen wie die Philosophen und Psychologen (Sprenger, 2014, S. 38) und wird in einem eigenen Abschnitt vorgestellt. Im Anschluss daran wird in einer ersten kritischen Beurteilung über die Motivationsillusion referiert.

2.3.1 Motivation und Motivierung

«Allgemein in der menschlichen Natur liegt der Trieb nach Erkenntnis. Das zeigt sich schon in der Freude an der sinnlichen Wahrnehmung, die auch abgesehen von Nutzen und Bedürfnis um ihrer selbst willen geschätzt wird» (Aristoteles, 1907, S. 9). Aristoteles Einleitung zu seiner Metaphysik im vierten Jahrhundert vor Christus scheint bis heute nichts an Aktualität eingebüsst zu haben. Sprenger (2014, S. 180) wie auch Precht (2015, S. 81) bedienen sich zwar den Ergebnissen aus der neuzeitlichen Verhaltensforschung, wenn sie sagen, dass der Mensch grundsätzlich über kreative Energie verfüge, die nach Entfaltung drängt. Er sei anthropologisch auf zielgerichtete Aktivität ausgerichtet und tue dies, weil Leistungswille und Wissenserwerb in allen Menschen stecke. Und gleichwohl bestätigen sie die Lehre aus antiker Zeit: «Menschen streben von Natur aus nach Wissen. Und sie tun dies nicht nur deshalb, um von diesem Wissen einen praktischen Nutzen zu haben. Wissen zu erwerben liegt in der Natur des Menschen; sich zu vermarkten nicht» (Precht, 2015, S. 81).

Motivation stammt aus dem Lateinischen «in movitum ire» und bedeutet: «in das einsteigen, was [den Menschen] bewegt». Menschen gelten dann als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Unter Motivation wird also zunächst der Zustand aktivierter Verhaltensbereitschaft des Mitarbeiters verstanden (Sprenger, 2014, S. 25–26). Es werde allseits betont, wie wichtig motivierte Mitarbeiter sind, die Freude an ihrer Arbeit haben und von sich aus stets neue Aufgaben suchen und Lösungen erarbeiten (Binswanger, 2012, S. 92). «Als moderne Führungskraft gibt man sich intrinsisch motiviert» (Binswanger, 2012, S. 93). Und die meisten

Manager seien neben ihrem grossen Anliegen, ihre Mitarbeiter wissen zu lassen, wie gerne und viel sie selber arbeiten und welche Genugtuung sie dabei empfinden, einen Beitrag zur Erhöhung des allgemeinen Wohlstands zu leisten in einem weitaus verheerenderen Dilemma verstrickt: «Führungskräfte fühlen sich für die Motivation ihrer Mitarbeiter verantwortlich» (Sprenger, 2014, S. 21).

Damit gibt Sprenger (2014, S. 26) zu verstehen, dass unter Motivation also auch das Erzeugen, Erhalten und Steigern der Verhaltensbereitschaft durch den Vorgesetzten beziehungsweise durch Anreize gemeint ist. Obschon der Gedanke, dass Wissen und Erkenntnis zu erlangen einer zusätzlichen äusseren Belohnung in Form eines Lobes, einer Note, eines Zertifikats, einer Karriere oder eines hohen Gehalts bedarf, unserer Natur widerspricht. «Kinder lernen auch dann laufen, wenn man sie nicht dafür belohnt» (Precht, 2015, S. 81). «Motivieren» lässt sich laut Sprenger (2014, S. 25) daher etwa in diesem Bedeutungsumfang definieren:

1. Jemanden mit Motiven ausstatten, die dieser vorher nicht hatte.
2. Jemanden bei seinen Motiven «abholen» und Möglichkeiten zu ihrer Realisierung bieten.
3. Verhaltensweisen mit subjektiver Bedeutung/Wichtigkeit aufladen.
4. Begeisterung entfachen.
5. Anreizen.

«Motivation» bezeichnet die Eigensteuerung des Individuums, die diesem ganz allein gehört, und unter der «Motivierung» wird das absichtsvolle Handeln eines Vorgesetzten oder das Funktionieren von Anreizsystemen verstanden. «Motivierung ist und bleibt Fremdsteuerung, wie man es auch dreht und wendet, bleibt Manipulation (lat. für: mit der Hand ziehen)» (Sprenger, 2014, S. 28).

Neben dieser entscheidenden Differenzierung soll im Weiteren der Motivationsbegriff anhand des inneren resp. äusseren Antriebs erörtert werden.

2.3.2 Intrinsische und extrinsische Motivation

Das Handeln aus innerem Antrieb durch Freude an der Tätigkeit selbst, durch die Neugierde und durch die Verwirklichung eigener Ideen oder Grundsätze wird als intrinsische Motivation bezeichnet. Sie beinhaltet Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt und lässt sich nicht von aussen verordnen oder künstlich erzeugen, sondern bezieht ihren Antrieb aus sich selbst heraus (Binswanger, 2012, S. 99, S. 100; Deci & Ryan, 1993, S. 225).

Bei der extrinsischen Motivation hingegen kommt der Antrieb von aussen durch entsprechende Belohnung, die entweder materieller (Geld) oder immaterieller (Lob, Bewunderung, soziale Anerkennung) Art sein können oder durch angedrohte Bestrafung. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen treten in der Regel nicht spontan auf. Sie werden vielmehr durch Aufforderungen in Gang gesetzt, deren Befolgung eine positive Bekräftigung erwarten lässt (Binswanger, 2012, S. 99; Deci & Ryan, 1993, S. 225).

Aus der neurowissenschaftlichen Lernforschung ist bewiesen, dass am Ende jeder selbst sich verändern und bilden kann. Nur wer bereit ist, sich auf etwas einzulassen, und sich das Erreichen des Ziels auch zutraut (Erwartungstheorie⁸), bringt die Energie auf, die das Gehirn braucht, um neue Synapsen herzustellen (Sprenger, 2014, S. 212). Wer für sein Tun oder Lernen einen extrinsischen Anreiz bekommt, verliert oft und schnell seine intrinsische Motivation. «Die Ursprungsmotivation wird durch die Belohnung korrumpiert und somit zerstört» (Sprenger, 2014, S. 213). Gunter Dueck (2006, S. 8) kritisiert in seinem Buch «Supramanie – Vom Pflichtmenschen zum Score-Man», dass wir zunehmend extrinsisch motiviert arbeiten und somit von Zielen gesteuert werden, die nicht unsere sind.

Es sind Gründe erwiesen, wonach die intrinsische Motivation, wo immer möglich, im Vordergrund stehen sollte. Das ist erstens einmal die stärkere und nachhaltigere Wirkung. Zweitens kann man ohne intrinsische Motivation auf die Dauer auch keine echte Freude an der Arbeit empfinden. Die Arbeitszufriedenheit ist eng an die intrinsische Motivation gekoppelt. Nur diese kann zu einem sogenannten Flow-Erlebnis führen, bei dem der Mensch in seiner Tätigkeit aufgeht und mit seiner Aufgabe «verschmilzt» (Binswanger, 2012, S. 99–100). Und speziell für den Lehrerberuf gilt: je anspruchsvoller, komplexer, kreativer, innovativer aber auch sinnvoller eine Tätigkeit ist, desto bedeutender ist die intrinsische Motivation (Binswanger, 2012, S. 99; Frey & Osterloh, 2002, S. 108; Pink, 2009, S. 7:40). Die extrinsische Motivation bedarf deshalb stets neuer Anreize, weil diese nicht allzu lange wirken und mit der Zeit an Wert verlieren (Binswanger, 2012, S. 100). «Zuckerbrot und Peitsche erzeugen tendenziell eine Strohfeuer-Motivation, bei der man ständig nachlegen muss» (Sprenger, 2014, S. 94).

Mit den entscheidenden Vorteilen, welche das Vertrauen in die intrinsische Motivation der Mitarbeiter mit sich bringt, gehen für Führungskräfte aber auch wichtige Pflichten einher. Frey und Osterloh (2002, S. 113) raten Managern, sich mit jeder Mitarbeiterin und jedem Mitarbeiter

⁸ Theorie der Leistungsmotivation nach Atkinson

individuell auseinanderzusetzen, wenn sie auf intrinsische Motivation setzen wollen. Man könne nicht mehr allen das gleiche Zuckerbrot unter die Nase halten und ihnen damit die Ziele der Organisation oktroyieren.

In einer Reihe empirischer Untersuchungen⁹ der 70er-Jahre wurde nachgewiesen, dass die intrinsische Motivation abnimmt, wenn man Versuchspersonen extrinsische Belohnungen anbietet. Nachdem man Versuchspersonen belohnt hatte, äusserten sie weniger Interesse, die gleiche Tätigkeit in ihrer Freizeit erneut aufzunehmen, als Versuchspersonen, die für dieselbe Tätigkeit keine Belohnung erhalten hatten (Deci & Ryan, 1993, S. 266). Das Ergebnis dieser empirischen Studien hat viele Autoren veranlasst, intrinsisch motivierte Handlungen als selbstbestimmt, extrinsisch motivierte Handlungen dagegen als nicht-selbstbestimmt zu charakterisieren und sie damit als Gegensatzpaar darzustellen.

Spätere Studien¹⁰ zeigten allerdings, dass unter bestimmten Umständen extrinsische Belohnungen die intrinsische Motivation eher aufrechterhalten als schwächen und extrinsisch motiviertes Verhalten durchaus selbstbestimmt sein kann (Deci & Ryan, 1993, S. 226). Einer der prominentesten Versuche einer solchen Zusammenführung sei das Konzept des Verdrängungseffekts von extrinsischen Anreizen nach Frey und Jegen¹¹. In diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass extrinsische Anreize wie beispielsweise finanzielle Belohnungen die intrinsische Motivation unter bestimmten Voraussetzungen sowohl verringern als auch steigern können (Winkler, 2013, S. 40). Winkler (2013, S. 40–41) extrahiert aus den bislang durchgeführten empirisch-experimentellen Studien

- dass extrinsische Anreize die intrinsische Motivation schwächen, wenn Individuen externe Anreize als kontrollierend wahrnehmen.
- dass externe Anreize die intrinsische Motivation stärken, wenn diese von den Individuen als unterstützend und wertschätzend wahrgenommen werden.

Somit wird also nicht nur zwischen motiviertem und amotiviertem Verhalten unterschieden, sondern es wird insbesondere davon ausgegangen, dass sich motivierte Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmass ihrer Kontrolliertheit weiter aufschlüsseln lassen. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, S. 225) postuliert diese

⁹ Deci 1971, 1972; Lepper, Greene & Nisbett 1973; Ross 1975

¹⁰ Harackiewicz 1979; Ryan 1982; Ryan, Mims & Koestner 1983

¹¹ Frey & Jegen 2001; Frey 1997

unterschiedliche qualitative Ausprägungen des motivierten Handelns und wird als nächstes vorgestellt.

2.3.3 Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Manche Handlungen erlebt man als frei gewählt; sie entsprechen den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst – andere werden dagegen als aufgezwungen erlebt. In dem Ausmass, in dem eine motivierte Handlung als frei gewählt erlebt wird, gilt sie als selbstbestimmt oder autonom. In dem Ausmass, in dem sie als aufgezwungen erlebt wird, gilt sie als kontrolliert (Deci & Ryan, 1993, S. 251). Die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan geht davon aus, dass Menschen drei grundlegende Bedürfnisse verfolgen:

- das Bedürfnis nach dem Erleben eigener Kompetenz
- das Bedürfnis nach Selbstbestimmung
- das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit

Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind in erster Linie mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und Selbstbestimmung verbunden, extrinsisch motivierte Verhaltensweisen mit allen drei Bedürfnissen (Deci & Ryan, 1993, S. 229). Menschen bevorzugen von Natur aus Situationen, in denen sie sich selbstbestimmt und kompetent erleben können. Dies erklärt die spontanen Lernprozesse und Leistungen, die im Alltag ohne eine erkennbare Verstärkung von aussen stattfinden. Das Bedürfnis sozialer Eingebundenheit spielt vor allem bei extrinsischem Verhalten eine wichtige Rolle. Menschen möchten sich ihrem sozialen Umfeld verbunden fühlen und sind dadurch motivierter zu handeln (Zumsteg, 2006, S. 76). «Im Bemühen, sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und gleichzeitig die eigenen Handlungen autonom zu bestimmen, übernimmt und integriert die Person also Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept» (Deci & Ryan, 1993, S. 227).

Der zentrale Gedanke des Modells führt dahin, dass ein hohes Mass an Selbstbestimmung auch bei extrinsisch motiviertem Verhalten erreicht werden kann. Die Entwicklung der extrinsischen Motivation wird als Prozess der zunehmenden Verinnerlichung von Handlungszielen verstanden, die ursprünglich nicht intrinsisch motiviert sind, sondern von aussen kommen. Deci und Ryan unterscheiden in ihrem Modell vier Typen extrinsischer Verhaltensweisen (Deci & Ryan, 1993, S. 227–228):

- Die externe Regulation ist von äusseren Anregungs- und Steuerungsfaktoren abhängig, auf die das Individuum keinen direkten Einfluss hat. Hier ist der Selbstbestimmungsgrad am geringsten.
- Die introjizierte Regulation bezieht sich auf Ereignisse, die für die Selbstachtung relevant sind. Man tut etwas, weil es sich gehört. Auf dieser Stufe akzeptiert die Person geltende Normvorschriften. Handlungsziele sind bis zu einem gewissen Grad verinnerlicht, ohne sich jedoch mit ihnen zu identifizieren.
- Das Stadium der identifizierten Regulation ist erreicht, wenn man die Werte und Ziele in das individuelle Selbstkonzept integriert hat und sie als persönlich wichtig und wertvoll anerkennt. Menschen handeln nun stärker selbstbestimmt als auf den vorhergehenden Stufen, ohne jedoch an den Handlungen selbst Freude zu haben.
- Mit der integrierten Regulation erreicht man den höchsten Grad an Selbstbestimmung der extrinsischen Motivation. Ziele, Normen und Handlungsstrategien sind ins Selbstkonzept integriert. Man erlebt sich als selbstbestimmter Urheber der Handlung.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan zeigt auf, dass sich durch veränderte Arbeitsbedingungen Kompetenz- und Autonomieerfahrung sowie soziale Eingebundenheit fördern lassen, die den Grad der Selbstbestimmung und Motivation entscheidend erhöhen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll dieses Wissen später zur Beantwortung der Fragestellung einen wesentlichen Beitrag leisten. Doch zuvor soll ein weiterer Theoriebezug kurz beleuchtet werden: Die bewussten und unbewussten Vorstellungen von Vorgesetzten gegenüber ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – Menschenbilder und Beliefs.

2.3.4 Menschenbild und Beliefs

Die von McGregor (Binswanger, 2012, S. 47–48; Schüpbach, 2013, S. 30) stammende «Theorie Y» zeigt viele Parallelen zur internalisierten Regulation nach Deci und Ryan (1993, S. 227–228) auf. Für Ziele, denen sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verpflichtet fühlen und die sie als sinnvoll bezeichnen, erlegen sie sich bereitwillig Selbstdisziplin und Selbstkontrolle auf. «Wie sehr sich Menschen organisatorischen Zielen verpflichtet fühlen, ist davon abhängig, in wieweit ihre Erreichung zugleich eine Erfüllung persönlicher Ziele erlaubt» (Binswanger, 2012, S. 96). Auf Grund von Umfragen, bei denen regelmässig 90 bis 95 Prozent der Mitarbeiter der Aussage „Ich würde meine Arbeitsmoral als hoch bezeichnen.“ zustimmen, darf von einem hohen Grad an Selbstbestimmung ausgegangen werden (Binswanger, 2012, S. 97; Sprenger, 2014, S. 182, S. 191).

Wird McGregors Modell nach Leistungslöhnen untersucht, stellt man fest, dass nur bei der X-Theorie (Punkt 3) von Geld die Rede ist. McGregor sah darin jedoch kein grosses Motivierungspotential, sondern postulierte vielmehr, dass die von Bonuszahlungen beglückten Leistungsträgerinnen und Leistungsträger mit der Zeit immer mehr Geld fordern und nie zufrieden sein werden (Binswanger, 2012, S. 97). Sprenger (2014, S. 101) weist zwar auf das Ende des Taylorismus hin, doch bei Bonussystemen vertraue man unverdrossen dem mechanistischen Menschenbild. Dieses verwendet den Menschen als «Reiz-Reflex-Apparat» zur ungefragten Köderung. Besonders in Situationen hoher Komplexität und zunehmender Orientierungslosigkeit vertrauen Vorgesetzte auf scheinbar Bewährtes: Bonussysteme. Und die in beiden Theorien typischen Konsequenzen werden auch von Robert K. Merton in Sprenger (2014, S. 49) sekundierte: «Misstrauische Vorgesetzte werden es immer erleben, dass Mitarbeiter das Misstrauen durch ihr Verhalten nachträglich rechtfertigen.»

Binswanger (2012, S. 98) und Sprenger (2014, S. 73) sehen hinter den auf Zuckerbrot und Peitsche aufbauenden Motivationsmechanismen auch eine Infantilisierung der arbeitenden Menschen. «Trotz grossartigem Gerede von der individuellen Verantwortung jedes Einzelnen werden Mitarbeiter zu einer Horde Kinder degradiert, die sich von einem ausgeklügelten System von Belohnungen und Bestrafungen zu Leistungen anspornen lassen sollen» (Sprenger, 2014, S. 73). Binswanger befürchtet, dass mit der immer stärkeren Tendenz hin zu Leistungsmessungen und damit verbundenen Leistungslöhnen Zuckerbrot und Peitsche wieder verstärkt zum dominierenden Führungsprinzip werden, wie dies früher der Fall gewesen sei. Er gibt zu bedenken, dass sowohl die Zuckerbrote als auch die Peitschen mit der wirtschaftlichen Entwicklung subtiler geworden und deshalb nicht immer auf den ersten Blick als solche erkennbar seien (Binswanger, 2012, S. 98).

Dueck (2006, S. 9) malt das heute geltende Menschenbild noch schwärzer: «Wir säen in unserer Menschenführung zunehmend Trieb, nicht Vernunft. Trieb kennt keine Werte!»

An dieser Stelle drängt sich der Wechsel auf die Seite der Mitarbeitenden auf. Welche Erwartungen an die Führung treten auf? Was spornt Mitarbeitende zu guter Leistung und persönlicher Weiterentwicklung an?

2.3.5 Leistungsmotivation

Deci und Ryan (1993, S. 229) vermuten, dass Personen deshalb bestimmte Ziele verfolgen, weil sie auf diese Weise ihre angeborenen Bedürfnisse befriedigen können. Das individuelle Potenzial hänge direkt von unserer Selbstachtung ab. Irwin Federman, Präsident des

amerikanischen High-Tech-Unternehmens Monolithic Memories, sagt: «Wenn wir eine höhere Achtung von uns entwickeln, fangen wir auch an, mehr von uns selbst zu erwarten» (Federman in Sprenger, 2014, S. 212).

Lust und Spass an der Arbeit, eine abwechslungsreiche, herausfordernde Tätigkeit, selbstbestimmtes Arbeiten, Aus- und Weiterbildung sowie eine partizipative Führung seien wichtiger als ein attraktives Gehalt. Dass Geld als Motivator nur einen sehr geringen Effekt hat, wird als alter Hut der Betriebspsychologie bezeichnet. Die «motivierende» Halbwertszeit einer Gehaltserhöhung betrage 48 Stunden (Sprenger, 2014, S. 98–99).

Vrooms (1964, S. 266) VIE-Theorie¹² impliziert, dass die Motivationswirkung des Leistungslohns von der Erwartung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abhängt, dass ein bestimmtes Ergebnis eintritt (Erwartung). Werden diese Erwartungen erfüllt, sind sie bereit, Zeit und Einsatzbereitschaft zu investieren (Lester, Claire, & Kickul, 2001, S. 11).

Darüber hinaus müssen sie überzeugt sein, mit der gezeigten Leistung dieses gewünschte Ergebnis erreichen zu können (Instrumentalität) (Vroom, 1964, S. 226). Nach der Gleichheitstheorie¹³ von Adams (1965, S. 284) kann davon ausgegangen werden, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Fairness und Transparenz einer Arbeitssituation durch Output/Input-Vergleiche zwischen den beteiligten Personen prüfen und sich entsprechend einsetzen. Das Kollegialitätsprinzip, auf das im Kapitel 2.4.3 näher eingegangen wird, steht auch bezüglich der Leistungsmotivation im Widerspruch. Binswanger (2012, S. 84) warnt davor, nur die Leistung von Gruppen wie beispielsweise einem Unterrichts- oder Stufenteam zu bewerten. Dann seien die Besten möglicherweise frustriert, da ihre Anstrengung nicht belohnt wird und sie gleich viel Belohnung erhalten wie die Schlechtesten des Teams. Diese wiederum könnten sich als Trittbrettfahrer gebärden und haben dann auch keinen Anreiz, möglichst viel zu leisten. Die Motivierung, so Sprenger (2014, S. 36), sei die massenhafte Verführung zur inneren Kündigung. Und schliesslich hängt die Motivationswirkung davon ab, wie sehr das Ergebnis vom Mitarbeitenden gewünscht wird (Vroom, 1964, S. 226).

Mehrere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler postulieren, dass Belohnung kein geeignetes Mittel der Leistungssteigerung sei (Winkler, 2013, S. 39). Extrinsische Anreize führen zu einer Verdrängung intrinsischer Anreize (Deci, Koestner, & Ryan, 2001, S. 15; Kohn,

¹² Die Abkürzung VIE beinhaltet die Anfangsbuchstaben von Valenz, Instrumentalität sowie Erwartung, welche die wesentlichen inhaltlichen Konzepte der Theorie bilden.

¹³ Equity theory

1998, S. 3; Sprenger, 2014, S. 75) Wie im Kapitel 2.3.2 beschrieben, begründen Deci und Ryan (2000, S. 234) ihre Argumente mit der eingeschränkten Selbstbestimmtheit. Durch die Einführung von Anreizsystemen fühlten sich die Mitarbeitenden von aussen kontrolliert, was zu einer Reduktion der intrinsischen Motivation führt. Dieser Verdrängungseffekt ist durch eine Metastudie¹⁴ über 128 empirische Studien in der Psychologie erwiesen: Belohnungen in materieller Form haben einen signifikant negativen Effekt auf die intrinsische Motivation bei kreativen und komplexen Tätigkeiten. Vor allem durch erwartete materielle Belohnung wie Leistungslöhne, Bonuszahlungen oder Prämien wird die intrinsische Motivation verdrängt (Binswanger, 2012, S. 107–108). Und damit nicht genug: Belohnungen verleiten selbst bei kreativen Arbeiten dazu, schnell lösbare und quantitativ messbare Aufgaben zu bevorzugen (Kohn, 1998, S. 3; Sprenger, 2014, S. 131) «Belohnungen sind die Feinde der Neugier», zitiert deshalb Binswanger (2012, S. 101) John Condry¹⁵ von der Cornell University. Extrinsisch motivierte Mitarbeiter tendieren zu stereotypen Repetitionen von Abläufen, die sich bereits bewährt haben, und konzentrieren sich auf die messbaren Aspekte ihrer Arbeit, die für die Belohnung relevant sind (Binswanger, 2012, S. 100–101; Sprenger, 2014, S. 115). Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter handeln nicht, weil sie es für sinnvoll halten, sondern weil eine Belohnung ihnen diesen Sinn «ersetzt» (Sprenger, 2014, S. 76).

Belohnungen haben nur dann einen positiven Effekt, wenn sie unerwartet oder nicht direkt an die Erfüllung einer bestimmten Leistung gebunden sind. Umgekehrt verhält es sich mit nichtmateriellen Formen der Belohnung wie Lob und Anerkennung: Diese weisen einen signifikant positiven Effekt auf die intrinsische Motivation aus. Somit kommt es darauf an, auf welche Weise Mitarbeiter motiviert werden (Binswanger, 2012, S. 107–108).

«Das Problem der Verdrängung von intrinsischer Motivation besteht insbesondere auch bei Lehrerinnen und Lehrern, die als Gruppe über eine starke intrinsische Motivation verfügen, mit Kindern zu interagieren und die Kinder Erfolge feiern zu sehen» (Lavy, 2007, S. 93). Wenn die Schulleitung nur auf die Resultate und eine entsprechende Belohnung achtet, ist zu befürchten, dass dies negative Auswirkungen auf das Selbstvertrauen der Lehrerinnen und Lehrer haben wird (Frey & Jegen, 2001, S. 594). Oder wie es Winkler (2013, S. 39) ausdrückt: Wird der Rechenschaftsaspekt gegenüber der Bildungsverwaltung oder der Schulleitung betont und die intrinsische Motivation aus der Beschäftigung mit den Schülerinnen und Schülern in den

¹⁴ Deci et al. 1999

¹⁵ Condry 1977

Hintergrund gedrängt, wird eine intrinsisch motivierte Lehrperson somit der Möglichkeit beraubt, ihr Interesse und ihre Involviertheit in eine Aktivität zu zeigen.

Laut Sprenger (2014, S. 230) würden viele Untersuchungen der letzten Jahre übereinstimmend zeigen, dass gerade die tüchtigen und beständig leistungsstarken Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht in erster Linie wegen des Geldes arbeiten, sondern ihre Arbeit als sinn- und wirkungsvoll erleben wollen. Und er führt weiter aus: «Leistung kann mit Geld allein nicht erkaufte werden, heute weniger denn je. Geld mag viele anziehen, aber es motiviert nicht nachhaltig zu höherer Leistung. Wird ein Unternehmen den Wünschen nach sinn- und wirkungsvoller, Spass machender Arbeit nicht gerecht, werden gerade die guten Mitarbeiter das Unternehmen verlassen. Ja, die wertvollsten Mitarbeiter sind oft die, die jederzeit in eine andere Firma umsteigen könnten. Bleiben werden dagegen jene, die für das, was sie bereit und in der Lage sind zu leisten, in einem anderen Unternehmen niemals so gut bezahlt würden. Daraus folgt: Gute Bezahlung kann – wenn es sonst in weiten Bereichen des Unternehmens nicht «stimmt» – möglicherweise sogar ein Faktor für eine Negativauslese von Mitarbeitern sein» (Sprenger, 2014, S. 100).

Sprenger (2014, S. 13) sieht seine Analyse durch die neue Motivationsforschung¹⁶ nahezu vollständig bestätigt und zitiert den Harvard-Professor Alfie Kohn: «Es gibt keine Studie weltweit, die eine dauerhafte Leistungssteigerung durch Anreizsysteme nachgewiesen hätte.» Doch die Incentive-Branche boome und die variablen Vergütungen zur «Steigerung der Leistungsmotivation» hätten heute längst auf allen Führungsebenen Konjunktur (Sprenger, 2014, S. 16). Es sei in der Tat eine verbreitete Vorstellung, dass man das Engagement der Mitarbeiter mit Geld kaufen könne (Sprenger, 2014, S. 230).

Dahinter stecke der Ursprung aller Motivierung; die sogenannte Verdachtsstrafe. Gemeint ist eine behauptete oder beobachtete Lücke zwischen tatsächlicher und möglicher Arbeitsleistung (Sprenger, 2014, S. 64). Es wird dabei unterstellt, dass die Mitarbeiterin oder der Mitarbeiter einen Teil der möglichen Arbeitsleistung vorenthält, wodurch eine Motivationslücke zwischen tatsächlicher und möglicher Arbeitsleistung entsteht. Der Bonus ist in dieser Variante nichts anderes als ein Misstrauensabschlag, eine vorab verhängte, gleichsam negative Verdachtsstrafe. «Leistungsbezogenes Einkommen» heisst es. «Misstrauensorientiertes Einkommen» meint es. Es sagt: «Ich glaube dir nicht, dass du die vereinbarte Arbeitsleistung

¹⁶ Frey & Osterloh, 2000

erbringen willst. Wenn du dich aber an die Vereinbarung hältst, bekommst du dein volles Gehalt. Wenn nicht, schadest du dir selber» (Sprenger, 2014, S. 103–104).

Wenn sich die Mitarbeiter, wie im Kapitel 2.3.4 aufgezeigt, nach eigener Einschätzung voll einsetzen, leistungsbereit und vereinbarungsfähig sind, dann ist der Bonus absurd und wird als abwertend empfunden (Sprenger, 2014, S. 104). Diese Problematik wird im nächsten Kapitel vertieft.

2.3.6 Motivationsillusion

Viele der in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Modelle, Theorien und Studien zeigen, dass Incentives als eher kontrollierend erlebt werden können und auf diese Weise intrinsische Motivation zerstören. Dagegen werden Äusserungen anerkennender Gefühle in der Regel als autonomiefördernd wahrgenommen und steigern die intrinsische Motivation (Deci & Ryan, 1993, S. 230). Aus alledem folgt jedoch nicht, dass äussere Anreize grundsätzlich den intrinsischen Antrieb zerstören müssen. Wer überraschend belohnt wird, verliert dadurch nicht seine Motivation. Das Gleiche ist der Fall, wenn der Belohnte sich nicht kontrolliert fühlt, weil er nicht für die Belohnung gearbeitet hat, sondern zusätzlich belohnt wird, etwa in Form eines Dankes oder Dankgeschenkes. Und auch verbale Belohnungen, also Lob und Zuspruch, verderben normalerweise nicht die Eigenmotivation, sondern werden zumeist als eine Anerkennung empfunden, welche unsere Autonomie stärkt (Precht, 2015, S. 214).

Beschäftigte schätzen verlässliche, wertschätzende und auf Reziprozität basierende Arbeitsbeziehungen im Berufskontext. Durch Incentives werden langfristige Arbeitsbeziehungen in kurzfristige, nur extrinsisch begründbare Arbeitsverhältnisse transformiert, was zu einer negativen Veränderung des psychologischen Vertrags für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen kann. Allerdings weisen Arbeiten zu den psychologischen Verträgen durchaus darauf hin, dass für Mitarbeiter/-innen auch ein angemessenes Gehalt wichtig ist (Winkler, 2013, S. 40).

Dubs (2005, S. 301) verweist auf die Zweifaktoren-Theorie von Herzberg¹⁷, nach welcher Lohnerhöhungen weder die Arbeitsmotivation noch die Arbeitszufriedenheit vergrössern, sondern nur dazu beitragen, dass die Arbeitsunzufriedenheit nicht steigt. Neuere Forschungen weisen einen noch bedenklicheren Effekt nach: Zu viel Geld lenke ab und mache nervös. Je

¹⁷ Herzberg, Mausner & Syndermann 1959

höher die mögliche Belohnung, desto höher die Nervosität, desto grösser die Ablenkung von der Aufgabe, desto geringer die Leistung (Sprenger, 2014, S. 277).

Aus der Verhaltensbiologie ist in diesem Zusammenhang das Prinzip der «doppelten Quantifizierung» interessant. Es erklärt eine Handlung aus dem Verhältnis der beiden Variablen «Triebstärke» (Motivation) und «Reizstärke» (Motivierung). Bei entsprechender Reizhöhe ist demnach nur noch ein geringer Eigenantrieb nötig, um eine Handlung auszulösen: Je höher die Reizstärke, desto geringer die benötigte Triebstärke. Da aber die Reize bekanntermassen schnell abflachen, müssen sie immer höher geschraubt werden, was zu der allort grassierenden Anspruchsinflation führt. Entsprechend sinkt der Eigenantrieb. Die Mittel sabotieren ihre Zwecke. Das aus diesem Zusammenhang abgeleitete Gesetz nennt Sprenger (2014, S. 77–78) das Sisyphos-Dilemma der Motivierung. Es lautet: Alle Motivierung zerstört die Motivation. Und diese Zerstörung wirkt im Bereich der Bildung besonders schwer, weil man hier zwingend auf intrinsische Motivation angewiesen ist (Binswanger, 2012, S. 109).

Auf die Frage, weshalb Führungskräfte ihre Mitarbeitenden immer noch motivieren, zählt Sprenger (2014, S. 7) folgende Gründe auf:

- Weil Aktionäre weiterhin an den Zusammenhang «hohe Boni = hohe Rendite» glauben.
- Weil sich die Zusammenarbeit als Zentralidee der Unternehmensführung noch nicht durchgesetzt hat.
- Weil viele Führungskräfte, die weder führen wollen noch führen können, die Anreize als Führungsprothesen brauchen.

Und fügt hinzu, dass sich mittlerweile vielerorts Zweifel rege, ob das Lenken, Steuern und Anreizen, das unser gesamtes gesellschaftliches Leben erfasst hat, eine kluge Entwicklung sei. Indem man mangelndes Forderungspotenzial durch Incentives immer wieder aufs Neue zu kompensieren versucht, werde das Problem am falschen Ende angepackt, kritisiert Sprenger (2014, S. 230). Sein Appell: «Arbeit so gestalten, dass sie wieder als ganzheitliche Tätigkeit mit deutlicher Beziehung zur betrieblichen Gesamtleistung erkennbar wird» (Sprenger, 2014, S. 230). Geld und Motivation sei zu entkoppeln. Denn der Mensch sei ein Freiheitswesen. «Erscheint ihm eine Handlung vernünftig, so wird er sie ausführen; erscheint sie ihm unvernünftig, so unterlässt er sie» (Sprenger, 2014, S. 281).

An dieser Stelle werden die Ausführungen zur Motivierungssillusion abgeschlossen und damit das gesamte Kapitel Motivation verlassen, um im Folgenden auf die verschiedenen Aspekten von Incentives, Leistungslohnsystemen und Leistungsmessung einzugehen.

2.4 Qualität

2.4.1 Qualität in der Schule

Dubs (2005, S. 205) umschreibt «Qualität» im Bildungswesen wie folgt: «Qualität meint die bewertete Beschaffenheit eines Bildungssystems, einer Schule oder einer Klasse gemessen an den in einem politischen Aushandlungsprozess gefundenen Zielvorstellungen und Ansprüchen aller am Bildungswesen interessierten Anspruchsgruppen und Personen.» Die Qualität lässt sich deshalb verschiedenartig definieren und die gewählte Definition kann sich im Verlaufe der Zeit verändern. Daher ist auch die Wissenschaft nicht in der Lage, allgemeingültige Qualitäten für die Schule vorzugeben (Dubs, 2005, S. 205). Theoretisch kann die Definition mit einem Input-Prozess-Output-Modell erfasst werden, worauf in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird.

2.4.2 Qualitätsverständnis

Unsere heutigen gesellschaftlichen Ideale kommen in abstrakten Begriffen wie «Effizienz», «Exzellenz», «Leistung», «Markt», «Wettbewerbsfähigkeit», «Innovation» oder «Wachstum» zum Ausdruck, und in unzähligen Wettbewerben versuchen wir uns gegenseitig mit diesen Idealen zu übertrumpfen (Binswanger, 2012, S. 14). Schulen sollen sich Wettbewerbe um Labels und Zertifikate¹⁸ liefern, um so immer umweltfreundlicher und sozialverträglicher zu werden (Binswanger, 2012, S. 121). «Je mehr Wettbewerb», so lautet das Credo, «umso besser». Diese Argumentation erscheint vielen Politikern und Ökonomen so selbstverständlich, dass sie gar nicht mehr begründet werden muss (Binswanger, 2012, S. 44). «Im Namen von Effizienz und Qualität wird hier eine neue Bürokratie errichtet, die der Qualität des Unterrichts letztlich schadet und den Lehrern die Freude an ihrer Arbeit verdirbt» (Binswanger, 2012, S. 131). Dubs (2005, S. 226) ermahnt zur Vorsicht: Es solle verhindert werden, dass das Qualitätsmanagement zu Scheinaktivitäten, Formalismen und zu einem Papierkrieg führt. Es sei nach einfachen und wirksamen Arbeitsweisen zu suchen. Ganz im Sinn von Albert Einstein¹⁹: «Man muss die Dinge so einfach wie möglich machen. Aber nicht einfacher.» Bedeutsam ist die

¹⁸ Umweltschule (siehe: www.umweltschulen.ch); Gesundheitsschule (siehe: www.gesunde-schulen-zuerich.ch/de/projekt/); Schulen mit sportfreundlicher Schulkultur (siehe: www.sport.zh.ch/internet/sicherheitsdirektion/sport/de/schulsport/Label.html)

¹⁹ Albert Einstein (1879-1955), deutsch-amerikanischer Physiker

Reflexion über die zu untersuchenden Qualitäten, indem immer wieder gefragt werden sollte, aus welchem Grund und mit welcher pädagogischen Rechtfertigung diese Qualität als für die Schule bedeutsam gesehen wird (Dubs, 2005, S. 226).

Winkler (2013, S. 42) stellt den Einsatz von Anreizsystemen nicht nur in einer motivationspsychologischen, sondern ebenfalls in einer organisationstheoretischen Perspektive vor – der Agenturtheorie. Diese beschäftigt sich mit einem durch die Austauschbeziehung zwischen Auftraggebenden (Prinzipal) und Auftragnehmenden (Agent) geltenden Vertrag. Die Herausforderung bestehe darin, den Vertrag so zu gestalten, dass sich der Agent trotz eigener Handlungsspielräume im Sinne des Prinzipals verhält (Ross, 1973, S. 134). Obwohl laut Frey und Jegen (2001, S. 593) dank des vertraglichen Disziplinierungseffekts eine höhere Leistung des Agenten erreicht wird, sei dieser Effekt für Lehrerinnen und Lehrer fragwürdig (Moore Johnson, 1986, S. 59). Laut empirischen Befunden spielt die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern für die Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern eine zentralere Rolle, als die durch Incentives erhöhten Einkommen (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 101; Lavy, 2007, S. 93; Winkler, 2013, S. 42).

Im Bereich der Personalentwicklung soll die Schulleitung eine klare Führungsverantwortung übernehmen, um der immer stärker in den Vordergrund rückenden Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern Rechnung zu tragen (Capaul & Seitz, 2011, S. 358–359). Winkler (2013, S. 48–49) ortet zwei Herausforderungen, die durch die Schulführung zu bewältigen sind:

- Schulleitungen sollen gemeinsam im Kollegium Ziele für die Schule sowie Kriterien für den Personalbeurteilungsprozess entwickeln, die mit den Zielen der Schule im Konsens stehen.
- Schulleitungen sollen die Spannung zwischen den Merkmalen des Anreizsystems und den Merkmalen von Schulen als professionelle Organisationen lösen, so dass Lehrerinnen und Lehrer das Anreizsystem nicht als kontrollierend, sondern als fair und unterstützend für ihre eigene professionelle Entwicklung wahrnehmen (Thiel, 2006, S. 148).

2.4.3 Incentives

Für Sprenger (Sprenger, 2014, S. 292) ist Erfolg sozial anerkannte Leistung. Erst der Erfolg mache die Leistung erkennbar. «Es gab noch nie leistungsorientierte Bezahlung, sondern nur erfolgsorientierte. Das ist der wesentliche Unterschied: Erfolg verengt den Leistungsbegriff auf ein digitales «erreicht oder nicht erreicht» (Sprenger, 2014, S. 292). Leistung ergibt sich im

Zusammenspiel dreier Dimensionen: Leistungsbereitschaft, Leistungsfähigkeit und Leistungsmöglichkeit (Sprenger, 2014, S. 183 und 291). Incentives zielen lediglich auf eine einzige Dimension, die Leistungsbereitschaft. Die beiden anderen Dimensionen werden nicht erfasst (Sprenger, 2014, S. 184). Binswanger (2012, S. 15) beobachtet, wie durch Incentives künstliche Wettbewerbe inszeniert werden – Wettbewerbe um beschränkte Mittel wie im Fall der Einmalzulagen im Kanton Zürich auch (Binswanger, 2012, S. 40). Interessanterweise werden die eigentlichen Nachfrager der Leistung, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern, bei solchen Wettbewerben nicht nach ihren Bedürfnissen gefragt (Binswanger, 2012, S. 51).

Ernst Fehr (Fehr, 2010, S. 5) splittet Incentives in zwei Kategorien: Explizite Anreize stehen für objektiv verifizierbare Leistungsindikatoren, während implizite die Höhe der Entlohnung an vereinbarte subjektive Leistungsbeurteilungen regeln. Fehr (Fehr, 2010, S. 7) verspricht sich von optimalen expliziten Incentives eine erhöhte Arbeitsleistung, wenn die Leistungsindikatoren denn auch objektiv messbar und nicht manipulierbar seien und warnt zugleich vor negativen Nebenwirkungen (Fehr, 2010, S. 13). Leistungsindikatoren würden fast nie die gesamten Aufgaben eines Jobs abdecken, was die Gefahr birgt, dass unerwünschte Verhaltensweisen auftreten. In diesem Fall empfiehlt er, ganz auf explizite Incentives zu verzichten (Fehr, 2010, S. 14). Rosa (2006, S. 95) warnt ebenso vor inhaltlicher Gleichgültigkeit, wenn Wettbewerbe zum Selbstzweck verkommen. «Was produziert wird, was erforscht wird, ist letztlich egal, solange es nur die Wettbewerbsfähigkeit steigert» (Rosa, 2006, S. 95). Zudem wird bemängelt, dass Incentives oftmals auf Einzelpersonen abzielen und das Kollegialitätsprinzip oder der Teamgedanke geschnitten wird: Die Hilfsbereitschaft zwischen den Mitarbeitenden werde untergraben und es könnte zur Gewohnheit werden, nur auf sich selbst zu schauen (Binswanger, 2012, S. 54 und 61; Dueck, 2006, S. 160; Fehr, 2010, S. 17; Sprenger, 2014, S. 164). Besonders krass werden solche Wettkämpfe, wenn am Schluss nicht alle gewinnen können. Diese sogenannten Rattenrennen unter dem Motto «The winner takes it all» verursachen unnötigen Stress und schaden somit häufig der Organisation (Binswanger, 2012, S. 139). Teambasierte Incentives schaffen eher eine Kultur der Identifikation. Deshalb sollten alle Incentives daraufhin überprüft werden, wie sie die freiwillige Kooperation der Mitarbeitenden sowie die Loyalität gegenüber dem Unternehmen beeinflussen (Fehr, 2010, S. 17–18). Incentives sollen jederzeit als fair erlebt werden, sonst würden sie kontraproduktiv wirken (Fehr, 2010, S. 16; Sprenger, 2014, S. 74).

Bezogen auf die Organisation von Schulen wird erneut deutlich, dass nicht der Anreiz an sich, sondern die Wahrnehmung seiner kontrollierenden oder aber seiner unterstützenden Art

motivationale Wirkungen zerstören oder fördern kann (Rynes, Gerhart, & Parks, 2005, S. 275; Winkler, 2013, S. 41). Es sei auch möglich, ohne explizite Incentives Anreize zu schaffen, solange der Vorgesetzte frei über die zur Verfügung stehenden Mittel verfügen kann (Fehr, 2010, S. 15).

Um die eingangs dieses Kapitels zitierten Aussagen von Sprenger (Sprenger, 2014, S. 292) aufzugreifen, lässt sich die Vermutung anstellen, dass Anreizsysteme neben dem Messen auch das Bewerten einbeziehen müssen, um nicht nur Erfolg, sondern auch Leistung reflektieren zu können (Sprenger, 2014, S. 290). Darüber sollen die nächsten Kapitel weitere Klärung bringen.

2.4.4 Leistungslohnsysteme

Ein modernes Leistungslohnsystem von Schulen sollte nach Dubs (2005, S. 302) alle Aspekte, welche die Berufsleistung, die soziale Sicherung, die Motivation und die Arbeitszufriedenheit betreffen, berücksichtigen. Es soll sicherstellen,

- dass der Anreiz, den Lehrerberuf zu ergreifen sowie im Lehrerberuf zu bleiben, hoch ist,
- dass das Bemühen, sich als Lehrerin und als Lehrer zu verbessern, gross ist und
- dass sich das Lehrerbild in der Öffentlichkeit verbessert.

Bereits Dubs (2005, S. 305–307) kann auf viele Schulversuche und wissenschaftliche Untersuchungen über Leistungslohnsysteme für Lehrerinnen und Lehrer zurückgreifen. Im Folgenden werden die drei üblichen Systeme für individuelle Leistungslöhne kurz beschrieben:

- *Fähigkeits- und kompetenzorientierte Systeme:* Bei diesem System werden die Unterrichtsführung, Fachkompetenzen in bestimmten Gebieten sowie besondere Fähigkeiten, die für die Schulentwicklung bedeutsam sind, beurteilt.

Dieses Modell ist wie folgt zu verstehen: Jede Lehrerin, jeder Lehrer wird im Unterricht aufgrund der für die Schule wichtigen Bereiche beurteilt. Darauf aufbauend wird bestimmt, welche weiteren Schulbedürfnisse vorliegen oder entstehen. Im Rahmen der Schulentwicklung werden Ziele gesetzt, die dann wiederum als Beurteilungsgrundlage für die betroffene Lehrerin, für den betroffenen Lehrer dienen. Dieses System ist weitgehend fähigkeits- und kompetenzorientiert, teilweise auf individuelle Ziele ausgerichtet, und es verstärkt nicht nur die Leistungsbereitschaft, sondern es dient auch der Schulentwicklung.

- *An der Lehrerinnen- und Lehrerleistung orientierte Systeme:* Bei diesem System werden die Leistungen im Unterricht und für die Schule als Ganzes beurteilt, um individuelle Leistungslöhne zuzusprechen. Dabei werden vier Systeme unterschieden:
 - *Selbstberichte*
 - *Beurteilungsbogen*
 - *Beurteilungen anhand von Optionen*
 - *Lehrer-Portfolio*
- *An den Schülerleistungen orientierte Systeme:* Dort, wo die Schülerleistungen systematisch erfasst werden, können Leistungslöhne aufgrund der durchschnittlichen Testleistungen der einzelnen Klassen festgelegt werden. Der administrative und statistische Aufwand ist sehr hoch und die ausgewählten Faktoren, mit welchen mögliche Störfaktoren neutralisiert werden, sind immer wieder umstritten.

Wissenschaftler, die leistungsorientierte Honorierungssysteme befürworten, gehen von vier Hypothesen aus (Dubs, 2005, S. 308–309), die wissenschaftlich weder bestätigt noch widerlegt sind:

1. Je schlechter die Lehrer/innen für die Erfüllung ihrer Berufsaufgaben motiviert sind, desto nötiger ist die leistungsorientierte Honorierung.
2. Leistungslöhne tragen zur Beschleunigung von Schulinnovation bei.
3. Bildungspolitische Ziele lassen sich rascher verwirklichen, wenn das Honorierungssystem auf diese Ziele ausgerichtet ist.
4. Leistungslöhne, die sich an zweckmässigen, während längerer Zeit gültigen Kriterien orientieren, verhindern kurzfristige Fehlentwicklungen an Schulen (z.B. Übernahme pädagogischer Modeerscheinungen).

Die Forschungsergebnisse sind laut Dubs (2005, S. 309) sehr widersprüchlich. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Incentives zur Verbesserung des Unterrichtserfolges von Lehrerinnen und Lehrern beitragen können. Im Hinblick auf Verhaltensänderungen von Lehrerinnen und Lehrern sind sie jedoch wenig wirksam. Werden sie mit einer systematischen Förderung verbunden, so verbessert sich in vielen – aber nicht in allen Fällen – die Wirkung. Wenig wirksam sind Systeme, in denen die Leistungslöhne aufgrund von herkömmlichen Unterrichtsbeurteilungen mit Beurteilungsbogen festgelegt werden (Odden & Protsik, 1995, in Dubs 2005, S. 309). Sie werden als blosse Führungsinstrumente schnell durchschaut und konterkariert (Sprenger, 2014, S. 17). Die wahre Effizienz von Bildung, die

nicht messbare Qualität, bliebe auf der Strecke, wenn letztlich nur das, was im Wettbewerb erfolgreich ist, zählte. «Dieses Problem kann auch nicht mit tausenden noch so ausgeklügelten Indikatoren gelöst werden» (Binswanger, 2012, S. 66).

2.4.5 Leistungsmessung

Laut Peter Smith (1995, S. 284) führe es zu gravierenden Problemen, wenn die qualitativen Aspekte durch quantitativ messbare Indikatoren verdrängt werden. Beim Versuch, die Qualität von Leistung immer exakter zu erfassen, verändere sich das soziale System einer öffentlichen Organisation wie das einer Schule so stark, dass sich die Menschen nicht mehr gleich verhalten. Und dies würde wiederum eine noch exaktere Messung der Qualität erforderlich machen (Binswanger, 2012, S. 70; Sprenger, 2014, S. 137–138). Kommt hinzu, dass es für Lehrerinnen und Lehrer immer unklarer werde, wie sie sich optimal zu verhalten haben, je komplexer die Indikatorensysteme und die damit erzeugten Anreize eingeführt werden (Binswanger, 2012, S. 82). Angelehnt an das schülerleistungsorientierte System nach Dubs (2005, S. 307) lässt sich Leistung auch bei der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schülern und deren Eltern nicht direkt quantifizieren. Wird in diesem Fall eine komplexe Leistung mit Hilfe einfach messbaren Indikatoren beurteilt, spricht Smith (1995, S. 284) von «measure fixation»²⁰. Dieses Phänomen, das seit langer Zeit als «Campell's Law» bekannt ist, wird als umso gravierender betrachtet, je stärker der gemessene Indikator bei der Beurteilung ins Gewicht fällt (Binswanger, 2012, S. 79). «Je stärker ein einzelner quantitativer sozialer Faktor dazu benutzt wird, soziale Entscheidungen zu begründen, desto stärker ist er verzerrenden Einflüssen ausgesetzt und desto mehr führt er selbst dazu, die sozialen Prozesse zu verzerren und zu verfälschen, die eigentlich untersucht und verbessert werden sollen» (Campbell, 1976, S. 49).

Interessanterweise zeigen Fallstudien aus den USA deutlich, dass bei langlebigen Leistungslohnsystemen, mit denen sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schulleitungen zufrieden sind, häufig nicht der Unterricht im Fokus steht, sondern ausserschulisches Engagement (Winkler, 2013, S. 81). Weit verbreitet sei die Steuerung des Produkt-Mix, bei der beispielsweise bestimmte Aufgaben entsprechend ihrer Wertigkeit Faktoren zugeordnet werden, mit denen die Bonusanteile errechnet werden (Sprenger, 2014, S. 109). Doch je aufwändiger und detaillierter dieses System aufgebaut werde, desto mehr binde es die Energie der Mitarbeitenden an sich. Für Sprenger gilt: «Je komplexer ein Bezahlungssystem, desto

²⁰ Measure fixation: sich auf einen bestimmten messbaren Aspekt konzentrieren und dabei das eigentliche Ziel vergessen.

einfacher kann es ausgebeutet werden, je näher das Geld mit dem Leistungsergebnis verknüpft ist, desto grösser ist der Schaden» (Sprenger, 2014, S. 175–176). Im Vergleich mit der komplexen Arbeit, die wahrhaften Messgrössen der Leistungsbereitschaft zu verbessern, kommt Dueck (2006, S. 165) das Drehen an den Indikatoren wie ein Kinderspiel vor: «Wenn ich scharfe Indikatorvorschläge für unser Bildungssystem höre, schalte ich zur Probe meine kriminelle Energie ein und überlege mir, wie ich mit minimalem Drehen an den Messindikatoren gute Werte erziele» (Dueck, 2006, S. 166).

Wenn hingegen der Leistungslohn fähigkeits- und kompetenzorientiert gestaltet wird und stärker auf die gesamte Schule ausgerichtet ist, steigt die Wahrscheinlichkeit stärker ausgeprägter Wirkungen auf die Schule (Darling-Hammond, 1995, in Dubs, 2005, S. 309). Es sollte ein System sein, das so dekomplex ist, dass man es mit ihm auch in schwierigen und aussergewöhnlichen Situationen aushalten kann und nicht permanent anpassen muss (Sprenger, 2014, S. 278).

Doch das Gerechtigkeitsproblem scheint damit noch nicht gelöst zu sein. «Belohnungen müssen von der Mehrheit der Mitarbeiter, einschliesslich derjenigen, die sie nicht erhalten, als gerecht eingeschätzt werden» (Sprenger, 2014, S. 74). In der Tendenz werde das Nichterreichen einer Zulage trotz konsequenter angewandeter Leistungsmessung als ungerecht empfunden. Für die Führung verbleiben ein Rest an Unsicherheit und ein Legitimationsdefizit. Sprenger (2014, S. 104–105) prophezeit: «Jede Im-Nachhinein-Zahlung läuft ins Leere.» Ungeachtet dessen würden die Begünstigten ein entsprechendes Anspruchsdenken entwickeln und die Leistungslohnsysteme als willkürlich beklagen (Sprenger, 2014, S. 105). Die Erwartungshaltung der Mitarbeitenden erklärt Sprenger (2014, S. 113) wie folgt:

1. Auf eine Anstrengung wird ein Ergebnis erwartet.
2. Für ein Ergebnis wird eine Belohnung erwartet.

Dies führt zu einer «Anstrengungs-Ergebnis-Belohnungs-Erwartung». Leistungslohnsysteme nehmen in Bezug auf die Organisation eine konditionierende Kraft auf, die Mitarbeitende prägt und ihr Verhalten dahin steuert, dass auf eine Anstrengung direkt eine Belohnung erwartet wird. Die Ergebnis-Erwartung wird somit übersprungen.

Die Schwierigkeiten in der Leistungsmessung leiten über zum abschliessenden Kapitel «Kompetenzillusion», welches die Möglichkeiten und Grenzen der strategischen Verfahren menschlichen Denkens beschreibt.

2.4.6 Kompetenzillusion

Genauso wie die Zahl der Merkmale, die man beurteilen kann, ist auch die Zahl der Fragen, die beantwortet werden können, unbegrenzt. Daniel Kahneman (2012, S. 127), Psychologe und Wirtschafts-Nobelpreisträger, erklärt in seinem Buch «Schnelles Denken, langsames Denken» die Funktionsweise des Geistes: «Unabhängig davon, ob wir sie explizit formulieren oder nicht, haben wir oft Antworten auf Fragen, die wir nicht vollständig verstehen, und wir stützen uns dabei auf Hinweise, die wir weder erklären noch verteidigen können.» Werde man mit einer schwierigen Frage konfrontiert, beantworte man stattdessen oftmals eine leichtere, ohne dass man die Ersetzung bemerke (Kahneman, 2012, S. 25). Die Ersetzung einer Frage durch eine ähnliche, die leichter ist, könne eine gute Strategie zur Lösung schwieriger Probleme sein (Kahneman, 2012, S. 128). Diese Heuristiken²¹ nähren das übermässige Vertrauen in das, was der Mensch zu wissen glaubt, und seine scheinbare Unfähigkeit, das ganze Ausmass seines Unwissens und der Unbestimmtheit der Welt zuzugeben. «Wir überschätzen tendenziell unser Wissen über die Welt, und wir unterschätzen die Rolle, die der Zufall bei Ereignissen spielt» (Kahneman, 2012, S. 26).

Dubs (2005, S. 297) warnt: «Je weniger systematisch und je weniger strukturiert das Verhalten von Lehrkräften beobachtet und beurteilt wird, desto mehr Urteilsfehler schleichen sich ein, die zu Urteilsverzerrungen führen». Und nennt folgende sechs Fehler:

1. *Halo-Effekt*: Darunter ist die Tendenz zu verstehen, sich in der Beobachtung und Beurteilung eines Objektes von einem allgemeinen Eindruck oder von einem hervorstechenden Merkmal einseitig positiv oder negativ beeinflussen zu lassen.
2. *Strenge-(severity-)Effekt und Milde-(leniency-)Effekt*: Dieser persönlichkeitsbedingte Effekt führt zu strenger bzw. milder Bewertung.
3. *Zentrale Urteilstendenz (Tendenz zur Mitte)*: Solchen Beurteilenden fehlt häufig der Mut, klare Entscheidungen zu treffen und sie offen zu vertreten. Kahneman (2012, S. 219) beobachtet in dieser Hinsicht jedoch die sogenannte «Regression zum Mittelwert», die auf zufällige Schwankungen in der Qualität der Leistung zurückzuführen sei.
4. *Durch neuartige Erscheinungen beeinflusste Beurteilungen*: Etwas, was für die beurteilende Person neuartig ist und positiv oder negativ wahrgenommen wird, beeinflusst die Gesamtbeurteilung in entscheidender Weise positiv oder negativ.

²¹ George Pólya bezog die Ersetzungsmethode in sein klassisches Werk «Schule des Denkens» ein.

5. *Fehler durch Bedürfniserfüllung*: Eine zu beurteilende Person, die sich so verhält, dass eine Meinungsübereinstimmung mit den Vorstellungen des Beurteilers feststellbar ist, wird besser beurteilt.
6. *Fehler der kritischen Ereignisse und Kritiknahme*: Zu beurteilende Personen, welche mit der beurteilenden Person einen unangenehmen Zwischenfall hatten oder sie kritisiert haben, werden tendenziell schlechter beurteilt.

«Ein wichtiger Fortschritt besteht darin, dass Emotionen heute beim Verständnis intuitiver Urteile und Entscheidungen eine viel grössere Rolle spielen als in der Vergangenheit» (Kahneman, 2012, S. 24). Eine Quelle von Urteils- und Entscheidungsfehlern lässt sich nach Kahneman (2012, S. 115) als sogenannter Framing-Effekt beschreiben. Dabei rufen oftmals verschiedene Darbietungsweisen derselben Information unterschiedliche Emotionen hervor.

Eine andere Quelle ortet Binswanger (2012, S. 60) in der Selbstüberschätzung des Menschen, der ein zu grosses Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten besitzt. Diese Ansicht stützt Kahneman (2012, S. 113–115) durch seine Feststellung, dass sich weder die Qualität noch die Quantität der Informationen nennenswert auf den Grad der subjektiven Überzeugung auswirken. Für den Menschen zählt nur das, was er weiss. Weil sein Wissen begrenzt ist, berücksichtigt er nicht, dass Informationen, die für sein Urteil massgeblich sein sollten, nicht vorhanden sind. «In Anbetracht dessen, wie wenig wir wissen, ist es absurd, wie fest wir an unsere Überzeugungen glauben – aber es ist auch unerlässlich» (Kahneman, 2012, S. 259).

Zum Verdikt, dass in der Leistungsbeurteilung allein die verfügbare Information zählt, kommt eine weitere Erfahrung Kahnemans (2012, S. 262) erschwerend hinzu, die er mit dem Begriff «Illusion der Gültigkeit» prägte. Diese kognitive Illusion bewirkt, dass sich der Mensch trotz Fehlurteilen weiterhin so verhält, als wäre jeder seiner konkreten Vorhersagen gültig.

Binswanger (2012, S. 222) wirft Führungskräften vor, dass sie sich vor subjektiven Beurteilungen scheuen, weil sie damit Verantwortung übernehmen müssen und weil damit die Komplexität ihrer Arbeit zunimmt. «Diese müssen sich dann nämlich wieder mit Inhalten und mit Individuen beschäftigen» (Binswanger, 2012, S. 223). Letztlich führe aber kein Weg an subjektiven Urteilen vorbei, da sich Qualität nicht objektiv messen lässt. Führungskräfte sollen den Mut zu subjektiver Beurteilungen durch Beobachtung oder Einschätzungen von qualitativen Leistungen haben, statt sich auf pseudo-objektive Zahlen zu verlassen (Binswanger, 2012, S. 222).

Sprenger (2014, S. 285) hingegen hat die Behauptung Paul Meehls überzeugt, dass einfache statistische Regeln intuitiven «klinischen» Urteilen überlegen seien. Er kritisiert, dass kaum jemand Rechenschaft darüber ablegt, was mit der variablen Entlohnung erreicht werden soll und kritisiert: «Man macht das einfach, weil es offenbar (fast) jeder macht, weil es modern ist „unternehmerisch“ klingt» (Sprenger, 2014, S. 280). Ob etwas richtig oder falsch ist, hänge zwar von der Lenkungsabsicht ab. Es könne jedoch nicht garantiert werden, dass die Anreize in die gewünschte Richtung lenken (Sprenger, 2014, S. 270). «Es gibt keine einzige Studie weltweit, die eine dauerhafte Leistungssteigerung durch Anreizsysteme nachgewiesen hätte. ... Damit ist klar, dass es keine «richtigen» Anreize gibt. Jeder Anreiz unterläuft die natürliche Rationalität des Handelnden und erzeugt entsprechende Umgehungs- beziehungsweise Ausbeutungsenergien» (Sprenger, 2014, S. 282).

Bevor zu den Forschungsfrage übergeleitet wird, soll das Kapitel des theoretischen Bezugsrahmens verdichtet werden.

2.5 Zusammenfassung

Um die Qualität der Schule mittels Leistungs- und Wirkungssteuerung zu erhöhen, benötigt die Schulleitung Ziele, Kompetenzen sowie delegierte Verantwortung (vgl. 2.1.1). Darin enthalten ist der Auftrag der Personalentwicklung im Sinne der kontinuierlichen Qualifikationsanpassung der Lehrerinnen und Lehrer an den sich wandelnden Anforderungen (vgl. 2.1.2). Trotz unklaren Erkenntnissen aus der Forschung, wie wirksam Incentives für die Optimierung des Lehrerhandelns seien, fordern Politiker, dass mit finanziellen Anreizsystemen gearbeitet wird (vgl. 2.2.1).

Schulen sind direkter von den dort arbeitenden Personen abhängig, als dies in anderen sozialen Organisationen der Fall ist. Das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern erfordert eine subjektive Beteiligung, ein adäquates Verständnis der Aufgaben und der institutionalisierten Regelungen, Verantwortungsbereitschaft und Kompetenzen in der Aufgabenerfüllung. Steuerung und Gestaltung im Bildungswesen impliziert immer, dass Menschen auf Menschen einwirken (vgl. 2.2.2).

Kreative Energie, Leistungswille und Wissenserwerb steckt in allen Menschen. Wenn der Mensch mit seinem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgt, um etwas zu erreichen, gilt er als motiviert. Motivieren hingegen meint, dass sich Führungskräfte für die Motivation ihrer Mitarbeitenden verantwortlich fühlen und deren Verhaltensbereitschaft mit Anreizen erzeugen, erhalten und steigern wollen (vgl. 2.3.1). Je anspruchsvoller, komplexer, kreativer, innovativer,

aber auch sinnvoller eine Tätigkeit ist, desto bedeutender ist die intrinsische Motivation. Werden extrinsische Anreize als unterstützend und wertschätzend wahrgenommen, können sie die intrinsische Motivation stärken (vgl. 2.3.2). Je mehr sich der Mensch kompetent, selbstbestimmt und sozial eingebunden erlebt, desto stärker werden extrinsische Verhaltensweisen verinnerlicht (vgl. 2.3.3). Incentives werden von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als kein geeignetes Mittel der Leistungssteigerung angesehen, da sie die Selbstbestimmtheit einschränken, oft als kontrollierend empfunden werden und somit die intrinsische Motivation verdrängen (vgl. 2.3.5).

Ein fähigkeits- und kompetenzorientiertes System verstärkt nicht nur die Leistungsbereitschaft, sondern dient auch der Schulentwicklung (vgl. 2.4.4). Die langlebigen Leistungslohnsysteme richten ihren Fokus häufig nicht auf den Unterricht, sie belohnen ausserschulisches Engagement. Je weniger systematisch und je weniger strukturiert beobachtet und beurteilt wird, desto mehr Urteilsfehler schleichen sich ein. Unterrichtsbeurteilung mit herkömmlichen Beurteilungsbogen werden als bloße Führungsinstrumente rasch durchschaut und konterkariert und sind somit wenig wirksam (vgl. 2.4.5). Letztlich führt kein Weg an subjektiven Urteilen vorbei (vgl. 2.4.6).

Aus dieser Essenz des ersten empirischen Teils ergeben sich drei Forschungsfragen, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

3 Forschungsfragen

3.1 Fragen zu Personalentwicklung in deskriptiver Hinsicht

Wie nutze ich als Schulleiter finanzielle Anreize, am Beispiel der Einmalzulage im Kanton Zürich, für eine professionelle und konstruktive Personalentwicklung? Von dieser Hauptfragestellung ausgehend, haben sich mit der Empirie des theoretischen Rahmenbezuges nun folgende Forschungsfragen herauskristallisiert. Sie sollen am Beispiel von Anreizsystemen als ein Instrument der Personalentwicklung in Schulen explorativ untersucht werden. Hierzu wird die Fragestellung mit den drei folgenden Forschungsfragen differenziert:

3.1.1 Fragen zur Leistungsmotivation

Welche Hinweise lassen sich finden, wie sich mit Incentives die Arbeitsbedingungen hinsichtlich Kompetenz- und Autonomieerfahrung sowie sozialer Eingebundenheit fördern lassen?

3.1.2 Fragen zu Leistungslohnsystemen

Welche Rahmenbedingungen lassen sich als förderliche Voraussetzungen für ein fähigkeits- und kompetenzorientiertes Anreizsystem identifizieren?

3.1.3 Fragen zur Leistungsmessung

Welche Instrumente, die subjektive Führungsverantwortung erfordern, lassen sich für dekomplexe und systematische Strukturen in der Leistungsmessung eruieren?

4 Methode und Design

Am Anfang des Kapitels wird die empirische Forschungsmethode erörtert, mit deren Hilfe die Forschungsfragen beantwortet werden sollen. Danach stehen Überlegungen zum gewählten Forschungsinstrument, bevor die einzelnen Bereiche wie Leitfaden, Portrait der Interviewpartner und das Erhebungsvorgehen vorgestellt werden. Schliesslich werden die Auswertungsschritte dargestellt.

4.1 Forschungsmethode

Bereits zu Beginn dieser Untersuchung wurde die Entscheidung getroffen, eine qualitative Forschungsmethode zu wählen. Der explorative Charakter und die Komplexität des Forschungsfeldes waren dabei ausschlaggebend. Vor dem Hintergrund des ausführlichen theoretischen Bezugsrahmens war es ein Ziel, kontextspezifische Daten mittels Experten-Interviews gezielt zu generieren und zu systematisieren. Dies mit dem Ziel, die hinter den Fragen und Aussagen steckenden Konstrukte und theoretischen Zusammenhänge zu untersuchen und für die übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten. «Experten», die eine öffentliche Rolle als Sachverständige einnehmen, bestimmten in hohem Masse allgemein gültige Bilder von bestimmten Sachverhalten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 120). Das Expertengespräch sollte einen Zugang zu eben diesen Deutungen eröffnen und wird als nächstes beschrieben.

4.2 Forschungsinstrument

Die Interviews mit der Expertin und den drei Experten wurden als Einzelinterview anhand eines teilstrukturierten Interview-Leitfadens geführt. Der Gesprächsverlauf und die Art des Fragens waren zwar vorbereitet, jedoch wurden sie der befragten Person und dem thematischen Gesprächsverlauf angepasst. Die beim problemorientierten Interview typische flexible Gesprächsführung erlaubte ein gezieltes Nachfragen und Klären, um Verständnis zu sichern und subjektive Bedeutungen zu ergründen. Wissenschaftstheoretisch verfügen Expertinnen und Experten über Fach- und Deutungswissen, welches es aus Sicht der Forschung zu rekonstruieren gilt (Bogner & Menz, 2005, S. 35). Aufgrund der Tatsache, dass der erste Teil der Empirie sich auf triangulierte Daten bezieht und die Expertin und die Experten kaum in der Interaktionssituation beeinflusst sind, konnte davon ausgegangen werden, dass kein reaktives

Verhalten²² zu erwarten war. Das Ziel der halbstandardisierten Experteninterviews, wie sie für diese Arbeit genutzt werden, bestand darin, das Expertenwissen zu erschliessen und subjektive Wahrnehmungen und Bedeutungen zuzulassen und zu erfassen. Hierbei orientierten sich die Fragen in Form eines differenzierten Leitfadens konsequent an der in Kapitel 1.4 vorliegenden Fragestellung, der in Kapitel 2 erläuterten Empirie des theoretischen Bezugsrahmens und den im vierten Kapitel erarbeiteten Forschungsfragen.

4.2.1 Leitfaden

Der Interviewleitfaden²³ wurde anhand zentraler Fragen erstellt, die während der Auseinandersetzung des ersten empirischen Teils entstanden waren. Sie wurden so geordnet und zusammengefasst, dass die Themen des Gesprächs in einer sinngemässen Reihenfolge vorlagen und alle für die Beantwortung der Fragestellung entscheidenden Themenbereiche angesprochen wurden. Die Fragen wurden offen formuliert, um dem immensen Potential der Expertin und der Experten Freiraum zu gewähren. Einige nützliche Formulierungen, um den Gesprächsfluss abzubremesen und auf die für mich relevanten Themen zurückzuführen, wurden ebenfalls im Leitfaden notiert. Weiter wurde darauf geachtet, suggestive Fragen zu vermeiden.

4.2.2 Portrait der Interviewpartner²⁴

Für die qualitative Erhebung wurden für Wirtschafts- oder Bildungskreise prominente Persönlichkeiten angefragt. Vier von insgesamt sechs angefragten Personen reagierten und stellten sich für die mündliche Befragung zur Verfügung. Es waren dies

- Jürg Brühlmann, Leiter Pädagogische Arbeitsstelle des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH und Mitglied der Geschäftsleitung LCH
- Prof. Dr. Rolf Dubs, emeritierter Professor für Wirtschaftspädagogik und ehemaliger Rektor der Universität St. Gallen
- Prof. Dr. Margit Osterloh, emeritierte Professorin BWL und ehemalige Präsidentin der Gleichstellungskommission der Universität Zürich
- Prof. Dr. Iwan Rickenbacher, Kommunikationsberater, Professor für politische Kommunikation an der Universität Bern und Verwaltungsrat der TAMEDIA AG

²² Nach Beywl et al. (2011, S. 66) können befragte Personen auf die Absicht des Fragenden reagieren und ihre Antwort danach ausrichten.

²³ Die Vorlage des Interviewleitfadens befindet sich im Anhang: Beilage 9.2

²⁴ Die Interviewpartner werden im Anhang ausführlicher portraitiert: Beilage 9.3

4.2.3 Erhebungsvorgehen

Zwei der Experten konnten mittels persönlichem Kontakt während des Bildungs- und Schulleitungs-Symposium²⁵ vom 02.09.2015 bis 04.09.2015 angefragt werden. Die Expertin und ein weiterer Experte wurden per Mail²⁶ kontaktiert. Die Durchführung der Untersuchung fand am 20.10.2015, 27.10.2015 und 28.10.2015 statt. Zwei Interviews fanden am jeweiligen Arbeitsort und zwei bei der interviewten Person zuhause statt.

Mittels eines Vorgesprächs wurde das Gegenüber als Expertin/als Experten angesprochen und über Ziele und die fachliche Thematik orientiert. Um den Expertenstatus angemessen zu würdigen, wurde Gelegenheit gegeben, sich selbst in seiner aktuellen Funktion vorzustellen. Dabei wurde das Einverständnis für die Verwendung der Daten und des Portraits eingeholt. Das offizielle Interview wurde mit der selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung und der beispielhaften sowie ergänzenden Detaillierung eröffnet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 123). Ziel dieser beiden Phasen war es, möglichst viele Informationen über die interessierenden Abläufe zu erhalten, ohne diese gezielt durch Einzelfragen erheben zu müssen. Dadurch sollte der praktische Charakter des Fach- und Deutungswissens der Expertin und der Experten in ihrem Erfahrungszusammenhang erkennbar werden. Dort, wo sich die Fragen zum spezifischen Forschungsinteresse noch nicht von selbst beantwortet hatten, wurden sie so formuliert, dass sie noch gezielter auf das Fach- oder Deutungswissen der Expertin/des Experten abzielten. Hierzu wurde die Methode der Szenariotechnik nach Hajo Sassenscheidt²⁷ angewandt, bei der die Frage als Problem präsentiert wird. Anstelle eines Praxisbeispiels wurden Zitate oder Theorien aus dem ersten empirischen Teil präsentiert. Die Interviewpartnerin/der Interviewpartner sollte auf diese Weise dazu stimuliert werden, etwas von ihrem Erfahrungswissen preiszugeben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 124). Im letzten Teil des Interviews wurde auf eine etwas abstraktere Ebene gewechselt, um nach eher generellen Einschätzungen zu fragen. Die Expertin/die Experten sollten durch eine stärker diskursive Gesprächsführung provoziert werden, von ihrer/ihren Erfahrungen abzuheben, Einschätzungen vorzunehmen und Schlüsse zu ziehen, Diagnosen zu wagen und Prognosen zu entwickeln. Hierauf wurde für das Interview und die Gastfreundschaft gedankt. Das Diktaphon blieb jeweils

²⁵ Das Bildungssymposium Schweiz und Internationale Schulleitungssymposium ist eine internationale Fachtagung zu den Themen Bildungsqualität, Bildungsorganisationsentwicklung und Bildungsmanagement. Es wird vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug (PH Zug) in Zusammenarbeit mit Partnern veranstaltet.

²⁶ Eine Mail-Anfrage für das Experteninterview liegt im Anhang vor: Beilage 9.1

²⁷ Workshop «Professionelle Interviewtechnik führt zu erfolgreichen Erkenntnissen» von Hans-Joachim Sassenscheidt am Bildungssymposium Schweiz vom 03.09.2015

bis zur Verabschiedung eingeschaltet, um auch die weiterführenden Gespräche aufzuzeichnen. Die Interviews wurden im Dialekt geführt und die Audio-Aufnahmen der Befragungen direkt in die Schriftsprache transkribiert²⁸, damit das Gesprochene einfacher zu lesen ist. Auch wurden diesbezüglich Stockungen, aufeinanderfolgende Wortwiederholungen oder das Suchen nach einem Ausdruck ausgelassen. Jene Teile aus den weiterführenden Gesprächen, die mögliche Hinweise zu den Forschungsfragen enthielten, wurden ebenfalls transkribiert. Mit diesen Regeln des Transkribierens wurde die Datenauswertung und somit die Beantwortung der Forschungsfragen unterstützt, welche als nächstes beschrieben wird.

4.3 Datenauswertung

Als Auswertungsverfahren wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, weil diese in erster Linie auf das verdichtete Beschreiben von transkribierten Interviews abzielt und diese systematisch erfasst. Mittels klarem Ablaufmodell wurden die auf der Basis des theoretischen Vorwissens gewonnenen Kategorien definiert und anschliessend schrittweise bearbeitet.

4.3.1 Auswertungsvorgehen

Um die für die Forschungsfragen wesentlichen Aspekte aus den umfassenden Informationen der Interviews herauszufiltern und zusammenzufassen, wurde die strukturierte Inhaltsanalyse anderen Analysetechniken vorgezogen. Das systematische Vorgehen soll seinen Teil zur Nachvollziehbarkeit leisten. Hierzu wurden die drei Forschungsfragen in deduktiver Weise für die Kategorien im Codierleitfaden²⁹ verwendet, definiert und mittels Ankerbeispielen veranschaulicht. Auf dieser Grundlage wurden alle Aussagen der Experteninterviews einzeln systematisch analysiert, bevor sie in den jeweiligen Kategorien gesammelt und verglichen wurden.

Die Ergebnisse dieser Datenanalyse werden im Folgenden so formuliert, dass sie ein Verständnis für die wesentlichen Aussagen der qualitativen Forschung ermöglichen.

²⁸ Ein Auszug einer Transkription ist im Anhang einsehbar: Beilage 9.4

²⁹ Der Codierleitfaden mitsamt den Codierregeln befindet sich ebenfalls im Anhang: Beilage 9.5

5 Ergebnisse

Nachdem im vierten Kapitel die empirische Forschungsmethode der vorliegenden Arbeit erörtert wurde, gilt es im nächsten Schritt, sich den empirischen Ergebnissen aus den vier explorativen Experteninterviews zuzuwenden.

5.1 Deskription der Personalentwicklung

Die Darlegung der Ergebnisse folgt in deskriptiver Weise strukturiert nach den jeweiligen Forschungsfragen und deren Kategorien.

5.1.1 Leistungsmotivation

Auf die Frage, wie Incentives die Arbeitsbedingungen hinsichtlich Kompetenz- und Autonomieerfahrung sowie sozialer Eingebundenheit fördern, lassen sich aus den Experten-Interviews folgende Hinweise definieren:

Gezieltes Feedback der vorgesetzten Stelle und positive Verstärkung als Instrument der Anerkennung führen bei Mitarbeitenden zu steigender Motivation und Identifikation. Eine Feedbackkultur ist sehr fördernd. Ebenso wie qualitative Beurteilungssysteme. Diese schränken die Autonomie von Lehrerinnen und Lehrer nicht ein, vermitteln Kompetenz, indem sie eine Rückkopplung geben und sind zugleich ein Instrument sozialer Eingebundenheit. Die Einstellung der Behörde und der Schulleitung gegenüber Lehrerinnen und Lehrern trägt viel mehr zur Arbeitszufriedenheit bei als der Lohn. Und die Begründung «warum» und «wofür» ist mindestens so wichtig wie das Geld. Lehrerinnen und Lehrer betrachten den Erfolg der gesamten Organisation Schule als ihren Miterfolg und entwickeln einen gewissen Stolz. Ihnen werden besondere Fähigkeiten, Begabungen und Kapitalien, die sie entwickeln und einbringen, attestiert. Wenn diese alimentiert, ausgebaut und befeuert und dann wieder der Gesamtheit zur Verfügung gestellt werden, steigert dies die Innovationsfreude und das Bewusstsein, dass das beste Kapital die eigenen Fähigkeiten sind und dass es das Beste ist, dorthin zu investieren. Mit Leistungslöhnen wird die Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer längerfristig grösser.

Im Bereich des demotivierten Verhaltens lassen sich aus den Interviews folgende Hinweise finden:

Auf Verlust reagiert der Mensch besonders empfindlich. Fehlt das Vertrauen in die Beständigkeit eines Leistungslohnsystems, sind die Mitarbeitenden nicht weiter bereit, sich danach zu orientieren und besondere Leistungen zu erbringen. Das Geld für Incentives sollte demnach

längerfristig zur Verfügung stehen. Ob die Rahmenbedingungen der Einmalzulage, unter denen die Mittel an einzelne Lehrerinnen und Lehrer zugesprochen werden, die motivierende Wirkung erreichen, wird bezweifelt. Immer dann, wenn eine Tätigkeit selber als sehr befriedigend und als sinnvolle und sinnstiftende Aufgabe wahrgenommen wird, was beim Lehrerberuf zutrifft, verdrängen Incentives die intrinsische Motivation. Eine Erklärung für diesen Verdrängungseffekt ist die Substitution, quasi die Verschiebung der Gedanken von der Tätigkeit als solche, die man gerne macht, hin zum angepriesenen variablen Lohnbestandteil. Es sollte vermieden werden, dass dadurch geistige Energie von den eigentlichen Aufgaben abgezogen wird. Zumal die Überzeugung wächst, dass die zufriedenen Lehrerinnen und Lehrer nicht auf eine solche Belohnung warten. Denn sobald Leistungen mit Geld gekoppelt werden, empfinden Mitarbeitende dies viel stärker kontrollierend, so dass der Leistungslohn eine Einschränkung der Autonomie zur Folge hat.

5.1.2 Leistungslohnsysteme

Aus den Experteninterviews lassen sich folgende Rahmenbedingungen als förderliche Voraussetzung für ein fähigkeits- und kompetenzorientiertes Anreizsystem identifizieren:

Als wichtige Voraussetzung für gelingende Leistungslohnsysteme werden faire Löhne genannt. Die für den Leistungslohn zur Verfügung stehende Geldsumme kann auf verschiedene Weise gegliedert und ausgeschüttet werden. Es wird differenziert zwischen Funktionszulage, Lohnbonus für alle, einer Art Innovationspreis oder einen Extra-Topf für Projekte.

Das Leistungslohnsystem soll in jedem Fall personenunabhängig und mit den Zielen der Schule kohärent sein. Es soll genau das stützen, wo man die Qualität fördern, verändern oder sichern will. Wird das Prinzip der Kohärenz konsequent umgesetzt, passiert genau das, was man angestrebt hat. Weiter sind nachvollziehbare Regeln und gemeingültige Kriterien zu definieren, nach denen alle die gleichen Chancen haben, den Bonus zu erhalten. Wie die Kriterien erfüllt werden, kann jedoch unterschiedlich sein. Werden die für alle gleich definierten Ziele erreicht, soll jeder seinen Anteil kriegen. Für Teilgruppen sind spezielle Kriterien möglich. Für die Schulleitung legt die Schulpflege überprüfbare Ziele fest. Sollten die Ziele nicht erreicht werden, wird eine Rückstellung der Gelder als sinnvoll erachtet. Da die Schulleitung den Überblick hat und die Gefahr des Vermischens besteht, soll sie die Beurteilung vornehmen und ihre Vorschläge an die Schulpflege einreichen. Diese soll aus staatsrechtlichen Gründen den Antrag genehmigen oder an die Schulleitung zur Überarbeitung mit Auflagen zurückweisen. Die Laienschulbehörden haben nichts mehr zu beurteilen. Dies ist die Aufgabe der Schulleitung. Die

Schulleiterinnen und Schulleiter müssen dazu ausgebildet sein, was es alles zu beachten gilt. Die Schulaufsicht muss darauf achten, was die Politik erwartet und ob die Schulleitung sich zielführend verhält. Sie muss dabei nicht vorgeben, wie es die Schulleitung zu machen hat.

Weil in den Beurteilungen keine messbaren Zahlen vorgelegt werden können, soll den Lehrerinnen und Lehrern das Recht zustehen, gegen den Entscheid zu rekurrieren. Dies hat auch den Vorteil, dass die Sorgfalt in den Beurteilungen steigt. Für die Ausgestaltung des Leistungslohnsystems soll die Lehrerschaft miteinbezogen werden. In einem Interview wurde auf die Autonomie-Forschung und die amerikanische Forschung der 80er- und 90er-Jahre verwiesen, die zeigen, dass sich die Arbeitszufriedenheit verbessert, je stärker das Lehrerteam bei der Entwicklung Einfluss nehmen kann. Auch der Einbezug der Vergangenheit gilt es zu berücksichtigen. Was war in der Vergangenheit? Welche Prozesse des Übergangs hat es gegeben?

Die Teamfrage soll nicht im Zentrum stehen. Sonst besteht die Gefahr, dass die Zusammenarbeit beurteilt wird. Das macht nur dann Sinn, wenn eine verbesserte Teamarbeit als Ziel festgelegt wird. Aufgrund der heutigen Erfahrungen führt genau diese Entwicklung zur umgekehrten Argumentation: Weil für die Qualität der Schule die Kooperation und Zusammenarbeit immer wichtiger wird, müsste dies auch mit dem Anreizsystem primär gefördert werden.

Das Hervorheben einzelner Mitarbeiter in Form von Geld wird kritisch betrachtet. Stattdessen sollten gute Ideen beflügelt werden. Mit einem Innovationspreis, der durch eine unabhängige Jury verliehen wird, können Vorschläge zur Verbesserung der Qualität oder von Abläufen ausgezeichnet werden. Der Lohnbonus kann für Weiterbildung oder einen bezahlten Bildungsurlaub ausgesprochen werden, die der Schule wieder zugute kommen.

Ganz anders verhält es sich, wenn besondere Leistungen hinterher belohnt werden, um beispielsweise Ungerechtigkeiten wie unterschiedlich grosse Klassen zu glätten oder wenn jemand sich ohne Auftrag besonders engagiert hat. Von einer gezielten Steuerung kann hier keine Rede sein. Kaum ein Mitarbeiter wird sich überlegen, wie er an den variablen Lohnbestandteil kommt. Um für diese Leistungen dennoch Anerkennung auszudrücken, schaden symbolische Geschenke wie eine Flasche Wein oder ein Blumenstrauß nie. Und wenn dies zur Leitidee der Schule passt, spüren alle den feinen Unterschied. Erfolgreiche Schulen arbeiten mit Strukturen der Empathie und Wertschätzung.

Heute entwickeln sich Schulen laufen weiter und benötigen dafür Ressourcen für ihre Projekte. Die Schulen brauchen mehr Zeit und mehr Geld. Möglicherweise ist die Einmalzulage das einzige verfügbare Mittel, um Projekte zu alimentieren. Für zusätzliche Leistung ist es gerecht, wenn dafür eine Entschädigung ausbezahlt wird. Je weniger anspruchsvoll und herausfordernd Projekte betrachtet werden, desto mehr spielt Geld eine Rolle. Hier lässt sich mit Geld einfach motivieren, ist das Credo aller vier Interviews.

Folgende Voraussetzungen lassen sich für Leistungslohnsysteme aus den Interviews beschreiben, denen eine negative Personalentwicklung vorausgesagt wird:

Leistungslohnsysteme, die nicht vom Lehrerteam mitbestimmt werden, scheitern. Untersuchungen zeigen, dass gegen das System viel schneller opponiert wird, wenn Lehrerinnen und Lehrer bei der Einführung nicht selber mitgewirkt haben.

Es ist Vorsicht geboten, wenn im bislang gut funktionierenden, qualitativen System der Leistungsbeurteilung mit Geld prämiert wird. Lehrerinnen und Lehrer betrachten die Rückkoppelung kritischer. Die Beratung wird nicht mehr nur unterstützend, sondern auch kontrollierend empfunden. Geld ist ein anderer Selektionsmechanismus, als wenn man sagt: «Das haben sie gut gemacht. Das können sie noch besser machen.»

Genügend empirische Untersuchungen erbringen den Nachweis, dass die Umstellung von Zeit- auf Leistungslohn in der Selektionswirkung jene Leute anzieht, die auf das Geld aus sind, wurde in einem Interview ausgesagt. In gewissen Berufen sind das nicht die schlechtesten Mitarbeiter. Der Lehrerberuf gehört jedoch nicht dazu.

Einzelne mit einem variablen Leistungslohn hervorzuheben ist erstens immer dann besonders schwierig, wenn die Performance an sich nur schwer zu bestimmen ist. Dies scheint im Lehrerberuf gegeben zu sein, weil in der Leistungsmessung alles von subjektiven Dingen abhängt. Hier hat das New Public Management verheerend gewirkt. Viele verstehen nicht, dass in der Schule mit Vertrauen und mit Kooperation gearbeitet wird. Es geht nicht darum zu bestimmen, wer der Beste ist.

Zweitens sind die Fairnessaspekte hochrelevant. Denn Geld ist ein positionales Gut. Dabei kommt es nicht auf die Höhe, sondern auf die Position an: Bin ich Nummer 1 oder Nummer 10? Es ist das Ranking, das die Leute aufregt und die Frage der Gerechtigkeit aufwirft. Mitarbeitenden beginnen sofort zu vergleichen. Wenn das Gefühl aufkommt, dass die eigene besondere Leistung nicht geschätzt wird, entstehen unerwünschte Nebenwirkungen wie kleine

Verletzungen oder es wird als Demütigung empfunden. Auf diese Gefahr wird in drei Interviews ausdrücklich hingewiesen. Mitarbeitende investieren dann sehr viel psychische Energie, um zu verstehen, warum man selber weniger erhält oder um zu rechtfertigen, warum man mehr erhalten sollte. Wochenlange Diskussionen sind vorprogrammiert.

Auch wenn Arbeit und Lohn ungleich verteilt sind, brechen Missgunstgeschichten sofort los. Werden neue Aufgaben anders entschädigt, sei es zu tief oder zu hoch, führt dies zu inkohärenten Systemen. Weiter besteht Skepsis darüber, ob sich mit einer Geldgratifikation für vergangene Leistungen der gewünschte Effekt des Engagements wiederholt. Wird das Geld jährlich immer einer anderen Gruppe zugesprochen, verkommt dies gedanklich zu einem fixen Lohnbestandteil, bei dem man nur noch reklamiert, wenn man ihn nicht erhält.

5.1.3 Leistungsmessung

Folgende Instrumente und folgendes Führungshandeln, die sich in der Beurteilung bewähren, lassen sich gemäss den Aussagen der Expertin und der Experten für dekomplexe und systematische Strukturen eruieren:

Die Entscheidung über die Verteilung der Gelder liegt allein bei der Schulleitung. Hier muss sie sich hineindenken. Wie funktioniert diese Schule? Wo wollen wir hin? Die Steuerungselemente sind so anzusetzen, dass all das unterstützt wird, was in diese Richtung geht. Dazu muss die Schulleitung nach vorne denken. Gibt es parallel dazu Leistungen, die man nicht honoriert? Schaffe ich Ungerechtigkeit? Wie würde ich es in vier, fünf Jahren machen? Deklarierte Grundregeln³⁰ leisten dazu einen wesentlichen Beitrag und halten den erforderlichen Spielraum dennoch offen. Transparenz ist das Primäre. Und dazu gehört auch das Führungsprinzip, dass die Aufwände im Voraus berechnet werden. Das System ist den Lehrerinnen und Lehrern beispielhaft und ausführlich zu erklären. Sie sollten ganz genau orientiert werden, welche Gesichtspunkte wie bewertet werden, oder welche Rolle die Schulentwicklung und Projekte spielen. In der Kommunikation muss die Schulleitung Führungsverantwortung zeigen und ihren Entscheid überzeugend darlegen. Sie muss hinschauen und ehrlich sein. Denn nur wer in der finanziellen Steuerung genauso vorgeht, wie man es im Voraus erzählt hat, gewinnt an Profil und an Glaubwürdigkeit. Da lernen alle mit. Und mit der Zeit geht es nur noch um die Glaubwürdigkeit.

³⁰ Beispiele: Wir belohnen gleiche Aufwände oder gleiche Leistungen identisch. Wir belohnen Extra-Aufwände, die zeitlich limitiert sind. Wir belohnen dauernd anfallende Aufwände termingebunden.

Der Anspruch, alles präzise und objektiv zu messen, gilt jedoch für die meisten wichtigen Aufgaben nicht. Wichtige Ziele sollten unscharf bleiben. Dies hat Konsequenzen für die Leistungsmessung und die Leistungshonorierung. Es ist darauf zu achten, dass Beurteilungsfaktoren gewählt werden, die aussagekräftig und eindimensional sind. Um ein ganzheitliches Bild und eine möglichst transparente Messung zu erhalten, kann eine Dispositionsbeschreibung hilfreich sein. Sie ist aber in der Erstellung wahnsinnig anspruchsvoll. Leistung lässt sich auch aus der eigenen Beobachtung beschreiben. Dies erfordert jedoch eine hohe Beobachtungsgabe und einen massiven Zusatzaufwand. Nach Aussage³¹ eines Experten sind acht Unterrichtsbesuche nötig, um jemanden zu erfassen. Neben den Unterrichtsbesuchen und Eindrücken aus Konferenzen ist der Pausenkaffee etwas vom Wichtigsten. Wer hinhört, was gesagt wird, erfährt sehr viel.

Ist das Leistungslohnsystem so ausgelegt, dass zusätzliche Aufgaben entschädigt werden, bedingt dies eine sorgfältige Absprache mit dem Lehrerteam. In einem Interview wird empfohlen, die Führungsqualitäten so einzusetzen, dass die richtigen Leute an diesen Projekten arbeiten.

Wird nach innovativen Projekten gesucht, sollten diese thematisch eingegrenzt werden³². Es muss von Anfang an klar sein, wofür man sich bemüht – auch für die Jury. Diese liesse sich aus unabhängigen Personen bilden, die einen Bezug zur Bildung haben. Beurteilt die Jury mehrere Projekte, ist dies ein anderer Weg, als wenn sie die Leistung einzelner Personen beurteilt. Das wird als grosser Unterschied gesehen.

Für die Zielvereinbarung mit der Schulleitung ist die Schulpflege zuständig. Die Ziele werden zu Jahresbeginn so weit wie möglich quantifiziert, damit alle wissen, worauf es ankommt. Nach einem Jahr wird festgestellt, inwieweit die Punkte erreicht sind, bevor wieder neue Ziele definiert und gegenseitig unterschrieben werden.

Sich Zeit nehmen für persönliche, qualitative Rückkoppelung im täglichen Gespräch ist viel wichtiger als die Kreuzchen im Beurteilungsbogen, wird in einem Interview behauptet. Immer wenn ein Projekt erfolgreich abgeschlossen ist oder etwas besonders gut gelungen ist, lohnt sich eine symbolische Belohnung oder eine persönliche Danksagung. Um berechenbar zu sein,

³¹ Auszug aus der Transkription des Interviews mit Prof. Dr. Rolf Dubs: «Ich habe eine Untersuchung gelesen, ich finde sie leider nicht mehr, dass selbst Spezialisten acht Unterrichtsbesuche machen müssen, um jemanden zu erfassen. Eine sehr zeitaufwändige Sache.»

³² Beispiel: In den nächsten fünf Jahren unterstützen wir Projekte, welche unmittelbar dem Lernumfeld der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen.

muss die Schulleitung durch sachbezogenes Lob und Kritik selber eine Kultur um sich herum aufbauen. Damit lässt sich immer wieder Veränderung oder eine klare Zielvorstellung reinbringen.

Beispiele von Instrumenten und von Führungshandeln, die sich in der Beurteilung nicht bewähren, lassen sich in den Experteninterviews folgende finden:

Von einer Ausschüttung nach Gutsherrenart wird dringend abgeraten. Es wird davor gewarnt, alleine zu entscheiden, zu stark auf die individuelle Beziehungsebene zu gehen, Intransparenz zu schaffen und durch Goodwill Abhängigkeiten entstehen zu lassen. Schulleitungen, die in Beziehungen denken, und kleine Schulen sind diesbezüglich besonders gefährdet.

Die Geldsumme so zu verteilen, damit alle einmal etwas kriegen und es möglichst keine bösen Stimmen gibt, ist nicht zielführend. Dieser egalitäre Führungsstil bewirkt demotiviertes Verhalten. Einerseits kann das Gleichbehandeln die Mitarbeiter dazu verleiten, die Beine hängen zu lassen, da sowieso jeder etwas erhält, und andererseits kommt es schlecht an, wenn auch jene belohnt werden, die ihre Arbeit unzureichend erfüllen.

Wer nur lobt und nie Kritik ausspricht, verliert seine Glaubwürdigkeit genauso, wie wenn man mehr verspricht, als dass man halten kann. Man sollte nicht mit der Lupe nach den besten Lehrerinnen und Lehrern suchen, um den anderen dann zu sagen: Ihr solltet auch die Besten werden.

Laut den Experten wird es sich als sehr schwierig herausstellen, gleiche Ziele für alle zu finden, die für jeden einzelnen gelten, niemanden einengen und am Schluss eine faire Beurteilung zulassen. So wird in den Interviews rhetorisch gefragt: Wie soll man Performance im Lehrerberuf überhaupt feststellen, damit es objektiv oder zumindest neutral wiedergegeben werden kann. Was heisst Erfolg in der Schule und was erfolgreiche Lehrertätigkeit. Beurteilungskriterien in Form von Bögen oder Raster werden bezüglich Leistungslohnsysteme skeptisch betrachtet. Diese Art von Beurteilung bringe nichts, weil der Zusammenhang zwischen allen Kompetenzen fragwürdig sei, geben die Experten zu bedenken.

Nachdem die Antworten aus der qualitativen empirischen Forschung analysiert und als Ergebnis zusammengefasst wurden, werden im nächsten Kapitel die zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit für den wissenschaftlichen Diskurs anhand der drei Forschungsfragen gebündelt.

6 Diskussion

Im nun folgenden Diskurs werden die Ergebnisse mit den Theoriebezügen in Verbindung gebracht, um daraus plausibel begründete Bedingungen abzuleiten. Dass über die Qualität und die Ergebnisse von Schulen auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer und des Unterrichts entschieden wird, soll die Diskussion in ihrer Argumentationsweise berücksichtigen (Terhart, 2010, S. 257).

6.1 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Leistungsmotivation

Die Arbeit erbrachte in Bezug auf die erste Forschungsfrage – wie sich mit Incentives die Arbeitsbedingungen fördern lassen – folgende Ergebnisse:

Die qualitativen Interviews und der theoretische Bezugsrahmen zeigen sehr deutlich, dass mündliches Feedback in der Mitarbeiterführung und in der Teamkultur sowie persönliche Rückkoppelung als Instrument der Anerkennung zu positiver Verstärkung und steigender Motivation und Identifikation führen. Denn das Bedürfnis sozialer Eingebundenheit spielt vor allem bei extrinsischem Verhalten eine wichtige Rolle (Binswanger, 2012, S. 107–108; Deci & Ryan, 1993, S. 229; Zumsteg, 2006, S. 76). Umgekehrt verhält es sich mit Belohnungen in rein materieller Form. Der Verdrängungseffekt intrinsischer Motivation, der von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als Folge von extrinsischen Anreizen postuliert wird, wirkt sich besonders stark bei anspruchsvollen und kreativen Tätigkeiten wie dem Lehrerberuf aus. Dies hat zur Folge, dass sich die Mitarbeitenden stärker von aussen kontrolliert fühlen, in ihrer Selbstbestimmtheit eingeschränkt werden und ihre geistige Energie von der eigentlichen Aufgabe abgezogen wird (Binswanger, 2012, S. 107–108; Deci, Koestner, & Ryan, 2001, S. 15; Deci & Ryan, 2000, S. 234; Kohn, 1998, S. 3). Aus diesem Grund ist es entscheidend, dass die Incentives als unterstützend und wertschätzend wahrgenommen werden. Nur so lassen sich die Werte und Ziele in das persönliche Selbstkonzept der Lehrerinnen und Lehrer integrieren (Deci & Ryan, 1993, S. 227–228; Winkler, 2013, S. 40–41). Sie spielen deshalb eine so wichtige Rolle, weil Lehrerinnen und Lehrer selbst das entscheidende Instrument in der Schule sind (Terhart, 2010, S. 255). Ihre Arbeitszufriedenheit ist eng an die intrinsische Motivation gekoppelt. Je grösser die Freude an der Arbeit empfunden wird, desto stärker und nachhaltiger ist die Bereitschaft, sich auf etwas einzulassen und sich das Erreichen des Zieles auch zuzutrauen (Binswanger, 2012, S. 99–100; Precht, 2015, S. 81; Sprenger, 2014, S. 180, S. 212). Damit lässt sich bestätigen, dass persönliche Fähigkeiten, Begabungen und Stärken aus

natürlichem Antrieb eingebracht werden wollen. Dazu gehört, dass die Lehrerinnen und Lehrer von Anfang an miteinbezogen sind, wenn es darum geht, Ziele und Prioritäten zu setzen und danach zu handeln (Deci & Ryan, 1993, S. 229; Rolff, 1993, S. 135; Sprenger, 2014, S. 98–99). Dies führt einerseits dazu, dass der Erfolg der eigenen Schule als persönlicher Miterfolg angesehen wird. Und es steigert andererseits das Bewusstsein, dass das beste Kapital die eigenen Fähigkeiten sind.

6.2 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Leistungslohnsysteme

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage – welche förderlichen Voraussetzungen lassen sich für Anreizsysteme identifizieren – resultieren folgende Rahmenbedingungen:

Welches die förderlichsten Voraussetzungen für fähigkeits- und kompetenzorientierte Leistungslohnsysteme sind, wird sowohl in der Fachliteratur wie auch seitens der Expertinnen und Experten unterschiedlich gesehen. In Anbetracht der sehr widersprüchlichen Forschungsergebnisse überrascht dies kaum (Dubs, 2005, S. 309).

In einer grundlegenden Bedingung ist sich die Wissenschaft einig: Faire Löhne für alle ist eine wesentliche Voraussetzung für eine positive Wirkung jeglicher Leistungslohnsysteme. Obwohl die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern für die Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern eine zentralere Rolle spielt als die durch Incentives erhöhten Einkommen, und obwohl die tüchtigen und beständig leistungsstarken Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht in erster Linie wegen des Geldes arbeiten, ist ein angemessenes Gehalt wichtig (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 101; Lavy, 2007, S. 93; Sprenger, 2014, S. 100, S. 230; Winkler, 2013, S. 40, S. 42).

Obwohl das an der Lehrerinnen- und Lehrerleistung orientierte System die Einzelleistungen für den Unterricht und für die Schule als Ganzes zu beurteilen vermag, eignet es sich nicht, um zusätzliche individuelle Leistungslöhne zuzusprechen, insbesondere, wenn die zur Verfügung stehenden Mittel begrenzt sind. Dies verschärft den Wettkampfgedanken, verursacht unnötigen Stress und schadet letztlich der Organisation (Binswanger, 2012, S. 139). Zudem bewirkt eine Belohnung in Form von Geld, wie in Kapitel 5.1.2 beschrieben, einen positionalen und somit unerwünschten Effekt. Die bisher gut funktionierenden, qualitativen Systeme der Leistungsbeurteilung würden kontrollierender wahrgenommen, was wiederum zur Verdrängung von intrinsischer Motivation führt. Auch deshalb wird von vielen Seiten gewarnt, dass die Incentives nicht auf Einzelpersonen abzielen, sondern Ideen, Projekte und zusätzliche Leistung unterstützen und alimentieren sollen (Binswanger, 2012, S. 54; Dueck, 2006, S. 160; Fehr, 2010, S. 17; Sprenger, 2014, S. 164).

Hierzu zeigt sich die Fachwelt überzeugend einstimmig: Fähigkeits- und kompetenzorientierte Leistungslohnsysteme verstärken die Leistungsbereitschaft und dienen der Schulentwicklung, wenn die Incentives kohärent zu den Zielen der Schule definiert werden und sie den Handlungsspielraum für Lehrerinnen und Lehrer erhalten, in dem sich diese als selbstbestimmt, kompetent und sozial eingebunden erleben (Dubs, 2005, S. 305–307; Frey & Jegen, 2001, S. 593; Frey & Osterloh, 2002, S. 113; Winkler, 2013, S. 42).

Damit die gemeingültigen Kriterien nachvollzogen und ins persönliche Selbstkonzept integriert werden können, ist die Mitwirkung aller Betroffenen am System unverzichtbar. Von Schulpflege und Schulleitung wird erwartet, dass sie das Prinzip der Steuerung im Bildungswesen (vgl. Kapitel 2.2.1) verstehen und die von aussen erhaltene Vorgabe des Leistungslohns in professioneller Weise zu ihrem reflektierten und zielgerichteten Handeln adaptieren (Dubs, 2005, S. 310; Fend, 2008, S. 345; Rolff, 1993, S. 135). Lehrerinnen und Lehrer sind auf das Verständnis dieses Gesamtzusammenhanges angewiesen. Die Schul- und Personalentwicklung wird dann gelingen, wenn über die unterschiedlichen Wahrnehmungen diskutiert und verhandelt wird und wenn die Qualitätsansprüche immer wieder hinterfragt werden, die für die Schule als bedeutsam gesehen werden (Dubs, 2005, S. 226; Fend, 2008, S. 38; Terhart, 2010, S. 275).

6.3 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Leistungsmessung

Bezüglich der dritten Forschungsfrage – welche Instrumente und welches Führungshandeln bewähren sich in der Beurteilung – lassen sich für dekomplexe und systematische Strukturen folgende Zusammenhänge feststellen:

Die Untersuchung zeigt, dass das Führungsverständnis und das Führungsverhalten unabhängig des jeweiligen Leistungslohnsystems für die professionelle und konstruktive Personalentwicklung entscheidend ist. Von der Schulführung wird neben einer weit entwickelten Diagnosefähigkeit bezüglich der Gesamtorganisation und den Mitarbeitenden auch ein hohes Verständnis für Steuerung und Gestaltung im Bildungswesen erwartet. Politische Vorgaben, Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung sind zusammenzudenken und kohärent auszurichten. Bisher geltende Regeln sind zu berücksichtigen und müssen in der Entwicklung neuer systemischer Konzepte mitverändert werden, damit keine Ungerechtigkeiten entstehen (Fend, 2008, S. 13, S. 26–27, S. 29, S. 38; Rolff, 1993, S. 135, S. 318; Terhart, 2010, S. 275). Bildungspolitische Ziele lassen sich rascher umsetzen, wenn das Honorierungssystem auf diese Ziele aufgerichtet ist (Dubs, 2005, S. 308–309).

Ein grosses Bewusstsein der systematischen Beurteilungsstruktur mit klaren Rollen, Kompetenzen und Kriterien, wie bewertet wird, und Mut zu subjektiver Beurteilung durch Beobachtung und Einschätzung von qualitativen Leistungen sind zwei wichtige Voraussetzungen in der Leistungsbeurteilung (Binswanger, 2012, S. 222; Dubs, 2005, S. 297; Kahneman, 2012, S. 24–25). Von herkömmlicher Unterrichtsbeurteilung im Sinne einer Gesamtbeurteilung ist abzusehen. Verständliche Beurteilungsfaktoren, die sich an den aktuellen Zielen der Schule orientieren und die in einer Disposition beschrieben, aber nicht durch Indikatoren weiter präzisiert werden, sollen allen Lehrerinnen und Lehrern ausführlich erläutert werden. Eine ebenso sorgfältige Absprache erfordert es, wenn zusätzliche Aufgaben entschädigt werden. Hierzu soll der zeitliche wie finanzielle Aufwand im Voraus berechnet und im Projektauftrag festgehalten werden. (Binswanger, 2012, S. 66, S. 70, S. 82; Dubs, 2005, S. 309; Smith, 1995, S. 284; Sprenger, 2014, S. 17, S. 137–138).

Der Schulpflege, die sich tendenziell aus immer fachkundigeren Personen zusammensetzt, wird das Festlegen differenzierter Ziele für die Schulleitung und deren Beurteilung zugetraut (Fend, 2008, S. 345).

Nachdem zu allen drei Forschungsfragen die wichtigsten Aussagen aus den Experteninterviews mit den Theoriebezügen in Verbindung gebracht und begründet wurden, soll das nun folgende Kapitel die Konsequenzen für die professionelle und konstruktive Personalentwicklung in Anlehnung an die Einmalzulage des Kantons Zürich generell und die Konsequenzen für das eigene Führungshandeln im Besonderen ausweisen.

7 Schlussfolgerungen

Das Ziel dieser Arbeit war es, mittels eines breiten Theoriebezuges und dank fundiertem Expertenwissen ein Verständnis über Zusammenhänge bei der Umsetzung von finanziellen Anreizsystemen zu erlangen, um daraus eigene Schlüsse für die Führungspraxis zu ziehen. Als nächstes werden die Konsequenzen hinsichtlich der professionellen und konstruktiven Personalentwicklung im Allgemeinen und am Beispiel der Einmalzulage aufgeführt, bevor die Schlussfolgerungen für das eigene Führungshandeln erläutert werden. Mit der persönlichen Reflexion, einer Einschätzung über die Zielerreichung und dem Ausblick wird das Kapitel abgeschlossen.

7.1 Bedeutung der Incentives für die professionelle und konstruktive Personalentwicklung

Die Nutzung der Incentives für die professionelle und konstruktive Personalentwicklung bedarf einer differenzierten Betrachtungsweise. Bevor die Konsequenzen für die Verteilung der Einmalzulage aufgezeigt werden, soll zunächst über die relevanten Folgerungen für die Personalentwicklung im Allgemeinen referiert werden.

7.1.1 Konsequenzen für die Personalentwicklung

Als erste Bedingung gilt festzuhalten: Motivierte Lehrerinnen und Lehrer sind unverzichtbar – genauso wie faire Löhne für alle. Fairness, Pflichterfüllung und Interessenausgleich stellen wichtige Kriterien für eine gelingende Schulgestaltung dar. Im Bereich der Personalentwicklung soll die Schulleitung eine klare Führungsverantwortung übernehmen. Werden Kriterien für den Personalbeurteilungsprozess entwickelt, soll dies gemeinsam mit dem Lehrerteam geschehen. Ausgehend von einem gemeinsamen Qualitätsverständnis (vgl. 2.4.2) soll die Schulleitung die Merkmale des Anreizsystems so gestalten, dass diese mit den Zielen der Schule im Konsens stehen und von den Lehrerinnen und Lehrern als unterstützend wahrgenommen werden. Incentives sollen fair erlebt werden und die freiwillige Kooperation der Mitarbeitenden sowie ihre Loyalität gegenüber dem Unternehmen beeinflussen. Es ist davon abzusehen, Qualität immer exakter erfassen zu wollen, da es mit ausgeklügelten Indikatorensystemen immer unklarer wird, wie man sich zu verhalten hat. Stattdessen sollte, wie unter Kapitel 2.4.5 beschrieben, nach einfachen und wirksamen Arbeitsweisen gesucht werden. Ein modernes Leistungslohnsystem sollte Anreiz schaffen, um im Lehrerberuf zu bleiben und zur persönlichen Entwicklung und zur

Verbesserung des Lehrerbildes in der Öffentlichkeit beitragen. Jedes Leistungslohnsystem ist dahingehend zu überprüfen, ob:

- das Lehrerinnen- und Lehrerteam bei der Entwicklung mitgewirkt hat
- die Lehrerinnen und Lehrer freiwillig kooperieren
- Incentives als unterstützend und wertschätzend erlebt werden
 - Incentives dürfen keine Gräben aufreissen
 - Incentives dürfen nicht auf Einzelne abzielen
 - Incentives dürfen Lehrerinnen und Lehrer nicht positional einordnen
- die Kriterien nachvollziehbar und ins persönliche Selbstkonzept integrierbar sind
- die Kriterien sich an den Zielen der Schule und der Schulentwicklung orientieren
- die Kriterien auf vielfältige Weise erfüllt werden können
- Vertrauen in die Beständigkeit des Systems vorhanden ist
- Vertrauen in die Glaubwürdigkeit der Vorgesetzten besteht
- die Verteilung auch von jenen als gerecht eingeschätzt wird, die nichts erhalten
- das System selbst regelmässig evaluiert und gemeinsam justiert wird

Nach den Konsequenzen für die professionelle und konstruktive Personalführung im Allgemeinen, werden nun die Konsequenzen für die Verteilung der Einmalzulage im Speziellen aufgeführt.

7.1.2 Konsequenzen für die Verteilung der Einmalzulage

Dass jede Schule die Verteilung der Einmalzulage in Eigenregie regelt, ist in Anbetracht der Forschungsergebnisse nicht nur wünschenswert, sondern zwingend nötig. Nur so lassen sich die lokalen Besonderheiten berücksichtigen und die Lehrerinnen und Lehrer partizipativ miteinbeziehen. Die durch das Volksschulamt zur Verfügung gestellten Empfehlungen sind jedoch unzureichend. Für dieses äusserst komplexe und sensible Thema bedarf es einer Behördenschulung, Weiterbildungsangebote für Schulleitende und einer soliden schriftlichen Handreichung zur Einführung von Leistungslohnsystemen. Schulpflegen und Schulleitungen sind auf ein Verständnis über die Wirkung von Incentives angewiesen.

Sollte die Einmalzulage in ihrer aktuellen Form aufgrund der angekündigten kantonalen Sparmassnahmen nicht längerfristig sichergestellt sein, ist ihre Ausrichtung auf zeitlich begrenzte Projekte von besonderer Bedeutung.

Das Verfahren zur Verteilung der Einmalzulage sollte sich, abgestützt auf Kapitel 5.1.2, an folgenden Regeln orientieren:

- Es sollte nie von Geldbeträgen, sondern von Anteilen in % gesprochen werden, da sich die Höhe der zur Verfügung stehenden Mitteln und die Zahl berücksichtigter Personen zwischen dem Zeitpunkt der Information und dem der Ausschüttung verändern kann.
- Die Schulpflege ist für die jährliche Zielvereinbarung mit der Schulleitung zuständig, quantifiziert darin Erwartungen, beurteilt die Zielerreichung und damit den Anspruch auf Leistungslohn und definiert wiederum neue Ziele.
- Für die Verteilung der Einmalzulage gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern wird die Schulleitung beauftragt. Die Schulpflege unterstreicht damit explizit, dass sie die Verantwortung für die Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern der Schulleitung zuspricht.
- Die Schulleitung hat gegenüber der Schulpflege Antrag mit ihrem Vorschlag zu stellen. Die Schulpflege kann den Antrag bewilligen oder zur Überarbeitung mit Auflagen an die Schulleitung zurückweisen.
- Allen Lehrerinnen und Lehrern soll das Recht zustehen, gegen den Entscheid der Schulpflege zu rekurrieren.

Damit sind die generellen Schlussfolgerungen genannt und es folgen nun die persönlichen Vorsätze für das eigene Führungshandeln.

7.2 Konsequenzen für das eigene Führungshandeln

Dass ich als Schulleiter zwingend auf intrinsisch motivierte Lehrerinnen und Lehrer angewiesen bin, ist mir seit jeher bewusst. Inwiefern diese Motivation auch von den organisatorischen Zielen abhängt, ist jedoch eine neue Erkenntnis für mich. Die Kunst liegt darin, gemeinsame Ziele so zu setzen, dass ihre Erreichung zugleich eine Erfüllung persönlicher Ziele erlaubt (vgl. 2.3.4). Diesem hohen Anspruch möchte ich in Zukunft mehr Aufmerksamkeit widmen. Denn es ist für mich unverkennbar, dass nicht Incentives an sich, sondern die Wahrnehmung ihrer kontrollierenden oder unterstützenden Art motivationale Wirkung zerstören resp. fördern können (vgl. 6.1). Nur auf Resultate und entsprechende Belohnung zu achten, was laut Kapitel 2.3.5 negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Lehrerinnen und Lehrer haben könnte, entspricht so oder so nicht meiner Art. Indem Geld und Leistungsergebnisse möglichst lose und ohne jegliche Indikatoren miteinander verknüpft werden, sehe ich einen weiteren Faktor, damit

Lehrerinnen und Lehrer gar nicht erst in Versuchung geraten, zu überlegen, wie sie zu einem möglichst hohen Lohnbonus kommen.

Aus all diese Überlegungen erscheint mir für unsere Schule ein Leistungslohnsystem, das sich an den Entwicklungszielen der Schule orientiert und entsprechende Projekte alimentiert, am geeignetsten. Auch die im Kapitel 2.4.5 erwähnten Fallstudien belegen, dass sich über solche Systeme sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schulleitungen zufrieden äussern und ihnen eine lange Beständigkeit zugesprochen wird. Es ist für mich zentral, dass die zur Verfügung gestellten Geldmittel, so lange sie noch bestehen, einen möglichst positiven Effekt für unsere Schule bewirken. Die Investitionen müssen mit den Zielen der Schule in Kohärenz stehen. Dann bin ich überzeugt, dass die wesentlichen Projekte und Entwicklungsabsichten die nötige Aufmerksamkeit und das entsprechende Gewicht erhalten und die Schule in ihrer Lenkungsabsicht und in ihrer Führungskompetenz an Profil und Glaubwürdigkeit gewinnt. Und ich sehe darin auch gegenüber dem Steuerzahler die erforderliche Rechtfertigung, dass mit den zur Verfügung gestellten Ressourcen verantwortungsvoll umgegangen wird.

Folgende aus Kapitel 6.3 abgestützten Grundsätze konkretisieren mein beabsichtigtes Führungshandeln:

- Die Schulpflege über die Forschungsergebnisse meiner Arbeit und die daraus gewonnenen Erkenntnisse orientieren
- Mit ihnen das weitere strategische Vorgehen diskutieren
- Das Lehrerinnen- und Lehrerteam über die Forschungsergebnisse meiner Arbeit und die daraus gewonnenen Erkenntnisse orientieren
- Ihren Einbezug sicherstellen
- Gemeinsame Leitsätze für die Verteilung der Einmalzulage entwickeln
- Vergangenes, Prozesse des Übergangs und anstehende Veränderungen und Herausforderungen einbeziehen und mitdenken
- Das beabsichtigte Leistungslohnsystem beispielhaft und ausführlich vorstellen
- Weiterhin mit Vertrauen und Kooperation führen

Neben diesem differenzierten Bewusstsein über die Wirkung von Incentives, sind es die kleinen Zeichen der Anerkennung und die vielfältigen Möglichkeiten des Dankes und des Lobes, die für mich ebenso an Bedeutung gewonnen haben und mich in meiner wohlwollenden und wertschätzenden Art bestärken.

«Erfolgreiche Schulen arbeiten mit Strukturen der Empathie und Wertschätzung.» Mit dieser aus Kapitel 5.1.2 stammenden Aussage schliesse ich mein Fazit über Incentives ab und leite weiter zum Fazit über diese Forschungsarbeit – der persönlichen Reflexion, der Zielerreichung und des Ausblicks.

7.3 Persönliche Reflexion

Meine eigene Betroffenheit, meine Neugier und meine anfängliche Skepsis über Sinn von Boni in der Volksschule waren nicht bloss die Initianten für diese MAS-Abschlussarbeit, sie trieben mich über weite Strecken an. Im Verlauf des gesamten Entwicklungsprozesses dieser Arbeit begegnete ich immer öfters selbst Aspekten der Motivationstheorien. Die soziale Eingebundenheit mit meinem Studienkollegen beispielsweise, die Autonomieerfahrung in der Eigenregie meiner weitsichtigen Planung und das Kompetenzerleben nach positiven Rückmeldungen und bestärkendem Zuspruch seitens der Expertin und Experten liessen mich Geschriebenes auch emotional erleben. Dass ich während eines Jahres sämtliche Schulferienwochen zur Vertiefung und Weiterarbeit investiert hatte, zahlte sich aus. Hier empfand ich immer wieder das Gefühl der Zuversicht auf Erfolg. Denn meine Themenwahl und die Fragestellung, wie ich am Beispiel der Einmalzulage finanzielle Anreize für die Personalentwicklung nutze, führten mir bald vor Augen, in welch komplexes, widersprüchliches und umfassendes Gebiet ich vorzudringen versuchte. Interessanterweise vermochte ich während des gesamten Literaturstudiums und der Entwicklung der Forschungsfragen nie abzuschätzen, worauf die Ergebnisse und meine Schlussfolgerungen zielen werden – nicht einmal während den Experteninterviews. Geduldig und systematisch folgte ich den wissenschaftlichen Ansprüchen, ohne je den Glauben zu verlieren, dass ich die entscheidenden Erkenntnisse gewinnen werde. Erst nach Abschluss der qualitativen Erhebung vervollständigte sich meine Sichtweise und fügten sich die verschiedensten Aspekte zu einem Ganzen. Ich hatte es bis zu diesem Moment nicht für möglich gehalten, welch klare Lösung sich mir offenbaren würde. Auf eine kurze Phase der Euphorie folgte eine für mich unerwartet Ernüchterung. Sollten die wenigen und auf den ersten Blick unspektakulären Konsequenzen all den Aufwand und die vielen Entbehrungen entschädigen? Dank wiedergewonnenem Abstand und der gesamten Betrachtung der Arbeit kehrten Gewissheit und Stolz zurück, mit der vorliegenden Arbeit einen nützlichen Beitrag für mich, unsere Schule und interessierte Personen aus Schulführung, Bildungspolitik und weiteren Bildungskreisen geleistet zu haben. Ich bin froh, meiner konstruktiven Einstellung treu geblieben zu sein. Diese für mein Selbstkonzept unverzichtbare Haltung soll auch in der folgenden Aussage über die Zielerreichung zum Ausdruck kommen.

7.4 Zielerreichung und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, am Beispiel der Einmalzulage im Kanton Zürich aufzuzeigen, wie ich finanzielle Anreize für eine professionelle und konstruktive Personalentwicklung nutzen werde. Durch den Transfer zwischen breit abgestützter Theorie, unter Berücksichtigung der Schule als besondere soziale Organisation und dem aktuellen Stand der Motivationsforschung, dem Deutungs- und Erfahrungswissen bedeutender Expertinnen und Experten und meinem eigenen Führungsverständnis ist die in dieser Arbeit unter Kapitel 1.4 gestellte Fragestellung beantwortet.

Die in Kapitel 7.2 aufgeführten Bedingungen für eine erfolgreiche Nutzung finanzieller Anreize verdeutlichen die hohen Ansprüche an die Schulführung. Insbesondere weckte die Aussicht auf ein erweitertes Verständnis über Schul- und Entwicklungszielen, mit deren Erreichung sich zugleich persönliche Ziele der Lehrerinnen und Lehrer erfüllen, mein Interesse. Diesem Leitgedanken werde ich mit Sicherheit nachgehen.

Des Weiteren eröffnet sich in den über 200 Schulgemeinden des Kantons Zürich ein spannendes Forschungsfeld. Welche Wirkung erzeugen die in jeder Schule unterschiedlichen Verteilmechanismen der Einmalzulage längerfristig auf die Arbeitsleistung von Lehrerinnen und Lehrern? Dies könnte eine interessante Frage sein, zu der meine Arbeit gerne als Anregung verstanden werden darf.

8 Literaturverzeichnis

Academie Francaise. (14. 10 2015). *Academie Francaise*. Abgerufen am 14. 10. 2015 von <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/pierre-simon-de-laplace>

Adams, J. S. (1965). Inequity in Social Exchange. In L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 2) (S. 267–300). New York, London: Academic Press.

Altrichter, H., & Maag Merki, K. M. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Aristoteles. (1907). *Metaphysik*. (A. Lasson, Übers.) Jena: Eugen Diederichs.

Böckelmann, C., & Mäder, K. (2007). *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich*. Zürich: Pestalozzianum.

Bergmann, A. (2000). *Steuerung von Institutionen im Bildungswesen am Beispiel der Zürcher Kantonsschulen*. Bamberg: Difo-Druck.

Beywl, W., Bestvater, H., & Friedrich, V. (2011). *Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*. Münster: Waxmann.

Binswanger, M. (2012). *Sinnlose Wettbewerbe – Warum wir immer mehr Unsinn produzieren*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Bogner, A., & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz, *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter, & K. M. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brückner, Y., & Tarazona, M. (2010). Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In H. Altrichter, & K. M. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 81–110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buhren, C. G. (2010). Schulentwicklung, Personalentwicklung und Professionalisierung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle, *Handbuch Schulentwicklung* (S. 225–230). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Campbell, D. T. (1976). Assessing the impact of planned social change. In D. T. Campbell, G. M. Lyons, Dartmouth College. Public Affairs Center, & Organisation for Economic Co-operation and Develop, *Social research and public policies* (S. 1–79). Hanover: Public Affairs Center, Dartmouth College.
- Capaul, R., & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (3., erw. und aktual. Ausg.). Bern: Haupt.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, (39), S. 223–238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, S. 1–27.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: SKV.
- Dueck, G. (2006). *Supramanie – Vom Pflichtmenschen zum Score-Man* (2. Auflage Ausg.). Heidelberg: Springer.
- Fachstelle für Schulbeurteilung. (2006). *fsb.zh.ch*. Abgerufen am 27. 12. 2015 von http://www.fsb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/fsb/de/ueber_uns.html
- Fehr, E. (2010). Optimale Arbeitsanreize – 10 Thesen für das Design eines optimalen Anreizsystems. FehrAdvice & Partner AG, Zürich.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum* (2006 Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (2008 Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frey, B. S., & Jegen, R. (2001). Motivation Crowding Theory. *Journal of Economic Surveys*, 15, S. 589–611.
- Frey, B. S., & Osterloh, M. (2002). *Successful Management by Motivation – Balancing Intrinsic and Extrinsic Incentives*. Heidelberg: Springer.

Hilb, M. (2011). *Integriertes Personal-Management. Ziele, Strategien, Instrumente* (20., aktual. und erw. Ausg.). Köln: Luchterhand.

Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.

Kohn, A. (1998). Challenging Behaviorist Dogma; Myths about money and motivation. *Compensation & Benefits Review* , 1–6.

Kolbe, T., & Strunk, K. O. (2012). Economic Incentives as a Strategy for Responding to Teacher Staffing Problems: A Typology of Policies and Practices. *Educational Administration Quarterly* , 48 (5), S. 779–813.

Laplace, P. S. (1814). *Essai philosophique sur les probabilités*. Paris: Courcier.

Lavy, V. (2007). Using Performance-Based Pay to Improve the Quality of Teachers. *The Future of Children*, 17, 87–109.

Lester, S. W., Claire, E., & Kickul, J. (2001). Psychological Contracts in the 21st Century: What Employees Value Most and How Well Organizations Are Responding to These Expectations. *Human Resource Planning* , 10–21.

Moore Johnson, S. (1986). Incentives for Teachers: What Motivates, what Matters. *Educational Administration Quarterly* , 22, 54–79.

Odden, A., & Protsik, J. (1995). *Pay and Motivation for Teachers*. Madison: Wisconsin Center for Educational Research.

Pink, D. (2009). *Dan Pink über die überraschende Wissenschaft der Motivation* [TED-Film].

Precht, R. D. (2015). *Anna, die Schule und der liebe Gott*. München: Goldmann.

Prendergast, C. (1999). The provision of incentives in firms. *Journal of economic literature*, 37, S. 7–63.

Protsik, J. (3. Februar 1995). *History of Teacher Pay and Incentive Reform*. Abgerufen am 05. 08. 2015 von <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380894.pdf>

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung* (4. erweiterte Auflage Ausg.). München: Oldenbourg.

Regierungsrat Kanton Zürich. (19. Juli 2000). www.2.zhlex.zh.ch. Abgerufen am 05. 08. 2015 von

[http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/11B9282EEC9C79A9C12575F600413D85/\\$File/412.311_19.7.00_66.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/11B9282EEC9C79A9C12575F600413D85/$File/412.311_19.7.00_66.pdf)

Rolff, H.-G. (1993). Die Schule als besondere soziale Organisation. In *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule* (S. 121–145). Weinheim: Juventa.

Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle, *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Rosa, H. (2006). Wettbewerb als Interaktionsmodus - Kulturelle und sozialstrukturelle Konsequenzen der Konkurrenzgesellschaft. *Leviathan – Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaften*, 34, S. 82–104.

Ross, S. A. (1973). The Economic Theory of Agency: The Principal's Problem. *The American Economic Review*, 63, S. 134–139.

Rynes, S. L., Gerhart, B., & Parks, L. (2005). Personnel Psychology: Performance Evaluation and Pay for Performance. *Annual Review of Psychology*, 56, S. 571–600.

Schüpbach, H. (2013). *Arbeits- und Organisationspsychologie (Reihe UTB basics)*. München: Ernst Reinhardt.

Schneebeli, D. (20. April 2015). Zürcher Lehrer schlagen Bonus aus. *Tagesanzeiger*. Zürich: Tamedia.

Smith, P. (1995). On the unintended consequences of publishing performance data in the public sector. *International Journal of Public Administration*, 18, S. 277–310.

Sprenger, R. K. (2014). *Mythos Motivation. Wege aus der Sackgasse* (20. aktual. und erw. Ausg.). Frankfurt am Main: Campus.

Steger Vogt, E. (2013). *Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen*. Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter, & K. M. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 255–275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Terhart, E. (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. In N. McElvany, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 75–92). Münster: Waxmann.

Thiel, F. (2006). Lehren und Intervenieren als Kernelemente pädagogischer Professionalität. In A. Thiel, H. Meier, & H. Digel, *Der Sportlehrerberuf im Wandel. Jahrestagung der DVS-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte vom 17. bis 19. November 2005 in Tübingen* (S. 143–152). Hamburg: Czwalina Verlag.

Volksschulamt. (3. September 2014). *Weisung Einmalzulagen*. Abgerufen am 25. 06. 2015 von http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/anstellungsbedingungen0/lohn/zulagen/_jcr_content/contentPar/downloadlist_3/downloaditems/257_1395397777507.spooler.download.1426087209543.pdf/Weisung_Einmalzulagen_2015.pdf.

Volksschulamt. www.vsa.zh.ch. Abgerufen am 05. 08. 2015 von <http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/anstellungsbedingungen0/lohn/dienstjahre.html#a-content>

Volksschulamt. www.vsa.zh.ch. Abgerufen am 05. 08. 2015 von http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/aus_und_weiterbildung/lehrpersonen/weiterbildung/weiterbildungskursemoduleintensivweiterbildung/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/merkblatt_.spooler.download.1421310300525.pdf/224-20_WE_Intensivweiterbildung_IWB_2015.pdf

Volksschulamt. (1. Januar 2012). www.vsa.zh.ch. Abgerufen am 05. 08. 2015 von <http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/anstellungsbedingungen0/lohn/zulagen.html>

Volksschulamt. (8. Juni 2015). www.vsa.zh.ch. Abgerufen am 05. 08. 2015 von http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/massnahmen_gegen_den_lehrermangel/_jcr_content/contentPar/downloadlist_4/downloaditems/1265_1432195182407.spooler.download.1433754807387.pdf/Informationen_Lehrermangel_2015_16_Zusammenfassung_20150608.pdf

Vorstand des Vereins Zürcher Schulpräsidien VZS. (2. Juli 2015). *Positionspapier Vorstand VZS zum Thema Einmalzulagen für Lehrpersonen. Keine Änderungen nötig!* Abgerufen am 02. 07.

2015 von <http://www.vzs.ch/portrait/news/news-detail-portal/datum/2015/07/03/3-juli-15-positionspapier-vzs-zu-den-einmalzulagen-fuer-lehrpersonen.html>

Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.

Winkler, C. (2013). *Entwicklungsgespräche und Anreizsysteme für schwedische Lehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.

Zumsteg, B. (2006). Motivationale Einflussfaktoren auf das Lernen. In D. Berlinger, T. Birri, & B. Zumsteg, *Vom Lernen zum Lehren* (S. 69–81). Bern: hep.

9 Anhang