

Böttcher, Wolfgang

Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich? Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 6, S. 893-911



Quellenangabe/ Reference:

Böttcher, Wolfgang: Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich? Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 6, S. 893-911 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43248 - DOI: 10.25656/01:4324

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43248>

<https://doi.org/10.25656/01:4324>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 6 - November/Dezember 2001

Thema: Die Transformation der Schule

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS
Die Transformation der Schule. Einleitung in den Thementeil
- 811 PETER DREWER
Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland.
Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich
- 819 ANKE HUSCHNER
„Geregelter“ Zugang zum Abitur in den 1970er Jahren
- 825 ANNE WESSEL
Entwicklung der Bildungsnachfrage im Übergang von der
DDR zur BRD
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im
Ost/West-Vergleich
- 847 HELMUT KÖHLER
Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT
Erziehungsabsichten und Sozialisationswirkungen.
Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer
Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik
- 869 HENNING SCHLUSS
Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung
und politischer Bildung

Weitere Beiträge

- 879 CLEMENS ALBRECHT
Werteerziehung und Werturteilskraft. Die Aktualität einer alten Debatte
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER
Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich?
Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung

- 913 PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS
Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium
- 929 LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN
Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht

Diskussion

- 943 MANFRED LÜDERS
Was hat es mit dem Konzept der Einwirkung auf sich? Oder: Was ist und wie wirkt pädagogisches Handeln? Eine Replik auf einen Beitrag von PH. Ludwig zum Thema: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns

Besprechungen

- 951 ANDREAS HELMKE
Jürgen Baumert/Wilfried, Bos/Rainer Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Band I: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit; Band II: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe
- 957 ANDREAS FLITNER
Till von Rahden: Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860 bis 1925
- Andreas Gotzmann/Rainer Liedtke/Till von Rahden* (Hrsg.): Juden, Bürger, Deutsche. Zur Geschichte von Vielfalt und Differenz 1800-1933
- Andrea Hopp*: Jüdisches Bürgertum in Frankfurt am Main im 19. Jahrhundert
- Elisabeth Kraus*: Die Familie Mosse. Deutsch-jüdisches Bürgertum im 19. und 20. Jahrhundert
- 965 BENNO SCHMOLDT
Siegfried Baske: Conradinum 1794—1945. Schule und Alumnat in Jenkau bei Danzig und in Danzig-Langfuhr
- 967 GERHARD KLUCHERT
Barbara Schneider: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologie von Bildung und Erziehung

Dokumentation

- 971 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: The Transformation of the School

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS
An Introduction
- 811 PETER DREWER
Educational Systems and Expansion of Education in Germany.
On the development of their relation in historical Comparison
- 819 ANKE HUSCHNER
"Controlled" Admittance of the 'Abitur' during the 1970s
- 825 ANNE WESSEL
The Development of the Demand for Education during the Period of
Transition from the East German System to a Unified Western System
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Ten Years After the Fall of the GDR: A comparison of East and
West German parental attitudes towards school
- 847 HELMUT KÖHLER
Grades Achievement and Scholastic Success in the Schools of the
Former GDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT
Educational Objectives and Socialization Effects - The school of the
Soviet Occupied Zone and of the early GDR between political
instrumentalization and independent institutional logic
- 869 HENNING SCHLUSS
Intentions and Legitimization Strategies of Civic and of Political
Education

Further Contributions

- 879 CLEMENS ALBRECHT
Value Education and the Disputes on Value Judgement in the Sciences
The relevance of an old debate
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER
The Feasibility of a Dialogue Between Pedagogics and Economics -
A discussion guided by the example of incentive systems and school
development

- 913 PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS
Developmental Paths of Adolescents Between Transition and
Moratorium
- 929 LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN
Conflicts in the Minds of Teachers during Group Learning

Discussion

- 943 MANFRED LÜDERS
What About the Concept of Development? Or: What is pedagogical
action and how does it work? In reply to a contribution by PH. Ludwig
on the topic "Influence as an indispensable concept of every pedagogical
act"
- 951 *Book Reviews*
- 971 *New Books*

Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich?

Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung

Zusammenfassung

Das Eindringen betriebswirtschaftlicher Denkfiguren in pädagogische und bildungspolitische Diskurse ist unübersehbar. Ist ein Dialog zwischen Ökonomie und Pädagogik überhaupt möglich und sinnvoll? Droht erstere gar, pädagogische Imperative aus den Bildungsinstitutionen zu verdrängen? Am Beispiel von leistungsorientierter Bezahlung geht der Beitrag diesen Fragen nach. Auf Grundlage theoretischer und empirischer Analysen zeigt sich, wie voraussetzungsvoll es ist, ökonomische Modelle auf Bildungseinrichtungen anzuwenden. So wenig vulgärökonomische Modelle in der Lage sein werden, eine pädagogische Bildungsreform zu unterstützen, so problematisch ist es, wenn die Pädagogik sich intelligenten ökonomischen Ansätzen und den damit verbundenen Forderungen verweigert. Ein Dialog zwischen einer die Besonderheiten des pädagogischen Feldes beachtenden modernen Betriebswirtschaft und einer Pädagogik, die bereit ist, überprüfbare Kriterien für gute Praxis zu liefern, verspricht indes interessante Entwicklungen.

Ökonomische Analysen, in ihrer Terminologie der Pädagogik eher suspekt, stoßen im pädagogischen Milieu allerdings dann auf eine positive Resonanz, wenn sie den Nutzen der „Investition Bildung“ für Individuen und Gesellschaften zu belegen versuchen. Politisch ließ sich bislang insbesondere mit dem Argument des volkswirtschaftlichen Nutzens der kontinuierliche Anstieg des Ressourceneinsatzes für Bildung begründen. Im sich anbahnenden neuen Paradigma der „Outputorientierung“ im Bildungswesen, welches nicht mehr gute Absichten prämiert, sondern Wirkungen empirisch bestätigt sehen will (vgl. LANGE 1999; HELMKE 2000), werden allerdings - neben der Erfassung aggregierter Effekte - Analysen zur „inneren Ökonomie“ einzelner Bildungseinrichtungen eine bedeutendere Rolle spielen. Erste Befunde deuten darauf hin, dass aus dieser Perspektive die traditionelle Formel „Mehr Ressourcen = mehr Qualität“ nicht ohne weiteres zu halten sein wird. Auf bildungspolitischer Entscheidungsebene wird solche Kritik im Zeichen der neuen Sparsamkeit durchaus begrüßt. Dass sie bei Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern, insbesondere aber bei den Interessensvertretern der Bildungsarbeiter auf weniger Gegenliebe stößt, verwundert nicht, denn schließlich entziehen diese Befunde dem Paradigma des notwendigen, unablässigen und „immer richtigen“ Ressourcenwachstums den Boden (vgl. BÖTTCHER/WEISHAUPT/WEISS 1997). Was aber ist die Substanz mikroökonomischer Argumente? Lassen sie sich überhaupt auf den Bildungsbereich anwenden? Stammen pädagogische Ideen und ökonomische aus „verschiedenen Welten“, die nicht zusammenfinden können? Drohen letztere gar, die Pädagogik zu ersticken? Oder gibt es Möglichkeiten eines neuen Dialogs?

Ich möchte mit meinem Beitrag diskutieren, ob neuere mikroökonomische Vorstöße nicht möglicherweise geeignet sind, die allenthalben als notwendig erachtete Reform der Schule voranzubringen - meine erste Fokussierung also:

die Schule. Die zweite: Ich will das Thema am Beispiel eines ausgewählten ökonomischen Konzeptes bearbeiten. Ein solches Vorgehen scheint besser geeignet, als abstrakt über „die Ökonomie“ oder „die Pädagogik“ zu sprechen. Ich suche kein besonders einfaches Beispiel heraus, aber ein typisches für die neue ökonomische Denkweise. Ich frage, ob ökonomische Anreizsysteme die pädagogische Reform der Schule befördern können oder nicht.

Ich gehe so vor, dass ich wenigstens in Stichworten einige Aspekte der ökonomischen Kritik an der Schule anspreche (1). Dann stelle ich knapp das Konzept von Anreizen unter besonderer Berücksichtigung leistungsorientierter Bezahlung in seinen grundlegenden Elementen und erwarteten Effekten dar (2). Danach befasse ich mich mit der einschlägigen empirischen Forschung und stelle fest, dass Anreize nur unter bestimmten Bedingungen die erwarteten Wirkungen generieren (3). Ob aber die Pädagogik sich darauf einlassen kann, solche Bedingungen zu schaffen, bleibt fraglich (4). Zum Schluss werde ich versuchen, über das Beispiel hinausgehend eine erste Antwort auf die Frage nach dem neuen Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik zu geben (5).

1. Der ökonomische Blick auf die Schule

Der Streit um die angemessene Ressourcenausstattung der Schule ist nicht neu. Wenig Originalität kann auch die Kritik an der Leistungsfähigkeit der Schule für sich beanspruchen. Und doch haben beide Diskussionsstränge sich in den letzten gut 20 Jahren miteinander zu einer starken schulreformerischen Kraft verbunden, von der sich die Pädagogik häufig an den Rand gedrückt fühlt, von wo aus sie in aller Regel nur reaktiv Terrain zurückgewinnen kann. Statt pädagogischer Ideen sind ökonomische Konzepte leitend für Schulentwicklung geworden. Unter der Überschrift der „Qualität“ hat sich, wie die OECD bereits 1989 feststellte, international ein dem Vorbild der Wirtschaft entnommener Trend zur Dezentralisierung zunächst in die öffentlichen Verwaltungen, dann in die Steuerung der Bildungssysteme fortgesetzt. Hierzulande folgt nach langjähriger Diskussion relativ zaghaft die Stärkung der Einzelschulen durch Budgetierung, Möglichkeiten des Fundraising und einiger erweiterter Rechte beim Personalmanagement (vgl. BELLENBERG/BÖTTCHER/KLEMM 2001). Parallel dazu beginnt sich die Vorstellung durchzusetzen, Schule sei weniger gut durch die bisherige Inputsteuerung und bürokratische Setzung bestimmter Parameter der Prozesssteuerung zu gestalten, als vielmehr durch ergebnisorientierte Steuerung. Diese beiden Trends zur Dezentralisierung sowie zur Outputsteuerung sind ökonomischer Provenienz; mit ihrem Erfolg bei Schulpolitikern und schulpolitisch relevanten Akteuren scheinen sie den „klassischen“ pädagogischen Antagonismus von Organisation und Erziehung (vgl. TERHART 1986) neu zu lösen. Effizienz, Effektivität, Zielvereinbarung, Konkurrenz auf Quasi-Märkten und Kontraktmanagement sind Leitideen, die international nicht nur programmatisch zu verstehen sind: In manch einem unserer europäischen Nachbarstaaten haben sie sich bereits zu einem umfassenden System der schulischen Steuerung konkretisiert (vgl. GREEN/WOLF/LENEY 1999).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist es nur nahe liegend, dass im Kontext des Paradigmas rational-technologischer Systemsteuerung der Schule kritische Fragen gestellt werden. Es wird z.B. gefragt, wie die interne Mittelallokation verbessert werden kann (WEISHÄUPT/WEISS 1988), wie Investitionen zweckgerichtet erfolgen sollten, um nicht im System zu „versickern“ (Sachverständigenrat Bildung 1998), ob differenzierte Modelle der Lehrerarbeitszeit eingeführt werden sollten (Lehrerarbeitszeitkommission 1999), welchen Nutzen Verkleinerungen der Klassengrößen mit sich bringen (das Projekt STAR, vgl. WEISS 1997), warum eine Schule keine privaten Mittel anwerben dürfen sollte (J.U. BÖTTCHER 1999) und wo unsere Schüler im (internationalen) Leistungsvergleich stehen (zur Übersicht über „large scale“ Leistungsmessungen vgl. VAN ACKEREN/KLEMM 2000). Die Kernfrage hinter all den Einzelfragen ist die nach Aufwand und Ergebnissen, den Kosten und dem Nutzen von Investitionen.

Ein spezifisches Einzelthema, das eng verknüpft ist mit der Frage, wie Investitionen, hier: die Besoldung des Personals im Schulwesen, ökonomisch sinnvoller erfolgen können, ist durch die Frage markiert, ob leistungsorientierte Bezahlung eingeführt werden solle.

2. Leistungsanreize als Steuerungsinstrumente

Ein Konzept zur ökonomischen Steuerung von Organisationen basiert auf der Vorstellung, dass geplanter Wandel vor allem dann eingeleitet und erfolgreich abgeschlossen werden kann, wenn es entsprechende Anreize für die relevanten Akteure gibt. In der deutschsprachigen Diskussion um Schulentwicklung liegen Überlegungen, die Lehrerschaft für erfolgreiche Arbeit und Innovationen zu belohnen, bislang kaum vor; praktische Erfahrungen fehlen hier völlig. Gleichwohl liegt die These durchaus nahe, eine Reformstrategie mit Sanktionssystemen oder Anreizsystemen derart zu koppeln, dass Engagement und Erfolg gefördert und belohnt werden.

2.1 Anreizbezahlung in der Schulpolitik

In der Schulpolitik finden sich bereits verschiedene Ansätze und Beispiele von leistungsorientierter Vergütung. Wie virulent dieses Thema ist, zeigen Verweise auf andere Länder. In Deutschland mehren sich die Stimmen, die - vielfach massiv - eine Beendigung der „Konfektionsbesoldung“ verlangen. Die Besoldung in Abhängigkeit vom Dienstalter, die individuelle Leistungs- und Qualifikationsprofile nicht berücksichtigt, soll durch ein Besoldungssystem ersetzt werden, das, um im Bild zu bleiben, eher einem Maßanzug gleicht.

In Schweden, heute ein Land mit starker lokaler Kontrolle der Schule, einigten sich die Lehrgewerkschaften Lärarförbundet und Lärarnas Riksförbundet und der schwedische Gemeindeverbund Svenska Kommunförbundet auf ein Modell für die Schulentwicklung und einen darauf aufbauenden Tarifvertrag, der Lehrgelälter und Lehrerarbeitszeit definiert. Den Ergebnissen der Lehrarbeit sollte darin in Zukunft mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Bislang hätten sich weder die Kommunen noch die Lehrer für die Ergebnisse der Arbeit ernsthaft interessiert. Im neuen Vergütungssystem haben sich die Vertragspartner darauf geeinigt, dass die Beiträge der Arbeitnehmer, die die Entwicklung von Schule fördern, als ein wesentliches Kriterium für Bezahlung gelten (The Swedish Teachers' Union u. a. 1996).

In den USA liegen seit Jahren Modellversuche mit alternativen Entlohnungssystemen vor. Trotz vielfältiger negativer Erfahrungen wird in diesem Bereich heute mehr denn je experimentiert. Interessanterweise werden neue Modelle auch durch die American Federation of Teachers (AFT) unterstützt.

Auch in der Schweiz, in St. Gallen und Zürich, gibt es ein System leistungsorientierter Lehrerbesoldung (vgl. RITZ/STEINER 2000).

Einen neuen Vorstoß in Richtung leistungsorientierter Bezahlung unternimmt die englische Regierung. In ihrem Grünbuch zur Zukunft des Lehrerberufs wird bemängelt, dass traditionell alle Lehrer so bezahlt würden, als sei ihre Leistung identisch. Jeder Lehrer hingegen wisse selbst, dass dies nicht stimmt (DfEE 1999, Paragraph 20). Das Grünbuch beschreibt detailliert Modelle individueller Leistungsbezahlung wie auch kollektiver Anreizsysteme. R. RICHARDSON fasst die Ausführungen des Grünbuchs über die Lehrerbesoldung und ihre Effekte wie folgt zusammen: „So, at the heart of the Green Paper is a presumption that the existing culture on pay in education seriously inhibits the Performance of teachers. It is seen to undercut teacher motivation and give them insufficient incentives to develop" (RICHARDSON 1999, S. 3).

Die Theorie des Anreizes scheint verführerisch zu klingen; insbesondere, wenn man sie an den Realitäten des starren und unflexiblen Personalmanagements und der Lehrerbesoldung in deutschen Schulen spiegelt. So ist es nicht verwunderlich, wenn z.B. in der Schulpolitik Nordrhein-Westfalens oder Baden-Württembergs geäußert wird, man solle Lehrer leistungsorientiert bezahlen. Eine Begründung für die Einführung leistungsbezogener Elemente bei der Personalbesoldung liefert die Zielsetzung der Steigerungsfähigkeit des gesamten Schulsystems: „Nur wenn gute Lehrerinnen und Lehrer auch als solche beurteilt werden und schwache und schlechte als schwach bezeichnet werden, können die Anforderungen einer Personalplanung und entsprechenden dienstlichen Verwendung, nach Eignung, Leistung und Befähigung, einer notwendigen Differenzierung durch Leistungsanreize und damit einer notwendigen Steigerung der Leistungsfähigkeit des Systems insgesamt erfüllt werden" (SCHULZ-VANHEYDEN 2000, S. 5).

WILLI LEMKE, Bremer Bildungssenator und zum Zeitpunkt des folgenden Zitates Vorsitzender der Kultusministerkonferenz, will nicht nur den Beamtenstatus der Lehrer abschaffen: „Der verführt zu Bequemlichkeit und verhindert das Leistungsdenken. Die Superstars unter den Pädagogen bekommen keine müde Mark mehr als die Drückeberger." Er will einen Schritt weiter gehen: „Wir müssen (...) finanzielle Anreize für fleißige Lehrkräfte schaffen. Aber auch Möglichkeiten, uns von denjenigen zu trennen, die sich nicht bewährt haben" (LEMKE 2000). Knapp und zugespitzt kommen solche Ideen bei HUNDT, dem Präsidenten der deutschen Arbeitgeberverbände, zum Ausdruck: „Es schadet der Ausbildung an den Schulen, wenn gute Lehrer genauso viel verdienen wie schlechte Lehrer" (zit. nach REITH 2000, S. 8).

2.2 Zur Theorie der Leistungsanreize als Mittel der Steuerung

Es ist eine heute gängige Vorstellung ökonomischer Steuerung von Organisationen, den Akteuren stärker Beachtung zu schenken (PFEFFER 1998). Prozesse geplanten Wandels werden demnach vor allem dann eingeleitet und erfolgreich abgeschlossen, wenn es entsprechende Anreize für die relevanten Akteure gibt. „Leistungsanreize“ bezeichnen ein zentrales Konzept im Rahmen neuer Systemsteuerung. Es basiert auf einer Annahme, die die Soziologie rationalen Entscheidenshandelns in die Theorie sozialer Systeme eingeführt hat: Individuen handeln demnach eigennützig, sie streben Belohnung an und vermeiden Bestrafung. Leistungsanreize oder „Incentives“ sind Belohnungen oder Bestrafungen als Folge von spezifischen Handlungsergebnissen (Outcomes). Anreizsysteme verfolgen im Wesentlichen zwei Ziele:

- 1) Sie sollen die Arbeit der Akteure auf das Organisationsziel oder bestimmte Organisationsziele hin ausrichten.
- 2) Sie sollen dafür sorgen, dass kompetente Personen in den Beruf eintreten - und in ihm gehalten werden.

Unter der Bedingung von Konkurrenz müssen Organisationen bei Strafe des Unterganges permanent für Kosten- und Qualitätsverbesserung ihrer Produkte oder Leistungen sorgen und ggf. die Zeit reduzieren, die es braucht, Leistung oder Produkt anzuliefern. Mit Hilfe von Anreizsystemen soll das in modernen Organisationen schnell und flexibel gelingen (vgl. LAWLER 1995). Eine einfache Klassifikation unterscheidet zwischen extrinsischen (Bezahlung, Aufstieg, Status) oder intrinsischen (Anerkennung, erweiterte persönliche Fortbildungsmöglichkeiten, Gefühl von Verantwortung, persönliche Entwicklung) Anreizen (vgl. ARNOLD U. a. ²1995).

Als Basiselement für das Funktionieren jeder Organisation gilt ihr Vergütungssystem. Die empirische Forschung legt die These nahe, dass Bezahlung für die Mitarbeiter als „Belohnung“ wichtig ist; für die Firma wirkt sie als „Motivator“ für Leistung und Engagement der Mitarbeiter (SCHUSTER/ZINGHEIM 1992, S. 19). Insbesondere in personalintensiven Branchen, in denen die Menschen die Schlüssel zum Erfolg sind, scheint es Sinn zu machen, Individuen durch besondere finanzielle Anreize auf das Erreichen der Organisationsziele hin zu orientieren.

Vergütungssysteme seien bislang bemerkenswert resistent gegenüber Veränderung geblieben (LAWLER 1992, S. ix). Verschiedene Ökonomen argumentieren eindringlich, dass - trotz der mit ihrer Implementierung verbundenen Schwierigkeiten - Organisationen, die effektiv arbeiten wollen oder müssen, völlig neue Entlohnungssysteme benötigen (z.B. LAWLER 1990, SCHUSTER/ZINGHEIM 1992). „New Pay“ (LAWLER) steht für ein Programm extrinsischer Anreize, das eine Verbindung zwischen den Zielen der Organisation und der ihrer Mitarbeiter erreichen will: „New pay helps link the financial success of both the Organization and its employees“ (SCHUSTER/ZINGHEIM 1992, S. xi). Das New Pay beruht auf drei Elementen. Die Gesamtvergütung eines Arbeitnehmers (Total compensation) setzt sich aus dem Grundgehalt, dem variablen Gehalt und dem indirekten Gehalt zusammen.

1. *Das Grundgehalt:* Die Höhe des Grundgehalts muss vergleichbare Anbieter von Arbeitsstellen ins Kalkül ziehen. Es muss sich auch an konkurrierenden Teilarbeitsmärkten oder - noch spezifischer - an konkurrierenden Firmen orientieren. Gleichzeitig muss es einbeziehen, was die spezifische Firma zu zahlen in der Lage ist. Das Grundgehalt ist das Fundament, die Plattform für das „New Pay“.

2. *Das variable Gehalt:* Ein Teil der Vergütung orientiert sich an - im Prinzip - flexiblen Anforderungen einer Organisation. Variables Gehalt kann im Spiegel ggf. wechselnder Prioritäten relativ problemlos umgestellt werden und sowohl Teamarbeit als auch individuelles Engagement fördern. Es ist das Kernelement des „New Pay“. Folgende Varianten sind z.B. denkbar:

- Variable Gruppenbezahlung
- Überlassung von Anteilsscheinen
- Gewinnbeteiligung
- (Einmalige) Sondervergütungen
- Individuelle variable Zahlungen

Variable Bezahlung für breite Gruppen von Beschäftigten ermöglicht schnelle Anpassung der Arbeit an wechselnde Bedürfnisse, berücksichtigt die Verschiedenheit der Kompetenzen und wechselndes Engagement, fördert zielorientiertes Arbeiten und erhöht die Kostenkontrolle bei wechselndem Markterfolg.

3. *Indirekte Bezahlung:* Indirekte Leistungen bzw. geldwerte Vorteile wie Sozialleistungen können ebenfalls stärker als bisher an Ziele der Organisation geknüpft werden.

Wird die Wirkung extrinsischer Belohnung nicht überschätzt? Der deutsche Freizeitforscher OPASCHOWSKI macht auf Basis einer breiten empirischen Untersuchung deutlich, dass die Leistungsmotivation von Arbeitnehmern nicht einfach vorausgesetzt werden kann: „Ganz im Gegenteil: Arbeitnehmer werden die eigene Leistung auf ein Minimum reduzieren und eine Art ‚innere Kündigung‘ praktizieren, wenn ihnen nicht *neben* materiellen Vergütungen *zusätzlich* immaterielle Anreize geboten werden“ (OPASCHOWSKI 1994, S. 265). Motivation und Zufriedenheit werden durch mindestens fünf Merkmale bestimmt: Spaß, Geld, Sinn, Zeit, Status (ebd., S. 265f.). Als Ergebnis einer Repräsentativumfrage unter Berufstätigen kann OPASCHOWSKI auf die Frage, was für die Befragten persönlich der größte Anreiz für mehr Leistung im Beruf ist, zusammenfassen:

- Wer heute *Arbeiter* zu besonderen Leistungen anspornen will, muss ihnen erst einmal mehr Lohn zahlen.
- Wer die Leistungsbereitschaft von *Angestellten und Beamten* herausfordern will, muss ihnen Arbeitstätigkeiten übertragen, die mehr Spaß machen.
- *Leitende Angestellte und höhere Beamte* sind an zwei Leistungsanreizen gleichermaßen interessiert: Sie erwarten für sich eine selbstständige, verantwortliche Tätigkeit und gleichzeitig ein höheres Einkommen (ebd. S. 266).

Die Geld-Arbeit, so OPASCHOWSKI, ist weiterhin eine dominante Variante; auch wenn gewisse Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Beschäftigten auszumachen sind, gilt allgemein: Wer Arbeitszufriedenheit und Motivation von Arbeitnehmern erhöhen will, kommt an Einkommenssteigerungen kaum vorbei

(vgl. ebd., S. 267). Dabei darf auch nicht übersehen werden, dass mit einem verbesserten Einkommen auch das Selbstwertgefühl der Individuen steigen kann, also eine Art Doppeleffekt zu erwarten ist: „Certainly pay can improve the Performance of people. But it can also boost their self-worth, their level of personal satisfaction, their sense of well-being“ (FLÄNNERY U. a. S. 252). Trotz der hohen Bedeutung monetärer Anreize bewirken offenbar Strategien, die extrinsische Belohnungen mit intrinsischen kombinieren, die höchsten Grade der Einbindung und eröffnen die größten Chancen, leistungsfördernd zu wirken.

Man wird betriebswirtschaftlichen Konzepten eine gewisse „Trendiness“ nicht absprechen können. „Ideas about what constitutes good and bad management are changing rapidly“ (LAWLER 1992). Die letzten Konzepte zum wirtschaftlichen Erfolg hießen ‚lean production‘ und ‚restructuring‘. Vielfach waren die Erfolge dieser Trends aber bescheiden. Realistischerweise sollte man aus der Erfahrung der Vergangenheit keine übertriebenen Potenziale erwarten. „New Pay“ gilt auch bei den - vorsichtigeren - Protagonisten nicht als ein „Allheilmittel“ zur Erreichung höchstmöglicher Effektivität. Es gilt als *ein* Element neuer Unternehmensstrategien. Umgekehrt stellt sich die Frage, ob die konventionelle Stellenbezahlung, die „Konfektionsbezahlung“, nicht vielleicht ein Hemmschuh für die Entwicklung von Organisationen war.

Neue Entlohnungssysteme werden vielfach als Mittel betrachtet, individuelle Erfolge und Unternehmenserfolge zu verknüpfen. Über das Erwirken einer „Kompatibilität“ können Angestellte überhaupt erst die Ziele der Organisation erkennen und verstehen, welche Rolle sie bei der Zielerreichung spielen. Das wiederum ist Bedingung dafür, sie in angemessener Weise bei Entscheidungsfindungen beteiligen zu können. Sie erhalten bei einer solchen Partnerschaft ihre Belohnungen in Abhängigkeit davon, inwieweit die Firma diese Ziele erreicht hat und wie viel sie dazu beigetragen haben. Damit fokussieren sie programmatisch und zwangsläufig auf Ziele der Organisation. Oft werden so Ziele einer Organisation überhaupt erst kommunizierbar: „Pay programs are visible and powerful communicators of organizational goals, priorities and values“ (SCHUSTER/ZINGHEIM 1992, S. xv). Der Gleichlauf individuellen Handelns mit dem, was die Organisation erreichen will, ist Bedingung für ein Funktionieren des „New Pay“. Die Position von Protagonisten besagt: „New Pay“ kann das Handeln der einzelnen Akteure auf die Ziele der Organisation einjustieren, ohne bestimmte kontraproduktive Effekte zu generieren, wie es z.B. bei den „Verschlankungs-Konzepten“ der Fall war (z.B. Verlust an Organisationswissen - *fire and forget* -, Angst vor Kündigung „aus dem Nichts“). Es ist demnach eine positive Kraft; jedenfalls dann, wenn es „richtig“ konzipiert wird.

Aber: Taugt ein ökonomisches Konzept überhaupt für die Schule? Ein neues Bezahlungssystem ist an den Aufgaben der Organisation und den Stellenbeschreibungen der dort arbeitenden Individuen orientiert. Auf dieser Grundlage ist ein differenziertes Belohnungssystem möglich. Aber kann das auch für die Schule funktionieren? Die Protagonisten aus der Ökonomie beantworten diese Frage positiv.

Anreize können bereits „vor den Türen“ der Organisation wirken. Weil Einstellungen und Fähigkeiten der Lehrer als zentrale Qualitätsgaranten für eine erfolgreiche Schule gelten können, sollten Anreize helfen, solche Men-

sehen für den Lehrerberuf zu interessieren, die ihn mit gewisser Wahrscheinlichkeit engagiert und kompetent ausfüllen werden. Gängige Vorstellung ist, man könne solches Personal durch Geld derart gewinnen, dass ein möglichst hohes allgemeines Gehaltsniveau einen effektiven Anreiz zur Wahl des Lehrerberufes darstelle. Obwohl das Grundgehalt sicher ein wesentliches Element der Berufswahl und Berufszufriedenheit ist, favorisieren mache Ökonomen (vgl. HANUSHEK u.a. 1994, S. 162) eine gezielte Verbesserung des Gehaltes durch variable und indirekte Anreiz Vergütungen für gute Leistungen im Beruf. Dieses System soll anders wirken als eine „a-priori-Belohnung“, die völlig unabhängig von späteren tatsächlichen Leistungen ist. Auch in der Schule sei dies eine denkbare Strategie zur Steigerung der Arbeitsintensität und Aufgabenfokussierung. MOHRMAN U. a. (1996), die ausführlich über positive Erfahrungen mit „New Pay“ in der privaten Wirtschaft berichten, sind der festen Überzeugung, dass sich diese Ideen auf die Schule anwenden lassen. Mehr noch sind sie der Überzeugung, dass das überkommene System der Lehrerbezahlung problematisch ist, da es versäumt, Lehrer und Schulentwicklung positiv zu stimulieren. Befunde über mangelnde Berufszufriedenheit und Motivation der Lehrerschaft lassen Ökonomen ebenfalls an Anreizsysteme denken. In der Schule lassen sich neben geldlichen außerdem verschiedene nicht-monetäre Anreize denken. So könnten Lehrer z.B. belohnt werden durch:

- Entlastung von Unterricht,
- das Engagieren eines (persönlichen) Beraters,
- Ausstattung mit besonderen Materialien oder
- die Übernahme besonderer Aufgaben in der Lehrerbildung.

Allgemein wird sich aus dieser Perspektive festhalten lassen: Das Engagement für Reform der Schule sollte systematisch belohnt werden durch Optionen für extrinsische und intrinsische Belohnungen, die schließlich in einem System der „Karrisierung“ des Lehrerberufes (vgl. TERHART 1997) zusammenfließen könnten.

3. Empirische Untersuchungen

In der Tat kann man in der Wirtschaft einen allgemeinen Trend zur Einführung leistungsorientierter Bezahlung ausmachen (vgl. RICHARDSON 1999, S. 6). Einiges spricht für die Plausibilität der These, dass leistungsorientierte Bezahlung oder an Leistung gebundene Beförderungsaussichten einen hohen motivierenden Charakter haben. Empirische Befunde belegen tatsächlich, dass ergebnisorientierte Bezahlung oder an Leistung geknüpfte Bonuszahlungen in vielen Branchen die erwünschten leistungssteigernden Effekte haben (ebd.). Aber: Kann man solche Befunde übertragen? Was weiß man aus der empirischen Forschung zu den Wirkungen leistungsorientierter Bezahlung in der Schule? Weil hierzu nur wenig Daten vorliegen, kann man behelfsweise auch auf Bereiche schauen, die der Schule relativ ähnlich sind. Dies werden wir zunächst tun.

In anderen, der Schule insofern vergleichbaren Feldern, als hier „Professionals“ den Kern der Belegschaft bilden, gibt es offenbar viel versprechende Versuche. So untersuchen KELLEY und TAYLOR Vergütungssysteme in den Berei-

chen: Recht, Universitäten, Versicherungsmathematik und Finanzwirtschaft und schlussfolgern, die Verbindung von Entlohnung und der Entwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten der Individuen sei machbar, wie auch kollektive Anreize zur Erreichung der Organisationsziele sinnvoll seien (1995). RICHARDSON hat einige andere dieser Studien zusammengefasst, die sich vor allem mit der Frage beschäftigten, ob Motivation und Ergebnisfokussierung steigen. Im Einzelnen ging es um eine Untersuchung der Effekte leistungsorientierter Bezahlung im Finanzamt (MARSDEN/RICHARDSON 1994 und MARSDEN/FRENCH 1998), bei der Gemeinderegierung (HEERY 1996), im nationalen Gesundheitssystem (MARSDEN/FRENCH 1998), in der Wasserwirtschaft (THOMSON 1997) und beim Arbeitsamt (MARSDEN/FRENCH 1998) - allesamt in Bereichen, in denen es keine ausgesprochene Tradition für leistungsabhängige Bezahlung gibt.

In allen genannten Studien wurden den Angestellten fünfstufige Statements vorgelegt. Teilweise wurden auch die befragt, die für die Leistungsbewertungen verantwortlich waren. Ein Blick auf einige ausgewählte Befunde: HEERY unter-

Tabelle 1		
Statement	Zustimmung in %	Ablehnung in %
Ich habe härter gearbeitet, seit leistungsorientierte Bezahlung eingeführt wurde	10	61
Ich konzentriere mich seit der Einführung leistungsorientierter Bezahlung stärker auf das Wichtige in meiner Arbeit	15	55
Leistungsorientierte Bezahlung hat mich ermutigt, mich auf Dienstleistungsqualitäten zu konzentrieren	16	57
Bei leistungsorientierter Bezahlung tendiere ich dahin, mich mehr auf messbare Aspekte der Arbeit zu konzentrieren	14	59
Bei leistungsorientierter Bezahlung bin ich mir deutlicher über finanzielle Folgen meiner Handlungen/Entscheidungen bewusst	12	57
Bei leistungsorientierter Bezahlung bin weniger bereit, solche Aufgaben auszuführen, die in der Dienstbeurteilung keine Rolle spielen	10	72
Leistungsorientierte Bezahlung hat Auswirkungen auf mein Arbeitsverhalten	53	27
Leistungsorientierte Bezahlung hat einiges an Vertrauen zwischen mir und meinem Chef zerstört	16	60
Kooperation und Teamwork sind in meinem Büro als Folge leistungsorientierter Bezahlung schlechter geworden	18	52
Quelle: HEERY 1996, S. 192-196.		

suchte das Personal in vier Gemeinden, die unterschiedliche Systeme der Leistungsbezahlung implementiert hatten. Die 650 Fragebögen entsprechen einem Rücklauf von zwischen 43 und 62%. Über die verschiedenen Gemeinden hinweg ergibt sich ein wenig ermutigendes Bild (vgl. Tab 1). Gerade 10% sagten, sie hätten härter gearbeitet, seit eine leistungsorientierte Bezahlung eingeführt wurde, etwa 15% arbeiteten seitdem fokussierter. Mit 16 und 18% sind negative Statements leicht stärker ausgeprägt (Leistungsorientierte Bezahlung hat einiges an Vertrauen zwischen mir und meinem Chef zerstört und Kooperation und Teamwork sind in meinem Büro als Folge leistungsorientierter Bezahlung schlechter geworden) (HEERY 1996, S. 192-196). HEERY resümiert, leistungsorientierte Bezahlung bewirke keinesfalls, dass neue Wege eingeschlagen werden.

Das Antwortverhalten ähnelt dem in den Studien von MARSDEN/RICHARDSON (1994) und MARSDEN/FRENCH (1998): Nur relativ wenige Befragte berichteten, sie arbeiteten härter oder fokussierter. Etwas größer ist hingegen die Zahl derer, die Vertrauensverluste beklagen und Teamarbeit beschädigt sehen. In England existiert seit längerem die Möglichkeit leistungsorientierter Bezahlung für Lehrer. Allerdings wurde hiervon so gut wie nie Gebrauch gemacht (vgl. DfEE 1999). Anders bei Schulleitern. MARSDEN und FRENCH (1998) befragten Schulleiter zum leistungsorientierten Besoldungssystem in ihrer Berufsgruppe (vgl. Tab. 2). Mit knapp unter 2000 Antworten erzielten sie einen Rücklauf von 40%. Nur 9% gaben an, leistungsorientierte Bezahlung wäre für sie ein Anreiz, in der Arbeit mehr Initiative zu zeigen; für nur 10% sei sie ein Anreiz, über das Notwendige hinaus zu arbeiten. 30% meinen, sie habe den Stress vergrößert, 64% glauben, sie verursache Ressentiments innerhalb der Lehrerschaft.

Tabelle 2 Schulleiter zu den Effekten leistungsorientierter Bezahlung		
Leistungsorientierte Bezahlung ...	Zustimmung in %	Ablehnung in %
... gibt mir einen Anreiz, über das Notwendige hinaus zu arbeiten	9	75
... ist ein Anreiz für mich, in meiner Arbeit mehr Initiative zu zeigen	10	68
... hat für mich den Stress vergrößert	30	43
... hat meine Bereitschaft reduziert, mit der Schulkonferenz zu kooperieren	6	69
... hat auf die Qualität meiner Arbeit keinen Einfluss gehabt, denn ihr Standard war auch vorher gut	66	10
... verursacht Ressentiments innerhalb der Lehrerschaft	64	16
... unterminiert in der Schule die Teamarbeit	52	28
Quelle: MARSDEN/FRENCH 1998, S. 117-119		

schaft, 52% sagen, sie unterminiere in der Schule die Teamarbeit (MARSDEN/FRENCH 1998, S. 117-119).

Die Autoren schließen, dass die Schulleiter, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits seit sechs Jahren Erfahrung mit leistungsorientierter Bezahlung hatten, diese negativ beurteilen. Ihr Einfluss auf Zielsetzungsprozesse und individuelle Motivationssteigerung sei klein oder irrelevant. In bedeutendem Umfang sei allerdings die Ansicht vertreten, dass die Bezahlung die „Moral“ der Schule und die Teamarbeit beschädigen kann. Bei denjenigen jedoch, die Leistungsverbesserungen für sich feststellten, fielen die negativen Einschätzungen deutlich schwächer aus (MARSDEN/FRENCH 1998, S. 121; vgl. RICHARDSON 1999, S. 16f.).

Die beiden zentralen Entwicklungen im US-amerikanischen Schulsystem - nämlich zu mehr Outputorientierung und zu mehr Autonomie (site based management) - legten nahe, dort auch über das Entlohnungssystem nachzudenken. Die ersten Ansätze (merit pay und career ladders) wirkten jedoch negativ auf Lehrer (FIRESTONE 1994). Sie werden in der Literatur durchweg als Flops bewertet. In einer etwas älteren Studie untersucht JOHNSON (1986) die Wirkung extrinsischer und intrinsischer Belohnungen im Lehrerberuf. Die ersteren seien zwar wichtig, um Menschen in den Beruf zu bringen und sie dort zu halten. Letztere seien jedoch weitaus bedeutender, wenn es darum geht, Job-performance, genauer: Unterrichtseffektivität zu erhöhen. Sie kommt zu dem Schluss, dass sich erfolgreiche Schulen durch eine Kultur hoher Wertschätzung von Kollegialität und kontinuierlicher Verbesserung auszeichnen. Das sei wichtiger als leistungsorientierte Bezahlung.

In der neueren US-amerikanischen Schulentwicklung werden neue Konzepte der differenzierten Bezahlung ausprobiert. Neue, bessere Ansätze sind: skill-based pay, job enlargement, collective incentives, individual Performance compensation based on knowledge and skills, job-based pay. Mit verschiedenen Modellen wird in Flowing Wells, Pocatello Kentucky, Charlotte-Mecklenburg [North Carolina], Douglas County [Colorado] und Maryland experimentiert. HENEMAN und MILANOWSKI (1999) analysieren Meinungen der Lehrer in Kentucky: Das Ergebnis war negativ, Lehrer berichten über wenig motivierende Effekte. Es bestand kein besonderes Interesse daran, das Programm fortzusetzen. Im Gegenteil spielten viele mit dem Gedanken, die betroffenen Schulen zu verlassen. Die Ergebnisse einer Regressionsanalyse führten dann allerdings zu dem etwas differenzierteren Befund, wonach die Einstellungen hoch korrelieren mit der Zufriedenheit bezüglich des Grundgehalts, den wahrscheinlichen Wert eines Bonus und verschiedenen „Fairness-Aspekten“. Der Schluss der Autoren war dann wieder versöhnlich: Sie halten die Ansicht der potenziell positiven Wirkung nicht für widerlegt; allerdings werde klar, dass Programme insbesondere durch schlechtes Design und Managements scheitern können. Eine qualitative empirische Studie von Schulen in Kentucky berichtet, dass Lehrer ihre Lehrtätigkeit so modifizierten, dass Schülerleistungen verbessert wurden - gleichzeitig aber berichteten sie auch von erhöhtem Druck/Stress (KELLEY/PROTSIK 1997). Die Analyse von ODDEN (1996) schließt mit der Empfehlung, Anreize direkt mit Zielen der Schulreform zu verknüpfen. Die neuen Entwicklungen zur Autonomie der Schule etwa erfordern eine Lehrerschaft mit neuen Kompetenzen: Breites curriculares Wissen, Lehrkompetenzen und

Management- bzw. Entscheidungskompetenz. Ein modernes Pay-System könnte diese Kompetenzen fördern helfen (ebd.). Verschiedene School Based Performance Awards (SBPA) untersucht KELLEY (1999) (Kentucky, Charlotte-Mecklenburg [North Carolina], Douglas County [Colorado] und Maryland). Ihr Fazit: Sie motivieren Lehrer dadurch, dass sie Bedingungen schaffen, in denen intrinsische Belohnungen möglich werden. Sie fokussieren die Arbeit der Lehrer. Sie schaffen Gelegenheiten zur Zusammenarbeit zwischen Lehrern, regen ein Feedback der Lernleistungen der Schüler an, orientieren auf Ziele und führen zu einem auf die Schulziele hin ausgerichteten Ressourceneinsatz. Bestimmte Varianten aber produzieren auch Stress. CONLEY/ODDEN (1995) analysieren verschiedene Praxismodelle in den USA (Flowing Wells, Charlotte-Mecklenburg und Pocatello) und Australien. Sie favorisieren unter den konkurrierenden Ansätzen schließlich „compensation based on knowledge and skills“ als den besten.

3.1 Ein vorsichtiges Zwischenfazit: Skepsis

In der Literatur gibt es durchaus auch skeptische Einschätzungen hinsichtlich der Wirksamkeit leistungsorientierter Bezahlung - insbesondere werden auch unerwünschte Nebeneffekte erwähnt (vgl. PFEFFER 1998, S. 169). Selten wird bei Fragen nach Leistungssteigerung oder besserer Fokussierung der Arbeit von mehr als 20% positiv geurteilt. Befragungen bei Mitarbeitern legen eher die Vermutung nahe, dass die Zahl derjenigen, die in Folge des Anreizsystems besser und mehr arbeiten, geringer ist als die Zahl derjenigen, die eine stark ausgeprägte ablehnende Haltung einnehmen. „In this sense, real antipathy among staff is more common than real enthusiasm“ (RICHARDSON 1999, S. 17). Oft werden Anreizkonzepte kritisch beschrieben, weil sie nur unter der Bedingung eines radikalen Wandels des Systems angemessen funktionieren; der aber scheint im Schulsystem kaum durchsetzbar.

Zwar kann man gewisse Unterschiede in den Resümees von Untersuchungen zu Effekten leistungsorientierter Bezahlung ausmachen, allerdings gibt es - auf Grundlage der mir bekannten Daten - wenig Grund, RICHARDSON zu widersprechen, wenn er drei Typen von Ergebnissen unterscheidet: Manche meinen, leistungsorientierte Bezahlung sei schädlich, manche vertreten die Ansicht, sie sei ein „Reinfall“, und manche stellen fest, sie sei ein bescheidener Erfolg. Unter dem Strich bleibt danach im besten Fall nicht viel übrig von den großen Versprechungen. Insbesondere angesichts der Komplexität der Lehreraufgabe lehnt RICHARDSON die leistungsorientierte Bezahlung für diesen Bereich schroff ab (1999, S. 30): „There is nothing substantial, and certainly nothing here to give confidence that the extension of Performance related pay into education would have a powerful effect on teacher Performance“ (ebd., S. 11).

4. Bedingungen der Anwendbarkeit von Anreizen

Einer solch kategorischen Ablehnung vermag ich allerdings nicht zu folgen. Die oben skizzierten empirischen Forschungen haben aber auch ergeben, dass

verschiedene Modelle von Anreizsystemen unter verschiedenen Bedingungen unterschiedlich wirken. Die Schwächen bisheriger Modelle liegen möglicherweise nicht im falschen Prinzip begründet, sondern in falschen konkreten Umsetzungen und Implementierungen. Demnach hätten Modelle von Anreizen dann Erfolgsaussichten, wenn sie ihre komplexen Anwendungsbedingungen reflektieren. In diesem Sinne „intelligente“ Konzepte sind vulgärökonomischen bei weitem überlegen. Welche Elemente zeichnen intelligente Anreizsysteme aus? Mindestens die folgenden Fragen müssen mit „ja“ beantwortet werden, will man ein intelligentes und wirksames Anreizsystem erhalten:

- Sind Ziele relevant und klar?
- Sind sie verlässlich messbar?
- Geht Zielerreichung tatsächlich in die Vergütungsschemata ein?
- Besteht ausreichend Sicherheit, die versprochenen Gratifikationen zu erhalten?
- Wird das System als fair empfunden?
- Sind die Gratifikationen bedeutend genug, um als Anreize zu fungieren?

FLANNERY U. a. formulieren gar neun Erfolgsbedingungen. Ihre „Erfolgs-Imperative“ lesen sich wie folgt:

- Bringe das Entlohnungssystem in Übereinstimmung mit den Kulturen, Werten, und Geschäftszielen der Organisation
- Verbinde Bezahlung mit anderen Dimensionen des Wandels
- Wähle den Zeitpunkt der Implementierung im Konzept des Wandels gut
- Integriere neue Bezahlung mit anderen Maßnahmen der Personalentwicklung
- Demokratisiere die Prozesse der Bezahlung
- Entmystifiziere die Bezahlung, kläre das Konzept
- Miss die Resultate
- Verbessere kontinuierlich das Schema
- Wähle aus dem Dschungel der Konzepte vernünftig aus (FLANNERY U. a. 1996, S. 247ff).

Um letzteren Punkt knapp zu erläutern: „Be selective. Don't grasp at the latest trend, or follow the lead of a competitor. Explore all the available options and then decide on the solutions that are right for your Organization, your culture, and the changes you are going through“ (ebd., S. 250). PFEFFER ist in diesem Zusammenhang noch zugespitzter. Da jedes Unternehmen seine Mitarbeiter bezahle, sei es selbstverständlich wichtig, über das Entlohnungssystem zu reflektieren und es gegebenenfalls zu modifizieren. Wenn jedoch ein Manager glaube, er könne einen Unternehmensberater engagieren und diesen dann sein spezifisches System implementieren lassen, der führe das Unternehmen mit großer Wahrscheinlichkeit in den Ruin (PFEFFER 1998, S. 196f).

Im Kontext von Bildungsorganisationen erfährt die Komplexität der Anwendungsbedingungen eine Zuspitzung, wenn man einerseits die Besonderheit Profession „Lehrer“ und die der Organisation „Schule“ unterstellt. Aus anderer Perspektive werfen wir hier nochmals die Frage auf, ob ein Prinzip rationa-

listischer Ökonomie überhaupt auf die Schule übertragbar ist. Die Idee von Incentives steht und fällt mit der Möglichkeit, einzelne Arbeitnehmer oder Gruppen von Arbeitnehmern überhaupt bewerten zu können. Die ökonomische Perspektive im Allgemeinen und mit ihrem Anreizkonzept im Besonderen auf Schule und Lehrerverarbeit anwenden zu können, setzt die Beantwortung der zentralen Frage voraus: Was ist ein guter Lehrer? Ein neues Besoldungssystem setzt relativ klare Arbeitsbeschreibungen voraus. Dies provoziert gleich die nächste Frage: Kann man von einer Bildungs- und Erziehungsorganisation hinreichend klare Zieldefinitionen erwarten, an denen Motivation und Arbeitserfolg gemessen werden können?

Als die elementaren „Handlungseinheiten“ jeder Schule gelten die einzelnen Lehrer. Ihre Rolle ist in der gängigen Literatur unumstritten. Grob gesprochen, gute Lehrer im Guten, schlechte Lehrer im Schlechten, Lehrer können viel bewirken. Genauso ein Gemeinplatz ist die Erkenntnis, dass es eine große Variabilität zwischen Lehrern gibt. So klar diese Tatsachen sind, so wenig gilt es als opportun, sich systematisch mit den Konsequenzen hieraus auseinander zu setzen. Es könnte daran liegen, dass trotz großer intuitiver Klarheit darüber, was einen guten Lehrer ausmacht, es sich als faktisch unmöglich erweist, sich auf konsistente Definitionen zu einigen, die auch noch praktisch relevant und als Maßstab für Lehrerevaluation einsetzbar sind. Die extrem anspruchsvollen - und dabei gleichwohl (oder deshalb?) eher intuitiven - Definitionen dessen, was den Lehrerberuf ausmacht und welche Kompetenzen ein Lehrer beherrschen muss, sind sicher ein Ausdruck dieser Situation. Im Bild des idealen Lehrers bündeln sich gewissermaßen alle komplexen pädagogischen, fachlichen, methodischen, menschlichen, sozialen und kulturellen Probleme, die in der Schule auftauchen können. Es herrscht offenbar ein Mangel an konkreten Definitionen, mit deren Hilfe sich Leistungen von Lehrern bewerten lassen. Die Organisationswissenschaften können bei „Humanorganisationen“ mit diffusen Zielen eine gewisse Neigung entdecken, Personal über „Ethos“ zu motivieren und zu führen. Das mag typisch für Pädagogik sein, im Sinne einer Steuerung bringt das wenig. Möglicherweise aber kann es relativ eindeutige Definitionen aufgrund der Komplexität der Aktivitäten, die auf den Lehrer in der schulischen Praxis zukommen, gar nicht geben. Hier würden jedoch manche Ökonomen viel pragmatischer denken als viele Pädagogen: Für Fachlehrer, so sagen sie, kann das entscheidende Kriterium, an dem ihre Leistung gemessen wird, nur der Lernzuwachs der Schüler sein. Dieser Pragmatismus ist eines der Konfliktfelder zwischen pädagogischer Tradition und outputorientierter Ökonomie.

Anreizsysteme können nur dann wirksam sein, wenn gute von schlechten Ergebnissen unterschieden werden können. Dies ist freilich nicht nur im Lehrerberuf problematisch. Es ist sehr gründlich zu überlegen, unter welchen Aspekten Mitarbeiter und ihre Leistung überhaupt beurteilt werden und welche Konsequenzen daraus gezogen werden. „Ratsam erscheint sicherlich“, fasst ROSENSTIEL die Erkenntnisse der Organisationspsychologie zusammen, „das Verhalten des Beurteilten ausschließlich auf die präzise beschriebenen Anforderungen bezogen zu bewerten und sodann die sich daraus ergebenden notwendigen Verhaltensänderungen gezielt zu fördern und systematisch zu verstärken“ (ROSENSTIEL 2000, S. 191). Beurteilungsverfahren sollten - zumal dann, wenn mit ihnen gratifikatorische Wirkungen verbunden sind - sorgfältig konstruiert

sein. Voraussetzung für eine sinnvolle Personalbeurteilung sind in aller Regel sorgfältige Arbeits- und Tätigkeitsanalysen, die sich in Tätigkeitsbeschreibungen niederschlagen sollten, bei denen es ratsam ist, die Sprachabhängigkeit zu minimieren (vgl. ebd., S. 182ff.). Beurteilungen finden in Organisationen prinzipiell keine große Akzeptanz. Auch für diejenigen, die Beurteilungen vornehmen sollen, ist dies in der Regel eine ungeliebte Arbeit. Die Organisationspsychologie weist darauf hin, dass Beurteilungen und Beurteilungsrückmeldungen durchaus - im Falle von Kritik - negative Effekte in Hinblick auf Leistung und Arbeitszufriedenheit haben können. Aus diesem Grund ist es von zentraler Bedeutung, dass der Prozess des Beurteilens wie auch das Führen von Beurteilungsgesprächen trainiert wird. Unstrittig ist in der Organisationspsychologie zwar, dass Personalbeurteilungen verhaltensmodifizierend wirken, unklar ist hingegen, ob dies auch im Sinne der Organisationsziele erfolgt (vgl. ebd., S. 188).

Für ein Anreizsystem, welches gehaltliche oder andere belohnende Konsequenzen hat und im Schulwesen wirksam sein soll, müssen erhebliche Änderungen im System der Personalbewertung erfolgen. Nun gibt es aber in der Schule und der Schulverwaltung tatsächlich vielfältige neue Überlegungen in diese Richtung. Es wäre Thema eines eigenen Beitrages, diese zu analysieren und zu fragen, inwieweit Anwendungskompetenz vorhanden ist (vgl. dazu ausführlicher BUHREN/ROLFF 2000). Jedenfalls spricht es für die Möglichkeit einer Implementierung ökonomischer Konzepte, wenn innerhalb der Pädagogik und der Bildungsverwaltung Überlegungen zur Personalbeurteilung konkretisiert werden. Jenseits der (eher organisationspsychologischen) Beurteilungsproblematik stellt sich die (genuin organisationssoziologische) Frage, ob für die Organisation Schule überhaupt Ziele in handlungsleitender Präzision beschreibbar sind. Vielleicht ist das in der „besonderen Organisation“ (ROLFF) Schule nicht möglich. Die Schule ist schließlich ein organisationssoziologisch insbesondere deshalb so interessanter Gegenstand, weil an ihm deutlich gezeigt werden kann, dass Organisationen häufig eben nicht dem rationalistischen Mittel-Zweck-Modell folgen (vgl. erläuternd dazu TERHART 1986). Die Protagonisten aus der Ökonomie beantworten diese Frage dennoch positiv, weil sie zwar auf der Basis eines rationalistischen Handlungskonzepts argumentieren, aber von weitergehenden Annahmen über die Spezifika von Organisationen abstrahieren können. Es geht der Forderung nach Anreizen um Grundsätzliches: Wie jede Organisation soll auch die Schule ihre Ziele definieren und Zielerreichung als zentrales Kriterium für die Bewertung ihrer Leistung akzeptieren.

Dass dieses möglich ist, halten international tätige Bildungsforscher offenbar für ausgemacht. Für die OECD schreiben sie in ihrer internationalen Studie zur Qualitätsentwicklung der Schule, dass „eine Neubewertung der grundlegenden Ziele und Leistungen“ der Schule gefordert werden muss (OECD 1991, S. 23). Im Rahmen ihrer Qualitätsdebatte nimmt die OECD an zentraler Stelle den Problembereich unklarer Aufgabenbeschreibung der Schule ins Visier und fordert eine:

- Fokussierung der schulischen Produktion auf die Steigerung der (zieldefinierten) Schülerleistungen,
- stärkere Gewichtung des effizienten Einsatzes der hierzu nötigen Mittel,

- systematische empirische Evaluierung von Maßnahmen,
- Anreize für Reforminitiativen und
- „Erfolgshonorare“ für erfolgreiche Reformen.

Solche Forderungen müssen umgesetzt sein, damit ökonomische Konzepte wie Anreizsysteme zur Verbesserung der Lehrerarbeit, zur Erhöhung der Arbeitsmotivation, zur Rekrutierung geeigneten Personals und zur Unterstützung geplanter Reformen wirksam werden können.

5. Fazit: Die Notwendigkeit eines Dialogs

Was soll man denjenigen raten, die leistungsorientierte Bezahlung im Lehrerberuf für ein interessantes Projekt halten? Ich will vier Thesen nennen:

- 1) Vorschnelle und populistische Rufe nach Leistungsbezahlung sind problematisch. Die neue Idee, in deutschen Schulen „mal eben“ etwas leistungsorientierte Bezahlung einführen zu wollen, ohne Erfahrungen auszuwerten und sie vor ihren jeweiligen kulturellen Hintergründen zu evaluieren, ist im besten Fall naiv. Mögliche unbeabsichtigte Effekte mögen die erhofften Gewinne übertreffen.
- 2) „New Pay“ ist ein Konzept, das offenbar nur in einem breiten „Reformpaket“ Sinn macht. Erfolgreiche Unternehmen wissen das und initiieren umfassende Innovationen; und sie sind bereit, für Veränderungen beträchtliche Summen zu investieren. Man kann begründet vermuten, dass weder die Schulverwaltungen noch die Mehrzahl der Einzelschulen für eine grundlegende Veränderung bereit sind. Insbesondere ist fraglich, ob sie den organisationssoziologisch notwendigen Schritt zu operationalisierbaren Zielen mitmachen können.
- 3) Anreizmodelle stehen und fallen mit der Klarheit der Ziele und der Personalbeurteilung. Die zentrale Frage ist hier: Kann die Pädagogik begründet entscheiden, wer ein durchschnittlicher, ein guter und ein schlechter Lehrer ist? Und: Wahrscheinlich akzeptieren Lehrer Ungerechtigkeit der Bezahlung eher, als dass sie bereit sind, für ein wenig mehr Gerechtigkeit mit Unfrieden im Kollegium und Überwachung ihrer Arbeit zu bezahlen.
- 4) Für jeden, der interessiert ist, die Arbeitsweise von Bildungsorganisationen zu verbessern, sollten die Instrumente Anreiz im Allgemeinen und neue Bezahlung im Besonderen ernsthaft in ihren möglichen Strukturen, Mechanismen und Effekten untersucht werden. Wer darauf verzichtet, aus welchen Gründen auch immer, beraubt sich einer Methode, die sich in vielen Organisationen durchaus als wirksam erwiesen hat. Schulen (oder auch Hochschulen) lassen sich als Organisationen beschreiben. Warum soll hier nicht funktionieren, was in anderen Organisationen geht? Vorab jedenfalls kann es keiner sagen. Auch RICHARDSON, der Kritiker von Leistungsbezahlung an Schulen, stellt fest, dass nur empirisch ermittelt werden kann, ob und wie ein solches Konzept trägt. Oder mit den Worten eines anderen Kritikers: „Thinking about pay ought to be based on logic and evidence, not on belief or ideology“ (PFEFFER 1998, S. 196).

Bei aller Vorläufigkeit der Beweisführung scheint die folgende These der Kritik Stand zu halten: Unter bestimmten - und anspruchsvollen - Bedingungen können Incentives zur Reform der Schule beitragen. Die Sozialwissenschaften im Allgemeinen und die Organisationssoziologie im Besonderen zeigen, dass Individuen auf wohl strukturierte Systeme von Anreizen reagieren. Incentives könnten helfen, die überkommenen Steuerungsmechanismen der Schule, das zentralistische Erlasswesen und das System von Verwaltungsvorschriften, die klassische bürokratische Steuerung also, zu überwinden. Gerade der Mangel an Anreizen könnte eine Erklärung für die bisherige Trägheit des Bildungswesens und die mangelnde Reformbereitschaft und Motivation vieler seiner Mitarbeiter sein. So jedenfalls sieht es eine Gruppe prominenter Ökonomen: „Indeed, lack of proper Performance incentives may explain why education appears to lack behind many other sectors in its ability to harness the drive and ingenuity of its workers. There is no clear relationship between Performance of teachers and schools and the incentives and rewards that they are offered. We believe that innovative teachers and principals are the key to Student achievement but that the structure of incentives currently works to inhibit and constrain them“ (HANUSHEK U. a. 1994, S. 5).

Mein Fazit kann jedoch knapp über das Beispiel hinaus generalisiert werden, schließlich ging es mir darum, Perspektiven eines neuen Dialogs zwischen Pädagogik und Ökonomie zu diskutieren. Aus meiner Sicht gilt für die ökonomische Perspektive insgesamt: Sie kann helfen, Schule zu verbessern. Allerdings darf Ökonomie nicht blind sein gegenüber den Besonderheiten des pädagogischen Feldes; keine Vulgärökonomie, die alles schlank und billig will, der es darum geht, kurzfristig Mittel nicht zu verausgaben, also zu kürzen und nicht zu sparen. Ein intelligenter Ressourceneinsatz, den die neue Ökonomie der Schule anvisiert, führt nicht zwangsläufig zur Forderung nach weniger Ressourcen. Die Frage, ob mehr oder weniger Mittel für eine Qualitätsverbesserung nötig sind, ist a priori nicht zu beantworten. Entscheidend ist der Wirkungsgrad der investierten Mittel.

HANUSHEK wehrt sich gegen bestimmte Unterstellungen der Pädagogik (vgl. 1996, S. 50): Sehr wohl erkenne die Ökonomie die besonderen lokalen Bedingungen der einzelnen Schulen an, die Notwendigkeit besonderer Fördermaßnahmen oder notwendige Anlaufkosten für neue pädagogische Programme. Auf lange Sicht sei es keinesfalls ausgemacht, dass nicht deutlich mehr Mittel in das Bildungswesen fließen müssten. Mit gewissen Zynismus stellt der Autor aber gleichermaßen fest, dass schlechte Leistungen der Schule nicht automatisch den Ruf nach mehr Geld rechtfertigen - womit er Recht hat. Es ist nicht die Frage der Quantität der Mittel, sondern grundsätzlich die Frage, wie diese Mittel verausgabt werden. Der Ökonomie geht es um intelligente Verwaltung der Ressourcen, ihren effektiven und effizienten Einsatz und die Schaffung von angemessenen Anreizen für Schulreform. Bedingung aber ist die Einlösung einer alten Forderung: „Genauso wie die grundlegenden Ziele und Funktionen von Schule einer grundlegenden erneuten Überprüfung im Lichte heutiger Erfahrungen und Kapazitäten bedürfen, so ist auch eine solche Klärung in bezug auf die beruflichen Pflichten von Lehrern nötig“ (OECD 1991, S. 25). Zu entscheiden aber, was Ziele einer Schulreform sind, ist nicht Aufgabe der Ökonomie. Auch nicht Aufgabe der Pädagogik allein. Aber mit-

sprechen sollte sie dabei schon, und zwar mit lauter Stimme. Das heißt aber, dass sie die Frage wenigstens im Kern zu beantworten hat, die GIESECKE (1996) stellte: Wozu ist die Schule da? Trotz heftiger Reaktionen, die GIESECKES Antwort auslöste, ist seine Frage noch nicht beantwortet. Lässt das lediglich Schlüsse auf den Zustand der Pädagogik oder auf ihr grundsätzliches Wesen zu? Vor dem Hintergrund neuer Balancen von Einzelschule und zentraler Steuerung, von Input- und Outputorientierung mag die Pädagogik den Dialog mit der Ökonomie verweigern. Was aber kann der Effekt sein?

Literatur

- ARNOLD, J./COOPER, C.L./ROBERTSON, I.T.: Work Psychology. Understanding Human Behaviour in the Workplace. London²1995.
- BELLENBERG, G./BÖTTCHER, W./KLEMM, K.: Die Stärkung der Einzelschule. Neuwied 2001.
- BÖTTCHER, J.-U. (Hrsg.): Sponsoring und Fundraising für die Schule. Neuwied/Kriftel 1999.
- BÖTTCHER, W./WEISHAUPT, H./WEISS, M. (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim und München 1997.
- BUHREN, C./ROLFF, H.-G. In: H.-G.ROLFF u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11, Weinheim und München 2000, S. 257-296.
- CONLEY, S./ODDEN, A.: Linking Teacher Compensation to Teacher Career Development. In: Educational Evaluation & Policy Analysis 17 (2) 1995, S. 219-237.
- Department for Education and Employment (DfEE): Excellence in Schools. London 1997.
- Department for Education and Employment (DfEE): Teachers: Facing the Challenge of Change. London 1998.
- FIRESTONE, W.A.: Redesigning Teacher Salary Systems for Educational Reform. In: American Educational Research Journal 31 (3) 1994, S. 549-574.
- FLANNERY, T.P./HOFRICHTER, D.A./PLATTEN, P.E. (1996) People, Performance, And Pay. Dynamic Compensations for Changing Organizations. Hie Free Press. New York, N.Y. 1996.
- GIESECKE, H.: WOZU ist die Schule da? Stuttgart 1996.
- GREEN, A./WOLF, A./LENEY, T.: Convergence and Divergence in European Education and Training Systems. London 1999.
- HANUSHEK, E.A. U. a. Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs. Washington 1994.
- HANUSHEK, E.A.: Outcomes, Costs, and Incentives in Schools. In: Ders./D.W. JORGENSON (Hrsg.): Improving America's Schools. Washington 1996, S. 29-52.
- HEERY, E.J.: Performance-Related Pay in Local Government: A Case Study of the New Industrial Relations. PhD Thesis, University of London 1996.
- HELMKE, A.: Von der externen Leistungsevaluation zur Verbesserung des Lehrens Lernens. In: U.P. TRIER (Hrsg.): Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik. Chur, Zürich 2000 S. 135-164.
- HENEMAN, H.G. III/MILANOWSKI, T.: Teacher Attitudes About Teacher Bonuses Under School-Based Performance Award Programms. Journal of Personnel Evaluation in Education. 12 (4) 1999, S. 327-342.
- JOHNSON, S.M.: Incentives for Teachers: What Motivates, What Matters. In: Education Administration Quarterly, 22 (3) 1986, S. 54-79.
- KELLEY, C.: The Kentucky School-Based Performance Award Program: School-Level Effects. In: Educational Policy 12 (3) 1998, S. 305-324.
- KELLEY, C.: Hie Motivational Impact of School-Based Performance Awards. In: Journal of Personnel Evaluation in Education, 12 (4) 1999, S. 309-326.
- KELLEY, C./PROTSIK, J.: Risk and Reward: Perspectives on the Implementation of Kentucky's School-Based Performance Award Programm. In: Education Administration Quarterly v. 33, no. 4, 1997, S. 474-505.
- KELLEY, C./TAYLOR, C.: Compensation and Skill development in four Professions and Implications for the teaching Profession. In: Consortium for Policy Research in Education. University of Wisconsin-Madison, 1995 (Paper).
- LANGE, H.: Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule (1) 1999, S. 144-159.
- LAWLER, E.E.III: Strategie Pay. San Francisco, CA 1990.
- LAWLER, E.E.III: Introduction to SCHUSTER/ZINGHEIM: Hie New Pay. New York 1992, s. ix f
- Lehrerarbeitszeitkommission: Bericht der Lehrerarbeitszeitkommission. Hamburg 1999.

- LEMKE, W.: Superstars und Simulanten. In Focus, (37) 2000.
- MARSDEN, D./FRENCH, S.: What a Performance? Centre for Economic Performance 1998.
- MARSDEN, D./RICHARDSON, R.: Performing for Pay? The effect of „merit pay“ on motivation in a public Service. In: British Journal of Industrial Relations (2) 1994, S. 243-262.
- MOHRMAN, A. M. IR./MOHRMAN, S. A./ODDEN, A. R.: Aligning Teacher Compensation with Systemic School Reform: Skill-Based Pay and Group-Based Performance Rewards. In: Educational Evaluation & Policy Analysis, 18 (1) 1996, S. 51-71.
- ODDEN, A.: Incentives, School Organization, and Teacher Compensation. In: S.H. FUHRMAN/I.A. O'DAY (Hrsg.): Rewards and reform. 1996, S. 226-256.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Zukunft und Lebenssinn. Folgen für den einzelnen - Folgerungen für die Bildungspolitik. In: N. SEIBERT/HJ. SERVE (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 255-283.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD): Schools and Quality. Paris 1989 (deutsch: Frankfurt a. M. 1991).
- PFEFFER, X.: The Human Equation. Boston 1998.
- REITH, K.-H.: Der geschundene Lehrer im Sommerloch. In: dpa kupo, 34/2000 S. 7f.
- RICHARDSON, R.: Performance Related Pay in Schools. An Assessment of the Green Paper. London 1999.
- RITZ, A./STEINER, R.: Beurteilung und Entlohnung von Lehrpersonen. In: Schweizer Schule (6) 2000, S. 27-14.
- ROSENSTIEL, L. V.: Grundlagen der Organisationspsychologie - Basiswissen und Anwendungshinweise. Stuttgart 2000.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Düsseldorf 1998.
- SCHULZ-VANHEYDEN, E.: Noten für Lehrerinnen und Lehrer? In: Schulverwaltung NRW 1/2000, S.4-6.
- SCHUSTER, I.R./ZINGHEIM, P.K.: The New Pay. Linking Employee and Organizational Performance. New York 1992.
- TERHART, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik (2) 1986, S. 205-223.
- TERHART, E.: Neue empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. In: W. BÖTTCHER (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Weinheim und München 1997, S. 171-201.
- The Swedish Teachers' Union/The National Union of Teachers in Sweden/The Swedish Association of Local Authorities: On the Threshold of the 21st Century. Stockholm 1996.
- WEISHAUPT, H./WEISS, M.: Bildungsbudget und interne Mittelallokation. In: Zeitschrift für Pädagogik (34) 1988, S. 535-553.
- WEISS, M.: Mehr Ressourcen = mehr Qualität? In: W. BÖTTCHER/H. WEISHAUPT/M. WEISS (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim und München 1997, S. 161-170.

Abstract

The penetration of economic concepts into discourses on pedagogics and on educational policy is impossible to overlook. Is a dialogue between economics and pedagogics possible at all and would it be constructive? Do economics even threaten to drive pedagogical imperatives out of educational institutions? The author inquires into these Questions, using achievement-oriented payment as an example. On the basis of theoretical and empirical analyses it is shown that in order to be able to apply economic models to educational institutions many preconditions have to be met. While vulgar economic models will never be able to support a pedagogical educational reform, it is just as problematic for pedagogics to refuse to take note of intelligent economic approaches and the related demands. A dialogue between a business management taking account of the peculiarities of the pedagogical field and a pedagogy ready to provide transparent criteria for a good practice, however, holds the promise of interesting developments.

Anschrift des Autors

Dr. Wolfgang Böttcher, Universität Karlsruhe, Allgemeine Pädagogik, Kaiserstr. 12, 76128 Karlsruhe