

Evaluation der MAB-LEBO-Systeme an den kantonalen Schulen des Kantons Solothurn

– Abschlussbericht –

Ulrich Pekruhl
Corinna Semling
Erika Schreier
Martina Zölch

Olten, 25. Februar 2005

Inhaltsverzeichnis

Management Summary

1 Vorwort	1
2 Fragestellung und Methoden	4
2.1 Ausgangslage und Ziel der Untersuchung	4
2.2 Durchführung der Evaluation	6
2.2.1 Interviews, Gruppendiskussionen und ExpertInnengespräche	9
2.2.2 Schriftliche Befragung	10
2.2.3 Workshops	14
3 Ergebnisse	16
3.1 Profile der MAB-LEBO-Systeme an den untersuchten Schulen	16
3.2 Grundlagen für die Mitarbeitendenbeurteilung	37
3.2.1 SchülerInnenfeedbacks	37
3.2.2 Unterrichtsbesuche durch Expertinnen und Experten	45
3.2.3 Unterrichtsbesuche durch die Schulleitungen	51
3.2.4 Anerkennung besonderer Leistungen	56
3.2.5 Q-Gruppen	59
3.2.6 Schulprojekte	65
3.2.7 Gewichtung der Beurteilungsinstrumente	68
3.3 Mitarbeitendengespräch	70
3.3.1 Durchführung der MAG	70
3.3.2 Mitarbeitendengespräch und Akzeptanz der Personalführung an Schulen	79
3.3.3 Zielvereinbarungen	82
3.4 Leistungsbonus	85
3.5 Genderaspekte	97
3.6 Verzicht auf LEBO	100
3.6.1 Schulen	100
3.6.2 Ablehnung des LEBO durch einzelne Lehrpersonen	102
3.7. Einführungsprozess	106
4 Handlungsempfehlungen	111
4.1 Weiterentwicklung (resp. Einführung) von PQ-Systemen an allen Schulen	112
4.2 SchülerInnenfeedbacks	116
4.3 Unterrichtsbesuche	119
4.4 Anerkennung besonderer Leistungen sowie Durchführung von Schulprojekten	122
4.5 Q-Gruppen / Gruppen kollegialer Beratung	126
4.6 Mitarbeitendengespräch und Personalführung	128
4.7 Leistungsbonus	131
5 Literatur	139
6 Anhang	141

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.2-1: Zeitlicher Projektverlauf	8
Tabelle 2.2.1-1: Themen der Interviews und Gruppendiskussionen.....	9
Tabelle 2.2.2-1: Verwendete standardisierte Instrumente zur Fragebogenkonstruktion.....	11
Tabelle 2.2.2-2: Verteilung des Rücklaufs nach Schulen.....	12
Tabelle 2.2.2-3: Verteilung des Rücklaufs nach Geschlecht.....	12
Tabelle 2.2.2-4: Verteilung des Rücklaufs nach Alterskategorien.....	12
Tabelle 2.2.2-5: Durchschnittsalter, Mindestalter und Höchstalter der Lehrkräfte in der Befragung nach Schulen	13
Tabelle 2.2.2-6: Durchschnittliche Beschäftigungsdauer, kürzeste und längste Beschäftigungsdauer nach Schulen	13
Tabelle 2.2.2-7: Verteilung der Nicht-LEBO-Lehrkräfte und LEBO-Lehrkräfte.....	13
Tabelle 2.2.2-8: Übersicht unabhängiger Gruppenvariablen	14
Tabelle 2.2.2-9: Übersicht über die Indikatoren pro MAB-Instrument resp. Einstellung zur Personalführung an Schulen	14
Tabelle 3.1-1: Profil Bildungszentrum Wallierhof.....	19
Tabelle 3.1-2: Profil KS Olten.....	23
Tabelle 3.1-3: Profil KS Solothurn sprachliches und musikalisches Maturitätsprofil, Untergymnasium.....	25
Tabelle 3.1-4: Profil KS Solothurn Maturitätsprofil Mathematik und Naturwissenschaften.....	28
Tabelle 3.1-5: Profil KS Solothurn Diplommittelschule	31
Tabelle 3.1-6: Profil Kaufmännische Berufsschule Solothurn-Grenchen.....	34
Tabelle 3.1-7: Profil Zeitzentrum Grenchen	36
Tabelle 3.2.1-1a: Beurteilungen zum SchülerInnenfeedback (in Prozent)	40
Tabelle 3.2.1-1b: Häufigkeit der Durchführung des SchülerInnenfeedbacks (in Prozent).....	40
Tabelle 3.2.1-2: Indikatoren zum SchülerInnenfeedback (in Prozent).....	43
Tabelle 3.2.1-3: Zusammenhang SchülerInnenfeedback Qualität und Akzeptanz (in Prozent).....	43
Tabelle 3.2.1-4: Zusammenhang SchülerInnenfeedback Qualität und Wirkung (in Prozent).....	44
Tabelle 3.2.2-1: Beurteilung der Unterrichtsbesuche durch ExpertInnen und Experten (in Prozent)	47
Tabelle 3.2.2-2: Indikatoren zum Unterrichtsbesuch durch Expertinnen und Experten (in Prozent).....	48
Tabelle 3.2.2-3: Zusammenhang zwischen Qualität und Akzeptanz der ExpertInnenbesuche (in Prozent).....	49
Tabelle 3.2.2-4: Zusammenhang zwischen Qualität und Wirkung der ExpertInnenbesuche (in Prozent).....	49
Tabelle 3.2.3-1: Beurteilung der Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung (in Prozent).....	53
Tabelle 3.2.3-2: Indikatoren zu den Unterrichtsbesuchen der Schulleitung (in Prozent).....	54
Tabelle 3.2.4-1: Anerkennung „besonderer Aufgaben“ - prozentuale Antwortverteilung im Überblick (in Prozent)	57
Tabelle 3.2.4-2: Zusammenhänge zwischen den Indikatoren „besondere Aufgaben“ (in Prozent)	58
Tabelle 3.2.5-1a: Beurteilung der Q-Gruppen an der KS Olten (in Prozent).....	63
Tabelle 3.2.5-1b: Häufigkeit der Durchführung der Q-Gruppen an der KS Olten (in Prozent).....	63
Tabelle 3.2.5-2: Indikatoren zu den Q-Gruppen an der KS Olten (in Prozent).....	64
Tabelle 3.2.5-3: Zusammenhang Geschlecht und Einschätzung der Q-Gruppen Qualität (in Prozent)	65
Tabelle 3.2.6-1: Anzahl der Lehrpersonen nach durchgeführten Projekten.....	66
Tabelle 3.2.6-2a: Beurteilung der Durchführung von Schulprojekten an der KS Olten (in Prozent).....	67
Tabelle 3.2.6-2b: Akzeptanz der Projekteingaben an der KS Olten (in Prozent)	67
Tabelle 3.2.7-1: Beurteilung der Gewichtung der Beurteilungsinstrumente (in Prozent).....	69
Tabelle 3.2.7-2: Beurteilung der Gewichtung der Lebo+-Instrumente an der KS Solothurn	69
Tabelle 3.3.1-1: Häufigkeit der MAB-Gespräche und der zusätzlichen Gespräche (in Prozent)	72
Tabelle 3.3.1-2: Kommunikation zwischen den MAG (in Prozent)	72
Tabelle 3.3.1-3: Beurteilung der Qualität und Häufigkeit der durchgeführten MAG (in Prozent).....	73
Tabelle 3.3.1-4: Beurteilung der Kooperation, wahrgenommenen Wirkung und Belastung der MAG (in Prozent)	74

<i>Tabelle 3.3.1-5: Indikatoren zum MAG (in Prozent)</i>	76
<i>Tabelle 3.3.1-6: Zusammenhang zwischen Qualität und wahrgenommener Wirkung des MAG (in Prozent)</i>	76
<i>Tabelle 3.3.1-7: Zusammenhang zwischen Akzeptanz und wahrgenommener Wirkung des MAG (in Prozent)</i> ...	76
<i>Tabelle 3.3.1-8: Zusammenhang zwischen Qualität und Akzeptanz des MAG (in Prozent)</i>	77
<i>Tabelle 3.3.1-9: Zusammenhang zwischen Geschlecht und wahrgenommener Qualität des MAG (in Prozent)</i> ..	77
<i>Tabelle 3.3.1-10: Zusammenhang zwischen wahrgenommenem positivem Klima und Qualität des MAG (in Prozent)</i>	77
<i>Tabelle 3.3.1-11: Zusammenhang zwischen wahrgenommenem belastendem Klima und Qualität des MAG (in Prozent)</i>	77
<i>Tabelle 3.3.1-12: Zusammenhang zwischen Arbeitspensum und wahrgenommener Wirkung des MAG (in Prozent)</i>	78
<i>Tabelle 3.3.1-13: Zusammenhang zwischen wahrgenommenem positivem Klima und wahrgenommener Belastung durch das MAG (in Prozent)</i>	78
<i>Tabelle 3.3.2-1: Beurteilung der allgemeinen Aspekte von Personalführung an Schulen (in Prozent)</i>	80
<i>Tabelle 3.3.2-2: Indikatoren zur allgemeinen Einschätzung zur Personalführung an Schulen (in Prozent)</i>	81
<i>Tabelle 3.3.2-3: Beurteilung des MAG als Instrument der Personalführung an Schulen (in Prozent)</i>	82
<i>Tabelle 3.3.2-4: Zusammenhang von Akzeptanz des MAG und Beschäftigungsgrad (in Prozent)</i>	82
<i>Tabelle 3.3.3-1: Zielvereinbarungen innerhalb des MAG (in Prozent)</i>	83
<i>Tabelle 3.3.3-2: Beurteilung der Zielvereinbarungen innerhalb des MAG (in Prozent)</i>	84
<i>Tabelle 3.4-1a: Beurteilung zu verschiedenen Aspekten des Leistungsbonus (in Prozent)</i>	89
<i>Tabelle 3.4-1b: Beurteilung zu verschiedenen Aspekten des Leistungsbonus (in Prozent)</i>	90
<i>Tabelle 3.4-2: Beurteilung der möglichen Veränderungen, wenn der Leistungsbonus wegfallen würde (in Prozent)</i>	91
<i>Tabelle 3.4-3: Verteilung der LEBO-Beurteilungsnoten in der Lehrerschaft (in Prozent)</i>	93
<i>Tabelle 3.4-4: Verteilung der Bewertungen im Geschlechtervergleich (in Prozent)</i>	94
<i>Tabelle 3.4-5: Beurteilung der Aussage „Frauen werden im Durchschnitt schlechter bewertet als Männer“ (in Prozent)</i>	94
<i>Tabelle 3.4-6: Zusätzlicher Zeitaufwand für die Durchführung von MAB-LEBO bei den Lehrerinnen und Lehrern (in Prozent)</i>	96
<i>Tabelle 3.5-1: Verteilung der Häufigkeit von geregelten Mitarbeitendengesprächen – nach Geschlecht</i>	98
<i>Tabelle 3.5-2: Verteilung der Häufigkeit von zusätzlichen Gesprächen mit dem/der Vorgesetzten – nach Geschlecht</i>	99
<i>Tabelle 3.6.2-1: Beurteilung des Leistungsbonus durch Nicht-Lebo Lehrpersonen und Lebo-Lehrpersonen (in Prozent)</i>	103
<i>Tabelle 3.6.2-2: Verteilung der Indikatoren-Werte bei Nicht-Lebo und Lebo Lehrpersonen (in Prozent)</i>	105
<i>Tabelle 3.7-1: Beurteilung des Einführungsprozesses (in Prozent)</i>	109
<i>Tabelle A1: Allgemeine Indikatoren zur Gruppenbildung</i>	189
<i>Tabelle A2: Indikatoren zum SchülerInnenfeedback</i>	190
<i>Tabelle A3: Indikatoren zum ExpertInnenbesuch</i>	191
<i>Tabelle A4: Indikatoren zum Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung</i>	191
<i>Tabelle A5: Indikatoren zur Berücksichtigung besonderer Leistungen</i>	192
<i>Tabelle A6: Indikatoren zu den Q-Gruppen an der Kantonsschule Olten</i>	192
<i>Tabelle A7: Indikatoren zum Mitarbeitendengespräch</i>	193
<i>Tabelle A8: Indikatoren zu allgemeinen Einstellung zur Personalführung an Schulen</i>	194
<i>Tabelle A9: Aufstellung der Verteilung der LEBO Beurteilung des Kantonalen Personalamtes Solothurn</i>	195

Management Summary

Im Zuge einer allgemeinen Besoldungsreform hat der Kanton Solothurn im Jahr 1996 für sein Staatspersonal ein Mitarbeitendenbeurteilungs- und Leistungsbonussystem (MAB-LEBO) eingeführt. Das MAB-LEBO-System der kantonalen Schulen unterscheidet sich von jenem in der Verwaltung, da es aufgrund der besonderen Arbeitssituation an Schulen nicht gelang, ein einheitliches, mit dem Modell in der Verwaltung identisches MAB-LEBO-System zu etablieren. Um jedoch den Schulen auch die Möglichkeit zur Anwendung eines MAB-LEBO-Systems zu gewähren, wurden für alle Schulen (ausser den Volksschulen) die Voraussetzungen geschaffen, im Rahmen eines Pilotprojektes aufgrund vorgegebener Rahmenbedingungen eigene, unterschiedliche MAB-LEBO-Systeme zu entwickeln.

Am Ende dieser Pilotphase erhielt die Fachhochschule Solothurn vom Regierungsrat des Kantons den Auftrag, die unterschiedlichen MAB-LEBO Pilotprojekte an den Schulen zu evaluieren. Die Evaluation sollte die bisherigen Erfahrungen erfassen und beschreiben, vor dem Hintergrund anderer Untersuchungen und theoretischer Erkenntnisse analysieren und daraus Empfehlungen für die künftige Gestaltung des MAB-LEBO für die Lehrerschaft der kantonalen Schulen ableiten.

Ergebnisse

Die mit der Einführung von MAB-LEBO verbundene Entwicklung und Anwendung unterschiedlicher Instrumente der Mitarbeitendenbeurteilung und der Qualitätssicherung zeigen bei allen beteiligten Schulen deutlich positive Wirkungen hinsichtlich Personalführung und Qualitätsverbesserung. Damit sind diese Schulen einen wichtigen Schritt der Schulentwicklung gegangen, der sie zu einem positiven Beispiel in der Schweiz macht und auch im internationalen Vergleich bemerkenswert ist.

Bei den einzelnen Personalentwicklungs- und Beurteilungsinstrumenten (wie zum Beispiel standardisierte Feedbacks von SchülerInnen, Unterrichtsbesuche u.a.), die sich im Prinzip bewährt haben, zeigt sich allerdings noch Optimierungsbedarf hinsichtlich Methoden und Prozessen. Die Mitarbeitendengespräche zwischen RektorIn und Lehrperson werden von beiden Seiten sehr positiv wahrgenommen, konzentrieren sich bislang aber noch zu stark auf die reine Beurteilung der Lehrpersonen; eine Thematisierung persönlicher Entwicklungsziele findet nur ausnahmsweise statt, nur in sehr wenigen Fällen werden mit der Lehrperson konkrete Arbeitsziele vereinbart und überprüft. Die Integration kollegialer Arbeitsgruppen (in Form so genannter „Qualitäts-Gruppen“) in das MAB-System hat sich sehr bewährt.

Die Verbindung der MAB mit einem Leistungsbonus von maximal 5% ist bei Einführung von MAB-LEBO auf massive Ablehnung und grossen Widerstand der Lehrerinnen und Lehrer gestossen. Diejenigen Schulen, die sich trotzdem zu einem Pilotprojekt entschlossen haben, haben dies in erster Linie getan, da sie Anspruch auf die damit verbundenen durchschnittlich 2,5 Lohnprozente erhoben. Eine mehrheitliche Ablehnung des LEBO besteht nach wie vor, eine Minderheit von Lehrpersonen würde einen Leistungsbonus allerdings dann akzeptieren, wenn das Verfahren der Bonusvergabe anders geregelt wäre.

Die direkten Wirkungen des LEBO (positiver wie negativer Art) sind eher gering, d.h. die Leistung von Lehrpersonen lässt sich kaum unmittelbar durch einen Leistungsbonus beeinflussen, andererseits sind befürchtete Folgen wie eine Entsolidarisierung oder wachsender psychischer Druck nicht eingetreten.

Der Leistungsbonus hat eine deutliche „katalytische“ Wirkung: Die nun existierenden, insgesamt positiv wahrgenommen und wirkenden Systeme der Personal- und Qualitätsentwicklung sind an fast allen Schulen ausschliesslich deshalb eingeführt worden, weil damit ein monetärer Vorteil (LEBO) verbunden

war. Nach Aussagen vieler Lehrpersonen und einiger Schulleitungsmitglieder wäre die Qualität dieser Systeme gefährdet, wenn es keine Kopplung an einen Leistungsbonus mehr gäbe.

Empfehlungen

Unabhängig von der Tatsache, ob Lehrpersonen weiterhin einen Leistungsbonus beziehen werden, empfehlen wir, *alle* kantonalen Schulen auf ein *verbindliches* Konzept der Personalführung und Qualitätssicherung (PQ-Konzept) zu verpflichten. Qualitätssicherung und Personalführung sind eng miteinander verknüpft und sollten daher in einem gemeinsamen Konzept zusammengefasst werden.

Es zeigen sich zwei grundsätzliche Alternativen, wie das PQ-Konzept der Schulen (weiter)entwickelt werden kann:

1. *Schulspezifische Konzepte*: Jede Schule knüpft an das eigene, schon vorhandene Modell an und entwickelt dieses weiter (bzw. neu, für diejenigen Schulen, die noch keine MAB praktizieren).
2. *Gemeinsames Rahmenkonzept mit Variationen*: Qualitäts-Gruppen und standardisierte SchülerInnenfeedbacks sind obligatorisch für alle Schulen, weitere Elemente der PQ sind fakultativ, werden aber nicht in die Vereinbarung mit dem Kanton aufgenommen.

Unabhängig von der Frage, ob Alternative 1 oder 2 präferiert wird, sollten die Mitarbeitendengespräche weiterentwickelt und zu Eckpfeilern einer Personalführung werden, in deren Mittelpunkt die Personalentwicklung und die Führung durch Zielvereinbarungen stehen. Auch die Schulleitungen sollten im Rahmen eines 360°-Feedbacks beurteilt werden. Bislang genutzte PQ-Instrumente sollten optimiert werden. Der Evaluationsbericht gibt hierzu Hinweise.

Alle an den Schulen getroffenen Massnahmen zur Weiterentwicklung eines PQ-Konzepts sollten in einen Prozess der beteiligungsorientierten Organisationsentwicklung (OE) eingebettet werden; hierdurch würde sichergestellt, dass die Qualität des PQ-Konzepts durch die Nutzung der Expertise möglichst vieler Lehrpersonen erhöht wird. Des Weiteren entstünde Akzeptanz für das gemeinsam entwickelte PQ-Konzept. Schliesslich könnte im Zuge eines OE-Prozesses ein Schulklima und eine Schulkultur geschaffen werden, die einen positiven Bezug auf das PQ-Konzept möglich machen und so die Voraussetzungen für dessen effiziente Umsetzung schaffen.

Für den weiteren Umgang mit dem Leistungsbonus werden im Bericht drei grundsätzliche Alternativen beschrieben, von denen aus Sicht des Evaluationsteams aber nur zwei gangbar sind:

1. Der LEBO würde abgeschafft, da er fast keine unmittelbare positive Wirkung auf das Leistungsverhalten hat und die Ablehnung der Lehrerschaft nach wie vor gross ist. Der Kanton würde die Lohnsumme von 2,5% sparen. Diese Alternative würde aber wegen der damit verbundenen Lohneinbussen auf heftige Reaktionen der Lehrerschaft stossen und eine weitere Entwicklung der PQ-Systeme sehr erschweren. Eine grössere Akzeptanz der Lehrerschaft wäre eventuell dann zu erwarten, wenn die eingesparte Lohnsumme vollumfänglich den Schulen zum Zweck der Schulentwicklung zur Verfügung gestellt würde. Allerdings wäre bei dieser Alternative zu bedenken, ob die katalytischen Wirkungen des LEBO auf die Personal- und Qualitätsentwicklung tatsächlich verzichtbar sind.
2. Da der LEBO eine unterstützende (katalytische) Wirkung auf die Entwicklung und Durchführung der PQ-Systeme hat, wird weiterhin ein individueller Leistungsbonus vergeben, wobei die Vergabeverfahren den neu zu entwickelnden PQ-Systemen angepasst werden müssten. Beispielsweise wäre angesichts zunehmender Kooperationserfordernisse an den Schulen darüber nachzudenken, inwieweit nicht auch Arbeitsgruppen mit einem Leistungsbonus bedacht werden können. Durch die Kopplung von PQ und LEBO wäre weiterhin gesichert, dass die Personal- und Qualitätskonzepte der Schulen konsequent betrieben würden. Gegen diese Alternative spräche die nach wie vor

starke allgemeine Ablehnung eines Leistungsbonus' . Wenn die negative Einstellung der Lehrerschaft allerdings ernst genommen und Anstrengungen unternommen würden, ein positiveres Bild des LEBO in der Lehrerschaft zu kommunizieren, könnte die Akzeptanz eines Gesamtsystems PQ-LEBO stark erhöht werden

1 Vorwort

Als uns im Spätsommer 2003 die Anfrage des Kantons Solothurn erreichte, ob wir daran interessiert seien, das Mitarbeitendenbeurteilungs- und Leistungsbonusssystem (MAB-LEBO) an den kantonalen Schulen zu evaluieren, waren wir uns der Chancen und Herausforderungen einer solchen Aufgabe rasch bewusst.

Eine Chance war, empirische Untersuchungen zu einem Thema durchführen zu können, dessen praktische Relevanz in öffentlichen Organisationen wie privaten Unternehmen zunimmt, obwohl die tatsächlichen Kenntnisse darüber eher gering sind: Zu der Frage, ob ein leistungsabhängiger Entgeltbestandteil ein sinnvolles Führungsinstrument ist, gibt es zahlreiche gut begründete Hypothesen – die sich teilweise diametral widersprechen – aber kaum aussagekräftige empirische Untersuchungen. Unser Interesse, einen Beitrag zum Schliessen dieser Lücke zu leisten, war gross, denn alle Mitglieder des Evaluationsteams haben in ihrer täglichen Praxis im Bereich Human Resource Management mit diesem Thema zu tun, sei es als Forscher oder Forscherin, als DozentIn oder OrganisationsberaterIn. Darüber hinaus konnten wir an eigene Forschungsarbeiten zu dieser Fragestellung anknüpfen und so eigene Hypothesen testen und Konzepte weiterentwickeln. Eine weitere Chance sahen wir im engen Praxisbezug dieser Untersuchung: Wir würden nicht für das Bücherregal forschen, sondern viele Beteiligte in den Schulen und im Kanton würden gespannt auf unsere Evaluationsergebnisse warten und sie – hoffentlich – als einen Input für die künftige Entwicklung an den Schulen nutzen.

Mit diesem letzten Punkt war aber auch eine erste Herausforderung verbunden: Es war bekannt, dass die Einführung von MAB-LEBO an den Schulen von teils hitzigen Diskussionen und heftigen Auseinandersetzungen sowohl an den Schulen selbst als auch zwischen Schulen und Kanton begleitet worden war und dass sich diese Wogen noch keineswegs völlig geglättet hatten. Zudem würde unsere Evaluation parallel zu den Verhandlungen um einen Gesamtarbeitsvertrag für das Staatspersonal des Kantons Solothurn stattfinden, und das Thema MAB-LEBO war in diesen GAV-Verhandlungen hart umstritten. Wir würden unsere Untersuchung also in einem hoch politisierten Umfeld durchführen müssen und eine Sorge war, dass die politische Diskussion das Projekt dominieren und den Zugang zur Empirie erschweren könnte. Eine zweite Herausforderung bestand darin, im Untersuchungsfeld „Schule“ zu arbeiten, ohne von Haus aus SchulforscherInnen zu sein. Wir wussten zwar viel über Personalführung, Arbeitsgestaltung und Arbeitsmotivation (und natürlich über Evaluationsmethoden), um die spezielle Situation in der Organisation Schule verstehen zu können, würden wir aber auf den fachlichen Input von Lehrerinnen und Lehrern, Rektorinnen und Rektoren angewiesen sein. Diese Unterstützung war nur zu erwarten, wenn wir diese Gruppe zur aktiven Mitarbeit im Evaluationsprojekt würden gewinnen können.

Nun, die Herausforderungen haben sich im Laufe des Projekts als weitere Chancen erwiesen und die anfangs schon gesehenen Chancen konnten wir zu einem guten Teil realisieren.

So war das Engagement der Schulen, sich nicht nur „beforschen“ zu lassen, sondern sich aktiv in den Untersuchungsprozess einzubringen, ausgesprochen gross. Ob wir PartnerInnen für Interviews und Gruppendiskussionen oder WorkshopteilnehmerInnen suchten, Dokumente und Unterlagen benötigten, Fragen zur etwas fremden Welt der Schulen hatten: Immer wurden wir von den Schulen fachlich und organisatorisch aufs Beste unterstützt. Wir möchten uns daher an dieser Stelle ganz herzlich bei den Rektorinnen und Rektoren der kantonalen Schulen bedanken, die erhebliche Zeitaufwände in unser Evaluationsprojekt investiert haben, genauso aber bei den ca. 80 Lehrerinnen und Lehrern, die sich aktiv an unseren Gruppendiskussionen und Workshops beteiligt haben und

schliesslich bei jenen Lehrpersonen, welche die Mühe nicht gescheut haben, einen fünfzehnteilig eng bedruckten Fragebogen auszufüllen und an uns zurückzusenden. Durch dieses grosse Engagement hat das Projekt eine besondere Qualität bekommen: Der Evaluationsbericht ist nicht nur ein Bericht *über* die Schulen, sondern auch ein Bericht *aus* den Schulen.

Auch die vermeintlicherweise nicht unproblematische politische Konstellation löste sich im Projektverlauf rasch auf. Alle „Parteien“ haben ausgesprochen produktiv und konstruktiv miteinander diskutiert und gerade aus solchen Diskussionen haben wir wichtige Erkenntnisse für das Projekt und vor allem für die Interpretation und Einordnung unserer Untersuchungsergebnisse gewinnen können. Eine zentrale Rolle spielte hierbei der Projektausschuss, welcher das Evaluationsprojekt im Auftrag der kantonalen „Projektgruppe MAB-LEBO Lehrerschaft“ nicht nur begleitet, sondern auch kompetent beraten hat. In diesem Ausschuss waren Verantwortliche unterschiedlicher kantonalen Stellen sowie zwei Rektoren als Repräsentanten der Schulen vertreten. Bedanken möchten wir uns zunächst bei Herrn Epprecht (Personalamt), dem Leiter des Projektausschusses, sowie den Herren Vella (DBK), Colpi (KS Olten) und Froidevaux (KBS Solothurn), die als Mitglieder des Ausschusses engagiert und kenntnisreich diskutiert haben.

Zu diesem Bericht haben nicht nur die schon genannten VertreterInnen der Schulen und der kantonalen Behörden beigetragen, sondern auch weitere Personen, mit denen wir interessante Diskussionen führen konnten, so zum Beispiel die drei Präsidenten der kantonalen Lehrerverbände sowie die Mitglieder der kantonalen Projektgruppe MAB-LEBO Lehrerschaft. Nennen möchten wir noch drei Kolleginnen, die viel wichtiges Material für diesen Bericht zusammengetragen und aufbereitet haben: Frau Zehnder (Personalamt) hat nicht nur den Projektausschuss koordiniert, sondern auch die vielen Diskussionen auf den Ausschusssitzungen so gut dokumentiert, dass wir bei der Abfassung dieses Berichts mühelos darauf zugreifen konnten. Frau Wüthrich (Personalamt), die die LEBO-Verteilung des Staatspersonals statistisch ausgewertet hat, hat sich die grosse Mühe gemacht, Sonderauswertungen nur für das Evaluationsprojekt vorzunehmen. Schliesslich hat Frau Gempeler (Projektassistenz FHSO) in umfangreicher und akribischer Arbeit Dokumente aus den Schulen zusammengetragen, überprüft und geordnet und auch sonst noch zahlreiche Informationen für das Projekt beschafft. Herzlichen Dank!

Wissen wir nun – wie erhofft – mehr über die Wirkung von Leistungslohn an Schulen (und anderen Organisationen)? Wir meinen ja, wenn wir auch bei Weitem noch nicht alle offenen Fragen beantworten können. Dies war aber auch nicht zu erwarten, denn die Widersprüche, die sich im theoretischen Zugang zu dieser Fragestellung auftun, spiegeln sich natürlich auch in der Praxis wider, mit anderen Worten: die Befunde sind ambivalent. Wir denken aber, einige weitere Belege für eine These gefunden zu haben, die einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um Leistungslohn liefern könnte: Abgesehen von der Frage, ob und ab welcher Höhe, unter welchen Umständen und mit welchen positiven wie negativen Auswirkungen Leistungsboni unmittelbar leistungsmotivierend sind, sind wir der Frage nachgegangen, ob nicht auch kleinere monetäre Anreize eine „katalytische“ Wirkung entfalten können, indem sie quasi als „Motor“ für die Implementierung und Umsetzung eines Beurteilungs- oder Zielvereinbarungssystems wirken. Diese Katalysatorthese hat in unserer Untersuchung einige Bestätigung gefunden. Dank der Tatsache, dass das Evaluationsprojekt durch nennenswerte Mittel der Kommission für Technologie und Innovation (KTI) am BBT gefördert wird, werden wir nach Abschluss der eigentlichen Evaluation, die mit der Vorlage dieses Berichts beendet ist, noch die Gelegenheit haben, dieser These weiter nachzugehen und hierzu zu publizieren.

Bleibt also noch der Wunsch, dass die Verantwortlichen im Kanton und an den Schulen diesen Bericht bei ihren gemeinsamen Anstrengungen zur Schulentwicklung nutzen können. Die „Projektgruppe MAB-LEBO Lehrerschaft“ hat den Berichtsentwurf bereits diskutiert und als eine wertvolle

Grundlage für ihre weitere Arbeit bewertet. Allerdings wurde auch festgestellt, dass der Bericht noch keineswegs alle Lösungen im Detail enthalte. Im Rahmen des vorgelegten Evaluationsberichts ist eine weitere Detaillierung aber auch nicht angestrebt worden, da zunächst einmal grundsätzliche Entscheidungen über die Richtung der künftigen Entwicklung getroffen werden müssen. Dann ist es möglich, gemeinsam die konkrete Umsetzung an den Schulen erarbeiten. Das Evaluationsteam ist gerne bereit, hierbei weiterhin als Diskussionspartner mitzuwirken.

2 Fragestellung und Methoden

2.1 Ausgangslage und Ziel der Untersuchung

1987 wurde in einer Motion der FDP-Fraktion im Kantonsrat die Entwicklung eines neuen Besoldungssystems für die kantonale Verwaltung gefordert. Dieses sollte auf einem einheitlichen Lohnkonzept basieren, welches auch eine Leistungslohnkomponente enthält. Nach einem Beschluss des Regierungsrates des Kantons Solothurn wurde 1989 mit der Besoldungsrevision (BERESO) begonnen.

Seit 1996 umfasst das revidierte Besoldungssystem des Kantons Solothurn einen leistungsabhängigen Entgeltanteil (LEBO), der sich an den Ergebnissen einer MitarbeiterInnenbeurteilung (MAB) orientiert. Ziel des Systems ist es, „eine Mitarbeiter- und zielorientierte Führung sicherzustellen, welche die Leistungsträgerinnen und Leistungsträger der einzelnen Organisationseinheiten nicht nur verbal, sondern auch monetär würdigt und belohnt.“

Die Umsetzung des MAB-LEBO-Systems bei der Lehrerschaft der kantonalen Schulen unterscheidet sich von jener in der Verwaltung. Aufgrund der besonderen Arbeitssituation an Schulen sowie der Unterschiedlichkeit der einzelnen Schulen gelang es nicht, ein einheitliches, mit dem Modell in der Verwaltung vergleichbares MAB-LEBO-System zu etablieren. Um den Schulen dennoch die Einführung von MAB-LEBO-Systemen zu ermöglichen, wurde allen Schulen (ausser den Volksschulen) im Rahmen eines Pilotprojektes angeboten, unter Berücksichtigung vorgegebener Rahmenbedingungen eigene MAB-LEBO-Systeme zu entwickeln. Folgende kantonale Schulen haben von diesem Angebot Gebrauch gemacht und praktizieren heute ihre eigenen MAB-LEBO-Systeme:

- Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Olten¹
- Bildungszentrum Wallierhof
- Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz und pädagogische Hochschule Solothurn²
- Gewerblich-Industrielle Berufsschule Grenchen³
- KS Olten
- die verschiedenen Teilschulen der KS Solothurn mit jeweils eigenen Systemen (mathematisches und naturwissenschaftliches Maturitätsprofil, sprachliches und musikalisches Maturitätsprofil, Diplommittelschule und Wirtschaft & Recht)
- Kaufmännische Berufsschule Grenchen
- Kaufmännische Berufsschule Solothurn
- Zeit Zentrum

In einige Schulen hat die Mehrheit der Lehrpersonen die Einführung von MAB-LEBO abgelehnt:

- Kaufmännische Berufsschule Olten
- Gewerblich-Industrielle Berufsschule Olten

¹ Das BZG war zum Zeitpunkt der Einführung von MAB-LEBO dem Gesundheits- und nicht dem Bildungsdepartement zugeordnet und hatte damit keine Wahlfreiheit, sondern musste mehr oder weniger das System übernehmen, das auch in der übrigen Kantonsverwaltung eingesetzt wird.

² Die FHSO und die Pädagogische Hochschule wurden nicht in die Evaluation einbezogen, da sich die Arbeitstätigkeiten an einer Hochschule nur schwer mit jenen an den übrigen kantonalen Schulen vergleichen lassen.

³ Die GIBS Grenchen hatte erst während des Verlaufs der Evaluation die Teilnahme am MAB-LEBO-Verfahren beschlossen, da ihr MAB-LEBO-System sich erst in der ersten Durchführung befand.

- Gewerblich-Industrielle Berufsschule Solothurn

Aufgrund der laufenden Diskussionen um einen neuen Gesamtarbeitsvertrag (GAV) wurde das ursprünglich bis Mitte 2003 terminierte Pilotprojekt MAB-LEBO Lehrerschaft zunächst bis zum Ende des Schuljahres 2004/05 verlängert¹. Gleichzeitig hatte der Regierungsrat die Evaluation der einzelnen Pilotprojekte beschlossen mit dem Ziel, eine Entscheidungsgrundlage für die künftige Gestaltung des Besoldungssystems im Bereich der Lehrerschaft zu erhalten.

Der Regierungsrat des Kantons Solothurn beauftragte die Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz mit der Evaluation der Pilotprojekte. Verantwortlicher Auftraggeber auf Seiten des Kantons ist die kantonale „Projektgruppe MAB-LEBO Lehrerschaft“, die von Herrn Walter Stäheli (Leiter Personalamt des Kantons Solothurn) geleitet wird. Diese Projektgruppe setzte zur Begleitung der Evaluation den „Projektausschuss Evaluation MAB-LEBO Lehrerschaft“ ein, in dem Vertreter des Departements für Bildung und Kultur, des Personalamtes sowie der Schulen vertreten sind. Der Projektausschuss, der von Herrn Willfried Epprecht (Leiter Ausbildung und Information) geleitet wird, hat gemeinsam mit dem Evaluationsteam die Meilensteine des Projekts festgelegt, die Zwischenergebnisse diskutiert sowie die jeweils folgenden Projektschritte abgestimmt.

Die Evaluation sollte die bisherigen Erfahrungen erfassen und beschreiben, vor dem Hintergrund anderer Untersuchungen und theoretischer Erkenntnisse analysieren und daraus Empfehlungen für die künftige Gestaltung des MAB-LEBO für die kantonale Lehrerschaft ableiten.

Bei der Analyse der einzelnen Pilotprojekte geht es vor allem um

- die Beschreibung des angewendeten Systems: Wie sehen die formalen Vereinbarungen zu MAB-LEBO aus, wie stellt sich deren praktische Anwendung dar?
- die Wirkung der einzelnen MAB-LEBO-Systeme: Ist der MAB-LEBO in der jeweils praktizierten Form ein taugliches Instrument, um die Qualität der Arbeitsergebnisse zu erhöhen und Führungs- und Personalentwicklungsaufgaben zu unterstützen?
- die Kosten-Nutzen-Bewertung: Rechtfertigt die erzielte Wirkung den betriebenen Aufwand?
- die Akzeptanz: Wird das System von Führungskräften, Beurteilern und Beurteilerinnen sowie Lehrerinnen und Lehrern akzeptiert? Welche Diskussionen gibt es in den Schulen und in den Verbänden zu Konzept und Praxis von MAB-LEBO?
- die Anwendbarkeit: Ist das angewandte System praxistauglich/praxisfreundlich, gibt es (hinichtlich der Handhabung) Optimierungsmöglichkeiten, ist das System auf andere Schulen übertragbar?

Die Evaluation der unterschiedlichen MAB-LEBO-Systeme bietet gleichzeitig die Möglichkeit, grundsätzliche Aspekte leistungsgekoppelter Entgeltsysteme (im Bereich Schulen) zu untersuchen:

- Zusammenhänge zwischen „Management by Objectives (MbO) und Lohnsystemen: Monetäre Anreize als Motivatoren oder als Katalysatoren?
- Strukturelle und kulturelle Rahmenbedingungen für erfolgreiche und nicht erfolgreiche Anreizsysteme.
- Einfluss von leistungsgekoppelten Entgeltsystemen auf die Kooperation zwischen den Mitarbeitenden und zwischen Mitarbeitenden und Vorgesetzten.
- Besonderheiten bei der Gestaltung von Bewertungskriterien für MbO/Anreizsysteme im Bereich Schulen (und in NPOs allgemein).

¹ Inzwischen sind die Pilotprojekte um ein weiteres Jahr verlängert worden, da im Verlauf der Evaluation deutlich wurde, dass eine Überarbeitung der existierenden MAB-LEBO-Systeme erst nach Vorlage des Evaluationsberichts beginnen sollte und eine solche Überarbeitung nicht in kurzer Frist durchzuführen wäre.

Das Projekt „Evaluation MAB-LEBO Lehrerschaft“ wird auch durch die Kommission für Technologie und Innovation (KTI) des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) gefördert. Diese zusätzliche Finanzierung hat es möglich gemacht, die Evaluation der Kantonalen Schulen zu vertiefen, indem beispielsweise auch jene Schulen in die Untersuchung mit einbezogen werden konnten, die MAB-LEBO *nicht* eingeführt haben.

Zusätzlich wird durch die KTI-Finanzierung eine Ausweitung der Untersuchung möglich, um generelle Aussagen zur Anwendbarkeit von leistungsabhängigen Entgeltformen im Schweizer Schulsystem machen zu können und so gleichzeitig einen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion über Formen und Wirkungen von leistungsabhängigen Entgeltanteilen zu leisten. Dieses erweiterte Projekt wird bis Ende 2005 laufen.

2.2 Durchführung der Evaluation

Das Interesse an der Evaluation des MAB-LEBO-Systems der kantonalen Schulen war von allen Seiten sehr hoch: Die Schulen (Schulleitungen und Lehrpersonen) hatten zum einen ein grosses Interesse, methodisch fundierte Informationen über die bei ihnen praktizierten Systeme zu bekommen und etwas über die Modelle der anderen Schulen zu erfahren; ausserdem bestand ein starker Wunsch nach der Verbesserung einer als insgesamt eher unbefriedigend betrachteten MAB-LEBO-Praxis und es gab die schon zu Projektbeginn mit Nachdruck geäusserte Hoffnung, dass das Evaluationsprojekt hierzu eine nützliche und wichtige Diskussionsgrundlage liefern könnte. Auf Seiten des Kantons waren sich alle beteiligten Stellen einig, dass eine fundierte Evaluation der Pilotprojekte nötig sei, um über die weitere Entwicklung des Besoldungssystems an den kantonalen Schulen entscheiden zu können. Da das Evaluationsprojekt somit von allen Seiten stark unterstützt wurde, war der Zugang zu Informationen und Daten rasch und problemlos möglich. Schulen und kantonale Stellen haben uns alle wichtigen Dokumente zur Vorgeschichte und Praxis von MAB-LEBO zur Verfügung gestellt. Die Interviews und Gruppendiskussionen konnten mit starker und kollegialer Unterstützung der Schulen problemlos organisiert werden. Alle für uns wichtigen Auskunftspersonen haben sich zu Gesprächen bereit erklärt und es bestand stets der Eindruck, dass die Interviews und Gespräche sehr offen geführt werden konnten. Der vergleichsweise hohe Rücklauf an Fragebögen der schriftlichen Befragung ist vermutlich nicht zuletzt auf das Vertrauensverhältnis zurückzuführen, das im Verlaufe des Projekts zu den Schulen aufgebaut werden konnte. Dazu haben auch regelmässige Projektinfos¹ beigetragen, die an alle betroffenen Lehrpersonen verteilt worden sind und die über den Fortschritt des Projekts und die wichtigsten Zwischenergebnisse berichtet haben.

Zu Beginn der Evaluation wurden zunächst die an den Schulen vorhandenen Dokumente zu den unterschiedlichen MAB-LEBO-Systemen sowie Unterlagen des DBK und des Personalamtes gesichtet, ausgewertet und strukturiert zusammengefasst.

Auf der Grundlage dieser Dokumentenanalyse sowie einer Reihe von intensiven Vorgesprächen und Diskussionen mit verschiedenen Schlüsselpersonen aus Ämtern und Schulen wurden erste Forschungsfragen formuliert, welche die allgemeine Zielsetzung der Evaluation konkretisierten. Zusätzlich wurden in dieser Zeit andere empirische Untersuchungen im Themenbereich „Leistungslohn an Schulen“ ausgewertet sowie die vorliegenden theoretischen Ansätze zum Zusammenhang von Lohn und Arbeitsmotivation zusammengefasst und zu Hypothesen verdichtet. Diese Forschungsfragen und Hypothesen bildeten die Grundlage für die leitfadengestützten Interviews und Gruppendiskussionen in der zweiten Projektphase. In dieser qualitativen empirischen Phase ging es darum, erste

¹ Die Projektinfos sind im Anhang dokumentiert.

Ergebnisse zu den Forschungsfragen und Hypothesen zu erhalten und diese diskursiv zu konkretisieren. In diesen Interviews haben sich zudem ergänzende wichtige Aspekte herauskristallisiert, die im weiteren Verlauf der Evaluation berücksichtigt werden konnten.

In einer schriftlichen Befragung aller Lehrpersonen an Schulen mit MAB-LEBO-Systemen wurden die Ergebnisse aus der qualitativen Untersuchungsphase quantitativ gewichtet und Zusammenhänge betrachtet. Während in den qualitativen Untersuchungen (Interviews und Gruppendiskussionen) die Komplexität und der Facettenreichtum von Sachverhalten herausgearbeitet wurde, diente die quantitative schriftliche Befragung dazu, die statistische Relevanz einzelner Phänomene zu eruieren (z.B.: wird ein Problem, das in den Gruppendiskussionen eine grosse Rolle gespielt hat, von der Mehrheit der Lehrpersonen so gesehen?) sowie statistische Zusammenhänge zu überprüfen (z.B.: Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dem Alter der Lehrpersonen und der Akzeptanz des LEBO?).

Neben den leitfadengestützten Interviews und den Gruppendiskussionen wurde eine Reihe von Gesprächen mit Akteuren geführt, die in unterschiedlicher Weise mit dem Thema MAB-LEBO befasst waren bspw. mit Vertretern der regionalen Berufsverbände.

Die Ergebnisse der Interviews mit den Schulleitungen, die Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen sowie die Ergebnisse der schriftlichen Befragung wurden in einem Zwischenbericht zusammengefasst. Dieser Zwischenbericht wurde zur *kommunikativen Validierung* der Befragungsergebnisse des Kantons und der an der Evaluation beteiligten Schulen vorgestellt. Aus den validierten und akzeptierten Ergebnissen wurden in einem nächsten Schritt Handlungsempfehlungen abgeleitet, die auf einer Reihe von Workshops mit unterschiedlichen Akteuren (Schulleitungen, Lehrpersonen, etc.) diskutiert worden sind. Die in diesem Bericht vorgelegten Empfehlungen für die weitere Entwicklung von MAB-LEBO sind von den Ergebnissen dieser Workshops in hohem Masse geprägt worden.

Tabelle 2.2-1 gibt einen Überblick über den zeitlichen Projektverlauf.

	12/03	01/04	02/04	03/04	04/04	05/04	06/04	07/04	08/04	09/04	10/04	11/04	12/04	01/05	02/05
Projektbeginn															
Dokumentenanalyse															
Interviews und Gruppendiskussionen															
Erstellen des Fragebogens															
Schriftliche Befragung															
Auswertung der Befragung															
Workshop 1 „Kommunikative Validierung“															
Interviews mit Verbandspräsidenten															
Workshop 2 “Grundsätze wirksamer Mitarbeitendenführung und Qualitätssicherung an Schulen”															
Workshop 3 „Grundsätze wirksamer Mitarbeitendenführung und Qualitätssicherung an Schulen”															
Workshop 4 „Lebo und mögliche Alternativen“															
Endbericht erstellen															

Tabelle 2.2-1: Zeitlicher Projektverlauf

2.2.1 Interviews, Gruppendiskussionen und ExpertInnengespräche

Die folgende Tabelle zeigt im Überblick die wichtigsten Themen der Interviews und Gruppendiskussionen in den Schulen.

Schulleitungsinterviews	Gruppendiskussionen Lehrerschaft
<ul style="list-style-type: none">• Fragen zur Funktionsweise des MAB-LEBO-Systems• allgemeine Einschätzungen zu positiven oder negativen Veränderungen seit der Einführung von MAB-LEBO• Stellenwert und Praxis der Personalführung• Management by Objectives / Zielvereinbarungen: Ziele als Bestandteil von MAB-LEBO• Gerechtigkeit der Beurteilung und des Verfahrens• Motivationale Auswirkungen durch den Bonus• Veränderung der Arbeitsinhalte, der Arbeitsaufgaben• vermehrte Kooperation oder Konkurrenz	<ul style="list-style-type: none">• Rekonstruktion des Einführungsprozesses• allgemeine Einschätzungen zu positiven oder negativen Veränderungen seit der Einführung von MAB-LEBO• Stellenwert und Praxis der Personalführung• Einschätzungen zum Leistungsbonus

Tabelle 2.2.1-1: Themen der Interviews und Gruppendiskussionen

Die detaillierte Aufstellung der Themen und Fragen aus den Interviews und Gruppendiskussionen (auch an denjenigen Schulen, die keinen MAB-LEBO haben) können dem Anhang 2 entnommen werden.

Interviews mit den Schulleitungen

Es wurden die Schulleitungen aller kantonalen Schulen interviewt. Diese Gespräche fanden in den meisten Fällen mit dem Schulleiter und seinem Stellvertreter statt; in Ausnahmefällen wurden die Interviews nur mit dem Schulleiter allein oder dem gesamten Leitungskreis geführt. Insgesamt wurden 13 Schulleitungsinterviews geführt.

Die Interviews wurden zusammenfassend transkribiert, die anschliessende Auswertung der Interviewdaten erfolgte durch ein qualitatives inhaltsanalytisches Vorgehen, bei dem die Aussagen der Interviewten anhand vorgegebener Kategorien geordnet und anschliessend inhaltlich weiter verdichtet und zusammengefasst wurden.

Gruppendiskussionen

Mit Unterstützung der Schulleitungen wurden interessierte Lehrkräfte gebeten, sich an den Gruppendiskussionen zu beteiligen. Diese Gruppendiskussionen wurden ebenfalls an allen an der Untersuchung beteiligten kantonalen Schulen durchgeführt, also auch an jenen Schulen, die sich gegen die Einführung eines MAB-LEBO-Systems entschieden hatten. Mit Ausnahme des BZG Olten und GIBS Grenchen an denen nur Gespräche mit den Schulleitungen geführt werden. Die Diskussionsgruppen sollten eine grösstmögliche Heterogenität im Hinblick auf die Dauer der Zugehörigkeit zur Schule, Fachschaft, Nicht-LEBO¹- und LEBO-LehrerInnen und Geschlecht aufweisen, um möglichst unterschiedliche Sichtweisen zu erhalten.

¹ Nicht-LEBO-LehrerInnen sind Lehrkräfte, die keinen LEBO beziehen, obwohl ihre Schule bei MAB-LEBO mitmacht.

An den grösseren Schulen (KS Olten, KS Solothurn, KBS Solothurn) wurden zusätzliche Diskussionen geführt, in denen Experten und Expertinnen befragt wurden. Zur ExpertInnengruppe zählten Personen, die sich bei der Einführung des MAB-LEBO-Systems in einer Projektgruppe engagierten und daher stärker in das Thema bzw. in den Einführungsprozess involviert waren.

Insgesamt wurden 15 Gruppendiskussionen geführt.

Gespräche mit ExpertInnen

Das Evaluationsprojekt ist während seiner gesamten Laufzeit von einem Projektausschuss (PA) begleitet worden, in dem neben Vertretern des Kantons (DBK und Personalamt) auch zwei Vertreter der Schulen mitgearbeitet haben. Hauptaufgabe dieses Projektausschusses waren Abstimmung und Controlling der zentralen Schritte des Evaluationsprojekts. Darüber hinaus wurden dort die Forschungsfragen sowie Zwischenergebnisse der Evaluation präsentiert, diskutiert und kommentiert. Die Expertise der PA-Mitglieder hat entscheidend dazu beigetragen, dass Forschungsfragen und kleine -ergebnisse präzisiert und offene Fragen geklärt werden konnten.

Nachdem die Ergebnisse in Form des Zwischenberichts vorlagen, wurden auch Gespräche mit den Präsidenten der drei regionalen Berufsverbände geführt. Diese Gespräche dienten zum einen dazu, weitere Ansichten zur Interpretation der Ergebnisse aus Perspektive der Berufsverbände einzuholen. Des Weiteren gaben diese Gespräche Anregungen bezüglich möglicher Entwicklungsperspektiven von MAB-LEBO.

2.2.2 Schriftliche Befragung

Nach Abschluss der Interviews und der Gruppendiskussionen wurde eine schriftliche Befragung der Lehrerschaft an allen MAB-LEBO-Schulen durchgeführt¹.

Fragebogenkonstruktion

Grundlage für die Konstruktion des standardisierten Fragebogens waren die Forschungsfragen und Hypothesen sowie die Ergebnisse aus den vorangegangenen Untersuchungsschritten. Der Fragebogen besteht aus insgesamt 222 Items, die im Wesentlichen folgenden Themenfeldern zugeordnet werden können (siehe Anhang 2):

- Angaben zur Person
- Anerkennung für erbrachte Leistungen
- Personalführung und Personalentwicklung an Schulen
- Qualität der Arbeit / der Arbeitssituation sowie Arbeitszufriedenheit
- Leistungsbonus
- Einführungsprozess von MAB-LEBO

¹ Einbezogen wurde auch die GIBS Grenchen, obwohl dort MAB-LEBO erst kurz vor der Befragung eingeführt worden war und die betroffenen Lehrpersonen somit nur über begrenzte Erfahrungen verfügten.

- SchülerInnenfeedback
- ExpertInnenbesuche
- Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung
- Besondere Leistungen
- Beurteilungsgespräche / Mitarbeitendengespräch
- allgemeine Aussagen zum MAB-LEBO-Prozess gesamt

Sofern nicht anders vorgegeben (bspw. bei den Angaben zur Person) bestanden die Antwortmöglichkeiten in einer 5-stufigen Skala mit unterschiedlichen Antwortformaten (bspw. von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ oder von „(fast) nie“ bis „(fast) immer“). Ergänzend bestanden bei sieben Fragen offene Antwortmöglichkeiten.

Für die Operationalisierung der Forschungsfragen auf Ebene einzelner Items wurde auch auf typische Zitate aus den vorangegangenen Interviews und Gruppendiskussionen zurückgegriffen.

Für zwei Themenfelder wurde bei der Fragebogenkonstruktion auf bereits bewährte und getestete Instrumente zurückgegriffen: Für Aspekte, die die Qualität der Arbeit und der Arbeitssituation beschreiben sollten, wurden Teile der „Salutogenetischen Subjektiven Arbeitsanalyse“ von Rimann & Udris (1999) eingesetzt. Für die Erhebung der Arbeitszufriedenheit wurde auf die SAZ-Skala von Fischer & Lück in der Version von Neuberger & Allerbeck (1978) zurückgegriffen (siehe Tabelle 2.2.2-1).

Instrument	Verwendete Skalen
„Salutogenetische Subjektive Arbeitsanalyse“ (SALSA) von Rimann & Udris (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Überforderung durch die Arbeitsaufgabe - Qualitative Unterforderung durch die Arbeitsaufgabe - Belastendes Sozialklima (Kolleginnen und Kollegen) - Positives Sozialklima
Neuberger & Allerbeck „SAZ-Skala“ (1978)	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitszufriedenheit

Tabelle 2.2.2-1: Verwendete standardisierte Instrumente zur Fragebogenkonstruktion

Nicht-LEBO-LehrerInnen mussten nur einen Teil des Fragebogens beantworten.

Für die KS Olten, die sich in ihrem MAB-LEBO-System deutlich von den anderen Schulen unterscheidet, wurde der Fragebogen angepasst (siehe Anhang 2).

Zusammensetzung der Befragten und Rücklauf

Für die schriftliche Befragung wurden insgesamt 455 Lehrerinnen und Lehrer postalisch angeschrieben. Beteiligt haben sich 205 Personen. Das entspricht einem Rücklauf von 45,1%. Der detaillierte Rücklauf nach Schulen kann der folgenden Tabelle 2.2.2-2 entnommen werden:

	verschickt	Rücklauf	
	Anzahl	Anzahl	%
KS Solothurn	203	91	44,8
KS Olten	148	60	40,5
BZG Olten	21	13	61,9
KBS Solothurn	40	20	50,0
KBS Grenchen	9	4	44,4
GIBS Grenchen	19	9	47,4
Zeit Zentrum	5	1	20,0
Wallierhof	10	4	40,0
Andere		2	
Keine Zuordnung		1	
Gesamt	455	205	45,1

Tabelle 2.2.2-2: Verteilung des Rücklaufs nach Schulen

Aufgrund der verwendeten Adressen konnte auf die Geschlechterverteilung der Grundgesamtheit der angeschriebenen Personen rückgeschlossen werden. Bei der prozentualen Verteilung der Männer und Frauen im Rücklauf zeigt sich, dass keines der beiden Geschlechter überrepräsentiert ist.

	Verschickt		Rücklauf	
	Anzahl	%	Anzahl	%
weiblich	168	36,9	72	35,1
männlich	287	63,1	130	63,4
Ohne Angabe	0	0,0	3	1,5
Gesamt	455	100,0	205	100,0

Tabelle 2.2.2-3: Verteilung des Rücklaufs nach Geschlecht

Weitere Merkmale wie Alter und Beschäftigungsdauer wurden im Rahmen der Untersuchung ebenfalls erhoben. Sie können jedoch aufgrund fehlender Angaben nicht mit den Anteilen in der Grundgesamtheit aller 455 befragten Personen rückgekoppelt werden. Dies gilt genauso für die Verteilung der Nicht-LEBO- und LEBO-LehrerInnen (siehe Tabelle 2.2.2-4 – 2.2.2-6).

Alter kategorisiert	Rücklauf	
	Anzahl	%
20 - 39	66	32,2
40 - 49	70	34,1
50 - 59	47	22,9
>60	16	7,8
Ohne Angaben	6	2,9
Gesamt	202	100,0

Tabelle 2.2.2-4: Verteilung des Rücklaufs nach Alterskategorien

Schulen1	Mittelwert in Jahren	Minimum	Maximum
KS Solothurn	43,9	23	61
KS Olten	43,7	23	63
BZG Olten	42,5	27	60
KBS Solothurn	48,5	32	63
KBS Grenchen	47,5	41	55
GIBS Grenchen	47,5	35	64
Wallierhof	40,5	31	50
Andere	53,5	52	55
Nicht zuordenbar	43,0	43	43
Insgesamt	44,5	23	64

Tabelle 2.2.2-5: Durchschnittsalter, Mindestalter und Höchstalter der Lehrkräfte in der Befragung nach Schulen

Schulen	Mittelwert in Jahren	Minimum	Maximum
KS Solothurn	17,2	2	38
KS Olten	17,6	1	41
BZG Olten	9,0	1	22
KBS Solothurn	19,9	5	40
KBS Grenchen	15,7	3	25
GIBS Grenchen	16,6	1	37
Wallierhof	12,6	4	28
Andere	31,5	30	33
Nicht zuordenbar	17,0	17	17
Insgesamt	17,1	1	41

Tabelle 2.2.2-6: Durchschnittliche Beschäftigungsdauer, kürzeste und längste Beschäftigungsdauer nach Schulen

An der Befragung beteiligten sich nicht nur Lehrkräfte, die einen jährlichen LEBO erhalten: 18,5% der retournierten Fragebögen stammten von Lehrerinnen und Lehrern, die derzeit keinen LEBO beziehen (siehe Tabelle 2.2.2-7). Die Gründe für den Nicht-LEBO-Bezug sind unterschiedlich. Entweder haben die Lehrpersonen das MAB-LEBO-System explizit abgelehnt (vgl. Kapitel 3.6) oder sie waren erst seit kurzer Zeit in der Schule, so dass in dieser Zeit noch keine Beurteilung stattfinden konnte. Ein weiterer Grund für den Nicht-LEBO-Bezug kann ein zu geringes Arbeitszeitpensum sein.

	Anzahl	%
Kein LEBO	38	18,5
LEBO	162	79,0
Ohne Angaben	5	2,4
Gesamt	205	100,0

Tabelle 2.2.2-7: Verteilung der Nicht-LEBO-Lehrkräfte und LEBO-Lehrkräfte

¹ Das Zeit Zentrum wurde bei diesen Rücklaufbeschreibungen in Tabelle 2.2.2-5 und 2.2.2-6 nicht berücksichtigt, da sich nur eine Person an der Befragung beteiligte und deren Anonymität aufgrund der Angaben nicht gewährleistet werden kann.

Auswertung der schriftlichen Befragung

Die Daten der schriftlichen Befragung wurden zunächst deskriptiv nach der prozentualen Verteilung auf Ebene der Einzelfragen ausgewertet. In einem weiteren Auswertungsschritt wurden statistische Zusammenhänge zu verschiedenen unabhängigen Gruppenvariablen (siehe Tabelle 2.2.2-8) sowie zu Indikatoren überprüft, die sich auf die unterschiedlichen MAB-Bestandteile und deren Beurteilung sowie die Einstellung zu Personalführung an Schulen beziehen (vg. Tabelle 2.2.2-9).

Gruppenvariablen	Gruppierung nach
Geschlecht	weiblich, männlich
Alter	20 - 39 Jahre, 40 - 49 Jahre und älter
Pensum	kleiner oder gleich 50%, > 50 - 75%, <75 - 100%

Tabelle 2.2.2-8: Übersicht unabhängiger Gruppenvariablen

Die Bildung von *Indikatoren* wurde vorgenommen, um die Komplexität der Datenanalyse zu reduzieren und relevante Zusammenhänge sichtbar machen zu können. Ein Indikator umfasst jeweils mehrere einzelne Items, die anhand einer statistischen Faktorenanalyse auf ihre Zusammenhänge hin überprüft wurden. Für Items, die signifikante Zusammenhänge (entsprechende Faktorladungen) zeigten und sich auch inhaltlich sinnvoll zusammenfassen liessen, wurde ein Indikatorwert gebildet. Der Wert des Indikators berechnet sich aus den Mittelwerten der Einzelaussagen und wird in der Darstellung jeweils mit einer der Ausprägungen „niedrig“, „mittel“ und „hoch“ aufgeführt. Einen Überblick über die unterschiedlichen Indikatoren findet sich im Anhang 3.

Indikatoren	Akzeptanz	Qualität	Wirkung	Belastung	Erwartungen an Personalführung	Einflussnahme der Schulleitung
Instrumente						
ExpertInnenbesuch	x	x	x	x		
Unterrichtsbesuch	x	x	x	x		
Berücksichtigung besonderer Leistungen	x	x	x			
Q-Gruppen (nur KS Olten)	x	x	x	x		
Mitarbeitendengespräch	x	x	x	x		
allg. Einstellung zu Personalführung an Schulen	x				x	x

Tabelle 2.2.2-9: Übersicht über die Indikatoren pro MAB-Instrument resp. Einstellung zur Personalführung an Schulen

2.2.3 Workshops

Eine der Aufgaben des Evaluationsprojekts war die Erarbeitung von Empfehlungen zur weiteren Entwicklung der MAB-LEBO-Systeme im Bereich der Schulen. Nach Überzeugung der ProjektbearbeiterInnen gewinnen solche Empfehlungen deutlich an Qualität und Überzeugungskraft, wenn die entsprechenden Ideen gemeinsam von EvaluatorenInnen und Evaluierten entwickelt werden. Um solche gemeinsamen Entwicklungsschritte möglich zu machen, wurde eine Reihe von Workshops durchgeführt:

- Workshop 1: Dieser Workshop diente der kommunikativen Validierung der Projektergebnisse. Dazu wurden die Untersuchungsergebnisse der ersten Projektphasen (Dokumentenanalyse, Interviews/Diskussionen, schriftliche Befragung) in einem Zwischenbericht zusammengefasst und mit

VertreterInnen der beteiligten Schulen diskutiert. Dabei konnten einige Ungenauigkeiten in der Interpretation der Daten beseitigt werden. Insgesamt wurden die Untersuchungsergebnisse und deren Interpretation als plausibel akzeptiert.

- Workshop 2: Auf einem zweitägigen Workshop mit ca. 30 Personen (Schulleitungen und VertreterInnen der Lehrerschaft) aus fast allen an der Evaluation beteiligten Schulen wurden erste Vorschläge des Evaluationsprojekts zur Weiterentwicklung der MAB-Instrumente (Personalführung sowie Qualitätssicherung und kleine –entwicklung) der MAB-LEBO-Systeme diskutiert und gemeinsam weiterentwickelt. Abweichende Meinungen wurden dokumentiert. Ergebnisse und Empfehlungen, die sich auf die LEBO-Thematik beziehen, wurden in diesem Workshop sowie in Workshop 3 ausgeklammert.
- Workshop 3: Die verdichteten und zu konkreten Empfehlungen an den Kanton weiterentwickelten Ergebnisse des zweiten Workshops wurden nochmals vorgestellt und diskutiert, wobei dieses Mal auch Vertreter des DBK und des Personalamts sowie die Präsidenten der regionalen Berufsverbände am Workshop teilnahmen. Abweichende Meinungen wurden dokumentiert.
- Workshop 4: Während in den Workshops 2 und 3 die MAB-Instrumente der MAB-LEBO-Systeme und deren Weiterentwicklung im Mittelpunkt standen, ging es nun um die konkrete Zukunft des Leistungsbonus als Teil des Besoldungssystems an Schulen resp. um mögliche Alternativen. Dabei wurden in gemeinsamer Diskussion zwischen Schulleitungen, Vertretern des Kantons und dem Evaluationsteam eine Reihe von Möglichkeiten diskutiert und neue Vorschläge erarbeitet. Abweichende Meinungen wurden dokumentiert.

Die in Kapitel 4 vorgestellten Handlungsempfehlungen beruhen somit nicht allein auf den Arbeiten des Evaluationsteams, sondern sind massgeblich von den Ergebnissen der beschriebenen Workshops beeinflusst. Ein weiteres wesentliches Ziel der Workshops bestand in der Förderung des Erfahrungsaustauschs zwischen den Schulen.

3 Ergebnisse

3.1 Profile der MAB-LEBO-Systeme an den untersuchten Schulen

Wie schon im vorherigen Kapitel beschrieben, hatten im Rahmen des Pilotprojekts alle beteiligten Schulen die Möglichkeit, ein eigenes MAB-LEBO-System zu entwickeln. Hiervon wurde auch Gebrauch gemacht, so dass es zwar ähnliche, aber keine deckungsgleichen Systeme gibt. Teilweise haben, wie im Fall der KS Solothurn, die Teilschulen einer Kantonsschule ein eigenes System entwickelt.

Gemeinsam ist allen Modellen, dass im Ergebnis eine Mitarbeitendenbeurteilung (MAB) steht, die zur Vergabe des LEBO führt. Unterschiedlich sind zum einen die Kriterien, die in die MAB einfließen sowie die Art der Kopplung zwischen MAB und LEBO.

Eine der Aufgaben des Evaluationsprojekts war die Bestandsaufnahme der verschiedenen Modelle. Gleichzeitig diente diese Bestandsaufnahme auch dazu, die verschiedenen schulspezifischen Diskussionen zu MAB-LEBO überhaupt verstehen zu können und mögliche Problemstellen zu identifizieren.

Im Folgenden werden die MAB-LEBO-Systeme der verschiedenen Schulen in systematisierter Form einander gegenübergestellt. Alle wichtigen Elemente der unterschiedlichen MAB-LEBO-Systeme werden im Kapitel 3.2 näher ausgeführt.¹

¹ Durch die organisatorische Zusammenlegung der Kaufmännischen Berufsschule Grenchen mit der Kaufmännischen Berufsschule Solothurn wurden auch die MAB-LEBO-Systeme zusammengelegt. Dieses System wird unter „Kaufmännische Berufsschule Solothurn-Grenchen“ vorgestellt.

Das BZG war zum Zeitpunkt der Einführung von MAB-LEBO dem Departement des Innern und nicht dem Departement für Bildung und Kultur zugeordnet und ist dadurch später in die Untersuchung eingeflossen, so auch die GIBS Grenchen. Die Übersichten über die MAB-LEBO Systeme fehlen aus diesem Grund.

Bildungszentrum Wallierhof

Beurteilungszeitraum	
Beurteilungszeitraum	jährlich
Instrumente des MAB-LEBO-Systems	
SchülerInnenfeedbacks	
Beurteilungskriterien	Unterricht, Lehrerverhalten
Items	Die Items sind standardisiert und für alle Lehrpersonen identisch.
Anzahl Klassen pro Beurteilungsperioden	Landwirtschaftsschule: alle Klassen (3) Hauswirtschaftsschule: alle Klassen (1)
Auswahl Klassen	Das SchülerInnenfeedback wird in allen Klassen durchgeführt.
Durchführende	Landwirtschaftsschule: durch Rektor Hauswirtschaftsschule: durch Schulleitung
Zeitpunkt der Durchführung	Ende Semester, 1. Hälfte März (im Semesterprogramm festgehalten)
Auswahl des Zeitpunkts	durch die Lehrerkonferenz
Schulung der SchülerInnen	Landwirtschaftsschule: ja, durch Rektor Hauswirtschaftsschule: ja, durch Schulleitung
Besprechung	Landwirtschaftsschule: mit Rektor Hauswirtschaftsschule: mit Schulleitung (bei Problemfällen mit Rektor)
Zeitpunkt der Besprechung	Im Normalfall anlässlich Schulleitung MAB-LEBO-Gespräch, bei Problemfällen umgehend und getrennt vom MAB-LEBO-Gespräch
Rückmeldung an Schulleitung	siehe Besprechung
Rückmeldung an Klasse	Landwirtschaftsschule: Wird durch den Rektor gemacht, nicht durch die beurteilte Lehrperson Hauswirtschaftsschule: durch Schulleitung
Methoden	schriftlich
Ausarbeitung	anpassen von Vorlagen anderer Schulen
Auswertung	Landwirtschaftsschule: durch Rektor, teilweise als Gruppenarbeit in der Klasse gemacht Hauswirtschaftsschule: durch Schulleitung
Art der Auswertung	Landwirtschaftsschule: Anonymisiert, teilweise Gruppenarbeit Hauswirtschaftsschule: Anonymisiert
Besonderes	
Unterrichtsbesuch durch Expertinnen und Experten (wird nicht durchgeführt)	
Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung	
Beurteilungskriterien	werden in der Lehrerkonferenz festgelegt
Kriterienkatalog	wird in der Lehrerkonferenz besprochen
Anzahl Besuche pro Beurteilungsperiode	1-2
Auswahl Klassen	es werden alle Klassen besucht
Zeitpunkt der Durchführung	eher Ende des Jahres
Auswahl des Zeitpunkts	wird in der Lehrerkonferenz besprochen
Ankündigung des Besuches	ja
Zeitpunkt der Besprechung	unmittelbar nach dem Unterricht
Besonderes	
Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen, Kollegen (wird nicht durchgeführt)	
Anerkennung besonderer Leistungen (wird nicht durchgeführt)	

Q-Gruppen (wird nicht durchgeführt)	
Schulprojekte: Für Projekte, die nicht im Stellenbeschriebes enthalten sind (z.B. Studienwochen) kann ein Bonus ausgeschüttet werden. Dieser wird durch die Geschäftsleitung definiert und festgelegt.	
Mitarbeitendengespräche	
Inhalte	verschiedene: siehe unten
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Beurteilungs- und Zielvereinbarungs-Gespräch (im Frühling): Inhalte Landwirtschaftsschule: Selbstbeurteilung, Rückblick, Lektionsauswertung (Schulbesuche und SchülerInnenfeedback), Besprechung Beurteilungsbogen (Inhalte Beurteilungsbogen: Dienstauftrag / Stellenbeschreibung: Unterrichten und erziehen, Betreuungs- und Beratungsaufgaben, Schulentwicklung, Schulorganisation, Imagepflege, Fort- und Weiterbildung. Arbeitsverhalten: Selbstständigkeit, Beweglichkeit, Kostenbewusstsein, Zielvereinbarung (Entwicklungs- und Projektziele), Themen nach Wahl (hier besteht ein Themenkatalog, Lehrperson darf Themen auswählen). • Inhalte Hauswirtschaftsschule: Allgemeines, Anliegen der beurteilten Person, Besprechung Beurteilungsbogen inkl. SchülerInnenfeedback (Inhalte Beurteilungsbogen: Unterricht: Vorbereitung, Verlauf, Fachliches Wissen und Können, LehrerInnenverhalten, Arbeitsverhalten, Kostenbewusstsein, Soziales Verhalten, Schulentwicklung) , Zielvereinbarung (Entwicklungs- und Projektziele). <p>(Mit den meisten Mitarbeitenden werden 2 Gespräche geführt, 1 Gespräch über die Lehrtätigkeit, 1 Gespräch über die Tätigkeit als BeraterIn).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nur bei Hauswirtschaftsschule: Gespräch bei Saisonstart (im Oktober/November): Haben nur indirekt mit MAB-LEBO zu tun. • Zwischenevaluation (im Dezember, nur bei Problemfällen): Offenes Gespräch, fließt indirekt in MAB-LEBO ein.
Gesprächsleitfaden	verschiedene: siehe oben
Besonderes	
Beurteilung	
Gewichtung der einzelnen Instrumente	Die einzelnen Instrumente fließen nicht direkt in die Beurteilung ein. Die Bewertungen aus der Lehrtätigkeit und aus der Beratungstätigkeit werden zu einer Bewertung zusammengeführt.
Bewertung	Die Bewertungskriterien sind den Lehrpersonen bekannt. Neben den Beurteilungen aus den einzelnen Instrumenten fließt noch die persönliche Beurteilung durch den Rektor, durch die Rektorin in die Auswertung ein.
Schema	A, A/B, B, B/C, C, D, E
Veröffentlichung	Die Beurteilungen werden nicht veröffentlicht.
Besonderes	
Weitere Q-Instrumente:	
Selbstbeurteilung	
Durchführung	Ja, jedoch nicht strukturiert, fließt höchstens indirekt in die Beurteilung ein.
Besonderes	
Mentorat für neue LehrerInnen	
Durchführung	ja
Dauer	2 Jahre
Besonderes	Mentorat durch Lehrpersonen anderer Schulen; Intensität hängt stark von der Mentorin/dem Mentor ab

Schulbesuch durch Aufsichtskommission	
Durchführung	ja, 1-2 mal pro Jahr und Lehrperson
Besonderes	Ist nicht LEBO-relevant. Aufsichtspersonen geben direktes Feedback an die Lehrperson und an die Schulleitung.
Evaluation	
Durchführung	nein
Besonderes	

Tabelle 3.1-1: Profil Bildungszentrum Wallierhof

Kantonsschule Olten

Beurteilungszeitraum	
Beurteilungszeitraum	alle 2 Jahre
Instrumente des MAB-LEBO-Systems	
SchülerInnenfeedbacks	
Beurteilungskriterien	Werden individuell festgelegt oder innerhalb der Q-Gruppe definiert. Es können auch gesamtschulische Themen, z.B. Entwicklungsschwerpunkte gemäss Leitbild integriert werden. Die Bereiche „Didaktik“ und „Beziehungsgestaltung“ sollen innerhalb einer Beobachtungsperiode abgedeckt werden. Ebenso ist auf kritische Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen einzugehen.
Items	Die Lehrpersonen können die Fragen frei konstruieren.
Anzahl Klassen pro Beurteilungsperioden	4
Auswahl Klassen	Die Lehrperson kann die Klassen selber auswählen. Wobei sowohl für das mündliche wie auch das schriftliche Feedback je eine Klasse befragt werden muss, in der es nach der Einschätzung der Lehrperson gut bzw. weniger gut läuft.
Durchführende	durch die zu beurteilende Lehrperson
Zeitpunkt der Durchführung	über die ganze LEBO-Periode verteilt; nach Absprache mit der Q-Gruppe
Auswahl des Zeitpunkts	Durch die zu beurteilende Lehrperson gewählt. Die Klassen werden vorinformiert.
Schulung der SchülerInnen	Orientierung zum Thema Feedback durch den Klassenlehrer, die Klassenlehrerin. Die Lehrperson leitet die SchülerInnen bei besonderen Formen des Feedbacks an.
Besprechung	in der Q-Gruppe
Zeitpunkt der Besprechung	in der darauf folgenden Q-Gruppen-Sitzung
Rückmeldung an Schulleitung	ja
Rückmeldung an Klasse	Die Schülerinnen und Schüler werden über die Resultate des Feedbacks informiert. Die Lehrperson orientiert, welche Schlussfolgerungen aufgrund des Feedbacks gezogen werden und wie diese umgesetzt werden sollen.
Methoden	Je 2 mündliche und 2 schriftliche Feedbacks. Den Lehrpersonen steht ein „Instrumentenkoffer“ zur Verfügung mit Unterlagen zu mündlichen und schriftlichen Feedbackformen.
Ausarbeitung	durch die zu beurteilende Lehrperson
Auswertung	durch die zu beurteilende Lehrperson
Art der Auswertung	durch die zu beurteilende Lehrperson definiert, sowohl anonymisiert als auch nicht anonymisiert
Besonderes	
Unterrichtsbesuch durch Expertinnen und Experten (wird nicht durchgeführt)	
Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung	
Beurteilungskriterien	übliche Beurteilungskriterien für Unterrichtsbesuche
Kriterienkatalog	kein vorgegebener Kriterienkatalog
Anzahl Besuche pro Beurteilungsperiode	Unterrichtsbesuche im Rahmen des LEBO nur in Ausnahmefällen
Auswahl Klassen	wird durch die Schulleitung bestimmt
Zeitpunkt der Durchführung	wird durch die Schulleitung bestimmt
Auswahl des Zeitpunkts	wird durch die Schulleitung bestimmt
Ankündigung des Besuches	wird durch die Schulleitung bestimmt
Zeitpunkt der Besprechung	wird durch die Schulleitung bestimmt
Besonderes	Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung sind in der Regel nicht Bestandteile des Beurteilungssystems; sie sind nur in Ausnahmefällen vorgesehen.

Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen, Kollegen	
Beurteilungskriterien	Vor dem Besuch sprechen die Partnerinnen, Partner Beobachtungsschwerpunkte ab (fachliche, soziale, personenbezogene Aspekte) und legen Kriterien fest, anhand welcher diese überprüft werden können. Die Beobachtungsschwerpunkte können innerhalb der Q-Gruppe koordiniert oder individuell festgelegt werden.
Auswahl Kolleginnen, Kollegen	sind Mitglieder der Q-Gruppen
Anzahl Besuche pro Beurteilungsperiode	Pro Beurteilungsperiode wird jedes Q-Gruppenmitglied von 3 anderen Gruppenmitgliedern besucht und führt selbst drei Besuche bei Kolleginnen, Kollegen durch.
Auswahl Klassen	Die Auswahl der Klassen erfolgt in der Q-Gruppe. Meistens werden Klassen nach fachlichen Kriterien ausgewählt; oft geben auch äussere Gründe, wie der Stundenplan den Ausschlag.
Zeitpunkt der Durchführung	Besuchstermine über die ganze Beurteilungsperiode verteilt. Termine werden in der Q-Gruppe festgelegt.
Dauer der Besuche	In der Regel eine Lektion Hospitation und etwa 30 Minuten Besprechung.
Methoden	Die Beobachtungsmethoden können frei gewählt werden (Protokolle, Beobachtungsraster, Tonband- oder Videoaufzeichnungen etc.).
Besprechung	Das Protokoll der Besuche wird gemeinsam besprochen und auf mögliche Qualitätsverbesserungen des Unterrichtes hin analysiert.
Zeitpunkt der Besprechung	In der Regel unmittelbar nach dem Unterrichtsbesuch.
Rückmeldung an Schulleitung	Die Schulleitung dokumentiert, wer wen in welcher Klasse besucht hat. Sie bekommt aber keine Rückmeldungen inhaltlicher Art.
Besonderes	
Anerkennung besonderer Leistungen	
Inhalte	Die Aufgaben ausserhalb des Unterrichts (E3) dienen der Förderung der allgemeinen Schulentwicklung. Hier fließen u.a. Klassenlehreramt, Mitarbeit in Kommissionen, Aufnahme- und Abschlussprüfungen, Organisation von schulischen Anlässen sowie gute Sonderleistungen ein.
Gewichtung	Es gibt eine grobe Übersicht über mögliche Aufgaben und die Punkteverteilung. Die zuständige Rektorin, der zuständige Rektor erhält einen Ermessensspielraum.
Besonderes	
Q-Gruppen	
Definition	Eine Q-Gruppe (E1) (Q = Qualitätssicherung und -entwicklung) ist ein Team von Lehrkräften, das gegenseitige Schulbesuche und Schülerfeedbacks organisiert und auswertet. Dieses Element ist das Kernstück des Formativen Qualitätssystems (FQS) der KS Olten. Die Q-Gruppe arbeitet i.d.R. für eine Beurteilungsperiode von 2 Jahren zusammen. Die Gruppenleitung wird einer Lehrperson der Q-Gruppe übertragen. Sie kontrolliert die Einhaltung von Minimalstandards.
Inhalte	Die Inhalte der Q-Gruppen-Diskussionen werden durch die Mitglieder der Q-Gruppen definiert. Im Zentrum steht i.d.R. die Arbeit der einzelnen Lehrkraft im Unterricht mit den Klassen. Gekoppelt ans Leitbild der Schule werden Schwerpunktthemen definiert. Diese fließen teilweise in Q-Gruppen-Diskussionen ein.
Zusammensetzung Q-Gruppe	nach Fachschaft oder interdisziplinäre Teams
Minimalstandards	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme obligatorisch • 3 bis 5 Q-Gruppen-Sitzungen pro Jahr • 3 mal (ab der neuen Beurteilungsperiode: 4 mal) Unterrichtsbesuch durch Kolleginnen, Kollegen (Details dazu siehe weiter oben unter: „Unterrichtsbesuch durch Kolleginnen, Kollegen“) • 3 mal (ab der neuen Beurteilungsperiode: 4 mal) Unterrichtsbesuch bei Kolleginnen, Kollegen (Details dazu siehe weiter oben unter: „Unterrichtsbesuch durch Kolleginnen, Kollegen“) • SchülerInnenfeedbacks in 4 Klassen (ab der neuen Beurteilungsperiode: 2 Klassen) (Details dazu siehe weiter oben unter: „SchülerInnenfeedbacks“) • Dokumentation der Besuche und Feedbacks (Die Ziele, die Arbeitsweise und die Ergebnisse der Q-Gruppenarbeit sind so zu gestalten und zu dokumentieren, dass sie sowohl für Rektorinnen und Rektoren als auch für externe Kontrollstellen überprüfbar sind. Der Schulleitung wird ein Stammbblatt abgegeben, welches folgende Angaben enthält: Relevante Daten der Schulbesuche/Themen der Feedbacks, Erhe-

	<p>bungsmethode, Klasse/Schlüsse; von den in der Q-Gruppe gezogenen Schlussfolgerungen enthält das Stammbblatt nur das, was die betroffene Lehrperson nicht als vertraulich betrachtet; Bestätigung der Q-Gruppenleitung. Ergebnisse der Feedbacks sind nicht auf dem Stammbblatt vermerkt.)</p>
Besonderes	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn Q-Gruppen Entwicklungsbedarf bei einer Kollegin, einem Kollegen sehen, fließen diese Informationen in die Arbeitsgruppe „Schulentwicklung“ ein. Dort werden die entsprechenden Massnahmen eingeleitet. • 1999 fanden für die Lehrpersonen Weiterbildungsveranstaltungen statt zur „Arbeit in Q-Gruppen“.
Schulprojekte	
Inhalte	<p>Das Entwickeln neuer Projekte (E2) soll zur Förderung der schulischen Innovation beitragen. Mögliche Projekte enthalten Neues im Lernstoff, in der Methode oder im Unterricht. Es sind dies bspw. Verbesserung von Unterrichtseinheiten, Erarbeitung neuer Unterrichtsmaterialien, Kommunikationstrainings, Zusammenarbeit mit Eltern etc..</p>
Durchführende	<p>einzelne Lehrpersonen oder Teams</p>
Betreuung	<p>Die einzelnen Projekte bzw. Projektleiterinnen, Projektleiter werden durch eine Betreuerin, einen Betreuer begleitet. Diese werden selbst ausgewählt und können auch schulextern sein. Vor der Durchführung des Projekts wird mit der Betreuerin, dem Betreuer eine Zielvereinbarung getroffen.</p>
Dokumentation/Transfer	<p>Die Projekte werden dokumentiert. Die Rektorin, der Rektorin erhält eine Dokumentation sowie die Arbeitsgruppe „Lebo+“, welche alle Projekte zusammenträgt und sie der Lehrerschaft zur Verfügung stellt.</p>
Gewichtung	<p>Die Lehrpersonen bewerten ihre Projekte gemäss einem vorgegebenen Punkteraster selbst. Es gibt grosse (6 LEBO-Punkte), mittlere (4 LEBO-Punkte) und kleine (2 LEBO-Punkte) Projekte.</p>
Besonderes	
Mitarbeitendengespräche	
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit in den Q-Gruppen • Schulprojekte gemäss abgegebener Dokumentation • Anerkennung besonderer Leistungen • weitere Themen möglich
Durchführung	<p>Alle zwei Jahre, am Ende der Beurteilungsperiode.</p>
Gesprächsleitfaden	<p>Stammbblatt der Q-Gruppenarbeit</p>
Besonderes	
Beurteilung	
Gewichtung der einzelnen Instrumente	<p>Q-Gruppe (E1): 15 Punkte Schulprojekte (E2): max. 6 Punkte Anerkennung besonderer Leistungen (Aufgaben ausserhalb des Unterrichts (E3)): max. 9 Punkte</p>
Bewertung	<p>Q-Gruppe (E1): Punktezahl wird nicht abgestuft, ausschlaggebend ist ein ordnungsgemässes Absolvieren der Q-Gruppen Schulprojekte (E2): Vergabe durch Lehrperson anhand Punkteraster Anerkennung besonderer Leistungen (Aufgaben ausserhalb des Unterrichts (E3)): Vergabe durch die zuständige Rektorin, den zuständigen Rektor</p>
Schema	<p>keine Abweichung von Schema A-E</p>
Veröffentlichung	<p>Die Beurteilungen werden nicht veröffentlicht</p>
Besonderes	<p>Ein weiteres Instrument von FQS ist die „Fremdbeurteilung durch die Schulleitung“ (E4). Falls die Beurteilung der Rektorin, des Rektors von der Einstufung gemäss E1 - E3 abweicht, hat sie, er die Kompetenz, in einem Differenzbereinungsverfahren eine Korrektur vorzunehmen. Dieses Instrument kam jedoch noch nie zur Anwendung.</p>
Weitere Q-Instrumente:	
Selbstbeurteilung	
Durchführung	<p>Wird nicht als separates Instrument geführt, kann jedoch innerhalb der Q-Gruppen bzw. des SchülerInnenfeedbacks eine mögliche Methode sein.</p>

Besonderes	
Mentorat für neue LehrerInnen	
Durchführung	ja
Dauer	2 Jahre
Besonderes	
Evaluation	
Durchführung	Im März 2000 hat eine Arbeitsgruppe „AG Lebo+“ der KS Olten eine erste Umfrage durchgeführt. Im Herbst 2000 wurde unter der Leitung von Hr. A. Strittmatter und Prof. H.G. Rolff eine wissenschaftliche Evaluation durchgeführt.
Besonderes	

Tabelle 3.1-2: Profil KS Olten

Kantonsschule Solothurn sprachliches und musikisches Maturitätsprofil, Untergymnasium

Beurteilungszeitraum	
Beurteilungszeitraum	alle 2 Jahre
Instrumente des MAB-LEBO-Systems	
SchülerInnenfeedbacks	
Beurteilungskriterien	vier Bereiche: Klassenführung; Unterrichtsgestaltung; Fachschaftsarbeit/Weiterbildung /Projekte; Engagement für die Schule
Items	standardisierter Beurteilungsbogen mit oben genannten Beurteilungskriterien
Anzahl Klassen pro Beurteilungsperioden	zwei
Auswahl Klassen	Die Schulleitung schlägt drei Klassen für das Feedback vor. Die Lehrperson kann zwei Klassen auswählen, mit welchen sie das Feedback durchführen will.
Durchführende	Der Feedbackbogen wird von der zu beurteilenden Lehrperson nach genauen schriftlichen Vorgaben ausgeteilt, eingesammelt und ausgewertet.
Zeitpunkt der Durchführung	Februar/März
Auswahl des Zeitpunkts	durch Rektor
Schulung der SchülerInnen	ja, genaue Instruktion der Schülerinnen und Schüler
Besprechung	mit der Schulleitung
Zeitpunkt der Besprechung	im Mitarbeitendengespräch
Rückmeldung an Schulleitung	im Mitarbeitendengespräch
Rückmeldung an Klasse	ja, ist wesentlichster Teil des Feedbacks
Methoden	schriftlich mit standardisiertem Feedbackbogen
Ausarbeitung	Projektgruppe bei der Einführung von MAB-LEBO
Auswertung	durch die zu beurteilende Lehrperson
Art der Auswertung	anonymisiert
Besonderes	
Unterrichtsbesuch durch Expertinnen und Experten	
Beurteilungskriterien	Stoffbeherrschung, Sprachbeherrschung, Methodik/Didaktik, Unterrichtsmittel, Umgang mit der Klasse, Lehrerpersönlichkeit, Besondere Bemerkungen
Auswahl Expertinnen, Experten	Durch Schulleitung in Zusammenarbeit mit der Fachschaft, die dazu Vorschläge einreichen kann.
Anzahl Besuche/pro Beurteilungszeitraum	einmal pro Beurteilungsperiode
Auswahl Klassen	Zum Teil sind es Klassen, in denen die Maturitätsprüfung auch von der Expertin, dem Experten begleitet wird.
Zeitpunkt der Durchführung	i.d.R. unangekündigte Besuche
Dauer der Besuche	verschieden
Besprechung	mit Schulleitung
Zeitpunkt der Besprechung	im Rahmen des Mitarbeitendengespräch
Rückmeldung an Schulleitung	in Form eines schriftlichen Berichts
Besonderes	Der ExpertInnenbesuch geht in MAB-LEBO mit ein. Die Gewichtung des Expertenberichts im Mitarbeitendengespräch obliegt dem Beurteiler (Rektor oder Prorektor).
Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung	
Beurteilungskriterien	Stoffbeherrschung, Sprachbeherrschung, Methodik/Didaktik, Unterrichtsmittel, Umgang mit der Klasse, Lehrerpersönlichkeit, Besondere Bemerkungen
Kriterienkatalog	ist den Lehrpersonen bekannt
Anzahl Besuche pro Beurteilungsperiode	in der Regel ein bis zwei Besuche
Auswahl Klassen	durch die Schulleitung
Auswahl des Durchführungszeitpunkts	unangekündigt, durch die Schulleitung
Zeitpunkt der Besprechung	erste Besprechung unmittelbar nach Schulbesuch, zweite Besprechung nach Vorliegen

	aller Beurteilungsunterlagen im 4. Quartal des Schuljahres
Besonderes	
Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen, Kollegen (werden nicht durchgeführt)	
Anerkennung besonderer Leistungen	
Inhalte	Engagement für die Schule: Wird mit Zusatzbogen erhoben und gewichtet.
Besonderes	Spezielle, vom Rektor übertragene Aufgaben mit erhöhtem zeitlichem Aufwand werden mit einer Pensenanrechnung abgegolten. Richtlinie: Für 40 Arbeitsstunden, wird das Jahrespensum um eine halbe Wochenstunde reduziert.
Q-Gruppen (werden nicht durchgeführt)	
Schulprojekte (siehe besondere Leistungen)	
Mitarbeitendengespräche	
Inhalte	Gesamtbeurteilung anhand des Beurteilungsrasters (Vorlage Staatspersonal), aufgrund des SchülerInnenfeedbacks, der ExpertInnenbesuche, Schulleitungsbesuche und der besonderen Leistungen
Durchführung	Einmal in zwei Jahren
Gesprächsleitfaden	ja, Beurteilungsraster, welches auch die Lehrperson kennt
Besonderes	
Beurteilung	
Gewichtung der einzelnen Instrumente	Klassenführung und Unterricht: Mindestens 50%
Bewertung	Die Schulleitung stützt sich in ihrer Beurteilung auf die eigenen Beobachtungen und Schulbesuche, auf die Berichte der FachexpertInnen zu deren Unterrichtsbesuche und auf das SchülerInnenfeedback.
Schema	In manchen Fällen weicht die Beurteilung vom Schema A-E ab, es werden zusätzliche Plus- oder Minuskategorien (z.B. A+, B-, etc.) vergeben.
Veröffentlichung	nein
Besonderes	
Weitere Q-Instrumente:	
Selbstbeurteilung	
Durchführung	Die Selbstbeurteilung ist Teil des Mitarbeitendengesprächs.
Besonderes	
Mentorat für neue LehrerInnen	
Durchführung	Wird für Berufseinsteiger und -einsteigerinnen durchgeführt.
Dauer	1-2 Jahre, je nach Fach und Ausbildungsstand
Besonderes	
Evaluation	
Durchführung	Umfrage 1999 zum ersten Beurteilungszyklus 1998/1999
Besonderes	

Tabelle 3.1-3: Profil KS Solothurn sprachliches und musikalisches Maturitätsprofil, Untergymnasium

Kantonsschule Solothurn Maturitätsprofil Mathematik und Naturwissenschaften

Beurteilungszeitraum	
Beurteilungszeitraum	alle 2 Jahre
Instrumente des MAB-LEBO-Systems	
SchülerInnenfeedbacks	
Beurteilungskriterien	Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsmethoden, Förderung der Eigeninitiative, Eingehen auf Schülerimpulse, Engagement, Anforderungen, Prüfungsstoff, Beurteilungskriterien, Korrekturarbeit, Nachbearbeitung, Hausaufgaben, Ausdrucksweise, Kontaktfähigkeit, Toleranz, Geduld, Kritikfähigkeit, Führungsqualitäten, Lehrkraft achtet die Schüler, Schüler achtet die Lehrkraft, Lernatmosphäre
Items	Die Items sind standardisiert und für alle Lehrpersonen identisch.
Anzahl Klassen pro Beurteilungsperioden	i.d.R. 2 oder für Lehrpersonen mit Einzelunterricht (Instrumentalunterricht) 10 Schülerinnen und Schüler
Auswahl Klassen	Lehrpersonen werden aufgefordert drei Klassen vorzuschlagen, aus diesen wählt die Schulleitung 2 aus.
Durchführende	durch Rektor/Prorektor
Zeitpunkt der Durchführung	in einer Lektion der zu beurteilenden Lehrperson
Auswahl des Zeitpunkts	Zeitraum wird vom Rektorat bestimmt. Rektor/Prorektor führen die Befragung in allen Klassen innerhalb einer Woche persönlich unangekündigt durch.
Schulung der SchülerInnen	Werden über die Zielstellung der Feedbacks vorab orientiert.
Besprechung	Ergebnisse gehen in zusammengefasster schriftlicher Form an die Lehrperson.
Zeitpunkt der Besprechung	Lehrer, Lehrerin mit Klassen: 1-2 Wochen nach Einholen des Feedbacks Rektorat mit Lehrer, Lehrerin: Anlässlich Beurteilungsgespräch
Rückmeldung an Schulleitung	Schulleitung übernimmt die Auswertung der SchülerInnenfeedbacks
Rückmeldung an Klasse	Lehrer, Lehrerin mit Folie „Zusammenfassung des Feedbacks“ vom Rektorat
Methode	schriftlich
Ausarbeitung	durch Arbeitsgruppe
Auswertung	durch den Rektor bzw. Prorektor
Art der Auswertung	Anonymisierte, quantitative Auswertung bei der die Durchschnittswerte über die beiden SchülerInnenfeedbacks hinweg errechnet werden.
Besonderes	
Unterrichtsbesuch durch Expertinnen und Experten	
Beurteilungskriterien	Fünf Bereiche, die wiederum in zwei bis sieben Unterdimensionen herunter gebrochen werden. Kriterien: Zielsetzung und Inhalt des Unterrichts, didaktisches Vorgehen, Organisation des Unterrichts, Soziale Interaktion in der Klasse, Persönlichkeitsmerkmale und berufsbezogene Haltungen der Lehrkraft
Auswahl Expertinnen, Experten	durch die Schulleitung (= Fachexperten Maturität)
Anzahl Besuche/pro Beurteilungszeitraum	1-5 mal
Auswahl Klassen	durch Experte, Expertin
Auswahl des Zeitpunkts	durch den Experten, die Expertin
Dauer der Besuche	verschieden, mindestens eine Lektion
Besprechung	mit dem Experten, der Expertin
Zeitpunkt der Besprechung	im Anschluss an die Lektion
Rückmeldung an Schulleitung	Beurteilungsbogen geht zurück an die Schulleitung.
Besonderes	
Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung	
Beurteilungskriterien	Fünf Bereiche, die wiederum in zwei bis sieben Unterdimensionen gegliedert werden. Kriterien: Zielsetzung und Inhalt des Unterrichts, didaktisches Vorgehen, Organisation des Unterrichts, soziale Interaktion in der Klasse, Persönlichkeitsmerkmale und berufsbezogene Haltungen der Lehrkraft

Kriterienkatalog	Liegt vor. Ein Exemplar des Fragebogens wird den Lehrkräften vorgängig abgegeben.
Anzahl Besuche pro Beurteilungsperiode	ein Besuch
Auswahl Klassen	durch die Schulleitung
Auswahl des Durchführungszeitpunkts	nicht angekündigt, durch die Schulleitung ab 2004/2005: eine Woche vorher angekündigt mit Beurteilungsschwerpunkt
Zeitpunkt der Besprechung	Kurze Besprechung im Anschluss an den Besuch und im Mitarbeitendengespräch. Falls von der Lehrkraft gewünscht, kann auch ein weiterer Termin vereinbart werden.
Besonderes	Neu wurde eingeführt, dass Prorektor und Rektor gemeinsam die Lektionen besuchen.
Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen, Kollegen (werden nicht durchgeführt)	
Anerkennung besonderer Leistungen	
Inhalte	Prüfungen (Aufnahme- und Maturprüfungen), fachspezifischer Mehraufwand (vermehrter Vorbereitungs- und Korrekturaufwand), Fachschaft (Fachschaftspräsidium, Bibliotheksbetreuung, Spezialaufgaben), Schulentwicklung (Schulentwicklungsprojekte, Arbeitsgruppen, PR-Aktivitäten, öffentliches Engagement für die Schule, etc.), Organisation von Schulanlässen (Sporttag, Polittag, Konzerte, Theatervorstellungen, Literaturtag, etc.), Zusammenarbeit (Intervision, gemeinsames Vorbereiten), Persönliche Weiterbildung (Kursbesuche, Forschungsarbeiten im Fachbereich, überdurchschnittliches Selbststudium), Klassenlehreramt (inkl. Elternkontakt und Schülerberatung), Spezielle Projekte (Exkursionen, fächerübergreifender Unterricht, etc.), weitere Leistungen.
Erfassung	Checkliste, die durch die Lehrkraft und die Schulleitung unabhängig ausgefüllt und mit der Schulleitung im MAG besprochen wird.
Besonderes	
Q-Gruppen (werden nicht durchgeführt)	
Schulprojekte	
sind im Rahmen der besonderen Leistungen abgedeckt	
Mitarbeitendengespräche	
Inhalte	Gesamtbeurteilung wird besprochen.
Durchführung	einmal in der Beurteilungsperiode mit Rektor und Prorektor
Gesprächsleitfaden	ja
Besonderes	
Beurteilung	
Gewichtung der einzelnen Instrumente	Alle Beurteilungselemente werden gleich gewichtet.
Bewertung	Die besonderen Leistungen gehen gesondert in die Beurteilung mit ein; der Durchschnitt aus den Unterrichtsbesuchen und dem SchülerInnenfeedback ergeben 3/4 der Leistungsbonussumme, die besonderen Leistungen 1/4 und werden als Prämie bezeichnet.
Veröffentlichung	nein
Besonderes	
Weitere Q-Instrumente:	
Selbstbeurteilung	
Durchführung	Wurde im ersten MAB-LEBO Zyklus durchgeführt, mittlerweile nicht mehr. Ausnahme: Das Blatt „Besondere Leistungen“ wird auch durch die Lehrkraft ausgefüllt.
Besonderes	
Mentorat für neue LehrerInnen	
Durchführung	durch erfahrene Lehrkraft, vom Rektor bestimmt

Dauer	1 Jahr, bei Bedarf länger
Besonderes	
Evaluation	
Durchführung	Nach der ersten Runde durch gemeinsame Arbeitsgruppe Naturwissenschaftliches und Wirtschafts- und Recht-Profil, seither punktuelle Anpassung der Fragebogen durch die Schulleitungen.
Besonderes	

Tabelle 3.1-4: Profil KS Solothurn Maturitätsprofil Mathematik und Naturwissenschaften

Kantonsschule Solothurn Diplommittelschule

Beurteilungszeitraum	
Beurteilungszeitraum	alle 2 Jahre
Instrumente des MAB-LEBO-Systems	
SchülerInnenfeedbacks	
Beurteilungskriterien	Abwechslung, Disziplin, Erklärungen, Freundlichkeit, Gerechtigkeit, Hausaufgaben, Humor, Kompetenz, Motivation, Prüfungen, Pünktlichkeit, Schwierigkeitsgrad, Sprachen, Unterrichtsnutzen, Vorbereitung, Zuverlässigkeit.
Items	Die Items sind standardisiert und für alle Lehrpersonen einer Schule identisch.
Anzahl Klassen pro Beurteilungsperioden	alle Klassen (Vollerhebung)
Auswahl Klassen	Vollerhebung (jeder Schüler, jede Schülerin beurteilt jede Lehrperson)
Durchführende	Die Beurteilungsbögen werden den Klassen nach vorgängiger Information über die Bedeutung der Feedbacks durch den Rektor persönlich abgegeben. Die Teilnahme ist fakultativ. Die ausgefüllten Fragebögen können innerhalb einer Woche in einen auf dem Sekretariat bereitgestellten Briefkasten abgegeben werden.
Zeitpunkt der Durchführung	in einem von der Schulleitung vorgegebenen Zeitraum
Schulung der SchülerInnen	mündliche und schriftliche Information über die Ziele des Feedbacks in Zusammenhang mit dem MAB-LEBO System
Besprechung	<ul style="list-style-type: none"> Rektor-Lehrperson: Im Rahmen des MAB-LEBO-Gesprächs Lehrperson-Klassen: nach Vorliegen der Auswertung, individuell
Zeitpunkt der Besprechung	<ul style="list-style-type: none"> Anlässlich des MAB-LEBO-Gesprächs, d.h. ca. 4-5 Monate nach der Erhebung Individuell nach Vorliegen der Auswertung, ca. 2-3 Monate nach der Erhebung
Rückmeldung an Schulleitung	Schulleitung übernimmt die Auswertung der SchülerInnenfeedbacks.
Rückmeldung an Klasse	siehe „Besprechung“, „Lehrperson-Klassen“
Methode	schriftlich
Ausarbeitung	Die Beurteilungskriterien basieren vorwiegend auf Vorschlägen von Schülerinnen und Schülern. Die Zusammenstellung entstand im Rahmen von zwei Gruppenarbeiten mit Schülern aus den höheren Klassenstufen. Bei der Ausarbeitung des Konzeptes wurden sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Experten, Expertinnen und Lehrpersonen miteinbezogen.
Auswertung	durch die Schulleitung
Art der Auswertung	anonymisiert
Besonderes	Die Schülerinnen und Schüler können die ausgefüllten Fragebögen unterschreiben, müssen aber nicht. Anonyme Rückmeldungen sind zulässig. Beurteilungsbögen mit unsachlichen Bemerkungen werden bei der Auswertung nicht berücksichtigt.
Unterrichtsbesuch durch Expertinnen und Experten	
Beurteilungskriterien	Checkliste „Unterricht und Erziehung“ des Dienstauftrags: Selbst- und Fremdbeurteilung
Auswahl Expertinnen, Experten	durch die Schulleitung
Anzahl Besuche / pro Beurteilungszeitraum	Sollte auf mind. zwei Beurteilungen pro Schuljahr basieren.
Auswahl Klassen	individuell nach Präferenzen der Experten, Expertinnen
Auswahl des Zeitpunkts	In der Regel wird der Besuch der Experten, Expertinnen nicht angekündigt. Die Lehrperson kann jedoch den Fachexperten, die Fachexpertin zu bestimmten Anlässen einladen
Dauer der Besuche	verschieden
Besprechung	mit dem Experten, der Expertin
Zeitpunkt der Besprechung	Es wird erwartet, dass der Experte bzw. die Expertin unmittelbar im Anschluss an den Unterrichtsbesuch mindestens eine Kurzbesprechung durchführt.
Rückmeldung an Schulleitung	Beurteilungsbogen geht zurück an die Schulleitung. Es wird erwartet, dass der Experte bzw. die Expertin der Lehrperson den Inhalt seiner bzw. ihrer Beurteilung vorgängig eröffnet hat.
Besonderes	

Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung	
Beurteilungskriterien	Checkliste "Unterricht und Erziehung: Selbst- und Fremdbeurteilung".
Kriterienkatalog	Siehe oben
Anzahl Besuche pro Beurteilungsperiode	Mindestens ein Besuch pro Beurteilungsperiode. Zusätzliche Besuche während mündlichen Prüfungen
Auswahl Klassen	durch die Schulleitung
Auswahl des Durchführungszeitpunkts	Der Zeitraum wird i.d.R. angekündigt, nicht aber der Besuch der konkreten Lektion. Die Lehrpersonen haben aber die Möglichkeit, auf spezielle Unterrichtseinheiten hinzuweisen.
Zeitpunkt der Besprechung	<ul style="list-style-type: none"> Keine Probleme beobachtet: Kurzbesprechung im Anschluss an die Lektion; ausführlichere Zusammenfassung der Beobachtung anlässlich des MAB-LEBO-Gesprächs Probleme festgestellt: Terminvereinbarung für eine ausführliche Besprechung; Zusammenfassung und Massnahmenkontrolle anlässlich des MAB-LEBO-Gesprächs
Besonderes	
Beurteilung durch Kolleginnen, Kollegen	
	Wurden in der Ausgangsbeschreibung des MAB-LEBO Prozesses an der DMS vorgesehen für die Beurteilung im Bereich „übrige Bereiche“ in Ergänzung oder anstelle der Beurteilung durch die Schulleitung. Wird nicht mehr durchgeführt.
Anerkennung besonderer Leistungen	
Inhalte	Die übrigen Teilbereiche des Dienstauftrages (Organisation/Administration und Veranstaltungen, Betreuung und Beratung, Schulentwicklung, Fort- und Weiterbildung) werden unter dem Titel "Übrige Bereiche" zusammengefasst. Darunter werden Aktivitäten wie KlassenlehrerInnenamt, Teilnahme an Konferenzen, Studienwochen, Eltern- und Informationsabende, schulspezifischen Anlässe, Aufnahme- und Abschlussprüfungen, Diplomfeier, Exkursionen, Betreuung von Diplomarbeiten usw. erfasst.
Erfassung	Erfassung anhand des Formulars "Übrige Bereiche" mit den Antwortmöglichkeiten "ja" und "nein"
Besonderes	Die Lehrpersonen erhalten Gelegenheit, Kolleginnen und Kollegen für eine Entschädigung aus dem Stundenpool des Rektors vorzuschlagen. Aus diesem Grund fließt die Beurteilung durch Kolleginnen und Kollegen nicht in das MAB-LEBO-Konzept ein. Aufgrund der Anzahl Antworten mit "ja" wird das entsprechende Prädikat A, B, C, D oder E zugeordnet (siehe „Erfassung“).
Q-Gruppen (werden nicht durchgeführt)	
Schulprojekte	
(sind im Rahmen der besonderen Leistungen abgedeckt)	
Mitarbeitendengespräche	
Inhalte	Gesamtbeurteilung für die Erfüllung des Dienstauftrags wird festgelegt.
Durchführung	einmal pro Beurteilungsperiode mit dem Rektor
Gesprächsleitfaden	standardisierter Ablauf
Besonderes	Das Hauptgewicht liegt auf der Selbsteinschätzung bzw. -beurteilung.
Beurteilung	
Gewichtung der einzelnen Instrumente	Qualitative Erfüllung des Dienstauftrags mit seinen fünf Teilbereichen: „Unterricht und Erziehung“ zu 2/3, die übrigen vier Bereiche werden unter dem Titel „übrige Bereiche des Dienstauftrags“ zu einem Drittel in der Gesamtbeurteilung berücksichtigt. Die übrigen Bereiche sind dabei: Organisation, Administration, Veranstaltungen; Betreuung und Beratung; Schulentwicklung; Fort- und Weiterbildung; zusätzliche Beurteilungspunkte für eigene Ergänzungen. SchülerInnenfeedback fließt nur indirekt mit ein, es wird im Mitarbeitendengespräch abgeglichen mit der Selbstbeurteilung der Lehrperson.
Bewertung	Zusammenfassung und Bewertung im Gespräch, Abgleich von Fremd- und Selbstbeurteilung

	Die Kriterien, die im Bereich „Unterricht und Erziehung“ aufgeführt werden, sind als Vorschläge gedacht und jede Beurteilung erfolgt anhand von ausgewählten relevanten Kriterien.
Veröffentlichung	Bei der Einführung des MAB-LEBO-Konzepts wurden alle Feedback-Daten in einen Ordner abgelegt und dieser stand für alle involvierten Personen (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Fachexpertinnen und -experten) zur Verfügung. Inzwischen ist keine Veröffentlichung der Daten mehr vorgesehen.
Besonderes	
Weitere Q-Instrumente	
Selbstbeurteilung	
Durchführung	Die Selbstbeurteilung fließt zur Hälfte in die Gesamtbeurteilung ein. Sie gelangt sowohl bei den Bereichen "Unterricht und Erziehung" als auch "Übrige Bereiche des Dienstauftrages" als Ergänzung zur Fremdbeurteilung zur Anwendung.
Besonderes	
Mentorat für neue LehrerInnen	
Durchführung	A) bei Neuanstellungen i.d.R. im ersten Anstellungsjahr B) bei Problemsituationen in Absprache mit Lehrperson
Dauer	A) grundsätzlich 1 Jahr B) situativ
Besonderes	Mentorinnen und Mentoren sind ausgewählte, erfahrene Lehrpersonen und werden für ihren Zusatzaufwand separat entschädigt
Evaluation	
Durchführung	keine systematische
Besonderes	

Tabelle 3.1-5: Profil KS Solothurn Diplommittelschule

Kaufmännische Berufsfachschule Solothurn-Grenchen

Beurteilungszeitraum	
Beurteilungszeitraum	jährlich
Instrumente des MAB-LEBO-Systems (neu seit Herbst 2003)¹	
SchülerInnenfeedbacks	
Beurteilungskriterien	methodische und didaktische Elemente (Stoffvermittlung, Lern- und Unterrichtsformen, Unterstützung, Aktivierung)
Items	Die Items sind standardisiert und für alle Lehrpersonen einer Schule identisch.
Anzahl Klassen pro Beurteilungsperioden	sämtliche Klassen
Auswahl Klassen	Schulleitung (alle Klassen)
Durchführende	Organisation durch Schulleitung, Durchführung durch KlassenlehrerIn
Zeitpunkt der Durchführung	Frühjahr (Ende März während ca. 2 Wochen)
Auswahl des Zeitpunkts	durch Schulleitung
Schulung der SchülerInnen	Einführung mittels Schreiben der Schulleitung; Anwesenheit Systemadministratorin bei Problemen in der Handhabung.
Besprechung	mit Schulleitung, in Q-Gruppen
Zeitpunkt der Besprechung	unmittelbar nach dem SchülerInnenfeedback, integriert in MAB
Rückmeldung an Schulleitung	im Rahmen des Mitarbeitergesprächs
Rückmeldung an Klasse	ja, Ergebnisdiskussion in der Klasse
Methoden	mündlich
Ausarbeitung	Arbeitsgruppe
Auswertung	Schulleitung
Art der Auswertung	elektronisch, teils anonymisiert (auf Wunsch)
Besonderes	
Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung (nur ausgewählte Lehrkräfte, nicht LEBO-relevant)	
Beurteilungskriterien	Zielsetzung und Inhalt, didaktisches Vorgehen, Organisation des Unterrichts, Soziale Interaktion in der Klasse, Persönlichkeitsmerkmale und berufsbezogene Haltungen.
Kriterienkatalog	Ja, ist den Lehrpersonen bekannt.
Anzahl Besuche pro Beurteilungsperiode	wenn möglich 5-6
Auswahl Klassen	durch die Schulleitung
Zeitpunkt der Durchführung	während des Schuljahrs
Auswahl des Zeitpunkts	durch die Schulleitung
Ankündigung des Besuches	ja
Zeitpunkt der Besprechung	separates Feedback oder integriert in MAB
Besonderes	grosse zeitliche Beanspruchung für die Schulleitung
Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen, Kollegen	
Beurteilungskriterien	Fachkompetenz, Führung, Methoden
Auswahl Kolleginnen, Kollegen	durch die Q-Gruppe
Anzahl Besuche pro Beurteilungsperiode	1-2
Auswahl Klassen	durch die Q-Gruppe
Zeitpunkt der Durchführung	während des Schuljahrs
Dauer der Besuche	Q-Gruppe: i.d.R. 1 Lektion
Methoden	
Besprechung	in den Q-Gruppen

¹ Das ursprünglich eingegebene MAB-LEBO-System der KBS Solothurn wurde grundlegend überarbeitet (vgl. hierzu auch Allemann & Froidevaux, 2003); so wurde bspw. die Beurteilung durch KollegInnen auf Basis von Unterrichtsgesuchen abgeschafft.

Zeitpunkt der Besprechung	separates Feedback zu SchülerInnenfeedback oder integriert in das Mitarbeitendengespräch
Rückmeldung an Schulleitung	ja, im Rahmen der Selbstbeurteilung
Besonderes	
Anerkennung besonderer Leistungen (wird nicht durchgeführt)	
Q-Gruppen	
Definition	Eine Q-Gruppe ist ein Team von 3-4 Lehrkräften. Inhalt: gegenseitige Schulbesuche/Reflexion über schulische Themen/Austausch von Arbeitsunterlagen/gemeinsame Projekte.
Inhalte	Die Inhalte der Q-Gruppen-Diskussionen werden durch die Mitglieder der Q-Gruppen definiert. Im Zentrum steht i.d.R. die Arbeit der einzelnen Lehrkraft im Unterricht mit den Klassen.
Zusammensetzung Q-Gruppe	nach Fachschaften
Minimalstandards	Die Q-Gruppe garantiert, dass jedes Mitglied dreimal pro Beurteilungsperiode durch ein anderes Mitglied im Unterricht besucht wird. Der Besuch wird aufgrund des Beobachtungsrasters gemeinsam besprochen und auf mögliche Qualitätsverbesserungen hin analysiert.
Besonderes	Die beiden Q-Gruppen des ersten Durchlaufs haben in der halbjährigen Pilotphase gute Erfahrungen gemacht.
Schulprojekte (wird nicht durchgeführt)	
Mitarbeitendengespräche	
Inhalte	z.B. Leistungen würdigen, Gesamtbeurteilung abgeben, Zielvereinbarung
Durchführung	1 mal im Jahr, ca. 1 Stunde
Gesprächsleitfaden	ja
Besonderes	Die Lehrperson bringt den ausgefüllten Selbstbeurteilungsbogen mit.
Beurteilung	
Gewichtung der einzelnen Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> • SchülerInnenfeedback: 1/3 • Selbstbeurteilung (Aufgrund der Arbeit in der Q-Gruppe): 1/3 • Beurteilung durch die Schulleitung: 1/3 (mittels Unterrichtsbesuch; punktuell, nicht jährlich)
Bewertung	Persönliche Beurteilung: Selbstbeurteilung Quantitative Auswertung: Beurteilung Schulleitung und Schülerfeedback
Schema	Schema A-E (wie vom Kanton vorgegeben)
Veröffentlichung	Die Beurteilungen werden nicht veröffentlicht.
Besonderes	
Weitere Q-Instrumente:	
Selbstbeurteilung	
Durchführung	Wird mittels eines Formulars gemacht, welches an das MAB Gespräch mitgebracht werden muss.
Besonderes	zählt 1/3 in der Gesamtbeurteilung
Mentorat für neue LehrerInnen	
Durchführung	
Dauer	nach Gesetz halb- oder ganzzjährig möglich
Besonderes	

Evaluation	
Durchführung	Ja, Diplomarbeit vom November 2003 durch Herr Froidevaux und Herr Allemann (Eingegeben beim IWP Uni St. Gallen).
Besonderes	

Tabelle 3.1-6: Profil Kaufmännische Berufsschule Solothurn-Grenchen

Zeit Zentrum, Grenchen

Beurteilungszeitraum	
Beurteilungszeitraum	Alle 2 Jahre
Instrumente des MAB-LEBO-Systems	
SchülerInnenfeedbacks	
Beurteilungskriterien	2 verschiedene Formulare Praxisunterricht: Unterrichtsvorbereitung, Art der Stoffvermittlung, Unterrichtstempo, Verständlichkeit des Unterrichts, Schwierigkeitsgrad der Arbeiten, Schwierigkeitsgrad Zwischenprüfungen, Bewertung der praktischen Arbeiten / Monatsnoten, Persönliche Wohlbefinden, Verhältnis Lehrkraft Klasse, persönliche Bemerkungen / Anregungen. Berufsschule: Unterrichtsvorbereitung, Gliederung der einzelnen Lektionen, Art der Stoffvermittlung, Unterrichtstempo, Verständlichkeit des Unterrichts, Schwierigkeitsgrad Unterricht, Schwierigkeitsgrad Proben, Korrektur Proben, Persönliche Wohlbefinden, Verhältnis Lehrkraft Klasse, persönliche Bemerkungen / Anregungen.
Items	Die Items sind standardisiert und für alle Lehrpersonen identisch.
Anzahl Klassen pro Beurteilungsperioden	2 Klassen pro Unterrichtsfach
Auswahl Klassen	durch den Rektor
Durchführende	durch die zu beurteilende Lehrperson
Zeitpunkt der Durchführung	Ende Schuljahr/vor den Sommerferien
Auswahl des Zeitpunkts	durch den Rektor
Schulung der SchülerInnen	nein, keine Schulung
Besprechung	Je nach SchülerInnenfeedback werden Ziele zur Qualitätsverbesserung mit den Lehrpersonen vereinbart und die entsprechenden Massnahmen eingeleitet.
Zeitpunkt der Besprechung	zwischen Sommer- und Herbstferien
Rückmeldung an Schulleitung	Auswertung der SchülerInnenfeedbacks durch die Schulleitung
Rückmeldung an Klasse	Die SchülerInnenfeedbacks werden mit den Schülerinnen und Schülern besprochen.
Methoden	schriftlich
Ausarbeitung	Fragebögen wurden durch die Schulleitung entwickelt.
Auswertung	durch die Schulleitung
Art der Auswertung	Die Fragebögen können anonym abgegeben werden. Noch keine elektronische Auswertung.
Besonderes	
Unterrichtsbesuch durch Expertinnen und Experten (wird nicht durchgeführt)	
Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung	
Beurteilungskriterien	Unterrichtsvorbereitung, Qualität des Unterrichts, Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, Selbsteinschätzung über das ganze Jahr
Kriterienkatalog	Beurteilungsbogen für Schulbesuche wird nur noch für „kritische Fälle“ oder bei neuen Lehrpersonen angewandt.
Anzahl Besuche pro Beurteilungsperiode	mindestens 2
Auswahl Klassen	meist in Klassen, wo es Beanstandungen durch SchülerInnen gibt.
Zeitpunkt der Durchführung	
Auswahl des Zeitpunkts	Kein fester Zeitpunkt. Wird in der Arbeitsplanung des Rektors einbezogen und der Lehrerschaft angekündigt, dass in den nächsten Wochen ein Schulbesuch stattfinden wird.
Ankündigung des Besuches	Nein, die Zeitspanne wird angegeben.
Zeitpunkt der Besprechung	unmittelbar nach dem Schulbesuch
Besonderes	

Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen, Kollegen (wird nicht durchgeführt)	
Anerkennung besonderer Leistungen	
Besonderes	Die LehrerInnen stehen während 4 Wochen dem Rektor für verschiedene Schulentwicklungsprojekte wie z.B. Internetbetreuung, Arbeit an der Hauszeitung, Umsetzung neuer Lehrpläne, Überarbeiten der praktischen Ausbildungspläne etc. zur Verfügung.
Q-Gruppen (wird nicht durchgeführt)	
Schulprojekte	
Besonderes	Die LehrerInnen stehen während 4 Woche dem Rektor für verschiedene Schulentwicklungsprojekte wie z.B. Internetbetreuung, Arbeit an der Hauszeitung, Umsetzung neuer Lehrpläne, Überarbeiten der praktischen Ausbildungspläne etc. zur Verfügung.
Mitarbeitendengespräche	
Inhalte	Formalisierte Gespräche mit den Lehrpersonen wurden abgeschafft. Es werden informelle Gespräche geführt, in welchen es v.a. um die Selbstbeurteilung der Lehrperson geht.
Durchführung	vor den Sommerferien, 1 Gespräch pro Lehrperson
Gesprächsleitfaden	nein
Besonderes	
Beurteilung	
Gewichtung der einzelnen Instrumente	Es gibt keine Vorgaben für die Gewichtung der Beurteilungselemente.
Bewertung	Das SchülerInnenfeedback wie die persönliche Beurteilung durch den Rektor fliesst in den Merkmalkatalog (Beurteilungsraster) ein. Merkmale: Dienstauftrag / Stellenbeschreibung, Arbeitsverhalten, Soziales Verhalten.
Schema	keine Abweichung von Schema A - E
Veröffentlichung	Die Beurteilungen werden nicht veröffentlicht.
Besonderes	
Weitere Q-Instrumente:	
Selbstbeurteilung	
Durchführung	In den informellen Gesprächen mit der Schulleitung geht es v.a. um die Selbstbeurteilung der Lehrperson. Das Vorgehen ist jedoch nicht institutionalisiert.
Besonderes	
Mentorat für neue LehrerInnen	
Durchführung	nein
Dauer	
Besonderes	
Evaluation	
Durchführung	nein
Besonderes	

Tabelle 3.1-7: Profil Zeitzentrum Grenchen

3.2 Grundlagen für die Mitarbeitendenbeurteilung

In den folgenden Kapiteln 3.2.1 bis 3.2.6 werden die einzelnen Beurteilungsinstrumente vorgestellt, die an den in der Evaluation berücksichtigten Schulen zum Einsatz kommen.

3.2.1 SchülerInnenfeedbacks

Nach Dubs (2003) sind Feedbacks von Schülerinnen und Schülern an Lehrpersonen ein starker Indikator für die Qualität des Unterrichts. So sei in vielen Untersuchungen ein positiver Zusammenhang zwischen Schülerbeurteilung und tatsächlichem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler festgestellt worden. Dubs (ebd.) nennt folgende wichtige Ergebnisse dieser Untersuchungen:

- „Schülerinnen und Schüler ab der zweiten Grundschulklasse sind - soweit man auf ihre Voraussetzungen zugeschnittene Verfahren und Instrumente einsetzt - durchaus in der Lage, gültige Beurteilungen des Unterrichts vorzunehmen.
- Schülerinnen und Schüler können bei Feedbacks differenzierte Rückmeldungen geben und zwischen Unterrichtsgestaltung und Persönlichkeit (Freundlichkeit, Wohlwollen, Interessen etc.) von Lehrkräften unterscheiden.
- [...] anspruchsvoller Unterricht wird im Allgemeinen besser bewertet als leichter Unterricht, Wahlfächer tendenziell besser als Pflichtfächer. Der Unterrichtsgegenstand hat mit aller Wahrscheinlichkeit keinen signifikanten Einfluss auf die Beurteilung.“ (ebd. 101f).

SchülerInnenfeedbacks geben Lehrpersonen somit wichtige Anregungen, wie sie ihren Unterricht verbessern können. Gleichzeitig sind die Ergebnisse dieser Feedbacks auch eine wichtige Informationsquelle für die Konzipierung von individuellen Personalentwicklungsmassnahmen, da sich aus den Feedbacks Hinweise auf mögliche Kompetenzdefizite aber auch auf zu fördernde spezifische Stärken ableiten lassen. Sofern die SchülerInnenfeedbacks hinreichend reliabel und valide sind, können sie in die Personalbeurteilung einfließen.

Der Kanton Solothurn hat für die Genehmigung der MAB-LEBO-Systeme der einzelnen Schulen das SchülerInnenfeedback für obligatorisch erklärt. Entsprechend werden an allen untersuchten Schulen SchülerInnenfeedbacks durchgeführt. Allerdings wurden an einigen Schulen auch schon vor Einführung der MAB-LEBO-Systeme SchülerInnenfeedbacks praktiziert.

Es lassen sich zwei Ansätze des SchülerInnenfeedbacks unterscheiden: Im Formativen Qualitätsevaluations-System (FQS) der KS Olten sind die SchülerInnenfeedbacks Gegenstand der Diskussionen in den Q-Gruppen; die Schulleitung bekommt keine direkte Rückmeldung zu den Ergebnissen der Feedbacks. Die Feedbacks sind nicht standardisiert. Vielmehr hat jede Lehrperson die Verpflichtung, pro Jahr jeweils ein Feedback in einer „guten“ und eines in einer „problematischen“ Klasse durchzuführen, wobei sich schriftliche und mündliche Feedback-Verfahren abwechseln sollen. Beide Verfahren werden von der jeweiligen Lehrperson individuell konzipiert.

An allen anderen Schulen werden die Schülerinnen und Schüler mittels standardisierter Fragebögen befragt. Die Handhabung dieser Befragungen ist im Detail unterschiedlich, in allen Fällen gehen aber die Ergebnisse der Feedbacks an die Schulleitungen, sie sind Gegenstand der Mitarbeitendengespräche und haben Einfluss auf die Mitarbeitendenbeurteilung.

In diesem Abschnitt wird es nur um die zweite Form des SchülerInnenfeedbacks (standardisierte Fragebögen) gehen. Die Rolle der SchülerInnenfeedbacks im FQS wird in Kapitel 3.2.5 diskutiert.

Hinweise aus den Gruppendiskussionen und den Schulleitungsinterviews

Alle Schulen mit standardisierten Feedback-Fragebögen haben dieses Instrument selbst entwickelt. In den meisten Fällen gab es hierzu Arbeitsgruppen mit interessierten Lehrerinnen und Lehrern. In einem Fall wurde der Fragebogen in einem Unterrichtsprojekt mit Schülerinnen und Schülern konzipiert. Bei der Konstruktion der Fragebögen wurden existierende Konzepte rezipiert und bei der Entwicklung berücksichtigt, es wurde aber in keiner Schule ein bereits vorhandener und erprobter Fragebogen übernommen. Ziel dieser Entwicklungsarbeit war es, ein Instrument zu gestalten, das nicht „von oben“ vorgegeben ist, sondern den Bedürfnissen der Lehrpersonen an den einzelnen Schulen entspricht und somit breite Akzeptanz findet. An vielen Schulen wurde geschildert, dass die Entwicklung des SchülerInnenfeedbacks über den unmittelbaren Zweck hinaus auch noch interessante Grundsatzdebatten über Didaktik, guten Unterricht und dessen Messbarkeit stimuliert hätten. So sprach einerseits vieles dafür, die Feedbackfragebögen in eigener Regie zu erarbeiten. Da aber keiner dieser Fragebögen unter methodischen Gesichtspunkten evaluiert wurde, besteht andererseits die Gefahr, dass der Unterricht nicht in jeder Hinsicht valide beurteilt werden kann.

Das Instrument SchülerInnenfeedback hat bei den Gruppendiskussionen, die wir in den Schulen geführt haben, fast immer einen grossen Raum eingenommen und wurde zum Teil sehr emotional diskutiert. Dies deutet erstens auf die hohe Relevanz des Themas hin, zweitens auf die unmittelbare persönliche Betroffenheit der Lehrpersonen und drittens auf eine nicht immer zufriedenstellende Durchführung der SchülerInnenfeedbacks.

Während in einigen Gruppen das SchülerInnenfeedback überwiegend positiv diskutiert und Kritik nur im Detail geäussert wurde, waren die anderen Diskussionen von grosser Ambivalenz geprägt. Zwar wurde auch in diesen Gruppendiskussionen die Wichtigkeit des SchülerInnenfeedbacks „an sich“ fast nie infrage gestellt, wohl aber die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, eine gültige und brauchbare Bewertung des Unterrichts vornehmen zu können. So wurde einmal den jüngeren Schülerinnen und Schülern diese Fähigkeit grundsätzlich abgesprochen, ein anderes Mal bezweifelt, ob Schülerinnen und Schüler überhaupt irgendwelche direkten Aussagen zur Qualität der Didaktik im Unterricht machen könnten. Einzelne Kriterien in den verschiedenen SchülerInnenfragebögen wurden stark kritisiert, so zum Beispiel das Kriterium „Freundlichkeit der Lehrperson“, das doch überhaupt nichts über die Qualität des Unterrichts aussage. Allerdings wurden diese kritischen Punkte fast nie unisono von allen Diskutierenden geäussert. Meist wurden diese Aspekte von Einzelnen zur Sprache gebracht, die sie aus dem eigenen negativen Erleben für besonders prekär hielten, während die anderen DiskussionsteilnehmerInnen teilweise zustimmten, aber auch Gegenargumente fanden. Insgesamt liessen die Gruppendiskussionen also vermuten, dass die Akzeptanz des SchülerInnenfeedbacks recht unterschiedlich ist und dass die Höhe der Akzeptanz viel mit der „erlebten Qualität“ des Instruments und dem Vorgehen bei der Durchführung des SchülerInnenfeedbacks zu tun hat.

Des Weiteren entstand in den Gruppendiskussionen in den verschiedenen Schulen der Eindruck, dass die Akzeptanz des SchülerInnenfeedbacks stark mit der subjektiv empfundenen Qualität des allgemeinen Schulklimas korreliert. Problematische Feedbacks sind offensichtlich eher akzeptabel und zu verarbeiten, wenn sich die betroffene Lehrperson im Kollegium und bei den Vorgesetzten gut aufgehoben fühlt und zugleich ein grundsätzlich vertrauensvolles Klima mit den Schülerinnen und Schülern besteht. Das gute Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern scheint dabei eine besonders wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz des SchülerInnenfeedbacks zu sein, was nicht verwun-

dert angesichts von geschilderten Beispielen, in denen Lehrpersonen in den Feedbackbögen unflätig beschimpft worden sind.

Vielfach wurde kritisiert, dass Qualität und Ergebnis der Feedbacks stark von dem Zeitpunkt abhängen, an dem sie durchgeführt werden und eine Vergleichbarkeit zwischen Feedbacks, die zu unterschiedlichen Zeiten durchgeführt worden sind, nicht gegeben sei. Nur wenige der DiskussionsteilnehmerInnen diskutierten die Feedbackergebnisse mit den Klassen. Die Besprechung der Feedbacks mit der Schulleitung erfolgte in einigen Fällen erst lange nach deren Durchführung.

Bei allen Relativierungen und Einschränkungen wurde doch von der grossen Mehrheit der DiskussionsteilnehmerInnen geäussert, dass das SchülerInnenfeedback „etwas bringe“ und dass sie mehr oder weniger weitgehende Hinweise daraus ableiten könnten, wie der eigene Unterricht zu verbessern sei. Von der Schulleitung wurde auch die Tatsache geschildert, dass vor der Einführung der Feedbacks die Einschätzung dieses Instruments in der Lehrerschaft deutlich skeptischer gewesen sei. Viele Lehrerinnen und Lehrer hätten befürchtet, dass die Feedbacks weder fair noch aussagekräftig sein würden. Beide Befürchtungen seien im Laufe der Zeit an den meisten Schulen weitgehend überwunden worden.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung im Überblick

Die Fragen, die wir den LehrerInnen in der schriftlichen Befragung gestellt haben, orientieren sich in weiten Teilen an den Hinweisen, die wir in den Gruppendiskussionen und in den Gesprächen mit den Rektoren bekommen haben. Tabellen 3.2.1-1a und 3.2.1-1b zeigen im Überblick die Antwortverteilung für jene Fragen, die sich unmittelbar auf das SchülerInnenfeedback beziehen.

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Die SchülerInnenfeedbacks sind fair. ^A	1,7	9,2	25,0	52,5	11,7
Das Ergebnis des SchülerInnenfeedbacks ist auch davon abhängig, zu welchem Zeitpunkt es durchgeführt wird.	0,8	4,2	10,9	36,1	47,9
Das SchülerInnenfeedback fällt in verschiedenen Klassen, in denen ich den gleichen Stoff nach der gleichen Methode unterrichte, sehr unterschiedlich aus.	6,8	30,8	17,9	22,2	22,2
Die SchülerInnen interessiert der Feedbackprozess nicht. ^A	13,0	31,3	37,4	13,9	4,3
Die SchülerInnenfeedbacks belasten das Klima in den Klassen. ^A	40,5	40,5	14,7	2,6	1,7
Das SchülerInnenfeedback gibt mir Hinweise für die Verbesserung meines Unterrichts. ^W	1,7	14,3	20,2	47,9	16,0
Die SchülerInnen sind ausreichend geschult, um den Feedbackbogen gut auszufüllen. ^Q	16,0	32,8	20,2	26,9	4,2
Die SchülerInnenfeedbacks verbessern das Verhältnis zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen. ^W	15,3	37,3	28,8	16,9	1,7
Die Fragen im Feedbackbogen sind teilweise unklar oder missverständlich. ^Q	12,8	40,2	23,1	16,2	7,7
Die SchülerInnen füllen den Bogen ernsthaft und sorgfältig aus.	0,9	9,5	50,9	35,3	3,4
Die SchülerInnen können die Fragen auf dem Feedbackbogen kompetent beantworten. ^Q	4,2	16,8	46,2	27,7	5,0
Alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen sind im Feedbackbogen berücksichtigt. ^Q	5,1	13,7	31,6	44,4	5,1
Die Besprechungen des SchülerInnenfeedbacks mit der Schulleitung erfolgen zeitnah. ^Q	12,3	21,1	22,8	34,2	9,6
Kurz vor den SchülerInnenfeedbacks fühle ich mich sehr angespannt. ^B	44,1	29,7	9,3	12,7	4,2
	(fast) nie	selten	ab und zu	häufig	(fast) immer
Ich habe meinen Unterricht aufgrund von Schülerinnen-Hinweisen verändert. ^W	5,1	14,4	65,3	14,4	0,8
Es gab schon Klassen oder einzelne SchülerInnen, die sich durch das Feedback bewusst an mir „rächen“ wollten. ^A	49,1	25,9	21,6	3,4	0,0
Ich thematisiere die Feedback-Ergebnisse in den Klassen.	14,4	11,0	24,6	16,9	33,1
Ich kann die Beurteilung durch die SchülerInnen akzeptieren. ^A	0,0	1,7	13,6	43,2	41,5

Tabelle 3.2.1-1a: Beurteilungen zum SchülerInnenfeedback (in Prozent)

	mind. viertel- jährlich	etwa 1/2 jährlich	etwa einmal im Jahr	etwa alle 2 Jahre	seltener
In welchem zeitlichen Abstand erhalten Sie SchülerInnen-feedbacks (bezogen auf alle Klassen)?	6,0	7,7	37,6	44,4	4,3

Tabelle 3.2.1-1b: Häufigkeit der Durchführung des SchülerInnenfeedbacks (in Prozent)

Dabei zeigt sich, dass die *Akzeptanz* dieses Instruments insgesamt hoch bis sehr hoch ist. Zum zusammenfassenden Akzeptanz-Statement „Ich kann die Beurteilung durch die SchülerInnen akzeptieren“ sagen immerhin 84,7% aller Befragten, dies sei häufig oder fast immer der Fall, während lediglich weniger als 2,0% feststellt, diese Beurteilungen nur selten akzeptieren zu können. Etwas höher ist der Anteil derjenigen Lehrerinnen und Lehrer, welche die Feedbacks als unfair empfinden (10,9%). 18,2% meinen, die Schülerinnen und Schüler seien nicht am Feedbackprozess interessiert. 10,4% bezweifeln, dass der SchülerInnenfragebogen ernsthaft und sorgfältig ausgefüllt wird und 21,0% sind der Auffassung, dass die Schülerinnen und Schüler den Fragebogen nicht kompetent beantworten können. Wahrgenommene Unfairness, Desinteresse, mangelnde Sorgfalt und Kompetenz der Schülerinnen und Schüler sind sicherlich Faktoren, die die Akzeptanz des Instruments senken. Die Zahl der LehrerInnen, die dies eindeutig so wahrnehmen, ist aber insgesamt nicht allzu gross. Allerdings sollte hier auch beachtet werden, dass bei den beiden Statements, die sich auf die Sorgfalt und Kompetenz der Schülerinnen und Schüler beziehen, der Anteil derjenigen Lehrpersonen, die mit der Antwort „teils-teils“ ihren Zweifeln Ausdruck geben oder sehr unterschiedliche Feedbacks erleben, bei jeweils ca. 50% liegt. Nur eine kleine Minderheit (3,4%) nimmt die SchülerInnenfeedbacks als ein Medium wahr, durch welches sich Schülerinnen und Schüler häufig an ihnen „rächen“ wollen. Immerhin einem Fünftel der LehrerInnen passiert dies aber zumindest ab und zu. So spiegeln sich die oben referierten Eindrücke aus den Gruppendiskussionen in den Befragungsergebnissen wider: Das Instrument wird grundsätzlich akzeptiert, auch wenn viele Mängel im Detail gesehen werden, wobei nicht alle Befragten diese Mängel in gleichem Masse sehen.

Die *Qualität* eines Erhebungsinstruments zeigt sich unter anderem darin, dass es unter ähnlichen Umständen ähnliche Ergebnisse produziert. Dies ist nach Ansicht vieler der befragten LehrerInnen nicht unbedingt der Fall. Fast die Hälfte meint, sie würden in verschiedenen Klassen unterschiedlich beurteilt, obwohl sich an ihrem Unterrichtsstil nichts ändere. Dies könnte dann relativ belanglos sein, wenn das Feedback allein der betroffenen Lehrperson dienen würde. Diese könnte die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse wahrscheinlich einordnen, da sie die besonderen Umstände in den einzelnen Klassen kennt. Soll das SchülerInnenfeedback hingegen eine quasi „objektive“ Grundlage für die Beurteilung der Lehrperson darstellen, so ist eine geringe Reliabilität des Instruments kaum akzeptabel. Aus dem gleichen Grund ist es auch problematisch, dass der Zeitpunkt, an denen die SchülerInnenfeedbacks durchgeführt werden, schulweit uneinheitlich ist. Eine sehr grosse Mehrheit (84,0%) der LehrerInnen gibt an, dass das Ergebnis des Feedbacks abhängig vom Zeitpunkt ist, an dem es durchgeführt wird. Fast die Hälfte der Befragten (48,8%) glaubte, die Schülerinnen und Schüler seien nicht ausreichend geschult, um den Feedbackfragebogen ausfüllen zu können. Eine mangelnde Schulung der Schülerinnen und Schüler hat nicht nur Einfluss auf die Qualität des Feedbacks, sondern wirkt auch insgesamt auf dessen Akzeptanz. Lediglich die Hälfte (50,0%) der befragten Lehrerinnen und Lehrer thematisiert das Ergebnis des Feedbacks häufig oder fast immer in den betroffenen Klassen. Die andere Hälfte macht von dieser Möglichkeit nur ab und zu, selten oder nie Gebrauch und verschenkt damit einige Möglichkeiten des Instruments, z.B. durch eine Diskussion in der Klasse die Argumente der SchülerInnen besser verstehen zu lernen oder gemeinsam nach Potenzialen für einen besseren Unterricht zu suchen. Die Tatsache, dass weniger als die Hälfte (43,8%) der Befragten angeben, die Besprechung der Feedbacks mit der Schulleitung erfolge zeitnah, wird im Kapitel zu den Mitarbeitendengesprächen noch einmal aufgegriffen werden. Die untersuchten Schulen haben unterschiedliche Rhythmen (ein- oder zweijährlich) für die Durchführung von MAB-LEBO. Da die SchülerInnenfeedbacks in den meisten Fällen eng mit MAB-LEBO verkoppelt sind, finden die Feedbacks in einer grossen Zahl der Fälle auch nur alle zwei Jahre oder noch seltener statt. Bei 37,6% der Befragten werden SchülerInnenfeedbacks jährlich durchgeführt.

Die direkte *Wirkung* des SchülerInnenfeedbacks ist relativ hoch. Nur ein knappes Fünftel (19,5%) der Befragten gibt an, ihren Unterricht selten oder fast nie aufgrund von SchülerInnenhinweisen modifiziert zu haben. Zwei Drittel (63,9%) sagen, dass ihnen das SchülerInnenfeedback Hinweise zur Verbesse-

nung ihres Unterrichts gibt. Nur bei 16,0% ist dies eher nicht oder überhaupt nicht der Fall. Zwar wissen wir nichts über Art und Ausmass der Veränderungen im Unterricht und es mag sich teilweise vielleicht nur um kleine Modifikationen handeln. Dennoch wird deutlich, dass ein SchülerInnenfeedback in der Wahrnehmung der Lehrpersonen zu einer Verbesserung des Unterrichts führt. Die indirekten Wirkungen des SchülerInnenfeedbacks auf das Klassenklima sind nicht sehr stark ausgeprägt. Das Klassenklima wird lediglich in 4,3% der Fälle als eher belastet wahrgenommen. Umgekehrt geben zwar deutlich mehr aber auch nur 18,6% der Befragten an, durch das SchülerInnenfeedback verbessere sich das Klima zwischen Lehrenden und Lernenden.

Nach den zumindest teilweise emotional geführten Gruppendiskussionen zum Thema SchülerInnenfeedback war zu befürchten, dass die Durchführung der Feedbacks mit erheblichen psychischen *Belastungen* verbunden sein könnte. Dies ist aber zumindest nach Selbstauskunft der Betroffenen nur in einer Minderheit der Fälle so. Unser Indikator für Belastung ist das Statement „Kurz vor den SchülerInnenfeedbacks fühle ich mich sehr angespannt“. Darauf antworten 16,9%, dies treffe eher oder völlig zu, 29,7% fühlen sich eher nicht angespannt und fast die Hälfte der Befragten (44,1%) verspürt gar keine Anspannung.

Der Fragebogen für die schriftliche Befragung der LehrerInnen der MAB-LEBO-Schulen hat zu allen Hauptaspekten der Befragung neben den standardisierten Fragen/Antworten noch Raum für weitere Anmerkungen und Kommentare der Befragten gelassen. Die grosse individuelle Betroffenheit und das Engagement zum Thema SchülerInnenfeedback, das schon in den Gruppendiskussionen an den Schulen zu spüren war, wird durch die Tatsache bestätigt, dass insgesamt fast 50 Befragte – das sind über 40% aller Befragten, die SchülerInnenfeedbacks durchführen – von der Möglichkeit Gebrauch machten, sich zu diesem Themenkomplex zusätzlich zu äussern.

Am häufigsten (insgesamt 7 mal) wird gefordert, dass das SchülerInnenfeedback nicht lohnrelevant sein solle. „Das Schülerfeedback soll Teil des Gesprächs zwischen Lehrer und Schüler/in sein, das ist selbstverständlich, aber es soll nicht lohnrelevant sein“. Dieses Zitat kann stellvertretend für ähnliche Äusserungen von Lehrpersonen stehen, die das Instrument akzeptieren, dessen Lohnwirksamkeit allerdings problematisch finden. Viele Details, die schon in den Gruppendiskussionen zur Sprache kamen, tauchen auch hier wieder auf: Einfluss von Sympathie/Antipathie, kritische Zeitpunkte für das Feedback, mangelnde Vergleichbarkeit u.a. Mehrere Befragte weisen darauf hin, dass die Nachbereitung der Feedbacks zu kurz komme und schlagen beispielsweise vor, diese im KollegInnenkreis zu besprechen oder mit einem persönlichen Coaching zu verbinden. Ebenfalls von mehreren Befragten wird angemerkt, dass die standardisierten Feedbacks durch persönliche Gespräche und Diskussionen mit den Schülerinnen und Schülern ergänzt oder sogar substituiert werden sollten. Die Unterschiede in der Akzeptanz des SchülerInnenfeedbacks, die sich auch durch die Kommentare ziehen, werden durch die folgenden beiden Zitate aus den retournierten Fragebögen gut illustriert:

- „Die Einschätzung inhaltlicher, methodischer und didaktischer Leistungen [durch Schüler] ist etwa so ernst zu nehmen, wie ich (als Laie) die Leistung von meinem Hausarzt einschätzen kann.“
- „Mich enttäuscht, wie viele meiner Kollegen/Innen dem Schülerfeedback die Fähigkeit absprechen, gültige Aussagen über den Unterricht zu machen. Lehrer mögen es nicht 'bewertet' zu werden, sie beurteilen lieber selbst ... wie glaubwürdig ist das?“

Das zweite Zitat lässt sich noch durch das Zitat eines weiteren Lehrers oder einer Lehrerin ergänzen, die offensichtlich gute Erfahrungen mit den Feedbacks gemacht hat: „Die SchülerInnen sind die ehrlichsten Menschen der Schule.“

Zusammenhänge

Tabelle 3.2.1-2 zeigt im Überblick die Ausprägungen der vier Indikatoren bezogen auf alle Befragten, die zum Thema SchülerInnenfeedback Auskunft gegeben haben.

	Indikatoren			
	SchülerInnenfeed-back Akzeptanz	SchülerInnenfeed-back Belastung	SchülerInnenfeed-back Qualität	SchülerInnenfeed-back Wirkung
niedrig	3,3	73,7	23,3	20,8
mittel	24,2	9,3	59,2	49,2
hoch	72,5	16,9	17,5	30,0

Tabelle 3.2.1-2: Indikatoren zum SchülerInnenfeedback (in Prozent)

Diese Übersicht zeigt noch einmal zusammenfassend, wie die Akzeptanz, Wirkung und die Qualität des SchülerInnenfeedbacks von den Befragten gesehen werden und welche Belastungen sie wahrnehmen. Die Akzeptanz ist insgesamt hoch, die Wirkung und die Qualität werden eher mittelmässig gesehen, die Belastung durch die Feedbacks ist eher niedrig.

Diese Werte dienen gleichzeitig als Referenz für die folgenden Diskussionen in denen es darum gehen wird, welche Gruppen von Befragten von diesen Durchschnittswerten abweichen. In einem ersten Schritt sollen die Zusammenhänge der Indikatoren untereinander betrachtet werden.

Dabei zeigt sich zunächst, dass die Qualität des SchülerInnenfeedbacks sowohl grosse Auswirkungen auf dessen Akzeptanz als auch auf die Wirkung hat (Tabellen 3.2.1-3 und 3.2.1-4). So ist im Durchschnitt aller Befragten bei 72,5% der LehrerInnen die Akzeptanz hoch. Wenn man hingegen nur jene Lehrpersonen betrachtet, bei denen die Qualität des SchülerInnenfeedbacks hoch ist, so steigt der Anteil derjenigen mit einer hohen Akzeptanz auf 90,5%! Bei niedriger Qualität der Schülerfeedbacks ist eine niedrige Akzeptanz mehr als doppelt so wahrscheinlich wie im Durchschnitt. Der Fall „niedrige Akzeptanz bei hoher Qualität“ kommt überhaupt nicht vor.

Ähnlich sieht es bei der Korrelation zwischen Qualität und Wirkung aus. Im Durchschnitt aller Befragten weisen 30,0% den SchülerInnenfeedbacks eine hohe Wirkung zu. In der Gruppe mit hoher Qualität steigt dieser Wert auf 71,4%. Während in Fällen mit niedriger Qualität der Feedbacks deren Wirkung in 42,9% der Fälle auch als niedrig wahrgenommen wird, ist dies bei hoher Qualität sehr unwahrscheinlich (4,8%).

		SchülerInnenfeedback Qualität		
		niedrig	mittel	hoch
SchülerInnenfeedback Akzeptanz	niedrig	7,1	2,8	0,0
	mittel	42,9	21,1	9,5
	hoch	50,0	76,1	90,5

Tabelle 3.2.1-3: Zusammenhang SchülerInnenfeedback Qualität und Akzeptanz (in Prozent)

	SchülerInnenfeedback Qualität			
		niedrig	mittel	hoch
SchülerInnenfeedback Wirkung	niedrig	42,9	16,9	4,8
	mittel	50,0	56,3	23,8
	hoch	7,1	26,8	71,4

Tabelle 3.2.1-4: Zusammenhang SchülerInnenfeedback Qualität und Wirkung (in Prozent)

Insgesamt gesehen hat die Qualität des SchülerInnenfeedbacks also einen entscheidenden Einfluss auf dessen Akzeptanz durch die Lehrpersonen und auf die wahrgenommenen Wirkungen der Feedbacks. Dagegen gibt es keinen deutlichen Zusammenhang zwischen Qualität und Belastung. Die Belastung hat allerdings – nicht allzu überraschend – viel mit der Akzeptanz zu tun. Während jene, welche das Feedback hoch akzeptieren, zu 82,4% sagen, dass ihre Belastung niedrig ist, sind dies bei denen, die das Feedback nicht akzeptieren, nur 25,0%.

Aufgrund der Diskussionen und Interviews an den Schulen hatten wir die Vermutung, dass das wahrgenommene *Schulklima* grossen Einfluss auf die SchülerInnenfeedbacks hat. Dies wird durch die Daten deutlich bestätigt. Die Lehrerinnen und Lehrer, die ihr Schulklima¹ sehr positiv einschätzen, akzeptieren zu 80,9% die SchülerInnenfeedbacks. Lehrpersonen hingegen, die ihr Schulklima nicht positiv einschätzen, tun dies nur zu 56,7%. Bei der Wirkung der Feedbacks sind die Unterschiede ähnlich deutlich. 36,2% der LehrerInnen, die ein positives Klima wahrnehmen, schreiben den Feedbacks eine hohe Wirkung zu, während dies bei nicht positiv empfundenem Schulklima lediglich 20,0% tun. Auch die Qualität der Feedbacks wird vom Klima beeinflusst. So finden in einem als positiv wahrgenommenen Schulklima 21,3% die Qualität des Instruments SchülerInnenfeedback hoch. Bei schlechtem Klima sind dies ganze 3,3%. Der vermutete Zusammenhang zwischen Schulklima und Belastung liess sich dagegen nicht nachweisen.

Der Einführungsprozess des MAB-LEBO verlief an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich, noch unterschiedlicher war der Grad der Beteiligung einzelner Lehrpersonen an der Gestaltung der Systeme. Während einige Lehrerinnen und Lehrer aktiv in entsprechenden Arbeitsgruppen mitgearbeitet haben, sind andere eher aussen vor geblieben. Es lag nahe, dass diejenigen, die sich beteiligten, die selbst gestalteten Instrumente, von denen das SchülerInnenfeedback eines war, eher akzeptieren würden. Dies scheint aber nicht der Fall zu sein. Weder die Mitarbeit in einer der Projektgruppen zur Einführung des MAB-LEBO-Systems noch die besonders aktive Beteiligung am Einführungsprozess hat einen relevanten Einfluss auf die Akzeptanz des SchülerInnenfeedbacks. Anders sieht dies hinsichtlich der allgemeinen Qualität des Einführungsprozesses² aus. Wurde die Qualität des MAB-LEBO-Einführungsprozesses als hoch bewertet, so liegt der Wert für „hohe Akzeptanz“ bei 78,9%, bei einer niedrigen Qualität des Einführungsprozesses bei 62,5%. Die Qualität der MAB-LEBO-Einführung und die Qualität des Instruments SchülerInnenfeedback korrelieren ebenfalls. Während Lehrpersonen, die die Einführung von MAB-LEBO als mangelhaft erlebt haben, die Qualität des SchülerInnenfeedbacks auch zu 31,9% als niedrig beschreiben, sind dies bei denen, die eine hohe Qualität des Einführungsprozesses wahrgenommen haben, nur 15,5%.

Ebenfalls aus den Diskussionen an den Schulen, vor allem aber durch die Interviews mit den Schulleitungen erhielten wir Hinweise, dass das *Alter* der Lehrpersonen eine grosse Rolle spielt und die Akzeptanz des SchülerInnenfeedbacks bei jüngeren KollegInnen höher sei als bei den älteren. Auch diese Aussage wird von den Daten gestützt. Bei der hohen Akzeptanz liegt die Gruppe der unter 39jährigen

¹ „Positives Schulklima“ ist wiederum ein Indikator, welcher aus mehreren Variablen gebildet worden ist.

² „Qualität des Einführungsprozesses“ ist ein Indikator der aus mehreren Variablen gebildet worden ist. Siehe Anhang 3.

mit 90,2% klar über dem Durchschnitt. 36,6% dieser Gruppe berichten von grossen Wirkungen, bei den 40 - 49-jährigen sind dies nur 27,3% und in der höchsten Altersgruppe 19,4%. In der jüngsten Altersgruppe sind die SchülerInnenfeedbacks nur für 7,5% belastend, in der ältesten (50+) ist dies bei 16,1% der Fall. Am stärksten belastet fühlt sich die mittlere Altersgruppe (40 - 49 Jahre) mit 25,0% an wahrgenommener hoher Belastung.

Auch das *Geschlecht* der befragten Lehrpersonen spielt eine Rolle. Bei Frauen ist die Akzeptanz des Instruments SchülerInnenfeedback etwas höher als bei Männern (77,1% zu 70,4%). Eine niedrige Wirkung wird von Frauen seltener angegeben (16,7% zu 22,5%). Bei der Beschreibung der Qualität der Feedbacks neigen Männer zu polarisierteren Urteilen als Frauen. Der Anteil der Frauen, die eine niedrige Qualität konstatieren ist niedriger als bei den Männern (18,8% zu 25,4%). Bei der hohen Qualität gilt dies ebenso (16,7% zu 18,3%). Frauen fühlen sich durch SchülerInnenfeedbacks etwas häufiger hoch belastet (19,6%) als Männer (15,5%).

Eine weitere Vermutung war, dass die *Qualität der Arbeit* und die *Arbeitssituation* insgesamt, also Faktoren wie Arbeitszufriedenheit oder psychische Unter- oder Überforderung ebenfalls Auswirkungen auf das SchülerInnenfeedback hätten, dass also zufriedene und weder unter- noch überforderte Lehrpersonen dieses Instrument stärker akzeptieren und ihm eher Wirkung zuschreiben. Diese Vermutung lässt sich aufgrund der Befragungsdaten nicht bestätigen. Ebenfalls nicht bestätigen lässt sich die Vermutung, dass es generelle Unterschiede zwischen der Kantonsschule (KS Solothurn) und den berufsbildenden Schulen gibt.

Als wichtigste Ergebnisse möchten wir festhalten, dass die SchülerInnenfeedbacks vor allem dann eine hohe Qualität aufweisen, wenn das Schulklima positiv und die Qualität des Einführungsprozesses als hoch wahrgenommen werden. Eine hohe Qualität des Feedbacks fördert wiederum dessen Akzeptanz und trägt zu einer wahrgenommenen hohen Wirkung bei.

3.2.2 Unterrichtsbesuche durch Expertinnen und Experten

Bis vor einigen Jahren wurden die Lehrerinnen und Lehrer der kantonalen Schulen regelmässig von Inspektoren und Inspektorinnen des Departements für Erziehung und Kultur im Unterricht besucht und beurteilt. Diese Unterrichtsbesuche wurden inzwischen eingestellt. An der KS Solothurn mit ihren einzelnen Profilen resp. Teilschulen wird aber bewusst darauf gesetzt, die Qualität des Unterrichts auch weiterhin durch externe Evaluatoren und Evaluatorinnen zu verbessern. Zu diesem Zweck wurde ein Kreis von Fachexpertinnen und -experten für die unterschiedlichen Fächer rekrutiert. Diese kommen entweder von anderen Schulen/Hochschulen oder haben sich ihre Expertise im Berufsleben erworben. Sporadisch gibt es diese Schulbesuche durch Expertinnen und Experten auch an den anderen Schulen. Aber nur an der KS Solothurn sind deren Unterrichtsbeurteilungen relevant für den LEBO. Daher beschränken wir uns im Folgenden auf die KS Solothurn bzw. auf die Antworten jener 88 Solothurner Lehrerinnen und Lehrer, deren Unterricht regelmässig von Expertinnen und Experten besucht wird (drei Lehrpersonen der KS Solothurn geben an, ihr Unterricht werde nicht extern evaluiert).

Einschränkend ist vorzuschicken, dass einzelne Expertinnen und Experten das MAB-LEBO-System nicht akzeptieren und sich von daher weigern, den standardisierten Beurteilungsbogen auszufüllen. Stattdessen geben sie den besuchten Lehrpersonen ein mündliches oder schriftliches, rein qualitatives Feedback.

Hinweise aus den Gruppendiskussionen und den Schulleitungsinterviews an der KS Solothurn

Für die Rektoren der Teilschulen der KS Solothurn sind die Unterrichtsbesuche durch die externen Fachleute in erster Linie ein Korrektiv von aussen, das die möglicherweise beschränkte Innensicht der Schule zu überwinden hilft und damit ein Mittel der Qualitätssicherung im Unterricht ist. Das Instrument wird von den Schulleitungen der Teilschulen sehr geschätzt und hat einen entsprechenden Stellenwert bei der Festlegung der LEBO-Beurteilung.

Die Gruppendiskussion zum Thema Schulbesuche durch Expertinnen und Experten wurden im Wesentlichen durch drei Themen geprägt:

- Die fachlichen Fähigkeiten der Expertinnen und Experten wurden weithin respektiert. Häufig wurde über einen fruchtbaren fachlichen Austausch berichtet, der über die reine Beurteilung hinausgeht. In einzelnen Fällen verbringen Lehrperson und Experte/Expertin den ganzen Tag miteinander und diskutieren über neue Entwicklungen in ihrem Fach. Die meisten Lehrpersonen schätzen das fachliche Feedback und sagten, dass sie daraus Anregungen für den eigenen Unterricht bezogen hätten. An einigen Stellen wurde darauf hingewiesen, dass sich die Beurteilung durch die Expertinnen und Experten positiv von den Schulbesuchen durch die Rektoren abhebe, da die Rektoren in den meisten Fällen zu wenig über das spezielle Fach wüssten.
- In der Regel wurde den Expertinnen und Experten, wenn sie nicht gerade Lehrpersonen an anderen Schulen waren, jedoch die Fähigkeit abgesprochen, den Unterricht didaktisch zu bewerten. Entsprechend würde man die didaktischen Hinweise der Expertinnen und Experten auch nicht akzeptieren und im Unterricht umsetzen. Auch sei es problematisch, dass die Bewertung der Didaktik durch die Expertinnen und Experten unmittelbar LEBO-relevant sei.
- Schliesslich gab es einige Lehrerinnen und Lehrer, die von (teilweise erheblichen) Problemen mit einzelnen Expertinnen und Experten berichtet haben: Sympathie spiele eine zu grosse Rolle, Arroganz wurde festgestellt oder die Fachkenntnisse bezweifelt.

Als generelles Problem wurde benannt, dass ein Unterrichtsbesuch pro Jahr oder sogar nur alle zwei Jahre nur ein Blitzlicht auf die tatsächliche Lehrtätigkeit werfen könne und dass diese Momentaufnahme nicht immer ein zutreffendes Bild ergebe.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung im Überblick

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung geben Aufschluss darüber, inwieweit die Themen und Probleme, die in den Gruppendiskussionen zum Thema ExpertInnenbeurteilungen eine Rolle spielten auch die Themen und Probleme der Lehrerschaft insgesamt abbilden. Tabelle 3.2.2-1 zeigt, wie die LehrerInnen die ExpertInnenbeurteilungen sehen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Die externen ExpertInnen, die meinen Unterricht besuchen, kennen sich in meinem Fachgebiet gut aus. ^Q	0,0	4,2	8,5	16,9	70,4
Die Beurteilung durch die ExpertInnen hilft mir, meinen Unterricht zu verbessern. ^W	9,9	15,5	32,4	18,3	23,9
Die ExpertInnen verstehen etwas von Didaktik. ^Q	4,3	12,9	17,1	20,0	45,7
Persönliche Sympathie hat einen grossen Einfluss auf die Beurteilung durch die ExpertInnen.	5,8	27,5	24,6	31,9	10,1
Die ExpertInnen füllen ihre Beurteilungsbögen ernsthaft und sorgfältig aus. ^Q	2,8	2,8	12,7	36,6	45,1
Die Kriterien, nach denen mich die ExpertInnen beurteilen, sind angemessen. ^Q	1,4	4,3	11,4	48,6	34,3
Kurz vor den ExpertInnenbesuchen fühle ich mich sehr angespannt. ^B	19,7	39,4	14,1	21,6	5,6
Verschiedene ExpertInnen beurteilen mich sehr unterschiedlich.	39,0	42,4	10,2	3,4	5,1
	(fast) nie	selten	ab und zu	häufig	(fast) immer
Ich kann die Beurteilungen durch die ExpertInnen akzeptieren. ^A	0,0	2,9	8,7	21,7	66,7
Ich habe auf Rat der ExpertInnen schon etwas an meinem Unterricht verändert. ^W	14,3	21,4	44,3	10,0	10,0
	mind. viertel-jährlich	etwa 1/2 jährlich	etwa einmal im Jahr	etwa alle 2 Jahre	seltener
Wie häufig erhielten Sie einen Unterrichtsbesuch von externen ExpertInnen?	0,0	14,9	64,2	16,4	4,5

Tabelle 3.2.2-1: Beurteilung der Unterrichtsbesuche durch ExpertInnen und Experten (in Prozent)

Dabei zeigt sich zunächst, dass die Fachkompetenz der Expertinnen und Experten sehr hoch eingeschätzt wird. Über 87,0% der Befragten sind der Meinung, dass sich die Expertinnen und Experten im Fach der Lehrperson gut auskennen, lediglich 4,2% sagen, dies sei eher nicht der Fall. Bei der Didaktik sieht die Einschätzung erwartungsgemäss nicht so positiv aus, aber doch noch besser, als nach den Gruppendiskussionen zu erwarten gewesen wäre: 17,2% sagen, die Expertinnen und Experten verstünden nicht viel von Didaktik, aber eine deutliche Mehrheit von immerhin 65,7% der Befragten gesteht den Fachleuten auch Didaktikkenntnisse zu. Den Expertinnen und Experten wird in hohem Masse Ernsthaftigkeit und Sorgfalt zugeschrieben (81,7%). Die Kriterien der Beurteilung werden als angemessen bezeichnet (82,9%). Den Beurteilungen durch die ExpertInnen wird eine hohe Reliabilität zugemessen, denn nur 8,5% der Lehrpersonen sagen, es treffe eher oder völlig zu, dass sie von unterschiedlichen Expertinnen und Experten auch unterschiedlich bewertet würden. Hier fällt die Differenz zum Instrument SchülerInnenfeedback auf, von dem fast die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer sagen, dass unterschiedliche Klassen auch unterschiedliche Bewertungen vornehmen würden.

Die *Wirkung* des ExpertInnenbesuchs wird zwar hoch, aber deutlich geringer als jene des SchülerInnenfeedbacks eingeschätzt. So sagen 35,8%, dass sie ihren Unterricht selten oder fast nie auf Rat der Expertinnen und Experten hin verändern. Bei den SchülerInnenfeedbacks sind dies nur 19,5%. Aber immerhin bei 42,2% trifft es eher oder völlig zu, dass die Beurteilung durch die Expertinnen und Experten

hilft, den Unterricht zu verbessern. Auch hier liegt der Wert für die SchülerInnenfeedbacks höher (63,9%).

Die generelle *Akzeptanz* der Unterrichtsbesuche durch Expertinnen und Experten ist hoch: 88,4% der Lehrpersonen an der KS Solothurn können deren Beurteilungen häufig oder immer akzeptieren, nur bei 2,9% ist dies selten der Fall. Die *Belastung* durch den Schulbesuch der Expertinnen und Experten ist insgesamt nicht sehr hoch aber doch deutlich spürbarer als beim SchülerInnenfeedback. So stimmen 27,2% der Befragten der Aussage eher oder völlig zu, dass sie sich kurz vor den ExpertInnenbesuchen angespannt fühlen (SchülerInnenfeedback: 16,9%), 19,7% fühlen sich überhaupt nicht angespannt (SchülerInnenfeedback: 44,1%).

Im offenen Teil des Fragebogens, der sich auf die ExpertInnenbesuche bezieht, haben sich insgesamt 24 Lehrpersonen geäußert. Dabei wurden mehrfach Anregungen geäußert, die in den Gruppendiskussionen so deutlich nicht zum Ausdruck gekommen sind. Von insgesamt sieben Personen wurde gewünscht, dass die ExpertInnenbesuche häufiger als bisher stattfinden sollten. Als Begründung wurde angeführt, dass der Eindruck des einmaligen Besuchs trüben könne und dass damit auch keine Entwicklungen und Fortschritte feststellbar seien. Es wird sogar vorgeschlagen, dass die Expertinnen und Experten unangemeldet in den Unterricht kommen sollten. Des Weiteren wurde mehrfach betont, wie wichtig es sei, dass Expertinnen und Experten mit Fachkompetenz ausgewählt würden. Einmal wird auch didaktische Kompetenz gefordert. Ein ausgiebigeres Feedback wurde gewünscht und ebenso eine erhöhte Transparenz der Kriterien, an denen die Expertinnen und Experten ihr Urteil orientieren. Einige Male wird betont, dass der Schulbesuch durch die Expertinnen und Experten sehr hilfreich sei und unbedingt beibehalten werden solle.

Zusammenhänge

Anhand der Indikatoren Qualität, Akzeptanz, Wirkung und Belastung werden im Folgenden Zusammenhänge mit anderen Variablen der Erhebung untersucht.

	Indikatoren			
	ExpertInnen- besuche Akzeptanz	ExpertInnen- besuche Belastung	ExpertInnen- besuche Qualität	ExpertInnen- besuche Wirkung
niedrig	2,9	59,2	7,0	36,6
mittel	8,7	14,1	5,6	22,5
hoch	88,4	26,8	87,3	40,8

Tabelle 3.2.2-2: Indikatoren zum Unterrichtsbesuch durch Expertinnen und Experten (in Prozent)

Die Indikatoren zeigen noch einmal sehr deutlich, dass die ExpertInnenbesuche von der weit überwiegenden Mehrheit der befragten Lehrpersonen an der KS Solothurn akzeptiert werden und dass die Qualität dieser Beurteilungen von fast allen als hoch eingestuft wird. Bei der Wirkung halten sich hohe und niedrige Wirkung fast die Waage (40,8% zu 36,6%). Immerhin ein Viertel der Befragten fühlt sich vor den Schulbesuchen durch die Expertinnen und Experten angespannt.

Wie schon bei den SchülerInnenfeedbacks, so zeigt sich auch hier ein enger Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Qualität des Instruments auf der einen und der erlebten Wirkung und Akzeptanz auf der anderen Seite. Dies wird durch die Zahlen in den Tabellen 3.2.2-3 und 3.2.2-4 deutlich.

		ExpertInnenbesuche Qualität		
		niedrig	mittel	hoch
ExpertInnenbesuche Akzeptanz	niedrig	40,0	0,0	0,0
	mittel	20,0	75,0	3,3
	hoch	40,0	25,0	96,7

Tabelle 3.2.2-3: Zusammenhang zwischen Qualität und Akzeptanz der ExpertInnenbesuche (in Prozent)

		ExpertInnenbesuche Qualität		
		niedrig	mittel	hoch
ExpertInnenbesuche Wirkung	niedrig	100,0	75,0	29,0
	mittel	0,0	25,0	24,2
	hoch	0,0	0,0	46,8

Tabelle 3.2.2-4: Zusammenhang zwischen Qualität und Wirkung der ExpertInnenbesuche (in Prozent)

So ist die durchschnittliche Akzeptanz der ExpertInnenbesuche bereits sehr hoch (88,4%). Bei jenen, die die Qualität des ExpertInnenbesuchs als hoch einschätzen, steigt dieser Wert sogar auf 96,7%. Bei den Lehrpersonen, die es mit einer ihrer Ansicht nach niedrigen Qualität des ExpertInnenbesuchs zu tun haben, liegt die Akzeptanz nur bei 40,0%. Eine niedrige Akzeptanz findet sich überhaupt nur dann, wenn die Qualität als gering betrachtet wird.

Bei *allen* LehrerInnen, die die Qualität des Instruments für niedrig halten, werden die Wirkungen ebenfalls als niedrig eingeschätzt, in keinem Fall mittel oder hoch. Auf der anderen Seite kommt eine hohe Wirkung des ExpertInnenbesuchs *ausschliesslich* dort zum Tragen, wo die Qualität ebenfalls für hoch gehalten wird. Dabei ist einschränkend festzuhalten, dass auch bei fast einem Drittel (29,0%) derer, die die Qualität für hoch halten, die wahrgenommenen Wirkungen nichtsdestotrotz niedrig sind.

Wie schon bei den SchülerInnenfeedbacks konnten auch bei den ExpertInnenbesuchen keine klaren oder gar signifikanten Zusammenhänge mit jenen Variablen gefunden werden, mit denen die Qualität der Arbeit und der Arbeitssituation beschrieben wird. Ein Zusammenhang zum Einführungsprozess von MAB-LEBO war nicht zu vermuten, da die ExpertInnenfeedbacks kaum oder gar nicht Gegenstand der Diskussionen bei der Einführung des MAB-LEBO-Systems gewesen sind. Hingegen haben wir hier, wie auch schon bei den SchülerInnenfeedbacks, aufgrund der Diskussionen und Interviews an den Schulen Korrelationen mit dem Schulklima sowie mit den Kategorien Alter und Geschlecht vermutet. Dies wird durch die Daten bestätigt.

Vor allem das von den befragten Lehrpersonen wahrgenommene *Schulklima* hat einen grossen Einfluss auf alle vier Indikatoren zum ExpertInnenbesuch. So weisen jene, bei denen der Indikator „Positives Schulklima“ hoch ausgeprägt ist, mit 100,0% eine hohe Akzeptanz auf. Bei niedriger Ausprägung sind dies nur 73,7%. Dieses Ergebnis wird beim Indikator „Belastendes Schulklima“ quasi gespiegelt. Dort, wo die Belastung durch das Schulklima hoch ausgeprägt ist, liegt die Akzeptanz nur bei 66,7% und da, wo keine oder niedrige Belastungen durch das Schulklima vorliegen, liegt die Akzeptanz bei 95,1%. Ähnlich sehen die Daten für die Wirkung und die Qualität der ExpertInnenbesuche aus. Hohe Ausprägungen beim Indikator „Positives Schulklima“ und niedrige Ausprägungen bei Indikator „Belastendes Schulklima“ gehen einher mit deutlich grösserer wahrgenommener Wirkung des Instruments und mit einer grösseren wahrgenommenen Qualität. Besonders bemerkenswert sind die Zusammenhänge des wahrgenommenen Schulklimas zur wahrgenommenen Belastungen durch ExpertInnenbesuche. Bei 70,4% derer, bei denen der Indikator „Positives Schulklima“ hoch ist und sogar bei 100,0% der Lehr-

personen, die bei „Belastendes Schulklima“ den Wert „niedrig“ aufweisen, ist die erlebte Anspannung vor den Schulbesuchen der Expertinnen und Experten gering.

Das *Alter* der Befragten wirkt sich ebenfalls auf die Ergebnisse aus. So erweisen sich ältere Lehrpersonen hinsichtlich der ExpertInnenbesuche als weitgehend beratungsresistent. Während in den anderen Alterskategorien 46,4% (20 - 39 Jahre) bzw. 54,2% (40 - 49 Jahre) den ExpertInnenbesuchen eine hohe Wirkung zugeschrieben wird, sind dies bei den über 50jährigen lediglich 12,5%. Interessanterweise hängt dieses Ergebnis weder mit der Akzeptanz noch mit der wahrgenommenen Qualität des ExpertInnenbesuchs zusammen. Diese ist bei allen drei Alterskategorien durchschnittlich. Die mittlere Altersklasse fühlt sich am wenigsten belastet durch die ExpertInnenbesuche (20,8%). Bei den jüngeren Lehrpersonen sind dies 32,1% und bei den Älteren 25,0%.

Das *Geschlecht* schliesslich hat auf die drei Indikatoren Akzeptanz, Qualität und Wirkung nur einen geringen Einfluss: Frauen akzeptieren den ExpertInnenbesuch in etwas grösserem Ausmass als Männer (92,0% zu 86,0%) und sehen die Qualität etwas positiver (92,0% zu 84,4%). Überraschend waren für uns die Ergebnisse für den Indikator Belastung. Während sich Frauen durch SchülerInnenfeedbacks höher belastet fühlen als Männer, ist der Anteil der Frauen, bei denen ExpertInnenbesuche eine hohe Belastung hervorrufen, um die Hälfte kleiner als bei den Männern (20,0% zu 31,1%).

Die Fachkompetenz der externen Expertinnen und Experten wird an der KS Solothurn weithin akzeptiert und geschätzt. Die Qualität der Unterrichtsbesuche hat grosse Auswirkungen auf die Akzeptanz und die Wirkung der Beurteilung durch die Expertin oder den Experten. In einem als gut wahrgenommenen Schulklima werden die Hinweise der Expertinnen und Experten deutlich positiver aufgenommen als in einem als belastend erlebten Klima.

3.2.3 Unterrichtsbesuche durch die Schulleitungen

Neben den SchülerInnenfeedbacks und den Unterrichtsbesuchen durch Expertinnen und Experten (KS Solothurn) oder durch Kolleginnen und Kollegen (KS Olten) ist der Unterrichtsbesuch durch die Schulleitungen ein weiterer Weg, um die Qualität des Unterrichts von Lehrpersonen zu beurteilen. Von den kollegialen Unterrichtsbesuchen unterscheidet sich der Besuch durch die Schulleitung vor allem dadurch, dass der Rektor oder die Rektorin nicht nur Fachperson, sondern gleichzeitig auch der/die jeweilige Vorgesetzte ist.

In fast allen Schulen fliessen die Unterrichtsbewertungen der Schulleitungen in die MAB-LEBO-Bewertung ein. Ausnahmen sind resp. waren die KS Olten und die KBS Solothurn. In der KS Olten werden die Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen und Kollegen aus den Q-Gruppen durchgeführt (vgl. hierzu Kapitel 3.2.5), wenngleich auch an der KS Olten vorgesehen ist, dass der Rektor regelmässig den Unterricht aller Lehrpersonen besucht. Die Bewertung dieses Unterrichtsbesuchs fliesst jedoch nicht in die Leistungsbewertung ein. Sie kann aber gegebenenfalls dem Rektor einen Anhaltspunkt geben, wenn er die LEBO-Bewertung einer Lehrperson nach oben oder unten korrigieren möchte. Diese weitgehende Abkopplung des Unterrichtsbesuchs vom MAB-LEBO dürfte eine Ursache dafür sein, dass an der KS Olten nur 43,8% der LehrerInnen angeben, ihr Unterricht werde von der Schulleitung besucht, während über die Hälfte sagen, dies sei nicht der Fall.

An der KBS Solothurn wurde mit Einführung des MAB-LEBO-Systems der Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung durch Unterrichtsbesuche und deren Beurteilung durch KollegInnen ersetzt. Diese Praxis wurde aufgrund erheblicher Kritik und fehlender Akzeptanz auf Seiten der Lehrerschaft mittlerweile aufgegeben (vgl. Exkurs auf der nächsten Seite). Aktuell wird an der KBS Solothurn im Rahmen eines Pilotsprojekts ein Q-Gruppenmodell erprobt, indem Unterrichtsbesuche auch durch Kolleginnen und Kollegen aus den Q-Gruppen erfolgen, in diesen besprochen werden und in die Selbstbeurteilung einfließen. Die Schulleitung nimmt weiterhin Unterrichtsbesuche vor, allerdings nur noch punktuell resp. bei Bedarf und nicht mehr jährlich.

Hinweise aus den Gruppendiskussionen und den Schulleitungsinterviews

Für die interviewten Gesprächspartner aus den Schulleitungen war der Wert eines Besuchs im Unterricht unbestritten. Allerdings wurde auf den sehr hohen Zeitaufwand hingewiesen. Viele der Interviewpartner machten deutlich, dass sie „eigentlich“ viel mehr und regelmässiger Unterrichtsbesuche durchführen möchten, dass ihnen die Zeit hierfür aber weitgehend fehle. In jenen Schulen, in denen der Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung in den LEBO eingeht, ist der Besuch quasi „unvermeidbar“, da sonst keine korrekte Bewertung der Lehrperson möglich ist. An der KS Olten hingegen, an der die Unterrichtsbesuche nicht Bestandteil des LEBO sind, führt dies dazu, dass aus zeitlichen Gründen nicht alle Lehrpersonen besucht werden können (siehe oben).

In den Gruppendiskussionen waren die Unterrichtsbesuche durch die Schulleitungen weitgehend unumstritten. Den Rektoren wurde in der Regel die Fähigkeit zugesprochen, sich über die eingesetzte Didaktik ein Bild machen zu können. Mehrfach kritisiert wurde allerdings, dass sowohl die fachliche und gegebenenfalls auch die didaktische Beurteilung der besuchten Schulstunde dann schwierig sei, wenn der Rektor nicht vom Fach sei. Wie soll ein Rektor als gelernter Mathematiker (oder Deutsch- oder Geschichtslehrer) eine Turnstunde bewerten? Vielfach wurde auch der Wunsch geäussert, dass diese Besuche regelmässiger stattfinden sollten, da punktuelle Besuche zu falschen Eindrücken führen könnten. Vereinzelt wurde angeführt, dass sich für erfahrene Lehrpersonen dieser Schulbesuch eigentlich erübrige, da sich im Laufe der Zeit ein Lehrstil herausbilde, der sich nicht mehr verändere und damit

die Unterrichtsbesuche stets die gleichen Ergebnisse brächten. Auch wissen die LehrerInnen, worauf die Schulleitungen bei der Beurteilung Wert legen und man verhalte sich entsprechend, indem beispielsweise „amächelige“ Stunden geplant würden.

Insbesondere die Direktoren von kleinen Schulen äusserten sich in Bezug auf den Unterrichtsbesuch dahingehend, dass man die KollegInnen in einem so kleinen Team sehr gut kenne. Man sei in der Regel im Bilde, da man sich ja fast täglich begegne und hierüber auch die Möglichkeit habe, sich jederzeit über aktuelle Probleme im Unterricht mit den Lehrkräften auszutauschen und gegebenenfalls Unterstützung zu geben.

Exkurs: Frühere Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen und Kollegen an der KBS Solothurn

Wie oben bereits erwähnt, wurden im ursprünglichen MAB-LEBO-System der KBS Solothurn Unterrichtsbesuche und deren LEBO-relevante Beurteilung durch ausgewählte Kolleginnen und Kollegen (2-er Teams) eingeführt. Unterrichtsbesuche durch den Schulleiter fanden nur noch in Ausnahmefällen statt. Auch wenn dieses System mittlerweile abgeschafft wurde, sind die Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen und Kollegen in den Gruppendiskussionen und im Schulleitungsinterview ausführlich thematisiert worden. Rückblickend wurden die LEBO-relevanten Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen und Kollegen und die sich daraus entwickelnde Dynamik sehr negativ bewertet, sowohl von Seiten der beurteilten Lehrer resp. Lehrerinnen als auch von denjenigen, die ihre Kolleginnen und Kollegen im Unterricht besuchten und zu beurteilen hatten.

Zwar wurde berichtet, dass zu Beginn durchaus eine positive Grundhaltung gegenüber dem Feedback durch Lehrpersonen vorhanden war und die Grundidee vorherrschte, dass man einander so näher käme und voneinander lernen könne. In der Umsetzung selbst zeigten sich jedoch relativ bald Probleme. So stiegen aufgrund der Arbeitsbelastung einige Kolleginnen und Kollegen als BeurteilerInnen aus und neue Lehrpersonen konnten für die Durchführung von Unterrichtsbesuchen nicht gefunden werden. Die Arbeitsbelastung für die verbleibenden Lehrkräfte stieg wiederum an und fachlich gemixte Teams konnten nicht immer zusammengestellt werden. Zudem berichteten einige Lehrkräfte, die Unterrichtsbesuche durchgeführt hatten, von enormen psychischen Belastungen, wenn schlechte Feedbacks an Kolleginnen und Kollegen rückgemeldet werden mussten. Bei den beurteilten Lehrpersonen zeigte sich denn auch eine fehlende Akzeptanz der Beurteilungen. So wurde bemängelt, dass Lehrkräfte aus anderen Fachschaften die Didaktik in einem anderen Fach nicht beurteilen können und sich die Beurteilungsteams zum Teil uneinig in der Bewertung gewesen sind. Zudem seien jedes Jahr andere Teams in den Unterricht gekommen. Dadurch sei ein Vergleich nicht mehr möglich gewesen, da die Beurteilung stark von den jeweiligen Personen abhängig gewesen wäre und diese z.T. auch nicht qualifiziert für diese Aufgabe gewesen seien. Anstatt zu einer Verbesserung des kollegialen Austauschs zu führen, haben sich die Feedbackgespräche dann häufig um die Diskussion und Rechtfertigung der vergebenen Beurteilung gedreht. Auch wurde in den Gruppendiskussionen und von der Schulleitung beklagt, dass sich durch die KollegInnenbeurteilungen das Schulklima insgesamt verschlechtert hätte.

Neben diesen auf kollegiale Unterrichtsbesuche bezogenen Kritikpunkten wurden in den Gruppendiskussionen der KBS Solothurn auch generelle Probleme von Unterrichtsbesuchen genannt wie sie auch in Bezug auf Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung erwähnt wurden (siehe oben). So wurde kritisiert, dass nicht hinreichend geklärt sei, was unter einer Normallektion zu verstehen ist, dass die Auswahl der Beurteilungskriterien fragwürdig sei und die anschliessende Besprechung des Unterrichtsbesuchs zum Teil zu spät erfolgt.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung im Überblick

Die Eindrücke aus den Gruppendiskussionen wurden durch die schriftliche Befragung insoweit bestätigt, dass die Akzeptanz der Schulbesuche durch die Schulleitungen hoch ist. Tabelle 3.2.3-1 zeigt allerdings insgesamt ein etwas widersprüchliches Bild, denn die hohe Akzeptanz schlägt sich nur in mittelmässiger wahrgenommener Wirkung nieder. Die Qualität der Unterrichtsbesuche wird als eher mässig betrachtet.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Die Schulleitung kann mich in ihrem Unterrichtsbesuch fachlich gut beurteilen. ^Q	10,3	28,4	21,6	25,9	12,9
Die Schulleitung kann sich in den Unterrichtsbesuchen ein Bild von meinen didaktischen Fähigkeiten machen. ^Q	2,6	8,6	21,6	43,1	24,1
Die Hinweise nach diesen Unterrichtsbesuchen helfen mir bei der Verbesserung meines Unterrichts. ^W	11,2	23,3	31,9	22,4	11,2
Die Sondersituation beim Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung hat wenig mit dem Schulalltag zu tun. ^B	20,7	32,8	24,1	18,1	4,3
Vor dem Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung fühle ich mich sehr angespannt. ^B	21,7	39,1	21,7	12,2	5,2
Alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen, werden im Beurteilungsbogen für den Unterrichtsbesuch berücksichtigt. ^Q	5,7	20,0	21,9	50,5	1,9
Ich weiss, nach welchen Kriterien die Schulleitung meinen Unterricht beurteilt. ^Q	7,0	17,4	23,5	29,6	22,6
Die Beurteilung des Unterrichtsbesuchs durch die Schulleitung empfinde ich als fair. ^A	3,1	9,3	12,4	45,4	29,9
Die Besprechungen des Unterrichtsbesuchs mit der Schulleitung erfolgen zeitnah.	4,3	8,7	13,9	39,1	33,9
	(fast) nie	selten	ab und zu	häufig	(fast) immer
Ich kann die Beurteilung meines Unterrichts durch die Schulleitung akzeptieren. ^A	0,9	5,2	14,8	33,9	45,2
	mind. viertel-jährlich	etwa 1/2 jährlich	etwa einmal im Jahr	etwa alle 2 Jahre	seltener
Wie häufig hat die Schulleitung Ihren Unterricht besucht?	0,9	7,8	44,0	38,8	8,6

Tabelle 3.2.3-1: Beurteilung der Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung (in Prozent)

Die *Akzeptanz* drückt sich zum einen darin aus, dass 79,1% der Befragten sagen, sie könnten die Beurteilung durch die Schulleitung häufig oder fast immer akzeptieren. Zum anderen empfinden lediglich 12,4% die Beurteilungen durch die Schulleitung als unfair, auf der anderen Seite 75,3% als eher oder völlig fair.

Die *Qualität* des Verfahrens selbst hingegen wird skeptischer gesehen. Nur etwas mehr als die Hälfte (52,4%) der Lehrpersonen sind der Meinung, dass in den Unterrichtsbesuchen alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen, berücksichtigt würden. Ebenfalls nur eine gute Hälfte (52,2%) der Be-

fragten sagt, es treffe eher oder völlig zu, dass sie die Kriterien kennen, nach denen die Schulleitung ihren Unterricht bewertet. Die Fähigkeit der Schulleitungen zur didaktischen Beurteilung des Unterrichts wird deutlich besser bewertet als die Fähigkeit zur fachlichen Beurteilung. Während nur 11,2% der LehrerInnen sagen, die Schulleitung könne die Didaktik (eher) nicht bewerten, sind dies bei der Frage nach der Beurteilung der fachlichen Aspekte mehr als ein Drittel (38,7%). In den Gruppendiskussionen und im offenen Teil des Fragebogens (siehe unten) wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass die Situation im Unterrichtsbesuch wenig mit dem Schulalltag zu tun habe. Dies sehen die befragten Lehrpersonen nicht ganz so skeptisch: Nur 22,4% sind (eher) der Meinung, dass die Sondersituation während des Schulbesuchs nur wenig mit dem Schulalltag zu tun habe.

Die wahrgenommene *Wirkung* des Schulbesuchs durch die Schulleitung kann als eher bescheiden beurteilt werden. Lediglich 33,6% stimmen der Aussage eher oder völlig zu, die Hinweise der Schulleitung führten zu einer Verbesserung des Unterrichts. Im Vergleich: Bei den SchülerInnenfeedbacks beläuft sich dieser Wert auf 63,9%, bei den ExpertInnenbesuchen auf 42,2% (wobei sich diese 42,2% nur auf die LehrerInnen der KS Solothurn beziehen). Die Hinweise durch die Rektoren haben also nach Einschätzung der Lehrpersonen die vergleichsweise geringsten Auswirkungen auf den Unterricht.

Die *Belastung* durch den Schulleitungsbesuch ist ähnlich niedrig wie beim SchülerInnenfeedback oder bei den ExpertInnenbesuchen: Nur 17,4% sagen, es treffe eher oder völlig zu, dass sie sich vor den Unterrichtsbesuchen angespannt fühlten. Bei den SchülerInnenfeedbacks sind dies 16,9% und bei den ExpertInnenbesuchen 27,2%.

Insgesamt 19 Lehrpersonen haben von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, Kommentare und Hinweise bei der entsprechenden offenen Frage einzutragen. Die meisten Statements beziehen sich auf die Tatsache, die auch schon in den Gruppendiskussionen eine Rolle gespielt hat, dass nämlich ein Schulbesuch einmal pro Jahr oder gar nur alle zwei Jahre keinen zuverlässigen Eindruck von der Qualität des Unterrichts vermitteln könne. Einige Befragte bemängeln eine insgesamt geringe Professionalität der Schulleitungen, verbunden mit einer dürftigen Transparenz des Verfahrens. Entsprechende Qualifizierungen für die Schulleitung werden gefordert.

Zusammenhänge

Anhand der Indikatoren Qualität, Akzeptanz, Wirkung und Belastung werden im Folgenden Zusammenhänge mit anderen Variablen der Erhebung untersucht.

	Indikatoren			
	Unterrichtsbesuche SL Akzeptanz	Unterrichtsbesuche SL Belastung	Unterrichtsbesuche SL Qualität	Unterrichtsbesuche SL Wirkung
niedrig	10,3	60,9	65,5	34,5
mittel	7,7	21,7	17,2	31,9
hoch	82,1	14,4	17,2	33,6

Tabelle 3.2.3-2: Indikatoren zu den Unterrichtsbesuchen der Schulleitung (in Prozent)

Tabelle 3.2.3-2 zeigt die Ausprägungen der drei Indikatoren und macht im Überblick noch einmal deutlich, dass die Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung zwar hoch akzeptiert werden, die Wirkung aber als mittelmässig und die Qualität als gering eingeschätzt wird. Die Belastung wird als insgesamt eher niedrig erlebt.

Während bei den SchülerInnenfeedbacks und den ExpertInnenbesuchen ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Qualität des Instruments auf der einen und der wahrgenommenen Wirkung und Akzeptanz auf der anderen Seite nachweisbar ist, zeigen sich beim Unterrichtsbesuch der Schulleitung keinerlei Zusammenhänge dieser Art bzw. paradoxe Zusammenhänge (beispielsweise ist die Akzeptanz bei hoher Qualität deutlich niedriger als bei geringer Qualität), für die wir keine Erklärungen haben.

Eine unserer Vermutungen war, dass es sowohl bei der Bewertung der MAG als auch bei den Unterrichtsbesuchen durch die Schulleitungen eine grosse Rolle spielen würde, inwieweit die einzelne Lehrperson die Führungsrolle der Schulleitung grundsätzlich akzeptiert. Um diese Zusammenhänge analysieren zu können, haben wir drei Indikatoren gebildet, die die allgemeinen Einstellungen zur Personalführung an Schulen abbilden (vgl. Kapitel 1.4 und Kapitel 3.3). Der Indikator „Akzeptanz PE“ beschreibt, inwieweit den Schulleitungen die Verantwortung für die Personalentwicklung zugestanden wird, „Erwartungen“ sagt etwas über den Grad, in dem sich die einzelne Lehrperson die Schulleitung als Vorgesetzte mit Führungsverantwortung wünscht und der Indikator „Einfluss“ besagt, wie hoch nach Meinung des oder der Befragten der Einfluss der Schulleitung auf die Unterrichtsgestaltung sein sollte.

Tatsächlich sind die Zusammenhänge für die Indikatoren Akzeptanz und Wirkung stark ausgeprägt, während Qualität und Belastung unabhängig davon gesehen werden, wie die Befragten die Rolle der Schulleitung sehen. Bei denjenigen Lehrpersonen, bei denen die drei Indikatoren „Akzeptanz PE“, „Erwartungen“ und „Einfluss“ jeweils hoch angesiedelt sind, die sich also eine starke Führungsrolle der Schulleitung wünschen, liegt die Akzeptanz des Schulleitungsbesuchs zwischen 90% und 100%, bei denen, die eher eine „schwache“ Schulleitung erwarten, liegen die Werte zwischen ca. 66% und 80%. Noch deutlicher sind die Unterschiede bei der Betrachtung der Wirkungen der Unterrichtsbesuche durch die Schulleitungen. Diejenigen, die eine starke Personalführung durch die Rektoren wünschen, erleben doppelt so häufig eine hohe Wirkung wie der Durchschnitt aller LehrerInnen. Umgekehrt ist die erlebte Wirkung bei jenen deutlich geringer, die eine Führungsrolle der Schulleitungen nicht wünschen. So nehmen beispielsweise nur 4,8% derer, die sich die Schulleitungen nicht als Führungspersonen wünschen, eine hohe Wirkung aufgrund der Schulleitungsbesuche wahr.

Wie bei den anderen Instrumenten spielt auch hier eine Rolle, in welchem wahrgenommenen Schulklima die Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung stattfinden. So akzeptieren in einem als belastend erlebten Schulklima 50,0% der Befragten die Schulleitungsbesuche und nur 29,3% dieser Gruppe beurteilen die Wirkungen als hoch. Wenn dagegen das Schulklima als nicht belastend wahrgenommen wird, liegt die Akzeptanz bei 86,7% und die wahrgenommene Wirkung bei 75,0%. Nicht sehr überraschend ist, dass eine hohe Belastung aufgrund der Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung in einem als belastend wahrgenommenen Schulklima auch fast doppelt so häufig vertreten (25,0%) ist, wie bei einem gering belasteten Klima (14,8%). Ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Schulleitungsbesuche und dem wahrgenommenen Schulklima ist nicht festzustellen.

So sind hinsichtlich der Akzeptanz und zwischen den Altersgruppen kaum Unterschiede auszumachen. Nur gut die Hälfte (55,9%) der über 50jährigen spricht von einer niedrigen Qualität, aber 72,2% der Alterskategorie unter 39 Jahre. Die Wirkung wird von beiden Geschlechtern und in allen Altersgruppen nahezu gleich erlebt. Männer sprechen etwas häufiger von einer hohen Belastung (19,2%) als Frauen (14,6%) und junge LehrerInnen (22,2% hohe Belastung) etwas häufiger als ältere (12,2% in der mittleren Alterskategorie, 14,7% bei den über 50jährigen).

Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung scheinen „selbstverständlich“ zu sein und stossen daher auf eine grosse Akzeptanz. Die Qualität dieser Unterrichtsbesuche wird allerdings als nicht unproblematisch, die Wirkung als nicht allzu hoch eingeschätzt. Letzteres hängt auch damit zusammen, dass viele LehrerInnen eine Führungsverantwortung durch die Schulleitung nur schwer akzeptieren können. Ein wahrgenommenes, wenig belastendes Schulklima trägt erheblich zur Wirksamkeit dieses Instruments bei.

3.2.4 Anerkennung besonderer Leistungen

Mit „besonderen Leistungen“ sind diejenigen Tätigkeiten gemeint, die zusätzlich zur Lehr- oder Unterrichtstätigkeit stattfinden. Dabei ist eine ganze Bandbreite an möglichen Tätigkeiten anzutreffen wie bspw. die Durchführung von Projektwochen, Schulentwicklungsprojekten oder Schulfesten und Klassenfahrten. Häufig werden auch das zusätzliche Engagement in einer Kommission, einem Gremium oder die Beteiligung bei der Durchführung von Aufnahme- und Abschlussprüfungen im MAB-LEBO-System als besondere Leistung berücksichtigt. Die „besonderen Leistungen“ werden an vielen Schulen als eigenständiges Beurteilungsinstrument behandelt, das teilweise in Form einer „Checkliste“ definiert und dokumentiert ist und damit für die Lehrerinnen und Lehrer transparent sein sollte.

Hinweise aus den Gruppendiskussionen und den Schulleitungsinterviews

Die Honorierung besonderer Leistungen wird von den befragten Personen in den Gruppendiskussionen und Leitungsinterviews mehrheitlich als positiver Aspekt der MAB-LEBO-Systeme bewertet. Eine häufige Begründung in den Gesprächen war, dass die Möglichkeit die Übernahme zusätzlicher Aufgaben zu honorieren, als besonders gerecht wahrgenommen wird. Grundsätzlich wird die Übernahme von zusätzlichen Aufgaben als faire Grundlage zur Ausschüttung eines Bonus angesehen. Auch wenn der zeitliche Aufwand in Relation mit dem letzten Endes erhaltenen Bonus nicht aufgerechnet werden könne, sei damit zumindest eine Form der Wertschätzung verbunden. Sowohl die Schulleitungen als auch einige Lehrerinnen und Lehrer sehen in der Möglichkeit, besondere Leistungen zu honorieren, auch die Möglichkeit einer Lohndifferenzierung, insbesondere für Lehrpersonen, die aufgrund der Anzahl ihrer Berufsjahre ein abschliessendes Lohnplateau erreicht haben.

Jedoch kamen in den Diskussionen auch einige kritische Punkte und Schwierigkeiten bei der Definition und Bewertung der besonderen Leistungen zur Sprache. Einer der Hauptkritikpunkte, der von den Lehrerinnen und Lehrern geäussert wurde, sei die schwierige Abgrenzbarkeit zwischen den zum Unterricht gehörenden Tätigkeiten und den besonderen Leistungen. Aufgaben, die eigentlich noch mit der Haupttätigkeit der Unterrichtsdurchführung assoziiert sind, wie bspw. die Teilnahme an der Notenkonferenz, gehören nach Meinung der Diskussionsteilnehmenden nicht in das Portfolio der besonderen Aufgaben, da durch sie keine Leistungsunterschiede zwischen den Lehrpersonen festgestellt werden können. Von einigen Lehrerinnen und Lehrern wurde angemerkt, dass die Formulare und Beurteilungskriterien nicht transparent wären und somit nicht nachvollziehbar sei, wie die Beurteilung zustande komme und in die Gesamtbeurteilung einflüsse.

Als problematisch bei der Bewertung der besonderen Leistungen wird wiederum angesehen, dass die Besonderheiten der Fachschaften nicht ausreichend berücksichtigt werden, wenn es bspw. um die Teilnahme an Prüfungen oder Abschlussexamen bzw. Aufnahmeprüfungen gehe, die für Lehrpersonen aus bestimmten Fächern gar nicht möglich seien.

Dass die besonderen Leistungen in der Gesamtbeurteilung MAB-LEBO mit aufgenommen werden, finden die Lehrkräfte in der Mehrheit gerecht und die Beurteilung wird in der Regel als objektive Grösse wahrgenommen. An einzelnen Schulen sahen es einige der Lehrpersonen als kritisch an, dass die zusätzlich übernommenen Aufgaben in der Gesamtbewertung ihrer Wahrnehmung nach mittlerweile mehr Gewicht hätten, als die Beurteilung der Unterrichtstätigkeiten selbst. Einzelne Lehrpersonen vertraten hierzu die Meinung, dass ein Bonussystem, das die besonderen Leistungen berücksichtigt, eigentlich unabhängig von der Mitarbeitendenbeurteilung gehandhabt werden sollte.

Bei der Honorierung besonderer Leistungen sehen sich Lehrpersonen mit geringen Pensen eher benachteiligt, da es ihnen häufig an den zeitlichen Ressourcen fehle. Dies gilt besonders dann, wenn unterrichtsnahe Aktivitäten in die Bewertung mit eingingen, die sie an den anderen Schulen, an welchen sie auch noch angestellt sind, ebenfalls erfüllen müssen. In Teilzeit arbeitende Lehrpersonen empfinden es damit als gerecht, dass in ihrer Beurteilung auch Tätigkeiten an anderen Schulen mit berücksichtigt werden.

Ergebnisse der schriftlichen Befragung im Überblick

Zu den Aussagen in Zusammenhang mit der Anerkennung besonderer Leistungen haben bei der Befragung insgesamt 142 Personen aller befragten Schulen geantwortet. Die fehlenden Antworten resultieren daraus, dass nicht an allen Schulen die Anerkennung besonderer Leistungen Bestandteil der MAB-LEBO-Systeme ist. Der folgenden Tabelle 3.2.4-1. können die prozentualen Antworthäufigkeiten zu jeder Aussage entnommen werden.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich weiss, welche "besonderen Aufgaben" an unserer Schule Berücksichtigung bei der Festlegung des LEBO finden. ^Q	5,6	14,8	19,0	31,7	28,9
Ich weiss, wie verschiedene "besondere Aufgaben" bei der Festlegung des LEBO gewichtet werden. ^Q	16,9	25,4	16,2	28,2	13,4
Es werden jene "besonderen Aufgaben" honoriert, die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen.	3,1	19,8	41,2	30,5	5,3
Um einen guten LEBO zu erzielen, muss ich zusätzliche Aufgaben übernehmen, für die ich eigentlich gar keine Zeit habe. ^W	14,1	34,8	23,7	18,5	8,9
Aufgrund der LEBO-Bewertung übernehme ich schon einmal zusätzliche Aufgaben, an die ich vorher noch gar nicht so gedacht habe. ^W	46,8	36,7	9,4	7,2	0,0
Ich finde es gut, dass Lehrpersonen, die besondere Aufgaben übernehmen, dafür einen Bonus bekommen. ^A	0,7	0,7	8,5	37,6	52,5
Der Bonus, der für besondere Aufgaben gezahlt wird, ist zumindest eine kleine Anerkennung für die zusätzliche Leistung. ^A	1,4	3,5	9,2	36,2	49,6

Tabelle 3.2.4-1: Anerkennung „besonderer Aufgaben“ - prozentuale Antwortverteilung im Überblick (in Prozent)

Die Eindrücke aus den Gruppendiskussionen und aus den Schulleitungsinterviews bestätigen sich: Die *Akzeptanz* bei der Anerkennung von besonderen Leistungen liegt bei den befragten Personen sehr hoch. Insgesamt 90,1% stimmen der Aussage eher bis völlig zu, dass den Lehrkräften ein Bonus für die Übernahme ausserschulischer Aufgaben zugesprochen werden sollte. Weitere 85,8% sehen darin eine Anerkennung der Einzelleistung einer Lehrerin, eines Lehrers.

Bei der Beurteilung der *Qualität*, die über die Zustimmung zur transparenten Handhabung und Gewichtung der „besonderen Aufgaben“ abgefragt wurde, sind die Lehrpersonen geteilter Meinung. Das Verfahren zur Beurteilung ist nur bei der Definition der „besonderen Aufgaben“ nicht aber bei der Gewichtung im Gesamtkontext der LEBO-Beurteilung ausreichend transparent. 60,6% der Lehrkräfte wissen, welche Aufgaben berücksichtigt werden. 41,6% wissen auch, mit welcher Gewichtung diese in die Beurteilung eingehen, wobei die Aussage, dass Projekte honoriert werden, die auch zur Schulentwicklung bzw. Schulqualität beitragen, nur bei einem Drittel (35,8%) Zustimmung finden.

83,5% der Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass die Berücksichtigung besonderer Leistungen bei der LEBO-Beurteilung nicht dazu geführt hat, dass sie verstärkt solche Aufgaben übernommen haben. Rund ein Viertel (27,4%) der Befragten übernimmt zum Teil zusätzliche Aufgaben, um eine gute LEBO-Bewertung zu erzielen.

Insgesamt nutzen 50 Personen die Möglichkeit, weitere Kommentare und Anmerkungen zur Berücksichtigung besonderer Leistungen im Fragebogen anzubringen. Hauptaspekte, die dabei zur Sprache kamen, waren: unterschiedliche Aufgaben sollten unterschiedlich gewichtet werden; eine Selbstdeklaration der übernommenen Aufgaben ist unangemessen, es fehlt dabei an Objektivität; andere Boniformenten anstelle der geringen finanziellen Vergütung, z.B. in Form von Lektionen; klare Trennung von den Aufgaben, die in Zusammenhang mit der Unterrichtstätigkeit absolviert werden müssen und denjenigen Aufgaben, die zusätzlich übernommen werden können.

Zusammenhänge

Zur Analyse weiterer Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen von Akzeptanz, Qualität und Wirkung der Anerkennung von besonderen Leistungen und anderen Grössen wie bspw. Geschlecht oder Anzahl der Pensen wurden auch hier Indikatoren gebildet. Die folgende Tabelle gibt die prozentuale Verteilung der Antworthäufigkeiten für die Indikatoren wieder:

	Indikatoren		
	Akzeptanz Honorierung bes. Leistungen	Qualität Honorierung bes. Leistungen	Wirkung Honorierung bes. Leistungen
niedrig	2,1	31,7	75,5
mittel	6,4	16,9	13,7
hoch	91,5	51,4	10,8

Tabelle 3.2.4-2: Zusammenhänge zwischen den Indikatoren „besondere Aufgaben“ (in Prozent)

Qualität und Akzeptanz stehen bei den befragten Personen nur in geringem Zusammenhang zueinander. Lehrerinnen oder Lehrer, die eine niedrige Qualität bei der Beurteilung ihrer ausserschulischen Leistungen wahrnehmen, akzeptieren dennoch eine Ausschüttung eines Bonus für diese Tätigkeiten. 86,4% der Personen, die eine niedrige und 91,7%, die eine mittlere Qualität erleben, haben eine hohe Akzeptanz für die finanzielle Vergütung besonderer Leistungen. Personen, die von vorneherein eine hohe Qualität erleben, akzeptieren zu 94,4% das Verfahren. Zwischen der wahrgenommenen *Wir-*

kung, die insgesamt eher gering eingeschätzt wird und der Qualität und der Akzeptanz zeigen sich ebenfalls keine bedeutenden Zusammenhänge.

Aufgrund der Gruppendiskussionen haben wir vermutet, dass sich Teilzeitlehrerinnen und -lehrer kritischer gegenüber der Honorierung besonderer Leistungen äussern. In Zusammenhang mit der *Akzeptanz* eines Bonussystems für zusätzliche Leistungen zeigt sich tatsächlich bei den Teilzeitlehrerinnen und -lehrern mit Pensen unter 50% eine geringere Akzeptanz. Lehrkräfte mit einem Pensum von mehr als 75,0% akzeptieren eine Honorierung der „besonderen Leistungen“ hingegen zu 94,0%. Hingegen äussern sich 79,0% der Teilzeitlehrkräfte mit Pensen unter 50% gegenüber einem solchen Bonussystem positiv. An den Berufsschulen sehen 77,3% der Lehrerinnen und Lehrer eine Honorierung als gerechtfertigt an. An den Kantonsschulen liegt die Zustimmung mit 93,5% höher.

Über zwei Drittel (73,9%) der Lehrerinnen und Lehrer an den Berufsschulen nimmt die *Qualität* und somit die Transparenz des Beurteilungsprozesses für die „besonderen Leistungen“ als unzureichend wahr. Hingegen sehen dies nur 25,2% der Kantonsschullehrerinnen und -lehrer. Lediglich 13,0% der Personen an den Berufsschulen wissen, welche besonderen Aufgaben berücksichtigt werden. Bei den Kantonsschulen sind es 69,1%. Männer sind über die Gewichtung der Aufgaben besser informiert als Frauen (45,8% zu 32,6%).

Auch bei der wahrgenommenen *Wirkung*, die sich danach richtet, ob Personen andere zusätzliche Aufgaben oder auch mehr Aufgaben übernehmen, um eine gute Bewertung zu erhalten, lassen sich geringe Unterschiede zwischen Männern und Frauen beobachten. Für 83,7% der Frauen spielt die finanzielle Anerkennung für die besonderen Leistungen eine geringere Rolle bzw. sie beobachten bei sich selbst keine Wirkung. Bei den Männern sind es 71,3%. Neben dem Geschlecht nimmt auch das Alter Einfluss auf diese Einschätzungen. Personen ab 50 geben mit 18,9% häufiger an, zusätzliche Aufgaben aufgrund der ihrer Honorierung zu übernehmen, als dies jüngere Lehrkräfte tun (4,3%).

Die Anerkennung bzw. Berücksichtigung von besonderen oder zusätzlichen Leistungen innerhalb der MAB-LEBO-Systeme findet eine hohe Akzeptanz bei der Lehrerschaft. Teilzeitlehrerinnen und -lehrer äussern sich hierzu etwas kritischer als Lehrpersonen mit Pensen über 50%. Dass die Bewertung und Gewichtung als transparenter Prozess von den befragten Personen erlebt wird, trifft nur zum Teil zu. Die Qualität des Prozesses wird an den Berufsschulen als geringer wahrgenommen.

3.2.5 Q-Gruppen

Formatives Qualitätsevaluations-Systems (FQS)

Zur Einbettung des Qualitätsgruppen- oder Q-Gruppen-Konzepts an der KS Olten, soll an dieser Stelle eine kurze Erläuterung des FQS gegeben werden.

Mit dem FQS sind verschiedenen Zielsetzungen verbunden. Wie bei betrieblichen Qualitätssicherungssystemen, soll mit der Evaluation der Schule nach vorgegebenen Standards kontinuierlich „Steuerungswissen für die individuelle und betriebliche Entwicklung“ (Strittmatter 2002, 107f) erworben werden, zum Zweck der Erhaltung und Verbesserung der Schulentwicklung und um auf Problemsituationen rechtzeitig reagieren zu können. Nach Strittmatter (ebd.) umfasst das FQS folgende Grundsätze:

- Primat der Selbstevaluation: Lehrkräfte und SchülerInnen der Schule evaluieren *selbst* bspw. die Unterrichtsqualität; ergänzt wird diese durch eine selbst bestellte externe Beurteilung; eine externe

Inspektion, die primär als Meta-Evaluation angesetzt ist und nur subsidiär als inhaltliche Beurteilung herangezogen wird.

- Kohärentes System von individueller und betrieblicher Evaluation
- Wechsel von „Breitbänderhebung“ und „fokussierter Evaluation“
- Kontingenzzuntersuchung (Soll-Ist Vergleich) und explorative Studien
- Valide Datenerhebung durch das Hinzuziehen von mehreren Erhebungsquellen (Beobachtung, schriftliche und mündliche Befragung) und kommunikative Validierung
- Dynamischer Qualitätsbegriff: Normen wachsen und werden ständig angepasst

In einem umfassenden Prozess von Normenentwicklung, Einführung und Durchführung von Individualfeedback, Erhebung der Schulqualität, Meta-Evaluation mit anschliessender Berichterstattung sollte das FQS an einer Schule mit Hilfe einer kompetenten Fachperson eingeführt werden. Das FQS des Dachverbands der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer (LCH) wurde an der KS Olten zusammen mit einem lohnwirksamen Qualifikationssystem zum LEBO+-System integriert.

Q-Gruppen

Das an der KS Olten eingeführte LEBO+-System besteht aus insgesamt vier Instrumenten, die sich teils mit den an anderen Schulen angewendeten Instrumenten vergleichen lassen. Die im Folgenden beschriebene Q-Gruppe wird ausschliesslich in der KS Olten angewendet. Eine Q-Gruppe (das Q steht dabei für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) hat den Zweck, in einem Team von Lehrpersonen die gegenseitigen Schulbesuche und SchülerInnenfeedbacks zu organisieren und auszuwerten (vgl. dazu Kapitel 2.1). Nach Buerkli et al. (2002) sind die Q-Gruppen das „Kernstück“ des LEBO+-Systems und haben zum Ziel, die Feedbackkultur an der Schule zu etablieren.

Vorgegebene Minimalstandards (Marti, 2001) sichern die Umsetzung der Q-Gruppen:

- Die Teilnahme an den Q-Gruppen ist obligatorisch.
- Pro Beurteilungsperiode wird jedes Q-Gruppenmitglied von drei anderen Gruppenmitgliedern besucht und führt selbst drei Besuche bei Kolleginnen und Kollegen durch. Daran anschliessend erfolgt die Unterrichtsbesprechung.
- Das Feedback der SchülerInnen wird innerhalb der Beurteilungsperioden durch je zwei schriftliche und mündliche Feedbacks in verschiedenen Klassen eingeholt, wobei für jede Feedbackform je eine Klasse befragt werden muss, in der es nach der eigenen Einschätzung des Lehrers, der Lehrerin gut bzw. weniger gut läuft. Diese SchülerInnenrückmeldungen werden anschliessend in der Q-Gruppe besprochen.

Zur Förderung eines offenen und vertrauensvollen Gesprächsrahmens geben Q-Gruppenmitglieder einer Vertraulichkeitsvereinbarung ab.

Hinweise aus der Gruppendiskussion und dem Schulleitungsinterview an der KS Olten

Die Einschätzung zu den Q-Gruppen fiel in der Gruppendiskussion mit den Lehrpersonen der KS Olten insgesamt sehr positiv aus. Dabei äusserten sich Lehrerinnen und Lehrer dahingehend, dass die Q-Gruppen „wirken“, d.h. die Qualität im Unterricht und die Schulqualität sich in ihren Augen dadurch fördern lasse. Hervorgehoben wird dabei, dass das System ein wichtiger Teil der Schule ist, der positiven Einfluss auf die Schulkultur nimmt. Die Schulleitung sieht das Instrument der Q-Gruppen zudem in einem Gesamtprozess zur Umsetzung der Schulziele, die alle zwei Jahre als Leitbild formuliert werden, sowie zu Umsetzung der individuellen Entwicklungs- und Leistungsziele der Lehrkräfte.

Ein Teil der Diskussionsteilnehmenden schätzt die disziplinäre Zusammensetzung der Q-Gruppen, die hilft, junge Lehrkräfte in die jeweilige Fachschaft zu integrieren. Ein anderer Teil der Diskussionsteilnehmenden schätzt die Interdisziplinarität der Q-Gruppen-Teams, da die Lehrerinnen und Lehrer von den unterschiedlichen Sichtweisen bei ihren Feedbacks profitieren. Die Gruppenzusammensetzung sollte sich nach einem angemessenen Zeitraum, z.B. nach 2-4 Jahren, wieder neu konstituieren. Eine neue Zusammenstellung der Gruppen bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer einen Neuanfang, der die Diskussionen innerhalb der Q-Gruppen-Teams wieder neu aktivieren kann. Für das Jahr 2004 wurde die Zusammensetzung der Q-Gruppen über eine „Börse“ gesteuert.

Bei den Aussagen zur Zusammenarbeit innerhalb der Q-Gruppen wurde von den Lehrpersonen berichtet, dass die Gruppen nicht immer mit der gleichen Qualität an den Zielstellungen arbeiten würden. Manche Gruppen haben tiefer greifende Arbeitsziele als andere, wobei die Zielinhalte von individuellen Problemstellungen hin zu Themen, die alle betreffen, rangieren können.

Die Entwicklungsschwerpunkte der Schule können als Themen in die Q-Gruppe einfließen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, eigene Themen einzubringen. Bei den Ergebnissen der Gruppenarbeit scheint nach Meinung der Lehrerinnen und Lehrer vor allem die Moderation einen grossen Einfluss zu haben.

Das Klima in den Gruppen beschreiben die Lehrerinnen und Lehrer in der Diskussion als offen und wertschätzend: „Man bespricht Sachen, die man mit dem Rektor nicht besprechen würde“. Dadurch erfahren die Lehrkräfte kaum Belastung z.B. wenn im Rahmen der SchülerInnenfeedbacks über eigenen Stärken und Schwächen gesprochen wird. Einzelne Personen äussern, dass die Besprechung der SchülerInnenfeedbacks teilweise zuviel Raum in den Diskussionen einnimmt. Sie wünschen sich, dass die Gespräche sich vor allem auf die problematischen Feedbackpunkte konzentrieren sollten.

Die Q-Gruppen der KS Olten sind mit anderen Massnahmen der Personalentwicklung abgestimmt: Zu Beginn einer Anstellung gibt es für die eintretenden LehrerInnen zunächst ein Mentorat, das dann von der Teilnahme an der Q-Gruppe abgelöst wird.

Die Frage, ob die Q-Gruppen auch ohne LEBO+ weiterhin bestehen könnten, wurde von den Diskussionsteilnehmenden eher kritisch gesehen. Es wird vermutet, dass eine geringere Anzahl der Lehrerinnen und Lehrern als momentan die Q-Gruppen nutzen würde.

Zusammenfassend kann die Wahrnehmung der Q-Gruppen-Arbeit durch die LehrerInnen und die Schulleitung als positiv und von den Lehrerinnen und Lehrern als sehr akzeptiert beschrieben werden. Die Lehrerinnen und Lehrer schätzen die Gruppen als ein wichtiges Gefäss zum Austausch und zur Diskussion ein, das von ihnen auch regelmässig genutzt wird. Daneben bieten die Gespräche in den Gruppen ihrer Meinung nach Möglichkeiten zur Verbesserung der eigenen Unterrichtsqualität.

Ergebnisse der schriftlichen Befragung im Überblick

Der folgenden Tabelle kann die Verteilung der Antworten zu denjenigen Fragen entnommen werden, die in Zusammenhang mit den Q-Gruppen stehen. Diese Fragen wurden ausschliesslich den LehrerInnen der KS Olten gestellt (mit 47 beantworteten Fragebögen).

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Die Arbeit in der Q-Gruppe ist fachlich anregend. ^Q	0,0	0,0	19,1	53,2	27,7
Schülerfeedbacks werden regelmässig in der Q-Gruppe besprochen.	0,0	2,1	6,4	10,6	80,9
Ich habe keine Angst, in der Q-Gruppe meine Schülerfeedbacks offen zulegen.	0,0	0,0	0,0	4,3	95,7
Die Diskussionen in der Q-Gruppe bedeuten für mich eine Art von Weiterbildung. ^Q	0,0	2,1	10,6	36,2	51,1
Durch die Arbeit der Q-Gruppen wird das Schulklima insgesamt verbessert. ^W	4,3	2,1	27,7	29,8	36,2
Die Diskussionen in meiner Q-Gruppe sind zwischenmenschlich sehr belastend. ^B	93,6	4,3	2,1	0,0	0,0
Durch die Arbeit in meiner Q-Gruppe habe ich mich schon mit einzelnen Kolleginnen oder Kollegen völlig zerstritten. ^B	97,9	2,1	0,0	0,0	0,0
In der Q-Gruppe erhalte ich Hinweise für die Verbesserung meines Unterrichts. ^W	0,0	10,6	12,8	48,9	27,7
Die Mitglieder meiner Q-Gruppe besuchen sich regelmässig gegenseitig im Unterricht.	0,0	2,1	8,5	10,6	78,7
Die Entwicklungsziele der Schule werden in der Q-Gruppe diskutiert.	4,3	10,6	31,9	34,0	19,1
Die Entwicklungsziele der Schule werden in der Q-Gruppe aufgegriffen und führen zu konkreten Projekten.	8,5	14,9	27,7	38,3	10,6
Durch die Q-Gruppen wird die Qualität des Unterrichts an der KS Olten insgesamt verbessert. ^W	2,2	6,5	13,0	58,7	19,6
Die Q-Gruppen tragen durch ihre Arbeit zur Schulentwicklung bei. ^W	2,1	4,3	14,9	44,7	34,0
Die Diskussionen in meiner Q-Gruppe sind offen und ehrlich. ^Q	0,0	0,0	2,1	19,1	78,7
Alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen, werden in meiner Q-Gruppe besprochen. ^Q	2,2	10,9	26,1	45,7	15,2
Bei den Diskussionen in der Q-Gruppe argumentieren die meisten Kolleginnen und Kollegen überlegt und sorgfältig. ^Q	0,0	0,0	8,5	36,2	55,3
Kurz vor Q-Gruppen-Treffen fühle ich mich sehr angespannt. ^B	91,5	2,1	2,1	2,1	2,1
In meiner Q-Gruppe werden regelmässig neue Projektideen geboren. ^W	6,4	23,4	46,8	14,9	8,5
Die Qualität einer Q-Gruppe steht und fällt mit der Qualität des Moderators / der Moderatorin.	19,1	42,6	34,0	4,3	0,0

	(fast) nie	selten	ab und zu	häufig	(fast) immer
Ich habe meinen Unterricht aufgrund von Hinweisen aus der Q-Gruppe verändert. ^w	0,0	12,8	70,2	17,0	0,0
Ich kann die Hinweise, die sich aus den Unterrichtsbesuchen meiner Q-Gruppen-KollegInnen ergeben, akzeptieren. ^a	0,0	0,0	2,1	38,3	59,6

Tabelle 3.2.5-1a: Beurteilung der Q-Gruppen an der KS Olten (in Prozent)

	min. viertel-jährlich	etwa 1/2 jährlich	etwa einmal im Jahr	etwa alle 2 Jahre	seltener
Wie häufig hat sich Ihre Q-Gruppe durchschnittlich getroffen?	82,6	17,4	0,0	0,0	0,0

Tabelle 3.2.5-1b: Häufigkeit der Durchführung der Q-Gruppen an der KS Olten (in Prozent)

Hinsichtlich der *Qualität* der Q-Gruppen wurde danach gefragt, auf welche Art und Weise die Diskussionen innerhalb der Gruppen geführt werden, inwiefern die Arbeit in den Gruppen als fachlich anregend empfunden wird und wie regelmässig die Feedbacks der Schülerinnen und Schüler besprochen werden bzw. die gegenseitigen Unterrichtsbesuche stattfinden.

Durch die Q-Gruppenarbeit erfahren 80,3% der Lehrerinnen und Lehrer eine fachliche Anregung und ebenfalls mehr als drei Viertel (87,3%) sehen darin für sich eine Art von Weiterbildung. Die grosse Mehrheit der LehrerInnen, nämlich 78,7%, stimmt der Aussage zu, dass die Diskussionen in den Q-Gruppen offen und ehrlich geführt werden. Ebenso erleben 91,5% den Diskussionsstil der Gruppenmitglieder als überlegt und sorgfältig. Die Qualität der Moderation hat nach Meinung der meisten Lehrerinnen und Lehrer eher keinen (61,7%) oder nur zum Teil (34%) einen Einfluss auf die Qualität der Q-Gruppe. Die Lehrerinnen und Lehrer schätzen somit die Zusammenarbeit in den Q-Gruppen insgesamt als sehr positiv und problemlos ein.

Die Lehrkräfte stimmen des Weiteren den Aussagen zu, dass die SchülerInnenfeedbacks mit einer hoher Regelmässigkeit in den Diskussionen besprochen werden und die Unterrichtsbesuche ebenfalls regelmässig stattfinden: 91,5% bzw. 89,3% äussern sich hierzu zustimmend bis sehr zustimmend.

Die hohe Qualität der Q-Gruppenarbeit scheint sich auch in der *Akzeptanz* beim SchülerInnenfeedback (siehe dazu Kapitel 3.2.1) und bei den Unterrichtsbesuchen durch Kolleginnen und Kollegen niederschlagen. Über die Hälfte (59,6%) der Lehrerinnen und Lehrer akzeptieren die Hinweise der Kolleginnen und Kollegen aus den Unterrichtsbesuchen fast immer oder immer, 38,3% in den häufigsten Fällen. 60,9% der Befragten sind sich sicher, dass alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen, in den Gruppen behandelt werden: 13,1% stimmen dem eher nicht oder gar nicht zu.

Die Arbeit in den Q-Gruppen scheint für die Lehrerinnen und Lehrer kaum eine *Belastung* darzustellen. Mit einer Zustimmung von 91,5 - 97,3% lehnen die befragten Personen die Aussagen dazu eindeutig ab.

Bei der Frage nach der wahrgenommenen *Wirkung* der Q-Gruppen zeigen sich unterschiedliche Einschätzungen der Lehrerschaft. Dass die Diskussionen auch in konkreten Verbesserungsvorschlägen für den eigenen Unterricht münden, finden 10,6% der befragten Personen eher nicht, 12,8% sind dazu geteilter Meinung. Hinweise für die Verbesserung des eigenen Unterrichts erhalten 76,6% der Lehrkräfte. Ebenfalls ein hoher Anteil von 70,2% verwendet ab und zu Hinweise, um Veränderungen bei

der Unterrichtsgestaltung vorzunehmen. Auch die Bearbeitung von LEBO+-Projekten (siehe dazu auch Kapitel 3.2.6) wird in den Q-Gruppen diskutiert. Rund ein Viertel (23,4%) der Lehrerinnen und Lehrer sagen, dass neue Projektideen in den Q-Gruppen entworfen werden. 46,8% können dieser Aussage zum Teil zustimmen.

Die Wirksamkeit der Q-Gruppen zeigt sich für die Lehrkräfte somit bei der Verbesserung des eigenen Unterrichts. Zum Teil nehmen die Gruppen auch Einfluss auf die Generierung von Projektideen und recht eindeutig ist wiederum der wahrgenommene positiver Einfluss auf das Schulklima, dem 67% der Befragten zustimmen können. Wie oben bereits erwähnt, haben die Q-Gruppen neben der Bearbeitung der individuellen Feedbacks auch zum Ziel, zur Schulentwicklung beizutragen. Die Mehrheit meint, dass die Aktivitäten in den Gruppen auch auf Ebene der Schulentwicklung wirksam werden, indem sie bzw. zur Verbesserung des Unterrichts (78,3%) und zur Entwicklung der Schule (78,7%) beitragen.

13 von 47 Personen haben bei den offenen Fragen die Gelegenheit genutzt, noch weitere Bemerkungen zu den Q-Gruppen zu machen. Hier wurden nochmals wichtige Faktoren genannt, die einen Einfluss auf die Qualität der Q-Gruppenarbeit haben: Zeitdruck sollte vermieden werden, um zusätzlicher Belastung und Frustration vorzubeugen; eine fachbereichsinterne Zusammensetzung ist besonders für eine fachliche Diskussionen wertvoll. Insgesamt wird die Q-Gruppe als bereichernd und als wichtiger Bestandteil von LEBO+ erlebt.

Zusammenhänge

Für die gebildeten Indikatoren zur Wirkung, Qualität und Belastung ergeben sich folgende prozentuale Verteilungen.

	Indikatoren			
	Q-Gruppen Akzeptanz	Q-Gruppen Belastung	Q-Gruppen Qualität	Q-Gruppen Wirkung
niedrig	0,0	97,9	0,0	8,5
mittel	2,1	2,1	6,4	23,4
hoch	97,9	0,0	93,6	68,1

Tabelle 3.2.5-2: Indikatoren zu den Q-Gruppen an der KS Olten (in Prozent)

Die Indikatoren zeigen nochmals auf einen Blick, dass die Q-Gruppen ein Instrument sind, das hoch akzeptiert ist, kaum eine psychische Belastung für die Lehrkräfte darstellt und eine qualitativ hochwertige Form der Zusammenarbeit bzw. Gesprächs- und Feedbackmöglichkeit für die Lehrerinnen und Lehrer bietet. Bei den individuellen Einschätzungen zur Wirkung der Q-Gruppen sind es zwei Drittel der Befragten (68,1%), die eine hohe Wirksamkeit wahrnehmen. Rund ein Viertel (23,4%) nimmt bei der eigenen Unterrichtsgestaltung oder in Bezug zur Schulentwicklung eine mittlere Wirkung durch die Arbeit in den Q-Gruppen wahr.

Zwischen den beiden Indikatoren Wirkung und Qualität lässt sich ein signifikanter Zusammenhang beobachten: 50,0% der Personen, die denken, dass die Wirkung der Q-Gruppen eher gering ausfällt sehen eine hohe Qualität in der Zusammenarbeit, hingegen haben alle (100,0%) Lehrkräfte, die eine hohe Wirkung wahrnehmen, auch angegeben, dass sie die Qualität der Q-Gruppen-Arbeit als hoch wahrnehmen.

Betrachtet man die Einschätzungen zur Qualität der Q-Gruppenarbeit getrennt nach Männern und Frauen, so zeigen Männer mit 97,3% eine fast ausnahmslos positivere Einschätzung. Frauen sind dem gegenüber etwas kritischer mit 77,8% (siehe Tabelle 3.2.5-3).

		Geschlecht	
		weiblich	männlich
Q-Gruppen Qualität	niedrig	0,0	0,0
	mittel	22,2	2,7
	hoch	77,8	97,3

Tabelle 3.2.5-3: Zusammenhang Geschlecht und Einschätzung der Q-Gruppen Qualität (in Prozent)

Zusammenfassend kann aus den Ergebnissen zu den Q-Gruppen an der KS Olten festgehalten werden, dass sie ein im hohen Ausmass akzeptiertes Instrument des LEBO+-Systems sind, das die Lehrerinnen und Lehrer als qualitativ hochwertig erleben. Die Q-Gruppen nehmen nicht nur Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts an der KS Olten, sondern tragen auch zur allgemeinen Schulentwicklung bei.

3.2.6 Schulprojekte

Als weiteres Beurteilungselement geht die Durchführung innovativer Projekte, sogenannte Schulprojekte an der KS Olten in die LEBO+-Bewertung mit ein. Die Projekte sollen die verschiedenen Aspekte der Lehrarbeit abdecken: Unterrichtsvorbereitung, Herstellung von Übungsmaterial, Ausarbeitung von Prüfungen, Verbesserung der Kommunikation, Planung und Durchführung von besonderen Veranstaltungen wie Projektwochen.

Wie bei den Q-Gruppen gelten auch für die Projektinitiierung Minimalstandards:

- Jedes Projekt wird zusätzlich von einer Fachperson betreut; mit ihr gemeinsam wird das Projektziel festgelegt und in einem Schlussgespräch besprochen.
- Die Projekte werden vollständig dokumentiert und den anderen Lehrpersonen zur Verfügung gestellt.

Bewertet werden die Projekte durch die begleitende Fachperson anhand der Kriterien Innovation, Vorbereitung, Durchführung und Schwierigkeitsgrad.

Hinweise aus den Gruppendiskussionen und dem Schulleitungsinterview an der KS Olten

Aus den Diskussionen zwischen den Lehrerinnen und Lehrern der KS Olten kamen verschiedene Hinweise in Zusammenhang mit der Durchführung und Initiierung von Projekten. Während es am Anfang noch wenig Orientierung gab, was alles unter den Begriff „Projekt“ gefasst werden kann und wie viel Zeitaufwand damit verbunden sein sollte, hat sich im Laufe der Durchführung von Projektarbeiten zunehmend Klarheit eingestellt. Als Schwierigkeit wurde die Abgrenzung von Lehrauftrag und Projekt von den Diskutierenden hervorgehoben. Im Grossen und Ganzen ist die Lehrerschaft jedoch heute routiniert im Umgang mit den Projekten. Zu Beginn boten sich durch die Unschärfe des Begriffs „Projekt“ in der Wahrnehmung der Diskutierenden noch mehr Möglichkeiten zur Initiierung und inhaltlichen Gestaltung von Projekten. Mittlerweile hat die Definition von Projekten an begrifflicher Schärfe gewonnen und die Themenwahl erscheint weniger beliebig als zu Beginn. Nach Ansicht der Lehrkräfte

werden mehrheitlich Themen bearbeitet, die einen Beitrag zur Schulentwicklung liefern können, wie bspw. die Erarbeitung von neuen Unterrichtsgefässen.

Grundsätzlich wurden schon vor LEBO+ innovative Projekte durchgeführt. Dass manche Schulprojekte nicht zur Genehmigung eingereicht werden, liegt nach Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer am grossen bürokratischen Aufwand, der damit verbunden sei. Dies führe bei manchen Lehrpersonen dazu, dass sie Projekte bearbeiten, die von ihnen nicht als LEBO+-Projekte geführt und auch im Nachhinein nicht als LEBO+-Projekte deklariert werden. Obwohl die Lehrerinnen und Lehrer die Projektdokumentation wegen des zusätzlichen Aufwands nicht besonders schätzen, gibt es momentan einen umfangreichen Fundus an Unterlagen und Materialien. Leider wird dieser nach Aussagen der Lehrpersonen jedoch kaum genutzt. Zwar gibt es eine transparente Projektdokumentation. Dennoch wird nach Ansicht der Befragten der Transfer bisher als eher ungenügend erlebt. Begründet wird dies mit der hohen zeitlichen Belastung der Lehrerschaft.

Bei der Bewertung der Projektarbeiten besteht überwiegend Klarheit. Lediglich das Kriterium „Innovationsgrad“ wurde in der Diskussionsgruppe wegen seiner begrifflichen Unschärfe kritisiert.

Ergebnisse der schriftlichen Befragung im Überblick

Von den 47 Personen, die zur Durchführung von Projekten an der KS Olten geantwortet haben, liegt der Median an durchgeführten Projekten seit Anstellungsbeginn bzw. seit Beginn der Beteiligung am LEBO+-System bei drei Projekten. Insgesamt wurden 154 Projekte bearbeitet. Die genaue Verteilung kann der folgenden Tabelle entnommen werden.

		Anzahl Lehrpersonen	%
Anzahl der durchgeführten Projekte seit Beginn der Teilnahme an MAB-LEBO bzw. LEBO+	0	4	8,5
	1	5	10,6
	2	6	12,8
	3	11	23,4
	4	11	23,4
	5	2	4,3
	6	7	14,9
	8	1	2,1

Tabelle 3.2.6-1: Anzahl der Lehrpersonen nach durchgeführten Projekten

Bei der folgenden Darstellung der prozentualen Antwortverteilungen werden die Aussagen zu den LEBO+-Projekten nach den drei Oberthemen Verwendung der Projekte, Projektinitiativen und Qualität der Projektarbeit erläutert.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich habe schon LEBO+-Projekte durchgeführt, die auch KollegInnen von mir unmittelbar genutzt haben.	18,8	25,0	18,8	14,6	22,9
Ich habe schon Projekte durchgeführt, die zur Schulentwicklung beigetragen haben.	10,4	20,8	18,8	22,9	27,1
In Projekten kooperiere ich gerne mit anderen KollegInnen.	2,1	17,0	17,0	42,6	21,3
Ich selbst habe schon durch die Projektergebnisse meiner KollegInnen profitiert.	8,5	23,4	29,8	23,4	14,9
Die meisten Projektergebnisse liegen nutzlos in den Regalen und Schränken.	8,9	24,4	37,8	15,6	13,3
Das Einreichen von Projekten ist ein aufwändiger bürokratischer Akt.	6,7	22,2	11,1	31,1	28,9
Ich weiss genau, welche meiner Aktivitäten ich als Projekt einreichen kann.	4,4	11,1	8,9	37,8	37,8
Es werden immer noch zu viele "banale" Aktivitäten als Projekt verkauft.	12,8	33,3	33,3	10,3	10,3
Ich dokumentiere meine Projektergebnisse vor allem deswegen, weil das vom LEBO+-System so gefordert wird.	4,3	8,7	23,9	47,8	15,2
Es hat schon so viele Projekte gegeben, dass einem gar keine neuen Themen mehr einfallen.	39,1	43,5	17,4	0,0	0,0
Durch die Durchführung von Projekten habe ich etwas Neues gelernt.	0,0	10,9	15,2	45,7	28,3
Der Transfer von Projektergebnissen ist verbesserungswürdig.	0,0	6,7	20,0	44,4	28,9
Ich empfinde die Durchführung von Projekten als eine interessante Erweiterung meiner normalen Arbeitsaufgabe.	4,3	6,4	23,4	44,7	21,3

Tabelle 3.2.6-2a: Beurteilung der Durchführung von Schulprojekten an der KS Olten (in Prozent)

	(fast) nie	selten	ab und zu	häufig	(fast) immer
Die von mir eingereichten Projekte werden akzeptiert.	0,0	0,0	0,0	7,1	92,9

Tabelle 3.2.6-2b: Akzeptanz der Projekteingaben an der KS Olten (in Prozent)

Die Verwendung der Projekte für andere Lehrpersonen oder für die Schulentwicklung wird von den insgesamt 47 befragten Personen unterschiedlich eingeschätzt: nur ein Drittel (37,5%) der Personen gibt an, dass sie einen Nutzen in den von ihnen durchgeführten LEBO+-Projekten für andere Lehrerinnen und Lehrer sehen. Auch der Auswirkung auf die Schulentwicklung stehen die Lehrpersonen eher skeptisch gegenüber. Ein Drittel (31,2%) sieht in den eigenen Projekten keinen Beitrag zur Schulentwicklung. Umgekehrt sehen die Lehrerinnen und Lehrer für sich selbst zu rund einem Drittel (38,3%) einen Nutzen in den von anderen Lehrpersonen durchgeführten Projekten.

Eher kritisch wird auch die Verwendung der Projektergebnisse gesehen: 28,9% meinen, dass diese nicht weiter verwendet werden und 37,8% stimmen dieser Aussage zum Teil zu. In Übereinstimmung mit der Frage nach der Weiterverwendung von Projektergebnissen sehen bei der Frage nach dem Transfer gut zwei Drittel (73,3%) der Personen einen Verbesserungsbedarf.

Wenn es darum geht, Projekte zu initiieren, wissen 75,6% der Lehrpersonen, welche Aktivitäten sie dafür einreichen können. Für über die Hälfte (60,0%) ist dies jedoch ein aufwändiger bürokratischer Akt. Dieser scheint sich jedoch nicht nachteilig auf die Bewilligung der Projekte auszuwirken, denn 92,9% der Lehrpersonen geben an, dass ihre Projekte fast immer oder immer akzeptiert wurden.

Gegenüber der Qualität der Projektarbeit sind die Lehrerinnen und Lehrer der KS Olten eher positiv eingestellt. Ihrer Meinung nach werden nicht zu viele banale Aktivitäten als Projekte ausgegeben. Und auch bei der Bewertung ihrer eigenen Projektarbeit gibt eine deutliche Mehrheit von 74% an, dass sie durch die Projektarbeit Neues hinzulernen. 66% der Lehrpersonen geben zudem an, dass durch die Projektarbeit ihre normale Lehrtätigkeit um eine interessante Aufgabe erweitert wird. Wenn es um die Durchführung der Projekte geht, kooperiert der Grossteil (63,9%) der Befragten gerne mit Kolleginnen und Kollegen.

Anknüpfend an die Evaluation von LEBO+ von Buerkli, Strittmatter und Steiner aus dem Jahr 2001 (vgl. Buerkli et al., 2002) wurde in diesem Fragenteil eine Befürchtung der Autoren aufgegriffen, wie sich dieses Instrument weiterentwickeln könnte. Die Evaluatoren nahmen an, dass sich spätestens nach dem dritten Durchgang „Abnutzungserscheinungen“ zeigen werden. Nur ein kleiner Anteil der befragten Lehrerschaft ist zumindest zum Teil der Meinung (17,0%), dass ihnen keine neuen Themen für Projekte mehr einfallen würden. Die grosse Mehrheit (72,6%) stimmt dieser Aussage überhaupt nicht oder eher nicht zu.

Insgesamt 12 Personen haben zusätzliche Anmerkungen zur Durchführung von LEBO+-Projekten gemacht. Dabei äussern sie sich nochmals kritisch zur Beurteilung der Projekte nach deren Innovationsgrad und dazu, dass die externe Projektevaluation, also die Bewertung des Projekts durch ProrektorIn oder RektorIn, schwierig und nicht transparent verläuft. Als weiterer problematischer Punkt wird die Situation der Teilzeit arbeitenden Lehrpersonen beschrieben, denen die nötigen zeitlichen Ressourcen fehlen, um Projekte zu bearbeiten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Tätigkeit in den Projekten neben der Förderung von Kooperation innerhalb der Lehrerschaft auch zu einer Bereicherung des Aufgabenprofils beiträgt. Um die Projekte besser zu nutzen, sollten Transfermöglichkeiten überlegt werden, die über die bisher praktizierte Dokumentation hinausgehen.

3.2.7 Gewichtung der Beurteilungsinstrumente

In den Gruppendiskussionen an den Schulen ist häufiger thematisiert worden, ob die Gewichtung der einzelnen Instrumente (Feedbacks, Schulbesuche usw.) im Rahmen der Gesamtbeurteilung angemessen ist, oder ob bestimmte Instrumente einen höheren Stellenwert bekommen sollten. In den Gruppendiskussionen waren hier keine klaren Meinungstrends zu erkennen. Je nach individueller Wertschätzung einzelner Instrumente wurde mal die Aufwertung des einen, mal des anderen Instruments gefordert.

In der schriftlichen Befragung gaben wir den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, eine Bewertung der Gewichtung der unterschiedlichen Instrumente vorzunehmen. Dabei zeigt sich, dass die derzeit vorherrschende Praxis überwiegend auf Akzeptanz stösst (vgl. Tabelle 3.2.7-1).

In der schriftlichen Befragung gaben wir den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, eine Bewertung der Gewichtung der unterschiedlichen Instrumente vorzunehmen. Dabei zeigt sich, dass die derzeit vorherrschende Praxis überwiegend auf Akzeptanz stösst (vgl. Tabelle 3.2.7-1).	hat zuviel Gewicht	hat etwas zuviel Gewicht	ist angemessen gewichtet	hat etwas zu wenig Gewicht	hat viel zu wenig Gewicht
SchülerInnenfeedback	12,6	18,0	54,1	11,7	3,6
ExpertInnenbesuche	1,1	14,8	65,9	6,8	11,4
Schulleitungsbesuche	6,4	28,7	60,6	2,1	2,1
Honorierung besonderer Leistungen	6,0	20,0	46,0	20,0	8,0
Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens durch die Schulleitung	1,9	6,7	63,8	21,9	5,7

Tabelle 3.2.7-1: Beurteilung der Gewichtung der Beurteilungsinstrumente (in Prozent)

Mindestens die Hälfte bis knapp zwei Drittel der Befragten beurteilen die Instrumente als angemessen gewichtet. Besonders deutlich ist dies bei den ExpertInnenbesuchen der Fall. Hier gibt es allerdings auch eine kleine Gruppe von Personen (11,4%), die meint, dass den Unterrichtsbesuchen durch externe Fachexperten und -expertinnen bisher noch viel zu wenig Gewicht beigemessen wird. Die Schulleitungsbesuche werden ebenfalls in der Mehrheit (60,6%) als angemessen gewichtet erlebt. Jedoch wünscht sich ein Drittel (35,1%) der Lehrerinnen und Lehrer eine etwas geringere oder sehr viel geringere Gewichtung dieses Instruments. Auch bei den SchülerInnenfeedbacks gibt es eine Gruppe von Lehrpersonen (30,6%), die denken, dass dieses Instrument eine (etwas) geringere Rolle einnehmen sollte. Auch die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens durch die Schulleitung möchte ein Viertel der Befragten (27,6%) stärker gewichtet wissen. Uneinigkeit herrscht bezüglich der Honorierung der besonderen Leistungen: Ein Viertel plädiert für mehr Gewicht (28%), ein Viertel (26%) für weniger.

Die Instrumente des MAB-LEBO Verfahrens an der KS Olten wurden bei dieser Frage ebenfalls berücksichtigt. Folgende Tabelle (3.2.7-2) stellt die Verteilung der Antworten der Lehrerinnen und Lehrer an der KS Olten dar.

	hat zuviel Gewicht	hat etwas zuviel Gewicht	ist angemessen gewichtet	hat etwas zu wenig Gewicht	hat viel zu wenig Gewicht
Q-Gruppen (E1)	2,2	2,2	80,0	15,6	0,0
Schulprojekte (E2)	4,5	13,6	59,1	22,7	0,0
Übernahme besonderer Aufgaben (E3)	2,2	2,2	57,8	26,7	11,1
Korrektur durch die Schulleitung (E4)	0,0	0,0	78,0	19,5	2,4

Tabelle 3.2.7-2: Beurteilung der Gewichtung der Lebo+-Instrumente an der KS Solothurn

Auch hier zeigt sich, dass die Gewichtung im Wesentlichen als angemessen betrachtet wird. Eine relativ starke Fraktion (37,8%) möchte allerdings die Übernahme besonderer Leistungen stärker gewichtet

wissen, während jene, welche Schulprojekte stärker oder schwächer gewichten möchten sich fast die Waage halten. Von sehr hoher Akzeptanz ist neben der Gewichtung der Q-Gruppen auch die Gewichtung der Korrektur durch die Schulleitung. Letzterer würden 21,9% der Befragten sogar noch ein etwas stärkeres Gewicht zukommen lassen.

3.3 Mitarbeitendengespräch

Das Mitarbeitendengespräch (MAG) bildet einen institutionalisierten Rahmen für den Austausch zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden über vergangene Leistungen und zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten. Mit diesen Gesprächen sollen drei Funktionen erfüllt werden: Rückmeldung durch die Vorgesetzten zu den erbrachten Leistungen in der Vergangenheit, Aufzeigen von Entwicklungserfordernissen und -möglichkeiten und die Festlegung verbindlicher Zielsetzungen für den kommenden Beurteilungszeitraum. Des Weiteren werden die Gespräche in der Regel dafür genutzt, die Sichtweise der beurteilten Person zu ihrer erbrachten Leistung einzuholen, den Zusammenhang zwischen Leistungsbonus und erbrachten Leistungen transparent zu machen und die persönlichen Entwicklungserfordernisse und -möglichkeiten des/der Mitarbeitenden zu thematisieren.

An allen Schulen, die im Rahmen des vorliegenden Projekts evaluiert wurden, ist das MAG das Instrument zur abschliessenden Festlegung einer lohnwirksamen Gesamtbeurteilung. Die Ergebnisse der jeweils zum Einsatz kommenden Instrumente wie bspw. das SchülerInnenfeedbacks, die ExpertInnenbeurteilungen, die Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung und/oder die Bewertung der Übernahme besonderer Leistungen fliessen in die MAG ein. An der KS Olten werden zusätzlich die regelmässige Teilnahme an den Q-Gruppen sowie die Arbeit an besonderen Projekten bewertet.

Im Folgenden thematisieren wir zunächst die Durchführung der MAG an den Schulen: Wie schätzen Lehrerinnen und Lehrer die Qualität und Wirkung der Gespräche ein? Welche Belastungen erfahren sie? Anschliessend werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zum Thema Personalführung an Schulen vorgestellt und den Ergebnissen zur Akzeptanz der MAG gegenüber gestellt. Abschliessend erfolgt die Darstellung der derzeitigen Situation zur Durchführung und Qualität von Zielvereinbarungen im Rahmen der MAG.

3.3.1 Durchführung der MAG

Hinweise aus den Gruppendiskussionen und den Schulleitungsinterviews an den Schulen

An vielen Schulen gab erst die Einführung der MAB-LEBO-Systeme den Anstoss zur regelmässigen Durchführung von Mitarbeitendengesprächen. Bei einer kleinen Minderheit gab es Gespräche, die eine ähnliche Feedback-Funktion erfüllten, bereits vorher. Aus der Sichtweise der Schulleitungen hat die Institutionalisierung der MAG durch die Verknüpfung mit dem Leistungsbonus dazu geführt, dass die Gespräche nun in einem regelmässigen Zyklus stattfinden und insbesondere auch mit allen Lehrpersonen und nicht nur mit denjenigen durchgeführt werden, die einen offensichtlichen Entwicklungsbedarf haben. Allerdings verweisen die Rektoren und Prorektoren auf den hohen Zeitaufwand, der insgesamt für die Durchführung von MAB-LEBO und insbesondere für die MAG bei ihnen anfällt. Sie sehen aber durchaus einen Nutzen für die Personalentwicklung.

„Endlich auch einmal Anerkennung für gute Leistungen bekommen“, ist eine der am häufigsten gefallenen Äusserungen in den Gruppendiskussionen, wenn danach gefragt wurde, wie die Lehrerinnen und Lehrer das MAG erleben. Neben den Rückmeldungen zu erbrachten Leistungen und der Wertschätzung ihrer Arbeit sehen die meisten Lehrkräfte das MAG als ein sinnvolles und akzeptiertes Instrument

an, das dazu beiträgt, eine Orientierung über die Qualität der eigenen Lehrtätigkeit zu bekommen. Damit auch ein Nutzen aus den MAG entstehen könne, sei es wichtig, dass die Gespräche einerseits regelmässig durchgeführt würden und andererseits während des Gesprächs auch ein eingehender Austausch über die erhaltenen SchülerInnenfeedbacks, ExpertInnenurteile, Schulleitungsbesuche und die eigene Sichtweise der Beurteilungen stattfinden könne. In Zusammenhang mit den SchülerInnenfeedbacks und den Schulleitungsbesuchen wurde des Öfteren geäussert, dass diese zu spät bzw. zu wenig zeitnah stattfinden würden, um für die Lehrperson noch nachvollziehbar zu sein. Als fördernd für ein gutes MAG wurde die sorgfältige Datenaufbereitung z.B. der SchülerInnenfeedbacks erlebt.

Ein Abgleich von Selbst- und Fremdurteil war an einer der Schulen über einen Selbstbeurteilungsbogen im ersten Beurteilungszyklus systematisch vorgesehen. Die Schulleitung erlebte jedoch bei einer zu hohen Diskrepanz von Selbst- und Fremdurteil eine geringe Akzeptanz der Gesamtbeurteilung und verzichtete bei den nachfolgenden MAG auf diese Form der Selbsteinschätzung der eigenen Leistung. In den Gruppendiskussionen zeigte sich jedoch, dass einigen Lehrpersonen der Abgleich von Selbst- und Fremdbeurteilung fehlt. So manche Gesprächsvorbereitung von Seiten der Lehrerin oder des Lehrers für das MAG nütze nichts, weil der Gesprächspartner nicht auf die eigenen Belange eingehen würde. Entsprechend würde es ihnen dann schwer fallen, die MAB-LEBO Beurteilung zu akzeptieren.

Auch wurde in einigen Gruppendiskussionen bemängelt, dass die Rektoren eine zu geringe Kenntnis im Führen von Beurteilungsgesprächen hätten. Nicht immer ist es den Lehrerinnen und Lehrern in den Gesprächen möglich, die Beurteilung nachzuvollziehen, und die Festlegung der Gesamtbeurteilung wird mancherorts als stark abhängig von der Person des Rektors erlebt.

Auch die Kopplung von lohnwirksamer Beurteilung mit einem Gespräch zu individuellen Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten wurde in den Gruppendiskussionen problematisiert. Diese Verknüpfung verhindere nach Meinung der Diskussionsteilnehmenden den Austausch über Entwicklungserfordernisse und -möglichkeiten. So berichteten einige der Diskussionsteilnehmenden, dass sich die Diskussion um die Bewertung im Gespräch „verhärtet“ habe und hauptsächlich über „den Buchstaben“ diskutiert wurde.

Von den Diskussionsteilnehmenden wurde an den MAG besonders geschätzt, dass durch die Gespräche mit dem/der Vorgesetzten neue Impulse für die persönliche Entwicklung und für die Verbesserung des Unterrichts gesetzt werden können. Die Gespräche hätten auch eine psycho-soziale Funktion und helfen beim Abbau von Unsicherheiten im Hinblick auf die Qualität der eigenen Arbeitsleistung und zur Klärung der Arbeitsbelastung.

Eine zukunftsgerichtete, weiterführende Diskussion, die über die momentane Qualität der Arbeit hinaus auch Entwicklungsmöglichkeiten durch Weiterbildung oder sogar die konkrete Vereinbarung von Zielen umfasst, beinhalten die MAG nach Aussagen der befragten Diskussionsteilnehmenden nur in den wenigsten Fällen. Durch das Fehlen einer solchen Entwicklungsperspektive erleben sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch die Schulleitungen bei den MAG eine sich einschleichende Gesprächsroutine. Man erführe beim ersten Gespräch noch Neues, danach würden neue Aspekte oder Anregungen in den Rückmeldungen weitestgehend fehlen. Für manche Personen steht diese Vernachlässigung der persönlichen Entwicklung in den Gesprächen in Zusammenhang mit Vorurteilen: „Ich weiss sowieso, wie du Schule gibst.“ Andererseits zeigte sich durch Äusserungen in den Gruppendiskussionen auch, dass manche Lehrpersonen nur ein geringes Bedürfnis haben, über ihre eigene Entwicklung zu diskutieren oder für sich selbst, aufgrund der langen Berufserfahrung, keine Entwicklungsmöglichkeiten mehr sehen.

Ergebnisse der schriftlichen Befragung im Überblick

Neben einer Beurteilung der durchgeführten MAG wurden die Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert anzugeben, wie häufig das MAG bisher durchgeführt wurde und mit welcher Häufigkeit zusätzliche Gespräche mit der Schulleitung stattfinden.

	mind. viertel-jährlich	etwa 1/2 jährlich	etwa einmal im Jahr	etwa alle 2 Jahre	seltener
Wie häufig finden MAB-Gespräche statt? ¹	0,0	1,2	42,4	55,2	1,2
Wie häufig finden zusätzliche Gespräche statt?	44,6	38,9	12,1	1,3	3,2

Tabelle 3.3.1-1: Häufigkeit der MAB-Gespräche und der zusätzlichen Gespräche (in Prozent)²

Zunächst zeigen die Angaben, dass bei einem grossen Teil der Lehrerinnen und Lehrer die Gespräche regelmässig einmal im Jahr stattfinden und bei etwas über der Hälfte alle zwei Jahre. Daneben führt ein Grossteil der Lehrpersonen zusätzliche Gespräche mit der Schulleitung. 44,6%, führen jährlich ein weiteres Gespräch mit der Schulleitung und 38,9% sogar halbjährlich.

Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse zur Kommunikation dar, die im Zeitraum zwischen den MAG stattfindet:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich rede ausserhalb der MAB-LEBO-Routinen so häufig mit der Schulleitung, dass die MAB-Gespräche eher unwichtig sind. ^{KOM}	11,0	31,7	26,8	22,0	8,5
	(fast) nie	selten	ab und zu	häufig	(fast) immer
Ich führe auch neben den MAB-Gesprächen längere persönliche Gespräche mit meiner Schulleitung. ^{KOM}	10,5	17,9	43,8	20,4	7,4
Auch zwischen den MAB-Gesprächen bekomme ich ein Feedback darüber, wie die Schulleitung meine Leistungen sieht. ^{KOM}	21,6	23,5	31,5	17,9	5,6

Tabelle 3.3.1-2: Kommunikation zwischen den MAG (in Prozent)

Nur 30,5% denken, dass die MAG unnötig sind, da ihnen der sonstige Austausch mit der Schulleitung ausreichend erscheint. Auch nur etwas über ein Viertel der Lehrpersonen (27,8%) führt zumindest häufig längere persönliche Gespräche mit der Schulleitung und 43,8% ab und zu. Diese Gespräche werden nach Angaben der Lehrkräfte jedoch nur in einem geringen Ausmass für ein persönliches Feedback verwendet: Nur rund ein Viertel (23,5%) der Lehrerinnen und Lehrer erhalten häufig oder (fast) immer eine Rückmeldung zwischen den MAG.

¹ Der Terminus „MAB-Gespräch“ (Mitarbeitendenbeurteilungsgespräch) steht hier synonym für den Begriff „Mitarbeitendengespräch“ (MAG).

Die weiteren Ergebnisse zur Beurteilung der Qualität, Wirkung und Belastung der MAG sind in der folgenden Tabelle dargestellt. Die Aussagen der befragten Lehrerinnen und Lehrer (n=166) wurden wegen der besseren Lesbarkeit, den Überbegriffen Qualität der Gesprächsführung, Kooperation, Wirkung und Belastung zugeordnet und entsprechen demnach nicht mehr der Reihenfolge im Fragebogen.

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils- teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Qualität der Gesprächsführung					
Die MAB-Gespräche werden offen und ehrlich geführt.	0,6	1,8	9,6	32,5	55,4
In diesen Gesprächen werden nicht nur Probleme thematisiert, sondern auch meine Leistungen gewürdigt. ^{GF}	0,6	7,9	9,1	26,8	55,5
Bevor die Gesamtbeurteilung festgelegt wird, habe ich die Möglichkeit, meine Sicht der Dinge einzubringen und kann damit auf für mich problematische Punkte in der Beurteilung hinweisen. ^{GF}	1,8	11,0	16,5	31,1	39,6
Diese Gespräche sind eine Unterstützung für meine Arbeit. ^{GF}	7,9	17,6	24,2	39,4	10,9
Die Gesamtbeurteilung wird nachvollziehbar begründet. ^{GF}	0,0	9,1	15,8	41,2	33,9
Durch die MAB erhalte ich eine differenzierte Rückmeldung zu meiner Arbeit. ^{GF}	11,7	23,5	26,5	30,2	8,0
Die Schulleitung ist auf die MAB-Gespräche vorbereitet. ^{GF}	0,6	6,7	8,5	34,5	49,7
Die MAB-Gespräche sind viel zu kurz, um mir wirklich etwas zu bringen.	19,5	39,0	18,9	13,2	9,4
In den MAB-Gesprächen habe ich die Gelegenheit, Dinge zur Sprache zu bringen, welche für die Entwicklung der Schule insgesamt relevant sind.	10,4	15,9	23,8	39,0	11,0
Das Gespräch dreht sich im Wesentlichen um die Einstufung (A bis E).	4,9	20,1	28,0	32,3	14,6
	(fast) nie	selten	ab und zu	häufig	(fast) immer
Ich erhalte in den MAB-Gesprächen konkrete Hinweise, wie ich meinen Unterricht verbessern kann.	26,1	36,0	26,1	10,6	1,2
Ich erhalte in den MAB-Gesprächen konkrete Hinweise, wie ich mein Arbeits- und Sozialverhalten verbessern kann.	34,2	39,8	17,4	7,5	1,2
Ich erhalte in den MAB-Gesprächen konkrete Hinweise, welche zusätzlichen Aufgaben ich noch übernehmen könnte oder sollte.	29,8	31,1	27,3	9,9	1,9

Tabelle 3.3. 1-3: Beurteilung der Qualität und Häufigkeit der durchgeführten MAG (in Prozent)

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils- teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Kooperation					
Für meine Beurteilung in den MAB-Gesprächen spielt es eine wichtige Rolle, dass ich mit meinen KollegInnen gut zusammenarbeite. ^{KOOP}	12,6	28,3	31,4	22,0	5,7
Es wird nicht nur meine individuelle Arbeit gewürdigt, sondern auch jene Leistungen, die ich im Team gemeinsam mit anderen KollegInnen erbringe. ^{KOOP}	5,0	19,9	16,1	35,4	23,6
Wirkung					
Ich habe meinen Unterricht aufgrund von Hinweisen der Schulleitung in diesen Gesprächen verändert. ^W	20,7	36,6	28,0	14,0	0,6
Ich nehme als Folge des MAB-Gesprächs an speziellen Weiterbildungen teil. ^W	35,2	40,1	19,8	4,9	0,0
Diese Gespräche bringen mir persönlich nur sehr wenig. ^W	17,5	40,4	16,3	17,5	8,4
Belastung					
Vor dem Beurteilungsgespräch fühle ich mich sehr angespannt. ^B	40,0	35,2	15,2	6,7	3,0
Kurz vor dem Beurteilungsgespräch mache ich mir Gedanken darüber, ob meine erbrachte Leistung für eine gute Beurteilung ausreichen wird. ^B	29,9	36,0	14,0	15,9	4,3

Tabelle 3.3.1-4: Beurteilung der Kooperation, wahrgenommenen Wirkung und Belastung der MAG (in Prozent)

Qualität

Einige der positiven Punkte, die bei den Gruppendiskussionen von den Beteiligten bezüglich der Qualität der Führung der MAG angesprochen wurden, lassen sich durch die quantitative Datenerhebung bestätigen: Die MAG werden in einem regelmässigen Zyklus von einem oder zwei Jahren geführt, die Gesprächsvorbereitung der Schulleitung wird mit insgesamt 84,2% Zustimmung positiv bewertet und auch die Länge der Gespräche ist für über die Hälfte der Befragten (58,5%) ausreichend. Die Rahmenbedingungen für ein gutes Gespräch scheinen somit formal gewährleistet zu sein. Beim Gesprächsklima fällt die Beurteilung ebenfalls positiv aus: 87,9% der Befragten haben den Eindruck, dass die Gespräche offen und ehrlich geführt werden. Wie in den geführten Gruppendiskussionen ist auch bei der schriftlichen Befragung die Mehrheit der Meinung (82,3%), dass im MAG ihre Leistungen ausreichend gewürdigt werden.

Die Gespräche werden in der Regel genutzt, um Rückmeldung zu den Leistungen des vergangenen Beurteilungszeitraums zu geben. Bei den MAG, die an den untersuchten Schulen geführt werden, reicht die Qualität des Feedbacks nach Meinung der Lehrpersonen jedoch nur zum Teil aus, um als Unterstützung für ihre Arbeit zu dienen. Als nicht relevant und wenig hilfreich bzw. unterstützend für die eigene Arbeit erlebt ein Viertel (25,5%) der Lehrpersonen die Gesprächsthemen. Bei weiteren 24,2% ist das noch zum Teil der Fall. Das kann damit zu tun haben, dass einige der Befragten (61,7%) das Feedback als zu undifferenziert oder nur als partiell ausreichend differenziert erlebt.

So sind angegebenen Häufigkeiten zu konkreten Hinweisen durch die Schulleitung im MAG zum Arbeits- und Sozialverhalten und zur Übernahme zusätzlicher Aufgaben eher gering: 8,7% bzw. 11,8% erhalten solche Hinweise häufig oder (fast) immer und 17,4% bzw. 27,3% nur ab und zu. Ähnlich

zeigt sich die Verteilung bei den Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung: nur 11,8% erhalten immer oder häufig Anregungen von ihrer/ihrem Vorgesetzten und 26,1% ab und zu.

Der Umgang mit der Beurteilung in den Gesprächen erweist sich als wenig problematisch. In den MAG hat ein hoher Anteil der Lehrpersonen, nämlich 70,7% zumindest bei problematischen Beurteilungspunkten die Gelegenheit, die eigene Sichtweise einzubringen. Dass die Gesamtbeurteilungen nachvollziehbar begründet werden, sehen 75,1% der Befragten gewährleistet und 15,8% zumindest noch zu einem Teil. Bei 46,9% dreht sich das Gespräch dann auch im Wesentlichen um die Beurteilung. Aber auch über die übergeordnete Ebene der Schulentwicklung diskutiert rund die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer mit den Schulleitungen. Kooperatives Verhalten scheint in den Schulen bzw. bei den MAG eine Rolle zu spielen. Über die Hälfte (59,1%) der Befragten gibt an, dass die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen in die Beurteilung mit eingeht. Zudem werden neben den erbrachten Einzelleistungen ebenfalls Teamleistungen gewürdigt.

Bei der *Wirkung* der MAG wurden in Zusammenhang mit der persönlichen Entwicklung verschiedene Aspekte sowie die Verbindung des Feedbacks mit der Unterrichtsgestaltung abgefragt. Für die Mehrheit der befragten Lehrpersonen haben die Gespräche keinen direkten Nutzen, sie bringen ihnen persönlich wenig. Das spiegelt sich auch in den Antworten zur Teilnahme an speziellen Weiterbildungen wider, die aus dem MAG resultieren können: für 75,3% der Befragten spielt dieser Aspekt keine Rolle.

Rund ein Viertel der Befragten fühlt sich durch die MAG im Vorfeld angespannt (25,1%). Die wahrgenommene Belastung bei den Gesprächen liegt damit ähnlich niedrig wie bei den anderen Beurteilungselementen (Unterrichtsbesuche 17,4%, SchülerInnenfeedbacks 16,9%, ExpertInnenbesuche 27,2%). Ein etwas grösserer Anteil, nämlich 34,2%, beschäftigt sich damit, ob ihre Leistungen für eine gute LEBO-Bewertung ausreichen werden.

Von der Antwortmöglichkeit auf die offenen Fragen machten insgesamt 35 der befragten Personen Gebrauch. In den Anmerkungen wurde häufig betont, dass ein guter Kontakt zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung bestünde und die Beurteilung im Grossen und Ganzen als fair empfunden würde. Teilweise wurde Unzufriedenheit mit der Festlegung der Gesamtbeurteilung geäußert, bspw. durch eine zu hohe Gewichtung des SchülerInnenfeedbacks. Im Hinblick auf die Gesprächsführungskompetenz der Schulleitung merkten die Antwortenden an, dass sie Qualifikationsbedarf bei den Rektoren und Prorektoren sehen würden. Als Beispiele für Situationen, bei denen noch Verbesserungsbedarf gesehen wird, wurden das Ansprechen von negativen, kritischen Rückmeldungen sowie die fehlende Verbindlichkeit bei den Vereinbarungen bzw. vereinbarten Zielen genannt.

Zusammenhänge

In der Übersicht zeigt die folgende Tabelle 3.3.1-5 nochmals die zusammengefassten Bewertungen der Lehrerinnen und Lehrer zur Qualität, Wirkung und Akzeptanz des MAG sowie zur Belastung vor dem MAG. Die Qualität wird mit 75,4% mehrheitlich hoch eingeschätzt, während die Wirkung dagegen von 41,3% der Befragten als gering beurteilt wird. Eine hohe Akzeptanz für das MAG als Instrument der Personalführung an Schulen zeigen lediglich 35,9% der Befragten. Ein Viertel steht dem MAG eher ablehnend gegenüber. Mehrheitlich (77%) erleben die Lehrerinnen und Lehrer die Gespräche als gering belastend.

	Indikatoren			
	MAG Qualität	MAG Wirkung	MAG Akzeptanz	MAG Belastung
niedrig	7,2	41,3	25,1	77,0
mittel	17,4	45,5	38,9	9,1
hoch	75,4	13,2	35,9	13,9

Tabelle 3.3.1-5: Indikatoren zum MAG (in Prozent)

Zwischen den drei Indikatoren Qualität, Wirkung und Akzeptanz zeigen sich geringe bis mittlere Zusammenhänge. Nur ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer, die eine hohe Qualität erleben, gibt eine niedrige Wirkung an. Häufiger berichten Personen mit MAG, die von ihnen qualitativ mittel bis niedrig eingeschätzt wurden, auch von einer geringen Wirkung auf Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung oder in Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildungen (siehe Tabelle 3.3.1-6). Die Zusammenhänge von Akzeptanz und Wirkung sind nicht ganz so eindeutig, aber immer noch relevant. Von geringer Akzeptanz und hoher Wirkung berichten 9,5% der Befragten. Eine hohe Akzeptanz und hohe Wirkung ergeben sich bei 18,3% der Befragten (siehe Tabelle 3.3.1-7).

		MAG Qualität		
		niedrig	mittel	hoch
MAG Wirkung	niedrig	100	65,5	30,2
	mittel	0,0	34,5	52,4
	hoch	0,0	0,0	17,5

Tabelle 3.3.1-6: Zusammenhang zwischen Qualität und wahrgenommener Wirkung des MAG (in Prozent)

		MAG Akzeptanz		
		niedrig	mittel	hoch
MAG Wirkung	niedrig	54,8	49,2	23,3
	mittel	35,7	40,0	58,3
	hoch	9,5	10,8	18,3

Tabelle 3.3.1-7: Zusammenhang zwischen Akzeptanz und wahrgenommener Wirkung des MAG (in Prozent)

Ein ähnlicher Zusammenhang wie oben zeigt sich zwischen der Qualität und der Akzeptanz der MAG als Personalentwicklungsinstrument (siehe Tabelle 3.3.1-8). Wird von einer hohen Gesprächsqualität berichtet, sagen 23% der Lehrerinnen und Lehrer, dass sie eine geringe Akzeptanz für das MAG haben, hingegen berichten Personen, die eine niedrige Gesprächsqualität wahrnehmen zu 41,7% von einer geringen Akzeptanz und 58,3% von einer mittleren Akzeptanz. Wird die Qualität der MAG als hoch eingeschätzt, liegen 39,7% der Befragten bei einer hohen Akzeptanz.

		MAG Qualität		
		niedrig	mittel	hoch
MAG Akzeptanz	niedrig	41,7	27,6	23,0
	mittel	58,3	37,9	37,3
	hoch	0,0	34,5	39,7

Tabelle 3.3.1-8: Zusammenhang zwischen Qualität und Akzeptanz des MAG (in Prozent)

Vergleicht man die Einschätzung der Qualität der MAG von Frauen, so zeigen sich deutliche Unterschiede: 64,3% der Frauen nehmen eine hohe Qualität bei den durchgeführten Gesprächen wahr, während es bei den Männern immerhin 81,7% sind. (siehe Tabelle 3.3.1-9).

		Geschlecht	
		weiblich	männlich
MAG Qualität	niedrig	7,1	6,4
	mittel	28,6	11,9
	hoch	64,3	81,7

Tabelle 3.3.1-9: Zusammenhang zwischen Geschlecht und wahrgenommener Qualität des MAG (in Prozent)

Ein Zusammenhang von Schulklima und Qualität der MAG zeigt sich dahingehend, dass Lehrerinnen und Lehrer, die das Klima an ihrer Schule positiv wahrnehmen, auch die Qualität der MAG etwas höher einschätzen (siehe Tabelle 3.3.1-10). Bei wahrgenommenem hohem positivem Schulklima geben 78,3% der Personen eine hohe Qualität der Gespräche an. Umgekehrt zeigt sich, dass die Wahrnehmung des belastenden Klimas durch die Lehrkräfte kaum Einfluss nimmt auf die Einschätzungen der MAG Qualität (siehe Tabelle 3.3.1-11)

		Positives Klima		
		niedrig	mittel	hoch
MAG Qualität	niedrig	19,4	0,0	7,2
	mittel	19,4	20,0	14,5
	hoch	61,1	80,0	78,3

Tabelle 3.3.1-10: Zusammenhang zwischen wahrgenommenem positivem Klima und Qualität des MAG (in Prozent)

		Belastendes Klima		
		niedrig	mittel	hoch
MAB Qualität	niedrig	5,9	7,0	33,3
	mittel	12,7	30,2	16,7
	hoch	81,4	62,8	50,0

Tabelle 3.3.1-11: Zusammenhang zwischen wahrgenommenem belastendem Klima und Qualität des MAG (in Prozent)

Wirkung

Die Wirkung des MAG auf den Unterricht und auf die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen sowie der persönliche Nutzen wird generell eher gering eingeschätzt. Bei Personen mit niedrigeren Pensum, also kleiner oder gleich einem 50%-Pensum, gibt rund ein Viertel (26,5%) eine hohe Wirkung an, wohingegen die beiden Gruppen der Lehrerinnen und Lehrer mit 75%-Pensum und höher nur zu 10,8% bzw. 9,7% angeben, dass das MAG eine hohe Wirkung zeige. Dies könnte dadurch begründet werden, dass Vollzeitlehrkräfte mehr Möglichkeiten zu Feedback und Gesprächen mit der Schulleitung haben.

		>75%-100% Pensum	>50%-75% Pensum	=<50% Pensum
MAG Wirkung	niedrig	43,5	41,5	29,4
	mittel	46,8	47,7	44,1
	hoch	9,7	10,8	26,5

Tabelle 3.3.1-12: Zusammenhang zwischen Arbeitspensum und wahrgenommener Wirkung des MAG (in Prozent)

Belastung

Die erlebte Anspannung vor dem MAG zeigt sich stärker bei Personen, die ein eher geringes positives Schulklima wahrnehmen. Etwas über ein Viertel (27,8%) dieser Personen gibt an, sich durch das MAG belastet zu fühlen, wohingegen dies nur bei 6% der Gruppe der Fall ist, die in einem hohen Ausmass ein positives Klima an der eigenen Schule erlebt.

		Positives Klima		
		niedrig	mittel	hoch
MAG Belastung	niedrig	69,4	73,3	83,6
	mittel	2,8	11,7	10,4
	hoch	27,8	15,0	6,0

Tabelle 3.3.1-13: Zusammenhang zwischen wahrgenommenem positivem Klima und wahrgenommener Belastung durch das MAG (in Prozent)

Insgesamt zeigen die MAG eine hohen Akzeptanz bei den Lehrerinnen und Lehrern. Sie übernehmen vor allem eine psycho-soziale Funktion und dienen in erster Linie der Beziehungspflege zwischen Lehrperson und Schulleitung. Die Gesamtbeurteilung verläuft transparenter, als die Gruppendiskussionen zunächst vermuten liessen. Allerdings ist die wahrgenommene Wirkung der MAG eher gering. Zurückgeführt werden kann dies auf fehlende und eine zu geringe Differenzierung von Hinweisen zur Entwicklung und Verbesserung des persönlichen Arbeitsstils und des Unterrichts.

3.3.2 Mitarbeitendengespräch und Akzeptanz der Personalführung an Schulen

Schon in den Vorgesprächen zum Evaluationsprojekt wurde deutlich, dass die MAB-LEBO-Systeme im Allgemeinen und die MAG im Besonderen eng mit der Diskussion darüber verknüpft sind, welche Rolle die Schulleitung in Bezug auf die Personalführung spielen sollte. Lehrer und Lehrerinnen werden häufig als Einzelkämpfer beschrieben oder weniger martialisch: sie sind weitestgehend selbst für ihren Unterricht verantwortlich, während die Schulleitung eher als zuständig für den administrativen Rahmen sowie für die Vertretung der Schule nach aussen gesehen wird.

Wenn aber eine Schule über Zielvereinbarungen geführt werden soll, wenn Schulentwicklung die Aufgabe aller Akteure ist, wenn eine systematische Personalentwicklung Einzug in die Schulen halten soll, so kommt der Schulleitung auf was Belange der Personalführung betrifft, eine deutlich stärkere Rolle zu. Hier stellt sich die Frage, inwieweit eine solche Führungsrolle der Schulleitungen von den Lehrpersonen akzeptiert wird.

Hinweise aus den Gruppendiskussionen und den Schulleitungsinterviews

In den Gruppendiskussionen ergab sich eine hohe Übereinstimmung in Bezug darauf, dass die MAG mit den (Pro-)Rektoren sehr geschätzt werden. Dies wäre auch dann der Fall, wenn es den Leistungsbonus nicht mehr geben würde. Regelmässige MAG sollten trotzdem weitergeführt werden. Jedoch wurde als mögliche Einschränkung angegeben, dass aus zeitlichen Gründen dann vor allem diejenigen Lehrerinnen und Lehrer in den Genuss von MAG kämen, bei denen ein Feedback eher notwendig erscheint.

Da in den Gesprächen die Beurteilung der Lehrperson diskutiert und anschliessend festgelegt wird, hängt die Akzeptanz der MAG eng zusammen mit der Transparenz des Verfahrens, mittels dessen die endgültige LEBO-Bewertung zustande kommt. Wo das Verfahren als intransparent und nicht nachvollziehbar beschrieben wurde, ist nach Meinung der Diskussionsteilnehmenden das MAG auch nur zum Teil oder gar nicht geeignet, die Personalführung an den Schulen zu verbessern.

Ergebnisse der schriftlichen Befragung zur allgemeinen Einstellung gegenüber der Personalführung an Schulen im Überblick

Die folgende Tabelle zeigt die Angaben der Lehrkräfte zur Beurteilung der Personalführung an ihrer Schule (Tabelle 3.3.2-1):

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Die Schulleitung sollte sich darauf beschränken, einen guten Rahmen für den Unterricht zu schaffen. ^A	4,9	19,6	20,9	35,0	19,6
Aufgabe der Schulleitung ist es, aus den Schulentwicklungszielen individuelle Ziele abzuleiten. ^{1 E}	8,9	23,6	32,5	29,3	5,7
Eine Leistungsbeurteilung durch die Schulleitung kann helfen, den Unterricht zu verbessern. ^E	12,3	22,1	32,5	28,2	4,9
Die Schulleitung sollte mit Lehrerinnen und Lehrern über geeignete Weiterbildungsmöglichkeiten sprechen. ^E	3,7	4,9	23,2	42,7	25,6
Die Schulleitung sollte die Möglichkeit haben, Lehrerinnen und Lehrer, die bestimmte Defizite haben, zu Weiterbildungsmaßnahmen zu verpflichten. ^E	5,5	13,4	22,6	36,6	22,0
Die Schulleitung sollte Einfluss darauf nehmen können, wie der Unterricht didaktisch gestaltet wird. ^{2 Einf}	27,8	43,2	22,2	6,2	0,6
Die Schulleitung sollte Einfluss darauf nehmen können, wie der Unterricht fachlich gestaltet wird. ^{Einf}	45,5	22,4	21,8	9,1	1,2
Die Schulleitung sollte persönliche Entwicklungsziele mit den LehrerInnen vereinbaren, deren Erreichung kontrolliert und bewertet wird. ^E	17,7	25,0	25,0	26,2	6,1
Nach einigen Jahren Unterricht wissen der Lehrer und die Lehrerin, auf was es ankommt und benötigen keine grosse Unterstützung durch die Schulleitung mehr. ^A	7,9	24,4	34,8	23,8	9,1
Ich wünsche mir eine kontinuierliche Beratung durch die Schulleitung, wie ich meine persönlichen Leistungen verbessern kann. ^E	20,9	33,1	25,2	17,8	3,1
Ich weiss selbst am besten, welche Schwächen ich noch im Unterricht habe und wie diese behoben werden könnten. ^A	1,2	11,0	36,2	36,8	14,7
Der Rat meiner KollegInnen ist mir wichtiger als der Rat der Schulleitung. ^A	1,8	6,7	22,7	36,8	31,9

Tabelle 3.3.2-1: Beurteilung der allgemeinen Aspekte von Personalführung an Schulen (in Prozent)

Über die Hälfte der befragten Lehrerinnen und Lehrer (54,6%) sehen es als die Hauptaufgabe der Schulleitung an, organisatorische Rahmenbedingungen für den Unterricht zu schaffen. Rat zur Verbesserung des eigenen Unterrichts holen sich die Lehrkräfte eher bei Kolleginnen und Kollegen (68,7%) oder sie kennen die eigenen Schwächen ausreichend gut genug (51,5%). Wie auch bei der Frage nach der Wichtigkeit der Gespräche mit der Schulleitung wird die Notwendigkeit der Unterstützung durch die Schulleitung, unabhängig von der beruflichen Erfahrung, wiederum nur von knapp einem Drittel (32,9%) der Lehrkräfte als wichtig erachtet. Somit ist eine allgemeine *Akzeptanz* der Schulleitung in der Rolle einer Personalführung, die neben den organisatorischen Rahmenbedingungen auch noch für die Entwicklung der Mitarbeitenden sorgt und Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nimmt, nur bei einem Teil der Lehrkräfte vorhanden.

¹ Indikator „Erwartungen an die Personalführung durch die Schulleitung“

² Indikator „Einflussnahme durch die Schulleitung“

Bei den *Erwartungen an eine Personalführung* zeigen sich die Lehrerinnen und Lehrer wenig aufgeschlossen, wenn es um die Beratung zur Verbesserung der persönlichen Leistung geht; die Mehrheit (54,0%) äussert sich dazu ablehnend. Hingegen sehen über zwei Drittel (68,3%) es als Aufgabe der Schulleitung an, sich mit den Lehrkräften über Weiterbildungsmöglichkeiten zu unterhalten und über die Hälfte (58,8%) der befragten Personen erwartet, dass Lehrkräfte zu solchen Massnahmen verpflichtet werden können. Andererseits sollten nach Meinung von lediglich rund einem Drittel (33,1%) der Befragten Schulentwicklungsziele auf individuelle Ziele herunter gebrochen werden und diese im Sinne von Zielvereinbarungen auch kontrolliert werden (32,3%).

Noch deutlicher wird die eher ablehnende Haltung gegenüber einer *Einflussnahme der Schulleitung*, wenn es darum geht, ob die Schulleitung die didaktische oder die fachliche Gestaltung des Unterrichts mitbestimmen sollte: 71% lehnen die Mitbestimmung bei der Unterrichtsdidaktik ab, 67,9% bei der fachlichen Ausgestaltung.

Im Überblick zeigen sich die Tendenzen der Einzelaussagen nochmals deutlich bei den gebildeten Indikatoren. Die Personalführung wird nur von einem kleinen Teil der befragten Lehrpersonen akzeptiert. Gleichzeitig liegen die Erwartungen an die Schulführung etwas höher, beschränken sich allerdings auf die Beratung oder Verpflichtung zur Weiterbildung. Einflussnahme auf den Unterricht wird den Schulleitungen von zwei Dritteln (66,1%) der befragten Lehrpersonen gänzlich abgesprochen.

	Indikatoren		
	PE Akzeptanz	Erwartungen an die Schulführung	Einfluss der Schulleitung auf die Unterrichtsgestaltung
niedrig	44.8	17.6	66.1
mittel	41.8	47.3	24.8
hoch	13.3	35.2	9.1

Tabelle 3.3.2-2: Indikatoren zur allgemeinen Einschätzung zur Personalführung an Schulen (in Prozent)

Ergebnisse der schriftlichen Befragung zur Akzeptanz des MAG als Instrument der Personalführung an Schulen im Überblick

Bei der Beurteilung der verschiedenen Aspekte des MAG zur Erhebung der Akzeptanz des MAG als Instrument der Personalführung nahmen die Befragten zu den Aussagen in der folgenden Tabelle 3.3.2-3 Stellung.

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils- teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Akzeptanz im Gespräch					
Für meinen Unterricht bin ich selbst verantwortlich, da sollte mir die Schulleitung nicht hineinreden. ^A	15,2	26,8	33,5	17,7	6,7
Wenn man das zweite MAB-Gespräch geführt hat, weiss man, wo man steht, denn es verändert sich nicht viel. ^A	6,7	34,0	26,0	28,0	5,3
Regelmässige Gespräche mit der Schulleitung sind für jüngere KollegInnen deutlich wichtiger als für erfahrene Lehrpersonen. ^A	13,5	26,4	21,5	31,9	6,7

Tabelle 3.3.2-3: Beurteilung des MAG als Instrument der Personalführung an Schulen (in Prozent)

Die Unterrichtsgestaltung sehen nur knapp ein Viertel (24,4%) der Lehrerinnen und Lehrer als einen Bereich an, bei dem die Schulleitung Einfluss nehmen sollte.

Ein ähnlicher Anteil der Befragten, nämlich 39,9%, denkt auch, dass die Gespräche für alle Lehrpersonen wichtig sind und nicht nur für die jüngeren Lehrkräfte. Jedoch sehen fast genauso viele Personen (38,6%), dass dies nur für jüngere Lehrkräfte zutrifft.

Zusammenhänge

Folgende Tabelle zeigt die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Arbeitspensum und der Akzeptanz des MAG.

		>75%-100% Pensum	>50%-75% Pensum	=<50% Pensum
Indikator MAG Akzeptanz	niedrig	33,9	20,0	17,6
	mittel	38,7	44,6	29,4
	hoch	27,4	35,4	52,9

Tabelle 3.3.2-4: Zusammenhang von Akzeptanz des MAG und Beschäftigungsgrad (in Prozent)

Die Akzeptanz des MAG steht in Zusammenhang mit der Anzahl der unterrichteten Lektionen. Wie auch bei der Einschätzung zur Wirkung des MAG äussern sich die Teilzeitlehrpersonen mit einem 50%-Pensum oder weniger deutlich positiver (52,9% hohe Akzeptanz) als Personen mit einem Pensum von 75 - 100% (27,4% hohe Akzeptanz).

3.3.3 Zielvereinbarungen

Bereits bei der Beschreibung des Mitarbeitendengesprächs wurde erwähnt, dass der Austausch zwischen Mitarbeitenden und Vorgesetzten dazu genutzt werden sollte, Ziele festzuhalten und Vereinbarungen zu treffen, deren Erreichung im darauf folgenden MAG überprüft wird. Präziser formuliert bedeutet dies, dass für eine umfassende Leistungsbeurteilung nicht allein das Verhalten der Mitarbeiterin oder des Mitarbeiters entscheidend sein darf. Das Ausmass der Zielerreichung sollte ebenso relevant sein (Schwarb et al., 1999). Dabei geht es neben der Entwicklung von Mitarbeitendenpotenzialen auch

um die Verfolgung von übergeordneten Organisationszielen bzw. im vorliegenden Projekt um Schulentwicklungsziele.

Hinweise aus den Gruppendiskussionen und den Schulleitungsinterviews

Grundsätzlich bildet die Kopplung von Zielvereinbarungen mit den Inhalten der MAG die Ausnahme an den untersuchten Schulen. Nach Aussagen der Schulleitungen werden an den meisten Schulen die MAG nicht genutzt, um systematisch Zielvereinbarungen zu treffen. Ausnahmen bilden dabei die KS Olten, der Wallierhof und das BZG Olten.

Wird in den Q-Gruppen der KS Olten Entwicklungsbedarf bei einer Kollegin, einem Kollegen festgestellt, kann dies nach Aussage der Schulleitung in die Arbeitsgemeinschaft Schulentwicklung einfließen, welche dann die entsprechenden Massnahmen eingeleitet. Auch beim Wallierhof werden Entwicklungs- und Projektziele definiert und Fördermassnahmen wie z.B. Aus- und Weiterbildung angeboten. Am BZG Olten findet ein definierter Zielvereinbarungsprozess statt. Die Schulleitung vereinbart an dieser Schule mit den Lehrpersonen 2 bis 4 Ziele, die im darauf folgenden Jahr hinsichtlich der Zielerreichung überprüft und diskutiert werden. Für Leitungspersonen werden äquivalent dazu Aktionspläne erstellt, die sich aus den strategischen Zielen der Schule ableiten. Neben fachlichem Rat erhalten Lehrpersonen in diesen Zielvereinbarungsgesprächen auch Empfehlungen zu Weiterbildungsmassnahmen.

In den Gruppendiskussionen gaben nur einzelne Lehrpersonen an, dass in ihrem MAG über Weiterbildungsmassnahmen gesprochen würde bzw. konkrete Vorschläge für Qualifizierungsmassnahmen von Seiten der Schulleitung gemacht würden.

Ergebnisse der schriftlichen Befragung im Überblick

Insgesamt 51 Personen geben an, in ihrem MAG gemeinsam mit dem, der Vorgesetzten Ziele zu vereinbaren. Das entspricht einem Anteil von 31,5% der Personen, die einen Leistungsbonus beziehen und sich an der Befragung beteiligten. Dieser Anteil in der vorliegenden Befragungsgruppe ist auf den ersten Blick grösser, als aufgrund der qualitativen Datenerhebung vermutet werden konnte. Die folgende Tabelle 3.3.3-1 gibt die prozentuale Verteilung der Personen nach der Qualität der im MAG vereinbarten Ziele wieder.

	ZVB - es werden ganz allgemeine Vereinbarungen getroffen	ZVB - es werden persönliche Entwicklungsziele (Erwerb neuer Kompetenzen o.ä.) vereinbart	ZVB - es werden konkrete Leistungsziele (Übernahme bestimmter Aufgaben/Projekte, Verbesserung des Unterrichts o.ä.) vereinbart
ja	50,0	47,1	25,5
nein	50,0	52,9	74,5

Tabelle 3.3.3-1: Zielvereinbarungen innerhalb des MAG (in Prozent)

Betrachtet man die Art von Zielen, die in den Gesprächen vereinbart werden, so zeigt sich, dass lediglich ein kleiner Anteil der Personen, die überhaupt Vereinbarungen treffen, auch Leistungsziele vereinbaren. Die Mehrheit hält sich an allgemeine Vereinbarungen. So treffen 50% allgemeine Vereinbarungen, bei 47,1% handelt es sich ausserdem um persönliche Entwicklungsziele, die bspw. in die Planung von Weiterbildungs- und Qualifizierungsmassnahmen münden können. Bei einem noch kleineren An-

teil der Personen mit Zielvereinbarung (25,5%) werden konkrete Leistungsziele im MAG festgehalten. Von den 51 befragten Personen formuliert somit knapp die Hälfte eher Ziele, die zur allgemeinen persönlichen Entwicklung beitragen, als Ziele die in direktem Zusammenhang mit der Schulentwicklung stehen bzw. als Leistungsziele deklariert werden könnten.

Weiterhin wurden diese 51 Personen zur Akzeptanz und Qualität der Zielvereinbarungen befragt. Dazu gibt die folgende Tabelle die prozentualen Antwortverteilungen wieder:

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich kann die Ziele und Vereinbarungen akzeptieren.	2,1	2,1	4,2	52,1	39,6
Die Erreichung der Ziele und das Einhalten der Vereinbarungen werden in der nachfolgenden MAB thematisiert.	2,2	8,7	28,3	37,0	23,9
Die Ziele und Vereinbarungen sind realistisch.	2,1	2,1	6,3	54,2	35,4
Es kann eindeutig festgestellt werden, ob ich die Ziele erreicht und die Vereinbarungen eingehalten habe oder nicht.	6,1	16,3	30,6	36,7	10,2
Die Ziele und Vereinbarungen sind so konkret formuliert, dass ich weiss, was ich zu tun habe.	8,2	10,2	8,2	49,0	24,5
Ich finde es interessant und herausfordernd, die Ziele zu erreichen und die Vereinbarungen einzuhalten.	4,3	2,1	21,3	61,7	10,6

Tabelle 3.3.3-2: Beurteilung der Zielvereinbarungen innerhalb des MAG (in Prozent)

Die vereinbarten Ziele können von fast allen Lehrerinnen und Lehrern (91,7%) akzeptiert werden. Die meisten der Befragten finden die Vereinbarungen konkret bzw. spezifisch genug, um daraus konkrete Verhaltensweisen für sich abzuleiten (73,5%). Dass die Lehrpersonen eindeutig feststellen können, ob die gesteckten Ziele erreicht wurden oder nicht, ist bei 30,6% der Lehrerinnen und Lehrer zumindest zum Teil der Fall, für 46,9% trifft dies eher oder vollständig zu. Ein grosser Teil der Befragten mit Zielvereinbarung (72,3%) sieht die Ziele als für sich interessant und herausfordernd an. Als realistisch schätzen 89,6% der Lehrpersonen ihre Ziele ein. Die Kontrolle der Zielerreichung findet bei über der Hälfte (60,9%) statt, bei 28,3% nur zum Teil.

Eine wichtige Funktion von MAG ist es, konkrete Ziele mit den Mitarbeitenden zu vereinbaren und im darauf folgenden MAG zu besprechen, ob und wie diese Ziele erreicht werden konnten bzw. welche Probleme es auf dem Weg zur Zielerreichung gab und wie diese künftig überwunden werden könnten. Eine Zielvereinbarung in diesem Sinne findet nur bei einem geringen Anteil der befragten Lehrpersonen statt. Hier zeigt sich deutliches Optimierungspotenzial.

3.4 Leistungsbonus

Die stark wachsende Popularität leistungsgekoppelter Entgeltformen nicht nur im privatwirtschaftlichen, sondern verstärkt auch im öffentlichen und sozialen Bereich (vgl. Schwarb & Greiwe, 2003) steht in merkwürdigem Kontrast zu den Kenntnissen über die Wirkungszusammenhänge dieser Lohnformen. Denn die Wirkung von Leistungslohn ist durchaus umstritten. Es gibt ernst zu nehmende Argumente (vgl. bspw. Sprenger, 1992), die davon ausgehen, dass (monetäre) Anreizsysteme nicht nur nicht leistungsförderlich, sondern sogar kontraproduktiv wirken. Besonders heftig wird die Debatte pro und contra Leistungslohn für die Beschäftigten im öffentlichen Bereich, und hier insbesondere für Lehrpersonen geführt. Auf der einen Seite wird argumentiert, dass gerade Beschäftigte in sozialen und pädagogischen Bereichen es als Zumutung empfinden würden, wenn ihr hohes persönliches Engagement durch Geld beeinflusst werden soll; zudem lasse sich die Leistung von Lehrpersonen nicht objektiv messen. Auf der anderen Seite steht die Behauptung, dass es keine prinzipiellen Unterschiede zwischen Schulen und anderen Organisationen gebe und sich Leistung hier wie dort messen und finanziell honorieren lasse; dies trage schlussendlich zu einer erhöhten Leistungsanstrengung der Beschäftigten bei.

Locke und Latham (1990) weisen in der Beschreibung ihres „High-Performance-Cycles“, welcher – basierend auf der Zielerreichungstheorie – die Zusammenhänge verschiedener Motivationsfaktoren und deren Wirkung auf die Arbeitsleistung von Beschäftigten beschreibt, dem Faktor Lohn eine sehr indirekte Wirkung zu: Durch eine gewisse Kopplung von Lohn und Leistung werde lediglich die allgemeine Arbeitszufriedenheit erhöht. Dies trage zur grundsätzlichen Akzeptanz der Unternehmens- oder Organisationsziele bei und sei daher eine Grundlage für eine erfolgreiche Zielvereinbarung zwischen Mitarbeitenden und Vorgesetztem oder Vorgesetzter. Entscheidend dafür, dass ein variables Entgelt diese Funktion übernehmen kann, ist die wahrgenommene Gerechtigkeit bei der Entgeltverteilung.

Allerdings ist relativ unumstritten, dass monetäre Honorare in erheblicher Höhe auch direkt das Arbeitshandeln und damit die Arbeitsleistung beeinflussen können. Trivial ausgedrückt: Wenn einer Lehrperson 50'000 CHF versprochen würden, wenn sie sich an der Organisation des nächsten Schulfestes beteiligt, so wäre deren Engagement beim Fest sehr wahrscheinlich. Die Summe, um die es beim LEBO geht, ist allerdings mit durchschnittlich 2,5% des Jahreslohns erheblich geringer. Einschlägige Untersuchungen (vgl. Kirchler/Rodler, 2002) gehen davon aus, dass Beträge unter 10% des Normallohnes keine unmittelbar leistungsmotivierende Wirkung haben. Der Wert von 10% kann dabei nur als eine allgemeine Richtschnur gesehen werden. Je nachdem, welche *immateriellen* Belohnungsaspekte sonst noch eine Rolle spielen (im Bereich der Schulen bspw. SchülerInnenzufriedenheit und Schulerfolg der Schüler und Schülerinnen, Anerkennung durch die Kollegen und Kolleginnen) tritt der materielle Aspekt noch weiter in den Hintergrund. Wir können bei der vorgefundenen hohen intrinsischen Motivation der Lehrkräfte also davon ausgehen, dass durchschnittlich 2,5% mehr Lohn keine unmittelbare Motivationswirkung entfaltet.

Wir vermuten allerdings einen weiteren Zusammenhang: Wir gehen davon aus, dass ein leistungsabhängiges Entgelt in MbO-Systemen (Management by Objectives / Führen durch Zielvereinbarungen) und Personalbeurteilungen eine Art Katalysatorwirkung entfaltet, indem es zum einen zur „Ernsthaftigkeit“ und Regelmässigkeit von Zielvereinbarungen oder Mitarbeitendengesprächen beiträgt und zum anderen die Qualität dieser Personalführungsinstrumente erhöht.

Wir gehen weiter davon aus, dass die direkte Wirkung des Leistungsbonus (als Anreiz, individuell mehr zu leisten) gering ist, dass aber gleichzeitig die Gefahr besteht, dass kontraproduktive Effekte eintreten, wenn bspw. Erwartungen an eine entsprechende Honorierung der Leistungen enttäuscht werden. Wir vermuten, dass die Akzeptanz für ein Leistungsentgelt in der Lehrerschaft sehr gering ist. Bereits bei der ersten Vorstellung des Projekts wurden wir darauf hingewiesen, dass eine übergrosse Mehrheit

der Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Solothurn einen LEBO ablehnen. Auch Umfragen der Personalverbände schienen darauf hinzuweisen, dass die Ablehnungsquote sehr hoch ist.

Hinweise aus den Gruppendiskussionen und den Schulleitungsinterviews

Wenn an den Schulen von „MAB-LEBO“ die Rede ist, so rückt der LEBO rasch in den Mittelpunkt der Diskussionen. Die Forderung nach Abschaffung wird laut und die Tatsache ins Gedächtnis gerufen, dass der Leistungsbonus überhaupt nur akzeptiert worden sei, weil sonst die mit der Einführung des Systems verbundene Lohnerhöhung um 2,5% nicht erfolgt wäre: „Wir schenken dem Kanton die 2,5% nicht.“

- *Grundsätzliche Einstellungen zum LEBO und Akzeptanz*

Während die Beurteilungskriterien und -instrumente, die zur Verteilung des LEBO führen, mehr oder weniger akzeptiert scheinen (vgl. Kapitel 3.2), stösst der Leistungsbonus selbst zumindest in den Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen auf überwiegende Ablehnung. Die Lehrerinnen und Lehrer fragen sich, welche Ziele überhaupt mit MAB-LEBO verfolgt werden. Wenn es um Qualitätsfragen und um wirkliche Weiterentwicklung geht, soll dies nicht mit Geldanreizen geschehen. Es sei „ein Irrglauben wenn man annimmt, dass Geld motivieren kann“. Auch die verschiedenen Instrumente, die zur MAB führen, würden nach Meinung vieler Lehrerinnen und Lehrer besser funktionieren, wenn nicht die „Drohung“ LEBO dahinter stehen würde.

Leise Stimmen, die auch positive Aspekte des LEBO ausmachen konnten, haben sich in den Diskussionen nicht gegen die grosse und vehement argumentierende Mehrheit behaupten können. Als positive Aspekte wurde die finanzielle Würdigung der geleisteten Arbeit genannt und auch schon mal hervorgehoben, dass der LEBO ein Ansporn sei, maximale Leistung zu vollbringen. Es wurde ausserdem darauf hingewiesen, dass nach einer gewissen Anzahl von Jahren die Lohnstufe gleich bliebe, und der LEBO immerhin eine gewisse Differenzierung zwischen unterschiedlichen Leistungen zulasse.

Insgesamt wurde immer wieder betont, dass man nicht bereit sei, auf die 2,5% zu verzichten. Mehrere Diskussionsteilnehmende haben aber deutlich gemacht, dass sie es vorziehen würden, wenn diese Lohnprozente in eine Stundenentlastung umgewandelt würden.

Die grundsätzlichen Einstellungen der Direktoren und Direktorinnen sind relativ klar: Bis auf eine Ausnahme lehnen alle interviewten Schulleitungen den Leistungsbonus ab, auch wenn sie in der Regel einräumen müssen, dass viele Instrumente der Personalführung davon abhängen (siehe unten). Für die überwiegende Mehrheit der Direktorinnen und Direktoren ist eindeutig, dass Geld kein Motivator für die Lehrkräfte ist. Ein Direktor wies darauf hin, dass der Versuch, Motivation über Geld zu erzeugen, dem Menschenbild, wie es an den Schulen gepflegt wird, diametral gegenüberstehe.

- *Qualität des LEBO-Verfahrens*

Aus unserer Sicht ist einer der grossen Mängel die geringe Transparenz des LEBO-Verfahrens. In fast allen Fällen ist unbekannt, wie die Einstufung in einen konkreten Leistungsbonus umgerechnet wird oder wie die Gesamtsumme des Bonus verteilt wird, die der Schule zur Verfügung steht. Für die Lehrerinnen und Lehrer ist diese geringe Transparenz des Verfahrens deshalb nicht sehr problematisch, weil der LEBO vergleichsweise niedrig ist, kaum nach unten oder oben von den 2,5% abweicht und die Bewertung von daher nicht allzu grosse finanzielle Auswirkungen hat. Würde der LEBO jedoch deutlich

angehoben, so müssten nach Meinung der Lehrpersonen die Messbarkeit diskutiert, Beurteilungskriterien überarbeitet und die BeurteilerInnen geschult werden.

In vielen Diskussionsbeiträgen wird hervorgehoben, dass der Aufwand für das MAB-LEBO-Verfahren sehr hoch sei und in keinem vernünftigen Verhältnis zum sehr geringen – wenn überhaupt vorhandenen – Ertrag stünde.

Nach Aussagen der Schulleitungen ist für sie die 5-stufige Beurteilungsskala aus zwei Gründen unbefriedigend: Zum einen würden die Beschreibungen der Leistungsstufen suggerieren, es gäbe Lehrer und Lehrerinnen, die keinen guten Unterricht machten. Zum anderen seien alle Lehrpersonen so gut, dass praktisch nur die oberen Wertungskategorien infrage kämen.

- *Gerechtigkeit*

In den Gruppendiskussionen wurde klar, dass ein grosser Teil der Lehrer und Lehrerinnen den LEBO der anderen Kollegen und Kolleginnen nicht kennt und ihn auch nicht kennen will. Andere wiederum wissen – ob offiziell oder inoffiziell – wie hoch der LEBO seiner/ihrer KollegInnen ist. Dies scheint eher unangenehm zu sein, da sofort „soziale Vergleichsprozesse“ (teilweise auch über die Schulen hinweg) angestellt werden. Einige Lehrpersonen berichten über ihre Mühe mit der Einstufung – ein Gefühl von Willkür kommt auf. Dies manifestiert sich auch in Aussagen wie „die soziale Hackordnung spielt eine Rolle bei der Einteilung“ und „Frauen kommen nicht über die Bewertung B hinaus“.

Nach Aussagen der meisten Rektoren und Rektorinnen ist eine gerechte Verteilung der Gelder nicht möglich. Dies sei vor allem der Fall, wenn beispielsweise über die Hälfte der Lehrpersonen überdurchschnittlich gut arbeitet oder wenn grosse Lohngefälle bestehen (dann erhalten höhere Bewertungen u.U. weniger Geld). In der Regel ist der finanzielle Unterschied zwischen den Einstufungsmöglichkeiten A - F gering und Akzeptanzprobleme somit eher selten. Auch für die Schulleitungen ist klar, dass bei einem höheren LEBO-Prozent-Satz der Gerechtigkeitsaspekt wichtiger werden würde.

- *Schulklima / Belastung*

Im Gegensatz zu den einzelnen Instrumenten, die zumindest einen Teil der Lehrpersonen belasten, stellt die Vergabe des LEBO für die Wenigsten eine Belastung dar, da die Höhe des LEBO nur minim variiert. Kennzeichnend ist andererseits auch die Aussage einer Lehrerin, eines Lehrers: „Für so wenig Geld so viel Unangenehmes“, wobei sich das Unangenehme natürlich nicht ausschliesslich auf die Vergabe des LEBO bezieht.

Vor der Einführung der MAB-LEBO-Systeme gab es Befürchtungen, dass diese zu Neid und Missgunst führen und damit das Schulklima verschlechtern würde. Dies sei jedoch nicht eingetreten, da die LEBO-Summe und die Abweichungen vom LEBO-Durchschnitt nur sehr gering seien.

Aus der Sicht eines Teils der Schulleitungen ist LEBO bei den Mitarbeitenden nur während des Beurteilungszeitraums präsent und stellt ansonsten keine Belastung dar. Andere meinen, dass der LEBO für die LehrerInnen psychisch durchaus belastend ist und viel kaputt macht. Es gehe den Lehrpersonen um das „Schubladiert werden“, um „die Ehre“. Offen darüber gesprochen würde jedoch meist nicht: „Das wird dann bis zur nächsten Runde in eine Schublade gepackt.“ Das Konkurrenzverhalten der Lehrpersonen wird von den Schulleitungen kontrovers diskutiert. Ob LEBO darauf einen Einfluss hat, ist umstritten.

- *Katalysatorwirkung des LEBO*

Die meisten Qualitäts- und Personalentwicklungsinstrumente sind nur aufgrund von MAB-LEBO eingeführt worden. Ihre Einführung hat gemäss den Schulleitungen zu Diskussionen und regem Austausch zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen, aber auch unter den Lehrpersonen geführt. Es wird davon ausgegangen, dass bei einem Wegfall des Leistungsbonus Teile des heutigen Beurteilungssystems trotzdem weitergeführt werden, weil diese mittlerweile stark akzeptiert sind. Von anderen Teilen hingegen wird angenommen, dass sie wegfallen, überarbeitet oder nicht mehr mit der gleichen Regelmässigkeit durchgeführt werden. Die Aufmerksamkeit würde aus Zeitgründen wohl eher wieder den negativ auffallenden Lehrpersonen geschenkt.

In den Gruppendiskussionen war man sich einig, dass unabhängig vom jeweiligen MAB-LEBO-System einzelne Instrumente (SchülerInnenfeedback, MAG) weitergeführt werden sollen, dies jedoch mit neuen Akzenten. Für die einen ist klar, dass die Basis mittlerweile so tragfähig ist, dass die Instrumente in gewohnter Form weitergeführt und/oder ggf. modifiziert würden. Die andern glauben, dass das System wegen fehlender zeitlicher Ressourcen zusammenbrechen oder aber in einer stark reduzierten Form weiter bestehen würde, indem beispielsweise nur negativ auffallenden Lehrpersonen Aufmerksamkeit geschenkt würde. In diesen Punkten entsprechen sich die Einschätzungen der Lehrpersonen aus den Gruppendiskussionen mit denen der Schulleitungen weitgehend.

- *Unmittelbare positive und negative Wirkungen*

Weder die Schulleitungen noch die Lehrpersonen gehen davon aus, dass der LEBO unmittelbare Wirkungen in dem Sinn hätte, dass einzelne Lehrpersonen wegen des Bonus mehr leisten oder zusätzliche Aufgaben übernehmen würden.

Umgekehrt geht auch niemand davon aus, dass der LEBO direkte negative Auswirkungen habe, dass also bspw. eine Lehrperson ihre Leistung verweigern oder wegen des LEBO „Dienst nach Vorschrift“ verrichten würde. Schulleitung und Lehrpersonen sprechen eher von indirekten negativen Wirkungen, die zum Teil auch an anderer Stelle schon genannt worden sind. Es habe eine Verschlechterung des Schulklimas stattgefunden, der Arbeitsaufwand sei hoch, es gebe allgemeinen Unmut und eine feindselige Haltung gegen „den Kanton“ sei durch Einführung von MAB-LEBO weiter geschürt worden.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung im Überblick

Die befragten Lehrpersonen hatten in zwei grossen Fragenblöcken die Möglichkeit, ihre Einstellungen zum LEBO zum Ausdruck zu bringen. Im ersten Block (Tabelle 3.4-1a und 3.4-1b) wurden die Einstellungen zum LEBO-Prozess insgesamt abgefragt. Im zweiten Block (Tabelle 3.4-2) sollten sich die Befragten vorstellen, was passieren würde, wenn der LEBO abgeschafft würde. Da diese beiden Fragenblöcke enge Bezüge zueinander haben, werden sie hintereinander dargestellt. Die Kommentierung und Interpretation der Ergebnisse orientiert sich an der oben schon genutzten Gliederung mit den Überschriften Einstellung/Akzeptanz (E), Qualität (Q), Gerechtigkeit (G), Belastung (B), Katalysatorwirkung (WK), unmittelbare positive Wirkungen (WP) und negative Wirkungen (WN).

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Meine Gesamtbeurteilung ist für mich stimmig und passt zu meinem Bild, das ich von mir selbst als Lehrerin, Lehrer habe. ^G	0,0	4,8	7,8	50,6	36,7
Die Durchführung von MAB-LEBO empfinde ich als psychischen Druck. ^B	38,8	26,7	19,4	7,9	7,3
Ich kenne die LEBO-Beurteilungen meiner Kolleginnen und Kollegen. ^Q	55,4	21,4	19,0	3,6	0,6
Im Vergleich mit den anderen LehrerInnen und Lehrern an meiner Schule bin ich wahrscheinlich zu positiv beurteilt worden. ^G	35,7	50,7	7,9	5,0	0,7
Im Vergleich mit den anderen LehrerInnen und Lehrern an meiner Schule bin ich wahrscheinlich zu negativ beurteilt worden. ^G	40,9	43,8	10,9	4,4	0,0
Angesichts meiner Leistungen bin ich zu negativ beurteilt worden. ^G	47,2	39,3	6,7	6,1	0,6
Angesichts meiner Leistungen bin ich zu positiv beurteilt worden. ^G	46,9	45,1	3,7	3,1	1,2
Wenn ich etwas Neues im Unterricht ausprobieren will, denke ich schon daran, ob das eine negative Auswirkung auf meine Beurteilung haben kann. ^{WN}	78,9	12,0	5,4	3,0	0,6
Zwischen den Beurteilungszeiten denke ich fast gar nicht an MAB-LEBO. ^B	6,5	11,9	13,1	26,8	41,7
Da es einen LEBO gibt, sehe ich nicht ein, warum ich bestimmte Zusatzleistungen auch ohne finanzielle Belohnung erbringen sollte. ^{WN}	41,5	27,4	17,1	5,5	8,5
Ich denke manchmal daran, wegen MAB-LEBO die Schule zu wechseln und dabei in einen Kanton zu gehen, in dem es keine lohnwirksame Leistungsbeurteilung gibt. ^E	80,8	9,6	4,2	3,6	1,8
Die Leistung von LehrerInnen lässt sich nicht beurteilen. ^E	28,6	23,8	29,8	13,1	4,8
Das gewählte Verfahren zur Leistungsbeurteilung ist ungeeignet. ^Q	15,1	30,1	29,5	15,1	10,2
Wenn das Verfahren zur Leistungsbeurteilung weitgehend meinen Vorstellungen entspräche, fände ich es gut, wenn es an einen Leistungsbonus gekoppelt wäre. ^E	20,4	23,7	20,4	22,4	13,2

Tabelle 3.4-1a: Beurteilung zu verschiedenen Aspekten des Leistungsbonus (in Prozent)

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich lehne jede Form von Leistungslohn ab. ^E	33,3	23,2	16,7	17,9	8,9
Die Leistung von Lehrpersonen lässt sich nicht durch Geld beeinflussen. ^E	5,9	18,3	21,9	34,3	19,5
Die Verantwortlichen im Kanton sind der Meinung, dass LehrerInnen mehr leisten sollten und möchten MAB-LEBO als Mittel zur Leistungsverdichtung nutzen. ^E	4,9	16,0	20,1	37,5	21,5
MAB-LEBO führt dazu, dass ich meine Kolleginnen und Kollegen weniger unterstütze, da ich damit nur meinem eigenen LEBO schaden würde. ^{WN}	78,9	15,1	2,4	3,0	0,6
MAB-LEBO führt dazu, dass ich meine Kolleginnen und Kollegen stärker unterstütze, damit wir alle eine gute Beurteilung bekommen. ^{WP}	51,2	25,0	9,8	12,8	1,2
Frauen werden im Durchschnitt schlechter bewertet als Männer. ^G	55,2	25,9	4,3	10,3	4,3
Die Höhe des LEBO ist so gering, dass ich auch darauf verzichten könnte. ^E	19,4	29,1	19,4	20,6	11,5
Die LEBO-Summe ist immerhin so hoch, dass ich schon mal darüber nachdenke, was ich zur Verbesserung meiner MAB-Bewertung tun könnte. ^{WP}	35,9	35,3	16,2	9,6	3,0
Durch MAB-LEBO ist mir klarer geworden, wie ich persönlich zur Schulentwicklung beitragen kann. ^G	44,0	24,7	16,9	12,7	1,8
MAB-LEBO engt mich bei der Gestaltung meines Unterrichts ein. ^{WN}	62,7	26,5	5,4	3,0	2,4

Tabelle 3.4-1b: Beurteilung zu verschiedenen Aspekten des Leistungsbonus (in Prozent)

Was passiert, wenn der LEBO wegfällt?	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Die MAB-Gespräche würden dann vor allem mit Lehrpersonen geführt werden, die konkrete Probleme haben. ^{WK}	5,7	21,0	14,0	45,2	14,0
Da die Schulleitung sowieso überlastet ist, würden die MAB wahrscheinlich häufig verschoben werden. ^{WK}	7,1	28,6	24,7	33,8	5,8
Die Kolleginnen und Kollegen haben so viel zu tun, dass der Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung der MAB reduziert würde. ^{WK}	7,0	15,4	18,9	46,9	11,9
Das Schulklima würde sich verbessern. ^B	14,4	26,3	21,9	25,0	12,5
Für viele Kolleginnen und Kollegen würde es weniger Stress bedeuten. ^B	1,9	18,8	27,3	37,7	14,3
Für einige meiner KollegInnen würde ein gewisser Anreiz wegfallen, zusätzliche Aufgaben (Exkursionen, Projekte) zu übernehmen. ^{WP}	17,9	39,7	22,4	16,0	3,8
Die MAB würde ganz wegfallen. ^{WK}	13,0	40,9	20,1	22,1	3,9
Meine KollegInnen würden die MAB-Gespräche viel "lockerer" angehen. ^{WK}	6,0	19,5	29,5	38,9	6,0
Die SchülerInnenfeedbacks würden wegfallen. ^{WK}	20,1	35,8	15,1	23,9	5,0
Die SchülerInnenfeedbacks würden nicht mehr so ernst genommen werden. ^{WK}	25,2	35,2	14,5	22,0	3,1
Die eine oder andere Tätigkeit, die meine KollegInnen im Wesentlichen wegen des LEBO übernehmen, würde vielleicht nicht mehr übernommen werden. ^{WP}	20,0	32,9	25,8	20,0	1,3
Für einige meiner KollegInnen würde ein gewisser Anreiz wegfallen, die eigene Leistung einmal zu überdenken. ^{WP}	14,4	30,7	28,1	22,9	3,9

Tabelle 3.4-2: Beurteilung der möglichen Veränderungen, wenn der Leistungsbonus wegfallen würde (in Prozent)

- Grundsätzliche Einstellungen zum LEBO und Akzeptanz

Eine relativ grosse Überraschung war für uns die Tatsache, dass der Kreis derjenigen, welche einen Leistungsbonus grundsätzlich negativ sehen, nicht so überwältigend gross ist, wie wir dies aufgrund der qualitativen Befragungen vermutet hatten. Dabei haben wir nicht einfach gefragt, ob der existierende LEBO gut oder schlecht sei, abgeschafft oder beibehalten gehöre. Denn wenn wir so gefragt hätten, wäre nicht deutlich geworden, ob nur der LEBO in seiner aktuellen Form abgelehnt wird, oder ob eine grundsätzliche Ablehnung gegen jedwedes Leistungsentgelt für LehrerInnen vorhanden ist. Daher haben wir gefragt, ob ein Leistungsbewertungsverfahren, das den Vorstellungen der Befragten weitgehend entspräche, an ein Leistungsentgelt gekoppelt sein sollte. Weniger als die Hälfte der Befragten (44,1%) schliesst eine solche Kopplung eher oder völlig aus, 35,6% befürworten dies eher oder völlig und 20,4% sind unentschieden. Dieses Antwortverhalten korrespondiert mit der Tatsache, dass lediglich ein Viertel (26,8%) der Lehrpersonen jede Form von Leistungslohn grundsätzlich ablehnt, wobei allerdings auch nur ein Viertel (24,2%) meint, die Leistung von Lehrern und Lehrerinnen lasse sich durch Geld beeinflussen. Nur eine Minderheit (17,9%) ist der Meinung, die Leistung von Lehrpersonen lasse sich nicht beurteilen. Damit wird das verbreitete Vorurteil weitgehend aus dem Weg geräumt, LehrerInnen seien deswegen gegen ein Leistungsentgelt, weil sie sich einer Beurteilung entziehen wollten.

Die Ablehnung des Leistungsbonus ist in den allermeisten Fällen nicht so gravierend, dass ernsthafte Konsequenzen in Form einer Kündigung und eines Wechsels an eine Schule ausserhalb des Kantons Solothurn in Erwägung gezogen würden. 90,4% der Befragten haben über einen solchen Schritt noch nicht oder kaum nachgedacht.

Die Aussagen darüber, dass sich die Lehrerschaft nicht so eindeutig gegen einen Leistungslohn ausspricht, wie dies angenommen wurde, beziehen sich vor allem auf die wahrnehmbaren Diskrepanzen zwischen den Gruppendiskussionen und weiteren Vorgesprächen und den Ergebnissen der Befragung. Das kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der grosse Teil der Lehrpersonen dem LEBO sehr skeptisch oder ablehnend gegenübersteht.

Um weitere Aussagen über die beiden Gruppen von Lehrpersonen machen zu können, die einen Leistungsbonus ablehnen bzw. befürworten, haben wir den Indikator „LEBO Akzeptanz“ gebildet und dafür die beiden Variablen „Wenn das Verfahren zur Leistungsbeurteilung weitgehend Ihren Vorstellungen entspräche ...“ und „Ich lehne jede Form von Leistungslohn ab“ (recodiert) zu einem gemeinsamen Indikator zusammengefasst. Dabei zeigt sich, dass die Gruppe derjenigen, die einem Leistungsentgelt offen bis positiv gegenüberstehen, mit 39,5% grösser ist als der Anteil der Gegner und Gegnerinnen jedes Leistungslohns mit 27,6%. Die übrigen Befragten befinden sich zwischen diesen beiden Positionen.

Aufgrund der Interviews mit den Schulleitungen und den Ergebnissen einiger Gruppendiskussionen gab es die Vermutung, dass die Akzeptanz des LEBO bei jüngeren Lehrern und Lehrerinnen höher sei als bei älteren und dass jene Lehrpersonen, die vor ihrer Arbeit in der Schule schon Erfahrungen in der Wirtschaft hatten, einen Leistungslohn auch eher akzeptieren würden. Beide Hypothesen haben sich als falsch erwiesen. Der Anteil der jüngeren Lehrerinnen und Lehrer (bis 39 Jahre), die einem Leistungsbonus positiv gegenüberstehen, liegt mit 37,7% etwas unter dem Durchschnitt, während dieser Wert bei den älteren Lehrpersonen (über 50 Jahre) mit 46,2% über dem Durchschnitt liegt. Lehrkräfte mit Erfahrungen in der Wirtschaft befürworten zu 34,1% ein Leistungsentgelt, die übrigen Lehrpersonen zu 41,4%. Umgekehrt sieht es dagegen aus, wenn man jene Lehrer und Lehrerinnen, die neben ihrer Tätigkeit an der Schule noch in der Wirtschaft arbeiten betrachtet, von denen 45,9% ein Leistungsentgelt befürworten (gegenüber 37,7%).

Interessante Zusammenhänge zeigen sich in Bezug auf das Arbeitsklima an den Schulen und die Arbeitszufriedenheit: Je besser das Klima, je geringer die Belastungen durch das Schulklima und je höher die Arbeitszufriedenheit desto geringer ist der Anteil derer, die ein Leistungsentgelt befürworten. Umgekehrt liegt beispielsweise in der Gruppe der Lehrpersonen, die sich durch das Schulklima hoch belastet fühlen, der Anteil der LEBO-BefürworterInnen bei 83,3%! Offensichtlich findet hier Sprengers High-Trust/Low-Trust-These (Sprenger, 1992) einige Unterstützung: je besser die persönlichen Beziehungen in einer Organisation sind, desto eher basiert Führung und Kooperation auf Vertrauen und muss nicht durch materielle Anreize befördert werden.

Höher als im Durchschnitt liegt der Anteil der LEBO-BefürworterInnen bei den Lehrpersonen, die sich eine starke Führungsrolle der Schulleitungen wünschen. So äussern sich 57,9% derer, die sich in hohem Masse Personalentwicklung durch die Schulleitung wünschen, positiv zum LEBO. Bei den Lehrpersonen, die der Schulleitung hohe Führungsverantwortung zumessen sind dies 48,3% und bei denen, die sich einen grossen Einfluss der Schulleitung auf die Schulentwicklung wünschen, 46,7%.

Die Tatsache, welche LEBO-Bewertung der oder die Befragte hat, hat keinen Einfluss auf die Ablehnung oder Befürwortung.

- *Qualität des LEBO-Verfahrens*

Schon in den Gesprächen an den Schulen wurde deutlich, dass die Transparenz des Verfahrens der LEBO-Verteilung mangelhaft (bzw. nicht vorhanden) ist und dass der Umfang der Bewertungsskala von A bis E bei weitem nicht ausgenutzt wird. Beides wird durch die Daten bestätigt. Tabelle 3.4-3 zeigt die Verteilung der Beurteilungsnoten bei den befragten Lehrpersonen über alle Schulen.

A	A - B ¹	B	C	D	E	weiss nicht	möchte ich nicht sagen
ausgezeichnet		sehr gut	gut	genügend	ungenügend		
23,8	4,6	53,6	3,3	0,0	0,0	9,9	4,6

Tabelle 3.4-3: Verteilung der LEBO-Beurteilungsnoten in der Lehrerschaft (in Prozent)

Aufgrund unserer Daten wissen wir nicht genau, ob die Kategorien D und E überhaupt nicht genutzt werden, da immerhin 14,5% der Befragten mit „weiss nicht“ antworten oder ihre Bewertung nicht nennen möchten (oder sich nicht an der Befragung beteiligt haben). Aufgrund unserer Gespräche mit den Schulleitungen wissen wir aber, dass D und E tatsächlich nur sehr vereinzelte Ausnahmen betreffen, sich die Bewertungsskala also im Wesentlichen auf zwei Dimensionen reduziert.

Das Personalamt des Kantons hat eine eigene Auswertung der MAB-Beurteilungen an den kantonalen Schulen vorgenommen². Die Verteilung der Prädikate stimmt mit den Befunden unserer Untersuchung in hohem Masse überein. Dies ist im Übrigen ein weiterer Hinweis auf die Repräsentativität unserer Daten.

Interessant ist, dass die Kategorie A-B von einigen Befragten handschriftlich nachgetragen wurde. Dies deutet darauf hin, dass die Rektoren und Rektorinnen eine stärkere Differenzierung der Lehrpersonen anstreben, als dies durch die beiden Kategorien A und B möglich ist, dass aber die Kategorien C bis E wahrscheinlich wegen ihrer Benennungen keine Akzeptanz finden³.

Auch die Tatsache, dass über die Bewertungen schulintern zumindest offiziell nicht gesprochen wird, findet sich in den Daten wieder. Nur 4,2% der Befragten geben an, über die Bewertungen der Kolleginnen und Kollegen Bescheid zu wissen, 55,4% wissen gar nichts und 40,4% ein wenig.

Bemerkenswert ist weiterhin, dass knapp 10% der Beurteilten nicht wissen, in welchem Ergebnis ihre Beurteilung mündete.

- *Gerechtigkeit*

Bei aller Kritik, die an den einzelnen Instrumenten, welche die Grundlage für MAB-LEBO bilden sowie am MAB-Gespräch selbst im Detail geäußert wird, fühlen sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer insgesamt gesehen sehr gerecht beurteilt.

¹ Die Kategorie A-B wurde im Fragebogen nicht vorgegeben, aber von einigen Befragten ergänzt.

² Die Ergebnisse dieser Auswertung sind im Anhang 4, Tabelle A 9 dokumentiert.

³ Zu diesem Aspekt wird es im Schlussbericht ein eigenes Kapitel geben, in das auch die statistischen Angaben des Kantons einfließen werden. Dort werden wir auch ausführlicher auf die Problematik einer nur gering gespreizten Beurteilung eingehen.

87,3% finden die Gesamtbeurteilung für sich stimmig. Jeweils nur weniger als 7% meinen, dass sie angesichts ihrer Leistungen oder im Vergleich mit ihren Kolleginnen und Kollegen zu positiv oder zu negativ bewertet worden seien. Dies mag allerdings auch damit zu tun haben, dass die Bewertungen der anderen Lehrpersonen überwiegend nicht bekannt sind, so dass es sich hier eher um einen „Glauben an Gerechtigkeit“ handeln könnte als um eine durch realen Vergleich der Bewertungen erlangte Überzeugung.

Diese letzte Vermutung findet einige Bestätigung, wenn man den „Glauben“ an die Geschlechtergerechtigkeit der Bewertungen betrachtet. So meinen nur 14,6% der befragten Lehrerinnen und Lehrer, dass Frauen im Durchschnitt schlechter bewertet werden als Männer. 81,1% sind der Überzeugung, dies sei nicht der Fall. Die Daten zeigen, dass sich vier Fünftel der Befragten gründlich irren. Tabelle 3.4-4 zeigt die Verteilung der Bewertungen im Geschlechtervergleich. Unterschiede ergeben sich vor allem in der Zuordnung zu A- und B-Beurteilungen. So erhalten die befragten männlichen Lehrpersonen mit 29,9% häufiger eine A-Beurteilung als ihre weiblichen Kolleginnen mit 13,0%. Bei den B-Beurteilungen dreht sich dieses Verhältnis dann mit 45,4% zu 68,5% um.

	A	A - B	B	C	D	E	weiss nicht	möchte ich nicht sagen
Männer	29,9	3,1	45,4	3,1	0,0	0,0	12,4	6,2
Frauen	13,0	7,4	68,5	3,7	0,0	0,0	5,6	1,9

Tabelle 3.4-4: Verteilung der Bewertungen im Geschlechtervergleich (in Prozent)

Tabelle 3.4-5 zeigt, dass viele Frauen (41,5%) davon ausgehen, dass Männer durchschnittlich besser bewertet werden als Frauen. Die Männer hingegen sind zu 98,6% der Überzeugung, dass sie bei der Bewertung nicht bevorzugt würden, 1,4% der Männer haben daran zumindest leise Zweifel, aber keiner der befragten Lehrer stimmt dem Statement „Frauen werden im Durchschnitt schlechter bewertet als Männer“ eher oder völlig zu.

	„Frauen werden im Durchschnitt schlechter bewertet als Männer.“				
	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Frauen	24,4	24,4	9,8	29,3	12,2
Männer	72,6	26,0	1,4	0,0	0,0

Tabelle 3.4-5: Beurteilung der Aussage „Frauen werden im Durchschnitt schlechter bewertet als Männer“ (in Prozent)

- *Belastung*

15,2% empfinden die Durchführung von MAB-LEBO als psychischen Druck. Dieser Wert liegt etwa in dem Bereich, wie er auch bei den einzelnen Instrumenten, die zur MAB führen (Kapitel 3.2), zu finden ist. Zwei Drittel der Befragten (68,5%) bestätigen eine Aussage, die in den Gruppeninterviews an den Schulen häufig zu hören war, dass nämlich zwischen den Beurteilungszeitpunkten gar nicht an MAB-LEBO gedacht werde und somit auch kein Belastung vorliegen kann.

Diese geringe Ausprägung des Faktors Belastung wird durch zwei weitere Ergebnisse allerdings etwas relativiert. So sagen 42,0% der Befragten, bei einer Abschaffung des LEBO würde sich der Stress für die Kolleginnen und Kollegen verringern. Offensichtlich fühlt der oder die Einzelne die Belastung für sich selbst als nicht so hoch (oder will dies nicht zugeben?) während der Stress, der bei anderen Lehrerinnen und Lehrern durch MAB-LEBO entsteht, als relevant eingeschätzt wird. In die gleiche Richtung zielt auch das Resultat für das Statement, bei Abschaffung des LEBO würde sich das Schulklima verbessern. Dieser Meinung sind immerhin 37,5%. Im Umkehrschluss kann angenommen werden, dass diese Lehrpersonen den LEBO als Belastung des Schulklimas und damit potentiell auch als einen Faktor der individuellen Belastung sehen.

- *Katalysatorwirkung des LEBO*

Unsere Hypothese, dass ein Leistungsbonus quasi „katalytisch“ auf Ausmass und Qualität verschiedener Instrumente der Personalführung und -entwicklung wirkt, findet in den Daten einige Bestätigung (Tabelle 3.4-2).

Nur 22,4% der Befragten sind der Meinung, dass bei Wegfall des LEBO die gleiche Zeit in die Vorbereitung der MAB-Gespräche investiert würde, 39,6% glauben, dass dann die MAB-Gespräche häufig verschoben würden und über die Hälfte der Befragten (59,2%) ist der Überzeugung, die MAB würden sich dann vor allem auf jene Lehrpersonen konzentrieren, die konkrete Probleme haben. 26,0% meinen sogar, dass nach einer Abschaffung des LEBO die MAB ganz wegfallen würden, weitere 20,1% halten dies immerhin für möglich.

Zwar glaubt die Mehrheit (55,9%), dass SchülerInnenfeedbacks auch ohne LEBO weiter durchgeführt würden. Die restlichen Lehrer und Lehrerinnen haben daran aber ihre kleinen oder grossen Zweifel. Ein Viertel (25,1%) meint zudem, dass die Feedbacks nicht mehr so ernst genommen werden würden. Allerdings sind die SkeptikerInnen, die von einer Schwächung der MAB-Instrumente ausgehen, deutlich in der Minderheit. Aber auch wenn man unterstellt, dass nur eine Minderheit von der Lehrer und Lehrerinnen das SchülerInnenfeedback, die Expertenbesuche, die Q-Gruppen usw. einzeln für sich genommen nicht mehr als besonders relevant betrachten würden, so wäre allein damit schon eine Schwächung der Instrumente verbunden.

Natürlich kann es sich bei den Antworten auf diese hypothetische Frage („Was wäre wenn ...“) nur um Vermutungen der Befragten handeln. Die Antworten geben jedoch deutliche Hinweise darauf, dass die im Kontext von MAB-LEBO eingeführten Personalführungs- und -entwicklungsinstrumente merklich an Relevanz verlieren würden, wenn sie denn überhaupt beibehalten würden.

- *Unmittelbare positive Wirkungen*

Wie eingangs beschrieben, sind wir davon ausgegangen, dass die Leistung von Lehrpersonen nicht oder nur in geringem Umfang unmittelbar durch die Vergabe eines Leistungsbonus beeinflusst werden kann. So sagen auch nur 12,6% der befragten Lehrpersonen, die LEBO-Summe sei immerhin so hoch, dass sie schon einmal darüber nachdenken würden, was sie zur Verbesserung ihrer eigenen Beurteilung tun könnten und 14,0% sagen, MAB-LEBO führe dazu, dass sie ihre Kollegen und Kolleginnen unterstützen, um deren Beurteilung zu verbessern. Nach diesen Daten geht also nur für wenige Lehrpersonen vom LEBO ein unmittelbarer Leistungsanreiz aus.

Etwas anders sieht die Situation allerdings aus, wenn die Befragten nicht über die eigene Situation Auskunft geben sollen, sondern nach der Meinung über ihre Kollegen und Kolleginnen gefragt werden.

Dann nämlich sagen immerhin 26,5%, dass bei Wegfall des LEBO für „einige KollegInnen ein gewisser Anreiz wegfallen würde, die eigene Leistung einmal zu überdenken“. 21,3% der Lehrpersonen vermuten, dass bestimmte Tätigkeiten, die im Wesentlichen aufgrund der LEBO-Bewertung übernommen werden, dann wegfallen würden, und 19,8% meinen, dass die Bereitschaft, zusätzliche Aufgaben wie Exkursionen oder Projekte zu übernehmen, ohne LEBO sinken würde. Auch hier ist allerdings die grosse Mehrheit der Lehrpersonen der Meinung, dass keine Verschlechterungen eintreten, wenn der LEBO wegfallt.

Auch hier ist wieder zu betonen, dass es sich um Meinungen und Vermutungen der Befragten handelt. Aber diese Meinungen und Vermutungen geben zumindest Anlass anzunehmen, dass bei einer Minderheit der LehrerInnen, der materielle Anreiz direkte Verhaltensbeeinflussungen bewirken kann.

- *Negative Wirkungen*

Eine der negativen Auswirkungen, die in den Gruppendiskussionen an den Schulen erwähnt worden war, betraf die Funktion des MAB-LEBO als „Innovationsbremse“: Wenn man bei der Gestaltung des Unterrichts von den gewohnten Pfaden abweicht, müsse man mit Sanktionen rechnen, die sich negativ auf den LEBO auswirken; daher würden solche Innovationen eher vermieden. Dieses Bild trifft aber nur auf wenige LehrerInnen zu. Nur 3,6% der Befragten denkt an mögliche negative LEBO-Auswirkungen, wenn sie im Unterricht etwas Neues ausprobieren und 5,4% fühlen sich bei der Gestaltung ihres Unterrichts durch MAB-LEBO eingeengt.

Auch die befürchteten negativen Einflüsse auf das Kooperationsverhalten lassen sich in der Realität – jedenfalls nach Aussagen der befragten LehrerInnen – kaum finden: Nur 3,6% sagen, sie würden ihre Kollegen und Kolleginnen weniger unterstützen, da dies dem eigenen LEBO schaden würde. Eine weitere Befürchtung war, dass im Sinne einer „Selffulfilling Prophecy“ Leistung zurückgehalten werde, wenn kein materieller Anreiz geboten wird: „Da es einen LEBO gibt, sehe ich nicht ein, warum ich bestimmte Zusatzleistungen auch ohne finanzielle Leistung erbringen sollte“. Zwar stimmen 68,9% dieser Aussage nicht zu, ein knappes Drittel meint aber immerhin, dass dies zumindest teilweise stimmen würde. Diese sehen also die latente Gefahr, dass Prinzipien der Kollegialität oder der professionellen Selbstverständlichkeiten zumindest von einem Teil der LehrerInnen aufgegeben werden zugunsten von Dienstleistungen, die jeweils ihren Preis haben.

Ebenfalls unter den Abschnitt „negative Wirkungen“ sollte der Zeitaufwand für MAB-LEBO subsumiert werden, da dieser Zeitaufwand entweder zusätzliche Kosten verursacht, zu Ungunsten der Qualität anderer Aufgaben geht oder eine erhöhte Belastung bewirkt. Es wurde nach dem zusätzlichen Zeitaufwand gefragt, den MAB-LEBO die betreffende Lehrperson kosten würde.

bis 4h	5 - 10h	11 - 25h	mehr als 25h
40,6	28,3	20,8	10,4

Tabelle 3.4-6: Zusätzlicher Zeitaufwand für die Durchführung von MAB-LEBO bei den Lehrerinnen und Lehrern (in Prozent)

Tabelle 3.4-6 zeigt, dass der zusätzliche Zeitaufwand für die Mehrheit der Lehrpersonen gering ist. 40,6% der LehrerInnen wenden nicht mehr als 4 Stunden (oder ca. 0,2% der Jahresarbeitszeit) für MAB-LEBO auf, weitere 28,3% kommen mit weniger als 10 Stunden aus. Diejenigen, die einen grösseren Zeitaufwand verzeichnen, kommen zum allergrössten Teil aus der KS Olten. Dieser Zeitaufwand entsteht zum einen durch die regelmässig tagenden Q-Gruppen und zum anderen durch die Tatsache,

dass die Durchführung von Projekten Auswirkungen auf die LEBO-Bewertung hat. Falls LehrerInnen den Zeitaufwand für diese Projekte einkalkuliert haben – was nach der Frageformulierung durchaus möglich ist – ist der hohe Zeitbedarf leicht zu erklären. Dabei steht dann aber diesem Zeitbedarf ein konkretes Produkt gegenüber. Insgesamt wird klar, dass der Aufwand für „MAB“ sich im allgemeinen in Grenzen hält und dann grösser wird, wenn im Rahmen des MAB-LEBO-Systems allgemeine Aufwände zur Schulentwicklung oder zur Verbesserung des Unterrichts gefasst werden. Aber haben diese Aufwände tatsächlich unmittelbar mit dem MAB-LEBO-System zu tun, oder gehören sie nicht zum „normalen“ Arbeitsauftrag jedes Lehrers und jeder Lehrerin? Der Aufwand für die Leistungsbeurteilung im engeren Sinne und die Vergabe des Leistungsbonus, sind ausgesprochen gering für die Schulleitungen und praktisch gleich Null für die Lehrerinnen und Lehrer.

Kommentare und Hinweise im offenen Teil des Fragebogens

Von den insgesamt 33 Statements, die von Befragten bei den offenen Fragen zu diesem Themenbereich gemacht wurden, stellt der weitaus überwiegende Teil eine teilweise harsche Kritik des LEBO dar: „wertvolle Energie geht verloren“, „bringt nichts“, „Schikane des Arbeitsgebers“, „zeigt, dass der Arbeitgeber den Mitarbeitern nicht vertraut“, „kann sich trotz guter Beurteilung negativ auf meine Motivation auswirken“, „abschaffen“, „ausser erbosten Kollegen hat sich nichts geändert“, „Aufwand ist viel zu gross“, „Verwaltung aufgebläht“, „ungeeignetes Instrument, die Schulentwicklung zu fördern“ sind einige typische Zitate, die jene Argumente wiederholen, die auch schon in den Gruppendiskussionen zu hören waren.

Eine Lehrperson hat sich explizit positiv zum LEBO geäußert und dabei vorgeschlagen, den prozentualen Anteil des LEBO am Gesamtlohn zu erhöhen, da es nicht einzusehen sei, dass Erfahrung (durch Alter) bis zu 50% des Lohns bestimmen würde, die Leistung aber nur 5%.

Einige Anmerkungen gibt es zur Verfahrensgerechtigkeit. So wird vermutet, dass Kadermitarbeitende besser beurteilt werden. Es wird gefordert, dass die besonderen Belastungen von Frauen, die sich wegen der Betreuung der eigenen Kinder nicht im gleichen Umfang zusätzlich engagieren könnten wie Männer, besser berücksichtigt werden. Eine weitere Anregung ist, an allen Schulen gleiche Verfahren einzuführen, um die Vergleichbarkeit und Gerechtigkeit zu fördern.

Es ist eindeutig, dass der LEBO von einer Mehrheit der LehrerInnen vehement abgelehnt wird. Nicht ganz so eindeutig verhält es sich bei der prinzipiellen Ablehnung jeder Art von Leistungslohn. Hier sieht eine relevante Minderheit der Befragten durchaus Möglichkeiten. Die direkten positiven wie negativen Wirkungen des LEBO sind gering, es gibt aber einige Anzeichen dafür, dass er als Katalysator wirkt, durch den die Mitarbeitendenbeurteilung erst angestossen und aufrechterhalten wird. Erstaunlicherweise finden die meisten Befragten die Vergabe des LEBO insgesamt als sehr gerecht. Dieses Empfinden wird aber konterkariert durch den empirischen Befund, dass Frauen deutlich schlechter bewertet werden als Männer.

3.5 Genderaspekte

In Hinblick auf die künftige Gestaltung der MAB-LEBO-Systeme ist es wichtig, sich einen Überblick über geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahrnehmung des Leistungslohns und der Mitarbeitendenbeurteilung zu verschaffen.

Allgemeine Indikatoren: berufliche Über-/Unterforderung

Die Fragen zur beruflichen Über- oder Unterforderung zeigen zwischen der Gruppe der Frauen und Männer kaum Unterschiede auf. In der Tendenz fühlen sich Männer etwas eher von der Qualität ihrer Arbeit unterfordert als Frauen.

Indikatoren der Beurteilungsinstrumente

Frauen nehmen bei sich selbst bei der Durchführung der SchülerInnenfeedbacks eine etwas höhere *Belastung* wahr, als die befragten männlichen Lehrpersonen (19,6% zu 15,5%). Umgekehrt zeigt sich bei den Schulleitungsbesuchen für die Männer eine höhere Belastung als bei den Frauen: 19,2% der Männer geben an, sich hoch belastet zu fühlen, im Verhältnis zu 14,6% bei den Frauen. Die gleichen Verhältnisse, nur noch etwas deutlicher, sind auch bei den Angaben zu den ExpertInnenbesuchen zu beobachten: 31,3% der männlichen Lehrpersonen und 16,7% der Frauen fühlen sich hoch belastet. Obwohl sich die weiblichen Lehrkräfte durch die SchülerInnenfeedbacks etwas höher belastet fühlen als die Männer, geben 77,1% der Frauen und 70,4% der Männer an, das Feedback sehr gut akzeptieren zu können. Bei den anderen Beurteilungsinstrumenten zeigen sich im Hinblick auf deren Akzeptanz keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Bei der wahrgenommenen *Wirkung* der MAB-Instrumente herrscht bei den Männern und Frauen im Grossen und Ganzen ebenfalls eine einheitliche Beurteilung vor. Den Wirkungen bei Honorierung der besonderen Leistungen stehen Frauen allerdings noch etwas skeptischer gegenüber als Männer: Insgesamt nehmen 83,7% der Frauen eine niedrige Wirkung dieser Beurteilungsform wahr. Ein etwas kleinerer Anteil, aber dennoch die Mehrheit der Männer, schliesst sich mit 71,3% dieser Meinung an.

Die Schulleitungsbesuche, die für die Gruppe der männlichen Lehrpersonen eine höhere Belastung darstellt, werden auch in ihrer *Qualität* durch 26% der Lehrer als niedrig beurteilt, hingegen teilen nur 12,2% der Lehrerinnen diese Sichtweise.

Mitarbeitendengespräch und Personalführung

Die Häufigkeit von geregelten Mitarbeitendengesprächen und ausserordentlichen Gesprächen zeigt, dass der Durchführungszeitraum der MAG bei den Männern stärker an den Zwei-Jahres-Rhythmus des MAB-LEBO-Systems gebunden ist als bei den Frauen, die ihre Gespräche etwas häufiger jährlich führen.

Wie häufig finden Mitarbeitendengespräche statt?

	mind. viertel-jährlich	etwa 1/2 jährlich	etwa einmal im Jahr	etwa alle 2 Jahre	seltener
Frauen	0,0	3,7	48,1	46,3	1,9
Männer	0,0	0,0	40,4	58,7	0,9

Tabelle 3.5-1: Verteilung der Häufigkeit von geregelten Mitarbeitendengesprächen – nach Geschlecht

Bei den zusätzlichen Gesprächen zeigen sich hingegen kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Wie häufig finden zusätzliche Gespräche statt?

	mind. viertel-jährlich	etwa 1/2 jährlich	etwa einmal im Jahr	etwa alle 2 Jahre	seltener
Frauen	46,0	40,0	12,0	2,0	0,0
Männer	43,8	39,0	11,4	1,0	4,8

Tabelle 3.5-2: Verteilung der Häufigkeit von zusätzlichen Gesprächen mit dem/der Vorgesetzten – nach Geschlecht

Leistungsbonus

Die Durchführung der lohnwirksamen Beurteilung wird von Frauen eher als Belastung empfunden. Für ein Fünftel der Frauen trifft dies eher oder völlig zu, jedoch nur für 13% der Männer. Auch kennen Frauen tendenziell eher die Beurteilung ihrer Kolleginnen und Kollegen (Frauen: 8,9% trifft eher zu - trifft völlig zu / Männer: 1,8% trifft eher zu - trifft völlig zu).

Als Resümee aus den geschlechtervergleichenden Analysen zeigt sich, dass es wenig markante Unterschiede gibt, die im Hinblick auf spezifische Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften im Umgang mit den MAB-LEBO-Systemen berücksichtigt werden müssen. Bei der Weiterentwicklung der verschiedenen Instrumente, die für die lohnwirksame Beurteilung herangezogen werden, sollte zumindest unter dem Aspekt der Akzeptanz berücksichtigt werden, dass männliche Lehrpersonen denken, dass die Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung zuviel oder etwas zuviel Gewicht haben und diese von ihnen auch belastender als die anderen Instrumente empfunden werden. Andererseits stehen Frauen der Honorierung der besonderen Leistungen skeptischer gegenüber. Auch das Thema Belastung scheint eine geschlechtsspezifische Komponente zu beinhalten, die ebenfalls bei der Weiterentwicklung thematisiert werden kann.

3.6 Verzicht auf LEBO

3.6.1 Schulen

Wie im Kapitel 2.1 beschrieben, haben die GIBS Solothurn und das BBZ Olten (mit seinen Teilschulen) kein MAB-LEBO-System eingeführt, da die Mehrheit der Lehrpersonen sich dagegen ausgesprochen hat. In diesen Schulen wurden ebenfalls Gespräche mit den Schulleitungen sowie Gruppendiskussionen¹ mit Vertretern und Vertreterinnen der Lehrerschaft geführt. Dabei ging es zu einen um die Frage, welche Argumente schliesslich zur Ablehnung des MAB-LEBO geführt hatten. Weiter wollten wir wissen, wie sich die Sichtweise der Schulen seitdem entwickelt hat.

Geschichte und Einführungsprozess

An allen so genannten „Nicht-LEBO-Schulen“ wurde aufgrund einer allgemeinen Abstimmung in der Lehrerschaft die Einführung eines MAB-LEBO-Systems nach langen Diskussionen und Abwägen der Vor- und Nachteile eines solchen lohnwirksamen Beurteilungssystems letzten Endes abgelehnt. Im Nachhinein ist der Eindruck bei den Schulleitungen und den befragten Lehrkräften bestehen geblieben, dass es besonders die ältere Lehrerschaft war, die sich vehement gegen die MAB-LEBO-Systeme ausgesprochen hätte.

Insgesamt verliefen die Diskussionen an diesen Schulen ähnlich wie an den MAB-LEBO-Schulen, d.h. ähnliche Argumente wurden ausgetauscht, ähnliche Bedenken geäussert sowie eigeninitiativ oder auf Anordnung der Schulleitung Projektgruppen gebildet, die sich vertieft mit dem Thema auseinandersetzten sollten. Letzten Endes überwogen an diesen Schulen jedoch die Gegenargumente.

Als Gegenargumentationen, die den Diskussionsteilnehmenden heute noch präsent sind, lassen sich folgende Punkte festhalten:

- Skepsis und Widerstand gegenüber den Absichten des Kantons.
- Keine Möglichkeit für eine professionelle Umsetzung eines MAB-LEBO-Systems wegen fehlender personeller und zeitlicher Ressourcen von Seiten der Schulen und des Kantons.
- Negative Erfahrungen aus anderen Schulen bestärkten die Wahrnehmung, dass ein Beurteilungssystem mehr Schaden anrichtet, als dass es eine positive Wirkung haben könne.

Grundsätzlich hätten sich jedoch die Lehrerinnen und Lehrer eine Beurteilung bzw. Feedbacks durch ihre SchülerInnen oder durch die Schulleitung vorstellen können. Gerade auch im Hinblick auf eine mögliche Qualitätsverbesserung und -entwicklung an den Schulen, die von den meisten als notwendig und erstrebenswert angesehen wurde. Wäre der Qualitätsgedanke offensichtlicher im Vordergrund der Argumentation durch den Kanton gestanden und wäre diese Botschaft bei der Lehrerschaft angekommen, so hätte man nach Ansicht der Befragten vielleicht einem MAB-LEBO-System zustimmen können. Die Beurteilung wäre als ein sinnvolles Feedbacksystem anzulegen gewesen, wobei allerdings betont wurde, dass ein SchülerInnenfeedback zwar wichtig sei, aber keinen zu grossen Einfluss auf die Vergabe des Leistungsbonus haben dürfe.

Bei den Abwägungen von Kosten und Nutzen der Einführung eines MAB-LEBO-Systems überwog letztendlich die Befürchtung, dass eine lohnwirksame Beurteilung zu viele negative Effekte haben könne, der Aufwand zur Umsetzung zu hoch sei und dass die vielen Unklarheiten im Hinblick auf die methodisch-praktische Umsetzung nicht professionell gelöst würden. Als wichtige Schlussfolgerung aus

¹ In der GIBS Grenchen wurde keine Gruppendiskussion durchgeführt, wohl aber die schriftliche Befragung der Lehrkräfte.

den Diskussionen um MAB-LEBO stand für die meisten der Befragten fest, dass sie „nur um das Geld vom Kanton abzuholen“ einer Einführung nicht zustimmen würden.

Heutige Situation an den beiden Nicht-Lebo-Schulen

Die derzeitige Situation der Schulen, die ursprünglich auf ein MAB-LEBO-System verzichtet haben, stellt sich heute folgendermassen dar: An der GIBS Grenchen wurde mittlerweile – auch aufgrund eines Generationenwechsels an der Schule – zeitlich parallel zum vorliegenden Evaluationsprojekt ein neues MAB-LEBO-System eingeführt. Bei den anderen drei resp. zwei Schulen¹ handelt es sich nach wie vor um Schulen, die deren Lehrpersonen keinen Leistungsbonus beziehen und nach Aussage der Lehrpersonen in den Gruppendiskussionen auch keinen LEBO beziehen wollen. Eine Mitarbeitendenbeurteilung, vor allem in Kopplung an Zielvereinbarungen, findet eher Akzeptanz. Mit dem Instrument des Leistungsbonus werden weiterhin Befürchtungen und negative Effekte auf das Schulklima und die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften verbunden.

Allgemein werden Beurteilungs- und Feedbackinstrumente positiv in Zusammenhang mit der Schulentwicklung und der persönlichen Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer diskutiert, auch wenn eher eine skeptische Haltung gegenüber der Möglichkeit herrscht, valide Kriterien zur Erfassung von „gutem Unterricht“ finden zu können. Eine Beurteilung käme für die befragten Personen besonders dann in Frage, wenn sie einerseits die Kooperation unter der Lehrerschaft fördern würde und auch die besondere Anstellungssituation der Teilzeit-Lehrkräfte an den Berufsschulen berücksichtigen würde. Diese Personengruppe kann in der Regel keinen zusätzlichen zeitlichen Aufwand im Rahmen eines MAB-Systems leisten, da noch andere Verpflichtungen z.B. durch eine Tätigkeit in der Privatwirtschaft anstehen. Zudem wäre es den Berufsschullehrkräften ein besonderes Anliegen, dass die berufsschulspezifischen Rahmenbedingungen berücksichtigt würden.

Personalführung und Feedbackinstrumente

Sowohl von Seiten der Schulleitungen, als auch von Seiten der Lehrkräfte wurden verschiedene Erwartungen und Bedürfnisse an die Personalführung geäussert. Die Lehrkräfte wünschen, regelmässige Gespräche mit ihren Vorgesetzten führen zu können. Auch die Möglichkeit, sich Feedback oder Unterstützung in schwierigen Situationen bei anderen Lehrkräften zu holen, würde von einigen der Diskussteilnehmenden sehr begrüsst werden.

Die Schulleitungen betonen, dass die fehlenden zeitlichen Ressourcen einer adäquaten Wahrnehmung der Führungsverpflichtungen im Wege stünden.

An den Schulen ohne MAB-LEBO gibt es derzeit keine systematischen Feedbackinstrumente oder institutionalisierte Mitarbeitendengespräche. Feedbackgespräche werden von den Schulleitungen mit den Lehrerinnen und Lehrern dann geführt, wenn dazu von Seiten der Mitarbeitenden der Bedarf geäussert wird oder wenn konkrete Probleme vorliegen.

Einzelne Aktivitäten wie bspw. die Durchführung eines SchülerInnenfeedbacks wurden von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern initiiert, die Einbindung in einen systematischen Prozess von Rückmeldung, Vereinbarungen zwischen Schulleitungen und Evaluation der umgesetzten Vereinbarungen, wie er an

¹ Zwei der Nicht-Lebo-Schulen wurden inzwischen zum BBZ Olten zusammengeführt; bei der anderen Nicht-Lebo-Schule handelt es sich um die GIBS Solothurn.

einer Teilschule des BBZ in Olten angedacht wurde, wurde lediglich zum Teil umgesetzt und nicht weiter aufrecht erhalten.

3.6.2 Ablehnung des LEBO durch einzelne Lehrpersonen

An einigen derjenigen Schulen, die das MAB-LEBO-System eingeführt haben, ist die Teilnahme am Beurteilungsverfahren und damit auch an der Vergabe des Leistungsbonus freiwillig¹. Wir haben mit unserer Befragung auch jene Lehrpersonen angesprochen, die einen LEBO explizit abgelehnt haben. Die in diesem Kapitel referierten Daten geben einige Auskünfte über die Struktur und die Motive dieser Gruppe.

Bereits an den Gruppendiskussionen haben einzelne Lehrer und Lehrerinnen teilgenommen, die auf einen LEBO verzichten. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Argumentation dieser Personen sich prinzipiell nicht von der ihrer Kolleginnen und Kollegen unterschied. Der Unterschied bestand lediglich in der letzten Konsequenz, die für die einen lautete: „Wir lehnen den LEBO zwar ab, wollen aber dem Kanton nichts schenken und das Geld steht uns zu“, während eine Minderheit von Lehrpersonen aus prinzipieller Gegnerschaft gegen den LEBO auf das Zusatzgehalt, mithin also auf ca. CHF 2'000 bis 3'000 im Jahr, verzichtet.

In einigen Gesprächen wurde allerdings auch vermutet, dass nicht allein diese Prinzipien ausschlaggebend für den Verzicht seien, sondern vor allem ältere Lehrpersonen angesichts kommender SchülerInnenfeedbacks und Personalbeurteilungen Befürchtungen hegten und daher auf den LEBO verzichteten.

Unsere Daten bestätigen weitgehend diese Aussage: eine Ablehnung von MAB-LEBO-Systemen erfolgte überwiegend durch ältere LehrerInnen. Während insgesamt knapp ein Zehntel (9,3%) der Befragten zu jenen gehört, die bewusst auf den LEBO verzichten, sind dies in der Gruppe der über Fünfzigjährigen deutlich mehr (17,5%). In der Gruppe der jüngeren Lehrkräfte (unter 40 Jahre) verzichtet demgegenüber nur ein Befragter oder eine Befragte auf den LEBO.

Die Vermutung, dass hinter der Ablehnung des LEBO auch die Sorge steht, persönlich unter Druck zu geraten, lässt sich durch unsere Daten stärken. So würden über die Hälfte (53,3%) derjenigen, die auf einen LEBO verzichten, die Durchführung des Beurteilungsprozesses als psychischen Druck empfinden. Bei denen, die praktische Erfahrungen mit MAB-LEBO haben, sind dies nur 15,2% (Tabelle 3.6.2-1). Nicht so gross wie vermutet ist die Zahl derer, die grundsätzlich davon ausgehen, dass sich die Leistung von Lehrpersonen nicht beurteilen lässt: Lediglich ein gutes Drittel (37,5%) der „Nicht-LEBO-LehrerInnen“ stimmt dieser Aussage eher zu. Fast alle (88,2%) sind allerdings der Meinung, dass das gewählte Verfahren der Leistungsbeurteilung ungeeignet ist. Und tatsächlich scheint das Vergabeverfahren im Mittelpunkt der Kritik zu stehen, denn immerhin 62,5% der Nicht-LEBO-LehrerInnen, und damit deutlich mehr als in der anderen Gruppe (45,1%), würden einem Leistungsbonus *zustimmen*, wenn das Beurteilungsverfahren ihren Vorstellungen entspräche. Tatsächlich lehnt auch nur ein Viertel (23,5%) der LEBO-Verweigerer und Verweigerinnen jede Form von Leistungslohn ab, während es bei jenen, die einen LEBO beziehen, über die Hälfte sind (56,5%). So sind auch 66,5% der Nicht-LEBO-LehrerInnen der Meinung, dass besondere Leistungen von Kolleginnen und Kollegen auch entsprechend materiell entlohnt werden sollen.

¹ Die Regelungen an den einzelnen Schulen hierzu sind sehr unterschiedlich; teilweise ist auch ohne LEBO die Teilnahme an bestimmten Elementen des MAB-Systems obligatorisch (z.B. Q-Gruppen), teilweise haben nur ältere Lehrpersonen diese Wahlfreiheit; an anderen Schulen wiederum gibt es diese Wahlmöglichkeit gar nicht.

Bei den Lehrpersonen, die auf den LEBO verzichten, handelt es sich also offensichtlich nicht um eine „Fundamentalopposition“ gegen jede Form von Leistungsentgelt. Vielmehr wird diese Gruppe von LehrerInnen dominiert, die in erster Linie das *Vergabeverfahren* so prinzipiell ablehnen, dass sie auf eine erkleckliche Lohnsumme verzichten. Für die Mehrheit der Nicht-LEBO-LehrerInnen ist dies ein durchaus spürbarer materieller Verzicht: Nur ein gutes Drittel (37,6%) sagt, dass die LEBO-Höhe so gering sei, dass sie gut darauf verzichten könnten.

<i>„ohne LEBO“- Lehrpersonen, die auf einen LEBO verzichten</i>		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Die Durchführung von MAB-LEBO empfinde ich als psychischen Druck.	LEBO	38,8	26,7	19,4	7,9	7,3
	<i>ohne LEBO</i>	<i>26,7</i>	<i>20,0</i>	<i>0,0</i>	<i>20,0</i>	<i>33,3</i>
Die Leistung von LehrerInnen lässt sich nicht beurteilen.	LEBO	28,6	23,8	29,8	13,1	4,8
	<i>ohne LEBO</i>	<i>31,3</i>	<i>6,3</i>	<i>25,0</i>	<i>37,5</i>	<i>0,0</i>
Das gewählte Verfahren zur Leistungsbeurteilung ist ungeeignet.	LEBO	15,1	30,1	29,5	15,1	10,2
	<i>ohne LEBO</i>	<i>5,9</i>	<i>5,9</i>	<i>0,0</i>	<i>23,5</i>	<i>64,7</i>
Wenn das Verfahren zur Leistungsbeurteilung weitgehend meinen Vorstellungen entspräche, fände ich es gut, wenn es an einen Leistungsbonus gekoppelt wäre.	LEBO	20,4	23,7	20,4	22,4	13,2
	<i>ohne LEBO</i>	<i>50,0</i>	<i>12,5</i>	<i>18,8</i>	<i>12,5</i>	<i>6,3</i>
Ich lehne jede Form von Leistungslohn ab.	LEBO	33,3	23,2	16,7	17,9	8,9
	<i>ohne LEBO</i>	<i>23,5</i>	<i>0,0</i>	<i>17,6</i>	<i>23,5</i>	<i>35,3</i>
Die Leistung von Lehrpersonen lässt sich nicht durch Geld beeinflussen.	LEBO	5,9	18,3	21,9	34,3	19,5
	<i>ohne LEBO</i>	<i>6,3</i>	<i>12,5</i>	<i>25,0</i>	<i>25,0</i>	<i>31,3</i>
Die Höhe des LEBO ist so gering, dass ich auch darauf verzichten könnte.	LEBO	19,4	29,1	19,4	20,6	11,5
	<i>ohne LEBO</i>	<i>31,3</i>	<i>6,3</i>	<i>25,0</i>	<i>18,8</i>	<i>18,8</i>
Es wäre gerecht, wenn jene LehrerInnen, die Sonderaufgaben übernehmen, dafür besonders entlohnt würden.	<i>ohne LEBO</i>	<i>11,8</i>	<i>0,0</i>	<i>11,8</i>	<i>29,4</i>	<i>47,1</i>

Tabelle 3.6.2-1: Beurteilung des Leistungsbonus durch Nicht-Lebo Lehrpersonen und Lebo-Lehrpersonen (in Prozent)

In den offenen Fragen zu diesem Themenbereich werden prinzipielle Einwände gegen jede Form von Leistungslohn noch einmal unterstrichen: „LEBO ist Wurst–Pädagogik für Hunde, nicht für Mitmenschen“. Auch wenn, wie oben gezeigt, die Zahl derjenigen, die grundsätzlich gegen Leistungslohn sind, in der Reihe der Nicht-LEBO-LehrerInnen eher gering ist, demonstriert das drastische Zitat noch einmal die Gefühlslage eines Teils der Lehrerschaft. Des Weiteren wird über eine Verschlechterung des Betriebsklimas nach der Einführung des LEBO berichtet.

Diese Wahrnehmung, die durch die Befragung insgesamt überwiegend nicht bestätigt wird, mag damit zu tun haben, dass die Nicht-LEBO-LehrerInnen das Klima an ihren Schulen¹ durchschnittlich schlechter einschätzen als der Rest der Lehrerschaft (Tabelle 3.6.2-2). Die Arbeitszufriedenheit derer, die auf den LEBO verzichten, ist insgesamt geringer und der Anteil derer, die sich bei der Arbeit unterfordert fühlen, deutlich höher als bei den LehrerInnen, die einen LEBO beziehen. Gerade dieser letzte Aspekt könnte eine Aussage stützen, die in den Gesprächen mit den Rektoren häufiger getroffen wurde: Es haben sich nicht die „schwächeren“ oder wenig motivierten LehrerInnen gegen die Teilnahme am MAB-LEBO entschieden, sondern häufig sehr motivierte, engagierte und kompetente Lehrkräfte.

Deutlich wird in Tabelle 3.6.2-2 auch, dass diejenigen, die auf den LEBO verzichten, dem Thema Personalführung an Schulen besonders skeptisch gegenüberstehen und sich wenig von ihrer Schulleitung erwarten. Dazu passt ein Zitat aus den offenen Fragen: „LEBO ist ein Personalführungsinstrument, kein Instrument zur Qualitätsverbesserung“. Eine solche Einstellung, in der „Personalführung“ wahrscheinlich eher mit „Disziplinierung und Kontrolle“ gleichgesetzt wird als mit Personal- und Qualitätsentwicklung ist auch in zahlreichen Diskussionen mit Lehrpersonen geäußert worden. So scheint dieses Verständnis von Personalführung und damit auch von MAB-LEBO-Systemen einer der Gründe für die vehemente Ablehnung gewesen zu sein.

¹ Erinnerung sei hier noch einmal daran, dass in Tabelle 5.1-2 Indikatoren für Schulklima benutzt werden, die auf einer Reihe von Einzelitems beruhen, die nicht unmittelbar mit dem LEBO zu tun haben (vgl. Kapitel 3).

		<i>LEBO abgelehnt</i>	<i>LEBO</i>
Akzeptanz von Personalführung			
	niedrig	71	57
	mittel	18	30
	hoch	12	13
Erwartungen an die Schulführung			
	niedrig	59	18
	mittel	24	47
	hoch	18	35
Belastendes Schulklima			
	niedrig	59	70
	mittel	29	26
	hoch	12	4
positives Schulklima			
	niedrig	35	22
	mittel	29	36
	hoch	35	42
Unterforderung			
	niedrig	65	82
	mittel	18	15
	hoch	18	2
Arbeitszufriedenheit			
	niedrig	6	1
	mittel	18	4
	hoch	77	95
Prozessqualität			
	niedrig	19	7
	mittel	31	33
	hoch	50	61
Teilnahme am Einführungsprozess			
	niedrig	75	52
	mittel	25	24
	hoch	0	23

Tabelle 3.6.2-2: Verteilung der Indikatoren-Werte bei Nicht-Lebo und Lebo Lehrpersonen (in Prozent)

Schliesslich sei noch erwähnt, dass sich – wenig überraschend – von den Nicht-LEBO-LehrerInnen niemand stark im Einführungsprozess engagiert hat und die Qualität des Einführungsprozesses etwas schlechter befunden wird als von den übrigen Lehrkräfte.

3.7. Einführungsprozess

Die Einführung eines leistungsabhängigen Entgeltbestandteils im Bereich der Schulen bedeutet nicht nur eine gravierende organisatorische Veränderung im Bereich der Personalführung, sondern stellt einen deutlichen Bruch mit der bisherigen *Kultur* der Schulen dar. Das Selbstverständnis der Lehrpersonen und der Institution Schule wird in Frage gestellt, jahrzehntelang gepflegte und immerhin bewährte Handlungsmuster werden durchbrochen, das Verhältnis von Lehrpersonen zur Schulleitung wird neu definiert und die Rolle der Schüler und Schülerinnen als Feedbackinstanz nachhaltig aufgewertet. Eine solche Veränderung von Organisationen ist immer prekär und von hohen Reibungsverlusten bedroht. Um diese Reibungsverluste in Grenzen zu halten und das organisatorische Veränderungsprojekt zum Erfolg zu führen, empfiehlt es sich, solche Projekte als Organisationsentwicklungsprozesse (OE) durchzuführen. OE heisst, in Kürze, dass die Notwendigkeit zur Veränderung von den Betroffenen selbst erkannt wird, indem die Schwächen der Organisation zunächst gemeinsam analysiert werden. Es folgt eine gemeinsame Verständigung auf den Veränderungsbedarf sowie die partizipative Entwicklung und Umsetzung der dazu nötigen Massnahmen (Pekruhl, 2001).

Die Voraussetzungen für einen erfolgreichen OE-Prozess an den Schulen des Kantons Solothurn waren schlecht. Bei der Vorbereitung der BERESO (vgl. Kapitel 2.1) waren die Schulen beim Thema MAB-LEBO aussen vor geblieben, da die vorangegangenen Diskussionen zwischen Vertretern des Kantons und der Schulen zum Thema Leistungsbonus ergebnislos geblieben waren. Man wurde sich einig, dass das LEBO-System, wie es auf die Verwaltung des Kantons angewendet werden sollte, für Schulen nicht funktioniert, diese also davon nicht betroffen wären.

Ergebnisse der Gruppendiskussionen und Schulleitungsinterviews

Bei der Umsetzung der BERESO und der Einführung des MAB-LEBO in der Verwaltung wurde den Schulen aber deutlich, dass diese Ausnahmeregelung für die kantonalen Schulen mit einem Lohnverzicht der Lehrpersonen von durchschnittlich 2,5% verbunden ist, dem vom Kanton vorgesehenen variablen Entgeltanteil. Dies sorgte für erheblichen Unmut an den Schulen und führte dazu, dass neu über den Leistungsbonus nachgedacht wurde. Der Kanton räumte daraufhin den Schulen die Möglichkeit ein, ein je eigenes System der Leistungsbeurteilung zu entwickeln und als Pilotprojekt einzuführen. Der überwiegende Teil der Schulen machte von dieser Möglichkeit Gebrauch. Aufgrund der Tatsache, dass diese Regelung relativ spät erfolgte und im eigentlichen BERESO/MAB-LEBO-Prozess gar nicht vorgesehen war, führte dies von Anfang an zu einigen restringierenden Bedingungen:

- der Zeitdruck für die Schulen war relativ hoch, wenn sie in der ersten Beurteilungsperiode nicht auf 2,5% Lohn verzichten wollten;
- Personalamt und DBK konnten den Schulen nur allgemeine Unterstützung bei der Entwicklung anbieten, spezifisches Know-how zu den Besonderheiten eines MAB-LEBO-Systems im Bereich der Schule war nicht vorhanden;
- schliesslich blieb unklar, was es bedeutete, dass MAB-LEBO als „Pilotprojekt“ eingeführt werden sollte.

Unter diesen Bedingungen gab es praktisch keinen positiven Bezug zur MAB-LEBO-Idee. Die Überschriften über den Einführungsprozessen von MAB-LEBO an den Schulen könnten vielmehr lauten: „Wir wollen dem Kanton nichts schenken!“ oder „Die 2,5% stehen uns zu!“. Diese beiden Zitate wurden vielfach in den Gruppendiskussionen und vielen Interviews und Gesprächen wiederholt.

Dabei war die Entscheidung der meisten Schulen, sich überhaupt am MAB-LEBO zu beteiligen, keineswegs einfach. Dem Wunsch vieler Lehrpersonen, die 2,5 Lohnprozente „abzuholen“, stand in fast allen Schulen eine starke Opposition entgegen, welche einen Leistungsbonus prinzipiell ablehnte und sich

nicht „korrumpieren“ lassen wollte. Heftige Diskussionen und turbulente Abstimmungen waren die Folge. Dabei kam es an einigen Schulen zu Eklats und persönlichen Verwerfungen, die bis heute fortwirken. Wie oben beschrieben entschieden sich die Lehrpersonen einiger Schulen dann auch mehrheitlich gegen eine Teilnahme am MAB-LEBO (die an ein positives Votum des Lehrkörpers gekoppelt war). Die ohnehin schon schwierigen Ausgangsbedingungen für die System Einführung wurden durch diese heftigen und nachwirkenden Auseinandersetzungen innerhalb der Lehrerschaft weiter kompliziert und eine tatsächlich gemeinsame Entwicklungsarbeit im Sinne von OE fast unmöglich.

Nach dieser Phase der prinzipiellen Auseinandersetzung mit dem Leistungsbonus begannen alle Schulen, die sich am MAB-LEBO-System beteiligen wollten, die Chance zu erkennen, die ihnen das Abkommen mit dem Kanton bot: Sie waren nicht verpflichtet, ein Beurteilungssystem „von oben“ – wie es die Schulen sahen – zu übernehmen, sondern konnten ein eigenes Modell entwickeln, das ihren Ansprüchen am ehesten entsprach. Diese Modellentwicklung lief an den einzelnen Schulen ganz unterschiedlich, es lassen sich aber drei Typen identifizieren (wobei sich manche Schulen oder Teilschulen quasi zwischen diesen Typen befinden):

Typ 1: Rasch und pragmatisch

Vor allem in den kleineren Schulen wurde nach dem Grundsatzentscheid für eine Teilnahme am MAB-LEBO gesehen, dass die zeitlichen und personellen Kapazitäten für die Entwicklung eines eigenen Systems kaum gegeben waren. Man orientierte sich daher an bereits ausgearbeiteten Modellen anderer kantonaler Schulen oder an anderen bekannten Beispielen. Diese Modelle wurden noch etwas modifiziert und dann mehr oder weniger reibungslos eingeführt.

Typ 2: Eigenentwicklungen ohne externe Unterstützung

In diesen Schulen wurden eine oder mehrere Projektgruppen mit der Entwicklung eines MAB-LEBO-Systems beauftragt. Im Mittelpunkt stand dabei meist die Gestaltung der methodischen Instrumente für das SchülerInnenfeedback. Nach Aussagen der ProjektteilnehmerInnen führte dies häufig zu interessanten und produktiven Diskussionen, die bei den Grundfragen („was ist eigentlich guter Unterricht“) begannen und sich dann ausführlich mit den Fragen der Umsetzung beschäftigten, beispielsweise wie SchülerInnen als kompetente Feedbackgebende genutzt werden könnten.

In all diesen Diskussionen wurde von den Beteiligten nicht nur unmittelbar berufliches Fachwissen eingebracht, sondern häufig wurde auch die entsprechende Literatur zu den fraglichen Themenbereichen rezipiert. Trotz der guten Arbeit, die hier geleistet wurde, stiessen die Gruppen aber an ihre fachlichen, personellen und zeitlichen Grenzen. Es konnten zwar gut begründete Verfahren erarbeitet werden, deren fachliche Fundierung war aber nicht immer gesichert, eine wissenschaftliche Validierung der entwickelten Methoden und Instrumente nicht gegeben. „Man hat das Handwerk nicht beherrscht“ ist eine selbstkritische Einschätzung aus den Reihen der Projektgruppenteilnehmende zu dieser Phase, oder auch „wir haben im Regen gestanden“, weil die externe Unterstützung fehlte. Die eigenen Ansprüche der Schulen an die Entwicklung eines eigenen MAB-LEBO-Systems konnten so nur teilweise umgesetzt werden. Der allgemeine Tenor ist, dass die Systeme „funktionieren“, um den LEBO halbwegs gerecht zu verteilen, aber nicht wirklich gute Instrumente der Personalführung und Qualitätsentwicklung sind.

Unter OE-Gesichtspunkte ist es ein weiteres Problem, dass sich die Diskussionen bei der Entwicklung der Systeme offensichtlich stark auf die Projektgruppen beschränkten, die anderen Lehrpersonen mehr oder weniger aussen vor standen. Über das Mass der Beteiligung der Lehrpersonen ausserhalb der Projektgruppen geben die Ergebnisse der schriftlichen Befragung Aufschluss (siehe unten).

Typ 3: Eigenentwicklung mit externer Unterstützung

Es gab auch Schulen, in denen von den Schulleitungen die Gelegenheit ergriffen wurde, die Einführung von MAB-LEBO zu nutzen, um Elemente der Personalführung und Qualitätsentwicklung einzuführen, an die sie schon länger gedacht hatten, deren Umsetzung aber ohne den äusseren Anlass MAB-LEBO schwierig geworden wäre. Hier basierten die zur Diskussion gestellten Verfahren sehr stark auf Konzepten, die in einem anderen Kontext entwickelt worden waren und die sich bereits bewährt hatten. Diese Konzepte wurden dann allerdings – wie an den anderen Schulen auch – in Projektgruppen diskutiert und an die schulischen Verhältnisse angepasst.

Vor allem gilt dies für die KS Olten, die sich darüber hinaus für einen grundsätzlich anderen MAB-LEBO-Systemansatz entschieden hat, der sich nur mittelbar mit den ursprünglichen Intentionen des Kantons deckte, von diesem aber – nach einigen Modifikationen – akzeptiert wurde. Die Tatsache, dass der FQS-Ansatz der KS Olten sich relativ weit vom „Blueprint“ des Kantons entfernt hatte, hat übrigens – so der Eindruck aus den Gruppendiskussionen – nicht unwesentlich zu dessen Akzeptanz in der Lehrerschaft beigetragen. Dies sei nur erwähnt, um das schwierige Verhältnis zwischen Kanton und Kantonsschulen in diesem Prozess noch einmal zu illustrieren.

Die KS Olten hatte sich zudem die Unterstützung von Anton Strittmatter gesichert, der eine wichtige Rolle bei der Erarbeitung des Oltners LEBO+-Systems gespielt hat. Dieses beruht im Wesentlichen auf dem von ihm entwickelten FQS-System. Auf Anregung von Strittmatter war die KS Olten auch die einzige Schule, die eine Metaevaluation des Systems von Anfang an vorgesehen und dann auch durchgeführt hat. Insgesamt hat dies zu einem wirksamen System mit der vergleichsweise grössten Akzeptanz in der Lehrerschaft geführt.

Somit sind schliesslich alle Schulen zu einem Ergebnis gekommen, das in den meisten Fällen mehr oder weniger „funktioniert“ hat, das aber eher zur „Duldung“ von MAB-LEBO – vor allem LEBO – geführt hat und nur ausnahmsweise zu einer tatsächlichen Akzeptanz.

Festzuhalten bleibt allerdings, dass alle Schulleitungen – auch jene, deren MAB-LEBO-Systeme noch grösseren Spielraum für Verbesserungen aufweisen – konstatieren, dass sich die MAB-Elemente des Systems inzwischen bewährt haben und so oder in ähnlicher Form aus dem Schulalltag nicht mehr wegzudenken seien. Und es wird von fast allen Schulen eingeräumt, dass ohne die „Drohung“: „Einführung von LEBO oder Verzicht auf 2,5%“ nichts oder viel weniger in Bezug auf Personalführung an den Schulen geschehen wäre. Somit hat sich die Katalysatorthese – der Leistungsbonus wirkt vor allem darauf, dass sinnvolle Massnahmen der Personalführung und Qualitätsentwicklung *überhaupt* umgesetzt werden – für die Einführungsphase der MAB/QS-Systeme ganz eindeutig bestätigt. Die Form allerdings, in der hier der Katalysator eingesetzt wurde, entspricht dem, was in der OE als „Bombenwurfansatz“ diskutiert wird: Die Organisation wird vor eine Situation gestellt, in der rasche und grundsätzliche Veränderungen verlangt werden, als Alternative werden gravierende Konsequenzen angedroht. Ein solcher Ansatz führt zwar häufig zu kurzfristigen Veränderungen. Er birgt allerdings die Gefahr, dass ein Scherbenhaufen zurückbleibt, welcher das Funktionieren und die weitere Entwicklung der Organisation gefährdet. Dies gilt es bei den Diskussionen um die Fortführung und Weiterentwicklung der MAB-LEBO-Systeme an den Schulen des Kantons Solothurn zu beachten.

Ergebnisse der schriftlichen Befragung

Die Befragung der Lehrpersonen bestätigt, dass die Einführung von MAB-LEBO in allen Schulen ein stark diskutiertes und heftig umstrittenes Thema war (Tabelle 3.7-1). Lediglich etwas über 13% der Befragten sagen, das Thema habe sie persönlich nicht interessiert und nur 3.4% sagen, dass es in ihrer Schule fast gar keine Diskussionen um die Einführung von MAB-LEBO gab. Die Mehrheit der Lehrerin-

nen und Lehrer hat sich auch über den jeweiligen Diskussionsstand an den Schulen gut informiert gefühlt. Die ganz grosse Mehrheit der Lehrpersonen (87,3%) bestätigt (zumindest teilweise), dass es in den Kollegien heftige Auseinandersetzungen um die Einführung gab. Trotz dieser Heftigkeit scheinen die Diskussionen aber von der Mehrheit der Lehrerschaft als nicht ganz so problematisch (bezogen auf persönliche Auseinandersetzungen) wahrgenommen worden zu sein, wie dies in den Gruppendiskussionen geschildert wurde: Nur knapp 13% sagen, die Diskussionen seien nicht offen und kollegial verlaufen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu
Diskussion um MAB-LEBO hat nicht interessiert.	44,0	26,0	16,7	9,3	4
Argumente des Kantons zu MAB-LEBO waren bekannt.	4,6	4,0	23,2	35,1	33,1
Argumente des Kantons zu MAB-LEBO haben eingeleuchtet	28,5	29,1	25,8	14,6	2,0
Im Kollegium gab es heftige Auseinandersetzungen um die Einführung von MAB-LEBO.	1,3	11,3	24,0	30,0	33,3
Es gab fast gar keine Diskussionen um die Einführung von MAB-LEBO.	60,4	28,2	8,1	3,4	0,0
Die Diskussion um MAB-LEBO verlief offen und kollegial.	3,4	9,4	32,2	34,2	20,8
Immer auf dem Laufenden, wie der Diskussionsstand an der Schule war.	2,0	16,6	25,8	33,1	22,5
Intensiv an der Diskussion um die Einführung beteiligt.	8,6	23,2	32,5	21,2	14,6
Wesentlicher Grund, warum das Kollegium MAB-LEBO zugestimmt hat, waren die damit verbundenen 2,5 Lohnprozente	4,1	10,3	16,4	34,2	34,9
Die Entscheidung, warum Schule am MAB-LEBO teilnimmt, war transparent und nachvollziehbar.	2,7	8,2	18,4	42,2	28,6
Aktive Beteiligung an der Entwicklung des schulspezifischen MAB-LEBO-Systems.	33,3	26,7	17,3	7,3	15,3
Bei der Entwicklung des schulspezifischen MAB-LEBO-Systems waren Meinung und Know-how gefragt.	37,2	22,3	23,0	9,5	8,1
Nachdem klar war, dass MAB-LEBO eingeführt wird, wurde versucht, das Beste daraus zu machen.	3,4	2,0	11,6	42,2	40,8
Hinreichend Zeit für die Entwicklung des MAB-LEBO-Systems.	5,6	23,9	29,6	31,0	9,9
Bei der Entwicklung des schulspezifischen MAB-LEBO-Systems gab es fruchtbare Diskussionen.	4,1	19,2	34,2	29,5	13,0

Tabelle 3.7-1: Beurteilung des Einführungsprozesses (in Prozent)

Die Argumente des Kantons zu MAB-LEBO waren in dieser Diskussion bekannt (nur 8,6% sagen, das sei eher nicht der Fall gewesen). Aber 57,6% der Befragten geben an, dass ihnen diese Argumente nur wenig eingeleuchtet haben. Nur 16,6% behaupten das Gegenteil. Dies trifft sich mit der Aussage, dass mehr als drei Viertel (79,1%) der Meinung sind, dass ein wesentlicher Grund für die Zustimmung des Kollegiums zu MAB-LEBO die damit verbundenen 2,5 Lohnprozente gewesen seien – nicht also die Gründe, die der Kanton damit verband. Allerdings haben die weitaus meisten Lehrpersonen (83%) die „realistische Wende“ so wahrgenommen, wie sie oben schon auf der Grundlage der Gruppendiskussi-

onen geschildert wurde: „Wenn das System schon eingeführt wird, so versuchen wir, das Beste daraus zu machen.“ Es wurde in den Schulen also nicht versucht, „Potemkinsche Dörfer“ zu errichten, also den Kantonsverantwortlichen ein MAB-LEBO-System zu präsentieren, das nach aussen passabel wirkt, in der Schulwirklichkeit aber weiter „Business as usual“ zu betreiben. Dies stützt noch einmal die oben angeführte Katalysatorthese nunmehr auch aus der Sicht der Lehrpersonen: Der Katalysator (LEBO) wird nicht geliebt, aber er wurde so ernst genommen, dass die Konsequenzen (Entwicklung einer sinnvollen und funktionierenden MAB) akzeptiert werden. Und bestätigt wurde auch, dass diese gemeinsame Entwicklung zu fruchtbaren Diskussionen geführt hat.

Trotz der breiten Diskussion, fühlte sich aber nur eine Minderheit (17,6%) so in die Entwicklung einbezogen, dass sie das Gefühl bekam, ihre Meinung und ihr Know-how sei gefragt gewesen. Ein knappes Viertel (22,6%) der Lehrpersonen war selbst aktiv in den Entwicklungsprozess einbezogen worden.

Schliesslich ist noch interessant zu schauen, welche Auswirkungen die Wahrnehmung des Einführungsprozesses auf die Akzeptanz des LEBO¹ hatte.

Nicht sehr erstaunlich ist die Tatsache, dass jene Lehrpersonen, denen die Argumente des Kantons zu MAB-LEBO eingeleuchtet haben, den LEBO eher akzeptieren als die Gegengruppe. Letztere – also jene, denen die Argumente nicht einleuchten – akzeptieren einen LEBO zu weniger als 20%, während ca. 70% jener, welchen die Argumente des Kantons eingeleuchtet haben, den LEBO akzeptieren.

Ansonsten gibt es kaum weitere Korrelationen zwischen dem Einführungsprozess und der Akzeptanz von MAB-LEBO, die als bedeutsam anzusehen wären. Nach den Gruppendiskussionen konnte vermutet werden, dass jene Lehrpersonen, die intensiver in die Diskussion einbezogen waren, die Entscheidungsprozesse als transparent und die Diskussionen als kollegial erlebt hatten, einem LEBO eventuell positiver gegenüberstünden. Die Daten zeigen aber keine Zusammenhänge dieser Art. Lediglich jene, welche *fruchtbare* Diskussionen an den Schulen erlebt hatten, sehen den LEBO positiver als die Lehrpersonen, welche die Diskussionen überhaupt nicht fruchtbar fanden (62,5% zu 33,3%). Daraus könnte geschlossen werden, dass nicht die Intensität, sondern eher die Qualität der Diskussionen im Einführungsprozess Auswirkungen auf die Akzeptanz des LEBO hatte.

¹ Zur Konstruktion des Indikators „Akzeptanz LEBO“ vergl. Kapitel 3.4

4 Handlungsempfehlungen

Im abschliessenden Teil des Evaluationsberichts fassen wir zusammen, welche Empfehlungen sich in Hinblick auf den weiteren Umgang mit MAB-LEBO aus unseren Evaluationsergebnissen ableiten lassen.

Diese Empfehlungen richten sich in erster Linie an den Auftraggeber der Evaluation, den Regierungsrat des Kantons Solothurn. Der Regierungsrat wird Grundsatzentscheide über den weiteren Umgang mit MAB-LEBO an den kantonalen Schulen treffen und damit den Rahmen setzen, in dem sich die Schulen in Zukunft bewegen werden. Nach Abschluss der Evaluation und nach vielen Diskussionen mit unterschiedlichen Akteuren empfehlen wir, diese Grundsatzentscheide auf zwei Ebenen voneinander getrennt zu behandeln:

- den Entscheid über Grundsätze der Personalführung und Qualitätsentwicklung (PQ-System) an den kantonalen Schulen;
- den weiteren Entscheid darüber, ob und in welcher Form künftig ein Leistungsbonus an den kantonalen Schulen existieren soll.

Eine Trennung zwischen den in den MAB-LEBO-Systemen eng miteinander verknüpften Aspekten Personalführung/Qualitätsentwicklung (PQ) auf der einen und dem Leistungsbonus auf der anderen Seite hat sich im Verlauf des Projekts sehr bewährt. Denn während unter allen Beteiligten unumstritten ist, dass Personalführung und Qualitätsentwicklung Aufgaben der Schulen sind, die in der nächsten Zeit verstärkter Anstrengungen und neuer Ideen bedürfen, sind in Bezug auf den Leistungsbonus sowohl die Untersuchungsergebnisse als auch die Meinungen deutlich weniger eindeutig. Die Trennung von PQ und LEBO hat es in den Diskussionen ermöglicht, vorurteilsfrei über Verbesserungen der PQ-Systeme nachzudenken, während umgekehrt die Diskussion um den LEBO entschärft werden konnte, nachdem klar war, dass – nach Auffassung des Evaluationsteams – der Leistungsbonus das PQ-System nicht determinieren soll, sondern umgekehrt darüber nachgedacht werden kann, ob und wie ein LEBO die künftigen PQ-Systeme unterstützen könnte.

Zu beiden Grundsatzentscheiden (PQ und LEBO) stellen wir unterschiedliche Handlungsalternativen vor und beschreiben deren Vor- und Nachteile.

Das Kapitel „Handlungsempfehlungen“ wendet sich aber nicht nur an den Regierungsrat des Kantons, sondern auch unmittelbar an die Schulen. Wie oben angedeutet, war im Projektverlauf unumstritten, dass die PQ-Systeme an allen Schulen weiterentwickelt werden sollen. Dabei werden vermutlich unabhängig von den Grundsatzentscheiden des Regierungsrats jene PQ-Elemente weiterhin eine Rolle spielen, die auch jetzt schon in unterschiedlich entwickelter Form und in unterschiedlicher Anwendung an den Schulen existieren. Daher haben wir auch unsere Evaluationsergebnisse zu diesen einzelnen PQ-Elementen in die Handlungsempfehlungen aufgenommen. Wir hoffen, dass die einzelnen Schulen bei der künftigen Entwicklung Nutzen daraus ziehen können. Dabei müssen wir betonen, dass sich diese Empfehlungen auf jene Aspekte konzentrieren, die aufgrund der Analyse unserer Untersuchungsergebnisse in den Schulen des Kantons eine besonders wichtige Rolle spielen. Mit anderen Worten: Die folgenden Seiten ersetzen kein Handbuch der Schulentwicklung. Und wenn wir beispielsweise etwas zum Thema SchülerInnenfeedback sagen, so beschränken wir uns auf Argumente, die an den untersuchten Schulen eine besondere Relevanz haben. Wir konkurrieren aber nicht mit den zahlreichen und fundierten Untersuchungen und umfassenden Handlungsempfehlungen, die es zu diesem Thema gibt. In diesem Sinne können die Empfehlungen Anhaltspunkte sein, in welche Richtung die Entwicklungen in den Schulen laufen sollten, aber sie sind kein Rezeptbuch, das genau vorschreibt, was an den Schulen zu geschehen hat. Dementsprechend ist die Darstellung der einzelnen Empfehlungen kurz und beschränkt sich auf die wesentlichen Punkte. Zu dieser kurzen Darstellung gehört, dass wir in den entsprechenden

Kapiteln zwischen „Standards“ und „Empfehlungen“ unterscheiden. Als „Standards“ bezeichnen wir die nach unseren Untersuchungsergebnissen unabdingbaren Voraussetzungen für den erfolgreichen Einsatz der Instrumente, während „Empfehlungen“ mögliche Optimierungen aufzeigen.

Die Handlungsempfehlungen mit den Entscheidungsalternativen für den Regierungsrat finden sich im ersten und letzten Teil dieses Abschnitts (Kapitel 4.1 und 4.7). Die Hinweise zu den bisher schon genutzten Elementen der Personalführung und Qualitätsentwicklung sind folglich in den Kapiteln 4.2 bis 4.6 beschrieben.

Die hier skizzierten Handlungsempfehlungen sind nicht (allein) am grünen Tisch des Evaluationsteams entstanden, sondern das Produkt zahlreicher Diskussionen mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen, des Personalamtes und des Bildungsdepartements. Auf insgesamt vier teilweise mehrtägigen Workshops (vgl. Kapitel 2.2.3) wurden Ergebnisse des Projekts sowie erste Vorschläge zu Handlungsempfehlungen nicht nur diskutiert, sondern auch gemeinsam weiterentwickelt. Nicht immer konnte dabei völlige Einigkeit erzielt werden. Dies wird unter anderem dadurch dokumentiert, dass zu den Grundsatzentscheiden Alternativen präsentiert werden. In den Fällen, in denen das Evaluationsteam eine dezidiert andere Position vertritt als die Mehrheit der übrigen Akteure, stellen wir unsere Position klar dar, nennen aber auch die Gegenargumente (z.B. bei der Frage nach der Nutzung des LEBO für die Honorierung besonderer Leistungen, Kap. 4.4/4.7). Wir hoffen somit, dass diese Handlungsempfehlungen durch die Mitarbeit vieler Beteiligter an Qualität und möglicher Akzeptanz gewonnen haben, möchten aber betonen, dass das Evaluationsteam die Verantwortung für die Empfehlungen trägt.

4.1 Weiterentwicklung (resp. Einführung) von PQ-Systemen an allen Schulen

Die mit der Einführung von MAB-LEBO verbundene Entwicklung und Anwendung unterschiedlicher Instrumente der Mitarbeitendenbeurteilung und der Qualitätssicherung zeigen bei allen beteiligten Schulen deutlich positive Wirkungen hinsichtlich Personalführung, Qualitätssicherung und Schulentwicklung. Damit sind die kantonalen Schulen Solothurns einen wichtigen Schritt in Richtung Qualitätsverbesserung der Schulen gegangen, der sie positiv von der grossen Mehrzahl der Schweizer Schulen abhebt und auch im internationalen Vergleich bemerkenswert ist. Die Relevanz von Personalführung und Qualitätssicherung (PQ) war in allen Diskussionen während des Projektverlaufs praktisch unumstritten. Erinnerung soll aber daran, dass die Übernahme von Personalführungsaufgaben durch die Rektoren und Rektorinnen bei vielen Lehrpersonen nach wie vor auf grosse Skepsis stösst. Hier gilt es anzusetzen und zu verdeutlichen, welchen Wert eine moderne Personalführung nicht nur für die Schulen, sondern auch für die Lehrpersonen haben.

Deutlich wurde während der Evaluation, dass Qualitätssicherung und Personalführung eng miteinander verknüpft sind: alle Massnahmen, die sich auf die Führung und Entwicklung der Lehrpersonen beziehen, dienen letztlich der Verbesserung der Qualität der Schule insgesamt. Daher macht es Sinn, beide Aspekte im Zusammenhang zu betrachten. Klar wurde auch, dass jene Schulen, die – wegen einer Ablehnung des LEBO – nicht mit einem ausformulierten und vom Kanton bestätigten PQ-System gearbeitet haben, bei der Entwicklung von systematischer Personalführung und Qualitätsentwicklung weniger weit vorangeschritten sind als die Schulen mit MAB-LEBO-Vereinbarungen.

Unabhängig von der Tatsache, ob Lehrpersonen weiterhin einen Leistungsbonus beziehen werden, empfehlen wir daher, *alle* kantonalen Schulen auf ein *verbindliches* Konzept der Personalführung und Qualitätssicherung (PQ-Konzept) zu verpflichten. Demnach entwickeln alle Schulen im Rahmen einer der unten beschriebenen Alternativen ein PQ-Konzept, das von den zuständigen Aufsichtsgremien des Kantons zu genehmigen ist und über dessen konkrete Umsetzung die Schulen regelmässig Rechenschaft ablegen.

Wir sehen zwei Alternativen, in welchem Rahmen das PQ-Konzept der Schulen (weiter)entwickelt werden kann. Diese Alternativen sollen nun skizziert und in ihren Vor- und Nachteilen beschrieben werden. Abschliessend werden wir auf die Notwendigkeit hinweisen, die Weiterentwicklung der PQ-Systeme in einen Organisationsentwicklungsprozess (OE) einzubetten.

Alternative 1: Schulspezifische Konzepte

In diesem Modell würde jede Schule an das eigene, schon vorhandene Modell anknüpfen und dieses weiterentwickeln bzw. neu entwickeln, für diejenigen Schulen, die noch kein MAB praktizieren.

Jedes der eingeführten Konzepte hat sich auf seine Art bewährt, daher entwickelt jede Schule wie bisher ein eigenes PQ-System. Grundlage hierfür sind die schon bestehenden MAB/FQS-Konzepte, deren einzelne Elemente optimiert werden. Es wäre allerdings zu überlegen, inwieweit es Sinn macht, dass Teilschulen eines Schulzentrums (Kantonsschulen und BBZen) weiterhin unterschiedliche Konzepte für jede Teilschule entwickeln oder ob es nicht effizienter wäre, ein gemeinsames System zu entwickeln. Dies würde zum einen Synergien und Vereinfachungen mit sich bringen, zum anderen der kulturellen Integration der teilweise neu zusammengewachsenen Schulen dienen.

Nach Alternative 1 würde jede Schule auf der Grundlage des Evaluationsberichts und der Sonderauswertung für die einzelne Schule den spezifischen Veränderungsbedarf identifizieren und einen Veränderungsplan formulieren, der mit dem Kanton sachlich und terminlich vereinbart würde. Schulen ohne MAB-LEBO-System würden ein neues, eigenes Konzept entwickeln.

Für Alternative 1 spricht zunächst einmal eine vermutete hohe Akzeptanz an den Schulen: Alle Schulen haben sich in ihrem System eingerichtet, haben damit lange (und teilweise schmerzhaft) Erfahrungen gesammelt, wissen woran sie sind, haben es selbst entwickelt und optimiert. Dies alles führt zu einer Vertrautheit und Verbundenheit mit dem existierenden System und vermutlich zu grosser Skepsis gegenüber Neuerungen. Dabei wird ein Verbesserungsbedarf (innerhalb des existierenden Systems) überall deutlich gesehen. Es wäre nach dieser Alternative möglich, weitgehend an den eigenen Erfahrungen anzuknüpfen, auf Bewährtem aufzubauen und Optimierungen weiter zu betreiben. Der Entwicklungsaufwand innerhalb der Schulen und damit auch die Entwicklungskosten wären geringer als bei Alternative 2, da schon viele Vorarbeiten geleistet worden sind. Somit würde eine solche schulspezifische Lösung auch den OE-Prozess (siehe unten) vereinfachen, denn es würde auf einem weithin akzeptierten Ansatz aufgebaut. Eine breite Beteiligung der Lehrpersonen an der Weiterentwicklung wäre mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erreichen.

Gegen Alternative 1 spricht, dass es nach den Ergebnissen der Evaluation eine „suboptimale“ Lösung wäre, da in fast allen Schulen entweder Q-Gruppen oder standardisierte SchülerInnenfeedbacks (SFB) im jeweiligen MAB-LEBO-System fehlen würden. Q-Gruppen und SFB haben aber im Vergleich der verschiedenen PQ-Elemente nicht nur die grösste Wirkung auf die Verbesserung des Unterrichts, sondern bergen auch sonst noch wichtige Vorteile (vgl. Alternative 2). Des weiteren wäre der Administrations- bzw. Controllingaufwand für den Kanton relativ hoch, denn es müssten unterschiedliche Systeme geprüft, genehmigt und „controlled“ (um das missverständliche Wort „kontrolliert“ zu vermeiden) werden und auch die Weiterentwicklung der Systeme würde in unterschiedliche Richtungen gehen. Schliesslich ist zu befürchten, dass diese Alternative wenig Entwicklungsdynamik an den Schulen auslösen würde. Die Gefahr eines „Weiter so“ im alten Trott wäre gegeben.

Alternative 2: Gemeinsames Rahmenkonzept mit Variationen

In dieser Variante wären Q-Gruppen oder ähnliche Formen einer institutionalisierten kollegialen Beratung sowie standardisierte SchülerInnenfeedbacks obligatorisch für alle Schulen. Weitere Elemente der PQ wären fakultativ, würden aber nicht in die Vereinbarung mit dem Kanton aufgenommen.

Eine *Standardisierung* von SchülerInnenfeedbacks macht die Feedbackergebnisse der einzelnen Lehrpersonen einer Schule (relativ) vergleichbar und dient darüber hinaus einer generellen Qualitätsüberprüfung auf Schulebene, der Objektivierung der Feedbacks und der Identifizierung von individuellem Entwicklungsbedarf von Lehrpersonen durch die Schulleitung. Standardisierte SFB sind im Unterschied zu nicht standardisierten schriftlichen oder mündlichen Feedbacks zu sehen, welche von einzelnen Lehrpersonen individuell und situationsangemessen gestaltet werden. Letztere sind mit der Einführung eines standardisierten SFB natürlich nicht überflüssig geworden und können in einem anderen Kontext (beispielsweise im Rahmen der Q-Gruppendiskussionen) eine wichtige Rolle spielen.

Q-Gruppen und SFB müssen nicht überall völlig identisch sein, sondern können den jeweiligen schulspezifischen Bedingungen angepasst werden. Einzuhalten sind lediglich bestimmte Standards. Es wären also nicht nur Q-Gruppen nach dem Vorbild der KS Olten zugelassen (obwohl diese ein gut funktionierendes Beispiel bieten), sondern auch alternative Formen in Bezug auf Gruppengrösse, Gruppenregulieren, konkrete Aufgabenbestimmung der Gruppe usw. Zentral ist lediglich, dass gruppenförmige Arbeitsformen nicht nur sporadisch und ausnahmsweise eingerichtet werden, sondern zu einem institutionalisierten Bestandteil der Personal- und Qualitätsentwicklung an Schulen werden, wobei allerdings die Aufgaben dieser Gruppen in jeder Schule festgelegt werden und die Gruppen berichtspflichtig sind, dass sie angemessen arbeiten.

Darüber hinaus ist jede Schule frei, weitere Elemente zur Sicherung von PQ einzuführen oder beizubehalten (beispielsweise Unterrichtsbesuche durch Experten und Expertinnen und Schulleitung, Anreize für bestimmte Aufgaben, Förderung von Projekten etc.). Jede Schule vereinbart mit dem Kanton einen Plan zur Einführung resp. Weiterentwicklung von Q-Gruppen und SFB.

Für Alternative 2 spricht, dass die beiden PQ-Elemente, die sich nicht nur in unserer Untersuchung als die „stärksten“ erwiesen haben, sondern für die auch viele einschlägige Studien sprechen, an allen Schulen praktiziert würden. Im Umkehrschluss zu Alternative 1 wäre der Administrationsaufwand für den Kanton geringer, eventuell bereitzustellender fachlicher Support bei der Organisationsentwicklung (siehe unten) würde sich auf zwei Konzepte konzentrieren. Die Schulen wiederum hätten – zumindest dem Kanton gegenüber – über ein im Vergleich mit der jetzigen Situation vereinfachtes System zu berichten. Einen wesentlichen Vorteil sehen wir darin, dass nach dieser Alternative eine gemeinsame Entwicklungsarbeit der kantonalen Schulen möglich wäre. Eine solche Zusammenarbeit, wie sie sich im Projektworkshop 2 angedeutet hat, hebt nicht nur die allgemeine Qualität der Entwicklungsprozesse, sondern senkt allfällige Kosten für externe Unterstützung, da die Expertise allenfalls in den eigenen Reihen gefunden werden kann bzw. die extern eingekaufte Expertise mehreren Schulen zur Verfügung steht. Des Weiteren wäre an Modelle „kooperativer OE“ zu denken, in denen sich die Schulen gegenseitig nicht nur fachlich beraten, sondern auch als „Prozessbegleiter“ unterstützen und quasi als gegenseitige Coaches wirken. Zur Akzeptanz dieser Alternative würde beitragen, dass die bekannten und bewährten Elemente der „alten“ MAB nach Bedarf beibehalten werden können. Der Aufwand für OE wäre zwar umfangreicher (siehe unten), aber durch diese umfangreichere OE würde auch mehr Bewegung und Dynamik in den Prozess kommen.

Gegen Alternative 2 sprechen mögliche Akzeptanzprobleme an den Schulen. Q-Gruppen und standardisierte SFB sind zurzeit nicht überall „kulturell kompatibel“, passen also schlecht in das Selbstbild einiger Schulen und der dort tätigen Lehrpersonen. Vor allem an jenen Schulen, die bislang kein standardi-

siertes SFB betreiben, herrscht die Sorge, dass ein solches Instrument gegen die Schulkultur laufen würde und sich darüber hinaus auch nicht mit den dort vertretenen Prinzipien der Selbstkontrolle und der kollegialen Beratung vertragen würde. Diese Einwände machen schon deutlich, dass der Aufwand für Organisations- und Konzeptentwicklung bei dieser Alternative grösser wäre, da nicht nur in fast allen Schulen mindestens ein bisher unbekanntes PQ-Element entwickelt werden müsste, sondern weil auch einiger Aufwand betrieben werden müsste, um die erwartbaren Widerstände bei den Lehrpersonen in Zustimmung und Partizipation zu verwandeln.

Organisationsentwicklung

Nicht nur aufgrund der Erfahrungen mit der mangelhaft vorbereiteten und durchgeführten Einführung der aktuellen MAB-LEBO-Systeme (vgl. Kapitel 3.7) dürfte klar sein, dass eine Weiterentwicklung der PQ-Systeme, egal ob nach Alternative 1 oder 2, an den Schulen nur dann wirklich Erfolg versprechend sein kann, wenn im Rahmen eines Organisationsentwicklungsprojekts alle Lehrpersonen in den Prozess einbezogen werden. Daher sprechen wir nachdrücklich die Empfehlung aus, alle an den Schulen getroffenen Massnahmen zur Weiterentwicklung eines PQ-Konzepts in einen Prozess der beteiligungsorientierten OE einzubetten. Dadurch wird sichergestellt, dass

- die Qualität des PQ-Konzepts durch die Nutzung der Expertise möglichst vieler Lehrpersonen erhöht wird;
- Akzeptanz für das gemeinsam entwickelte PQ-Konzept entsteht;
- im Zuge des OE-Prozesses ein Schulklima und eine Schulkultur geschaffen werden, die einen positiven Bezug auf das PQ-Konzept möglich machen und die Voraussetzungen für dessen effiziente Umsetzung schaffen; erinnert sei in diesem Zusammenhang auch noch einmal daran, dass die Qualität von SchülerInnenfeedbacks, Unterrichtsbesuchen usw. ganz entscheidend von der Güte des Schulklimas abhängen.

Um es noch einmal und zugespitzter zu formulieren: Eine Erfolg versprechende Weiterentwicklung von Personalführung und Qualitätssicherung kann weder durch eine entsprechende „Dekretierung“ des DBK oder Personalamts erreicht werden noch durch ein „ja, ja, das machen wir schon“ der Schulen, sondern durch einen vereinbarten, bewusst gesteuerten und von Schulen und Kanton gemeinsam im Ergebnis kontrollierten OE-Prozess.

Dabei müssen sich beide Seiten darüber im Klaren sein, dass OE aufwendig ist. Da aber sowohl der Kanton wie auch die Schulen von einem qualifizierten OE-Prozess profitieren, empfehlen wir, die entsprechenden Investitionen quasi zu „teilen“:

- DBK und Personalamt können davon ausgehen, dass OE-Massnahmen nicht nur die Qualität der entwickelten PQ-Konzepte steigern, sondern vor allem auch zu einem reibungsfreieren Zusammenspiel zwischen Kanton und Schulen führen werden. Daher stellt der Kanton Mittel in noch zu definierender Höhe für externe Unterstützung der OE bereit und schafft darüber hinaus für die Schulen die Möglichkeit, einen Teil des nötigen Zeitaufwandes zu kompensieren.
- Den Schulen, d.h. den Rektoraten und den einzelnen Lehrpersonen, wird die Möglichkeit geboten, einen wesentlichen Teil ihrer künftigen Arbeitsbedingungen eigenverantwortlich zu gestalten. Daher sind die Schulen bereit, die entsprechenden Anstrengungen zu priorisieren, d.h. einen nennenswerten Teil jener Mittel, die für Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Schuladministration vorgesehen sind, in das OE-Projekt zu investieren.

Über die Form dieser OE-Prozesse wäre noch zu diskutieren. Je nach Entwicklungsstand, Vorerfahrungen, Zusammensetzung des Lehrkörpers und Grösse der jeweiligen Schule dürften sich diese Prozesse recht unterschiedlich gestalten. Erinnert werden soll aber an die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung der Schulen bei der Entwicklung ihrer PQ-Konzepte.

4.2 SchülerInnenfeedbacks

SchülerInnenfeedbacks sind an allen LEBO-Schulen obligatorischer Bestandteil der MAB-LEBO-Systeme. Die Durchführung erfolgt mit Ausnahme der KS Olten an allen Schulen mittels standardisierter Befragung entweder einmal jährlich oder alle zwei Jahre. Die Ergebnisse werden von der Schulleitung ausgewertet und mit den Lehrkräften besprochen. In der KS Olten werden die SchülerInnenfeedbacks von den Lehrkräften individuell konzipiert und die Ergebnisse in den Q-Gruppen diskutiert. Die Schulleitung hat keine Einsicht in die Ergebnisse.

Die Ergebnisse der Befragung der Lehrerschaft zeigen: das SchülerInnenfeedback ist ein Instrument, das mittlerweile breite Akzeptanz findet und als wirksames Instrument wahrgenommen wird, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das Schulklima positiv wahrgenommen und die Qualität des Feedbacks als hoch eingeschätzt werden. Sowohl aufgrund dieser Ergebnisse als auch auf Basis von Erkenntnissen aus der Forschung zu Qualitätsmanagement an Schulen (vgl. Dubs, 2003), die von einer vergleichsweise hohen Validität und Reliabilität des SchülerInnenfeedbacks im Vergleich zu anderen Verfahren der Unterrichtsbeurteilung ausgehen, kommt diesem Instrument eine besondere Bedeutung zu. Die Ergebnisse von SchülerInnenfeedbacks erlauben zudem Rückschlüsse auf Massnahmen der Personalentwicklung.

Die Durchführung eines standardisierten SchülerInnenfeedbacks wird in Alternative 2 für ein PQ-System als verbindlich für alle Schulen vorgeschlagen (vgl. Kapitel 4.1).

Wo standardisierte SchülerInnenfeedbacks bereits bestehen, lässt sich Verbesserungsbedarf aufgrund der Befragungsergebnisse vor allem in Bezug auf die Gestaltung des Instruments, die Durchführung des Verfahrens, die Qualifizierung der SchülerInnen sowie für die Entwicklung einer Feedbackkultur ableiten.

Standards

Überprüfung der Qualität der Instrumente

Die wahrgenommene Qualität des Verfahrens hat massgeblichen Einfluss auf die Akzeptanz und erlebte Wirkung des SchülerInnenfeedbacks. Entsprechend kommt der Überprüfung der inhaltlichen und methodischen Qualität der Feedbackinstrumente eine hohe Bedeutung zu. Mit einer inhaltlichen und methodischen Überprüfung soll gewährleistet werden, dass die relevanten Inhalte erfasst und die Beurteilung zuverlässig erfolgt, indem mögliche Verzerrungen in der Beurteilung minimiert werden. Die Überprüfung sollte die Auswahl und Formulierung der Items, die Skalierung der Beurteilungsdimensionen, die Reliabilität sowie die Validität und Ökonomie des Verfahrens umfassen.

Zielgruppenspezifische Anpassung

Bei SchülerInnenfeedbacks ist zudem zu überprüfen, inwieweit die eingesetzten Instrumente den Voraussetzungen unterschiedlicher Altersstufen in der Schülerschaft entsprechen. Zu berücksichtigen sind zudem mögliche Verzerrungen, die sich aus einer unterschiedlichen Beurteilung von Wahl- und Pflichtfächern, Fachlehrpersonen und allgemein bildenden Lehrpersonen (bspw. an Berufsschulen) etc. ergeben können.

Häufigkeit und Zeitpunkt der Durchführung

Um die Validität der Beurteilung zu erhöhen, sind SchülerInnenfeedbacks für jede Lehrperson mindestens einmal jährlich in mehreren Klassen durchzuführen. Der zeitliche Rahmen für die Durchführung der SchülerInnenfeedbacks ist nach Möglichkeit zu standardisieren, wobei insbesondere auf Prüfungszeiträume zu achten ist.

Auswahl der Klassen

Den Lehrkräften ist ein Vorschlagsrecht bei der Auswahl der Klassen für das SchülerInnenfeedback einzuräumen. Bei der Auswahl sind sowohl „gute“ als auch „schwierige“ Klassen zu berücksichtigen.

Besprechung der Feedbacks

Eine zeitnahe Besprechung der SchülerInnenfeedbacks mit der Schulleitung ist sicherzustellen.

Ableitung von Qualifikationszielen

Die Ergebnisse der SchülerInnenfeedbacks führen bei Bedarf zur Formulierung von Qualifikationszielen und Weiterbildungsmaßnahmen. Diese werden mit der Schulleitung im Rahmen von Mitarbeitenden-gesprächen vereinbart und überprüft.

Qualifizierung der SchülerInnen

Die SchülerInnen sind in der Durchführung von Feedbacks zu qualifizieren. Da SchülerInnen sich häufig nicht mehr an den Fragebogen erinnern, sollte dies vor jedem Durchgang erfolgen. Qualifizieren umfasst dabei nicht nur das „technische“ Bearbeiten des Fragebogens sowie Verständnisfragen. Hierzu gehören auch die Vermittlung von Feedbackregeln, Zielen, die mit dem Feedback verfolgt werden sowie der Umgang mit den Ergebnissen. In diesem Sinne hat die Qualifizierung für das SchülerInnen-feedback auch die Aufgabe, die Feedbackkultur an der Schule zu entwickeln.

Besprechung der Ergebnisse mit den SchülerInnen

Die Ergebnisse des SchülerInnenfeedbacks werden von der Lehrkraft mit den Klassen besprochen. Es ist zu empfehlen, dass gerade bei kritischen SchülerInnenfeedbacks die Ergebnisse zunächst mit der Schulleitung/und oder den Kollegen und Kolleginnen besprochen werden, bevor die Lehrkraft ein Klassengespräch zu den Ergebnissen führt.

Empfehlungen

Beizug eines Experten und einer Expertin zur Überprüfung und Überarbeitung der Instrumente

Bei der Überprüfung der Instrumente sollte ein Fachexperte, eine Fachexpertin mit methodischen und inhaltlichen Kompetenzen in Bezug auf die Konzeption und Durchführung von SchülerInnenfeedbacks beigezogen werden.

Vereinheitlichung der Feedbackinstrumente

Der Aufwand von Qualitätsprüfung und Auswertung legt nahe, zumindest für bestimmte Schultypen einen einheitlichen Feedbackfragebogen einzusetzen.

Offene Antwortmöglichkeiten

Die Möglichkeit der freien schriftlichen Äusserung als ergänzendem Teil des standardisierten SchülerInnenfeedbacks sollte beibehalten resp. aufgenommen werden.

Individuelle Ergänzungen

Lehrkräfte sollten die Möglichkeit haben, den Fragebogen um einen nicht standardisierten Teil individuell zu ergänzen. Durch solche nicht-standardisierten Anpassungen lassen sich bspw. individuelle Entwicklungsziele abfragen, die sich eine Lehrperson für ein Schuljahr vorgenommen hat.

Kopplung an Selbstbeurteilung

Die Kopplung des SchülerInnenfeedbacks an eine Selbstbeurteilung fördert die Reflektion des eigenen Verhaltens im Unterricht sowie die Ernsthaftigkeit, sich mit Erfolg um Verbesserungen zu bemühen. Bewertungsunterschiede und -übereinstimmungen können als Anknüpfungspunkt für das Mitarbeiterengespräch dienen.

Elektronische Auswertung

Mit der Möglichkeit einer elektronischen Auswertung kann insbesondere an grossen Schulen eine zeitnahe Rückmeldung der SchülerInnenfeedbacks unterstützt werden.

Angebot eines Coachings

Insbesondere bei schwierigen Feedbacks sollte den Lehrpersonen angeboten werden, ein internes oder externes Coaching in Anspruch zu nehmen.

Anonymisierung

Ob der Fragebogen anonymisiert ausgefüllt oder namentlich gekennzeichnet wird, sollte freiwillig erfolgen. Es ist davon auszugehen, dass sich mit der Entwicklung einer Feedbackkultur in der Regel auch der Grad der Anonymisierung verringern dürfte.

Feedback an die Klassen

Es sollte in Erwägung gezogen werden, dass auch Lehrkräfte ihren Klassen ein systematisches Feedback geben, im Sinne so genannter reziproker Feedbacks.

Feedbackbesprechung mit Kollegen und Kolleginnen

Es wird zudem angeregt, die SchülerInnenfeedbacks mit KollegInnen zu besprechen. Q-Gruppen können hierfür einen angemessenen Rahmen bieten.

Auswertung

Die Auswertung der SchülerInnenfeedbacks sollte in der Hoheit der einzelnen Schulen liegen. Systematische Auswertung über Klassen, Fächer, Altersstufen hinweg sowie genderbezogene Auswertungen bei Lehrkräften und SchülerInnen können Rückschlüsse auf mögliche Verzerrungen in der Beurteilung und auf spezifischen Handlungsbedarf geben.

Kommentare der Lehrerschaft und der Schulleitungen auf den Projektworkshops

Das SchülerInnenfeedback wird aufgrund seiner vergleichsweise hohen Validität und Reliabilität übereinstimmend als zentraler Bestandteil eines MAB-Systems gesehen. Dennoch wird die Kopplung des SchülerInnenfeedbacks an den LEBO überwiegend kritisch betrachtet. Im Vordergrund stünde bei den SchülerInnenfeedbacks die Prozessevaluation zur Verbesserung des Unterrichts und nicht die Beurteilung der Lehrkräfte. Die Ziele, die mit dem SchülerInnenfeedback verfolgt werden, sind klar zu definieren. Sofern am LEBO festgehalten wird, sollte nach Auffassung der überwiegenden Mehrheit der Workshop-Teilnehmenden das SchülerInnenfeedback aufgrund seiner Validität eine hohe Gewichtung in der Beurteilung erhalten. Eine Besprechung der SchülerInnenfeedbacks mit Kollegen und Kolleginnen (bspw. in Q-Gruppen) wird als sinnvoll erachtet. Umstritten war allerdings die Frage, ob die Besprechung der SchülerInnenfeedbacks nur im Kreis der Kollegen und Kolleginnen (wie beim Oltner Modell)

oder zwingend auch mit der Schulleitung erfolgen sollte. Freie Antwortmöglichkeiten wurden überwiegend als wichtig erachtet oder sind nach Auffassung eines Teils der Workshop-Teilnehmenden den standardisierten Äusserungen gar vorzuziehen. Strittig blieb allerdings, ob nicht standardisierte Feedbacks den standardisierten Feedbacks vorzuziehen seien.

4.3 Unterrichtsbesuche

Unter dem Titel „Unterrichtsbesuche“ haben wir jene PQ-Instrumente zusammengefasst, in denen schulinterne oder -externe Personen den Unterricht von Lehrerinnen oder Lehrern besuchen. Diese Personen sind im Fall der untersuchten Schulen Mitglieder der Schulleitung, externe Fachexperten/expertinnen oder Kollegen und Kolleginnen aus der gleichen Schule.

Die Unterrichtsbesuche der MAB-LEBO Systeme an den evaluierten Schulen sind insgesamt gut akzeptierte Feedbackgefässe, deren Qualität und Wirkung jedoch unterschiedlich eingeschätzt werden. So werden Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung zwar als selbstverständlich akzeptiert und als allgemeine Wertschätzung der eigenen Tätigkeit wahrgenommen, eine Verbesserung des Unterrichts findet nach Meinung der befragten Lehrkräfte aber aufgrund dieser Schulbesuche eher nicht statt. Besser wird die Wirkung von Unterrichtsbesuchen durch Fachexperten/-expertinnen und Kollegen, Kolleginnen eingeschätzt. Allerdings sind Versuche, auch eine LEBO-relevante Bewertung von Unterrichtsbesuchen durch Kollegen, Kolleginnen¹ vornehmen zu lassen, aufgrund grosser Probleme und fehlender Akzeptanz gescheitert.

Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung

Standards

Definition der Schulleitungsbesuche und Transparenz der Beobachtungskriterien

Nur etwas mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte ist der Meinung, dass die Kriterien, die einen guten Unterricht ausmachen, auch bei den Beurteilungen durch die Schulleitung berücksichtigt werden. Eine begriffliche Präzisierung und eine damit verbundene Definition der Ziele, die mit den Schulleitungsbesuchen erreicht werden sollen, bringt auch Klarheit bei den Beurteilungskriterien mit sich. Innerhalb der Unterrichtsbesuche kann entweder der „normale“ Schulalltag oder eine vorbereitete Lehrprobe beurteilt werden. Je nach Beobachtungsgegenstand werden die Beurteilungskriterien angepasst und gewichtet. D.h. bei einer Lehrprobe können die methodisch-didaktischen Kriterien bspw. stärker gewichtet werden, beim „normalen“ Schulalltag stehen das Auftreten der Lehrperson und ihr Einfluss auf die soziale Interaktion der Schüler und Schülerinnen im Vordergrund. In diesem Zusammenhang kann die Empfehlung ausgesprochen werden, dass eine Beurteilung, die im Rahmen einer vorbereiteten Lektion stattfinden soll, dann auch vorab an die Lehrkraft rechtzeitig kommuniziert wird. Weiterhin sollte geklärt werden, inwiefern den Lehrkräften ein Vorschlagsrecht bei der Auswahl der Lektionen eingeräumt wird.

Breitere Beurteilungsgrundlage

Damit die Schulleitungsbesuche als gültiges Beurteilungsinstrument (und nicht überwiegend als Ausdruck der Wertschätzung) eingesetzt werden können, sollten die Beurteilungen auf eine breitere Beobachtungsbasis gestellt werden. Empfohlen wird in der einschlägigen Literatur, dass in einem zu definierenden Beurteilungszeitraum sechs bis acht Besuche durchgeführt werden. Aufgrund der teilweise

¹ An der KBS Solothurn wurde dieser Ansatz ursprünglich praktiziert, inzwischen jedoch aufgegeben.

grossen Führungsspanne in den untersuchten Schulen ist eine solche Zahl von Unterrichtsbesuchen nicht für alle Lehrpersonen zu realisieren. Wir schlagen daher vor, dem Modell der KBS Solothurn zu folgen und jeweils alternierend ausgewählte Lehrpersonen häufiger zu besuchen, um zumindest diesen ein qualifiziertes Feedback geben zu können.

Zeitnahes Feedback

Die Feedbacks bzw. Beurteilungen der durch die Schulleitungen beobachteten Unterrichtslektionen werden mehrheitlich erst im Mitarbeitendengespräch behandelt bzw. es liegt in vielen Fällen eine grosse zeitliche Distanz zwischen der Beurteilung und dem Feedback. Um eine Verhaltensänderung durch die Feedbacks zu erzielen, ist es notwendig, dass die Rückmeldungen möglichst zeitnah an die besuchte Unterrichtslektion gekoppelt werden. Den Lehrerinnen und Lehrern muss die Möglichkeit geben werden, die Rückmeldungen der Schulleitungen direkt in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen.

Ableitung von Qualifikationszielen

Die Ergebnisse der Unterrichtsbesuche führen bei Bedarf zur Formulierung von Qualifikationszielen und Weiterbildungsmassnahmen. Diese werden mit der Schulleitung im Rahmen von Mitarbeitendengesprächen vereinbart und überprüft.

Empfehlungen

Qualifizierung

Die Qualität der Schulleitungsbesuche bzw. der -beurteilungen wird von den befragten Personen insgesamt als niedrig eingeschätzt. Es wird Qualifizierungsbedarf wahrgenommen, da die Beobachtung und Beurteilung von Lektionen durch die Rektoren, Rektorinnen und Prorektoren, Prorektorinnen häufig als wenig professionell erlebt werden. Auch in der Fachliteratur werden die Schulleitungsurteile als wenig valide Beurteilungen diskutiert, die häufig von Beurteilungsfehlern geprägt sind. Zur Beobachtung und anschliessenden Beurteilung der Unterrichtsqualität müssen ausreichende Beurteiler- und Beurteilerinnenkompetenzen vorhanden sein. Dazu sollten die betreffenden Personengruppen entsprechend qualifiziert werden.

Unterrichtsbesuche durch Expertinnen und Experten

Unterrichtsbesuche durch Expertinnen und Experten werden von den Lehrkräften gut akzeptiert und stellen einen bereichernden Austausch mit einer Person dar, die sich in der Regel sehr gut im jeweiligen Fachgebiet der Lehrerin, des Lehrers auskennt.

Die Fachexperten/-expertinnen an der Kantonsschule Solothurn sind in die organisatorischen Strukturen der Schule eingebunden, d.h. sie nehmen an den Maturitätsprüfungen teil oder betreuen eine der Maturarbeiten. Sie tragen dadurch einen Teil der Verantwortung für die Maturitätsprüfungen mit. Um einen frühen Kontakt zu den später zu prüfenden Klassen herzustellen, ist ein Unterrichtsbesuch nach Aussage der Schulleitung vorab sehr sinnvoll und wird auch gewünscht.

Besuche durch Experten, Expertinnen ermöglichen einen Blick von aussen und sind umgekehrt auch ein Bindeglied nach aussen in das gesellschaftliche und bildungspolitische Umfeld der Schulen.

Standards

Rekrutierung

Die Qualität der Besuche durch Experten, Expertinnen wird durch eine sorgfältige und transparente Auswahl der Experten, Expertinnen im Hinblick auf deren Fachkompetenz und berufliche Erfahrungen gewährleistet. Für Vorüberlegungen und Vorabklärung, welche Personen hierfür infrage kämen, werden die jeweiligen Fachschaften hinzugezogen; ihnen wird die Möglichkeit gegeben, Vorschläge bei der Schulleitung einzureichen.

Empfehlungen

Zeitliche Ausdehnung der Besuche durch Experten, Expertinnen

Die Unterrichtsbesuche durch die Fachexperten/-expertinnen finden in der Regel einmal pro Beurteilungszyklus statt. Möglicherweise sollten die Rückmeldegespräche bei den Besuchen durch Experten, Expertinnen zeitlich auf einen ganzen Tag ausgedehnt werden, um sie für einen intensiven fachlichen Austausch nutzen zu können.

Standards von Aussen

Der Austausch mit den Fachexperten/-expertinnen wird bewusst genutzt, um darüber zu diskutieren, inwieweit die Qualität des Unterrichts an der eigenen Schule den Standards von Anschlusschulen bzw. höheren Bildungsinstitutionen wie Universität oder Fachhochschule gerecht wird. Die Berufsschulen gestalten diesen aktiven Dialog mit den zukünftigen bzw. aktuellen Arbeitgebern ihrer Schulabgänger und -abgängerinnen.

Finanzielle Kompensation

Die Rekrutierung von fachlich geeigneten und gut qualifizierten Expertinnen und Experten gestaltet sich nicht zuletzt aufgrund einer fehlenden oder nicht adäquaten finanziellen Anerkennung des Öfteren als schwierig. Gerade Personen aus selteneren Fachgebieten werden häufig für diese Art von freiwilligem Engagement angefragt und sind dadurch schwierig als Experten, Expertinnen zu gewinnen. Eine angemessene finanzielle Anerkennung könnte dies erleichtern.

Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen und Kollegen

Im Rahmen des Q-Gruppen Modells haben sich die Besuche durch Kolleginnen und Kollegen gut bewährt. Sie werden häufig und regelmässig durchgeführt und die Rückmeldungen werden von den Lehrerinnen und Lehrern geschätzt und zur Veränderung des Unterrichts herangezogen.

Standards

Qualifizierung

Besuche durch Kolleginnen und Kollegen, die im Rahmen der Q-Gruppen durchgeführt werden, werden sehr geschätzt. Ein gutes Feedback ist allerdings von einer entsprechenden Qualifikation abhängig (Regeln des Gebens und Nehmens von qualifiziertem Feedback). Alle Lehrpersonen, die den Unterricht anderer besuchen, sind daher entsprechend zu qualifizieren.

Keine Relevanz für LEBO

Bei den Besuchen durch die Kolleginnen und Kollegen steht die reine Feedbackfunktion im Vordergrund. Sie dient der Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität. Eine Beurteilung der Unterrichtsbesu-

che durch Kollegen und Kolleginnen, die in eine übergeordnete Personalbeurteilung einfliesst und vielleicht sogar LEBO-relevant wird, ist grundsätzlich abzulehnen.

4.4 Anerkennung besonderer Leistungen sowie Durchführung von Schulprojekten

Die Berücksichtigung so genannter „Besonderer Leistungen“ ist an der Mehrheit der Schulen Bestandteil der MAB-LEBO-Systeme. Auch wenn der Begriff „besondere“ dies nicht nahe legt, gehören diese Tätigkeiten in der Regel zum Dienstauftrag. Sie sind jedoch meist ausserhalb der unterrichtlichen Tätigkeiten angesiedelt. Ihr Gewicht im Rahmen der Gesamtbeurteilung ist vergleichsweise gering. Was im Einzelnen unter besonderen Leistungen zu verstehen ist, wird von der jeweiligen Schule definiert. Dabei ist eine grosse Bandbreite an möglichen Tätigkeiten anzutreffen.

Im MAB-LEBO-System der Kantonsschule Olten wird zudem die Durchführung von Schulprojekten honoriert. Im Prinzip zählen auch diese zum Dienstauftrag. Die Schulprojekte werden anhand inhaltlicher Kriterien wie Innovationsgrad, Durchführung etc. beurteilt. Im Vergleich zu den „Besonderen Leistungen“ haben Schulprojekte in der Gesamtbeurteilung einen deutlich grösseren Stellenwert. So kann ohne erfolgreiche Bearbeitung eines Schulprojekts prinzipiell keine A-Beurteilung erreicht werden.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen den ambivalenten Charakter der Anerkennung von besonderen Leistungen resp. der Durchführung von Schulprojekten.

Einerseits wird die Honorierung besonderer Leistungen von der Lehrerschaft in hohem Masse akzeptiert. Dies kann damit erklärt werden, dass durch die Honorierung besonderer Leistungen Wertschätzung und zumindest eine kleine Anerkennung für das besondere Engagement einzelner Lehrkräfte ausgedrückt wird. Zudem scheint sich die materielle Anerkennung besonderer Leistungen als Mittel zu eignen, um ein vergleichendes Gerechtigkeitserleben in Bezug auf ein unterschiedliches Engagement ausserhalb der unterrichtlichen Tätigkeiten herzustellen. Die Schulprojekte des Oltner Modells werden von der Lehrerschaft insgesamt sehr positiv beurteilt, wobei u.a. das gute Lernfeld, die Erweiterung des Aufgabenprofils und die Kooperation mit den Kollegen und Kolleginnen sehr geschätzt werden.

Andererseits werden besondere Leistungen und Schulprojekte nicht ihrem Aufwand entsprechend zeitlich und finanziell kompensiert. Dies zeigt sich in den Befragungsergebnissen. Kritisch beurteilt wird die zeitliche Belastung, die aus den besonderen Leistungen resp. der Übernahme von Schulprojekten resultiert. Vor diesem Hintergrund dürfte auch das Ergebnis zu interpretieren sein, dass Lehrkräfte mit einem Pensum von weniger als 50% eine Honorierung für besondere Leistungen in geringerem Ausmass akzeptieren.

Obwohl in der Regel zum Dienstauftrag der Berufs- und Mittelschulen gehörend erhalten die besonderen Leistungen und die Schulprojekte durch ihre Berücksichtigung in den MAB den Charakter des „Zusätzlichen“, zumal die entsprechenden Tätigkeiten im Stundenbudget nicht angemessen finanziell oder zeitlich kompensiert werden.

Grundsätzliche Überlegungen: Ein Jahresarbeitszeitmodell

Dieser ambivalente Charakter der Berücksichtigung von besonderen Leistungen und Schulprojekten legt es nahe, über die Einführung eines Jahresarbeitszeitmodells an den kantonalen Schulen nachzudenken.

Auch die Erkenntnis, dass nicht nur die Unterrichtstätigkeit über den Erfolg einer Lehrperson entscheidet, sondern dass die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften sowie die ausserunterrichtlichen Tätigkeiten wie Durchführung von Elternabenden, Schullagern usw. ebenso erfolgswirksam sind, legt nahe, besondere Leistungen resp. Schulprojekte gegenüber den unterrichtlichen Tätigkeiten entsprechend dem jeweiligen Aufwand zeitlich angemessen zu verrechnen.

Die Einführung eines Jahresarbeitszeitmodells würde implizieren, dass im Rahmen von jährlich stattfindenden Zielvereinbarungsgesprächen mit jeder Lehrperson festgelegt wird, wie viele Jahresarbeitsstunden für unterrichtliche und ausserunterrichtliche Aufgaben entsprechend dem jeweiligen Aufwand aufgewendet werden müssen und in Abhängigkeit des jeweiligen Pensums der Lehrkraft aufgewendet werden können.

So genannte „besondere Leistungen“ und Schulprojekte wären dann Bestandteil der Zielvereinbarung, die jährlich mit der Schulleitung getroffen wird und wären zeitlich im selben Masse anzuerkennen wie unterrichtliche Tätigkeiten. Sie würden damit den Status des „Besonderen“ verlieren.

Am Bildungszentrum für Gesundheitsberufe in Olten wird ein Jahresarbeitszeitmodell, das an ein Zielvereinbarungssystem gekoppelt ist, bereits erfolgreich praktiziert. Aber auch andere Schulen – wie die Fachhochschule Solothurn und das Berufs- und Weiterbildungszentrum Sarnen– berichten von einer erfolgreichen Implementierung eines Jahresarbeitszeitmodells in ihrer Schule.

Die Idee „Jahresarbeitszeit“ wurde auf den Projektworkshops von den Vertretern und Vertreterinnen der Schulen mehrheitlich begrüsst unter der Voraussetzung, dass der Aufwand ausserunterrichtlicher Tätigkeiten auch tatsächlich angemessen zeitlich verrechnet werden kann. Das Bildungszentrum für Gesundheitsberufe möchte sein Jahresarbeitszeitmodell, mit dem es bislang erfolgreich gearbeitet und sehr gute Erfahrungen gemacht hat, um keinen Preis verlieren. Kritisch eingewandt wurde, dass eine Diskussion um Jahresarbeitszeitmodelle natürlich auch die anderen Aspekte des neuen Gesamtarbeitsvertrages berühren würde und daher nur im Kontext mit den Regelungen des GAV insgesamt diskutiert werden könne.

Empfehlungen für besondere Leistungen und Schulprojekte

Aus oben genannten Gründen empfehlen wir die Berücksichtigung „besonderer Leistungen“ und von Schulprojekten in der bislang praktizierten Art und Weise im Rahmen von MAB-LEBO-Systemen *nicht*. Falls an der Beurteilung von besonderen Leistungen und Schulprojekten im herkömmlichen Sinne festgehalten wird, können auf Basis der Befragungsergebnisse dennoch einige Gestaltungsempfehlungen gegeben werden.

Verbesserungsbedarf wird vor allem in Bezug auf die mangelnde Transparenz von Aufgaben und Kriterien sowie der Gewichtung besonderer Leistungen in den MAB-LEBO-Systemen gesehen, wobei diese Aspekte von Lehrpersonen an Berufsschulen deutlich schlechter beurteilt werden als von Lehrpersonen der anderen Schulen.

Die Schulprojekte der KS Olten werden von der Lehrerschaft insgesamt sehr positiv beurteilt, wobei u.a. das gute Lernfeld, die Erweiterung des Aufgabenprofils und die Kooperation mit den KollegInnen sehr geschätzt werden. Als verbesserungsbedürftig werden der Transfer und die gegenseitige Nutzung der unterschiedlichen Projekte eingeschätzt. Auch wurde kritisiert, dass zu viele „banale Aktivitäten“ als Schulprojekte eingereicht und anerkannt werden.

Die im Folgenden genannten Gestaltungsempfehlungen können wohl helfen, diese Instrumente transparenter zu gestalten und das Gerechtigkeitserleben zu erhöhen. Die Grundproblematik, dass solche Aufgaben resp. Projekte hinsichtlich des zeitlichen Aufwands nicht angemessen entlohnt resp. zeitlich kompensiert werden, kann damit jedoch nicht gelöst werden. Die Gestaltungsempfehlungen werden getrennt für die Besonderen Leistungen und die Schulprojekte vorgestellt.

Besondere Leistungen

Standards

Kommunikation von Zielen und Erwartungen

Die Transparenz der Vergabe besonderer Leistungen kann erhöht werden, indem von Seiten der Schulleitungen Ziele und Erwartungen definiert und kommuniziert werden, die in Bezug auf das ausserunterrichtliche Engagement der Lehrerschaft erwartet werden.

Definition von Aufgaben

Aufgaben, die als besondere Leistungen honoriert werden, sind so genau als möglich zu definieren und von den unterrichtlichen Tätigkeiten abzugrenzen.

Dokumentation und Kommunikation der Aufgaben

Der Katalog an möglichen Aufgaben ist schriftlich zu dokumentieren und entsprechend sich verändernden Anforderungen und Zielen regelmässig zu überarbeiten. Er ist allen Lehrpersonen zur Kenntnis zu geben und sollte hinsichtlich der damit verbundenen Zielsetzungen mit der Lehrerschaft diskutiert werden.

Empfehlungen

Schulentwicklungsziele

Ziele und Erwartungen der Schulleitungen, die mit den besonderen Leistungen verbunden werden, sollten sich aus den Schulentwicklungszielen ableiten.

Transparenz der Beurteilungskriterien und deren Gewichtung

Die für die Beurteilung besonderer Leistungen herangezogenen Kriterien sollten transparent gemacht und kommuniziert werden. Die Transparenz kann sich u.a. auf Anzahl und Gewichtung der Aufgaben, die Qualität der Ausführung sowie den zeitlichen Aufwand beziehen. Vermehrte Transparenz ist auch in Bezug auf die Gewichtung der besonderen Leistungen im Rahmen der Gesamtbeurteilung herzustellen.

Berücksichtigung von Teilzeitpensen sowie fachschafts- und jahrgangsspezifischen Gegebenheiten

Für eine gerechte Ausgestaltung der Honorierung besonderer Leistungen sind die Spezifik einzelner Fachschaften sowie der jeweilige SchülerInnen-Jahrgang und die daraus resultierenden unterschiedlichen Möglichkeiten besondere Aufgaben zu übernehmen, zu berücksichtigen. Zudem ist die spezifische Situation von Lehrpersonen mit Teilzeitpensen einzubeziehen, die bei der Anrechnung besonderer Leistungen nicht benachteiligt werden dürfen.

Schulprojekte (KS Olten)

Empfehlungen

Transfermöglichkeiten

Es wird empfohlen, für die Schulprojekte des Oltner Modells verbesserte Transfermöglichkeiten zu schaffen, um das in Schulprojekten erarbeitete Know-how anderen Lehrkräften leichter zugänglich zu machen.

Definition von Kriterien

In Bezug auf die Transparenz der Beurteilung von Schulprojekten ist das Kriterium „Innovationsgrad“ klarer zu definieren. Auch das von einem Teil der Lehrerschaft genannte Problem von zu vielen „banalen“ Aktivitäten, die als Schulprojekte anerkannt würden, liesse sich hierüber ggf. besser in den Griff bekommen.

Berücksichtigung von Teilzeitpensen

Schliesslich gilt auch für die Schulprojekte im Oltner Modell, dass Lehrkräfte mit Teilzeitpensen bei der Anrechnung von Schulprojekten nicht benachteiligt werden dürfen.

Diskussionen auf den Workshops

Sehr kontrovers diskutiert wurde von den Vertretern und Vertreterinnen der Schulen, ob besondere Leistungen und Schulprojekte als Bestandteil des Dienstauftrags zu sehen sind oder im Rahmen der MAB-LEBO-Systeme eher den Charakter haben, ein besonderes Engagement mit einem „Bonbon“ zu belohnen. Ersteres wurde insbesondere von Vertretern und Vertreterinnen der Berufsschulen eingefordert. Diskutiert wurde zudem, welche Möglichkeiten an den unterschiedlichen Schulen bestehen, besondere Leistungen bspw. durch Stundenentlastungen und spezielle „Geldtöpfe“ zu finanzieren. Denn wenn Tätigkeiten auf diese Weise abgegolten werden können, können diese nicht LEBO-relevant sein.

Thematisiert wurde auch das „Ringen um Gerechtigkeit“, das mit der Vergabe besonderer Leistungen einhergeht. So können wegen ihrer unterschiedlichen Tätigkeiten nicht alle Lehrkräfte in gleichem Masse von den besonderen Leistungen profitieren. Und auch bei der Definition besonderer Leistungen werde es wohl immer eine Grauzone geben. Konstatiert wurde zudem, dass „Besondere Leistungen“ z.T. sehr unterschiedlich abgegolten werden und man auch die Qualität der besonderen Leistungen berücksichtigen müsse.

Von einem Grossteil der Workshopteilnehmenden – insbesondere den Schulleitungen – wurde die finanzielle Anerkennung besonderer Leistungen als Instrument der Personalführung geschätzt. Man könne hierüber Personen, die sich besonders engagieren, Wertschätzung vermitteln. Als wichtig wurde erachtet, dass den Schulleitungen in Bezug auf die Anerkennung besonderer Leistungen ein gewisser Ermessensspielraum zur Verfügung stehen müsse. Widerspruch zu dieser Haltung gab es von Teilnehmenden, die der Honorierung besonderer Leistungen eine veraltete Führungsphilosophie des „Zückerli-Gebens“ sehen.

Aus Sicht des Evaluationsteams muss klar gesagt werden, dass wir einen grossen individuellen Ermessensspielraum der Rektoren und Rektorinnen bei der Vergabe von Bonuszahlungen (für welche Leistungen auch immer) für prinzipiell problematisch halten. So mag eine bestimmte Bonus-Vergabe aus Sicht des Schulleiters oder der Schulleiterin zwar gerechtfertigt und gerecht sein. Diese Sichtweise muss aber deswegen noch lange nicht von allen nicht mit einem Bonus bedachten Lehrpersonen geteilt wer-

den, die die Vergabe durch den Rektor oder die Rektorin aufgrund mangelnder objektiver und transparenter Kriterien als willkürlich und ungerecht empfinden mögen. Zudem ist bei grossen individuellen Ermessensspielräumen nicht ausgeschlossen, dass auch die individuellen Bewertungsmaßstäbe des Rektors oder der Rektorin sowie deren persönliche Vorlieben eine grosse Rolle spielen und es im Extremfall zu so genannten „Nasenprämien“ kommt, für die allein persönliche Sympathie oder Antipathie ausschlaggebend sind.

4.5 Q-Gruppen / Gruppen kollegialer Beratung

Die Q-Gruppen werden von den Lehrerinnen und Lehrern der Kantonsschule Olten sehr akzeptiert. Sie sind in unserer Evaluation das am positivsten diskutierte Instrument und werden als wichtig und relevant für die eigene Tätigkeit angesehen, wobei sie als genau so aufwändig wie wirksam wahrgenommen werden. Die Wirkung zeigt sich unter anderem in der Verbesserung des wahrgenommenen Schulklimas (für 67% der Befragten hat sich das Schulklima durch die Arbeit der Q-Gruppen insgesamt verbessert) und in der Verbesserung des eigenen Unterrichts, beispielsweise durch Inputs der Kolleginnen und Kollegen.

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer sehen die Q-Gruppen als qualitativ hochwertiges Instrument. Dies zeigt sich vor allem in der Art und Weise, wie Diskussionen geführt, SchülerInnenfeedbacks besprochen und Unterrichtsbesuche organisiert werden. Die Q-Gruppen sind ein indirekter Ansatz zur Qualitätssicherung (QS über die Sicherstellung von Q-Verfahren) und dienen der Schulentwicklung vor allem dann, wenn Schulentwicklungsziele dort explizit thematisiert werden. Schliesslich hilft die Arbeit in den Q-Gruppen, neue innovative Projekte zu initialisieren.

Die Kantonsschule Olten hat für die Durchführung der Q-Gruppen eigene Standards entwickelt, die sich bewähren. Die nachfolgenden Standards und Empfehlungen bauen darauf auf, werden jedoch teilweise ergänzt.

Standards¹

Teilnahme für Vollzeit-Lehrkräfte obligatorisch

Die Teilnahme an den Q-Gruppen ist für alle Lehrkräfte mit Vollzeitpensum obligatorisch. (Im Gegensatz zur Kantonsschule Olten, bei der heute die Teilnahme an den Q-Gruppen für alle Lehrkräfte obligatorisch ist.)

Vertraulichkeitsvereinbarung ablegen

Zur Förderung eines offenen und vertrauensvollen Gesprächsrahmens legen die Mitglieder der einzelnen Q-Gruppen eine Vertraulichkeitsvereinbarung ab. Ohne Absprache mit den Q-Gruppenmitgliedern werden keine Ergebnisse an Dritte wie bspw. die Schulleitung weitergegeben.

¹ Die folgenden Standards und Empfehlungen beziehen sich auf das Oltner Modell der Q-Gruppen. Es sind jedoch weitere Formen etablierter, kontinuierlicher kollegialer Beratung denkbar. Inhaltlich sollen diese wie das Oltner Modell der Schulentwicklung und der persönlichen Qualifikation der Lehrpersonen dienen. Der Prozess und die Organisation der kollegialen Beratung kann jedoch unterschiedlich ausgestaltet werden, wobei darauf zu achten ist, dass die kollegiale Beratung institutionalisiert wird und ein Durchführungsnachweis erbracht werden kann. Viele der hier aufgeführten Standards und Empfehlungen dürften jedoch auch auf andere Konzepte kollegialer Beratung übertragbar sein.

Anzahl der Unterrichtsbesuche definieren

Die Q-Gruppenmitglieder besuchen sich gegenseitig im Unterricht. Die Anzahl der Besuche ist zu definieren.

Durchführungsmodalitäten der SchülerInnenfeedbacks definieren

Das nicht standardisierte SchülerInnenfeedback wird durch schriftliche und mündliche Feedbacks in verschiedenen Klassen eingeholt, wobei für jede Feedbackform mindestens eine Klasse befragt werden soll, in der es nach der eigenen Einschätzung des Lehrers, der Lehrerin gut bzw. weniger gut läuft. Die Anzahl der SchülerInnenfeedbacks ist zu definieren.

Dokumentation erstellen und Durchführungsnachweis erbringen

Die Unterrichtsbesuche und SchülerInnenfeedbacks werden dokumentiert. Ein Nachweis über die erfolgten Unterrichtsbesuche und über die durchgeführten SchülerInnenfeedbacks wird an die Schulleitung weitergeleitet.

Personalentwicklung darf nicht alleine in Q-Gruppen stattfinden

Personalführung und -entwicklung ist eine Führungsaufgabe, die nicht an Q-Gruppen delegiert werden kann. So sind Q-Gruppen temporäre Gefäße, die eine über die Jahre hinweg kontinuierliche Entwicklung der Lehrpersonen nicht gewährleisten können. Zudem haben Q-Gruppen aus gutem Grund keinerlei disziplinarische Befugnisse.

Empfehlungen

Schulentwicklungsziele in alle Q-Gruppen einfließen lassen

Die Q-Gruppen haben neben der Bearbeitung der individuellen SchülerInnenfeedbacks auch zum Ziel, zur Schulentwicklung beizutragen. Damit die Arbeit der Q-Gruppen nachhaltig zur Entwicklung der Schule beiträgt, ist es unabdingbar, dass alle Gruppen die Schulentwicklungsziele zum Thema machen und einen Teil ihrer Diskussionen darauf ausrichten.

Schnittstellen definieren

Es sollten Stellen definiert werden, an welche sich die Q-Gruppen wenden können, wenn bei einem Q-Gruppenmitglied individueller Entwicklungsbedarf / Handlungsbedarf gesehen wird.

Teilnahme für Teilzeit-Lehrkräfte überprüfen

Die einzelnen Schulen prüfen, ab welchem Anstellungsgrad die Teilnahme an Q-Gruppen für Teilzeitlehrkräfte obligatorisch ist und ob sie für die Teilnahme eine besondere Kompensation erhalten, bspw. in Form von Zeitgutschriften.

Zusammensetzung der Q-Gruppen definieren

Die Zusammensetzung der Q-Gruppen kann nach Zugehörigkeit zu einzelnen Fachschaften oder interdisziplinär erfolgen. Die Anzahl Mitglieder pro Q-Gruppe sowie die Zusammensetzung der Q-Gruppen ist zu definieren (u.U. unter Berücksichtigung der Schulentwicklungsziele). Nach einem definierten Zeitraum von 2- 4 Jahren ist die Zusammensetzung der Q-Gruppen zu überprüfen; eine Veränderung der Gruppenzusammensetzungen ist ratsam.

Leitung in den Q-Gruppen einsetzen

Die Leitung der einzelnen Q-Gruppen wird jeweils einer Lehrperson übertragen. Diese lädt zu den Q-Gruppen-Sitzungen ein und kontrolliert die Einhaltung der Standards. Die Anzahl der Sitzungen ist zu definieren.

Unterrichtsbesuche besprechen

Die Besprechung der Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen und Kollegen erfolgt möglichst zeitnah nach dem Unterrichtsbesuch.

SchülerInnenfeedbacks besprechen

Die SchülerInnenfeedbacks werden sowohl in der Q-Gruppe wie auch mit der Klasse besprochen. Die Lehrerin, der Lehrer zieht daraus die notwendigen Konsequenzen und informiert die Klasse darüber.

Empfehlungen für die KS Olten

Bestehende Kompetenzen weiterentwickeln

In den Gesprächen an der Kantonsschule Olten äusserten einzelne Personen, dass die Besprechung der SchülerInnenfeedbacks teilweise zuviel Raum in den Diskussionen einnimmt und dass die Ergebnisse der Q-Gruppenarbeit stark durch die Moderation der Sitzung beeinflusst würden. Der schriftlichen Umfrage zufolge hat jedoch die Qualität der Moderation eher keinen (61,7%) oder nur zum Teil (34%) einen Einfluss auf die Qualität der Q-Gruppe. Kompetenzen in offener, zielgerichteter Diskussionsführung sowie in der Moderation von Gruppen sind bei der Lehrerschaft der Kantonsschule Olten zweifellos vorhanden. Empfehlenswert ist eine gezielte Qualifizierung zur Weiterentwicklung dieser Kompetenzen.

Prozess Neuzusammensetzung Q-Gruppen optimieren

Die Gruppen werden nach einem angemessenen Zeitraum von 2 - 4 Jahren wieder neu zusammengestellt. Diese neue Zusammenstellung bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer auf der einen Seite einen Neuanfang, der die Diskussionen innerhalb der Q-Teams wieder neu aktivieren kann. Auf der anderen Seite löst sie teilweise Unsicherheiten aus, weil der Prozess der Neuzusammensetzung nicht klar zu sein scheint und sich bereits vor dem offiziellen Start Gruppen gebildet hätten. Es empfiehlt sich, in der Kantonsschule Olten den Prozess der Neuzusammensetzung noch transparenter als heute zu gestalten und insbesondere Termine klarer zu kommunizieren. So kann die inoffizielle Gruppenbildung vor dem offiziellen Start zwar nicht verhindert, jedoch möglicherweise besser gesteuert werden.

4.6 Mitarbeitendengespräch und Personalführung

Einer der „Geburtsfehler“ von MAB-LEBO an den kantonalen Schulen war die Tatsache, dass die Mitarbeitendenbeurteilung (MAB) zumindest anfangs vor allem als ein Instrument betrachtet wurde, um den Leistungsbonus zu verteilen. Somit wurde die negative Einstellung gegenüber dem LEBO auf die MAB übertragen. Diese Sicht der Dinge hat sich zwar im Laufe der Zeit etwas gewandelt und die Möglichkeiten von MAB und Mitarbeitendengesprächen wurden zunehmend erkannt. Aber nach wie vor sagen fast die Hälfte der befragten Lehrerinnen und Lehrer, die Mitarbeitendengespräche würden sich im Wesentlichen um die Vergabe der Einstufungen A bis E drehen!

Hier werden eindeutig grosse Potenziale von Mitarbeitendengesprächen und Personalbeurteilung verschwendet und daher ist unsere wichtigste Empfehlung, dass die Mitarbeitendengespräche zu Eckpfeilern einer Personalführung weiterentwickelt werden, in deren Mittelpunkt die Personalentwicklung und die Führung durch Zielvereinbarungen steht. Die Personalbeurteilung und die ihr zugrunde liegenden Elemente (SchülerInnenfeedbacks, Unterrichtsbesuche, Q-Gruppen etc.) würden dann nicht in erster Linie der (LEBO-relevanten) Bewertung der Lehrpersonen dienen, sondern wären vor allem die Basis für die Identifizierung von Entwicklungsbedarf und die Grundlage für die Vereinbarung von Massnahmen zur individuellen Förderung und Weiterentwicklung. Entsprechend muss am Ende jedes Mitarbeitendengesprächs eine verbindliche Planung zur Umsetzung der Entwicklungsvereinbarungen stehen.

Eine solche Sicht auf die Mitarbeitendengespräche setzt allerdings ein Verständnis von Personalführung voraus, das an den Schulen nicht ohne weiteres vorhanden ist. Wie die Ergebnisse der Befragung gezeigt haben, sieht ein grosser Teil der Lehrpersonen die Rektoren und Rektorinnen vor allem dazu verpflichtet, angemessene Rahmenbedingungen für die Arbeit der Lehrkräfte zu schaffen. Dagegen sei es nicht Aufgabe der Schulleitungen, Einfluss auf die Qualität der Arbeit oder die persönliche berufliche Entwicklung einzelner Lehrpersonen zu nehmen.

Diese skeptische Einstellung gegenüber der Führungsrolle der Schulleitungen stellt eine grosse Herausforderung bei der Weiterentwicklung der MAB/MAG zu einem Führungs- und Personalentwicklungsinstrument dar. Vor allem gilt auch hier, was in Kapitel 4.1 zur Notwendigkeit von Organisationsentwicklung gesagt wurde: Die Führungsrolle und die Führungsaufgaben der Schulleitungen müssen nicht nur definiert und in einem Pflichtenheft festgehalten, sondern von Führenden und Geführten, Rektoren und Rektorinnen und Lehrpersonen akzeptiert werden. Die Chance dafür ist grösser, wenn verständlich gemacht würde, dass MAB und Personalführung kein Appendix des LEBO sind, sondern zentrale Elemente der Qualitätsentwicklung an Schulen und im Übrigen auch wichtige Voraussetzungen, um die häufig belastende und verschleissende Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern verbessern zu können. Allerdings ist in diesem Fall nicht „nur“ ein Kulturwandel an den Schulen nötig. Wichtig wäre auch, dass sich alle Rektoren und Rektorinnen ausführlich mit den Konzepten moderner Personalführung auseinandergesetzt haben und darüber hinaus über das nötige „Handwerkszeug“ der Personalführung verfügen. Einige der Rektoren und Rektorinnen haben sich Konzepte und Handwerkszeug in individuellen Weiterbildungen angeeignet und wohl alle Mitglieder einer Schulleitung haben sich schon mit diesem Thema beschäftigt. Allerdings wäre zu überlegen, ob nicht – auch in Hinblick auf künftige Leitungspersonen – ein Qualifikationsprofil „Personalführung“ definiert werden sollte und das DBK in der Verantwortung stehen sollte, von allen Rektoren und Rektorinnen diese Qualifikationen zu verlangen, aber auch die entsprechenden Qualifizierungsmassnahmen zu unterstützen.

Ein wichtiger Gedanke, der in diesem Zusammenhang erwähnt werden muss, ohne hier weiter ausgeführt zu werden, betrifft die „Beurteilung der BeurteilerInnen“: Auch Leitungspersonen sollen regelmässig beurteilt werden, um vereinbarte Ziele überprüfen und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten identifizieren zu können. Dabei wäre das Instrument des 360°-Feedbacks eine interessante Möglichkeit. Dies würde bedeuten, dass Rektorinnen und Rektoren nicht allein von der vorgesetzten Behörde (bzw. dem oder der Vorsitzenden der Schulleitung) beurteilt werden, sondern auch von Lehrerinnen und Lehrern sowie möglicherweise von weiteren Anspruchsgruppen (SchülerInnen, Eltern). Ein solches 360°-Feedback könnte eine neue Dynamik in die Schulentwicklung bringen und darüber hinaus dazu beitragen, dass die Akzeptanz für die Führungsrolle der Rektoren und Rektorinnen deutlich steigt.

Da die Frage nach der Führungsverantwortung der Schulleitungen in der schriftlichen Befragung sehr kontrovers beantwortet wurde, haben wir dieses Thema auf den Projektworkshops ausführlich zur Diskussion gestellt. Dabei zeigte sich diese Kontroverse allerdings kaum: Fast alle nicht-leitenden Vertreter und Vertreterinnen der Schulen stimmten auf den Workshops darin überein, dass die Bereiche Personalführung und Personalentwicklung zentrale Aufgaben der Schulleitungen seien¹. Die Anforderungen, die auf den Workshops von Seiten der Lehrkräfte an die Schulleitungen formuliert worden sind, lesen sich wie die Überschriften aus dem Handbuch zur Personalführung: Qualifizieren, Fördern, Fordern, Motivieren, Wertschätzen, Rekrutieren, Aufgaben zuweisen, unterstützen, beraten, disziplinarisch wirken, integrieren und last but not least Ziele vorgeben und vereinbaren. Die Rektoren und Rek-

¹ Womit sich auch schon mögliche Tücken einer künftigen Organisationsentwicklung zeigen: Jene Lehrpersonen, die sich für solcherart Workshops melden, sind nicht ohne weiteres repräsentativ für alle Lehrpersonen, stellen vielleicht sogar eine Ausnahme von der „schweigenden Mehrheit“ dar. In der OE an den Schulen wird es aber darauf ankommen, gerade auch die schweigende Mehrheit zu aktivieren, da die Umsetzung vieler Ideen an deren Widerstandspotenzial scheitern kann.

torinnen, die getrennt von den Lehrern und Lehrerinnen ihre Vorstellungen zur Personalführung zusammengestellt hatten, sind zu quasi den gleichen Ergebnissen gekommen; hier spielte lediglich der institutionelle Rahmen der Personalführung eine etwas grössere Rolle. Insoweit stimmen die Diskussionen auf den Workshops optimistisch, dass Lehrkräfte und Rektoren, Rektorinnen gemeinsam ein neues Verständnis von Personalführung an Schulen entwickeln können und dass die Revision des MAB-LEBO/PQ-Systems sowohl nach Alternative 1 wie auch nach Alternative 2 dazu einen Anlass bieten könnte.

Ein Aspekt des Themas Personalführung sei noch gesondert angesprochen: die Führung durch Zielvereinbarungen oder „Management by Objectives“ (MbO). Das Evaluationsteam geht davon aus, dass die Vereinbarung von konkreten Arbeitszielen ein starker Motivator für Arbeitshandeln ist¹.

Daher halten wir es für unbedingt notwendig, das MbO Teil der MAG und der Personalführung insgesamt ist. Führung durch Zielvereinbarung bedeutet, dass durch *partizipative* Vereinbarungen von Zielen besondere Motivationsanreize gesetzt werden. Diese Ziele gehen über den „normalen Schulalltag“ hinaus und sind idealerweise aus den Schulentwicklungszielen abgeleitet. Auch die Vereinbarungen zu persönlichen Entwicklungszielen werden in die Zielvereinbarung aufgenommen. Entsprechend steht am Ende jedes Mitarbeitendengesprächs eine verbindliche Zielvereinbarung, die den Kriterien des MbO-Konzepts entspricht.

Nun stellte sich allerdings die Frage, ob Zielvereinbarungen für Lehrkräfte, die zu einem grossen Teil von aussen definierte und sich wenig ändernde Arbeitsziele (Vermittlung des Lehrstoffs x in der Alterstufe y) haben, überhaupt sinnvoll und möglich sind. Auch hierzu wurde auf den Workshops ausführlich und teilweise sehr skeptisch diskutiert. Bei einer Sammlung möglicher konkreter Ziele zeigte sich allerdings, dass durchaus Ziele gefunden werden konnten, die über die tägliche Routine hinausgehen. Deutlich wurde aber auch, dass solche Ziele die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer nicht so determinieren dürfen, dass darunter der „normale Unterricht“ leiden würde, der nach wie vor die wesentliche Aufgabe sei. Hier wird auch ein Bezug zu den „besonderen Leistungen“ deutlich, wie sie in Kapitel 4.4 diskutiert worden sind. Viele dieser besonderen Leistungen und auch der Schulprojekte wären als Arbeitsziele definierbar und könnten damit Inhalt einer Zielvereinbarung sein. Einen Eindruck von möglichen Zielen, die Lehrer, Lehrerinnen und Rektoren, Rektorinnen miteinander vereinbaren könnten, vermitteln die nachfolgend zusammengefassten Stichworte, die auf den Projektworkshops erarbeitet wurden²:

- Mediotheksbetreuung
- intensive Weiterbildung
- Organisation von Schulanlässen
- Fachschaftspräsident
- Bereitschaft, in Belastungssituationen flexibel zu arbeiten
- Mentorat
- Lehrmittel verfassen
- Schülerbetreuung
- Schüleraustausch betreuen
- Klassenlehreramt

¹ Ein Exkurs zur Motivationstheorie soll an dieser Stelle nicht erfolgen, es muss aber zumindest erwähnt werden, dass die *wesentliche* Motivation für Lehrpersonen (und Menschen in vergleichbaren Berufsgruppen), sich engagiert ihrer Arbeit zu widmen, intrinsischer Natur ist: Die Arbeitsaufgabe selbst, das Erfolgserlebnis SchülerInnen heranwachsen zu sehen und diese dabei zu bilden, ist die Hauptantriebsfeder für die Arbeit. Allerdings kommt es hierbei auch zu Routinen und Frustrationen und hier setzt das Motivationsprinzip „Zielvereinbarung“ bzw. Zielerreichung an.

² wobei Ergebnisse der Diskussion „was sind besondere Leistungen“ und „was könnte Gegenstand von Zielvereinbarungen sein“ hier zusammengefasst worden sind

- Lehrplanüberarbeitungen/-umsetzungen
- Weiter-/Entwicklung von Konzepten
- Zukunft eines Berufs untersuchen und Vorschläge unterbreiten
- Lerncamp, Projektwochen
- PR, Hauszeitung, Homepagebetreuung, Werbung
- Mitarbeit in Arbeitsgruppen
- spezielle Projekte
- Arbeit in Kommissionen aller Art
- Arbeiten im Auftrag der Schulleitung
- CAD-System evaluieren, beschaffen und einführen
- Informatikanlagen betreuen, Aufbau von IT-Systemen und Schulung
- Messbare Verbesserung von Feedbacks
- Aneignung fachspezifischen Wissens durch spezielle Weiterbildung
- Verbesserung einzelner Lektionen
- das Abbauen von individueller Überlastung
- Erarbeitung neuer Unterrichtstechniken
- persönliche Weiterbildungsziele erreichen
- definierten Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Schule leisten

Diese Sammlung ist unsystematisch, die Ziele sind unterschiedlich konkret und betreffen ganz unterschiedliche Ebenen der Arbeitstätigkeit von Lehrpersonen. Aber wir sind der Meinung, dass durch diese Beispiele belegt werden kann, dass MbO in Schulen zwar nicht der alleinige Fokus der Personalführung und Motivation sein kann, dass aber die Vereinbarung von Zielen durchaus dazu beitragen kann, die Qualität des Unterrichts jedes Lehrers und jeder Lehrerin sowie die Qualität der Schule insgesamt zu verbessern. Daher empfehlen wir, Zielvereinbarungen in die Personalführung aufzunehmen, vorher allerdings noch fundierter zu erarbeiten, wie solche Ziele im Schulbereich sinnvoll formuliert und überprüft werden können.

4.7 Leistungsbonus

Wie schon in den Kapiteln 3.4 und 3.7 ausführlich beschrieben, war die Einführung eines Leistungsbonus an den Schulen von Beginn an sehr umstritten, wurde von einer grossen Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer abgelehnt und schliesslich überwiegend nur deswegen akzeptiert, weil die Lehrpersonen sonst auf einen Lohnanteil von durchschnittlich 2,5% hätten verzichten müssen. Nach mehreren Jahren der MAB-LEBO-Praxis wird die MAB inzwischen prinzipiell begrüsst, der LEBO hat aber immer noch nicht allzu viele BefürworterInnen in der Lehrerschaft.

Diese geringe generelle Akzeptanz des LEBO gilt es bei der Diskussion der künftigen Entgeltgestaltung für die kantonalen Schulen zu beachten. Das heisst nicht notwendigerweise, dass ein LEBO für Schulen grundsätzlich ungeeignet ist, sondern weist darauf hin, dass dann, wenn am Konzept LEBO festgehalten wird, für eine grössere Akzeptanz geworben werden muss. Dazu wäre es in erster Linie notwendig, dass den Lehrpersonen vom Kanton die Sinnhaftigkeit eines LEBO und die Ziele, die mit ihm verfolgt werden, vermittelt werden. Zum anderen gilt auch hier, was eingangs (im Kapitel 4.1) schon betont wurde, dass Diskussionen über eine Weiterführung oder Modifizierung des LEBO Teil des Organisationsentwicklungsprozesses an Schulen sein müssten.

Bevor wir zwei grundsätzliche Aussagen zum Leistungslohn an Schulen machen und anschliessend drei alternative Möglichkeiten des künftigen Umgangs mit dem LEBO vorstellen und kommentieren, sollen noch einmal die wichtigsten Ergebnisse unserer Untersuchung zu den bisherigen Erfahrungen mit dem LEBO zusammengefasst dargestellt werden:

- Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen lehnt den LEBO nach wie vor ab, allerdings zeigt sich, dass diese Ablehnung in erster Linie dem LEBO in seiner jetzigen Form gilt; wenn man aus verschiedenen Antworten den Indikator „Akzeptanz Leistungslohn“ bildet, so wird deutlich, dass die Zahl derjenigen, die generell einem Leistungslohn offen bis positiv gegenüberstehen mit 39,5% grösser ist als der Anteil jener, die jeden Leistungslohn ablehnen (27,6%; der Rest der Befragten befindet sich zwischen diesen Positionen).
- Es gibt nur wenig Anhaltspunkte dafür, dass der LEBO einen unmittelbaren Einfluss auf die Arbeitsleistung der Lehrerinnen und Lehrer hat; so geben lediglich 13% der Lehrpersonen an, dass sie sich Gedanken darüber machen würden, wie sie durch mehr Leistung ihren LEBO positiv beeinflussen könnten. Auch die befragten Rektoren und Rektorinnen konnten nicht feststellen, dass der LEBO ein Leistungsanreiz ist.
- Befürchtete negative Auswirkungen eines LEBO wie Leistungsdruck, Entsolidarisierung der Lehrpersonen, psychische Belastungen, Innovationshindernis usw. sind weitestgehend ausgeblieben.
- Der Aufwand zur Vergabe des LEBO ist für die Lehrpersonen gleich Null und für die Rektorinnen und Rektoren vergleichsweise gering. Der an den Schulen häufig beklagte „grosse Aufwand“ bezieht sich allein auf die MAB/QS-Bestandteile der unterschiedlichen Systeme.
- Es gibt einige deutliche Hinweise, dass der LEBO seine Funktion als „Katalysator“ erfüllt und weiter erfüllen muss, wenn die MAB/QS-Systeme weiterhin funktionieren sollen: (Fast) keines der nun existierenden MAB/QS-Systeme an den Schulen wäre ohne die „katalytische“ Wirkung des LEBO eingeführt worden. An den Schulen ohne LEBO gibt es keine vergleichbaren Systeme. Eine grosse Anzahl der befragten Lehrpersonen bezweifelt, dass ohne LEBO zentrale Elemente der MAB/QS-Systeme weiter existieren würden: Beispielsweise sind 60% der Lehrpersonen der Meinung, dass ohne LEBO Mitarbeitengespräche nur noch mit „problematischen“ Lehrpersonen stattfinden würden. Immerhin ein Viertel geht davon aus, dass die SchülerInnenfeedbacks nicht mehr ernst genommen würden.

Zu diesem letzten Befund (Katalysatorwirkung) gab es zahlreiche Diskussionen auf den Projektworkshops. Dabei räumten fast alle Schulleitungen vorbehaltlos ein, dass ohne einen LEBO an ihren Schulen weder systematische MAB- noch QS-Systeme eingeführt worden wären bzw. dass der LEBO bei der Einführung zumindest sehr geholfen habe. Nun aber – so die Mehrzahl der Rektorinnen und Rektoren – seien MAB und QS so gut etabliert, dass es des Anreizes LEBO nicht mehr bedürfe, dieser sogar eher kontraproduktiv wirke.

Nach Meinung des Evaluationsteams machen die Untersuchungsergebnisse deutlich, *dass* der LEBO eine Katalysatorwirkung auf MAB und QS hat (wobei die „Stärke“ dieses Effekts kaum zu bestimmen ist). Bei der Diskussion der unten genannten Alternativen wird es daher darum gehen müssen, bei einer möglichen Abschaffung des LEBO quasi einen „Ersatz“ zu finden, durch den sichergestellt werden kann, dass die künftigen PQ-Systeme zielgerichtet entwickelt werden, ohne dass es einer permanenten Kontrolle „von oben“ bedarf.

Bevor jedoch die Alternativmöglichkeiten skizziert werden, sollen noch zwei grundsätzliche Überlegungen zum weiteren Umgang mit dem LEBO vorangestellt werden.

(1) Die unmittelbar leistungsbeeinflussende Wirkung des LEBO ist gering. Dies bestätigen nicht nur unsere Untersuchungsergebnisse, sondern auch andere Studien liessen dies vermuten, indem sie nachweisen, dass Leistungsboni unter 10% in der Regel keinen direkten Einfluss auf das Beschäftigtenverhalten haben. So könnte man nun darüber diskutieren, wie hoch ein leistungsabhängiger variabler Entgeltanteil in Schulen sein müsste, um eine direkte Steuerungswirkung erzielen zu können, um dann den LEBO-Anteil entsprechend zu erhöhen. Gegen ein solches Vorgehen spricht, dass dann mit hoher Wahrscheinlichkeit genau jene negativen Effekte eintreten würden, die bisher aufgrund der relativen Geringe des LEBO vermieden werden konnten: Entsolidarisierung im Lehrerkollegium, zusätzliche psy-

chische Belastungen, einseitiges Ausrichten der Arbeitstätigkeit auf die Erreichung des Bonus, innere Kündigung. Wir gehen davon aus, dass die Arbeitstätigkeit an Schulen so komplex und kooperativ und darüber hinaus so stark intrinsisch motiviert ist, dass ein Versuch, mit einem höheren individuellen LEBO die Arbeitsleistung allgemein zu steigern, aus vielerlei Gründen höchst problematisch wäre. Im Übrigen ist im gegenwärtigen GAV festgeschrieben, dass die durchschnittliche Höhe des LEBO nur 2,5% beträgt. Wir werden daher keine Vorschläge unterbreiten oder Modelle diskutieren, die auf eine unmittelbare Leistungs-/Verhaltenssteuerung der Lehrpersonen durch einen (höheren) Leistungsbonus zielen.

(2) Falls es weiterhin einen Leistungsbonus an den Schulen geben soll, so soll dieser katalytische, unterstützende Auswirkungen auf ein System der Personalführung und Qualitätssicherung (PQ-System) an den Schulen haben. LEBO wäre so nicht die bestimmende Grösse, nach der sich die Konstruktion des PQ-Systems zu richten hätte, sondern eine abhängige Variable: Wie kann ein LEBO sinnvollerweise aussehen, um katalytisch auf das PQ-System einwirken zu können? Abbildung 4.7.1 illustriert diese Sichtweise auf den LEBO.

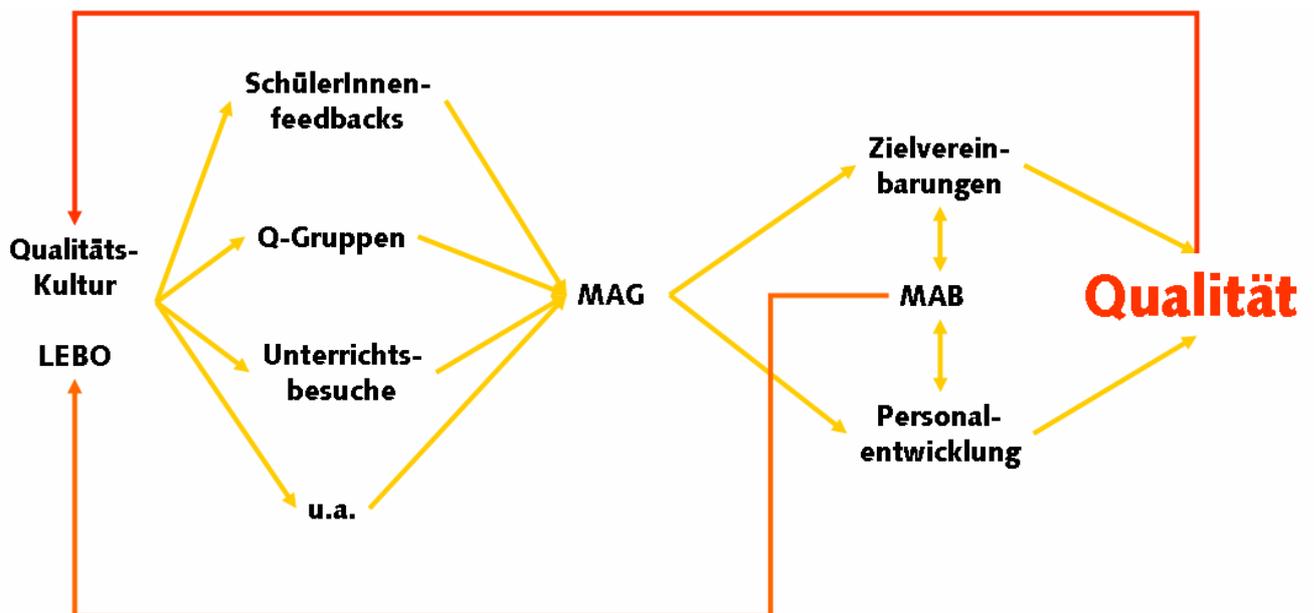


Abb. 4.7.1 Katalysatorwirkung des LEBO

Am Ende der in dieser Abbildung skizzierten Wirkungskette steht die *Qualität* (der Schule, des Unterrichts). Diese Qualität wird (auf der personellen Ebene) dadurch erreicht, dass die Mitarbeitendengespräche (MAG) in konkreten Zielvereinbarungen münden und ausserdem den Ausgangspunkt für Personalentwicklungsmassnahmen darstellen. Individuell erreichte (Qualitäts-) Ziele sowie fachlich und persönlich besser qualifizierte Lehrpersonen tragen entscheidend zur Qualitätsverbesserung bei. Zum Prozess der Zielvereinbarung in den MAG gehört auch die Überprüfung der bisher vereinbarten Ziele ebenso wie eine Bestandsaufnahme des individuellen Entwicklungsfortschritts jeder Lehrperson. Die individuelle Bestandsaufnahme beruht zu einem grossen Teil auf den SchülerInnenfeedbacks, Q-Gruppen-Erfolgen, Eindrücken aus den Unterrichtsbesuchen usw. Diese Überprüfungen der Zielerreichung und des individuellen Entwicklungsfortschritts gehen in eine Mitarbeitendenbeurteilung (MAB) ein, die dann die Höhe des Leistungsbonus bestimmt¹. Die Tatsache, dass ohne eine Beurteilung kein LEBO gezahlt wird, und dass es ohne Feedbacks, Unterrichtsbesuche usw. keine Beurteilung gibt, führt

¹ Wie genau Zielvereinbarungen, persönlicher Entwicklungsstand und eventuell noch andere Parameter in die MAB eingehen müsste noch konkretisiert werden und wäre auch abhängig davon, wie das spezielle PQ-System einer Schule konzipiert ist.

dazu, dass alle Lehrpersonen selbst darum besorgt sind, beurteilt zu werden und die Voraussetzungen für eine Beurteilung zu erfüllen. In diesem Sinne würde der LEBO katalytisch wirken. Der Wunsch, eine gute Beurteilung zu bekommen und die damit verbundene Leistungsmotivation würde, wenn überhaupt, nur indirekt durch den LEBO ausgelöst: Nicht, um 300 Franken mehr zu bekommen, wird der Unterricht verbessert, sondern um eine bessere Beurteilung zu erreichen wird dies getan (Motivation: Zielerreichung und Bestätigung der Zielerreichung). Die dafür mehr gezahlten 300 Franken sind lediglich ein Indikator, dass diese Anstrengung wahrgenommen und gerecht honoriert wird. Dies führt dann – nach dem Modell des „High-Performance-Cycle“ von Locke/Latham (vgl. Kapitel 3.4) – zur weiteren Akzeptanz des Systems. Nicht vergessen werden soll aber auch, dass nicht nur und vielleicht nicht einmal in erster Linie der LEBO diesen Qualitätskreislauf in Gang halten kann, sondern dass sich auf der Grundlage der erlebten Qualitätsverbesserungen eine Qualitätskultur herausbildet, die das PQ-System zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Schulalltags macht.

Die drei Alternativen zum weiteren Umgang mit dem LEBO an Schulen, die nun vorgestellt werden, waren bereits Gegenstand einer lebhaften und produktiven Workshopdebatte mit den Rektoren und Rektorinnen der untersuchten Schulen. Die wichtigsten Argumente aus dieser Debatte sind in die folgende Darstellung eingeflossen. Es soll noch einmal daran erinnert werden, dass die folgenden Alternativen die *grundsätzlichen* Möglichkeiten aufzeigen und somit eine Grundlage für die Entscheidung des Regierungsrats darstellen sollen.

Im Übrigen gehen wir davon aus, dass nach Ende der MAB-LEBO-Pilotphase und nach dem entsprechenden Regierungsratsbeschluss alle kantonalen Schulen den grundsätzlich gleichen Regelungen unterliegen.

Alternative 1: LEBO abschaffen

Aufgrund der Tatsache, dass der Leistungsbonus an den Schulen kaum einen unmittelbaren Einfluss auf das Leistungsverhalten der Lehrpersonen hat und da der LEBO (als Motivationsinstrument) weithin abgelehnt wird, würde der LEBO-Betrag von durchschnittlich 2,5% nicht weiter ausgezahlt.

Für *Alternative 1* spricht, dass der Kanton relativ viel Geld sparen könnte. Der Kanton könnte nicht nur die direkten Aufwände, sondern auch den Administrationsaufwand für die LEBO-Vergabe sparen. Dieses Geld könnte ggfs. zweckgebunden für die Schulentwicklung reserviert und den Schulen in geeigneter Form zur Verfügung gestellt werden. Eine Möglichkeit der Kopplung LEBO-Verzicht / Schulentwicklung wäre beispielsweise, die LEBO-Summe in Stundengutschriften umzuwandeln, wobei die gutgeschriebenen Stunden ausschliesslich und nachweislich für Zwecke der Schulentwicklung eingesetzt werden müssten. Damit wäre zumindest sichergestellt, dass diese Mittel den Qualitätsanstrengungen der Schulen zugute kämen. Auf Seiten der Rektoren und Rektorinnen gibt es hierzu durchaus positive Meinungen, wenn auch Skepsis angesichts der zu erwartenden Reaktion der Lehrperson (siehe unten) geäußert wird. Für das BBZ Olten wird angeführt, dass eine Einführung eines Qualitätssystems angegangen werde, auch ohne dass die Lehrpersonen einen LEBO bezögen. In den Gruppendiskussionen an den Schulen haben viele Lehrpersonen betont, dass sie ein Beurteilungsverfahren, das nicht LEBO-wirksam sei, sehr begrüßen würden.

Gegen *Alternative 1* spricht der zu erwartende Proteststurm der Lehrerinnen und Lehrer: Ungeachtet der Argumentation des Kantons, dass die LEBO-Summe von 2,5% eine *Lohnerhöhung* gewesen sei, die allein der Einführung von MAB-LEBO diene, wird diese Summe an den Schulen, die sich am MAB-LEBO beteiligen, als *Besitzstand* betrachtet, der vor der BEREZO abgezogen und dann in anderer Form „zurückgegeben“ worden sei. Unabhängig von der Frage, wer in diesem Streit „Recht“ hat, würde der Wegfall des LEBO zu enormer Frustration und damit einhergehender Demotivation führen. Diese De-

motivation der Lehrpersonen würde einen partizipativen Organisationsentwicklungsprozess zur Verbesserung eines PQ-Konzepts enorm erschweren. Eventuell könnte die Ablehnung von Alternative 1 durch die Lehrerschaft dadurch abgefedert werden, dass die eingesparte Summe ausdrücklich der Schule zur Verfügung gestellt wird. In den Gruppendiskussionen der Bestandesaufnahme gab es durchaus eine Reihe von Lehrpersonen, die der Auffassung waren, statt eines individuellen LEBO sei besser die Schule insgesamt mit diesem Geld auszustatten. Nach übereinstimmender Einschätzung der Rektorinnen und Rektoren ist es aber nur eine Minderheit von Lehrkräften, die eine solche Position unterstützen würde. Die meisten hätten sich schon an die alljährliche Auszahlung des LEBO „gewöhnt“. Des Weiteren würde bei der Abschaffung des LEBO eine „Steuerlücke“ entstehen: Durchführung und Qualität der PQ-Prozesse sind nicht per se gesichert, an die Stelle des Katalysators LEBO müsste ein geeignetes Kontrollinstrument treten.

Wir halten Alternative 1 nur dann für gangbar, wenn die eingesparte Lohnsumme vollumfänglich der Schulentwicklung zugute käme und den Lehrerinnen und Lehrern gegenüber erfolgreich kommuniziert werden könnte, dass die individuellen Lohnneinbussen durch eine Verbesserung der Situation der Schule insgesamt kompensiert würden.

Alternative 2: LEBO in einen fixen Lohnbestandteil von 2,5% umwandeln

Aufgrund der Tatsache, dass der Leistungsbonus an den Schulen kaum einen unmittelbaren Einfluss auf das Leistungsverhalten der Lehrpersonen hat und da der LEBO (als Motivationsinstrument) weithin abgelehnt wird, da aber die Lehrerschaft finanziell nicht schlechter gestellt werden soll als die übrigen Kantonsangestellten, würde der LEBO-Betrag von durchschnittlich 2,5% nicht mehr leistungsabhängig vergeben, sondern in einen fixen Lohnbestandteil (respektive in eine äquivalente Stundenentlastung) umgewandelt.

Für Alternative 2 spricht die nahezu uneingeschränkte Akzeptanz durch die Lehrerschaft und die überwiegende, aber nicht durchgängige, Zustimmung der Schulleitungen. Die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen würde zumindest kurzfristig steigen, das Verhältnis zum Arbeitgeber würde sich entspannen. Eine Gleichbehandlung mit den Volksschulen wäre erreicht. An jenen Schulen, die bislang auf den LEBO verzichten, würde ein positives Signal gesetzt; das BBZ Olten, das bisher auf einen LEBO verzichtet und auch ohne Leistungsanreiz vor kurzer Zeit mit dem Aufbau eines Qualitätssystems begonnen hat, wäre auf seinem Weg bestärkt.

Gegen Alternative 2 spricht, dass durch diese Vergabe der LEBO-Summe keinerlei Steuerungswirkung erreicht würde: Die katalytische Wirkung des LEBO müsste durch andere Massnahmen ersetzt werden und ein Beitrag zur Schulentwicklung wäre so auch nicht geleistet. Arbeitszufriedenheit ist ein erstrebenswerter Zustand, führt aber weder unmittelbar zu Arbeitsmotivation noch zu Veränderungsbereitschaft. Zudem ist davon auszugehen, dass die so erreichte Erhöhung der Zufriedenheit nur von kurzer Dauer wäre (und andere Faktoren viel wichtiger für eine nachhaltige Verbesserung der Arbeitssituation und damit der Arbeitszufriedenheit sind).

Alternative 2 wurde auf dem entsprechenden Projektworkshop sehr kontrovers diskutiert. Von Seiten der Schulleitungen wurde argumentiert, eine solche Regelung sei sehr erstrebenswert und im Übrigen würde damit doch nur der Status quo festgeschrieben, da die jetzigen LEBO-Summen sowieso nur geringfügig nach oben oder unten von 2,5% abwichen. Dem ist entgegenzuhalten, dass es einen grossen Unterschied ausmacht, ob diese Summe ohne jede Voraussetzung vergeben wird, oder ob eine MAB einschliesslich der dazugehörigen Feedbacks und Beurteilungen vorausgesetzt werden. Des Weiteren ist anzumerken, dass die geringe Varianz der individuellen LEBO-Zahlungen gerade eines der Probleme ist, das künftig zu lösen wäre. Von Seiten der Schulleitungen wurde eingewendet, dass Ver-

änderungsbereitschaft auch ohne LEBO vorhanden sei und durch neue Anforderungen bspw. im Rahmen der neuen Berufs- und Mittelschulgesetze und im Rahmen von Qualitätssicherungssystemen auch gefordert ist. Die Ergebnisse unserer Untersuchung geben jedoch vielfältige Hinweise darauf, dass der LEBO von allen als sinnvoll erachtete Veränderungen stark vorangetrieben hat.

Aus Sicht des Evaluationsteams sollte Alternative 2 nicht verfolgt werden, da kein positiver Einfluss auf die Qualitätsentwicklung an den Schulen erwartet werden kann.

Alternative 3: Leistungsbonus als angepasster Bestandteil eines PQ-Systems

Da der LEBO eine unterstützende Wirkung auf die Entwicklung und Durchführung der PQ-Systeme hat, wird weiterhin ein individueller Leistungsbonus vergeben, wobei die Vergabeverfahren den neu zu entwickelnden PQ-Systemen angepasst werden müssten.

Für Alternative 3 spricht die Funktion des LEBO als Katalysator, wie sie oben bereits ausführlich beschrieben wurde: Ohne LEBO würde die Personalführung und Qualitätsentwicklung an Schulen weniger konsequent umgesetzt werden.

Gegen Alternative 3 spricht die nach wie vor starke allgemeine Ablehnung des Leistungsbonus sowie die damit verbundene negative Konnotation dieses Konzepts¹.

Wir halten Alternative 3 dann für eine gangbare Option, wenn die negative Einstellung der Lehrerschaft ernst genommen und Anstrengungen unternommen werden, ein positives (zumindest nicht mehr nur abzulehnendes) Bild des LEBO in der Lehrerschaft zu kommunizieren.

Falls der Kanton am Leistungsbonus im Bereich der kantonalen Schulen festhalten will, sollte über eine Reihe von Modifikationen nachgedacht werden, welche Wirkung und Akzeptanz des LEBO verbessern könnten. Diese Modifikationsvorschläge seien abschliessend kurz ausgeführt:

Team-LEBO

Die am weitesten gehende Veränderungsidee wurde auf einem der Projektworkshops generiert und dort sehr positiv diskutiert. Da die Arbeit an den Schulen künftig immer stärker eine Kooperation der Lehrkräfte voraussetzt, Unterrichtsmodule und Qualitätselemente künftig stärker gemeinsam erarbeitet werden sollen und damit das typische „Einzelkämpfertum“ in den Hintergrund gedrängt werden soll, könnte zumindest ein Teil des LEBO an Teams vergeben werden. Damit wäre keineswegs der Gedanke des „individuellen LEBO“ in seinem Grundsatz verletzt, da der oder die Einzelne die eigene Leistung für den Teamerfolg sehr genau einschätzen kann. Untersuchungen zum Thema Gruppenarbeit gehen sogar davon aus, dass die individuelle Arbeitsmotivation, die sich aus der Verpflichtung dem Team gegenüber ergibt, deutlich höher sein kann als jene gegenüber einem oder einer Vorgesetzten. Ein Team-LEBO könnte beispielsweise mit einer Zielvereinbarung zwischen Q-Gruppe und Rektorinnen und Rektoren verbunden werden. Allerdings gilt es zu beachten, dass durch einen Team-LEBO auch negative gruppensdynamische Entwicklungen eintreten können und daher der Teamentwicklung erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken wäre. Einigkeit bestand darin, dass der Team-LEBO nicht das einzige LEBO-Element sein sollte, sondern bspw. mit einem individuellen LEBO-Anteil kombiniert werden könnte.

¹ Ein Gegenargument, das von vielen Diskussionspartnerinnen und -partnern immer wieder gegen einen LEBO vorgebracht wurde, lässt sich hier nicht anführen: Der *Aufwand*, den die Schulen für die Vergabe des LEBO betreiben müssen, ist ausgesprochen gering. Aufwendig sind, wie oben schon beschrieben, MAB und QS, die aber keineswegs ab- sondern im Gegenteil noch deutlich ausgebaut werden sollen.

Grössere Spielräume bei der LEBO-Vergabe

Die Schulleitungen legen viel Wert darauf, bei der Vergabe des LEBO nicht ausschliesslich auf ein strikt formalisiertes Verfahren festgelegt zu sein, denn es entstünden immer wieder Situationen, die nicht vorhersehbar seien, und wo es angemessen und gerecht sei, einzelne Mitarbeitende besonders zu belohnen. Als Evaluationsteam müssen wir hier die Bedenken wiederholen, die wir schon zum Thema „Belohnung besonderer Leistungen“ (Kapitel 4.4) geäussert haben: Solche Regelungen öffnen, bei aller Kompetenz der Rektoren und Rektorinnen und allem guten Willen, fair und gerecht zu sein, der Willkür Tür und Tor und es besteht die Gefahr, dass die Mehrzahl der Lehrpersonen diese „freihändige Vergabe“ eben nicht akzeptiert und entsprechend demotiviert wird. Allerdings scheint es lohnenswert weiter darüber nachzudenken, wie eine grössere Flexibilität bei der LEBO-Vergabe mit einem transparenten und von allen als gerecht akzeptierten Verfahren verbunden werden könnte.

Verfahrensgerechtigkeit: Transparenz und Nachvollziehbarkeit

Ein entscheidendes Gütekriterium bei der Vergabe materieller Boni (aber auch für die Vergabe immaterieller Anerkennung) ist die Verfahrensgerechtigkeit. Es ist für alle Mitarbeitenden ausserordentlich wichtig, sich im Vergleich mit ihren Kolleginnen und Kollegen *gerecht* behandelt zu sehen. Eine als ungerecht wahrgenommene Vergabe von Anerkennung (sei es durch Lob oder LEBO) ist eine der wesentlichen Ursachen für Leistungszurückhaltung oder sogar innere Kündigung in Organisationen. Nun ist es so, dass nach den Ergebnissen unserer Untersuchung die grosse Mehrheit der LEBO-EmpfängerInnen die Vergabe des Leistungsbonus als sehr gerecht empfindet. Wir schätzen diese Situation aber als fragil ein, da dieses subjektive Gerechtigkeitsempfinden nicht zuletzt darauf beruht, dass die LEBO-Werte der Kollegen und Kolleginnen in der Regel nicht bekannt sind. Die unterschiedliche Vergabe der LEBO-Beurteilungen zwischen Männern und Frauen deuten darauf hin, dass es zumindest diskussionswürdige Entscheidungen bei der LEBO-Vergabe gibt. Auch ist mittelfristig nicht zu vermeiden, dass durch persönliche Kommunikation LEBO-Ergebnisse bekannt werden. Besonders problematisch kann dies werden, wenn dies auf der Gerüchteebene geschieht. Eine solche Situation ist nur dann zu vermeiden, wenn die *Verfahren* absolut transparent und nachvollziehbar sind und jede beurteilte Person für sich exakt und stimmig nachvollziehen kann, wie es zu ihrer Bewertung gekommen ist. Bei der Festlegung neuer Beurteilungsverfahren wäre auf diesen Aspekt besonderes Gewicht zu legen. Zu diskutieren wäre auch, inwieweit die individuellen LEBO-Ergebnisse schulweit bekannt gemacht werden sollten. Dies würde allerdings eine Vertrauenskultur voraussetzen, die an den wenigsten Schulen schon im erforderlichen Mass gegeben ist. Als ersten Schritt könnten daher der/die RektorIn allgemein informieren über die Lebo-Gesamtsumme und deren Verteilung auf die Qualifikationsstufen und ggf. die Verteilung zwischen den Geschlechtern, Fachschaften u.a., jedoch ohne Namen zu nennen. Eventuell könnte eine solche Form der Transparenz auch im kleinen Rahmen beginnen, indem etwa die Mitglieder einer Q-Gruppe über die jeweiligen Bewertungen Bescheid wüssten und diese auch zum Gegenstand der Diskussion werden könnten.

Grössere Spreizung bei der Beurteilung und Veränderung der Bewertungslabels

Unsere Untersuchung hat gezeigt und bestätigt wurde dies von den Erhebungen des Kantons, dass die Spreizung zwischen den möglichen Bewertungen A bis E ausserordentlich gering ist: Gut die Hälfte der von uns befragten Lehrpersonen bekommt ein „B“, ein gutes Viertel ein „A“ und der Rest befindet sich zwischen A und B, möchte die Bewertung nicht sagen oder kennt die eigene Bewertung gar nicht. „C“ kommt nur sehr ausnahmsweise vor und „D“ und „E“ praktisch gar nicht. Diese Situation ist deswegen unbefriedigend, weil so eine differenziertere Beurteilung der Lehrpersonen verhindert wird, zumindest nicht ihren Niederschlag in der abschliessenden Bewertung findet. Auch unter dem Gesichtspunkt der wahrgenommenen Gerechtigkeit ist eine solche geringe Spreizung nicht wünschenswert: Jede Lehrperson weiss, dass die Lehrerinnen und Lehrern der eigenen Schule sich in mehr als zwei „Leistungsklassen“ differenzieren; eine allgemeine Nivellierung der Beurteilung wird somit zwar pragmatisch hingenommen (so gibt es am wenigsten „Ärger“ um den LEBO), aber sicher nicht als gerecht empfunden. Für diese geringe Spreizung gibt es zwei Ursachen: Zum einen ist die Bezeichnung der

Bewertungen A bis E mit den Labels „ausgezeichnet“, „sehr gut“, „gut“, „genügend“ und „ungenügend“ nach Auskunft der beurteilenden Rektoren und Rektorinnen so gewählt, dass die beiden letzten Noten praktisch nicht vergeben werden können, da eine so bewertete Lehrperson für die Schule gar nicht tragbar sei. Die Labels sind daher zwingend zu verändern. Die zweite Ursache für die geringe Spreizung lässt sich in vielen Beispielen der Personalbeurteilung beobachten: Die BeurteilerInnen gehen den Weg des geringsten Widerstandes und wählen möglichst gleiche und möglichst hohe Noten für alle Beurteilten. Hier kommt es darauf an, den BeurteilerInnen Möglichkeiten zu vermitteln oder auch Rahmen (wie eine zwingende Normalverteilung der Bewertungen) vorzugeben, die es ihnen leichter machen, die ganze Bandbreite der Beurteilungsskala zu nutzen.

Alternative Geld / Stundenreduktion eröffnen

Von vielen Lehrpersonen wurde der Wunsch geäußert, statt eines Leistungsbonus lieber eine Reduktion der Pflichtstunden zu erhalten. Eine solche Stundenreduktion könnte proportional zur Höhe des LEBO erfolgen und wäre somit für den Kanton kostenneutral. Wenn tatsächlich Stundenentlastungen höher geschätzt werden als monetäre Leistungen, so ist auch davon auszugehen, dass der gewünschte motivationale/katalytische Effekt durch die Zeitgutschriften zu erzielen wäre. Allerdings wäre noch einmal konkret zu klären, ob die vergleichsweise geringen Stundenentlastungen, die sich bei einer Verrechnung von 2,5% LEBO ergäben, tatsächlich für hinreichend viele Lehrpersonen attraktiv sind. Grundsätzlich wäre aber nichts dagegen zu sagen, wenn eine Entscheidung über die Form des LEBO (Geld oder Stunden) in Absprache zwischen Schulleitung und Lehrperson erfolgt. Eine solche Option könnte möglicherweise auch die Akzeptanz für den LEBO steigern.

5 Literatur

- Allemann, T. & Froidevaux, T. (2003). Projektarbeit. Überarbeitung des Mitarbeiterbeurteilungssystems (Unterrichtsbesuche und –beurteilung, Selbstbeurteilung, Schülerfeedback, Mitarbeitergespräch mit Zielvereinbarung) an der Kaufmännischen Berufsschule Solothurn. Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.
- Buerkli, Ch.; Strittmatter, A. & Steiner, R. (2002). Formatives Qualitätsevaluations-System (FQS) und lohnwirksame Qualifikation. In: Norbert Thom, Adrian Ritz und Reto Steiner (Hrsg.) Effektive Schulführung: Chancen und Risiken der Public Managements im Bildungswesen. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Dubs, R. (2003). Qualitätsmanagement an Schulen. Euler, D. & Metzger, Ch. (Hrsg.) Studien und Berichte des Wp. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
- Kantonsschule Olten (März 2000). Erste Erfahrungen mit dem Lebo+Konzept der Kantonsschule Olten.
- Kichler, E. & Rodler, Ch. (2002). Arbeits- und Organisationspsychologie. Wien: WUV-Verlag.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Marti, Th. (2001). Das LEBO+-Konzept der KS Olten. Schulblatt AG/SO. S.28-30.
- Neuberger, O. & Allerbeck, M. (1978). Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem "Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB)". Bern: Huber.
- Pekruhl, U. (2001): Partizipatives Management – Konzepte und Kulturen. München und Mehring: Hampp
- Schuler, H. & Prochaska, M. (1999). Ermittlung personaler Merkmale: Leistungs- und Potenzialbeurteilung von Mitarbeitern. In: K. Sonntag (Hrsg.) Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarb, T.M. & Greiwe, St. (2003). Lohn und Arbeit in der Schweiz : repräsentative Bevölkerungsbefragung : Schlussbericht, IWS Studie. Olten: Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz. (Reihe B: Sonderdruck).
- Schwarb, T. et al. (1999). Personalbeurteilung. In: Th. Schwarb, P. Meyer-Ferreira, R. Hartmann (Hrsg.). Erfolgsfaktor Human Resource Management: praxiserprobte Strategien, Modelle und Fallstudien für die nachhaltige Steigerung des Mitarbeiterpotenzials. Bd. 2. Zürich: WEKA Verlag.
- Sprenger, R.K. (1992). Mythos Motivation : Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt: Campus Verlag.
- Strittmatter, A. (2002). Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen. In: N. Thom, A. Ritz und R. Steiner (Hrsg.) Effektive Schulführung: Chancen und Risiken der Public Managements im Bildungswesen. Bern: Verlag Paul Haupt.

- Thom, N. & Ritz, A. (2002). Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung. In: N. Thom, A. Ritz und R. Steiner (Hrsg.) Effektive Schulführung: Chancen und Risiken der Public Managements im Bildungswesen. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Udris, I. & Rimann, M. (1999). SAA und SALSA: Zwei Fragebögen zur subjektiven Arbeitsanalyse. In H. Dunckel (Hrsg.), Handbuch psychologischer Arbeitanalyseverfahren (S. 397-419). Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation (Hrsg. E. Ulich), Band 14. Zürich: vdf Hochschulverlag.

6 Anhang

Anhang 1: Projektinformationen an die Lehrerschaft.....	142
Anhang 2: Untersuchungsinstrumente	148
Anhang 3: Indikatoren	189
Anhang 4: Verteilung des Leistungsbonus.....	195

Anhang 1: Projektinformationen an die Lehrerschaft

EVALUATION MAB-LEBO Lehrerschaft Solothurn

Projektinfo 1 (Januar 2004)

Sehr geehrte Damen und Herren,

die meisten von Ihnen haben inzwischen wahrscheinlich von unserem Projekt zur *Evaluation der MAB-LEBO bei der Lehrerschaft im Kanton Solothurn* erfahren. Auf einer Informationsveranstaltung haben wir dieses Projekt bereits den Schulleitungen und den Personalverbänden vorgestellt. Dort haben wir mit den Anwesenden engagiert über unsere Ideen diskutiert; natürlich blieben dabei noch Fragen offen, die auch erst im Verlauf des Projekts beantwortet werden können – zusammen mit Ihnen, denn *einige* von Ihnen hoffen wir in unseren Diskussionsrunden begrüßen zu können, die wir an allen Schulen durchführen werden, *alle* betroffenen Lehrerinnen und Lehrer werden die Gelegenheit haben, uns Ihre Erfahrungen in einer schriftlichen Befragung mitzuteilen.

Eine wesentliche Bedingung für eine erfolgreiche Kooperation zwischen ForscherInnen und LehrerInnen ist eine hohe *Transparenz* über die Arbeit des Evaluationsprojekts: Was tun wir, warum und wie tun wir dies? Wir werden uns bemühen, diese Transparenz in unseren persönlichen Kontakten an den Schulen herzustellen; des Weiteren sind zwei Vertreter der Schulen im Projektausschuss vertreten, in dem alle wichtigen Projektschritte diskutiert werden. Darüber hinaus werden wir in unregelmässigen Abständen ein *Projektinfo* herausgeben, durch das alle Interessierten über den Fortgang des Projekts informiert werden. Hier halten Sie das Projektinfo Nr. 1 in den Händen.

In diesem Info möchten wir noch einmal zusammenfassen und kommentieren, welche *Ziele* mit der Evaluation des Beurteilungs- und Besoldungssystems verfolgt werden.

Dazu zunächst die entsprechenden Passagen im Vertrag zwischen dem Kanton und der FHSO im Wortlaut:

Aufgrund der laufenden Diskussionen um einen neuen Gesamtarbeitsvertrag (GAV) wird das ursprünglich bis Mitte 2003 terminierte Pilotprojekt MAB-LEBO Lehrerschaft bis zum Ende des Schuljahres 2004/05 verlängert. Gleichzeitig hat der Regierungsrat die *Evaluation* der einzelnen Pilotprojekte beschlossen mit dem Ziel, eine Entscheidungsgrundlage für die Fortführung eines leistungsabhängigen Besoldungssystems im Bereich der Lehrerschaft zu erhalten. Dabei ist offen, ob das LEBO-System im Bereich der kantonalen Schulen zukünftig nach einem einheitlichen Modell funktionieren soll, ob unterschiedliche Lösungen für unterschiedliche Schulen zur Anwendung kommen oder ob gänzlich auf eine entgeltrelevante Leistungsbeurteilung im Bereich der Lehrerschaft verzichtet wird. (...)

Bei der Analyse der einzelnen Pilotprojekte geht es vor allem um

- *die Beschreibung des angewendeten Systems*: Wie sehen die formalen Vereinbarungen zu MAB-LEBO aus, wie stellt sich deren praktische Anwendung dar?
- *die Wirkung des Systems*: ist der LEBO in der jeweils praktizierten Form ein taugliches Instrument, um die Qualität der Arbeitsleistung zu erhöhen und Führungs- und Personalentwicklungsaufgaben zu unterstützen?
- *die Kosten-Nutzen-Bewertung*: rechtfertigt die erzielte Wirkung den betriebenen Aufwand?
- *Akzeptanz*: wird das System von Führungskräften, Beurteilern und Beurteilerinnen sowie Lehrerinnen und Lehrern im intendierten Sinne akzeptiert, welche Diskussionen gibt es in den Schulen und in den Verbänden zu Konzept und Praxis von MAB-LEBO?
- *Anwendbarkeit*: ist das angewandte System praxistauglich/praxisfreundlich, gibt es (hinsichtlich der Handhabung) Optimierungsmöglichkeiten, ist das System auf andere Schulen übertragbar?

Schon in den ersten Diskussionen um die Ziele des Projekts drängte sich dabei eine Frage in den Vordergrund: *Geht es in dem Projekt darum, ob MAB-LEBO abgeschafft oder beibehalten wird?*

Zwei Aspekte müssen dazu betont werden:

- Die Entscheidung darüber, ob und in welcher Form MAB-LEBO fortgeführt wird, liegt *allein beim Regierungsrat* des Kantons; das Projekt liefert dazu lediglich eine sorgfältig erhobene Entscheidungsgrundlage.
- Das Evaluationsprojekt hat nicht den Auftrag, eine Pro/Contra-Liste zu MAB-LEBO zu erstellen, sondern zu erforschen
 - *wie* die unterschiedlichen MAB-LEBO-Systeme funktionieren;
 - unter welchen *organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen*, die MAB-LEBO-Systeme besser, schlechter oder auch gar nicht funktionieren;
 - ob Erfahrungen mit Systemen, die an einer Schule besonders gut funktionieren, auch auf andere Schulen *übertragbar* sind.

Nun könnten unsere Untersuchungen auch ergeben, dass kein System im erwünschten Sinne „funktioniert“ (auch darüber, was „Funktionieren“ heisst, werden wir noch miteinander diskutieren) oder dass einzelne, gut funktionierende Beispiele nicht übertragbar oder notwendige Rahmenbedingungen nicht herstellbar sind. Für diesen Fall hat sich der Regierungsrat die Option offengehalten, auf das MAB-LEBO-System in der Lehrerschaft ganz zu verzichten.

Unser Evaluationskonzept konzentriert sich also auf die Funktionsweise des MAB-LEBO und den organisationalen und sozialen Kontext. Natürlich spielt dabei auch die Akzeptanz des Systems durch die Lehrerschaft eine grosse Rolle. Aber: Es geht uns *nicht um eine Meinungsumfrage* („sind Sie für oder gegen MAB-LEBO?“), sondern um Ihre differenzierte Einschätzung dieses Beurteilungs- und Besoldungssystems.

Schliesslich noch ein Wort zur Neutralität der FHSO als Projektnehmerin: Der Kanton bezahlt die Evaluation, die FHSO ist eine kantonale Einrichtung und wird weit überwiegend vom Kanton finanziert, sind da nicht „politisch erwünschte“ Ergebnisse zu befürchten? Dazu ist zu sagen, dass die FHSO *allein verantwortlich* für den Projektbericht ist, die Ergebnisse also nicht mit der Politik abgestimmt werden. Zudem müssen wir die Projektergebnisse auch nach aussen vertreten: Das Projekt wird nicht nur durch den Kanton finanziert, sondern zusätzlich substanzial durch das BBT (KTI) gefördert mit der Aufgabe, verallgemeinerbare Aussagen zu den Möglichkeiten leistungsgekoppelter Entgeltsysteme im Schweizer Schulsystem zu erarbeiten. Wir werden unsere Projektergebnisse also nicht „nur“ vor Ihnen, als Lehrerinnen und Lehrern des Kantons Solothurn vertreten müssen, sondern auch in der wissenschaftlichen und politischen Schweizer Öffentlichkeit.

Wir hoffen, Ihnen mit diesem Projektinfo 1 einige für Sie interessante Informationen gegeben zu haben. Das zweite Info wird schon bald erscheinen und Sie darüber informieren, wie wir die Diskussion mit den einzelnen Schulen führen wollen.

Projektteam

Prof. Dr. Ulrich Pekruhl (Projektleitung) • Erika Schreier • Corinna Semling • Prof. Dr. Martina Zölch
Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz • Riggenbachstr. 16 • 4600 Olten • Tel.: 062 2860 097

EVALuation MAB-LEBO Lehrerschaft Solothurn

Projektinfo 2 (Februar 2004)

Sehr geehrte Damen und Herren,

in diesem zweiten Projektinfo möchten wir Sie über die nächsten Schritte in unserem Evaluationsprojekt informieren:

- Zunächst einmal werden wir alle vorhandenen Unterlagen zu den MAB-LEBO-Systemen der einzelnen Schulen zusammentragen und systematisch aufbereiten.
- In allen Schulen (mit oder ohne MAB-LEBO) werden wir Interviews mit den Schulleitungen durchführen. Diese Interviews dienen zum einen der Klärung von offenen Fragen zum jeweiligen MAB-LEBO-System; zum anderen geht es um die Erläuterung von Hintergründen und Zusammenhängen sowie um Einschätzungen, Bewertungen, Meinungen und Vorschläge zum System (bzw. zu den Gründen, kein MAB-LEBO einzuführen).

Soweit sich dies organisatorisch einrichten lässt, werden wir die Interviewtermine nutzen, um uns und das Projekt der Lehrerschaft der jeweiligen Schule persönlich vorzustellen.

- Wir werden Gespräche mit VertreterInnen der Personalverbände führen, um deren Sicht der Dinge zu verstehen und in unseren Untersuchungen berücksichtigen zu können.
- Auf der Basis der geführten Gespräche, unter Berücksichtigung vorliegender Studien zum Thema Leistungslohn für LehrerInnen und mit einem starken Bezug zu unseren theoretischen Vorarbeiten werden wir einige Hypothesen zur Wirkung von MAB-LEBO formulieren. Diese Hypothesen werden wir dann in strukturierten Gruppendiskussionen mit VertreterInnen der Lehrerschaft zur Debatte stellen. Diese Gruppendiskussionen dienen darüber hinaus dazu, uns auf weitere wichtige, von uns noch nicht erkannte Aspekte aufmerksam zu machen.

Die Zusammensetzung der Diskussionsgruppen soll so heterogen wie möglich sein, d.h. wir möchten BefürworterInnen wie SkeptikerInnen gleichermaßen zu Wort kommen lassen, Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigte, Frauen und Männer, Natur- und GeisteswissenschaftlerInnen usw. Eine solche Zusammensetzung wird nicht immer perfekt gelingen, aber wir werden uns bemühen. Wir werden mit den Schulleitungen über die Auswahl von geeigneten TeilnehmerInnen für die Gruppendiskussionen beraten; die Schulleitungen werden die Kollegien in geeigneter Form in diese Auswahl einbeziehen.

Mit unseren Interviews werden wir Anfang März beginnen, die Gruppendiskussionen in den Schulen mit MAB-LEBO sollen zwischen Ende März und Mitte Mai stattfinden, die Diskussionen an den anderen Schulen (kein MAB-LEBO oder erst kürzlich eingeführt) im Mai und Juni.

Wir würden uns sehr freuen, wenn sich an jeder Schule genug motivierte und engagierte DiskutantInnen finden würden!

Nach dieser Phase der Interviews und Gruppendiskussionen werden wir eine erste Auswertung vornehmen, um vor allem jene Annahmen und offenen Fragen herauszuarbeiten, die wir allen Lehrpersonen in den MAB-LEBO-Schulen vorlegen wollen. Das heisst, wir werden im Juni eine schriftliche Befragung aller LehrerInnen dieser Schulen durchführen. Nach der Auswertung dieser Befragung werden wir zentrale Thesen für unseren Evaluationsbericht erarbeiten. Diese Thesen werden wir auf einigen grösseren Workshops präsentieren und diskutieren, um danach den Endbericht schreiben zu können. Ausführliche Informationen zur schriftlichen Befragung und zu den geplanten Workshops erhalten Sie mit den folgenden Projektinfos.

Das Projektteam freut sich darauf, schon bald mit einigen von Ihnen persönlich in Kontakt treten zu können und wir sind sehr gespannt auf die kommenden Gespräche und Diskussionen.

Überblick über die Projektschritte im Evaluationsprojekt

	12/03	1/04	2/04	3/04	4/04	5/04	6/04	7/04	8/04	9/04	10/04	11/04	12/04
Projektbeginn (Vorgespräche, Kick-off)													
Dokumentenanalyse													
Interviews und Gruppendiskussionen													
Auswertung anderer Untersuchungen													
Auswertung Projektphase 1													
Erstellung Fragebogen													
Schriftlichen Befragung													
Auswertung der Befragung													
Vorbereitung der Workshops													
Empfehlungs-Workshops													
Endbericht erstellen													
Bericht vorstellen und diskutieren													

Projektteam

Prof. Dr. Ulrich Pekruhl (Projektleitung) • Erika Schreier • Corinna Semling • Prof. Dr. Martina Zölch • Stefanie Gempeler (Sekretariat)
 Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz • Riggensbachstr. 16 • 4600 Olten • Tel.: 062 2860 132

EVAuation MAB-LEBO Lehrerschaft Solothurn
Projektinfo 3 (Juni 2004)

Sehr geehrte Damen und Herren,

eine erste Phase unseres Evaluationsprojekts ist abgeschlossen: Wir haben mit allen Schulleitungen gesprochen und an jeder Schule ein oder zwei Gruppendiskussionen mit interessierten Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt. Alle diese Gespräche waren konstruktiv, offen und alle Beteiligten haben sich sehr engagiert, um uns ihre Sicht auf MAB-LEBO (bzw. LEBO+) zu verdeutlichen. Dafür möchten wir uns noch einmal recht herzlich bedanken!

Wir haben nun einen ersten Überblick über die Stärken und Schwächen der unterschiedlichen Systeme und über die Diskussionen zu MAB-LEBO. In einem weiteren Schritt kommt es uns nun darauf an, unsere bisherigen Eindrücke und Erkenntnisse auf eine breit abgesicherte Basis zu stellen: Wie sieht die Lehrerschaft insgesamt das MAB-LEBO-System an ihrer Schule?

Dazu werden wir eine schriftliche Befragung aller Lehrpersonen an MAB-LEBO-Schulen durchführen.

Zwei Wochen vor den Sommerferien werden wir allen Lehrerinnen und Lehrern, in deren Schulen MAB-LEBO schon seit längerer Zeit eingeführt ist, einen Fragebogen zusenden. *Wir möchten Sie herzlich bitten, sich an der Befragung zu beteiligen.* Da wir es mit vielen unterschiedlichen Systemen zu tun haben, ist es für uns sehr wichtig, dass die Beteiligung an allen Schulen hoch ist, damit wir tatsächlich repräsentative und valide Aussagen machen können.

Durch Ihre Beteiligung an der Befragung haben Sie die Möglichkeit, Einfluss auf die weiteren Entwicklungen zum MAB-LEBO-System an den kantonalen Schulen des Kantons Solothurn zu nehmen: Im Entwurf zum neuen Gesamtarbeitsvertrag für das Staatspersonal ist festgehalten, dass die Regierungsratsbeschlüsse zur MAB-LEBO-Pilotphase – welche bis Mitte 2005 dauert – weiterhin gelten. Es kann nun davon ausgegangen werden, dass für die Zeit danach Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern zur Zukunft des MAB-LEBO-Systems an den kantonalen Schulen unter Berücksichtigung unserer Evaluationsergebnisse stattfinden werden.

Schon im Projektinfo 2 haben wir Ihnen mitgeteilt, dass wir nach der Phase der Datenerhebung eine erste Auswertung vornehmen werden, die wir dann zur Diskussion stellen, bevor wir den Evaluationsbericht schreiben. Weitere Informationen dazu werden wir Ihnen Mitte August im nächsten Projektinfo geben.

Projektteam

Prof. Dr. Ulrich Pekruhl (Projektleitung) • Erika Schreier • Corinna Semling • Prof. Dr. Martina Zölch • Stefanie Gempeler (Sekretariat)
Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz • Riggenbachstr. 16 • 4600 Olten • Tel.: 062 2860 132

EVALuation MAB-LEBO Lehrerschaft Solothurn

Projektinfo 4 (Oktober 2004)

Sehr geehrte Damen und Herren

Die Befragung der Lehrerinnen und Lehrer, die an MAB-LEBO beteiligt sind, ist beendet und wir möchten uns für die rege Beteiligung bedanken! Ein Rücklauf von über 40% der versandten Fragebögen ist ein gutes Resultat und stellt zusammen mit den vorgängig geführten Gruppendiskussionen und Interviews ein solides Fundament für unsere Evaluation dar.

Eine erste Auswertung der Daten ist erfolgt. Wir haben die Ergebnisse dieser Auswertung den Schulleitungen der MAB-LEBO-praktizierenden Schulen präsentiert und in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt. An diesen Schulen wird der Berichtsentwurf in geeigneter Form kommuniziert werden. Die Feedbacks aus den Schulen auf unseren Berichtsentwurf werden wir dann in einem Workshop Anfang November aufnehmen, zu dem Schulleitungen und Lehrpersonen aus *allen* Schulen, also auch aus den Schulen, die sich *gegen* MAB-LEBO entschieden haben, eingeladen sind. Die Teilnahme an diesen Workshops wird von den jeweiligen Schulleitungen organisiert.

Warum haben wir zu diesem Workshop im November auch jene Schulen eingeladen, die keinen MAB-LEBO haben? Zum einen glauben wir, dass die Ergebnisse aus den MAB-LEBO-Schulen auch für alle anderen Einrichtungen interessant sind. Vor allem aber möchten wir auf diesem Workshop nicht nur Daten präsentieren, sondern auch die Vorschläge und möglichen Lösungsansätze zur Diskussion stellen, die wir dem Kanton als Ergebnis der Evaluation vorlegen werden.

Auf dem Workshop können diese Vorschläge diskutiert, weiterentwickelt oder Alternativen formuliert werden. Die Ergebnisse dieses und weiterer Workshops werden in unserem Evaluationsbericht berücksichtigt werden.

Dieser Bericht wird Anfang 2005 vorliegen.

Projektteam

Prof. Dr. Ulrich Pekruhl (Projektleitung) • Erika Schreier • Corinna Semling • Prof. Dr. Martina Zölch • Stefanie Gempeler (Sekretariat)
Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz • Riggbachstr. 16 • 4600 Olten • Tel.: 062 2860 132

Anhang 2: Untersuchungsinstrumente

Leitfaden für Interviews mit den Schulleitungen an Schulen mit einem MAB-LEBO-System

Nachfragen zum MAB-LEBO-System

- Strukturfragen: Zahl der LehrerInnen in der Schule, in MAB-LEBO, nicht in MAB-LEBO, Strukturentwicklungen etc.
- auf der Grundlage der gelieferten Unterlagen so lange nachfragen, bis wirklich klar ist, wie das MAB-LEBO-System *technisch* funktioniert
- stimmt die MAB-LEBO *Praxis* genau mit der *formalen* Beschreibung überein?
- hat es in den Jahren, seit es MAB-LEBO gibt, Veränderungen im System bzw. in der praktischen Handhabung des Systems gegeben? Welche? Warum?

Allgemeine Einschätzungen (sehr offen lassen, eher explorativ fragen)

- gibt es seit Einführung von MAB-LEBO (generell oder speziell) positive Veränderungen? Welche?
- gibt es seit Einführung von MAB-LEBO negative Veränderungen? Welche?
- wie sieht die LehrerInnenschaft MAB-LEBO?
- wie stehen – an der betreffenden Schule – die Personalverbände zu MAB-LEBO?
- Wie sollte MAB-LEBO in Zukunft aussehen?

Personalführung

- welche Rolle spielt MAB bei MAB-LEBO?
- wie findet diese persönliche Beurteilung statt?
- woher kommen die Massstäbe für die Beurteilung?
- sind die BeurteilerInnen geschult? Wie?
- wie sind die Schülerfeedbacks einzuordnen?
- haben die Ergebnisse der MAB Konsequenzen für die PE?
- führen die MAB zu erkennbaren Verhaltensänderungen der LehrerInnen?
- gab es schon vor MAB-LEBO MAB?
- wenn ja: wie ist der Unterschied zwischen den MABs ohne und mit LEBO?
- inwieweit wird die Rolle als Schulleitung von MAB-LEBO beeinflusst? Gestärkt, geschwächt?
- hat die Schulleitung Widerstand gegen MAB-LEBO gespürt, der sich auch gegen ihre Rolle als LeiterIn gerichtet hat?
- verstärkt MAB-LEBO die Kommunikation zwischen Leitung und LehrerInnen?
- erschwert / erleichtert MAB-LEBO die Kommunikation zwischen Leitung und LehrerInnen
- stellt MAB-LEBO für die Leitung eine Möglichkeit dar, Lehrpersonen effizienter zu „führen“?
- wie beeinflusst MAB-LEBO generell das Verhältnis zwischen Leitung und LehrerInnen?

MBO

- gibt es Zielvereinbarungen? Als Teil der MAB oder als eigener Bestandteil des Bewertungssystems oder gar nicht mit LEBO verbunden?
- wenn vorhanden: welchen Einfluss hat die ZV auf die Gesamtbeurteilung der Lehrpersonen?
- gibt es Beispiele für vereinbarte Ziele?
- sind die Ziele SMART (vor allem: messbar)?
- wie werden die Ziele identifiziert?
- sind die Ziele mit einem Qualitätssystem verbunden?
- sind die Ziele mit dem kantonalen Auftrag, den kantonal vorgegebenen Entwicklungszielen verknüpft?
- wie ist der Ablauf eines ZV-Gesprächs
- wie ist der Ablauf eines Gesprächs zur Festlegung der Zielerreichung?
- gibt es vor dem Zielerreichungsgespräch Feedback-Routinen?
- akzeptieren die MA die vereinbarten Gespräche? Wann nicht? Wer nicht?
- gibt es Erfahrungen mit ZV vor Einführung MAB-LEBO? Unterschiede?

- welches ist der Einfluss des MAB-LEBO auf die ZV?

Gerechtigkeit

- sind die LehrerInnen bei der Entwicklung des MAB-LEBO-Systems beteiligt worden? Wie?
- wussten alle LehrerInnen über die Argumente Bescheid, die bei der Entwicklung Ihres MAB-LEBO-Systems eine Rolle gespielt haben.
- sind (zumindest) die MAB-LEBO-Bewertungskriterien gemeinsam entwickelt worden?
- was ist für die Schulleitung eine „gerechte Beurteilung“?
- wie kommt die Schulleitung zu einer gerechten Beurteilung?
- werden die persönlichen Beurteilungen von den LehrerInnen als gerecht empfunden? Von wem ja, von wem nicht?
- gibt es Beschwerden? Offiziell und in Schriftform? Können wir diese einsehen?
- werden die Beurteilungen generell von den LehrerInnen als gerecht empfunden? Von wem ja, von wem nicht?
- wissen alle LehrerInnen genau, wie die Beurteilung zustande kommt?
- kennen alle / einige LehrerInnen die Beurteilung ihrer KollegInnen?
- finden die LehrerInnen das Beurteilungsverfahren als gerecht?
- über alle LehrerInnen betrachtet: Glaubt die Schulleitung, dass eine gerechte Verteilung der Bewertungen erfolgt ist?
- glaubt die Schulleitung, dass die Beurteilenden weitgehend unvoreingenommen sind?
- sind die Bewertungskriterien und die Massstäbe über die Zeit hinweg konsistent?
- sind alle wichtigen Quellen ausgeschöpft, die eine gerechte Beurteilung der Lehrpersonen ermöglichen?
- haben die Beurteilten ein offizielles Einspruchsrecht?

Erwartung x Wert

- welche pro/contra-Diskussionen / Argumente gab es, als der MAB-LEBO eingeführt wurde?
- wie hat sich die Diskussion im Lauf der Zeit entwickelt?
- warum beteiligen sich die LehrerInnen am MAB-LEBO?
- was sind die Argumente derjenigen, die den MAB-LEBO verweigern?
- wie hat die Schulleitung und wie haben die LehrerInnen den Versuch des Kantons, Leistungslohn auch an Schulen einzuführen, am Anfang interpretiert?
- wie wurde das Leistungslohnkonzept generell von Seiten des Kantons kommuniziert?
- wie war ganz generell die Reaktion der Lehrerschaft auf das Ansinnen des Kantons, Leistungslohn einzuführen?
- wodurch werden LehrerInnen motiviert, gut zu arbeiten?
- welche Rolle spielt Geld als *direkter* Motivationsfaktor?
- welche Rangfolge der Motivatoren sieht die Schulleitung?
- gibt es LehrerInnen, die auf MAB-LEBO offensichtlich / vermutlich mit Leistungszurückhaltung (Dienst nach Vorschrift o.ä.) reagiert haben? Wer und warum?

Arbeitsinhalte

- hat die Einführung des MAB-LEBO dazu geführt, dass die LehrerInnen (oder ein Teil von ihnen) neue Aufgaben übernommen haben?
 - bei der Bewertung der KollegInnen
 - im Hinblick auf das Qualitätssystem der Schule
 - in Hinblick auf die Schulentwicklung
 - anderes
- werden die zusätzlichen Aufgaben als attraktiv betrachtet oder eher als Belastung?
- ist mit den neuen Aufgaben auch eine neue Verantwortung hinzugekommen?
- trägt MAB-LEBO dazu bei, dass Prozesse, Entwicklungspläne, Ziele der Schule usw. für die einzelne Lehrperson transparenter werden?

Kooperation

- führt der MAB-LEBO zu verstärkter Konkurrenz zwischen den LehrerInnen? Wie zeigt sich dies
- wird Kooperation durch eine mögliche Konkurrenz beeinträchtigt? Beispiele?
- finden Teamleistungen beim MAB-LEBO in irgendeiner Form Berücksichtigung?
- gibt es Elemente im MAB-LEBO, welche Kooperation zwischen LehrerInnen fördern?
- gibt es Elemente im MAB-LEBO, welche die Kooperation der Lehrerschaft insgesamt (in Hinblick auf die Schulziele) fördern?
- gibt es Beurteilungen innerhalb von Teams (durch die Teammitglieder)?
- gibt es Teams, welche für Beurteilungen verantwortlich sind oder zumindest eine Rolle spielen?

Leitfaden für Interviews mit den Schulleitungen an Nicht-LEBO-Schulen

Einführung

- persönliche Vorstellung
- Projekt vorstellen

Diskussionen um den LEBO bei dessen Einführung für das Staatspersonal und an einigen kantonalen Schulen

- „Nachdem der Kanton beschlossen hatte, dass die Lehrerschaft nur dann an der 2,5% Gehaltserhöhung partizipieren könnten, wenn die Schulen auch MAB-LEBO einführen, gab es sicher auch in Ihrer Schule kontroverse Diskussionen in der Leitung und im Kollegium. Bitte schildern Sie uns diese Diskussionen, die Pro- und Kontra-Positionen, Entwicklungen in der Diskussion usw.“
- „Wurden in diesen Diskussionen, auch wenn sie schliesslich nicht zur Einführung des MAB-LEBO geführt haben, unterschiedlichen Modelle des LEBO diskutiert? Wenn ja: welche?“
- Wie wurden die Diskussionen an den anderen kantonalen Schulen wahrgenommen und bewertet?
- Was war schliesslich der ausschlaggebende Grund oder die ausschlaggebenden Gründe, dass MAB-LEBO an Ihrer Schule nicht eingeführt wurde?
- In welcher Weise hat sich die Lehrerschaft an diesen Diskussionen beteiligt?

Meinungsänderung: Antrag auf Einführung von MAB-LEBO (GIBS Grenchen, BBZ Ost)

- Inzwischen ist die Einführung von MAB-LEBO beantragt worden: was hat zu der Meinungsänderung geführt?
- Welche Pro-Kontra-Argumente gab es?
- Wie sieht das nun beantragte Modell aus, bzw. wie wird es voraussichtlich aussehen?
- Welche Erwägungen haben dazu geführt, dass das Modell so und nicht anders aussieht?

Personalführung

- Was bedeutet ganz generell „Personalführung“ an Schulen? Welche Rolle sollten die Schulleitungen einnehmen?
- gibt es MABs unabhängig vom LEBO?
 - wenn nein: warum nicht?
 - wenn ja:
 - wie findet diese persönliche Beurteilung statt?
 - wie häufig, regelmässig?
 - woher kommen die Masstäbe für die Beurteilung?
 - sind die BeurteilerInnen geschult? Wie?
 - haben die Ergebnisse der MAB Konsequenzen für die PE?
 - führen die MAB zu erkennbaren Verhaltensänderungen der LehrerInnen?
- gibt es Schülerfeedbacks oder etwas Ähnliches?
 - wenn nein: warum nicht?
 - wenn ja: wie funktionieren die?
- Wird die Leistung der Lehrpersonen regelmässig überprüft? Wie und mit welchen Konsequenzen?
- Gibt es regelmässige Gespräche zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung (auch ohne besonderen Anlass)?
 - Wenn nein: warum nicht?
 - Wenn ja:
 - betrifft dies alle Lehrpersonen?
 - wie häufig finden diese Gespräche statt?
 - Inhalte dieser Gespräche?
 - Konsequenzen dieser Gespräche? PE?

- gibt es Zielvereinbarungen zwischen Lehrpersonen und Schulleitung?
 - wenn vorhanden:
 - welchen Einfluss hat die ZV auf die Gesamtbeurteilung der Lehrpersonen?
 - gibt es Beispiele für vereinbarte Ziele?
 - sind die Ziele SMART (vor allem: messbar)?
 - wie werden die Ziele identifiziert?
 - sind die Ziele mit einem Qualitätssystem verbunden?
 - sind die Ziele mit dem kantonalen Auftrag, den kantonal vorgegebenen Entwicklungszielen verknüpft?
 - wie ist der Ablauf eines ZV-Gesprächs
 - wie ist der Ablauf eines Gesprächs zur Festlegung der Zielerreichung?
 - gibt es vor dem Zielerreichungsgespräch Feedback-Routinen?
 - akzeptieren die MA die vereinbarten Ziele? Wann nicht? Wer nicht?

Vermutungen: was wird nach Einführung des LEBO an ihrer Schule geschehen?

- inwieweit wird die Rolle als Schul*leitung* von MAB-LEBO beeinflusst? Gestärkt, geschwächt?
- wird die Schulleitung Widerstand gegen MAB-LEBO spüren, der sich auch gegen ihre Rolle als LeiterIn richtet?
- verstärkt MAB-LEBO die Kommunikation zwischen Leitung und LehrerInnen?
- erschwert / erleichtert MAB-LEBO die Kommunikation zwischen Leitung und LehrerInnen
- stellt MAB-LEBO für die Leitung eine Möglichkeit dar, Lehrpersonen effizienter zu „führen“?
- wie wird MAB-LEBO generell das Verhältnis zwischen Leitung und LehrerInnen beeinflussen?
- ganz generell: was wird sich nach Einführung von MAB-LEBO sonst noch an Ihrer Schule verändern?

Abschliessend

Wie soll es weitergehen mit der Einführung von MAB-LEBO (konkrete Pläne, Rolle des Projekts, Rolle der Workshops im Herbst)

Leitfaden für die Gruppendiskussionen mit der Lehrerschaft an den Schulen mit einem MAB-LEBO System

Einführung

- persönliche Vorstellung
- Kurz: Projekt
- Stellenwert der Gruppendiskussionen /-interviews im Projekt erläutern
- Ablauf der Diskussion erläutern
- Methode erläutern: Alle Fragen sollen nicht (nur) der Reihe nach von allen Gruppenmitgliedern beantwortet werden, sondern diese sollen miteinander diskutieren, bis es eine Gruppenmeinung gibt. Wenn dies nicht möglich ist, die Differenzen festhalten. (Es gibt einige Ausnahmen, wo wir nur individuelle Sichten möchten).
- Spieregeln

Rekonstruktion der „Geschichte“

„Wir möchte Sie bitten, gemeinsam die Geschichte des MAB-LEBO zu rekonstruieren, damit wir uns ein Bild von den ursprünglichen Meinungen und Einstellungen der Lehrerschaft machen können. Für diejenigen, die zu der Zeit vielleicht noch nicht an der Schule waren: haben Sie etwas über diese Geschichte erfahren?“

- „Erinnern Sie sich bitte an die Diskussionen in der Lehrerschaft, nachdem bekannt geworden war, dass der Kanton SO einen Leistungsbonus für sein Staatspersonal einführen wollte, also noch *bevor* klar war, ob und wie die Schulen auch betroffen sein würden: welches waren die Reaktionen der Lehrerschaft?“
- „Nachdem der Kanton beschlossen hatte, dass die Lehrerschaft nur dann an der 2,5% Gehaltserhöhung partizipieren könnten, wenn die Schulen auch MAB-LEBO einführen, gab es sehr kontroverse Diskussionen im Kollegium. Bitte schildern Sie uns diese Diskussionen, die Pro- und Kontra-Positionen, Entwicklungen in der Diskussion usw.“
- „Nachdem schliesslich eine Mehrheit der Lehrpersonen die Einführung von MAB-LEBO akzeptiert hat, hat die Schule ein eigenes Modell entwickelt. Welche Diskussionen gab es zu den unterschiedlichen Modellen? In welcher Weise hat sich die Lehrerschaft an diesen Diskussionen beteiligt? Wie ist die Entscheidung für das jetzige Modell gefallen?“

Personalführung

„Lehrerinnen und Lehrer stehen in der Regel allein vor der Klasse, sie tragen dort die Verantwortung und haben ihren eigenen didaktischen Stil. Stoff- und Stundenpläne sind im Voraus weitgehend festgelegt. Welche Rolle soll Personalführung überhaupt an der Schule haben?“

„Inwieweit ist das Instrument MAB in der vorliegenden Form geeignet, die Personalführung an der Schule (im zuvor herausgearbeiteten Sinn) zu verbessern?“

„Wie beurteilen Sie die einzelnen Elemente, die Einfluss auf die MAB haben (SchülerInnenfeedback, Schulbesuche, Gesamtbeurteilung durch Rektor, Beurteilungen durch Dritte)?“ (mögliche Parameter: (un)gerecht, (un)angemessen, vorurteilsbehaftet, aussagekräftig, (de)motivierend, anregend)

„Wäre ein Lehrer oder eine Lehrerin, die in allen MAB-Kriterien die Höchstpunktzahl hätte, auf jeden Fall eine exzellente Lehrperson? Sagen die MAB-Bewertungen etwas über die Qualität des Lehrers oder der Lehrerin?“

„Hat sich die Kommunikation zwischen Lehrerschaft und Schulleitung durch die MAB verändert?“ (mögliche Parameter intensiv, formell, regelmässig, offen, unehrlich, gehaltvoll, zielgerichtet)

„Haben die MAB Kommunikation und Kooperation unter den KollegInnen beeinflusst? Redet man untereinander über die MAB? Gibt es Kooperation oder Abgrenzungen, um ein gutes MAB-Resultat zu erzielen?“

„Beeinflusst die MAB das Verhalten Ihrer KollegInnen? Denken Sie bspw. an Teilnahme Weiterbildung, Motivation, Verbesserung des Unterrichts, bessere Kommunikation.“

„Die MAB soll dazu beitragen, die Ziele der Schule und die Ziele der einzelnen Lehrperson aufeinander abzustimmen. Sehen Sie in der MAB eine solche Verbindung zwischen individuellen und institutionellen Zielen?“

LEBO

„Wie würden sich die MAB verändern, wenn es ab morgen keinen LEBO mehr gäbe?“

„Wie würden sich die MAB verändern und was würde sonst noch geschehen, wenn die durchschnittliche Höhe des LEBO ab morgen nicht mehr 2.5%, sondern 25% der Lohnsumme betragen würde?“ (Die Proteste der Lehrerschaft gegen diese Erhöhung sind bereits zurückgewiesen worden)

„Hat die Einführung des LEBO zu einer veränderten Wahrnehmung darüber geführt, welchen Stellenwert der Arbeitslohn als Motivationsfaktor hat?“

„In jedem Unternehmen und in jeder Behörde gibt es MitarbeiterInnen die sich stärker engagieren und häufig auch länger arbeiten als der Durchschnitt. Sollte dieses Engagement auf irgendeine Art und Weise honoriert werden? Könnten materielle Zulagen eine angemessene Form der Honorierung sein?“

„Kennen die meisten (oder alle) die LEBO-Höhe Ihrer KollegInnen? Sollte die Höhe der individuellen Zulagen offiziell bekannt gemacht werden?“

Schluss

„Was möchten Sie uns noch sonst noch mit auf den Weg geben?“

Leitfaden für die Gruppendiskussionen an der KS Olten

Einführung

- persönliche Vorstellung
- warum noch ein Evaluationsprojekt
- Stellenwert der Gruppendiskussionen /-interviews im Projekt erläutern
- Ablauf der Diskussion erläutern
- Methode erläutern: Alle Fragen sollen nicht (nur) der Reihe nach von allen Gruppenmitgliedern beantwortet werden, sondern diese sollen miteinander diskutieren, bis es eine Gruppenmeinung gibt. Wenn dies nicht möglich ist, die Differenzen festhalten. (Es gibt einige Ausnahmen, wo wir nur individuelle Sichten möchten).
- Spieregeln

Rekonstruktion der „Geschichte“

„Wir möchte Sie bitten, gemeinsam die Geschichte des LEBO+ zu rekonstruieren, damit wir uns ein Bild von den ursprünglichen Meinungen und Einstellungen der Lehrerschaft machen können. Für diejenigen, die zu der Zeit vielleicht noch nicht an der Schule waren: haben Sie etwas über diese Geschichte erfahren?“

- „Erinnern Sie sich bitte an die Diskussionen in der Lehrerschaft, nachdem bekannt geworden war, dass der Kanton SO einen Leistungsbonus für sein Staatspersonal einführen wollte, also noch *bevor* klar war, ob und wie die Schulen auch betroffen sein würden: welches waren die Reaktionen der Lehrerschaft?“
- „Nachdem der Kanton beschlossen hatte, dass die Lehrerschaft nur dann an der 2,5% Gehaltserhöhung partizipieren könnten, wenn die Schulen auch eine Form von MAB-LEBO einführen, gab es sehr kontroverse Diskussionen im Kollegium. Bitte schildern Sie uns diese Diskussionen, die Pro- und Kontra-Positionen, Entwicklungen in der Diskussion usw.“
- Welche Diskussionen gab es zum „Zusammenbinden“ von FQS und LEBO? In welcher Weise hat sich die Lehrerschaft an diesen Diskussionen beteiligt? Wie ist die Entscheidung gefallen, dass man dieses Experiment wagen wolle?“

Personalführung und Qualitätssicherung

„Lehrerinnen und Lehrer stehen in der Regel allein vor der Klasse, sie tragen dort die Verantwortung und haben ihren eigenen didaktischen Stil. Stoff- und Stundenpläne sind im Voraus weitgehend festgelegt. Welche Rolle soll Personalführung überhaupt an der Schule haben?“

„Inwieweit ist das Instrument LEBO+ in der vorliegenden Form geeignet, die Personalführung und Qualitätssicherung an der Schule zu verbessern?“

„Wie beurteilen Sie die einzelnen Elemente, die Einfluss auf LEBO+ haben (E1 bis E4)?“ (mögliche Parameter: (un)gerecht, (un)angemessen, vorurteilsbehaftet, aussagekräftig, (de)motivierend, anregend)

„Wäre ein Lehrer oder eine Lehrerin, die in allen LEBO+ -Kriterien die Höchstpunktzahl hätte, auf jeden Fall eine exzellente Lehrperson? Sagen die LEBO+ -Bewertungen etwas über die Qualität des Lehrers oder der Lehrerin?“

„Hat sich die Kommunikation zwischen Lehrerschaft und Schulleitung durch LEBO+ verändert?“ (mögliche Parameter intensiv, formell, regelmässig, offen, unehrlich, gehaltvoll, zielgerichtet)

„Hat LEBO+ Kommunikation und Kooperation unter den KollegInnen beeinflusst? Gibt es Kooperation oder Abgrenzungen, um ein gutes LEBO+ -Resultat zu erzielen?“

„Beeinflusst LEBO+ das Verhalten Ihrer KollegInnen? Denken Sie bspw. an Teilnahme Weiterbildung, Motivation, Verbesserung des Unterrichts, bessere Kommunikation.“

„LEBO+ soll dazu beitragen, die Ziele der Schule und die Ziele der einzelnen Lehrperson aufeinander abzustimmen. Sehen Sie in LEBO+ eine solche Verbindung zwischen individuellen und institutionellen Zielen?“

LEBO

„Wie würde sich LEBO+ (bzw. das damit verbundene FQS) verändern, wenn es ab morgen keinen LEBO mehr gäbe?“

„Wie würden sich das FQS verändern und was würde sonst noch geschehen, wenn die durchschnittliche Höhe des LEBO ab morgen nicht mehr 2.5%, sondern 25% der Lohnsumme betragen würde?“
(Die Proteste der Lehrerschaft gegen diese Erhöhung sind bereits zurückgewiesen worden)

„Hat die Einführung von LEBO+ zu einer veränderten Wahrnehmung darüber geführt, welchen Stellenwert der Arbeitslohn als Motivationsfaktor hat?“

„Kennen die meisten (oder alle) die LEBO+ -Höhe Ihrer KollegInnen? Sollte die Höhe der individuellen Zulagen offiziell bekannt gemacht werden?“

Schluss

„Was möchten Sie uns noch sonst noch mit auf den Weg geben?“

Bitte bis zum
23. Juli 2004
zurücksenden

Fragebogen zu

Arbeitssituation, Mitarbeitendenbeurteilung und Leistungsbonus an Schulen

Eine Befragung im Rahmen des Projekts
Evaluation MAB-LEBO Lehrerschaft Solothurn

Im Auftrag des Kantonalen Personalamts Solothurn
durchgeführt durch die Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an:

Prof. Dr. Ulrich Pekruhl, Tel: 062 286 00 97, E-mail: ulrich.pekruhl@fhso.ch
oder Corinna Semling, Tel: 062 286 00 32, E-mail: corinna.semaling@fhso.ch
Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz • Riggensbachstr. 16 • 4600 Olten

1. Zunächst bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person

An welcher Schule unterrichten Sie *überwiegend*?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> KS Solothurn: Wirtschaft-Rechtliches Maturitätsprofil | <input type="checkbox"/> BZG Olten |
| <input type="checkbox"/> KS Solothurn: Mathematisch-Naturwiss. Maturitätsprofil | <input type="checkbox"/> KBS Solothurn |
| <input type="checkbox"/> KS Solothurn: Sprachliches Maturitätsprofil | <input type="checkbox"/> KBS Grenchen |
| <input type="checkbox"/> KS Solothurn: Musisches Maturitätsprofil | <input type="checkbox"/> GIBS Grenchen |
| <input type="checkbox"/> KS Solothurn: DMS | <input type="checkbox"/> ZeitZentrum |
| <input type="checkbox"/> KS Olten | <input type="checkbox"/> Wallierhof |
| | <input type="checkbox"/> Andere |

Falls Sie einen Leistungsbonus (LEBO) beziehen: Wird an dieser Schule auch Ihre MAB-LEBO Beurteilung durchgeführt?

- Ja
 Nein, an einer anderen, nämlich:
 Ich beziehe keinen Lebo.

Ihr Geschlecht?

- weiblich
 männlich

Wie alt sind Sie?

Jahre

Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie bereits als Lehrer, Lehrerin (unabhängig vom Anstellungsgrad)?

Jahre

Seit wann sind Sie an Ihrer jetzigen Schule angestellt?

Jahr

Wie viele Lektionen pro Woche unterrichten Sie?

Anzahl

In welchem Fachbereich unterrichten Sie überwiegend?

Haben Sie *vor* Ihrer Tätigkeit als LehrerIn für mehr als 5 Jahre in der Wirtschaft oder einem anderen, nicht-schulischen Tätigkeitsbereich gearbeitet?

- Ja
 Nein

Arbeiten Sie *neben* Ihrer Tätigkeit als LehrerIn auch in der Wirtschaft oder in einem anderen, nicht-schulischen Tätigkeitsbereich?

- Ja
 Nein

Ist Ihre derzeitige Anstellung befristet?

- Ja
 Nein

Haben Sie an Ihrer Schule ein offizielles Amt inne (z.B. KlassenlehrerIn, FachschaftspräsidentIn)?

- Ja
 Nein

Bevor MAB-LEBO eingeführt wurde gab es an einigen Schulen spezielle Projektgruppen, die mit diesem Thema befasst waren. Haben Sie in einer solchen Projektgruppe mitgearbeitet?

- Ja
 Nein

2. Woraus ziehen Sie für sich selbst die Anerkennung für Ihre erbrachte Leistung als LehrerIn? Bitte kreuzen Sie jeweils die Antwort an, die auf Sie am ehesten zutrifft.

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
durch positive Rückmeldungen von meinen Schülerinnen und Schülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch positive Rückmeldungen von meinen Kolleginnen und Kollegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch positive Rückmeldungen von meiner/m Vorgesetzten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch eine angemessene Entlohnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch finanzielle Extras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch eine spannende und immer wieder interessante Tätigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch die Möglichkeit immer wieder neue Erfahrungen in meiner Tätigkeit sammeln zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch die Möglichkeit, junge Menschen zu entwickeln und zu fördern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch die gesellschaftliche Anerkennung des LehrerInnenberufs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. In den folgenden Statements geht es allgemein um Personalführung und Personalentwicklung an Schulen. Inwieweit stimmen Sie mit den folgenden Aussagen überein?

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die Schulleitung sollte sich darauf beschränken, einen guten Rahmen für den Unterricht zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgabe der Schulleitung ist es, aus den Schulentwicklungszielen individuelle Ziele abzuleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Leistungsbeurteilung durch die Schulleitung kann helfen, den Unterricht zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sollte mit Lehrerinnen und Lehrern über geeignete Weiterbildungsmöglichkeiten sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sollte die Möglichkeit haben, Lehrerinnen und Lehrer, die bestimmte Defizite haben, zu Weiterbildungsmassnahmen zu verpflichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sollte Einfluss darauf nehmen können, wie der Unterricht didaktisch gestaltet wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sollte Einfluss darauf nehmen können, wie der Unterricht fachlich gestaltet wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sollte persönliche Entwicklungsziele mit den LehrerInnen vereinbaren, deren Erreichung kontrolliert und bewertet wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach einigen Jahren Unterricht wissen der Lehrer und die Lehrerin, auf was es ankommt und benötigen keine grosse Unterstützung durch die Schulleitung mehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wünsche mir eine kontinuierliche Beratung durch die Schulleitung, wie ich meine persönlichen Leistungen verbessern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiss selbst am besten, welche Schwächen ich noch im Unterricht habe und wie diese behoben werden könnten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Rat meiner KollegInnen ist mir wichtiger als der Rat der Schulleitung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Wir möchten von Ihnen erfahren, wie Sie Ihre Arbeit in der Schule derzeit erleben. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Meine Arbeit macht mir wenig Spass, aber ich sollte nicht zuviel erwarten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe richtig Freude an der Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Arbeit läuft immer im gleichen Trott; daran kann man nichts machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insgesamt gesehen würde ich sagen, ist meine Arbeit wirklich interessant und befriedigend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Arbeit gibt mir genügend Gelegenheit, meine Fähigkeiten zu gebrauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit den Aufstiegsmöglichkeiten zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe genügend Zeit, meine Arbeit zu erledigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich noch einmal entscheiden könnte, würde ich wieder den gleichen Beruf wählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich muss Dinge tun, für die ich zu wenig ausgebildet bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt soviel zu tun, dass es mir über den Kopf wächst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kommt schon vor, dass mir die Arbeit zu schwierig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei meiner Lehrtätigkeit gibt es Sachen, die mir zu kompliziert sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei meiner Tätigkeit als Lehrerin, Lehrer kommen meine Fähigkeiten wenig zum Zuge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe zu wenig Gelegenheit Dinge zu tun, die ich gut beherrsche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, dass ich mehr könnte, als von mir verlangt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich muss mit Menschen zusammen arbeiten, die keinen Spass verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt häufig Spannungen im Lehrkörper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt häufig Spannungen mit den Schülerinnen und Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man muss ausbaden, was die anderen falsch machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das gegenseitige Vertrauen unter den Lehrerinnen und Lehrern ist bei uns so gross, dass wir offen über alles, auch ganz persönliche Sachen reden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrerinnen und Lehrer, mit denen ich zusammenarbeite, sind freundlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerinnen und Schüler, mit denen ich zusammenarbeite, sind freundlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrerinnen und Lehrer, mit denen ich zusammenarbeite, helfen mir bei der Erledigung der Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Menschen, mit denen ich zusammenarbeite, interessieren sich für mich persönlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bespreche mit meinen KollegInnen regelmässig meine Probleme bei der Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erhalte von meinen KollegInnen Rat, wie ich mich verbessern könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Beziehen Sie einen jährlichen Leistungsbonus (LEBO)?

- 1 Ja → **bitte weiter mit Frage 9**
2 Nein

6. Warum beziehen Sie keinen LEBO? (Mehrfachantwort möglich)

- Ich habe von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, eine Beurteilung und den LEBO abzulehnen.
 LEBO ist für mich nicht relevant, da ich nur wenige Stunden an dieser Schule arbeite.
 Ich bin noch nicht so lange an der Schule.
 Es gibt andere Gründe, warum ich keinen LEBO beziehe.

7. Wir nennen Ihnen im Folgenden einige Aussagen zur Mitarbeitendenbeurteilung (MAB) und zum Leistungsbonus (LEBO) an Schulen. Bitte sagen Sie uns, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen.

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die Leistung von LehrerInnen lässt sich nicht beurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das gewählte Verfahren zur Leistungsbeurteilung ist ungeeignet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn das Verfahren zur Leistungsbeurteilung meinen Vorstellungen entspräche, fände ich es gut, wenn es an einen Leistungsbonus gekoppelt wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lehne jede Form von Leistungslohn ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leistung von Lehrpersonen lässt sich nicht durch Geld beeinflussen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wäre gerecht, wenn jene LehrerInnen, die Sonderaufgaben übernehmen, dafür besonders entlohnt würden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Höhe des LEBO ist so gering, dass ich gut darauf verzichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Durchführung von MAB-LEBO empfinde ich als psychischen Druck.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Welche Argumente pro und contra MAB-LEBO sind Ihnen sonst noch wichtig?

9. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zum Einführungsprozess von MAB-LEBO und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

Ich war zu dieser Zeit noch nicht an der Schule oder es gab bei uns gar keine Diskussionen zu MAB-LEBO

→ bitte weiter mit Frage 10

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Mich hat die ganze Diskussion um MAB-LEBO nicht interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Argumente des Kantons, warum MAB-LEBO eingeführt werden sollte, waren mir bekannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Argumente des Kantons, warum MAB-LEBO eingeführt werden sollte, haben mir eingeleuchtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab im Kollegium heftige Auseinandersetzungen um die Einführung von MAB-LEBO.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab bei uns fast gar keine Diskussionen um die Einführung von MAB-LEBO.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Diskussion um MAB-LEBO verlief offen und kollegial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war immer auf dem Laufenden, wie der Diskussionsstand zu MAB-LEBO an unserer Schule war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich intensiv an der Diskussion um die Einführung von MAB-LEBO beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der wesentliche Grund, warum das Kollegium MAB-LEBO zugestimmt hat, waren die damit verbundenen 2,5 Lohnprozente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Entscheidung, warum unsere Schule am MAB-LEBO teilnehmen würde, war für mich transparent und nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Entwicklung unseres schulspezifischen MAB-LEBO-Systems war für mich transparent und nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich aktiv an der Entwicklung unseres schulspezifischen MAB-LEBO-Systems beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Entwicklung unseres schulspezifischen MAB-LEBO-Systems waren meine Meinung und mein Know-how gefragt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachdem klar war, dass MAB-LEBO bei uns eingeführt wird, haben wir versucht, das Beste daraus zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir hatten hinreichend Zeit für die Entwicklung unseres MAB-LEBO-Systems.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Entwicklung unseres schulspezifischen MAB-LEBO-Systems gab es fruchtbare Diskussionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die nun folgenden Fragen richten sich nur an jene Lehrerinnen und Lehrer, die einen Leistungsbonus beziehen. Für die „Nicht-LEBO-LehrerInnen“ ist der Fragebogen an dieser Stelle beendet.

Wir danken Ihnen für Ihre Teilnahme an der Befragung!

10. SchülerInnenfeedbacks (in Form von schriftlichen Befragungen einzelner Klassen zur Qualität des Unterrichts) sind Bestandteil der meisten MAB-LEBO-Systeme. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zu diesen SchülerInnenfeedbacks und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

(Wenn Sie keinen LEBO beziehen, ist der Fragebogen für Sie hier beendet. Vielen Dank!)

Bei uns gibt es keine SchülerInnenfeedbacks.

→ **bitte weiter mit Frage 12**

	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die SchülerInnenfeedbacks sind fair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Ergebnis des SchülerInnenfeedbacks ist auch davon abhängig, zu welchem Zeitpunkt es durchgeführt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das SchülerInnenfeedback fällt in verschiedenen Klassen, in denen ich den gleichen Stoff nach der gleichen Methode unterrichte, sehr unterschiedlich aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen interessiert der Feedbackprozess nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnenfeedbacks belasten das Klima in den Klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das SchülerInnenfeedback gibt mir Hinweise für die Verbesserung meines Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen sind ausreichend geschult, um den Feedbackbogen gut auszufüllen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnenfeedbacks verbessern das Verhältnis zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fragen im Feedbackbogen sind teilweise unklar oder missverständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen füllen den Bogen ernsthaft und sorgfältig aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen können die Fragen auf dem Feedbackbogen kompetent beantworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen sind im Feedbackbogen berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Besprechungen des SchülerInnenfeedbacks mit der Schulleitung erfolgen zeitnah.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurz vor den SchülerInnenfeedbacks fühle ich mich sehr angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>(fast) nie</i>	<i>selten</i>	<i>ab und zu</i>	<i>häufig</i>	<i>(fast) immer</i>
Ich habe meinen Unterricht aufgrund von SchülerInnen-Hinweisen verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es gab schon Klassen oder einzelne SchülerInnen, die sich durch das Feedback bewusst an mir „rächen“ wollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich thematisiere die Feedback-Ergebnisse in den Klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>(fast) nie</i>	<i>selten</i>	<i>ab und zu</i>	<i>häufig</i>	<i>(fast) immer</i>
Ich kann die Beurteilung durch die SchülerInnen akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>min. viertel-jährlich</i>	<i>etwa 1/2jährlich</i>	<i>etwa einmal im Jahr</i>	<i>etwa alle 2 Jahre</i>	<i>seltener</i>
Wenn Sie an die letzten drei Jahre denken (oder kürzer, wenn Sie noch nicht so lange an dieser Schule sind): In welchem zeitlichen Abstand erhalten Sie SchülerInnenfeedbacks (bezogen auf alle Klassen)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Was ist Ihnen in Bezug auf die SchülerInnenfeedbacks sonst noch wichtig?

12. Der Unterricht vieler LehrerInnen wird durch schulexterne ExpertInnen oder InspektorInnen besucht und bewertet. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zu diesen ExpertInnenbesuchen und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

Mein Unterricht wird nicht durch externe ExpertInnen beurteilt.

→ bitte weiter mit Frage 14

	<i>trifft über-haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die externen ExpertInnen, die meinen Unterricht besuchen, kennen sich in meinem Fachgebiet gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beurteilung durch die ExpertInnen hilft mir, meinen Unterricht zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die ExpertInnen verstehen etwas von Didaktik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Sympathie hat einen grossen Einfluss auf die Beurteilung durch die ExpertInnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die ExpertInnen füllen ihre Beurteilungsbögen ernsthaft und sorgfältig aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kriterien, nach denen mich die ExpertInnen beurteilen, sind angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurz vor den ExpertInnenbesuchen fühle ich mich sehr angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verschiedene ExpertInnen beurteilen mich sehr unterschiedlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>(fast) nie</i>	<i>selten</i>	<i>ab und zu</i>	<i>häufig</i>	<i>(fast) immer</i>
Ich kann die Beurteilungen durch die ExpertInnen akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe auf Rat der ExpertInnen schon etwas an meinem Unterricht verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>min. viertel-jährlich</i>	<i>etwa 1/2jährlich</i>	<i>etwa einmal im Jahr</i>	<i>etwa alle 2 Jahre</i>	<i>seltener</i>
Wenn Sie an die letzten drei Jahre denken (oder kürzer, wenn Sie noch nicht so lange an dieser Schule sind): Wie häufig erhielten Sie einen Unterrichtsbesuch von externen ExpertInnen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Was ist Ihnen in Bezug auf die Beurteilung durch ExpertInnen sonst noch wichtig?

14. Zur Vorbereitung der MAB besuchen die Schulleitungen den Unterricht der meisten Lehrpersonen. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zu diesen Unterrichtsbesuchen und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

Mein Unterricht wird nicht von der Schulleitung besucht.

→ bitte weiter mit Frage 16

	<i>trifft über-haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die Schulleitung kann mich in ihrem Unterrichtsbesuch fachlich gut beurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung kann sich in den Unterrichtsbesuchen ein Bild von meinen didaktischen Fähigkeiten machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hinweise nach diesen Unterrichtsbesuchen helfen mir bei der Verbesserung meines Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Sondersituation beim Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung hat wenig mit dem Schulalltag zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vor dem Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung fühle ich mich sehr angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen, werden im Beurteilungsbogen für den Unterrichtsbesuch berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiss, nach welchen Kriterien die Schulleitung meinen Unterricht beurteilt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beurteilung des Unterrichtsbesuchs durch die Schulleitung empfinde ich als fair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Besprechungen des Unterrichtsbesuchs mit der Schulleitung erfolgen zeitnah.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>(fast) nie</i>	<i>selten</i>	<i>ab und zu</i>	<i>häufig</i>	<i>(fast) immer</i>
Ich kann die Beurteilung meines Unterrichts durch die Schulleitung akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>min. vierteljährlich</i>	<i>etwa 1/2jährlich</i>	<i>etwa einmal im Jahr</i>	<i>etwa alle 2 Jahre</i>	<i>seltener</i>
Wenn Sie an die letzten drei Jahre denken (oder kürzer, wenn Sie noch nicht so lange an dieser Schule sind): Wie häufig hat die Schulleitung Ihren Unterricht besucht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Was ist Ihnen in Bezug auf den Unterrichtsbesuch der Schulleitung sonst noch wichtig?

16. An einigen Schulen werden bei der Festlegung des LEBO zusätzlich noch besondere Aufgaben berücksichtigt (bspw. die Übernahme bestimmter Ämter oder das Engagement für Klassenfahrten, Schulfeste, Schulentwicklungsprojekte o.ä.) Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zu diesen besonderen Aufgaben und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

Bei uns gibt es im Zusammenhang mit LEBO keine zusätzliche Anerkennung „besonderer Aufgaben“.

→ bitte weiter mit Frage 18

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Ich weiss, welche „besonderen Aufgaben“ an unserer Schule Berücksichtigung bei der Festlegung des LEBO finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiss, wie verschiedene „besondere Aufgaben“ bei der Festlegung des LEBO gewichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es werden jene „besonderen Aufgaben“ honoriert, die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um einen guten LEBO zu erzielen, muss ich zusätzliche Aufgaben übernehmen, für die ich eigentlich gar keine Zeit habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgrund der LEBO-Bewertung übernehme ich schon einmal zusätzliche Aufgaben, an die ich vorher noch gar nicht so gedacht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, dass Lehrpersonen, die besondere Aufgaben übernehmen, dafür einen Bonus bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Bonus, der für besondere Aufgaben gezahlt wird, ist zumindest eine kleine Anerkennung für die zusätzliche Leistung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Was ist Ihnen in Bezug auf die Honorierung „besonderer Aufgaben“ sonst noch wichtig?

18. Grundlage für den LEBO ist die Mitarbeitendenbeurteilung (MAB) durch die Schulleitung, die mit einem Gespräch zwischen LehrerIn und RektorIn verbunden ist. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zu diesen Beurteilungsgesprächen und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

Ich führe mit der Schulleitung keine MAB-Gespräche.

→ bitte weiter mit Frage 22

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die MAB-Gespräche werden offen und ehrlich geführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In diesen Gesprächen werden nicht nur Probleme thematisiert, sondern auch meine Leistungen gewürdigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Gespräche bringen mir persönlich nur sehr wenig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevor die Gesamtbeurteilung festgelegt wird, habe ich die Möglichkeit, meine Sicht der Dinge einzubringen und kann damit auf für mich problematische Punkte in der Beurteilung hinweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn sich die Schulleitung einmal ein Urteil über meine Leistung gebildet hat, so verändert sich dies in den folgenden Jahren kaum noch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Gespräche sind eine Unterstützung für meine Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meinen Unterricht aufgrund von Hinweisen der Schulleitung in diesen Gesprächen verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich rede ausserhalb der MAB-LEBO-Routinen so häufig mit der Schulleitung, dass die MAB-Gespräche eher unwichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die MAB-Gespräche sind viel zu kurz, um mir wirklich etwas zu bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In den MAB-Gesprächen habe ich die Gelegenheit, Dinge zur Sprache zu bringen, welche für die Entwicklung der Schule insgesamt relevant sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für meine Beurteilung in den MAB-Gesprächen spielt es eine wichtige Rolle, dass ich mit meinen KollegInnen gut zusammenarbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für meinen Unterricht bin ich selbst verantwortlich, da sollte mir die Schulleitung nicht hineinreden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man das zweite MAB-Gespräch geführt hat, weiss man, wo man steht, denn es verändert sich nicht viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Regelmässige Gespräche mit der Schulleitung sind für jüngere KollegInnen deutlich wichtiger als für erfahrene Lehrpersonen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gesamtbeurteilung wird nachvollziehbar begründet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme als Folge des MAB-Gesprächs an speziellen Weiterbildungen teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die MAB erhalte ich eine differenzierte Rückmeldung zu meiner Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Schulleitung ist auf die MAB-Gespräche vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Gespräch dreht sich im Wesentlichen um die Einstufung (A bis E).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Arbeits- und Sozialverhalten wird fair beurteilt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wird nicht nur meine individuelle Arbeit gewürdigt, sondern auch jene Leistungen, die ich im Team gemeinsam mit anderen KollegInnen erbringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei einer anderen Schulleitung sähe meine Bewertung vermutlich ganz anders aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vor dem Beurteilungsgespräch fühle ich mich sehr angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurz vor dem Beurteilungsgespräch mache ich mir Gedanken darüber, ob meine erbrachte Leistung für eine gute Beurteilung ausreichen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>(fast) nie</i>	<i>selten</i>	<i>ab und zu</i>	<i>häufig</i>	<i>(fast) immer</i>
Ich führe auch neben den MAB-Gesprächen längere persönliche Gespräche mit meiner Schulleitung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erhalte in den MAB-Gesprächen konkrete Hinweise, wie ich meinen Unterricht verbessern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erhalte in den MAB-Gesprächen konkrete Hinweise, wie ich mein Arbeits- und Sozialverhalten verbessern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erhalte in den MAB-Gesprächen konkrete Hinweise, welche zusätzlichen Aufgaben ich noch übernehmen könnte oder sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch zwischen den MAB-Gesprächen bekomme ich ein Feedback darüber, wie die Schulleitung meine Leistungen sieht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>min. viertel-jährlich</i>	<i>etwa 1/2jährlich</i>	<i>etwa einmal im Jahr</i>	<i>etwa alle 2 Jahre</i>	<i>seltener</i>
Bezogen auf die letzten drei Jahre (oder kürzer, wenn Sie noch nicht so lange an dieser Schule sind): Wie häufig finden MAB-Gespräche statt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bezogen auf die letzten drei Jahre (oder kürzer, wenn Sie noch nicht so lange an dieser Schule sind): Wenn Sie nicht nur an die MAB-Gespräche denken, sondern alle <i>zusätzlichen</i> Gespräche mit der Schulleitung berücksichtigen, in denen Sie unter vier Augen Ihre persönlichen Anliegen bereden können: Wie häufig finden solche zusätzlichen Gespräche statt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Was ist Ihnen in Bezug auf das Beurteilungsgespräch mit der Schulleitung sonst noch wichtig?

20. Werden während Ihres MAB-Gesprächs Ziele vereinbart oder allgemeine Vereinbarungen getroffen und auf dem MAB-Bogen festgehalten? (Mehrfachantwort möglich)

- nein → **bitte weiter mit Frage 22**
- es werden ganz allgemeine Vereinbarungen getroffen
- es werden persönliche Entwicklungsziele (Erwerb neuer Kompetenzen o.ä.) vereinbart
- es werden konkrete Leistungsziele (Übernahme bestimmter Aufgaben/Projekte, Verbesserung des Unterrichts o.ä.) vereinbart

21. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zu den getroffenen Vereinbarungen und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Ich kann die Ziele und Vereinbarungen akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Erreichung der Ziele und das Einhalten der Vereinbarungen werden in der nachfolgenden MAB thematisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ziele und Vereinbarungen sind realistisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kann eindeutig festgestellt werden, ob ich die Ziele erreicht und die Vereinbarungen eingehalten habe oder nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ziele und Vereinbarungen sind so konkret formuliert, dass ich weiss, was ich zu tun habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es interessant und herausfordernd, die Ziele zu erreichen und die Vereinbarungen einzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Wie bewerten Sie die relative Gewichtung der verschiedenen MAB-Elemente, die Einfluss auf den LEBO haben? (Falls einzelne Elemente in Ihrer Schule keine Rolle spielen, machen Sie bitte kein Kreuz).

	<i>hat viel zuviel Gewicht</i>	<i>hat etwas zuviel Gewicht</i>	<i>ist angemessen gewichtet</i>	<i>hat etwas zu wenig Gewicht</i>	<i>hat viel zu wenig Gewicht</i>
SchülerInnenfeedbacks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ExpertInnenbesuche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„besondere Aufgaben“ (bspw. die Übernahme bestimmter Ämter oder das Engagement für Klassenfahrten, Schulfeste, Schulentwicklungsprojekte o.ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Bewertung meines Arbeits- und Sozialverhaltens durch die Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Welche LEBO-Bewertung haben Sie nach Ihrer letzten Mitarbeitendenbeurteilung erhalten?

- A
- B
- C
- D
- E
- darüber möchte ich nichts sagen
- ich weiss es nicht

24. Nun nennen wir Ihnen eine Reihe von Aussagen, die sich auf den MAB-LEBO-Prozess *insgesamt* beziehen. Wir bitten Sie wiederum anzukreuzen, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen können.

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Meine Gesamtbeurteilung ist für mich stimmig und passt zu meinem Bild, das ich von mir selbst als Lehrerin, Lehrer habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Durchführung von MAB-LEBO empfinde ich als psychischen Druck.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne die LEBO-Beurteilungen meiner Kolleginnen und Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Vergleich mit den anderen LehrerInnen und Lehrern an meiner Schule bin ich wahrscheinlich zu positiv beurteilt worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Vergleich mit den anderen LehrerInnen und Lehrern an meiner Schule bin ich wahrscheinlich zu negativ beurteilt worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angesichts meiner Leistungen bin ich zu negativ beurteilt worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angesichts meiner Leistungen bin ich zu positiv beurteilt worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas Neues im Unterricht ausprobieren will, denke ich schon daran, ob das eine negative Auswirkung auf meine Beurteilung haben kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zwischen den Beurteilungszeiten denke ich fast gar nicht an MAB-LEBO.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da es einen LEBO gibt, sehe ich nicht ein, warum ich bestimmte Zusatzleistungen auch ohne finanzielle Belohnung erbringen sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke manchmal daran, wegen MAB-LEBO die Schule zu wechseln und dabei in einen Kanton zu gehen, in dem es keine lohnwirksame Leistungsbeurteilung gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leistung von LehrerInnen lässt sich nicht beurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das gewählte Verfahren zur Leistungsbeurteilung ist ungeeignet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn das Verfahren zur Leistungsbeurteilung weitgehend meinen Vorstellungen entspräche, fände ich es gut, wenn es an einen Leistungsbonus gekoppelt wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lehne jede Form von Leistungslohn ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leistung von Lehrpersonen lässt sich nicht durch Geld beeinflussen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Verantwortlichen im Kanton sind der Meinung, dass LehrerInnen mehr leisten sollten und möchten MAB-LEBO als Mittel zur Leistungsverdichtung nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
MAB-LEBO führt dazu, dass ich meine Kolleginnen und Kollegen weniger unterstütze, da ich damit nur meinem eigenen LEBO schaden würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MAB-LEBO führt dazu, dass ich meine Kolleginnen und Kollegen stärker unterstütze, damit wir alle eine gute Beurteilung bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frauen werden im Durchschnitt schlechter bewertet als Männer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Höhe des LEBO ist so gering, dass ich auch darauf verzichten könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die LEBO-Summe ist immerhin so hoch, dass ich schon mal darüber nachdenke, was ich zur Verbesserung meiner MAB-Bewertung tun könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch MAB-LEBO ist mir klarer geworden, wie ich persönlich zur Schulentwicklung beitragen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MAB-LEBO engt mich bei der Gestaltung meines Unterrichts ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Was ist Ihnen in Bezug auf den gesamten MAB-LEBO-Prozess sonst noch wichtig?

26. Wie viel Zeit benötigen Sie *zusätzlich* zu Ihrer normalen Arbeitszeit zur Vorbereitung und Durchführung von MAB-LEBO (denken Sie bitte an alle MAB-Elemente)?

ca. Stunden

27. Stellen Sie sich vor, ab Mitte 2005 würde anstelle eines individuellen Leistungsbonus jeder Lehrer, jede Lehrerin 2.5% mehr Lohn erhalten. Welche Auswirkungen hätte dies an Ihrer Schule?

	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die MAB-Gespräche würden dann vor allem mit Lehrpersonen geführt werden, die konkrete Probleme haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da die Schulleitung sowieso überlastet ist, würden die MAB wahrscheinlich häufig verschoben werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kolleginnen und Kollegen haben so viel zu tun, dass der Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung der MAB reduziert würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Schulklima würde sich verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für viele Kolleginnen und Kollegen würde es weniger Stress bedeuten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Für einige meiner KollegInnen würde ein gewisser Anreiz wegfallen, zusätzliche Aufgaben (Exkursionen, Projekte) zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die MAB würde ganz wegfallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine KollegInnen würden die MAB-Gespräche viel „lockerer“ angehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnenfeedbacks würden wegfallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnenfeedbacks würden nicht mehr so ernst genommen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die eine oder andere Tätigkeit, die meine KollegInnen im Wesentlichen wegen des LEBO übernehmen, würde vielleicht nicht mehr übernommen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einige meiner KollegInnen würde ein gewisser Anreiz wegfallen, die eigene Leistung einmal zu überdenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Bitte bis zum
23. Juli 2004
zurücksenden

Fragebogen zu

Arbeitssituation, Mitarbeitendenbeurteilung und Leistungsbonus an Schulen

(Version für die KS Olten)

Eine Befragung im Rahmen des Projekts
Evaluation MAB-LEBO Lehrerschaft Solothurn

Im Auftrag des Kantonalen Personalamts Solothurn
durchgeführt durch die Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an:

Prof. Dr. Ulrich Pekruhl, Tel: 062 286 00 97, E-mail: ulrich.pekruhl@fhso.ch
oder Corinna Semling, Tel: 062 286 00 32, E-mail: corinna.semling@fhso.ch
Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz • Riggensbachstr. 16 • 4600 Olten

1. Zunächst bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person

An welcher Schule unterrichten Sie *überwiegend*?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> KS Solothurn: Wirtschaft-Rechtliches Maturitätsprofil | <input type="checkbox"/> BZG Olten |
| <input type="checkbox"/> KS Solothurn: Mathematisch-Naturwiss. Maturitätsprofil | <input type="checkbox"/> KBS Solothurn |
| <input type="checkbox"/> KS Solothurn: Sprachliches Maturitätsprofil | <input type="checkbox"/> KBS Grenchen |
| <input type="checkbox"/> KS Solothurn: Musisches Maturitätsprofil | <input type="checkbox"/> GIBS Grenchen |
| <input type="checkbox"/> KS Solothurn: DMS | <input type="checkbox"/> ZeitZentrum |
| <input type="checkbox"/> KS Olten | <input type="checkbox"/> Wallierhof |
| | <input type="checkbox"/> Andere |

Falls Sie einen Leistungsbonus (LEBO) beziehen: Wird an dieser Schule auch Ihre MAB-LEBO Beurteilung durchgeführt?

- Ja
 Nein, an einer anderen, nämlich:
 Ich beziehe keinen Lebo.

Ihr Geschlecht?

- weiblich
 männlich

Wie alt sind Sie?

Jahre

Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie bereits als Lehrer, Lehrerin (unabhängig vom Anstellungsgrad)?

Jahre

Seit wann sind Sie an Ihrer jetzigen Schule angestellt?

Jahr

Wie viele Lektionen pro Woche unterrichten Sie?

Anzahl

In welchem Fachbereich unterrichten Sie überwiegend?

Haben Sie *vor* Ihrer Tätigkeit als LehrerIn für mehr als 5 Jahre in der Wirtschaft oder einem anderen, nicht-schulischen Tätigkeitsbereich gearbeitet?

- Ja
 Nein

Arbeiten Sie *neben* Ihrer Tätigkeit als LehrerIn auch in der Wirtschaft oder in einem anderen, nicht-schulischen Tätigkeitsbereich?

- Ja
 Nein

Ist Ihre derzeitige Anstellung befristet?

- Ja
 Nein

Haben Sie an Ihrer Schule ein offizielles Amt inne (z.B. KlassenlehrerIn, FachschaftspräsidentIn)?

- Ja
 Nein

Bevor LEBO+ eingeführt wurde gab es an der KS Olten spezielle Projektgruppen, die mit diesem Thema befasst waren. Haben Sie in einer solchen Projektgruppe mitgearbeitet?

- Ja
 Nein

2. Woraus ziehen Sie für sich selbst die Anerkennung für Ihre erbrachte Leistung als LehrerIn? Bitte kreuzen Sie jeweils die Antwort an, die auf Sie am ehesten zutrifft.

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
durch positive Rückmeldungen von meinen Schülerinnen und Schülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch positive Rückmeldungen von meinen Kolleginnen und Kollegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch positive Rückmeldungen von meiner/m Vorgesetzten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch eine angemessene Entlohnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch finanzielle Extras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch eine spannende und immer wieder interessante Tätigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch die Möglichkeit immer wieder neue Erfahrungen in meiner Tätigkeit sammeln zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch die Möglichkeit, junge Menschen zu entwickeln und zu fördern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch die gesellschaftliche Anerkennung des LehrerInnenberufs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. In den folgenden Statements geht es allgemein um Personalführung und Personalentwicklung an Schulen. Inwieweit stimmen Sie mit den folgenden Aussagen überein?

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die Schulleitung sollte sich darauf beschränken, einen guten Rahmen für den Unterricht zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgabe der Schulleitung ist es, aus den Schulentwicklungszielen individuelle Ziele abzuleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Leistungsbeurteilung durch die Schulleitung kann helfen, den Unterricht zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sollte mit Lehrerinnen und Lehrern über geeignete Weiterbildungsmöglichkeiten sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sollte die Möglichkeit haben, Lehrerinnen und Lehrer, die bestimmte Defizite haben, zu Weiterbildungsmassnahmen zu verpflichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sollte Einfluss darauf nehmen können, wie der Unterricht didaktisch gestaltet wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sollte Einfluss darauf nehmen können, wie der Unterricht fachlich gestaltet wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sollte persönliche Entwicklungsziele mit den LehrerInnen vereinbaren, deren Erreichung kontrolliert und bewertet wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach einigen Jahren Unterricht wissen der Lehrer und die Lehrerin, auf was es ankommt und benötigen keine grosse Unterstützung durch die Schulleitung mehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wünsche mir eine kontinuierliche Beratung durch die Schulleitung, wie ich meine persönlichen Leistungen verbessern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiss selbst am besten, welche Schwächen ich noch im Unterricht habe und wie diese behoben werden könnten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Rat meiner KollegInnen ist mir wichtiger als der Rat der Schulleitung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Wir möchten von Ihnen erfahren, wie Sie Ihre Arbeit in der Schule derzeit erleben. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Meine Arbeit macht mir wenig Spass, aber ich sollte nicht zuviel erwarten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe richtig Freude an der Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Arbeit läuft immer im gleichen Trott; daran kann man nichts machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insgesamt gesehen würde ich sagen, ist meine Arbeit wirklich interessant und befriedigend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Arbeit gibt mir genügend Gelegenheit, meine Fähigkeiten zu gebrauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit den Aufstiegsmöglichkeiten zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe genügend Zeit, meine Arbeit zu erledigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich noch einmal entscheiden könnte, würde ich wieder den gleichen Beruf wählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich muss Dinge tun, für die ich zu wenig ausgebildet bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt soviel zu tun, dass es mir über den Kopf wächst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kommt schon vor, dass mir die Arbeit zu schwierig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei meiner Lehrtätigkeit gibt es Sachen, die mir zu kompliziert sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei meiner Tätigkeit als Lehrerin, Lehrer kommen meine Fähigkeiten wenig zum Zuge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe zu wenig Gelegenheit Dinge zu tun, die ich gut beherrsche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, dass ich mehr könnte, als von mir verlangt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich muss mit Menschen zusammen arbeiten, die keinen Spass verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt häufig Spannungen im Lehrkörper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt häufig Spannungen mit den Schülerinnen und Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man muss ausbaden, was die anderen falsch machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das gegenseitige Vertrauen unter den Lehrerinnen und Lehrern ist bei uns so gross, dass wir offen über alles, auch ganz persönliche Sachen reden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrerinnen und Lehrer, mit denen ich zusammenarbeite, sind freundlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerinnen und Schüler, mit denen ich zusammenarbeite, sind freundlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrerinnen und Lehrer, mit denen ich zusammenarbeite, helfen mir bei der Erledigung der Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Menschen, mit denen ich zusammenarbeite, interessieren sich für mich persönlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bespreche mit meinen KollegInnen regelmässig meine Probleme bei der Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erhalte von meinen KollegInnen Rat, wie ich mich verbessern könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Beziehen Sie einen jährlichen Leistungsbonus (LEBO)?

- Ja → **bitte weiter mit Frage 9**
- Nein

6. Warum beziehen Sie keinen LEBO? (Mehrfachantwort möglich)

- Ich habe von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, eine Beurteilung und den LEBO abzulehnen.
- LEBO ist für mich nicht relevant, da ich nur wenige Stunden an dieser Schule arbeite.
- Ich bin noch nicht so lange an der Schule.
- Es gibt andere Gründe, warum ich keinen LEBO beziehe.

7. Wir nennen Ihnen im Folgenden einige Aussagen zur Mitarbeitendenbeurteilung (MAB) und zum Leistungsbonus (LEBO) an Schulen. Bitte sagen Sie uns, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen.

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die Leistung von LehrerInnen lässt sich nicht beurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das gewählte Verfahren zur Leistungsbeurteilung ist ungeeignet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn das Verfahren zur Leistungsbeurteilung meinen Vorstellungen entspräche, fände ich es gut, wenn es an einen Leistungsbonus gekoppelt wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lehne jede Form von Leistungslohn ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leistung von Lehrpersonen lässt sich nicht durch Geld beeinflussen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wäre gerecht, wenn jene LehrerInnen, die Sonderaufgaben übernehmen, dafür besonders entlohnt würden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Höhe des LEBO ist so gering, dass ich gut darauf verzichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Durchführung von LEBO+ empfinde ich als psychischen Druck.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Welche Argumente pro und contra LEBO+ sind Ihnen sonst noch wichtig?

9. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zum Einführungsprozess von MAB-LEBO bzw. LEBO+ und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

Ich war zu dieser Zeit noch nicht an der Schule

→ bitte weiter mit Frage 10

	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Mich hat die ganze Diskussion um MAB-LEBO nicht interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Argumente des Kantons, warum MAB-LEBO eingeführt werden sollte, waren mir bekannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Argumente des Kantons, warum MAB-LEBO eingeführt werden sollte, haben mir eingeleuchtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab im Kollegium heftige Auseinandersetzungen um die Einführung von LEBO+.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab bei uns fast gar keine Diskussionen um die Einführung von LEBO+.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Diskussion um LEBO+ verlief offen und kollegial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war immer auf dem Laufenden, wie der Diskussionsstand zu LEBO+ an unserer Schule war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich intensiv an der Diskussion um die Einführung von LEBO+ beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der wesentliche Grund, warum das Kollegium LEBO+ zugestimmt hat, waren die damit verbundenen 2,5 Lohnprozente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Entscheidung, warum unsere Schule am MAB-LEBO teilnehmen würde, war für mich transparent und nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Entwicklung unseres schulspezifischen LEBO+-Systems war für mich transparent und nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich aktiv an der Entwicklung unseres schulspezifischen LEBO+-Systems beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Entwicklung unseres schulspezifischen LEBO+-Systems waren meine Meinung und mein Know-how gefragt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachdem klar war, dass MAB-LEBO bei uns eingeführt wird, haben wir versucht, das Beste daraus zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir hatten hinreichend Zeit für die Entwicklung unseres LEBO+-Systems.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Entwicklung unseres schulspezifischen LEBO+-Systems gab es fruchtbare Diskussionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die nun folgenden Fragen richten sich nur an jene Lehrerinnen und Lehrer, die einen Leistungsbonus beziehen. Für die „Nicht-LEBO-LehrerInnen“ ist der Fragebogen an dieser Stelle beendet.

Wir danken Ihnen für Ihre Teilnahme an der Befragung!

10. Die Q-Gruppen sind wesentlicher Bestandteil (E1) des LEBO+-Systems an der KS Olten. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zu den Q-Gruppen und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen. (Bitte beziehen Sie sich bei Ihren Antworten auf die Q-Gruppe der zurückliegenden Jahre, mit der Sie schon längere Erfahrungen gemacht haben.) **(Wenn Sie keinen LEBO beziehen, ist der Fragebogen für Sie hier beendet. Vielen Dank!)**

Ich nehme an keiner Q-Gruppe teil.

→ bitte weiter mit Frage 12

	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die Arbeit in der Q-Gruppe ist fachlich anregend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerfeedbacks werden regelmässig in der Q-Gruppe besprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine Angst, in der Q-Gruppe meine Schülerfeedbacks offenzulegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Diskussionen in der Q-Gruppe bedeuten für mich eine Art von Weiterbildung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Arbeit der Q-Gruppen wird das Schulklima insgesamt verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Diskussionen in meiner Q-Gruppe sind zwischenmenschlich sehr belastend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Arbeit in meiner Q-Gruppe habe ich mich schon mit einzelnen Kolleginnen oder Kollegen völlig zerstritten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Q-Gruppe erhalte ich Hinweise für die Verbesserung meines Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Mitglieder meiner Q-Gruppe besuchen sich regelmässig gegenseitig im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Entwicklungsziele der Schule werden in der Q-Gruppe diskutiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Entwicklungsziele der Schule werden in der Q-Gruppe aufgegriffen und führen zu konkreten Projekten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Q-Gruppen wird die Qualität des Unterrichts an der KS Olten insgesamt verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Q-Gruppen tragen durch ihre Arbeit zur Schulentwicklung bei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Diskussionen in meiner Q-Gruppe sind offen und ehrlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen, werden in meiner Q-Gruppe besprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei den Diskussionen in der Q-Gruppe argumentieren die meisten Kolleginnen und Kollegen überlegt und sorgfältig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurz vor Q-Gruppen-Treffen fühle ich mich sehr angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Q-Gruppe werden regelmässig neue Projektideen geboren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität einer Q-Gruppe steht und fällt mit der Qualität des Moderators / der Moderatorin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>(fast) nie</i>	<i>selten</i>	<i>ab und zu</i>	<i>häufig</i>	<i>(fast) immer</i>
Ich habe meinen Unterricht aufgrund von Hinweisen aus der Q-Gruppe verändert.	<input type="checkbox"/>				
Ich kann die Hinweise, die sich aus den Unterrichtsbesuchen meiner Q-Gruppen-KollegInnen ergeben, akzeptieren.	<input type="checkbox"/>				

	<i>min. viertel-jährlich</i>	<i>etwa 1/2jährlich</i>	<i>etwa einmal im Jahr</i>	<i>etwa alle 2 Jahre</i>	<i>seltener</i>
Wenn Sie an die letzten drei Jahre denken (oder kürzer, wenn Sie noch nicht so lange an dieser Schule sind): Wie häufig hat sich Ihre Q-Gruppe durchschnittlich getroffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Was ist Ihnen in Bezug auf die Q-Gruppen sonst noch wichtig?

12. Die Durchführung von innovativen Projekten ist ein weiteres Element von LEBO+ (E2). Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen hierzu und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen

	<i>trifft über-haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Ich habe schon LEBO+-Projekte durchgeführt, die auch KollegInnen von mir unmittelbar genutzt haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe schon Projekte durchgeführt, die zur Schulentwicklung beigetragen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Projekten kooperiere ich gerne mit anderen KollegInnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich selbst habe schon durch die Projektergebnisse meiner KollegInnen profitiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Projektergebnisse liegen nutzlos in den Regalen und Schränken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Einreichen von Projekten ist ein aufwändiger bürokratischer Akt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiss genau, welche meiner Aktivitäten ich als Projekt einreichen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es werden immer noch zuviele „banale“ Aktivitäten als Projekt verkauft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich dokumentiere meine Projektergebnisse vor allem deswegen, weil das vom LEBO+-System so gefordert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hat schon so viele Projekte gegeben, dass einem gar keine neuen Themen mehr einfallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Durchführung von Projekten habe ich etwas Neues gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Transfer von Projektergebnissen ist verbesserungswürdig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde die Durchführung von Projekten als eine interessante Erweiterung meiner normalen Arbeitsaufgabe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(fast) nie selten ab und zu häufig (fast) immer

Die von mir eingereichten Projekte werden akzeptiert.

Wenn Sie an die letzten drei Jahre denken (oder kürzer, wenn Sie noch nicht so lange an dieser Schule sind): Wieviele LEBO+-Projekte haben Sie in diesem Zeitraum durchgeführt? Projekte

13. Was ist Ihnen in Bezug auf die Durchführung von LEBO+-Projekten sonst noch wichtig?

14. Die Übernahme von Aufgaben ausserhalb des Unterrichts („besondere Aufgaben“) sind das dritte Element (E3) von LEBO+. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zu diesen besonderen Aufgaben und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

trifft über- trifft eher teils-teils trifft trifft
haupt nicht zu nicht zu eher zu völlig zu

Ich weiss, welche „besonderen Aufgaben“ an unserer Schule Berücksichtigung bei der Festlegung des LEBO finden.

Ich weiss, wie verschiedene „besondere Aufgaben“ bei der Festlegung des LEBO gewichtet werden.

Es werden jene „besonderen Aufgaben“ honoriert, die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen.

Um einen guten LEBO zu erzielen, muss ich zusätzliche Aufgaben übernehmen, für die ich eigentlich gar keine Zeit habe.

Aufgrund der LEBO-Bewertung übernehme ich schon einmal „besondere Aufgaben“, an die ich vorher noch gar nicht so gedacht habe.

Ich finde es gut, dass Lehrpersonen, die besondere Aufgaben übernehmen, dafür einen Bonus bekommen.

Der Bonus, der für besondere Aufgaben gezahlt wird, ist zumindest eine kleine Anerkennung für die zusätzliche Leistung.

15. Was ist Ihnen in Bezug auf die Honorierung „besonderer Aufgaben“ sonst noch wichtig?

16. Schliesslich sehen die Regelungen des LEBO+ vor, dass der Rektor die Möglichkeit hat, die LEBO-Bewertung aufgrund seines Unterrichtsbesuchs und der sonstigen Eindrücke von der jeweiligen Lehrperson zu korrigieren. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zu diesen Unterrichtsbesuchen und zur Korrekturmöglichkeit und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

Mein Unterricht wird nicht von der Schulleitung besucht.

→ bitte weiter mit Frage 18

	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die Schulleitung kann mich in ihrem Unterrichtsbesuch fachlich gut beurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung kann sich in den Unterrichtsbesuchen ein Bild von meinen didaktischen Fähigkeiten machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hinweise nach diesen Unterrichtsbesuchen helfen mir bei der Verbesserung meines Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Sondersituation beim Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung hat wenig mit dem Schulalltag zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vor dem Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung fühle ich mich sehr angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen, werden im Beobachtungsbogen für den Unterrichtsbesuch berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiss, nach welchen Kriterien die Schulleitung meinen Unterricht beurteilt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Besprechungen des Unterrichtsbesuchs mit der Schulleitung erfolgen zeitnah.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, dass die Schulleitung die LEBO+-Bewertung noch korrigieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sollte häufiger als bisher von der Möglichkeit Gebrauch machen, die LEBO+-Bewertung zu korrigieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich selbst hätte mir schon einmal gewünscht, dass eine LEBO-Bewertung, die ich nicht gerecht fand, von der Schulleitung korrigiert worden wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>(fast) nie</i>	<i>selten</i>	<i>ab und zu</i>	<i>häufig</i>	<i>(fast) immer</i>
Ich kann die Beurteilung meines Unterrichts durch die Schulleitung akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>min. viertel- jährlich</i>	<i>etwa 1/2jährlich</i>	<i>etwa einmal im Jahr</i>	<i>etwa alle 2 Jahre</i>	<i>seltener</i>
Wenn Sie an die letzten drei Jahre denken (oder kürzer, wenn Sie noch nicht so lange an dieser Schule sind): Wie häufig hat die Schulleitung Ihren Unterricht besucht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Was ist Ihnen in Bezug auf den Unterrichtsbesuch und Korrekturmöglichkeiten der Schulleitung sonst noch wichtig?

18. Grundlage für den LEBO ist die Mitarbeitendenbeurteilung (MAB) durch die Schulleitung, die mit einem Gespräch zwischen LehrerIn und RektorIn verbunden ist. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zu diesen Beurteilungsgesprächen und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

Ich führe mit der Schulleitung keine MAB-Gespräche.

→ bitte weiter mit Frage 22

	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die MAB-Gespräche werden offen und ehrlich geführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In diesen Gesprächen werden nicht nur Probleme thematisiert, sondern auch meine Leistungen gewürdigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Gespräche bringen mir persönlich nur sehr wenig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevor die Gesamtbeurteilung festgelegt wird, habe ich die Möglichkeit, meine Sicht der Dinge einzubringen und kann damit auf für mich problematische Punkte in der Beurteilung hinweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn sich die Schulleitung einmal ein Urteil über meine Leistung gebildet hat, so verändert sich dies in den folgenden Jahren kaum noch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Gespräche sind eine Unterstützung für meine Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meinen Unterricht aufgrund von Hinweisen der Schulleitung in diesen Gesprächen verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich rede ausserhalb der LEBO+-Routinen so häufig mit der Schulleitung, dass die MAB-Gespräche eher unwichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die MAB-Gespräche sind viel zu kurz, um mir wirklich etwas zu bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In den MAB-Gesprächen habe ich die Gelegenheit, Dinge zur Sprache zu bringen, welche für die Entwicklung der Schule insgesamt relevant sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für meine Beurteilung in den MAB-Gesprächen spielt es eine wichtige Rolle, dass ich mit meinen KollegInnen gut zusammenarbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für meinen Unterricht bin ich selbst verantwortlich, da sollte mir die Schulleitung nicht hineinreden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man das zweite MAB-Gespräch geführt hat, weiss man, wo man steht, denn es verändert sich nicht viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Regelmässige Gespräche mit der Schulleitung sind für jüngere KollegInnen deutlich wichtiger als für erfahrene Lehrpersonen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gesamtbeurteilung wird nachvollziehbar begründet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme als Folge des MAB-Gesprächs an speziellen Weiterbildungen teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die MAB erhalte ich eine differenzierte Rückmeldung zu meiner Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Schulleitung ist auf die MAB-Gespräche vorbereitet.	<input type="checkbox"/>				
Das Gespräch dreht sich im Wesentlichen um die Einstufung (A bis E).	<input type="checkbox"/>				
Mein Arbeits- und Sozialverhalten wird fair beurteilt.	<input type="checkbox"/>				
Es wird nicht nur meine individuelle Arbeit gewürdigt, sondern auch jene Leistungen, die ich im Team gemeinsam mit anderen KollegInnen erbringe.	<input type="checkbox"/>				
Bei einer anderen Schulleitung sähe meine Bewertung vermutlich ganz anders aus.	<input type="checkbox"/>				
Vor dem Beurteilungsgespräch fühle ich mich sehr angespannt.	<input type="checkbox"/>				
Kurz vor dem Beurteilungsgespräch mache ich mir Gedanken darüber, ob meine erbrachte Leistung für eine gute Beurteilung ausreichen wird.	<input type="checkbox"/>				

(fast) nie selten ab und zu häufig (fast) immer

Ich führe auch neben den MAB-Gesprächen längere persönliche Gespräche mit meiner Schulleitung.	<input type="checkbox"/>				
Ich erhalte in den MAB-Gesprächen konkrete Hinweise, wie ich meinen Unterricht verbessern kann.	<input type="checkbox"/>				
Ich erhalte in den MAB-Gesprächen konkrete Hinweise, wie ich mein Arbeits- und Sozialverhalten verbessern kann.	<input type="checkbox"/>				
Ich erhalte in den MAB-Gesprächen konkrete Hinweise, welche zusätzlichen Aufgaben ich noch übernehmen könnte oder sollte.	<input type="checkbox"/>				
Auch zwischen den MAB-Gesprächen bekomme ich ein Feedback darüber, wie die Schulleitung meine Leistungen sieht.	<input type="checkbox"/>				

*min. viertel- etwa etwa einmal etwa alle 2 seltener
jährlich 1/2jährlich im Jahr Jahre*

Bezogen auf die letzten drei Jahre (oder kürzer, wenn Sie noch nicht so lange an dieser Schule sind): Wie häufig finden MAB-Gespräche statt?	<input type="checkbox"/>				
Bezogen auf die letzten drei Jahre (oder kürzer, wenn Sie noch nicht so lange an dieser Schule sind): Wenn Sie nicht nur an die MAB-Gespräche denken, sondern alle <i>zusätzlichen</i> Gespräche mit der Schulleitung berücksichtigen, in denen Sie unter vier Augen Ihre persönlichen Anliegen bereden können: Wie häufig finden solche zusätzlichen Gespräche statt?	<input type="checkbox"/>				

19. Was ist Ihnen in Bezug auf das Beurteilungsgespräch mit der Schulleitung sonst noch wichtig?

20. Werden während Ihres MAB-Gesprächs Ziele vereinbart oder allgemeine Vereinbarungen getroffen und auf dem MAB-Bogen festgehalten? (Mehrfachantwort möglich)

- nein → **bitte weiter mit Frage 22**
- es werden ganz allgemeine Vereinbarungen getroffen
- es werden persönliche Entwicklungsziele (Erwerb neuer Kompetenzen o.ä.) vereinbart
- es werden konkrete Leistungsziele (Übernahme bestimmter Aufgaben/ Projekte, Verbesserung des Unterrichts o.ä.) vereinbart

21. Wir nennen Ihnen nun einige Aussagen zu den getroffenen Vereinbarungen und bitten Sie, das Zutreffende anzukreuzen.

	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Ich kann die Ziele und Vereinbarungen akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Erreichung der Ziele und das Einhalten der Vereinbarungen werden in der nachfolgenden MAB thematisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ziele und Vereinbarungen sind realistisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kann eindeutig festgestellt werden, ob ich die Ziele erreicht und die Vereinbarungen eingehalten habe oder nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ziele und Vereinbarungen sind so konkret formuliert, dass ich weiss, was ich zu tun habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es interessant und herausfordernd, die Ziele zu erreichen und die Vereinbarungen einzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Wie bewerten Sie die relative Gewichtung der verschiedenen MAB-Elemente, die Einfluss auf den LEBO haben? (Falls einzelne Elemente in Ihrer Schule keine Rolle spielen, machen Sie bitte kein Kreuz).

	<i>hat viel zuviel Gewicht</i>	<i>hat etwas zuviel Gewicht</i>	<i>ist angemessen gewichtet</i>	<i>hat etwas zu wenig Gewicht</i>	<i>hat viel zu wenig Gewicht</i>
Q-Gruppen (E1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innovative Projekte (E2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übernahme besonderer Aufgaben (E3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Korrektur durch die Schulleitung (E4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Welche LEBO-Bewertung haben Sie nach Ihrer letzten Mitarbeitendenbeurteilung erhalten?

- A
- B
- C
- D
- E
- darüber möchte ich nichts sagen
- ich weiss es nicht

24. Nun nennen wir Ihnen eine Reihe von Aussagen, die sich auf den LEBO+-Prozess *insgesamt* beziehen. Wir bitten Sie wiederum anzukreuzen, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen können.

	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Meine Gesamtbeurteilung ist für mich stimmig und passt zu meinem Bild, das ich von mir selbst als Lehrerin, Lehrer habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Durchführung von LEBO+ empfinde ich als psychischen Druck.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne die LEBO-Beurteilungen meiner Kolleginnen und Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Vergleich mit den anderen LehrerInnen und Lehrern an meiner Schule bin ich wahrscheinlich zu positiv beurteilt worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Vergleich mit den anderen LehrerInnen und Lehrern an meiner Schule bin ich wahrscheinlich zu negativ beurteilt worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angesichts meiner Leistungen bin ich zu negativ beurteilt worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angesichts meiner Leistungen bin ich zu positiv beurteilt worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas Neues im Unterricht ausprobieren will, denke ich schon daran, ob das eine negative Auswirkung auf meine Beurteilung haben kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zwischen den Beurteilungszeiten denke ich fast gar nicht an LEBO+.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da es einen LEBO gibt, sehe ich nicht ein, warum ich bestimmte Zusatzleistungen auch ohne finanzielle Belohnung erbringen sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke manchmal daran, wegen LEBO+ die Schule zu wechseln und dabei in einen Kanton zu gehen, in dem es keine lohnwirksame Leistungsbeurteilung gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leistung von LehrerInnen lässt sich nicht beurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das gewählte Verfahren zur Leistungsbeurteilung ist ungeeignet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn das Verfahren zur Leistungsbeurteilung weitgehend meinen Vorstellungen entspräche, fände ich es gut, wenn es an einen Leistungsbonus gekoppelt wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>trifft über- haupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Ich lehne jede Form von Leistungslohn ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leistung von Lehrpersonen lässt sich nicht durch Geld beeinflussen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Verantwortlichen im Kanton sind der Meinung, dass LehrerInnen mehr leisten sollten und möchten MAB-LEBO als Mittel zur Leistungsverdichtung nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LEBO+ führt dazu, dass ich meine Kolleginnen und Kollegen weniger unterstütze, da ich damit nur meinem eigenen LEBO schaden würde.	<input type="checkbox"/>				
LEBO+ führt dazu, dass ich meine Kolleginnen und Kollegen stärker unterstütze, damit wir alle eine gute Beurteilung bekommen.	<input type="checkbox"/>				
Frauen werden im Durchschnitt schlechter bewertet als Männer.	<input type="checkbox"/>				
Die Höhe des LEBO ist so gering, dass ich auch darauf verzichten könnte.	<input type="checkbox"/>				
Die LEBO-Summe ist immerhin so hoch, dass ich schon mal darüber nachdenke, was ich zur Verbesserung meiner MAB-Bewertung tun könnte.	<input type="checkbox"/>				
Durch LEBO+ ist mir klarer geworden, wie ich persönlich zur Schulentwicklung beitragen kann.	<input type="checkbox"/>				
LEBO+ engt mich bei der Gestaltung meines Unterrichts ein.	<input type="checkbox"/>				

25. Was ist Ihnen in Bezug auf den gesamten LEBO+-Prozess sonst noch wichtig?

26. Wieviel Zeit benötigen Sie *zusätzlich* zu Ihrer normalen Arbeitszeit zur Vorbereitung und Durchführung von LEBO+ (denken Sie bitte an alle MAB-Elemente)?

ca. Stunden

27. Stellen Sie sich vor, ab Mitte 2005 würde anstelle eines individuellen Leistungsbonus jeder Lehrer, jede Lehrerin 2.5% mehr Lohn erhalten. Welche Auswirkungen hätte dies an Ihrer Schule?

	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Die MAB-Gespräche würden dann vor allem mit Lehrpersonen geführt werden, die konkrete Probleme haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da die Schulleitung sowieso überlastet ist, würden die MAB wahrscheinlich häufig verschoben werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kolleginnen und Kollegen haben so viel zu tun, dass der Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung der MAB reduziert würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Schulklima würde sich verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für viele Kolleginnen und Kollegen würde es weniger Stress bedeuten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Für einige meiner KollegInnen würde ein gewisser Anreiz wegfallen, zusätzliche Aufgaben (Exkursionen, Projekte) zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>				
Die MAB würde ganz wegfallen.	<input type="checkbox"/>				
Meine KollegInnen würden die MAB-Gespräche viel „lockerer“ angehen.	<input type="checkbox"/>				
Die Q-Gruppen würden wegfallen.	<input type="checkbox"/>				
Die Q-Gruppen würden nicht mehr so ernst genommen werden.	<input type="checkbox"/>				
Die eine oder andere Tätigkeit, die meine KollegInnen im Wesentlichen wegen des LEBO übernehmen, würde vielleicht nicht mehr übernommen werden.	<input type="checkbox"/>				
Für einige meiner KollegInnen würde ein gewisser Anreiz wegfallen, die eigene Leistung einmal zu überdenken.	<input type="checkbox"/>				

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 3: Indikatoren

Indikator	Fragebogenitems
Arbeitszufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Meine Arbeit macht mir wenig Spass, aber ich sollte nicht zuviel erwarten. • Ich habe richtig Freude an der Arbeit. • Meine Arbeit läuft immer im gleichen Trott; daran kann man nichts machen. • Insgesamt gesehen würde ich sagen, ist meine Arbeit wirklich interessant und befriedigend. • Wenn ich mich noch einmal entscheiden könnte, würde ich wieder den gleichen Beruf wählen.
positives (Schul)Klima	<ul style="list-style-type: none"> • Ich bespreche mit meinen KollegInnen regelmässig meine Probleme bei der Arbeit. • Die Menschen, mit denen ich zusammenarbeite, interessieren sich für mich persönlich. • Die Lehrerinnen und Lehrer, mit denen ich zusammenarbeite, helfen mir bei der Erledigung der Aufgaben. • Ich erhalte von meinen KollegInnen Rat, wie ich mich verbessern könnte.
belastendes (Schul)Klima	<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt häufig Spannungen im Lehrkörper. • Man muss ausbaden, was die anderen falsch machen. • Das gegenseitige Vertrauen unter den Lehrerinnen und Lehrern ist bei uns so gross, dass wir offen über alles, auch ganz persönliche Sachen reden können. (R)¹ • Ich muss mit Menschen zusammen arbeiten, die keinen Spass verstehen. • Die Lehrerinnen und Lehrer, mit denen ich zusammenarbeite, sind freundlich. (R)
qualitative Unterforderung	<ul style="list-style-type: none"> • Bei meiner Tätigkeit als Lehrerin, Lehrer kommen meine Fähigkeiten wenig zum Zuge. • Ich habe zu wenig Gelegenheit Dinge zu tun, die ich gut beherrsche. • Ich habe das Gefühl, dass ich mehr könnte, als von mir verlangt wird. • Meine Arbeit gibt mir genügend Gelegenheit, meine Fähigkeiten zu gebrauchen. (R)

Tabelle A1: Allgemeine Indikatoren zur Gruppenbildung

¹Bei den Items, die mit einem (R) gekennzeichnet sind, wurden die Ergebniswerte bei der Indikatorenbildung umgekehrt (rekodiert), d.h. 1 entspricht 5, 2 entspricht 4, etc.

Indikator	Fragebogenitems
Akzeptanz (A) ¹	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann die Beurteilung durch die SchülerInnen akzeptieren. • Die SchülerInnenfeedbacks sind fair. • Es gab schon Klassen oder einzelne SchülerInnen, die sich durch das Feedback bewusst an mir "rächen" wollten. (R) • Die SchülerInnenfeedbacks belasten das Klima in den Klassen. (R) • Die SchülerInnen interessiert der Feedbackprozess nicht. (R)
Qualität (Q)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Fragen im Feedbackbogen sind teilweise unklar oder missverständlich. (R) • Die SchülerInnen können die Fragen auf dem Feedbackbogen kompetent beantworten. • Die SchülerInnen sind ausreichend geschult, um den Feedbackbogen gut auszufüllen. • Die Besprechungen des SchülerInnenfeedbacks mit der Schulleitung erfolgen zeitnah. • Alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen sind im Feedbackbogen berücksichtigt.
Wirkung (W)	<ul style="list-style-type: none"> • Das SchülerInnenfeedback gibt mir Hinweise für die Verbesserung meines Unterrichts. • Die SchülerInnenfeedbacks verbessern das Verhältnis zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen. • Ich habe meinen Unterricht aufgrund von SchülerInnen-Hinweisen verändert.
Belastung (B)	<ul style="list-style-type: none"> • Kurz vor den SchülerInnenfeedbacks fühle ich mich sehr angespannt.

Tabelle A2: Indikatoren zum SchülerInnenfeedback

¹ Die Abkürzungen in den Klammern hinter dem Indikatorenamen dienen bei der Ergebnisdarstellung ab Kapitel 2 als Orientierungshilfe.

Indikator	Fragebogenitems
Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann die Beurteilungen durch die ExpertInnen akzeptieren.
Qualität	<ul style="list-style-type: none"> • Die externen ExpertInnen, die meinen Unterricht besuchen, kennen sich in meinem Fachgebiet gut aus. • Die ExpertInnen verstehen etwas von Didaktik. • Die ExpertInnen füllen ihre Beurteilungsbögen ernsthaft und sorgfältig aus. • Die Kriterien, nach denen mich die ExpertInnen beurteilen, sind angemessen. • Alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen sind im Feedbackbogen berücksichtigt.
Wirkung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe auf Rat der ExpertInnen schon etwas an meinem Unterricht verändert. • Die Beurteilung durch die ExpertInnen hilft mir, meinen Unterricht zu verbessern.
Belastung	<ul style="list-style-type: none"> • Kurz vor den ExpertInnenbesuchen fühle ich mich sehr angespannt.

Tabelle A3: Indikatoren zum ExpertInnenbesuch

Indikator	Fragebogenitems
Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann die Beurteilung meines Unterrichts durch die Schulleitung akzeptieren. • Die Beurteilung des Unterrichtsbesuchs durch die Schulleitung empfinde ich als fair.
Qualität	<ul style="list-style-type: none"> • Ich weiss, nach welchen Kriterien die Schulleitung meinen Unterricht beurteilt. • Alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen, werden im Beurteilungsbogen für den Unterrichtsbesuch berücksichtigt. • Die Schulleitung kann mich in ihrem Unterrichtsbesuch fachlich gut beurteilen. • Die Schulleitung kann sich in den Unterrichtsbesuchen ein Bild von meinen didaktischen Fähigkeiten machen.
Wirkung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Hinweise nach diesen Unterrichtsbesuchen helfen mir bei der Verbesserung meines Unterrichts.
Belastung	<ul style="list-style-type: none"> • Vor dem Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung fühle ich mich sehr angespannt. • Die Sondersituation beim Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung hat wenig mit dem Schulalltag zu tun.

Tabelle A4: Indikatoren zum Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung

Indikator	Fragebogenitems
Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> • Der Bonus, der für besondere Aufgaben gezahlt wird, ist zumindest eine kleine Anerkennung für die zusätzliche Leistung. • Ich finde es gut, dass Lehrpersonen, die besondere Aufgaben übernehmen, dafür einen Bonus bekommen.
Qualität	<ul style="list-style-type: none"> • Ich weiss, wie verschiedene "besondere Aufgaben" bei der Festlegung des LEBO gewichtet werden. • Ich weiss, welche "besonderen Aufgaben" an unserer Schule Berücksichtigung bei der Festlegung des LEBO finden.
Wirkung	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgrund der LEBO-Bewertung übernehme ich schon einmal zusätzliche Aufgaben, an die ich vorher noch gar nicht so gedacht habe. • Um einen guten LEBO zu erzielen, muss ich zusätzliche Aufgaben übernehmen, für die ich eigentlich gar keine Zeit habe.

Tabelle A5: Indikatoren zur Berücksichtigung besonderer Leistungen

Indikator	Fragebogenitems
Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann die Hinweise, die sich aus den Unterrichtsbesuchen meiner Q-Gruppen-KollegInnen ergeben, akzeptieren.
Qualität	<ul style="list-style-type: none"> • Die Arbeit in der Q-Gruppe ist fachlich anregend. • Die Diskussionen in der Q-Gruppe bedeuten für mich eine Art von Weiterbildung. • Die Diskussionen in meiner Q-Gruppe sind offen und ehrlich. • Alle Aspekte, die einen guten Unterricht ausmachen, werden in meiner Q-Gruppe besprochen. • Bei den Diskussionen in der Q-Gruppe argumentieren die meisten Kolleginnen und Kollegen überlegt und sorgfältig.
Wirkung	<ul style="list-style-type: none"> • Durch die Arbeit der Q-Gruppen wird das Schulklima insgesamt verbessert. • In der Q-Gruppe erhalte ich Hinweise für die Verbesserung meines Unterrichts. • Durch die Q-Gruppen wird die Qualität des Unterrichts an der KS Olten insgesamt verbessert. • Die Q-Gruppen tragen durch ihre Arbeit zur Schulentwicklung bei. • In meiner Q-Gruppe werden regelmässig neue Projektideen geboren.
Belastung	<ul style="list-style-type: none"> • Kurz vor Q-Gruppen-Treffen fühle ich mich sehr angespannt. • Die Diskussionen in meiner Q-Gruppe sind zwischenmenschlich sehr belastend. • Durch die Arbeit in meiner Q-Gruppe habe ich mich schon mit einzelnen Kolleginnen oder Kollegen völlig zerstritten.

Tabelle A6: Indikatoren zu den Q-Gruppen an der Kantonsschule Olten

Indikator	Fragebogenitems
Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> • Für meinen Unterricht bin ich selbst verantwortlich, da sollte mir die Schulleitung nicht hineinreden. (R) • Wenn man das zweite MAB-Gespräch geführt hat, weiss man, wo man steht, denn es verändert sich nicht viel. (R) • Regelmässige Gespräche mit der Schulleitung sind für jüngere KollegInnen deutlich wichtiger als für erfahrene Lehrpersonen. (R)
Qualität	<ul style="list-style-type: none"> • Die MAB-Gespräche werden offen und ehrlich geführt. • In diesen Gesprächen werden nicht nur Probleme thematisiert, sondern auch meine Leistungen gewürdigt. • Bevor die Gesamtbeurteilung festgelegt wird, habe ich die Möglichkeit, meine Sicht der Dinge einzubringen und kann damit auf für mich problematische Punkte in der Beurteilung hinweisen. • Die Schulleitung ist auf die MAB-Gespräche vorbereitet. • Diese Gespräche sind eine Unterstützung für meine Arbeit. • Die Gesamtbeurteilung wird nachvollziehbar begründet. • Durch die MAB erhalte ich eine differenzierte Rückmeldung zu meiner Arbeit.
Wirkung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe meinen Unterricht aufgrund von Hinweisen der Schulleitung in diesen Gesprächen verändert. • Ich nehme als Folge des MAB-Gesprächs an speziellen Weiterbildungen teil. • Diese Gespräche bringen mir persönlich nur sehr wenig. (R)
Belastung	<ul style="list-style-type: none"> • Kurz vor dem Beurteilungsgespräch mache ich mir Gedanken darüber, ob meine erbrachte Leistung für eine gute Beurteilung ausreichen wird. • Vor dem Beurteilungsgespräch fühle ich mich sehr angespannt.

Tabelle A7: Indikatoren zum Mitarbeitendengespräch

Indikator	Fragebogenitems
Akzeptanz der Personalführung	<ul style="list-style-type: none"> • Der Rat meiner KollegInnen ist mir wichtiger als der Rat der Schulleitung. • Ich weiss selbst am besten, welche Schwächen ich noch im Unterricht habe und wie diese behoben werden könnten. • Die Schulleitung sollte sich darauf beschränken, einen guten Rahmen für den Unterricht zu schaffen. • Nach einigen Jahren Unterricht wissen der Lehrer und die Lehrerin, auf was es ankommt und benötigen keine grosse Unterstützung durch die Schulleitung mehr.
Erwartungen an die Personalführung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schulleitung sollte mit Lehrerinnen und Lehrern über geeignete Weiterbildungsmöglichkeiten sprechen. • Die Schulleitung sollte die Möglichkeit haben, Lehrerinnen und Lehrer, die bestimmte Defizite haben, zu Weiterbildungsmassnahmen zu verpflichten. • Aufgabe der Schulleitung ist es, aus den Schulentwicklungszielen individuelle Ziele abzuleiten. • Eine Leistungsbeurteilung durch die Schulleitung kann helfen, den Unterricht zu verbessern. • Die Schulleitung sollte persönliche Entwicklungsziele mit den LehrerInnen vereinbaren, deren Erreichung kontrolliert und bewertet wird. • Ich wünsche mir eine kontinuierliche Beratung durch die Schulleitung, wie ich meine persönlichen Leistungen verbessern kann.
Einflussnahme der Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schulleitung sollte Einfluss darauf nehmen können, wie der Unterricht didaktisch gestaltet wird. • Die Schulleitung sollte Einfluss darauf nehmen können, wie der Unterricht fachlich gestaltet wird.

Tabelle A8: Indikatoren zu allgemeinen Einstellung zur Personalführung an Schulen

Anhang 4: Verteilung des Leistungsbonus

	Anzahl der Qualifikation 2003 des Kanton Solothurns (Anzahl der Mitarbeitenden)				
	A	B	C	D	E
KS Solothurn	44,5	95,0	5,5	0,0	1,0
KS Olten	20,0	43,0	28,0	4,0	0,0
KBS Solothurn	8,0	25,0	7,0	0,0	0,0
KBS Grenchen	2,0	4,0	1,0	0,0	0,0
ZeitZentrum	0,0	8,0	3,0	0,0	0,0
Verteilung in Prozent	25,0%	59,0%	15,0%	1,0%	0,0%

Tabelle A9: Aufstellung der Verteilung der LEBO Beurteilung des Kantonalen Personalamtes Solothurn¹

¹ Die nicht aufgeführten MAB-LEBO Schulen wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt.