

# **Innere Kündigung bei Schülern**

Wir danken Frau Paula Amalia Kästner und Frau Manuela Scherer für ihre Mitarbeit.

Fertig gestellt im Dezember 2008.

## ***Inhaltsverzeichnis***

1 Ziele und Problemlage.....	2
2 Der theoretische Ansatz.....	3
3 Untersuchungsgruppe und Datenerhebung.....	4
3.1 Voruntersuchungen.....	4
3.2 Die Hauptuntersuchung.....	5
4 Verbreitung und Begründung der Inneren Kündigung.....	6
4.1 Die Verbreitung der Inneren Kündigung unter Schülern.....	6
4.2 Innere Kündigung bei weiteren Schülerstichproben.....	6
4.3 Gründe der Inneren Kündigung: Nicht-Erfüllung von Erwartungen .....	10
5 Engagierte und IK-Schüler.....	13
5.1 Die Prüfung der Gruppenzugehörigkeit der Fälle.....	13
5.2 Die Erwartungen der engagierten und der IK-Schüler.....	14
5.3 Realisation der Erwartungen bei engagierten und IK-Schülern.....	16
6 Weitere Vergleiche von engagierten und IK-Schülern.....	17
6.1 Identifikation mit der Schule.....	17
6.2 Zufriedenheit.....	18
6.3 Frustration.....	19
6.4 Enttäuschung durch die Lehrpersonen.....	19
Zusammenfassung.....	20
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	20
Literatur.....	21

# Innere Kündigung bei Schülern

## *1 Ziele und Problemlage*

Die Ziele dieser Studie hängen mit den Fragen zusammen, ob überhaupt unter jugendlichen Schülern so etwas wie die Innere Kündigung nachweisbar ist und wie, im positiven Fall, deren Verbreitung beschrieben werden kann. Daraus folgen die Fragen nach einer möglichen Erklärung der Inneren Kündigung und nach möglichem Folgeverhalten. Die Studie ist an Berufsschülern durchgeführt worden. Wenden wir uns zunächst einer Skizzierung der Problemlage jugendlicher Schüler zu.

Die Lebenssituation von jugendlichen Schülern ist aus zwei Klassen von Gründen besonders anfällig für Reaktionen der Abwehr und des inneren Rückzugs, einmal aus Gründen des Entwicklungsstadiums des Jugendalters, das von vielerlei Konflikten gekennzeichnet ist, und zum anderen aus Gründen der derzeitigen ökonomischen Entwicklung. Die Lebenssituation der Schüler/innen hat sich im letzten Jahrzehnt grundlegend verändert. Das betrifft vor allem die älteren unter ihnen, die Schüler aus schwächeren sozialen Schichten und die zunehmende Zahl von Schülern mit Migrationshintergrund.. Im Zuge der zunehmenden Globalisierung mit verstärkter weltweiter Konkurrenz und des derzeitigen wirtschaftlichen Abschwungs entwickeln auch die Schüler, teils bereits in sehr jungen Jahren, Angst vor Misserfolg, Versagen und Arbeitslosigkeit. In vielen Berufsschulen gibt es Klassen für Schüler/innen ohne Ausbildungsvertrag, sog. JoA-Klassen. Unter diesen Schülern und auch unter nicht-deutschsprachigen Berufsschülern ohne Ausbildungsvertrag ist die Innere Kündigung weit verbreitet. Darüber wurde berichtet (Doppler, Voreck, Schmitz, 2005; Schmitz, Doppler, Voreck, 2006). Diese Entwicklung wird verschärft durch die psychosozialen Mechanismen im mehrgliedrigen Schulsystem. Denn hier besteht die Versuchung, schwächere Schüler mit fadenscheinigen Argumenten auszugliedern und auszugrenzen, anstatt ihnen durch intensive Förderung einen Erfolg zu vermitteln. Im Bereich des beruflichen Schulwesens hat man dann mit den negativen Folgen zu kämpfen. Eine Schule ohne Wiederholer, den „Sitzenbleibern“, ist in unserem System kaum denkbar, weil alternative Gedanken nicht toleriert werden. Dass die Kehrseite von Auslese die Ausgrenzung ist, wird nur von wenigen realisiert. Das System ist ideologisch festgezurr. Wenn ein Schüler sich erst einmal auf einem Bildungsweg befindet, etwa auf dem Gymnasium, ist ihm ein Wechsel auf einen anderen Weg kaum möglich, ohne sein Gesicht zu verlieren. Die immer wieder behauptete Durchlässigkeit ist in den mittleren Jahrgängen weitgehend ohne praktische Bedeutung für die Schüler. Viele derjenigen, die später über die Berufsoberschule oder über andere Wege zum Abitur gelangt sind (in Bayern ein Großteil der Abiturienten), haben vorher die Erfahrung gemacht, persönlich versagt zu haben. Manche müssen ein Schuljahr wiederholen, weil sie nur in einem Fach nicht die erforderlichen Leistungswerte erreicht haben. Jahr für Jahr wird eine riesige Menge an Versagern produziert. Einmal mit dem Makel des Scheiterns behaftet, verlieren die betroffenen Schüler ihr Selbstbewusstsein und jeden Ansporn zur Lernmotivation. „Die Frage der Schulzugehörigkeit nimmt damit ... ständische Züge an. Am Ende der vierten Klasse, spätestens nach dem Ende des neunten Jahrgangs, zeigt sich, wohin man gehört: ob man einmal zu den Gebildeten gehören wird, ob man sich mit einer mittleren Position abfinden oder sich zu den Versagern rechnen

muss.“, schreiben Katja Neuhoff und Gerhard Kruij (2008) in einer für Gleichmacherei un- verdächtigen Zeitschrift. Das Versagen resultiert aus dem schulischen System. Systemische bzw. strukturelle Schwierigkeiten werden dann als individuelle Leistungs- und Motivations- defizite gewertet, punktuelle Erfolge werden dagegen dem System zugeschrieben, wie wie- derholt an der Diskussion der PISA-Ergebnisse beobachtet werden konnte. Dazu kommt, dass die Schulaufsicht bestimmte Notendurchschnitte zumindest erwartet. Dadurch geraten viele Lehrer unter Rechtfertigungsdruck. Das kann zu merkwürdigen Reaktionen führen. So ließ, nach Medienberichten, beispielsweise eine Lehrerin in Bremen ihre Klasse, die zu 80 % aus Migrant\*innen-Kindern zusammengesetzt war, Diktate einfach von der Tafel abschreiben. Auch andere Tricks, die Statistik zu schönen, um sich nicht rechtfertigen zu müssen, sind bekannt. Eine weitere Quelle für die Wahrnehmung von Störungen des Psychologischen Vertrags bie- tet der politische Bereich. Wenn Schüler, durch gute Lehrer dazu ausgebildet, an politischen Prozessen teilhaben wollen, zum Beispiel durch Teilnahme an einer Demonstration auf der Straße, wird dieses Anliegen oft unterlaufen, indem just an diesem Tag „von oben“ mittels mündlicher „Empfehlung“ eine schriftliche Leistungsprüfung angesetzt wird. So geschehen am 12.11.08 in der bayerischen Landeshauptstadt. Eine Jubeldemonstration hätte man wohl erlaubt. Da wird mit einem Schlag eine positive demokratische Einstellung der Schüler, die vorher mühselig aufgebaut worden war, zunichte gemacht. Es sind nicht wenige Jugendliche, die solche Mechanismen durchschauen. Sie sind sensibel für Ungerechtigkeit im gesellschaft- lichen System. Die Folgen kann man sich leicht ausmalen.

## ***2 Der theoretische Ansatz***

Das *Lehrer-Schüler-System* stellt ein kommunikatives, lernendes System mit reziproken Beziehungen dar. Seine allgemeinen übergeordneten Ziele aus Lehrersicht sind *Bildung* mit Lernerfolg und *Erziehung* der Schüler. Die Ziele geben dem System Sinn. Die Schülersicht ist in der Regel nicht grundsätzlich anders als die Lehrersicht, zumindest nicht bei älteren Schülern, wie gut belegt wurde (Schmitz, Voreck, Hermann, 2005). Das Grundelement ist die Sender-Empfänger-Einheit einschließlich des Rückkoppelungs-Elementes. Sender und Empfänger können, je nach Betrachtungsebene, sowohl die Lehrperson als auch einzelne bzw. mehrere oder alle Schüler einer Klasse sein. Die Subsysteme sind die psychischen Systeme der Lehrpersonen und der Schülerpersönlichkeiten. Diese Systeme streben größtmöglichen Nutzen für sich an, d. h. sie investieren Kosten an Mühe und Aufwand in die andere Partei und erwarten dafür einen entsprechenden Gewinn und Nutzen von ihr. Die Operationen und Erwartungen von Sender und Empfänger wirken reziprok. Sie sollten gemäß dem *Equity-Prinzip* im Rahmen des tauschtheoretischen Paradigmas (Rousseau, 1995) hinsichtlich Kosten und Nutzen für Lehrer und Schüler m. E. „ausgewogen“ und „gerecht“ sein; sind sie es nicht, können Enttäuschung, Frustration und nachlassende Identifikation mit der Schule folgen, die dann in Störungen des Systems resultieren, d. h. in Verhaltensweisen, die typisch für die Innere Kündigung sind, beispielsweise Stören des Unterrichts und Fehlzeiten, etwa durch Schwänzen (Schmitz, Voreck & Hermann, 2005). Der Begriff „ausgewogen“ (equity) gilt hier sichtlich nicht für gleichberechtigte Partner, denn Schüler befinden sich anders als Mitarbeiter eines Betriebes in einem Abhängigkeitsverhältnis, das für noch formal minderjährige Jugendliche, zumindest unter 18 Jahren, typisch ist. Auf der anderen Seite haben Lehrpersonen ihnen gegenüber einen formalen Erziehungsauftrag und die Verantwortung „von Amts wegen“. Dem gemäß gibt es zwischen Schülern und Lehrern

unausgesprochene beidseitige Erwartungen (mutual expectations) im Sinne eines informellen Psychologischen Vertrags (Levinson et al., 1962, S. 207). Diese gegenseitigen Verpflichtungserwartungen können unterschiedlich und inkongruent sein (Rousseau, 1995; Hornung, 2005; Schmitz & Voreck, 2008). Beim Abhängigkeitsgefälle von Lehrern und Schülern sind sie es a priori. In diesem Fall können die gegenseitigen Erwartungen nur unter Anerkennung des Abhängigkeitsgefälles ausgewogen sein. Die Investition der Schüler sind - aus Schülersicht - Lernanstrengung, Mitarbeit im Unterricht, Mühe bei den häuslichen Arbeiten, Verzicht auf Freizeit und Engagement für alles, was mit dem Schulbesuch und dem Schulbetrieb zu tun hat. Im Gegenzug erwarten sie in erster Linie Gerechtigkeit, Unterstützung bei den Lernprozessen, die Einbettung der schulischen Arbeit in ein emotional angenehmes Unterrichtsklima mit Auflockerungen und Humor sowie Verständnis und Sachkompetenz mit der Fähigkeit, Zusammenhänge verständlich erklären zu können. Diese Erwartungen richten sich primär naturgemäß an die Lehrer/innen (Schmitz et al, 2006). Andere Erwartungen, die hier nicht behandelt werden, richten sich an die Welt der Erwachsenen insgesamt. Die Schüler/innen der vorliegenden Studie befinden sich mit einem Durchschnittsalter von 18 Jahren in einer Lebensphase, in welcher die Erwachsenenwelt, in die sie gerade hineinwachsen, besonders kritisch betrachtet wird. Die Konflikte mit den Erwachsenen, eben auch mit den Lehrern, sind zahlreich und - in unserer Gesellschaft - normal (Schmitz & Stiksrud, 1994, S. 219, S. 225-234). Jugendliche verändern ihre Wertesysteme, woraus die Wahrnehmung von informellen Vertragsbrüchen folgen kann. Aber auch die Erwachsenen haben Schwierigkeiten, mit den Heranwachsenden „mitzuwachsen“ bzw. ihre Erwartungen dem jeweils veränderten Jugendlichen anzupassen. Aus der Störung des Psychologischen Vertrags kann dann eine Störung des Generationenvertrags resultieren. Diese Störung hat ihre Wurzeln weitgehend, wie oben angedeutet, außerhalb der Schule.

### **3 Untersuchungsguppe und Datenerhebung**

Einen Überblick über *die bisherigen Methoden* zur Erfassung von Schülererwartungen und Schülerurteilen haben wir kürzlich gegeben (Schmitz, Voreck, Hermann, Rutzinger, 2005; 2006). Neben der *Aufsatzmethode* (Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J., 1994; Sava, 2002;) und *Gruppendiskussionen* (Haselbeck, 1999) wurden die *Fragebogen- und die Interviewmethode* angewandt (Tausch & Tausch, 1970 u. v. a). Wir fanden, dass die Vorstellungen vom „guten“ Lehrer und seinem Verhalten im Vergleich von befragten Schülern und Lehrern sich nicht unterscheiden; es gab keinerlei statistische Differenzen (Schmitz, Voreck & Hermann, 2005). Das Für und Wider von Aufsatzmethode und Fragebogenmethode hinsichtlich Validität, Wahrnehmungsverzerrung, Ambivalenz von Schülererwartungen (Schunk, 1992) u. a. wurde gründlich erörtert (Schmitz et al., 2006). In den Voruntersuchungen der vorliegenden Studie wurde die Aufsatzmethode gewählt, in der Hauptuntersuchung aus ökonomischen und methodischen Gründen die Fragebogenmethode.

#### **3.1 Voruntersuchungen**

Zunächst wurden mehrere Voruntersuchungen durchgeführt mit dem Ziel der Erstellung eines geeigneten Fragebogens zur Erfassung von typischen Schülererwartungen im schulischen Bereich. Dabei wurde empiriegeleitet vorgegangen. Gespräche mit Schülern anhand von Impulsen in Form von Fragen („Wie wünscht ihr euch das Verhältnis zwischen Lehrern und

Schülern?“) offenbarten die häufigsten Wünsche und Erwartungen, die Schüler an ihre Lehrer haben. Folgende Wünsche wurden oft geäußert: Lehrer/innen sollen den Unterricht interessant gestalten, langweilige Themen auflockern, bei Prüfungsvorbereitungen helfen und bei schlechten Noten keine Vorwürfe machen, sondern den Schüler aufbauen. Gerechtigkeit in der Notenvergabe ist eine zentrale Erwartung. Ferner wünschen sich die Schüler, dass Lehrer gerne, gut und geduldig erklären und prinzipiell zu den Schülern halten, Verständnis für die Bedürfnisse der Schüler haben und die Meinungen der Schüler ernst nehmen. Didaktische und methodische Professionalität werden nur am Rande erwähnt. Sie werden offensichtlich als notwendige Fähigkeiten vorausgesetzt, allerdings leider im Widerspruch zur derzeitigen Lehrerbildung. Außerdem wurden ca. 40 Schüleraufsätze zu verschiedenen Themen ausgewertet wie z.B.: „Was können Lehrer tun, damit mir das Lernen leichter fällt?“ und „Wie stelle ich mir einen guten Berufsschulunterricht vor?“. Die Ergebnisse deckten sich mit den Erkenntnissen aus früheren Studien (Schmitz et al, 2006). In zwei weiteren Voruntersuchungen wurden die Formulierungen von 37 Fragen (Items) in Form von kurzen Fragebögen für Schüler getestet. Es sollte herausgefunden werden, wie die Schüler mit den Items umgehen, ob sinnvolle Ergebnisse möglich sind und ob die Fragestellung überhaupt relevant ist.

### **3.2 Die Hauptuntersuchung**

520 Schüler/innen, 206 (39,6%) männlich, 314 (60,4%) weiblich, wurden in Berufsschulen anonym befragt (Nach Genehmigung durch die zuständige Schulbehörde). Berufsschulen wurden u. a. deshalb gewählt, da es sich im Regelfall um Pflichtschulen mit festgelegten Schulsprengeln handelt, also ein Wechsel der Schule aus rechtlichen Gründen nicht möglich ist. Das durchschnittliche Alter beträgt 18,7 Jahre (min 16/ max 27; 15 Schüler sind über 24 Jahre alt; Median: 18,0). Zwei Schulleiter/innen verweigerten die Befragung, während andere an den Ergebnissen interessiert waren. Die Schüler/innen waren sehr offen und kooperativ, sie füllten alle bereitwillig die Fragebögen aus. Neben den demografischen Daten (Alter, Geschlecht) wurden drei Skalen theoriegeleitet konstruiert:

- (1) Die Skala *Innere Kündigung* ist aus 8 Items zusammengesetzt, beispielsweise: „Wenn ich mit der Schule aufhören könnte, würde ich sofort aufhören und nur noch arbeiten“, „Ich nutze jede Gelegenheit, um nicht in die Schule zu müssen“, „Ich habe keine Lust mehr auf die Schule“, „Früher habe ich .. besser mitgearbeitet“, usw. Die internen Korrelationen liegen zwischen .19 bis .67, die Trennschärfe .32 - .54,  $\alpha = .70$ .
- (2) Die Skala „*Enttäuschung*“ ist aus drei Items zusammengesetzt: „meine Erwartungen an die Lehrer/innen werden meist enttäuscht“, „Die Lehrer/innen entsprechen eigentlich meinen Erwartungen“, usw. Die inneren Korrelationen betragen .39 - .63, die Korrelationen mit der Skala .39 - .61, damit ist eine gute Trennschärfe gegeben. Das Alpha  $\alpha = .77$ .
- (3) Die Skala „*Identifikation mit der Schule*“ enthält drei Aussagen wie: „Ich finde es sehr gut, dass ich in diese Schule gehe“, „die Darstellung meiner Schule nach außen ist mir sehr wichtig“. Interne Korrelationen .32 - .63, Korrelationen mit der Skala .39 - .61.

Alle Items aller Skalen konnten durch Ankreuzen auf einer fünfstufigen Ratingskala beantwortet werden. Schließlich wurden die Schüler/innen nach ihren Erwartungen hinsichtlich Gerechtigkeit, Unterrichtsklima, Unterstützung und Förderung sowie nach Erwartungen negativen Verhaltens von Lehrern gefragt und danach, wieweit diese Erwartungen erfüllt werden. Die Auswahl der Fragen (Items) zu den Erwartungen und zur Erfüllung der Erwartungen wurde, ausgehend von den beschriebenen Voruntersuchungen, anhand der größten Häufigkeiten theoriefrei getroffen.

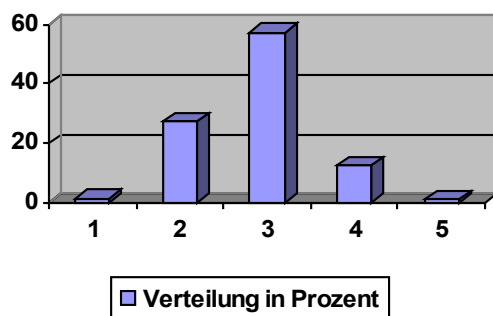
## 4 Verbreitung und Begründung der Inneren Kündigung

### 4.1 Die Verbreitung der Inneren Kündigung unter Schülern

Die Verteilung der Inneren Kündigung (Acht-Item-IK-Skala) ist durch einen Mittelwert von 2,78 gekennzeichnet, dem ist der Median mit 2,75 nahe (Standardabweichung: 0,66, Varianz: 0,44, min/max. 1,0/5,0; Kurtosis: 0,377, Skewness: 0,307). Die innere Konsistenz der Skala ist mit  $\alpha = .70$  suboptimal. Der Skalenscheitelpunkt (midpoint) liegt bei 5 Ratingstufen auf der 3,0. Für die Acht-Item-Skala kann m. E. die Normalverteilung angenommen werden; die Prüfung einer Teilstichprobe von 255 Fällen (ca. 50 % der Gesamtstichprobe) erbrachte keine statistisch bedeutsame Differenz zur Normalverteilung (abs.: 0,076, pos.: 0,076, neg.: -0,041; Kolmogorov-Smirnov Z: 1,22,  $p = 0.10$ ). Für die doppelt so große Gesamtstichprobe ( $N = 520$ ) ist die Differenz auf dem 5%-Niveau signifikant (abs.: 0,063, pos.: 0,063, neg.: -0,047; K-S Z: 1,45,  $p = 0.03$ ). Um die Verteilung der Inneren Kündigung unter Bezug auf die Ratingsstufen anschaulich zu machen, wurde die Verteilung entsprechend gestuft, siehe folgende Abbildung 12.1. Danach neigen 13,7% (das sind die Skalenstufen 4 und 5) der Schüler/innen zur Inneren Kündigung.

Abbildung 1: Verteilung der Inneren Kündigung unter Schülern

#### Innere Kündigung unter Schülern



\*Anmerkung: Skala aus 8 Items; Ratingstufung: 1=trifft auf gar keinen zu (1,5 %); 2=trifft auf wenige zu (27,3 %); 3=teils – teils (57,3 %); 4=trifft auf die meisten zu (12,5 %); 5=trifft auf alle zu (1,2 %).

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich im Merkmal Innere Kündigung nicht ( $\chi^2 = 1,97$ ;  $df = 1$ ;  $p < .16$ ). 44,7 % der Schüler und 51 % der Schülerinnen haben IK-Werte unter dem Skalenscheitelpunkt der Ratingskala (3,0) angekreuzt. Entsprechend haben 55,3 % der Schüler und 49 % der Schülerinnen Werte über dem Skalenscheitelpunkt angegeben. Die Merkmale Innere Kündigung und Alter der Schüler weisen keinerlei Beziehung zu einander auf ( $N = 520$ ;  $r = -.08$ ;  $p = .08$ ).

### 4.2 Innere Kündigung bei weiteren Schülerstichproben

Die Replikation der Befunde zur IK an unabhängigen Stichproben ist eine Bestätigung der Gültigkeit der IK-Skala. Drei Items, die als direkte Indikatoren der Inneren Kündigung bei Schülern gelten, und ein Item zur Enttäuschung wurden an zwei weiteren unabhängigen Schülerstichproben überprüft.

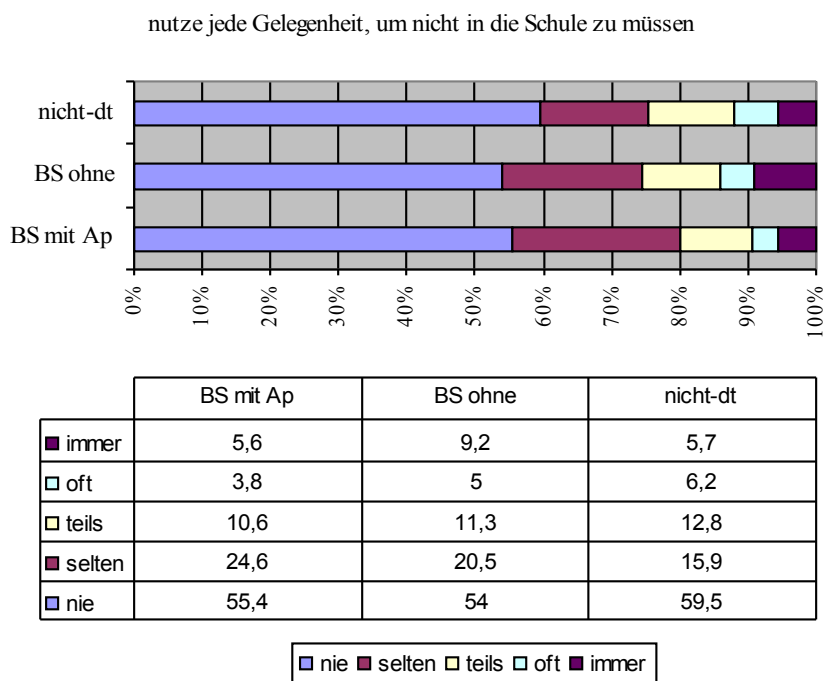
Die Gruppe I ist aus 378 Schüler/innen beruflicher Schulen ohne Ausbildungsvertrag zusammengesetzt. 59,8 % sind männlich, das mittlere Alter ist 16,5 (15/19) Jahre, das Alter ist bei Jungen und Mädchen gleich verteilt. 20 % haben einen qualifizierenden

Hauptschulabschluss, 22 % haben keinen Abschluss, die übrigen einen Hauptschulabschluss. Über diese Studie wurde berichtet (Doppler, Voreck, Schmitz, 2005).

Die Gruppe II ist aus 252 nicht-deutschsprachigen Berufsschülern ohne Ausbildungsplatz zusammengesetzt. 62,7 % sind männlich, das mittlere Alter ist 16,6 (15/19) Jahre, das Alter ist bei Jungen und Mädchen gleich verteilt. Die Schüler stammen aus 41 Nationen. Nur 8,7 % geben an, in ihrer Familie deutsch und die Muttersprache zu sprechen, die übrigen sprechen dort nur die Muttersprache. Sie leben im Schnitt 9,9 (1/ 19) Jahre in Deutschland, einige sind hier geboren (Schmitz, Doppler, Voreck, 2006).

Mit Hilfe der folgenden Abbildungen werden die mittleren Werte auf der fünfstufigen Ratingskala dargestellt. Die IK-Items lauten: *Ich nutze jede Gelegenheit, um nicht in die Schule zu müssen; Wenn ich mit der Schule aufhören könnte, würde ich sofort aufhören und nur noch arbeiten; Ich habe keine Lust mehr auf die Schule.* Überprüft werden (1) 252 nicht-deutschsprachige Berufsschüler/innen ohne Ausbildungsplatz, (2) 378 Berufsschüler/innen ohne Ausbildungsplatz und (3) die 520 Berufsschüler/innen mit Ausbildungsplatz der hier vorliegenden Stichprobe.

Abbildung 2a: Vergleiche von drei Schülergruppen



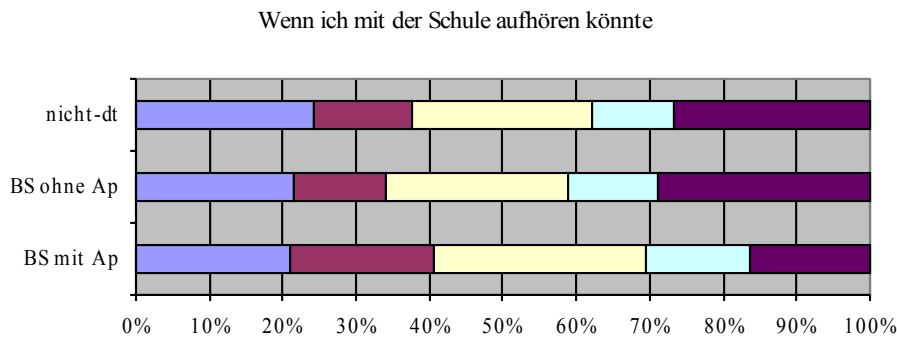
Mittelwerte und Streuungswerte bei

nicht-deutschsprachigen Berufsschülern ohne Ausbildungsplatz: 1,83 (1,46),

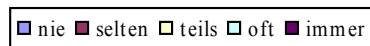
bei Berufsschülern ohne Ausbildungsplatz (BS ohne): 1,95 (1,69),

bei Berufsschülern mit Ausbildungsplatz (BS mit Ap): 1,79 (1,25).

Abbildung 2b: Vergleiche von drei Schülergruppen



	BS mit Ap	BS ohne Ap	nicht-dt
■ immer	16,3	28,9	26,7
□ oft	14,1	12,2	11,3
□ teils	29	24,8	24,3
■ selten	19,6	12,7	13,4
■ nie	21	21,4	24,3



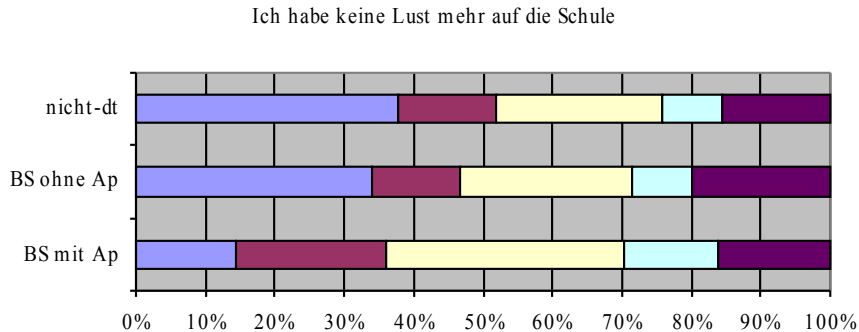
Mittelwerte und Streuungswerte bei

nicht-deutschsprachigen Berufsschülern ohne Ausbildungsplatz: 3,03 (2,29),

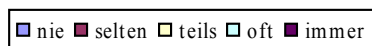
bei Berufsschülern ohne Ausbildungsplatz (BS ohne): 3,15 (2,24),

bei Berufsschülern mit Ausbildungsplatz (BS mit Ap): 2,85 (1,81).

Abbildung 2c: Vergleiche von drei Schülergruppen



	BS mit Ap	BS ohne Ap	nicht-dt
■ immer	16	19,9	15,7
□ oft	13,7	8,6	8,4
□ teils	34,2	24,7	24,1
■ selten	21,7	12,6	14,1
■ nie	14,4	34,1	37,8



Mittelwerte und Streuungswerte (keine Lust mehr auf die Schule) bei

nicht-deutschsprachigen Berufsschülern ohne Ausbildungsplatz: 2,50 (2,12),

bei Berufsschülern ohne Ausbildungsplatz (BS ohne): 2,68 (2,27),

bei Berufsschülern mit Ausbildungsplatz (BS mit Ap): 2,95 (1,57).

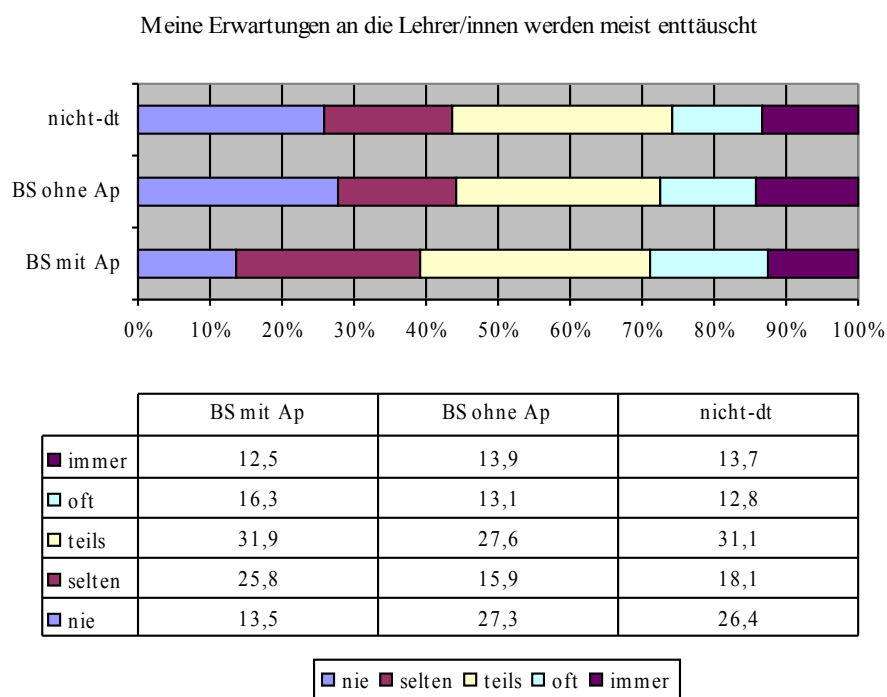
Die innere Konsistenz ist für unsere Stichprobe Alpha = .70, für Berufsschüler ohne Schulabschluss und ohne Ausbildungsplatz  $\alpha = .72$ ; für Berufsschüler mit qualifizierendem



Schulabschluss und ohne Ausbildungsplatz  $\alpha = .68$ . Die drei hier beispielhaft verglichenen Aussagen zur Inneren Kündigung haben sich bewährt, denn insgesamt weisen die Werte in den drei Schülergruppen große Gemeinsamkeiten auf. Meist haben die nicht-deutschsprachigen Berufsschüler ohne Ausbildungsplatz die geringsten Werte in der Inneren Kündigung. Es scheint, als haben die Migranten tendenziell ihre Chance erkannt, dass sie in der Schule an neue Informationen gelangen, die ihnen beruflich nützen. Die Schüler mit Ausbildungsplatz stimmen am wenigsten der Aussage zu: *Wenn ich mit der Schule aufhören könnte, würde ich sofort aufhören und nur noch arbeite*. Das ist verständlich, denn sie haben bereits Arbeit und sehen den Unterricht an der Berufsschule in der Regel als Abwechslung und Ruhetag. Die stärkste Neigung zur Inneren Kündigung weisen die Schüler ohne Ausbildungsplatz auf; sie haben wohl am meisten resigniert. Bei Schülern ohne Lehrstelle dürfte auch die Angst vor der Zukunft eine Rolle spielen.

In der nächsten Abbildung werden die Werte der Variablen Enttäuschung anhand eines Items mitgeteilt. Hier ist die Übereinstimmung besonders augenfällig.

Abbildung 3: Vergleich der Schülergruppen hinsichtlich Enttäuschung



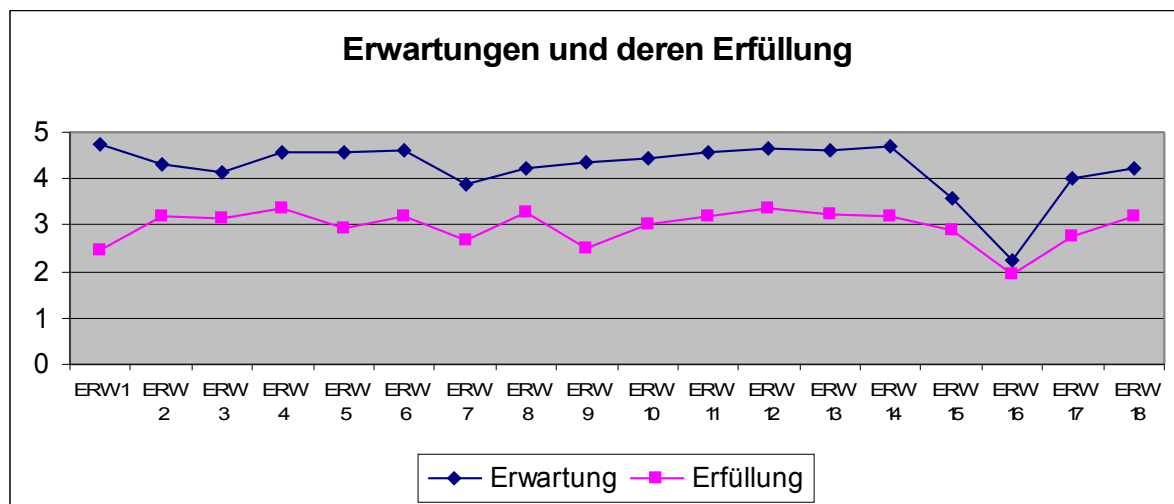
Auffällig ist, dass die beiden Gruppen ohne Ausbildungsplatz bezüglich der Enttäuschung nahezu völlig übereinstimmen. Ein Viertel von ihnen gibt an, von ihren Lehrern nie enttäuscht worden zu sein; bei den Schülern mit Lehrstelle sind es nur 13,5 %. Es ist möglich, dass die Schüler ohne Ausbildungsplatz sich hilfreiche Informationen von ihren Lehrern erhoffen, um bald eine Lehrstelle zu erhalten. Denn auf die meisten trifft zu, dass ihr ganzes Streben darauf gerichtet ist, wie aus den zitierten Studien hervorgeht, möglichst bald einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Der Prozentsatz der Ausbildungsverweigerer ist allerdings nicht gering. 11 % der nicht-deutschsprachigen Schüler/innen lehnt eine Lehrstelle ab, weil sie in der Regel im elterlichen Betrieb bzw. in einem Betrieb der Verwandtschaft arbeiten möchten (Einzelheiten bei Schmitz, Doppler und Voreck, 2006). Die gute Übereinstimmung der Befunde dieser zwei Replikationsstudien an Schüler-Randgruppen bestätigen die Gültigkeit (Validität) der IK von Schülern im Sinne einer Validierung an Extremgruppen.

### 4.3 Gründe der Inneren Kündigung: Nicht-Erfüllung von Erwartungen

Der Psychologische Vertrag wird als unausgesprochene beidseitige Erwartungen definiert (Levinson, 1962, S. 207), dabei sind unterschiedliche Verpflichtungserwartungen möglich (Rousseau, 1995). Hier interessieren nur die Erwartungen und ihre Realisierung aus der Sicht der Schüler. Eine Auflistung der Schüler-Erwartungen gibt einen Eindruck auf die Inhalte des Psychologischen Vertrags hinsichtlich der Verpflichtungen der Lehrer aus Schülersicht.

Bei Anwendung des Prinzips der Reziprozität kann es nämlich nicht einfach darum gehen, welche Erwartungspräferenzen vorliegen, sondern vielmehr darum, ob und wie weit die Erwartungen aus Schülersicht erfüllt werden. Die Nicht-Erfüllung der Erwartungen bedeuten Nicht-Erfüllung bzw. Bruch des Psychologischen Vertrags. Hier wird also der empirischen Frage nachgegangen, ob die Psychologischen Verträge in der Sicht der Schüler vom Lehrpersonal erfüllt werden oder nicht. In Abbildung 12.2 sind die Differenzen von Erwartungen und deren Erfüllung sichtbar.

Abbildung 4: Erwartungen und deren Erfüllung



\*Anmerkung: Mittelwerte, fünfstufige Ratingskala

Die Abbildung 12.4 verdeutlicht, dass die Erwartungen der Schüler, mit Ausnahme von ERW16, recht hoch sind. Auf der fünfstufigen Skala liegen sie fast alle zwischen 4 und fünf. Das bedeutet, dass diese Erwartungen von den Schülern als sehr bedeutsam und wichtig betrachtet werden. Das ist ein Grund unter anderen, diesen Erwartungen eine hohe Validität zuzusprechen. Die als unwichtig eingestuftten Erwartungen wurden gar nicht in den vorliegenden Kanon der 18 Erwartungen aufgenommen. Außerdem zeigen die Zahlen, dass aus der Sicht der Schüler keine ihrer Erwartungen völlig erfüllt wird. Man könnte daraus folgern, dass wohl nur wenige Schüler ihre Erwartungen als erfüllt ansehen und/oder bei einigen Schülern die wahrgenommenen Differenzen sehr groß sein müssen. Die Items und die Ergebnisse sind im Einzelnen in der folgenden Tabelle 12.1 mitgeteilt.

Tabelle 1: Schüler-Erwartungen und deren Erfüllung

Item	Item-Inhalt	Erwartet	Erfüllt			
Nr	Ich erwarte von meinen Lehrern/innen, dass sie...	Mittelwerte		Differenz	z	p
1	... gerecht sind	4,75	2,46	2,29	-18,56	.000
9	... nicht gleich ausflippen/schimpfen.	4,35	2,50	1,85	-17,5	.000
5	... den Unterricht abwechslungsreich gestalten	4,55	2,91	1,64	-17,58	.000
14	... einem etwas gut erklären können.	4,71	3,19	1,52	-17,71	.000
12	... faire und gerechte Noten geben.	4,67	3,24	1,43	-16,9	.000
10	... mir helfen, meine Noten zu verbessern.	4,43	3,01	1,42	-16,9	.000
6	... faire Schulaufgaben stellen.	4,61	3,21	1,40	-17,06	.000
13	... alle Schüler gleich behandeln	4,60	3,24	1,36	-16,2	.000
17	... Verständnis haben, wenn ich nicht gut drauf bin	4,00	2,74	1,26	-15,17	.000
11	... meine Meinung ernst nehmen	4,59	3,36	1,23	-16,43	.000
4	... im Unterricht auch mal Spaß mitmachen.	4,59	3,37	1,22	-15,82	.000
7	... mich loben, wenn ich mich anstrenge.	3,87	2,68	1,19	-14,78	.000
2	... merken, wenn ich mich anstrenge.	4,32	3,17	1,15	-15,36	.000
18	... geduldig sind.	4,23	3,18	1,05	-14,25	.000
3	... uns Wichtiges für das Leben beibringen	4,12	3,14	0,98	-13,96	.000
8	... uns mitbestimmen lassen.	4,21	3,28	0,93	-12,07	.000
15	... immer gut drauf sind.	3,58	2,88	0,70	-10,54	.000
16	... erreichbar sind (Telefon, Email etc.).	2,22	1,92	0,30	-4,67	.000

\*Anmerkung: Rating für Erwartungen: 1=stimmt gar nicht; 2=stimmt eher nicht; 3=teils – teils; 4=stimmt meist; 5=stimmt genau; Rating für Erfüllung: 5=trifft auf alle zu; 4=trifft auf die meisten zu; 3=teils – teils; 2=trifft auf wenige zu; 1=trifft auf gar keinen zu. Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test.

Abbildung und Tabelle machen anhand der größten Diskrepanzen von Erwartung und deren Erfüllung deutlich, wo sich die Schwachstellen der Lehrer aus Schülersicht befinden. Bei Item 1 „Gerechtigkeit“ zeigt sich die größte Lücke. Damit korrespondiert Item 6 „faire Schulaufgaben“. Auch Item 12 (gerechte Noten) passt dazu. Alle Items liegen in der oberen Hälfte der nach der Höhe der Diskrepanzen geordneten Rangreihe der Items. Ungerechtigkeit ist ein sicherer Indikator für den Bruch des Psychologischen Vertrags zwischen Schülern und Lehrern. Die beabsichtigte ungerechte Benotung bzw. Beurteilung der Leistung eines Schülers ist eine Minderung seines Aufwandes an Engagement, Mühe, Arbeit und an Investition. Damit wird vorsätzlich ein Ungleichgewicht (inequity) im Sinn der Theorie des sozialen Austauschs zwischen dem Schüler und der Lehrkraft hergestellt. Dieses Lehrerverhalten ist also objektiv ein Vertragsbruch. Entsprechendes gilt für ungerechte und ungerechtfertigte Bemerkungen und für das negative Lehrerverhalten insgesamt: Anfängen von der langweiligen Unterrichtsstunde einer schlecht vorbereiteten Lehrkraft, ihre unverständlicher Erklärungsversuch eines Sachverhaltes, die Ungleichbehandlung von Schülern, und anderes mehr. Das sind deshalb Vertragsbrüche, weil die Lehrkraft sichtbar und beobachtbar ihre Investition an Vorbereitungsarbeit für den Unterricht nicht geleistet hat. Das „Ausflippen“, Schimpfen, respektlose Bemerkungen und andere negative Verhaltensweisen stellen ebenfalls Vertragsbrüche mit den negativen Begleitemotionen dar. Dieses Verhalten widerspricht den Verpflichtungserwartungen, die Schüler - und nicht nur diese - an Lehrer haben. Ertappte Lehrkräfte, zur Rede gestellt, suchen sich durch die Ausrede zur verteidigen, die Schüler hätten auch nicht den Lehrer-Erwartungen entsprochen, indem sie sich zu wenig vorbereitet, zu wenig mitgearbeitet hätten, oder den Unterricht gestört hätten. Damit erklären

sie nichts anderes, als dass sie Gleiches mit Gleichem vergelten. Dagegen ist es ihre Pflicht, pädagogisch zu handeln und sinnvoll mit den Techniken der Motivierung und der Verhaltensänderung zu arbeiten.

Zum Zweck eines besseren Einblicks in die Struktur der Erfüllung der Erwartungen der Schüler wurde eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimax Rotation, Eigenwerte > 1, Kaiser Normalisierung) der Werte der Erfüllung der Erwartungen gerechnet. Sie reduzierte diese auf vier Komponenten (57% Varianzaufklärung).

- Faktor 1 ist aus 7 Items zusammengesetzt, die sich auf die *Unterstützung* der Schüler beziehen: Lehrer/innen helfen, die Noten zu verbessern, können gut erklären, merken, wenn man sich anstrengt, loben, gestalten den Unterricht abwechslungsreich.
- Faktor 2, aus 4 Items zusammengesetzt, welche die *Gerechtigkeit* betreffen: Lehrer/innen geben faire und gerechte Noten, behandeln alle Schüler/innen gleich usw.
- Faktor 3 ist aus 5 Items zusammengesetzt, die auf *negatives Lehrerverhalten* bezogen sind: Lehrer/innen „flippen gleich aus“, schimpfen usw., sind ungerecht, ungeduldig, sind unsere Noten gleichgültig.
- Faktor 4 ist aus 6 Items zusammengesetzt, die ein besonders *harmonisches Klima* kennzeichnen: unsere Lehrer/innen sind immer gut drauf, immer erreichbar (Telefon), geduldig, lassen uns mitbestimmen (z. B. Schulausflug).

Nachfolgend werden die Statistiken der vier Faktoren zusammengefasst.

Tabelle 2: Kennwerte der rotierten Komponentenlösung  
(K1 Unterstützung, K2 Gerechtigkeit, K3 negatives Lehrerverhalten, K4 harmonisches Klassenklima)

Kennwert/ Komponente	K1 unterstütz	K2 gerecht	K3 negativ	K4 harmon
Anzahl Items	7	4	5	6
Eigenwert	6,0	3,6	2,5	1,4
Varianzaufklärung	17,82%	14,83%	13,16%	8,47%
Ladungen	.77-.45	.71-.58	.70-.54	.75-.69
Mittelwert	3,07	3,34	2,67	2,87
Inter-Item-Korr.	0.42	0.38	0.30	0.35
Cronbachs Alpha	.84	.71	.69	.76

Die Merkmale Gerechtigkeit, Verständlichkeit des Erklärens von Zusammenhängen und die Geduld haben sich bereits in früheren Studien als zentrale Merkmale aus Schülersicht erwiesen ( beispielsweise Schmitz, Voreck, Hermann, 2005; Schmitz et al., 2006). Es ist bemerkenswert, dass in unterschiedlichen Studien wiederholt die gleichen oder doch sehr ähnlichen Erwartungen und Wünsche bzw., je nach Perspektive, Klagen und Kritik aus Schülersicht gefunden wurden. Diese empirischen Replikationen scheinen auf die akademische Pädagogik keinen Eindruck zu machen. Auch im Vorbereitungsdienst spielt das eine eher untergeordnete Rolle.

Mit Hilfe aller bisher statistisch fundierten Merkmale einschließlich Unterstützung, Gerechtigkeit, harmonisches Klassenklima und negatives Lehrerverhalten erhalten wir einen guten Überblick über jene Variablen, die fördernd bzw. hemmend auf die Innere Kündigung wirken.

Tabelle 3: Korrelationskoeffizienten

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1 Innere Kündigung	1.00	.44	-.56	-.44	.40	-.38	-.36
2 Enttäuschung		1.00	-.48	-.69	.61	-.53	-.54
3 Identität			1.00	.38	-.40	.43	.39
4 gerecht				1.00	-.65	.62	.59
5 Negativverhalten					1.00	-.55	-.67
6 Unterstützung						1.00	.67
7 harmonisch							1.00

\*Anmerkung: Alle Korrelationen sind hoch signifikant ( $p < .0000$ )

## 5 Engagierte und IK-Schüler

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie Schule aus der Perspektive der engagierten und der IK-Schüler gesehen wird. Zwecks Vergleichs wurde die Gesamtheit der Schüler am Skalenscheitelpunkt (midpoint) der Ratingskala der Inneren Kündigung in die Gruppe der vorwiegend Engagierten und die Gruppe der zur Inneren Kündigung neigenden Schüler geteilt. Vorher soll die Möglichkeit geprüft werden, ob die Schüler mit Hilfe der theoretisch angenommenen prognostischen Variablen den Gruppen korrekt zugeordnet werden können.

### 5.1 Die Prüfung der Gruppenzugehörigkeit der Fälle

In unserem theoretischen Erklärungsansatz liegen die unmittelbaren Ursachen der Inneren Kündigung in der Wahrnehmung von Brüchen der Psychologischen Verträge. Die Vertragsbrüche sind in der geringen Realisierung von Erwartungen durch die andere Partei, hier die Lehrer/innen, manifestiert. Diese beziehen sich auf das negative Lehrerverhalten, auf wahrgenommene Ungerechtigkeit, geringe Unterstützung und schlechtes Klassenklima. Die unmittelbaren Folgen, die schließlich eine Innere Kündigung bewirken, sind die Enttäuschung und eine abnehmende Identifikation mit der Schule. Ein guter Beleg für diesen Zusammenhang bestünde darin nachzuweisen, dass die Fälle mit hoher Erwartungsrealisierung hinsichtlich Gerechtigkeit, Unterstützung, gutem Klassenklima und gutem Lehrerverhalten sowie mit hoher Identifikation und mit geringer Enttäuschung der Gruppe der Engagierten zugeordnet werden können und die anderen Fälle mit umgekehrt geringer Erwartungsrealisierung, geringer Identifikation und mit hoher Enttäuschung der Gruppe der IK-Personen. Folglich interessiert uns, wie genau die 520 Schüler/innen den beiden Gruppen der Engagierten und der IK-Schüler zugeordnet werden können.

Mittels einer Diskriminanzanalyse wird ein Individuum aufgrund der Ausprägung seiner Merkmale einer der beiden Gruppen zugeordnet. Entscheidend dabei ist die gute Trennfähigkeit der Merkmale. Diese ist vor Durchführung der Diskriminanzanalyse keineswegs klar. Das Ziel ist es also, dass die Werte der Diskriminanzfunktion beide Gruppen möglichst gut trennen. Von den 520 Schülern wurde ein Fall von der Analyse ausgeschlossen, weil eine der diskriminierenden Variablen fehlte. Die Zwischenergebnisse wie beispielsweise die Mittelwerte und deren Standardabweichungen der Gruppen so wie die Kovarianzen und die Korrelationskoeffizienten innerhalb der Gruppen interessieren hier nicht. Eine einfache Varianzanalyse mit Wilks' Lambda (univariates F-ratio mit 1/519 Freiheitsgraden) ergibt für jedes Merkmal einen hoch signifikanten Unterschied ( $p < .0000$ ) zwischen den Gruppen. Einige Merkmale wurden bei schrittweiser Analyse im letzten Analyseschritt wegen suboptimaler Trennfähigkeit nicht mehr berücksichtigt. In der zusammenfassenden Tabelle verbleiben die Merkmale Gerechtigkeit, Enttäuschung und Identifikation mit der Schule. Das

bedeutet lediglich, dass diese Merkmale für eine statistisch bedeutsame Zuordnung der Fälle der Stichprobe zu den beiden Gruppen genügen; es bedeutet nicht, dass die anderen aufgeführten Merkmale etwa ihre theoretische Bedeutung zur Erklärung der Inneren Kündigung verlören.

Tabelle 4: Zusammenfassende Tafel

Merkmal		Wilks' Lambda	Signifikanz
Identifikation	1	,774	.0000
Enttäuschung	2	,748	.0000
Gerechtigkeit	3	,741	.0000

Tabelle 5: Canonische Diskriminanzfunktionen

Eigenwert	Canonische Korrelation	Wilks' $\lambda$	$\chi^2$	df	Signif.
0,35	0.51	0.711	153,55	3	.0000
78,23 % der Fälle korrekt zugeordnet					

Die mittleren Werte der Diskriminanzfunktion nach schrittweisem Vorgehen trennen die Gruppen gut, wie die Tabelle zu den canonischen Diskriminanzfunktionen ausweist. Insgesamt wurden 78,23 % der Fälle einer der beiden Gruppen korrekt zugeordnet. Das bedeutet, dass nahezu 80 % der Schüler/innen der Stichprobe den beiden Gruppen der Engagierten und der IK-Schüler/innen mit Hilfe der sieben oben genannten Merkmale bis auf einen Fall sehr korrekt zugeordnet werden können. Da hier nur statistische Trends zur Frage stehen und Einzelfalldiagnosen nicht angestrebt werden, darf toleriert werden, dass nicht alle Fälle eindeutig zugeordnet werden. Durch Einschluss der Variablen Zufriedenheit kann die korrekte Zuordnung der Fälle auf 89,5 % verbessert werden. Der Einschluss dieser Variablen ist allerdings nur sinnvoll, wenn angenommen werden darf, dass infolge von Enttäuschung und mangelnder Gerechtigkeit die Zufriedenheit abnimmt. Das wird im Fall der Identifikation seit den Anfängen der Forschung zur Inneren Kündigung angenommen (z. B. Kanungo, 1982). Der Befund bedeutet ferner, dass mit der Unterscheidung von IK-Schülern und engagierten Schülern (eigentlich: Nicht-IK-Schüler) eine statistisch gut begründete Unterscheidung gefunden wurde, mit der sinnvoll weiter gearbeitet werden kann. Im Folgenden kann nun geprüft werden, ob die weiteren theoretisch bedeutsamen Variablen in den beiden Schülergruppen unterschiedliche Ausprägungsgrade aufweisen. Die in beiden Gruppen unterschiedlichen Ausprägungsgrade würden wichtige Hinweise für die Beschreibung der Gruppe der engagierten Schüler als auch für die der IK-Schüler/innen geben.

## **5.2 Die Erwartungen der engagierten und der IK-Schüler**

Zum Vergleich kamen die 18 Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer/innen, die bereits oben besprochen wurden: Ich erwarte von meinen Lehrern/Lehrerinnen, dass.....

(1) sie gerecht sind, (2) sie merken, wenn ich mich anstrenge, (3) sie uns Wichtiges für das Leben beibringen, (4) sie im Unterricht auch mal Spaß mitmachen, (5) sie den Unterricht abwechslungsreich gestalten, (6) sie faire Schulaufgaben stellen. (7) sie mich auch mal loben, wenn ich mich anstrenge, (8) sie uns mitbestimmen lassen, (9) sie nicht gleich ausflippen/schimpfen, (10) sie mir helfen meine Noten zu verbessern, (11) sie meine Meinung ernst nehmen, (12) sie faire und gerechte Noten geben (13) sie alle Schüler gleich behandeln,

(14) sie einem etwas gut erklären können (z.B. Mathe, Theorie, etc.), (15) sie immer gut drauf sind, (16) sie erreichbar sind (Handy, e-mail, Telefon), (17) sie Verständnis haben, wenn ich mal nicht gut drauf bin, (18) sie geduldig sind.

Die Verteilung der IK (8 Item-Skala) weicht von der Normalverteilung nur wenig ab. Der Vergleich einer Teilstichprobe von 255 Fällen (50%) mit der Normalverteilung nach Kolmogorov-Smirnov brachte minimale Differenzen (abs.: 0,08, neg.: -0,04; K-S Z = 1,22, p = 0.10). Bei einer kleineren Stichprobe von 155 Fällen (ca. 30%) gibt es keine Differenzen (abs.: 0,08, pos.: 0,08; neg.: -0,08, K-S Z = 0,98, p = 0.29). Doch der Vergleich der gesamten Stichprobe mit der Normalverteilung zeigte eine noch signifikante Abweichung auf (abs.: 0,06; pos.: 0,06, neg.: -0,05, K-S Z = 1,45, p = 0.03). Um einem strengen Maßstab zu genügen, werden wir deshalb beim Vergleich von engagierten und IK-Schülern mit non-parametrischen Tests arbeiten.

Tabelle 6: Vergleich von Engagierten und IK-Schülern bezüglich der Erwartungen an Lehrer und Schule

Merkmal	Mittelwerte		Differenz	Prüfgröße $\chi^2$ (df = 1)	Sign p
	Engag.	IK			
ERW1	1,27	1,22	0,06	0,59	.44
ERW2	1,71	1,63	0,08	0,04	.84
ERW3	1,81	1,96	-0,16	4,51	.03
ERW4	1,41	1,41	0,00	0,29	.59
ERW5	1,43	1,46	-0,03	0,11	.74
ERW6	1,35	1,44	-0,09	0,20	.66
ERW7	2,05	2,23	-0,18	6,20	.01
ERW8	1,87	1,71	0,16	3,74	.05
ERW9	1,76	1,52	0,24	2,92	.09
ERW10	1,57	1,58	-0,01	0,20	.76
ERW11	1,40	1,42	-0,03	0,09	.79
ERW12	1,30	1,36	-0,05	1,33	.25
ERW13	1,39	1,41	-0,02	1,30	.25
ERW14	1,28	1,30	-0,02	0,00	.95
ERW15	2,50	2,33	0,17	0,41	.52
ERW16	3,67	3,92	-0,25	6,75	.01
ERW17	2,10	1,88	0,22	0,97	.33
ERW18	1,81	1,72	0,10	2,06	.14

(Kruskal-Wallis Rang-Analyse, k independent Samples)

Anmerkung: (1 = stimmt gar nicht...5 = ja, stimmt genau)

In den Erwartungen an die Lehrkräfte unterscheiden sich die engagierten und die innerlich kündigenden Schüler in der Regel nicht signifikant. Eine Ausnahme bilden die Aussagen (9) *Ich erwarte von meinen Lehrern/Lehrerinnen, dass...sie nicht gleich ausflippen/schimpfen*, (16) *dass sie erreichbar sind (Handy, e-mail, Telefon)* und, (17) *dass sie Verständnis haben, wenn ich mal nicht gut drauf bin*. Allerdings sind die zugehörigen Erwartungswerte und die Diskrepanzen nicht hoch. Doch einige Schüler möchten ihre Lehrer/innen erreichen können, wenn sie sich an sie wenden wollen. Das zeigt, dass sie die Lehrer als wichtig für ihr Leben erachten, und dass sie ihnen wohl ein gewisses Vertrauen entgegenbringen. Dafür spricht auch der Wunsch, die Lehr/innen mögen Verständnis für die Schüler aufbringen, „wenn ich mal nicht gut drauf bin“, was sich auf schlechte Leistungen beziehen kann und auf Disziplinprobleme in der Schule, so wie auf Probleme daheim. Insgesamt gesehen, haben die innerlich

gekündigten Schüler gleiche Erwartungen an die Lehrer wie innerlich nicht gekündigte Schüler, weil die Differenzwerte gering bleiben. Einige Erwartungen werden vermehrt von Gruppe 1 gewünscht wie z.B. ERW3 und ERW7, während die Schüler der Gruppe 2 andere Vorstellungen bevorzugen (z.B.ERW8). Eine inhaltliche Tendenz ist hier aber nicht zu erkennen. Die möglicherweise auftretende Vermutung, dass die innerlich gekündigten Schüler überhöhte Erwartungen im Vergleich zu den Engagierten haben, kann nicht bestätigt werden.

### 5.3 Realisation der Erwartungen bei engagierten und IK-Schülern

Bei Anwendung des Prinzips der Reziprozität kann es nicht einfach darum gehen, welche Erwartungspräferenzen vorliegen, sondern vielmehr darum, ob und wie weit die Erwartungen aus Schülersicht realisiert werden. Denn Erfüllung der Erwartungen bedeutet Erfüllung der entsprechenden Psychologischen Verträge, Nicht-Erfüllung bedeutet einen Bruch derselben. Die Aussagen lauten: Meine Lehrer/innen (1) sind ungerecht, (2) merken, wenn ich mich anstrengende, (3) bringen uns Wichtiges für das Leben bei, (4) machen im Unterricht auch mal Spaß mit, (5) loben mich, wenn ich mich anstrengende, (6) gestalten den Unterricht abwechslungsreich, (7) stellen faire Schulaufgaben, (8) lassen uns mitbestimmen (z. B. beim Schulausflug, (9) flippen gleich aus/ schimpfen, (10) helfen mir, meine Noten zu verbessern, (11) geben faire und gerechte Noten, (12) behandeln alle Schüler gleich, (13) können einem etwas gut erklären, (14) sind immer gut drauf, (15) sind immer erreichbar (Handy, Email, Telefon), (16) haben Verständnis, wenn ich mal nicht gut drauf bin, (17) ist es egal, welche Noten ich habe, (18) sind geduldig, (19) nehmen meine Meinung ernst. Das Rating: 1 = trifft auf gar keinen zu .... 5 = trifft auf alle zu. Die nachstehende Tabelle zeigt die unterschiedliche Erfahrung bei Engagierten und bei IK-Schülern anhand der Mittelwerte und der Rangreihe der mittleren Differenzen.

Tabelle 7: Vergleich von Engagierten und IK-Schülern bezüglich der realisierten Erwartungen an Lehrer und Schule

Item	Mittelwerte		Diff.	Prüfgröße $\chi^2$ (df=1)	Signif. p
	Engag.	IK			
1 ungerecht	2,27	2,87	0,61	30,61	.0002
10 helfen	3,18	2,63	0,55	34,19	.0000
18 geduldig	3,35	2,81	0,54	35,07	.0000
7 faire Aufgaben	3,37	2,86	0,50	30,89	.0000
11 gerechte Noten	3,51	3,02	0,49	25,98	.0000
19 ernst nehmen	3,36	2,88	0,48	23,53	.0000
3 bringen Wichtiges bei	3,29	2,81	0,48	22,64	.0000
12 alle gleich	3,39	2,92	0,47	18,11	.0000
9 schimpfen	2,35	2,82	0,46	20,79	.0000
16 Verständnis	2,88	2,43	0,45	26,01	.0000
13 gut erklären	3,32	2,90	0,42	22,48	.0000
5 loben Anstrengung	2,81	2,39	0,42	18,97	.0000
4 im Unterricht Spaß	3,48	3,12	0,37	14,10	.0002
17 egal (gleichgültig)	2,67	3,01	0,34	8,81	.0030
2 merken Anstrengung	3,35	2,94	0,33	15,72	.0001
6 abwechslungsreich	3,01	2,68	0,33	14,25	.0002
14 immer gut drauf	2,98	2,65	0,33	11,59	.0000
8 mitbestimmen	3,38	3,08	0,29	5,36	.0207
15 erreichbar	1,99	1,77	0,22	5,72	.0167

\*(Kruskal-Wallis Rang-Analyse, k independent Samples) Anmerkung: 1 = trifft auf keinen zu .... 5 = trifft auf alle zu., anhand der Differenzen geordnet



Die Tabelle 7 liefert deutliche Ergebnisse zu den realisierten Erwartungen des Lehrerverhaltens aus Schülersicht. Die Erwartungen der Engagierten werden auf höherem Niveau erfüllt bzw. realisiert als jene der IK-Schüler. Die Differenzen der Realisierungen sind hoch signifikant. Bei den innerlich gekündigten Schülern scheinen die Erwartungen an die Lehrer deutlich weniger erfüllt zu werden als bei den Engagierten. Die innerlich gekündigten Schüler nehmen viel stärker eine Diskrepanz zwischen idealem und realisiertem Lehrerbild wahr als die Vergleichsgruppe.

Die größte Differenz von 0,63 und 0,51 zeigt sich in der Realisierung von Gerechtigkeit (Item 1 und 12). Die Gruppe 2 (innerlich gekündigt) ist weniger der Meinung, dass ihre Lehrer alle Schüler gleich behandeln. Die IK-Schüler aus Gruppe 2 (3,25) fühlen sich nicht so unterstützt wie Gruppe 1 (2,78; Item 10). Die anderen Items folgen diesem Bewertungsmuster. Deutlich ist zu erkennen, dass bei allen Items die innerlich gekündigten Schüler die Erfüllung ihrer Erwartungen signifikant geringer einschätzen als die engagierten Schüler/innen.

Zwecks besserer Übersicht über die Realisation der Erwartungen wurden bereits in Kapitel 12.4.3 die Ergebnisse einer explorativen Faktorenanalyse mitgeteilt. Mit den mittels Faktorenanalyse gewonnenen Merkmalen *Unterstützung*, *Gerechtigkeit*, *negatives Lehrerverhalten* und *harmonisches Klassenklima* (siehe oben) kann eine weitere Prüfung auf Gruppendifferenzen zwischen Engagierten und IK-Schülern unternommen werden, obwohl alle Items zur Erwartungsrealisation bereits auf Gruppendifferenzen geprüft worden sind, um die strukturellen Trends sichtbar zu machen. In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 8: Realisation der Erwartungen bei Engagierten und IK-Schülern

Variable*	Engag.	IK-Sch	Diff.	Prüfgröße	Signif.
	Mittelwerte			$\chi^2$ (df = 1)	p
Gerechtigkeit	3,50	2,98	0,52	47,72	.0000
Negativverhalten	2,52	3,00	0,48	51,60	.0000
Unterstützung	3,20	2,78	0,42	42,36	.0000
Harmonisches Klima	2,99	2,61	0,38	32,04	.0000

\*Anmerkung: Variable Gerechtigkeit, negatives Lehrerverhalten, Unterstützung, harmonisches Klassenklima. Kruskal-Wallis Rang-Analyse.

Die engagierten Schüler berichten eine hoch signifikant bessere Realisation ihrer Erwartungen von Gerechtigkeit als die IK-Schüler (Lehrer geben gerechte und faire Noten, behandeln alle gleich), eine deutlich geringere Realisation der Befürchtung negativen Lehrerverhaltens (schimpfen, „ausflippen“, ungeduldig usw.), eine hoch signifikant bessere Realisation ihrer Erwartungen von Unterstützung durch die Lehrer und eine deutlich bessere Realisation ihrer Erwartungen eines harmonischen Klassenklimas.

## 6 Weitere Vergleiche von engagierten und IK-Schülern

### 6.1 Identifikation mit der Schule

Zunächst interessiert die Identifikation mit der Schule, die theoretisch bei den Engagierten höher sein muss als bei den anderen. Die Identifikation mit der Schule ist eine theoretisch bedeutsame Kontraindikation zur Inneren Kündigung. Sie sind mit dem Faktor  $r = -0.56$

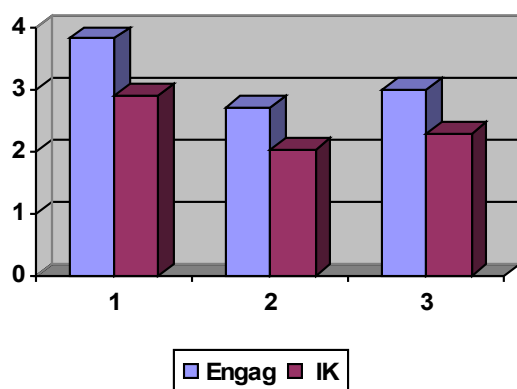
negativ korreliert. Die Skala zur Identifikation könnte als Teil der Skala zur IK eingeführt werden zum Zweck der Dokumentation einer divergenten Validität der IK-Skala. Wir begnügen uns hier mit der Auswahl von drei wichtigen Items.

Die Items lauten: 1: *Ich finde es sehr gut, dass ich in diese Schule gehe.* 2: *Ich fühle mich als Teil dieser Schule.* 3: *Die Darstellung meiner Schule nach außen ist mir wichtig.* In der nachstehenden Tabelle belegen die hoch signifikanten Mittelwertdifferenzen die Richtigkeit unserer Annahme. Die unten stehende Grafik macht die Werte anschaulich.

Tabelle 9: Identifikation mit der Schule bei Engagierten und IK-Schülern

Item	Mittelwerte		Diff.	$\chi^2(df = 1)$	Signif
	Engag.	IK			
1 finde es gut, in diese Schule zu gehen	3,82	2,92	0,93	88,62	.0000
2 fühle mich als Teil der Schule	2,72	2,09	0,63	36,95	.0000
3 Darstellung nach außen ist wichtig	2,99	2,30	0,69	38,19	.0000

Abbildung 5: Identifikation mit der Schule bei Engagierten und IK-Schülern.



## 6.2 Zufriedenheit

Das Merkmal Zufriedenheit stellt bei hoher Zustimmung wie die Identifikation mit der Schule eine theoretisch bedeutsame Kontraindikation zur Inneren Kündigung dar. Zufriedenheit weist eine negative Korrelation  $r = -0,56$  zur IK auf. Die Merkmale Zufriedenheit und Innere Kündigung schließen einander aus. Die Items: F4: *Schule macht mir Spaß*; F5: *Mein Lieblingsfach macht mir Spaß*.

Tabelle 10: Zufriedenheit bei engagierten und IK-Schülern

Item	Mittelwerte		Diff	Prüfgröße $\chi^2(df = 1)$	Signif p
	Engag.	IK			
f4 Schule macht Spaß	3,40	2,26	1,15	180,00	.0000
f5 Fach macht Spaß	2,0	1,5	0,4	28,63	.0000
	1	5	6		

Anmerkung: (1=stimmt gar nicht....5=ja, stimmt genau)

Die Ergebnisse sind eindeutig und hoch signifikant. Den Engagierten macht Schule mehr Spaß (F4) mit einem Differenzwert von 1,15; und das Lieblingsfach macht Spaß.

### 6.3 Frustration

Innere Kündigung und Gefühle von Frustration sind mit einander korreliert ( $r = .37$  bis  $.46$ ,  $n = 520$  Schüler). Das Merkmal Frustration wurde mit zwei Items gemessen. Ein Item ist auf die Frustration durch die schulische Arbeit bezogen, das andere auf diejenige durch Lehrer/innen: (1) *Ich fühle mich durch die Arbeit in der Schule frustriert.* (2) *Ich fühle mich durch die LehrerInnen frustriert.*

Tabelle 11: Frustration bei Engagierten und IK-Schülern.

Items	Mittelwerte		Diff	Prüfgröße	Signif
	Engag	IK			
				$\chi^2(df = 1)$	p
1 Arbeit	1,92	2,60	0,65	38,87	.0000
2 Lehrer	2,10	2,88	0,78	58,42	.0000

Anmerkung: (1=stimmt gar nicht...5=ja, stimmt genau)

Die innerlich gekündigten Schüler sind hoch signifikant (alle  $p < 0,000$ ) stärker frustriert als die engagierten Schüler. Besonders durch die Lehrer/innen fühlt sich die Gruppe der innerlich Gekündigten stärker frustriert (mit einem hohen Differenzwert von 0,78).

### 6.4 Enttäuschung durch die Lehrpersonen

Enttäuschung (inequity) deutet auf die Wahrnehmung eines Bruchs des Psychologischen Vertrags. Die Enttäuschung müsste also bei den IK-Schülern deutlich größer sein als bei den engagierten Schülern. Die Korrelation ist positiv ( $r = .44$ ). Die Items zur Erhebung der Enttäuschung: (1) *Meine Erwartungen an die Lehrer/Innen werden meist enttäuscht.* (2) *Die Lehrer/Innen entsprechen eigentlich nicht meinen Erwartungen.* (3) *Ich fühle mich von einigen Lehrern/innen ungerecht behandelt.*

Tabelle 12: Enttäuschungen bei Engagierten und IK-Schülern

Items	Mittelwerte		Diff	Prüfgröße	Signif
	Engag	IK			
				$\chi^2(df = 1)$	p
1	2,52	3,33	0,81	38,40	.0000
2	2,83	3,43	0,60	45,72	.0000
3	2,38	3,01	0,63	15,84	.0001

Anmerkung: (1=stimmt gar nicht...5=ja, stimmt genau), Kruskal-Wallis Rang-Analyse

Erwartungsgemäß fühlen sich die IK-Schüler hoch signifikant stärker enttäuscht als die Engagierten, auch ihre Erwartungen an die Lehrer werden nicht bestätigt und sie fühlen sich deutlich ungerechter behandelt. Die Werte der IK-Schüler liegen alle deutlich über dem Skalenmittelpunkt.

## ***Zusammenfassung***

Jugendliche Schüler heutzutage sind aus mehreren Gründen anfällig für Reaktionen der Abwehr und des inneren Rückzugs: Aus Gründen ihres Entwicklungsstandes, aus Gründen des globalen ökonomischen Abschwungs und schließlich aus Gründen, die im schulischen System und bei seinen Lehrkräften, die ebenso den ökonomischen Veränderungen ausgeliefert sind, liegen. Das Vorkommen von Innerer Kündigung unter jugendlichen Schülern ist sicher belegt. Die Gründe für die Innere Kündigung sind nicht-realisierte Erwartungen. Alle Erwartungsverpflichtungen - im Sinne des Psychologischen Vertrags - an die Lehrer werden von diesen aus der Sicht der IK-Schüler/innen deutlich weniger realisiert als aus der Sicht der engagierten Schüler. Diese geben häufiger an, in einem harmonischen Klassenklima gerecht behandelt und unterstützt zu werden und beobachten seltener negatives Lehrerverhalten als die IK-Schüler. Entsprechend sind die Merkmale Enttäuschung, Identifikation mit der Schule, Zufriedenheit und Frustration in beiden Gruppen unterschiedlich ausgeprägt.

## ***Abbildungs- und Tabellenverzeichnis***

Abbildung 1: Verteilung der Inneren Kündigung unter Schülern .....	6
Abbildung 2a: Vergleiche von drei Schülergruppen.....	7
Abbildung 2b: Vergleiche von drei Schülergruppen.....	8
Abbildung 2c: Vergleiche von drei Schülergruppen.....	8
Abbildung 3: Vergleich der Schülergruppen hinsichtlich Enttäuschung.....	9
Tabelle 1: Schüler-Erwartungen und deren Erfüllung .....	11
Tabelle 2: Kennwerte der rotierten Komponentenlösung .....	12
Tabelle 3: Korrelationskoeffizienten .....	13
Tabelle 4: Zusammenfassende Tafel.....	14
Tabelle 5: Canonische Diskriminanzfunktionen.....	14
Tabelle 6: Vergleich von Engagierten und IK-Schülern bezüglich der Erwartungen an Lehrer und Schule .....	15
Tabelle 7: Vergleich von Engagierten und IK-Schülern bezüglich der realisierten .....	16
Erwartungen an Lehrer und Schule .....	16
Tabelle 8: Realisation der Erwartungen bei Engagierten und IK-Schülern .....	17
Tabelle 9: Identifikation mit der Schule bei Engagierten und IK-Schülern.....	18
Abbildung 5: Identifikation mit der Schule bei Engagierten und IK-Schülern.....	18
Tabelle 10: Zufriedenheit bei engagierten und IK-Schülern.....	18
Tabelle 11: Frustration bei Engagierten und IK-Schülern.....	19
Tabelle 12: Enttäuschungen bei Engagierten und IK-Schülern.....	19

## ***Literatur***

- Doppler, D., Voreck, P., Schmitz, E. (2005). Zur Motivationsstruktur von Berufsschülern ohne Arbeitsplatz. *Die berufsbildende Schule*, 57, 1, 5-12.
- Haselbeck, F. (1999). Wie Schüler Schule sehen; Hilferufe an Lehrer, Eltern und Politiker? Originale, sehr aufschlussreiche Schüleraussagen aus Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Schultagebuchaufzeichnungen. Passau: Wissenschaftsverlag Richard Rothe.
- Hornung, S. (2005): *Psychologische Kontrakte unter Telearbeit*. Berlin: Logos.
- Kanungo, R.N. (1982). *Work alienation. An integrated approach*. New York: Praeger Publishers
- Levinson, H./Price, C./Munden, K. J./Mandl, H. J./Solley, C. M. (1962): *Men, management and mental health*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Neuhoff, K., Kruip, G. (2008) Hauptschüler ohne Zukunftsperspektive? *Stimmen der Zeit*, 133, 8, S. 507-520.
- Rousseau, D.M. (1995): *Psychological contracts in organizations. Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- Schmitz, E., Stiksrud, A. (1994, 2. Aufl.) *Erziehung, Entfaltung und Entwicklung*. Heidelberg: Asanger.
- Schmitz, E., Voreck, P., Hermann, K. (2005). Das Spannungsfeld von Lehrer-Schüler-Erwartungen. *Empirische Pädagogik*, 19, 1, 72-96.
- Schmitz, E./Herrmann, K./Rutzinger, E./Voreck, P. (2005): Negatives Lehrerverhalten. In: *Empirische Pädagogik* 19, H. 4, S. 377-394.
- Schmitz, E./Herrmann, K./Rutzinger, E./Voreck, P. (2006): Positives und negatives Lehrerverhalten. [www@psycho.wi.tum.de](http://www@psycho.wi.tum.de) Forschung/Veröffentlichungen/Lehrstuhlberichte
- Schunk, A. (1992). Strukturelle Analyse von Schülerurteilen zu komplexen Lehr-Lern-Arrangements. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 1-12.
- Tausch, R. & Tausch, A-M. (1970). *Erziehungspsychologie* (5.Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/ M.: Peter Lang.