

Schmitz, Edgar; Voreck, Peter

Article

Schulleiter-Lehrer-Erwartungen und die Folgen

Zeitschrift für Personalforschung (ZfP)

Provided in Cooperation with:

Rainer Hampp Verlag

Suggested Citation: Schmitz, Edgar; Voreck, Peter (2008) : Schulleiter-Lehrer-Erwartungen und die Folgen, Zeitschrift für Personalforschung (ZfP), ISSN 1862-0000, Rainer Hampp Verlag, Mering, Vol. 22, Iss. 4, pp. 413-428

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/71051>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Edgar Schmitz, Peter Voreck*

Schulleiter-Lehrer-Erwartungen und die Folgen**

240 Schulleiter wurden nach ihren Erwartungen und Ansprüchen gegenüber ihren Lehrpersonen befragt. Eine Clusteranalyse ergab zwei Gruppen von Schulleitern: An Schuladministration und Schulordnung orientierte (Gruppe I) und eher pädagogisch geleitete Schulleiter (Gruppe II). Die Schulleiter der Gruppe I weisen größere Diskrepanzen zwischen Ansprüchen / Erwartungen und Erfüllung derselben auf, glauben, an persönlichem Aufwand mehr zu investieren, als sie von den Lehrpersonen zurück erhalten, dass die Mitarbeiter unberechtigte Erwartungen hegen und sind deutlich stärker enttäuscht als die Schulleiter der Gruppe II. Die Daten wurden im Rahmen des Prinzips der Reziprozität des sozialen Austausches gedeutet.

Headmaster-teacher Expectations and their Consequences

We questioned 240 headmasters about their expectations and aspirations towards their teacher colleagues. A cluster analysis revealed the existence of two different groups of head masters: Those primarily oriented to school administration and school regulation (group I) and those more focussed on pedagogical-educational issues (group II). Persons allocated to group I show larger discrepancies between their expectations/ aspirations and the perceived fulfilment of these. They feel that they invest more personal effort than their teacher colleagues and that their colleagues' expectations towards them are unjustified. They are also clearly less satisfied than headmasters in group II. The data are interpreted in the light of the principle of reciprocity in social exchange.

Key words: **Headmasters, Headmaster-teacher Relations, Teachers, Psychological Contract**

* Prof. em. Dr. rer. nat. Edgar Schmitz, Dipl.-Psych., Technische Universität München, Institut für Psychologie u. Erziehungswissenschaften, D – 80335 München.
E-mail: Schmitz@wi.tum.de.

Peter Voreck, Studiendirektor, Städtische Berufsoberschule, Haunstetter Str. 59,
D – 86161 Augsburg. E-mail: PVoreck@aol.com.

** Artikel eingegangen: 4.8.2007
revidierte Fassung akzeptiert nach doppelt-blindem Begutachtungsverfahren: 10.6.2008.

1. Die Problemlage

Die Schulleiter-Lehrer-Beziehung ist durch einige markante Merkmale gekennzeichnet: (1) Die zunehmende Veränderung der Anforderungsprofile beider Personengruppen. (2) Die Schulleiter besetzen formal gleichzeitig zwei Positionen, nämlich die Leitungsposition und die Position des Kollegen, so dass sie eine merkwürdige „Doppelposition“ innehaben. Diese Konstellation dürfte unter Vorgesetzten in Organisationen ziemlich einmalig sein. (3) Die Schulleiter-Tätigkeit ist belastend, da sie im Vergleich zu den Mitarbeitern mit objektiv höherem Einsatz und Zeitaufwand verknüpft ist. Aus (1) bis (3) resultieren typische Erwartungen i. S. von verpflichtenden Anforderungen an die Mitarbeiter, die jedoch teils inkompatibel sind. An einer repräsentativen Stichprobe wird geprüft, welche Verpflichtungs-Erwartungen im Rahmen Psychologischer Kontrakte und unter den angedeuteten Bedingungen Schulleiter an ihre Lehrkräfte haben, wieweit sie die Reziprozität als gestört erleben, ob ihre Doppelposition auf die Erwartungsinhalte wirkt, und ob ihr eine gruppenspezifische dysfunktionale Wirkung auf die Wahrnehmung der Reziprozität zugeschrieben werden kann, und welche entsprechenden emotionalen und behavioralen Folgen nachweisbar sind.

Die Probleme einer zunehmend „entgrenzten“ Wirtschaft mit u. a. dynamischen Marktveränderungen, verkürzten Produkt-, Dienstleistungs- und Beschäftigungsverhältnissen (Mahnkopf 2003) und Einschränkungen im öffentlichen Dienst (Picot/Reichwald/Wiegand 2003) schlagen auch auf die Schulen durch. Die neuen Anforderungsprofile an Arbeitnehmer, die neben Mobilität, Anpassung an Arbeitszeiten je nach Auftragslage auch eigenverantwortliches, proaktives und über formale Anforderungen hinausgehendes Engagement umfassen und den „ganzen Menschen“ fordern (Kratzer 2003), gelten m. E. zunehmend – in der Öffentlichkeit kaum beachtet – für Schulleiter (Altrichter 2000; Huber 2002) und Lehrpersonen (u. a. Uhlig 2005): Unterrichten an verschiedenen Orten in verschiedenen Schulen (LDO, §9 Abs. 5), fachfremder Unterricht (LDO, §9 Abs.4), Anpassung der Arbeitszeiten je nach „Auftragslage“ beispielsweise durch Sprachkurse für ausländische Schüler, durch Supervidieren und durch nötige Aktivitäten außerhalb der Unterrichtsdeputate, z. B. bei außergewöhnlichen, dennoch zunehmenden Schülerproblemen; Anpassung u. a. an kaum kalkulierbare Prüfungszyklen; Unterrichten in übergroßen Klassen, Arbeiten mit wachsenden Schülerzahlen, die mit der landesüblichen Auffassung von Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und von Toleranz kaum vertraut sind (Schmitz/Doppler/Voreck 2006). Diese Veränderungen lassen veränderte implizite Erwartungen und Störungen der Psychologischen Verträge mit den Mitarbeitern vermuten.

Die o. g. Doppelposition der Schulleiter/innen im schulischen System ist Folge der schulrechtlichen Festlegungen der Länder der Bundesrepublik, wonach Schulleiter gleichzeitig Lehrer und Vorgesetzte sind: Schulleiter sind als Dienstvorgesetzte, in Grundschulen als Vorgesetzte (Art. 4 Abs. 2 und Art. 57 Abs. 2, BayBG, Quelle: Bayer. Staatsministerium f. Unterricht etc. 2006) in der Hierarchie zwischen Schuladministration (Schulaufsicht) und Lehrern eingebunden und im Rahmen der Gesetze, Vorschriften und Konferenzbeschlüsse diesen gegenüber weisungsbefugt, und sie sind gleichzeitig als Lehrer tätig (BayEUG, Art. 57, 1. Satz; §88 Abs. 4 HSchG; die Beispiele stehen für Bayern, Thüringen und Hessen, ähnlich m. E. ist die Lage in den anderen Bundesländern; vgl. Bayer. Staatsministerium f. Unterricht etc. 2006; Jehle et al. 2004,

172 f). Zu ihren Aufgaben gehören die Dienstbeurteilung, die den Schulleitern in allen Schularten obliegt, außer in Grund- und Hauptschulen, wo sie z.T. durch die Schulräte erfolgt. Schulleiter tragen u. a. die Verantwortung für die Instandhaltung der Gebäude, Anwerbung von Mitarbeitern und für die gleichmäßige Verteilung der Dienstaufgaben. Die Weisungsbefugnis beschränkt sich auf sachliche Anordnungen zum Zweck des reibungslosen Ablaufes der Diensttätigkeiten und ist vor allem durch die pädagogische Freiheit und Verantwortung der Lehrer begrenzt (§ 88 Abs. 4 S. 3 HSchG; vgl. Jehle et al. 2004, 172; LDO §27, § 28), denn „Die Lehrkraft trägt ... die unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Erziehung und den Unterricht ihrer Schüler“ (LDO, §2; BayEUG, Art. 59). So ist unter formalen Aspekten die Schulleiter-Lehrer-Relation bifunktional angelegt, nämlich vertikal (Schulleiter als Dienstvorgesetzte) und horizontal (Schulleiter als Mitarbeiter). In beiden Funktionen ist der Aspekt der sozial-emotionalen, kollegialen Beziehung zu unterscheiden.

Schulleiter/innen sind in der Mehrzahl durch ihre Arbeit hoch belastet; ihre mittlere Wochenarbeitszeit betrug nach Selbstaussagen 48,3 Stunden (Döbrich/Huck/Roth 1995, 26 f; damals waren 38,5 Stunden für den öffentlichen Dienst tariflich vereinbart). Schulleiter in Schulen ab 900 Schülern kamen auf 54-56,6 Stunden. Kürzlich wurden diese Zahlen bestätigt (Schmitz et al. 2006). Belastend wirkt die „Fragmentarisierung“ des Arbeitsablaufs, der in einer „Vielzahl von herangetragenem, ungeplanten, sich überlappenden, unterbrochenen Vorgängen“ besteht (Baumert/Leschinsky 1986, 250) und in den z. Z. wachsenden Aufgaben (Uhlig 2005). Empirie zur Belastung der Schulleiter ist spärlich, da von der Pädagogik kommende Autoren eher die Reflektion exemplarischer Beobachtungen präferieren. Zum Beispiel urteilt Neulinger (1990, 226) vage, der Schulleiter befinde sich „sozusagen in einem Zerrfeld verschiedener Kräfte, die auf ihn einwirken ...“; und „häufig in einem Schnittpunkt von Interessen, Anforderungen und Zuständigkeiten.“ Tatsächlich dürfte für dieses „Zerrfeld“ die o. g. Doppelposition verantwortlich sein. Auch Radnitzky/Brockmeyer/Hutmacher (1998) reflektieren die Arbeitsprozesse von Schulleitern, Storath (2001) den Einstieg von Lehrkräften in die Leitungsfunktion als „Praxischock“, Rosenbusch (2005) Probleme der Qualifizierung, Altrichter (2000) Anforderungen an Schulleiter unter wechselnden gesellschaftlichen Bedingungen. Die Schulleitungsforschung verfüge kaum über empirische Daten und „Eine kohärente Theorie der Schulleitung liegt ... nicht vor.“, urteilen Bosse/Kranz (2003, 1). Zu den vermutlichen Belastungsfolgen fanden Weber/Weltle/Lederer (2004) nach einer sozialmedizinischen Totalerhebung aller amtsärztlichen Begutachtungen zur vorzeitigen Dienstunfähigkeit von Schulleitern in Bayern ein Morbiditätsspektrum mit u. a. verbreitetem Erschöpfungssymptom, Herz-Kreislaufkrankungen, depressiven Tendenzen und in Einzelfällen Angst- und Panikstörungen.

Fazit: Schulleiter/innen arbeiten unter schwierigen Bedingungen und investieren in ihre Arbeit in der Regel einen erheblichen persönlichen Einsatz und Arbeitsaufwand. Es ist naheliegend, dass sie, gemessen an ihrer persönlichen Investition, im Gegenzug von ihren Lehrerinnen und Lehrern einen entsprechend hohen Einsatz verpflichtend erwarten.

2. Der theoretische Rahmen

Zur Analyse der Schulleiter-Lehrer-Beziehung eignet sich das Konzept des Psychologischen Kontrakts (Rousseau 1989, 1990; Hornung 2005), denn schulische Arbeitsverhältnisse sind nicht nur durch einen formal-rechtlichen, sondern überwiegend durch einen informellen, psychologischen Vertrag geregelt. Dessen Voraussetzungen sind verzwickelt, wie im 1. Kapitel dargelegt wurde. Zur Beschreibung impliziter, das Arbeitsverhalten bestimmender Abkommen wurde der Begriff „psychological work contract“ von Argyris (1960) benutzt. Levinson et al. (1962, 207) definierten den Begriff des Psychologischen Kontraktes als „a series of mutual expectations of which the parties of the relationship may themselves be dimly aware but which nonetheless govern their relationship to each other“, d. h. als unausgesprochene beidseitige Erwartungen, welche Beschäftigte und Organisation gegenseitig hegen. Rousseau fokussiert die psychischen Prozesse und klärt den Psychologischen Vertrag als „an individual's beliefs regarding the terms and conditions of a reciprocal exchange agreement between the focal person and another party“ (als den Annahmen einer Person hinsichtlich der Bedingungen einer wechselseitigen Austauschvereinbarung zwischen der betroffenen Person und der anderen Partei) (Rousseau 1989, 123; Marr/Fliaster 2003; Hornung 2005). Die Annahmen über die Vereinbarungen enthalten die individuelle Überzeugung einer verbindlichen, reziproken Verpflichtung (De Vos/Buyens/Schalk 2003). Durch den Blick auf erwartete „Verpflichtungen“, denen „innere Versprechen“ zugrunde liegen, wird dem subjektiven Erleben Priorität eingeräumt (Hornung 2005, 42). In dieser Lesart wird auch hier der Terminus Erwartung aufgefasst.

Die reziproken Operationen sollten hinsichtlich Kosten und Nutzen (Rousseau, 1989) für Schulleiter/innen und Lehrer/innen (und ggf. Schüler) ausgewogen sein. Dabei tauchen u. a. folgende Probleme auf: Seitens der Vertreter der Organisation sind unterschiedliche Verpflichtungserwartungen möglich (Rousseau 1995); dieser Differenzierungsprozess kann unter den o. g. Bedingungen der Veränderung der Anforderungsprofile und der Doppelposition der Schulleiter verschärft werden. Ein weiteres Problem ist die potenzielle Inkongruenz der reziprok erwarteten Verpflichtungen und Leistungen der beiden Parteien (Rousseau 1995). Die Wahrnehmung einer Inkongruenz – gleichgültig, ob sie objektiv gegeben ist – kann zu Dysfunktionalitäten in der Arbeitsbeziehung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern führen (u. a. Lester et al. 2002). Die Nichterfüllung der Erwartungen stellt eine Störung der Reziprozität dar und führt zu erlebtem Distress mit negativen emotionalen und behavioralen Reaktionen im Führungsverhalten (vor uns belegt u. a. durch Bakker et al. 2000; Guest/Conway 2003).

Die beidseitigen Verpflichtungen können hinsichtlich beziehungsbezogener („relational contracts“) und transaktionsbezogener „Verträge“ („transactional contracts“) differenziert werden. Transaktionale Verträge sind an ökonomischen Kriterien orientiert, z. B. das Unterrichtsdeputat, diese sind bei Lehrern und Schulleitern in den Dienstverträgen, meist nach Beamtenrecht, und in Schulgesetzen mehr oder weniger klar fixiert. Neuerdings kommen vermehrt ministerielle Empfehlungen, Anordnungen und Beschlüsse hinzu, wenn etwa eine spezielle Tätigkeitsaufgabe oder ein neues

Schulprojekt festgelegt und einer Person zugeordnet werden muss. Daneben ist der von Rousseau postulierte sozio-emotionale Aspekt der beidseitigen Verpflichtungen für Schulleiter deshalb bedeutsam, weil sie in „pädagogischen Fragen...gemeinsam mit den Lehrkräften“ (BayEUG, Art. 59) die Verantwortung tragen.

Die Hypothese drängt sich auf, dass Schulleiter im alltäglichen Verhalten nicht gleichzeitig den transaktionalen als auch den emotional-relationalen Aspekt im Blick haben können bzw. nicht gleichzeitig als Vorgesetzte und als Kollegen agieren, sondern dass sie mehr zu der einen oder zu der anderen Seite tendieren. Im ersten Fall ist, um ein Beispiel zu geben, zu erwarten, dass die Informationspflicht des Schulleiter in eine Pflicht zur Informierung durch die Lehrer umgewidmet wird. Da Schulleiter bei vielen Gelegenheiten entscheiden müssen, was im Sinne der übergeordneten Schulaufsicht „das richtige Vorgehen“ ist, neigen vermutlich manche zur meidenden Vorsicht und zu restriktivem Verhalten. Sie könnten sich auf administrative Weisungen mit Erwartungen disziplinarischer Art zurückziehen.

Das Konstrukt des Psychologischen Kontraktes ist in Studien zum Lehrerberuf bisher wenig angewandt worden: die Gruppe um Schaufeli in mehreren Studien (z. B. Buunk/Schaufeli 1993; Bakker et al. 2000) und Schmitz (2004) haben das Konzept der sozialen Reziprozität in Schulorganisationen zur Explikation von Burnout und Schmitz/Jehle/Gayler (2004) zur Erklärung der Inneren Kündigung benutzt.

3. Methode

3.1 Vorgehen

Dem theoretischen Ansatz entspricht unser methodisches Vorgehen: Zunächst werden neben Daten zu emotionalen (z. B. Enttäuschung) und Verhaltens-Reaktionen etc. (a) die Verpflichtungs-Erwartungen der Schulleiter/innen an ihre Mitarbeiter und (b) der Grad der erlebten Erfüllung bzw. Nichterfüllung erfragt. Die Höhe der Diskrepanz von Erwartung und deren Nicht-Erfüllung gilt als Hinweis auf den Grad der Störung der Reziprozität bzw. des Bruchs des Psychologischen Kontraktes. Die Auswertung erfolgt in mehreren Schritten:

1. Eine Faktorenanalyse der Erwartungen zwecks Datenreduktion ermöglicht inhaltliche Hinweise auf die Erwartungspräferenzen der Schulleiter, jedoch nicht auf eine Störung der Reziprozität.
2. Eine Faktorenanalyse der Diskrepanzen von Erwartungen und Erwartungserfüllung (EE-Diskrepanzen) liefert Muster der EE-Diskrepanzen mit Hinweisen inhaltlicher Art auf die Störung der Reziprozität und auf Vertragsbrüche.
3. Eine Clusteranalyse der Muster der EE-Diskrepanzen ermöglicht die Zuordnung der Schulleiter zur „wahren Gruppenzugehörigkeit“ mit dem Ziel, unterschiedliche Schulleiter-Gruppen mit typischen EE-Diskrepanzen aufzufinden.
4. Abschließend erfolgt die Beschreibung der gruppenspezifischen emotionalen und behavioralen Reaktionen im Rahmen der Führungstätigkeit und Führungsstile und die Auswirkungen auf die Beziehung zu den Mitarbeitern.

3.2 Die Untersuchungsgruppe

240 Schulleiter/innen, davon einige in stellvertretender Funktion, wurden befragt, 22,5% weiblich. 49,6% kommen von Grund- (GS) und Hauptschulen (HS), (66,4% m, 33,6% w), 50,4% von Berufsschulen (BS) (88,4% m, 11,6% w). Die Befragung erfolgte in Bayern bei diversen Fortbildungsmaßnahmen und – ergänzend – postalisch.

Alter: 1,7% sind unter 40 Jahre alt; 19,6% < 50; 72,5% zwischen 50 – 60; 6,3% sind über 60. Die Frauen sind tendenziell jünger (χ^2 -Test, $p = 0.06$). Die Schulleiterinnen der GS/HS sind etwas jünger als die der BS ($\chi^2(df=3) = 29,33$; $p < .00$).

Durchschnittliches Dienstalter: Frauen 26,7 Jahre, Männer 27,3 (mittl. Differenz 1,7; $p = .07$). Die GS/HS-Schulleiterinnen ($n = 40$) sind 5 Jahre weniger im Schuldienst ($p < .01$). Die Schulleiter sind 27 Jahre im Schuldienst (mittl. Diff. 0,7, n. s.); (Korrelation von Lebens- und Dienstalter $r = .55$, $p < .00$). Für die BS-Gruppe sind die Daten für Bayern mit 180 Berufsschulen repräsentativ, für die GS/HS-Gruppe kann Repräsentativität m. E. beansprucht werden (vgl. Bayer. Staatsministerium f. Unterricht und Kultus 2006). Genauere Angaben u. a. zur Arbeitsbelastung und zur Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts für beide Schularten werden andernorts gemacht.

3.3 Das Instrument

Nach Interviews und Gruppendiskussionen mit mehreren Dutzend Schulleitern/innen wurde ein Instrument aus 26 Items zu den Verpflichtungs-Erwartungen der Schulleiter an ihre Lehrer/innen entwickelt. Diese betreffen die methodische und soziale Kompetenz und das Engagement (Beispiele: Ich erwarte, dass meine Lehrer/innen auch ohne mein besonderes Zutun selbständig arbeiten, nicht auf Anweisungen warten, sich voll einsetzen, mehrere Unterrichtsmethoden beherrschen, strengstens auf Pünktlichkeit der Schüler achten, sich gründlich auf den Unterricht vorbereiten, das Verstärkungsprinzip anwenden und beherrschen, kollegial (im Team) zusammenarbeiten, die Schüler wirksam fördern können, Entscheidungen mir überlassen, etc). Zunächst wurde nach der Höhe der Erwartungen gefragt, anschließend nach dem Grad der Erfüllung dieser Erwartungen sowie nach dem Verhältnis von eigener Investition und Ertrag, nach dem Grad von Dysfunktionalitäten in den Schulleiter-Lehrer-Beziehungen wie z. B. mögliche Enttäuschung und Disengagement (Levinson et al. 1962; Rousseau 1995; Bakker et al. 2000; Schmitz/Jehle/Gayler 2004). Antworten erfolgten durch Ankreuzen auf fünfstufigen Ratingskalen (1= trifft gar nicht zu ... 5= trifft genau zu, bzw. 1 = gar nicht ... 5 = völlig).

4. Ergebnisse

4.1 Faktorenstruktur der Erwartungen

Häufigkeiten und Mittelwerte der Erwartungs-Items sind in beiden Schularten nahezu gleich verteilt. Die Mittelwertdifferenzen liegen bei allen Items zwischen 0,01 bis 0,20 (Rating: 1-5). Zwecks Prüfung wurden die Korrelationen der Ränge der Item-Mittelwerte bei GS/HS mit BS gerechnet (Spearman's Rangkorrelation für ordinalskalierte Daten): GS/HS mit Gesamtgruppe: $r = .98$ ($p < .00$); BS mit Gesamtgruppe: $r = .97$, ($p < .00$); GS/HS mit BS: $r = .95$, ($p < .00$); die Rangplätze der Item-Mittelwerte

sind für beide Schularten nahezu identisch. Deshalb kann die weitere Analyse mit der Gesamtgruppe fortgesetzt werden.

Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimax Rotation) der Erwartungen der gesamten Untersuchungsgruppe (N = 240, Kaiser Normalisierung, 7 Iterationen) erbrachte 6 Komponenten (Tab. 1; Eigenwerte >1; Varianzaufklärung 57 %). Zwei Items mit niedrigen Ladungen und unpassenden Inhalten wurden nicht berücksichtigt.

- K1 ist aus 5 Items zusammengesetzt, die sich auf die Motivation der Mitarbeiter beziehen: sich voll einsetzen, außer Unterricht engagieren, ... Arbeit freiwillig übernehmen, etc.
- K2, aus 4 Items zusammengesetzt, welche die Methoden- und Fachkompetenz betreffen: gründliche Unterrichtsvorbereitung, mehrere Unterrichtsmethoden beherrschen, Schüler fördern, etc.
- K3 ist aus 5 Items zur Mitarbeit zusammengesetzt: kollegial zusammenarbeiten, sich für Schüler engagieren, Schule nach außen vertreten, usw.
- Die 4 Items von Komponente 4 betreffen Selbständigkeit: selbständig arbeiten, nicht auf Anweisungen warten, sich voll einsetzen, etc.
- K5 ist aus 4 Items zur Disziplin der Lehrer/innen zusammengesetzt: mir sofort Bericht erstatten, nicht dreinreden, Entscheidungen mir überlassen, etc.
- K6 Schülerdisziplin: bei Schülern Disziplinverstöße nicht tolerieren, strengstens auf Pünktlichkeit achten.

Tab. 1: Kennwerte der rotierten Komponentenlösung

| Kennwert/ Komponente | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Anzahl Items | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2(1) |
| Eigenwert | 6,0 | 3,6 | 2,5 | 1,4 | 1,2 | 1,1 |
| Varianzaufklärung | 11% | 10,5% | 9,7% | 9,6% | 8,6% | 7,4% |
| Ladungen | .75-.58 | .76-.55 | .74-.54 | .71-.54 | .77-.64 | .71-.43 |
| Mittelwert | 4,31 | 4,54 | 4,23 | 4,47 | 3,30 | 3,88 |
| Varianz | 0.53 | 0.38 | 0.60 | 0.43 | 1.20 | 0.70 |
| Cronbachs Alpha | .74 | .72 | .69 | .64 | .62 | .59 |

Die höchsten Erwartungen betreffen K2, Methoden- und Fachkompetenz (Mittelwerte), gefolgt von K4 Selbständigkeit, die geringsten erstrecken sich auf die Disziplin der Lehrer und Schüler. Offensichtlich widersprechen die Erwartungen der Komponente 5 (mir nicht dreinreden, Entscheidungen mir überlassen) den anderen Komponenten und der in Kap. 1 formal definierten kollegialen Zuordnung der beiden Parteien. Bevor weitere Rechnungen getätigt werden, soll zur Sicherheit geprüft werden, ob die Verteilung der 6 Komponenten in beiden Teilstichproben differiert. Die Wirkung möglicher Konfundierungen ist in Tabelle 2 mitgeteilt (t-Test für Mittelwertvergleiche).

Wie Tabelle 2 belegt, zeigen sich in den Erwartungen nur geringe Differenzen der Mittelwerte zwischen GS/HS und BS. Eine zusätzliche explorative Faktorenanalyse in

der GS/HS-Teilgruppe brachte eine Varianzaufklärung von 64%, jedoch keine andere Faktorenstruktur. Die entsprechende Analyse in der BS-Teilgruppe erbrachte ebenfalls keine Abweichungen. Dieses Ergebnis ermöglicht die Entscheidung, die weitere Analyse an der Gesamtgruppe vorzunehmen. Auf die beiden Disziplin-Komponenten F5 und F6 wird zu achten sein.

Tab. 2: Vergleich GS/HS vs. BS in den Erwartungskomponenten (t-Test)

| | | GS/HS | BS | F | t | Diff. | p-Wert |
|-------------------------|----|--------|-------|--------|------|-------|--------|
| | | n= 119 | n=121 | | | | |
| Hohe Motivation F1 | M | 4,31 | 4,31 | .53 | .105 | .01 | .92 |
| | SD | .53 | .47 | | | | |
| Methodenkompetenz F2 | M | 4,56 | 4,58 | .12 | -.42 | -.02 | .68 |
| | SD | .42 | .47 | | | | |
| Mitarbeit F3 | M | 4,26 | 4,21 | .84 | .36 | .05 | .45 |
| | SD | .44 | .55 | | | | |
| Selbständigkeit F4 | M | 4,45 | 4,49 | .12 | -.62 | -.04 | .54 |
| | SD | .44 | .46 | | | | |
| Lehrerdisziplin F5 | M | 2,94 | 3,14 | .12 | -.01 | -.20 | .05 |
| | SD | .75 | .75 | | | | |
| Schülerdisziplin F6 | M | 3,76 | 4,01 | 15.1** | -2,3 | -.25 | .04 |
| | SD | .92 | .73 | | | | |

Anmerkung: Auf der Grundlage eines fünfstufigen Ratings (1= trifft überhaupt nicht zu bis 5= trifft voll zu) wurden für die sechs Variablen jeweils die Skalenmittelwerte berechnet. ** = $p < .001$.

4.2 Faktorenstruktur der Diskrepanzen von Erwartungen und deren Erfüllung

Bei Anwendung des Prinzips der Reziprozität kann es nicht darum gehen, welche Erwartungspräferenzen vorliegen, vielmehr darum, bei welchen Erwartungen aus Sicht der Schulleiter ein Handlungsbedarf besteht. Dieser besteht bei denjenigen Erwartungen, die präferiert, aber nicht erfüllt werden, und somit den Psychologischen Kontrakt verletzen. Da vermutet werden könnte, dass Erwartungen und Erwartungserfüllung positiv/ negativ korrelieren, wurde das geprüft: die Korrelation der Mittelwerte über 26 Items erbrachte mit $r = .33$, $p = .10$ (Pearson, zweiseitig) eine mäßige, nicht signifikante, positive Korrelation. Das Ziel der weiteren Berechnung liegt folglich darin, Personengruppen unter den Schulleitern hinsichtlich möglicher Muster der Diskrepanzen von Erwartungen und erlebter Erwartungserfüllung (Ist-Soll-Diskrepanzen) aufzufinden. Dazu wurden Clusteranalysen gerechnet. Da es empfehlenswert ist, vor einer Clusteranalyse die Variablenzahl, die hier 26 beträgt, zu reduzieren (Backhaus et al. 2000), wurden vorher Faktorenanalysen gerechnet.

Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimax Rotation) der Erwartungs-Erwartungserfüllungs-Diskrepanzen (Kaiser Normalisierung, 14 Iterationen) erbrachte 6 Faktoren (alle Eigenwerte > 1 ; 54,8% Varianzaufklärung), die zu vier Komponenten zusammengefasst werden:

- Komponente 1 ist aus Items zusammengesetzt, die sich auf die Motivation der Mitarbeiter beziehen (sich voll einsetzen, sich für die Schüler engagieren, ... Arbeit

freiwillig übernehmen, Verantwortung übernehmen, etc.). Die Varianzaufklärung beträgt 28,6%, Eigenwert 7,44, $\alpha = .87$.

- Komponente 2 (7,9% r Varianzaufklärung, Eigenwert 2,06, $\alpha = .74$) bezieht sich auf die Methodenkompetenz (gründliche Unterrichtsvorbereitung, verschiedene Unterrichtsmethoden beherrschen, etc.).
- Komponente 3 (Varianzaufklärung 5,8%, Eigenwert 1,5, $\alpha = .63$) ist aus Items zur Schülerdisziplin zusammengesetzt (bei Schülern strengstens auf Pünktlichkeit achten, Disziplinverstöße nicht tolerieren, usw.).
- Komponente 4 enthält die Items zur Disziplin der Lehrer/innen (mir sofort Bericht erstatten; nicht dreinreden; Entscheidungen mir überlassen, etc.). Die Eigenwerte liegen knapp über 1, $\alpha = .47 - .20$. Die Faktorladungen sind stets nur bei einem Item $>.70$; deshalb wurden sie zu einer Komponente zusammengefasst mit einer gesamten Varianzaufklärung von 12,6% und $\alpha = .59$.

4.3 Gruppenbildung anhand der Clusterstruktur der Ist-Soll-Diskrepanzen

Die soeben errechneten vier Komponenten bilden die Basis für die weiteren Berechnungen. Zur Identifikation der Muster der Ist-Soll-Diskrepanzen wurde zunächst eine hierarchische Clusteranalyse nach dem Ward-Algorithmus (quadrierte euklidische Distanzen) über vier Erwartungsvariablen, die in der eben beschriebenen explorativen Komponentenanalyse gefunden wurden, berechnet mit dem Ziel, letztlich die Clusterzugehörigkeit der Schulleiter aufzufinden (240 gültige Fälle, keine fehlenden Werte). Die Rechnung ergab zwei Cluster über je zwei Variablen. Die Cluster sind in sich relativ geschlossen. Cluster 1 fasst die Variablen Motivation der Mitarbeiter und Methodenkompetenz ziemlich eng zusammen (Distanz < 1 ; Näherungswert 51,2; Koeffizient 28,58). Cluster 2 fasst die Variablen Schülerdisziplin und Lehrerdisziplin zusammen (Distanz < 10 , Näherungswert 123,1; Koeffizient 90,12). Beide Cluster weisen eine relativ hohe Distanz (25) zueinander auf (Näherungswerte 158,9 – 205,6; Koeffizient 206,5). Eine 3-Cluster-Lösung wäre zwar möglich gewesen, aber sowohl aus statistischen als aus inhaltlichen Gründen ist die 2-Cluster-Lösung vorzuziehen. Zwecks Optimierung der Lösung wurde dann eine Clusterzentrenanalyse durchgeführt. Die Konvergenz konnte aufgrund geringfügiger Änderung der Clusterzentren erreicht werden. Die aktuelle Iteration beträgt 6. Der Mindestabstand zwischen den Zentren beträgt 4,90. Damit wurde die 2-Clusterlösung der hierarchischen Clusteranalyse bestätigt.

Die Anzahl der Fälle in Cluster 1 beträgt 170, in Cluster 2 sind es 70. Die ANOVA-Analyse ergab hohe Signifikanzwerte (alle $p < .00$) für die vier Variablen. Die 70 Personen in Cluster 2 neigen zwar in allen Komponenten zu höheren Ist-Soll-Diskrepanzen als die 170 Angehörigen des Clusters 1, sie haben aber in den Disziplin-Items die geringsten Diskrepanzen, d.h. dass in diesen Items die höchste Erfüllung erreicht wurde. Das bedeutet, dass sie ihre Erwartungen bezüglich der Disziplin der Schüler und der Lehrer am stärksten durchsetzen. Wegen dieser Tendenz sollen die Angehörigen des Cluster 2 die Gruppe der administrativ orientierten Schulleiter genannt werden, die wohl eher rational-ökonomischen Denkmustern folgen, im Unterschied zu den Angehörigen des Cluster 1, die eher pädagogisch orientiert sind und

sich einem Wertekanon von Kollegialität, Bindung, Einsatz für Schüler etc. verbunden fühlen.

Validität und Stabilität der Clusterlösungen: Zur Sicherung der Clusterlösungen wurden mehrere Teilstichproben nach Zufall gezogen und mit dem selben Clusterverfahren eine Clusterlösung erzeugt (Backhaus et al. 2000). Die CAn zweier Zufallsstichproben von jeweils ca. 50% der Fälle ($n_1 = 118$; $n_2 = 135$) ergaben annähernd die gleichen Lösungen wie in der Gesamtstichprobe. Die Dendrogramme sind mit jenen der Gesamtstichprobe identisch. Ein Vergleich der Werte in den Näherungsmatrizen der zwei Teilstichproben und der Gesamtgruppe weist identische Relationen auf ebenso wie der Vergleich der Distanzwerte. Damit konnte die 2-Clusterlösung der Gesamtstichprobe in zwei Teilstichproben repliziert werden. Der rechnerische Vergleich der Clusterlösungen der Teilstichproben ergab ein Kappa = .98 ($p < .00$). Die Ward-Methode wurde durch die Complete-Linkage Methode und Linkage zwischen den Gruppen voll bestätigt, während die Single-Linkage und die Zentroid-Methode im 2-Cluster etwas größere Distanzen zwischen den Variablen generierten, aber die 2-Clusterlösung bestätigten. Somit kann die Stabilität der 2-Clusterlösung nicht angezweifelt werden. Die optimierte Clusterzuordnung stellt die Grundlage für alle weiteren Berechnungen dar.

Soziodemografische Variablen und Clusterzuordnung: Die Prüfung, ob den üblichen soziodemografischen Merkmalen irgendein Einfluss auf die beiden Schulleitergruppen, die aufgrund der Clusterzugehörigkeit identifiziert wurden, zugeschrieben werden muss, fiel negativ aus (Tab. 3).

Tab. 3: Vergleich der Gruppen in soziodemografischen Variablen

| | | Gruppenzugehörigkeit | | Signifikanztest | |
|------------------------------|-------|----------------------|-----------------------|--------------------------|-----|
| | | pädagogisch n=170 | administrativ n=70 | Prüfgröße | p |
| Geschlecht | m | 77,1% | 78,6% | χ^2 (df = 1) = .07 | .87 |
| | w | 22,9% | 21,4% | | |
| Schulart | GS/HS | 53,5% | 40,0% | χ^2 (df = 1) = 3.63 | .06 |
| | BS | 46,5% | 60,0% | | |
| Alter | < 40 | 1,8% | 1,4% | χ^2 (df = 3) = 7,10 | .11 |
| | 40-49 | 22,9% | 11,4% | | |
| | 50-60 | 67,6% | 84,3% | | |
| | >60 | 7,6% | 2,9% | | |
| Dienstalter | M: | 27,11 | 26,7 | t(df = 237) = .54 | .42 |
| | SD | 6,47 | 4,87 | | |
| Arbeitszeit außer Unterricht | M | 33,19 | 35,20 | t(df = 237) = -1,23 | .22 |
| | SD | 11,44 | 11,70 | | |
| Unterrichtsstunden | M | 14,39 | 13,41 | t(df = 238) = .86 | .39 |
| | SD | 7,84 | 8,42 | | |

Die GS/HS-Gruppe hat eine leichte Tendenz zu pädagogischen Werten gegenüber der BS-Gruppe; doch davon abgesehen darf für alle weiteren Berechnungen der Einfluss von soziodemografischen Daten auf die Clusterzugehörigkeit verneint werden.

4.4 Gruppendifferenzen in den Ist-Soll-Diskrepanzen

Das entscheidende Ergebnis ist in Tabelle 4 anhand des Einflusses der Clusterzugehörigkeit auf die Höhe der Diskrepanzen von Erwartung und erlebter Erwartungserfüllung (d. i. Störung der Reziprozität), bezogen auf die Komponenten, dargestellt. Danach zeigt die Gruppe der administrativ eingestellten Schulleiter in allen Komponenten höhere Diskrepanzen zwischen Erwartung und Erwartungserfüllung als die Gruppe der pädagogisch orientierten Schulleiter.

Die administrativ orientierten Schulleiterteams erleben in allen sechs Faktoren höhere Ist-Soll-Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Erwartungserfüllung und somit mehr Störungen der Reziprozität. Die statistische Differenz ist in den Komponenten Motivation, Methodenkompetenz und Mitarbeit besonders groß. 13,5% dieser Schulleiter haben dem Item „ich erwarte von meinen Lehrern/innen, dass sie Entscheidungen mir überlassen“ voll zugestimmt, 38,1% sind unentschieden und 48,3% lehnen diese Aussage ab. Diese 13,5% erwarten auch, „dass mir meine Lehrer nicht überall dreinreden“, ... „mich fragen, bevor sie etwas Neues einführen“, „meinen Anordnungen voll nachkommen“.

Tab. 4: Vergleich der mittleren Höhe der Ist-Soll-Diskrepanzen

| | | Gruppenzugehörigkeit | | Signifikanztest | | | | |
|-------------------|----|----------------------|-----------------------|-----------------|-------|-----|-------|-----|
| | | pädagogisch n=170 | administrativ n=70 | F | t | df | Diff. | p |
| hohe Motivation | M | 0,69 | 1,63 | 13,2** | -14,5 | 238 | 0,94 | .00 |
| | SD | 0,39 | 0,58 | | | | | |
| Methodenkompetenz | M | 0,70 | 1,62 | 11,4 | -14,0 | 238 | 0,92 | .00 |
| | SD | 0,39 | 0,60 | | | | | |
| Mitarbeit | M | 0,50 | 1,36 | 23,15 | 11,49 | 238 | 0,86 | .00 |
| | SD | 0,45 | 0,68 | | | | | |
| Selbstständigkeit | M | 0,57 | 0,88 | 2,55 | -3,72 | 238 | 0,31 | .00 |
| | SD | 0,55 | 0,65 | | | | | |
| Lehrerdisziplin | M | 0,27 | 0,78 | 23,2** | -4,26 | 238 | 0,50 | .00 |
| | SD | 0,39 | 0,60 | | | | | |
| Schülerdisziplin | M | 0,15 | 0,24 | 4,92* | 1,69 | 238 | 0,08 | .10 |
| | SD | 0,34 | 0,37 | | | | | |

Anmerkung: Auf der Grundlage eines fünfstufigen Ratings (1= trifft überhaupt nicht zu bis 5= trifft voll zu) wurden für die sechs Variablen jeweils die Skalenmittelwerte berechnet. ** = $p < .001$. * = $p < .05$

Zur inhaltlichen Verifikation bzw. Falsifikation dieses Befundes i. S. einer Prüfung seiner internen Validität ist die Frage geeignet, wie viele Personen des Lehrkörpers den Erwartungen der Schulleiter entsprechen. Die Antwort konnte in Prozentangaben auf das Rating: „völlig, größtenteils, teils-teils, eher weniger, gar nicht“ gege-

ben werden (Tab. 5). Die pädagogischen Schulleiter schätzen ihre Mitarbeiter hoch signifikant positiver ein als die anderen.

Tab. 5: Clusterzugehörigkeit und Erwartungs-Entsprechung: Wie viele Mitarbeiter (in %) entsprechen den Erwartungen der Vorgesetzten? (gemittelte Prozentangaben)

| | | Gruppenzugehörigkeit | | Signifikanztest | | | |
|---------------|---|----------------------|-----------------------|-----------------|-----|-------|-----|
| | | pädagogisch n=170 | administrativ n=70 | F | t | Diff. | p |
| völlig | M | 34,80% | 17,86% | 31,87** | 6,4 | 16,94 | .00 |
| größtenteils | M | 35,14% | 28,89% | 10,47** | 2,7 | 06,25 | .00 |
| teils...teils | M | 19,65% | 30,26% | 0,01 | 4,8 | 10,61 | .00 |
| eher weniger | M | 7,65% | 14,40% | 6,24* | 6,5 | 06,75 | .00 |
| gar nicht | M | 2,91% | 6,10% | 1,71 | 4,2 | 03,19 | .00 |

4.5 Folgen der Diskrepanzen von Erwartung und Erwartungserfüllung

Um vermutliche Folgen bzw. Korrespondenzen der erlebten Reziprozitätsstörungen, ausgedrückt in Ist-Soll-Diskrepanzen von Erwartung und Erwartungserfüllung, zu prüfen, wurden die Fragen gestellt, ob die Schulleiter annehmen, dass die Lehrer (1) unberechtigte Erwartungen an sie hegen, (2) ob sie, die Schulleiter, den Eindruck haben, an persönlichem Aufwand und Einsatz mehr zu investieren, als sie zurückerhalten, (3) ob sie von ihren Mitarbeitern enttäuscht sind, und (4) ob sie kündigen würden, wenn sie könnten. Bei allen Items zeigen die administrativ orientierten Schulleiterteams bedeutsam höhere Werte (Tab. 6), d. h. sie unterstellen unberechtigte Erwartungen; sie glauben, mehr zu investieren als sie zurückerhalten, sie sind stärker enttäuscht und neigen eher zur Unzufriedenheit und zur inneren Kündigung (Schmitz et al. 2002), d. h. sie geben in allen hier erhobenen Folgen bzw. Facetten gestörter Psychologischer Kontrakte signifikant höhere Werte an als die pädagogisch geleiteten Vorgesetzten.

Tab. 6: Gruppenzugehörigkeit und Enttäuschungen (df = 238)

| | | Gruppenzugehörigkeit | | Signifikanztest | | | |
|---------------------------|----|----------------------|-----------------------|-----------------|------|-------|-----|
| | | pädagogisch n=170 | administrativ n=70 | F | t | Diff. | p |
| unberechtigte Erwartungen | M | 2,44 | 2,93 | 0,00 | 3,4 | 0.49 | .00 |
| | SD | 1,00 | 1,07 | | | | |
| Investition | M | 2,51 | 3,24 | 0,02 | 4,1 | 0.74 | .00 |
| | SD | 1,29 | 1,27 | | | | |
| Enttäuschung | M | 1,65 | 2,46 | 16,7** | 5,95 | 0.80 | .00 |
| | SD | 0,84 | 1,18 | | | | |
| Innere Kündigung | M | 1,46 | 1,74 | 7,26** | 1,88 | 0.28 | .06 |
| | SD | 0,98 | 1,25 | | | | |

5. Zusammenfassung der Befunde und Diskussion

- Erstmals wurde an einer repräsentativen Stichprobe empirisch untersucht, welche Inhalts-Kategorien von unausgesprochenen, impliziten Verpflichtungserwartun-

gen Schulleiter gegenüber ihren Lehrkräften hegen. Sie erwarten – in unterschiedlichen Ausprägungen – eine hohe Arbeitsmotivation (sich voll einsetzen, sich für die Schüler engagieren, ... Arbeit freiwillig übernehmen, Verantwortung übernehmen, etc.), eine gute unterrichtliche Methoden- und Fachkompetenz; engagierte, kollegiale Zusammenarbeit; selbständiges Arbeiten, aber auch Unterordnung und Anpassung an die Forderungen der Leitung (mir sofort Bericht erstatten, mir nicht dreinreden, Entscheidungen mir überlassen, etc.) und die Einforderung von Disziplin von den Schülern (bei Schülern strengstens auf Pünktlichkeit achten, Disziplinverstöße nicht tolerieren, usw.). Offensichtlich widersprechen einige Erwartungen (mir nicht dreinreden, Entscheidungen mir überlassen) der oben genannten formal definierten kollegialen Zuordnung der beiden Parteien. Die Verpflichtungserwartungen der Schulleiter können teils eher beziehungsbezogen im Sinne relationaler Kontrakte und teilweise eher transaktionsbezogen (nach Rousseau 1995) gedeutet werden.

- Diese Inhaltskategorien der Verpflichtungserwartungen von Schulleitern gelten schulartübergreifend; ihnen kann eine gut belegte statistische Repräsentativität für Grund-, Haupt- und Berufsschulen zugesprochen werden. In der Personalforschung ist uns keine andere Berufsgruppe bekannt, für die eine vergleichsweise anspruchsvolle statistische Sicherheit existiert.
- Die Verpflichtungserwartungen der Schulleiter sind individuell unterschiedlich hoch – wie in anderen Berufsgruppen auch (Rousseau, 1995; Hornung 2005, u. a.).
- Die seitens der Schulleiter erlebte Erfüllung der Verpflichtungserwartungen ist individuell ziemlich unterschiedlich – wie in anderen Berufsgruppen auch. Die Wahrnehmung der Inkongruenz von Erwartungen an die Mitarbeiter und deren Leistung zeigt sich in der Diskrepanz von Erwartungen und erlebter Nichterfüllung der Erwartungen (EE-Diskrepanzen). Sie stellt einen Hinweis auf eine Störung der Reziprozität des Psychologischen Vertrags dar (Belege u. a. bei Rousseau 1995, 2002; De Vos et al. 2003).
- Zwischen der Höhe der Erwartungen und dem Grad der Erfüllung/Nichterfüllung von Erwartungen besteht in dieser Studie nachweislich keinerlei statistische Korrespondenz.
- Die Schulleiter/innen lassen sich anhand der Inhaltskategorien der Diskrepanzen von Erwartungen und Erwartungserfüllung mittels Clusteranalyse in zwei statistisch deutlich unterscheidbare Gruppen trennen.

Ein Teil der Schulleiter bildet die Gruppe von eher administrativ orientierten Personen. Diese erleben bei den vorwiegend transaktionsbezogenen, an Schulordnung und Schuladministration ausgerichteten Verpflichtungserwartungen mehr Erfüllung als bei den vorwiegend beziehungsbezogenen Erwartungen. Im Ausmaß der bloßen Erwartungen unterscheiden sie sich nicht von der anderen Gruppe, aber ihre erlebte Erwartungserfüllung, operationalisiert anhand der EE-Diskrepanzen, ist generell wesentlich geringer.

Die zweite Schulleiter-Gruppe umfasst Personen mit kommunikativen und pädagogischen Leitbildern. Sie erleben bei den vorwiegend beziehungsbezogenen Erwartungen die höchste Erfüllung.

- Die Zuordnung der Schulleiter zu zwei Gruppen scheint die in Kapitel 1 geschilderte Doppelposition der Schulleiter als Vorgesetzte und als Kollegen zu spiegeln: Eine Gruppe scheint sich gemäß ihrer Leiterposition eher an der Rolle des Vorgesetzten zu orientieren, die andere entsprechend an ihrer Rolle als Kollegen. Die erste Gruppe fordert zum Beispiel, dass man Entscheidungen ihr überlasse, die andere fordert das nicht. Ob die administrativ orientierten Personen auch eher von einem rational-ökonomischen Menschenbild, vergleichbar dem Agency-Typ bei Fisch (2003), geleitet werden, wurde hier nicht untersucht, ist aber diskutabel. Dagegen dürfte erstmals sicher belegt worden sein, dass die formale Stellung von Vorgesetzten, hier die doppelte Position von Schulleitern, Auswirkungen auf die Wahrnehmung des Grades der Erfüllung/ Nichterfüllung und der Inhalte der im Psychologischen Kontrakt reziprok implizierten Verpflichtungserwartungen hat.
- Die soziale Reziprozität zwischen Vorgesetzten mit kommunikativen und pädagogischen Leitbildern und ihren Mitarbeitern ist statistisch bedeutsam harmonischer als in der administrativen Gruppe. Das bedeutet den generell gültigen Hinweis, dass Vorgesetzte mit pädagogischen Leitbildern und Betonung der sozialen, kollegialen Beziehung eher die Erfüllung und weniger den Bruch des Psychologischen Kontraktes erleben.
- Die Gruppendifferenzen zwischen pädagogisch vs. administrativ orientierten Schulleitern sind stark und signifikant. Die häufigere Nichterfüllung von Erwartungen bei den administrativ eingestellten Schulleitern stellt eine Störung der Reziprozität, zum Teil anscheinend mit Vertragsbruch, dar und führt zu erlebtem Distress mit negativen emotionalen und behavioralen Reaktionen in ihrem Führungsverhalten (vor uns belegt u. a. durch Bakker et al. 2000; Guest/Conway 2003). Dazu folgende Befunde:
 - Administrativ eingestellte Schulleiter unterstellen im Rahmen des Psychologischen Kontraktes ihren Mitarbeitern hoch signifikant mehr implizite Verpflichtungs-Erwartungen gegenüber der Schulleitung als die pädagogische Schulleiter-Gruppe. Diese Vermutung der Schulleiter unterstellt die Störung oder gar den Bruch des Psychologischen Vertrags durch die Lehrkräfte. Möglicherweise sehen sich diese Schulleiter einem unberechtigten Erwartungsdruck ihrer Lehrer ausgesetzt, den sie für irrational halten.
 - Administrativ eingestellte Schulleiter glauben, in ihre Mitarbeiter mehr zu investieren als sie zurückerhalten. M. a. W. sie unterstellen der anderen Partei die Nichterfüllung des Psychologischen Vertrages. Pädagogisch geleitete Schulleiter glauben das kaum.
 - In der Folge neigen administrativ eingestellte Schulleiter hoch signifikant stärker zu Dysfunktionalitäten wie eben Enttäuschung durch die andere Partei. Damit wird ein bekannter Befund (u. a. Bakker et al. 2008) neuerlich bestätigt.

- Diese Wahrnehmung der Inkongruenz von Erwartungen und Leistung führt zu weiteren negativen emotionalen Reaktionen (Lester et al. 2002), hier zur Tendenz zur Inneren Kündigung (Schmitz/Jehle/Gayler 2004). Diese Tendenz wird durch den o. g. hohen Arbeitsdruck verstärkt. Auch das von Weber/Weltle/Lederer (2004) beschriebene Morbiditätsspektrum für Schulleiter könnte hier seine explanatorische Lösung finden.
- Die geringeren Dysfunktionalitäten, etwa Enttäuschung, der pädagogischen Gruppe deutet auf ihre bessere Sozial- und Führungskompetenz. Bereits vor mehr als 20 Jahren kamen befragte Schulleiter zu dem Schluss, dass „die Fähigkeit ..., sich ... um ein gutes soziales Klima zu kümmern, wichtiger als alle Weisungsbefugnis“ sei (Baumert/Leschinski 1986, 19).
- Eine vergleichbar umfassende Studie zum Psychologischen Vertrag aus Lehrersicht (und aus Schülersicht) steht aus.

Literatur

- Argyris, C. (1960): *Understanding organizational behavior*. Homewood, IL: Dorsey.
- Altrichter, H. (2000): Qualitätsforderungen, Schulevaluation und die Rolle der Schulleitung. In: Ackermann, A./Scheunpflug, A./Schröck, K./Wissinger J. (Hrsg.): *Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch*. Schulleiter-Handbuch Bd. 83. München: Oldenbourg, 85-98.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2000): *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer.
- Bakker, A.B./Schaufeli, W.B./Sixma, H.J./Bosveld, W./Dierendonck, D. van (2000): Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: A five-year longitudinal study among general practitioners. In: *Journal of Organizational Behavior*, 21, 425-441.
- Baumert, J./Leschinsky, A. (1986): Zur Rolle des Schulleiters. In: *Schulmanagement*, 17(6), 18-24.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht etc. (Hrsg.) (2006): *Schule und Bildung in Bayern*. Menüpunkt „Schule“. BayEUG Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Art. 57, 59. Rechtsstand 01.08.2000. Zugriff Juni 2008 unter: <http://www.stmuk.bayern.de/>.
- Bosse, U./Kranz, T. (2003): Evaluation zweier Fortbildungsmaßnahmen für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter des Niedersächsischen Landesinstituts für Schulentwicklung und Bildung. Zugriff Dez. 2006 unter: www.nibis.de/nli1/bibl/pdf.
- Buunk, B.P./Schaufeli, W.B. (1993): Burnout: A perspective from social comparison theory. In: Schaufeli, W.B./Maslach, C./Marek T. (Eds.): *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Taylor/Francic, 53-69.
- De Vos, A./Buyens, D./Schalk, R. (2003): Psychological contract development during organizational socialization : Adaptation to reality and the role of reciprocity. In: *Journal of Organizational Behavior*, 24, 537-559.
- Döbrich, P./Huck, W./Roth, St. (1995): *Zur Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Bericht einer Pilotstudie*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internat. Pädagog. Forschung.
- Fisch, J. H. (2003): Innere Kündigung als Folge einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung – Wenn Stewards mit Agents verwechselt werden. In: *Zeitschrift für Personalforschung*, 17(2), 215-223.
- Guest, D.E./Conway, N. (2003): The psychological contract, health and wellbeing. In: Schabracq, M.J./Winnubst, J.A.M./Cooper, C.L. (Eds.): *The handbook of work and health psychology* (2end ed.). New York. Wiley, 143-158.
- Hornung, S. (2005): *Psychologische Kontrakte unter Telearbeit*. Berlin: Logos.
- Huber, S. G. (2002): Schulleitung im internationalen Trend – erweiterte und neue Aufgaben. In: *Journal für Schulentwicklung*, 6(1), 7-19.
- Jehle, P./Hillert, A./Seidel, G./Gayler, B. (2004): Entstehende Dienstunfähigkeit von Lehrern: psychosomatische Erkrankungen bei Lehrpersonen und Präventionsmöglichkeiten von Schulleitern. In:

- Hillert, A./Schmitz, E. (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattauer, 170-183.
- Kratzer, N. (2003): Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. Berlin: edition sigma.
- LDO (Lehrerdienstordnung) Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern.
- Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst v. 24. August 1998 Nr. II/2 — P4011/1 — 8/105 491, zuletzt geändert durch KMBek v. 24.06.2005. München: Maiss-Verlag, oder www.stmuk.bayern.de/km/recht/ldo/.
- Lester, S. W./Turnley, W. H./Bloodgood, J. M./Bolino, M. C. (2002): Not seeing eye to eye: Differences in supervisor and subordinate perceptions of and attributions for psychological contract breach. In: *Journal of Organizational Behavior*, 23, 39-56.
- Levinson, H./Price, C./Munden, K. J./Mandl, H. J./Solley, C. M. (1962): Men, management and mental health. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mahnkopf, B. (Hrsg.) (2003): Management der Globalisierung – Akteure, Strukturen und Perspektiven. Berlin: edition sigma.
- Marr, R./Fliaster, A. (2003): Jenseits der „Ich-AG“. Der neue psychologische Vertrag der Führungskräfte in deutschen Unternehmen. Mering: Hampp.
- Neulinger, K. U. (1990): Schulleiter – Lehrrelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe. Frankfurt/Main: Haag/Herchen.
- Picot, A./Reichwald, R./Wiegand, R. (2003): Die grenzenlose Unternehmung – Information, Organisation, Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter. 5. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Radnitzky, E./Brockmeyer, R./Hutmacher, W. (1998): Schulleitung und Schulaufsicht. Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag.
- Rousseau, D.M. (1989): Psychological and implied contracts in organizations. In: *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2, 121-139.
- Rousseau, D.M. (1995): Psychological contracts in organizations. Understanding written and unwritten agreements. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schmitz, E. (2004): Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzepts. In: Hillert, A./Schmitz, E. (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattauer, 51-68.
- Schmitz, E./Gayler, B./Jehle, P. (2004): Innere Kündigung im Lehrerberuf. In: Hillert, A./ Schmitz, E. (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattauer, 69-81.
- Schmitz, E./Hermann, K./Rutzinger, E./Voreck, P. (2006). Negatives Lehrerverhalten. In: *Empirische Pädagogik*, 19(4), 377-394.
- Schmitz, E./Doppler, D./Voreck, P. (2006): Nicht-deutschsprachige Berufsschüler ohne Ausbildungsvertrag. In: *Die berufsbildende Schule*, 58(3-4), 83-88.
- Storath, R. (2001): „Praxischock“ bei Schulleitern? Eine Untersuchung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Uhlig, P. (2005): Schulleitung – quo vadis? Zugriff Febr. 2008 unter: <http://www.schulleitungsverbaende.de/asd/dokumente/bslt.html>.
- Weber, A./Weltle, D./Lederer, L. (2004): Führungskräfte im Schuldienst – zu krank für gesunde Schulen? In: *Versicherungsmedizin*, 56(1), 17-24.