

# Die Bedeutung der LehrerInnengerechtigkeit: Klimaerleben oder persönliches Erleben?

*Felix Peter/Claudia Dalbert*

*Die Gerechtigkeit von Lehrkräften ist ein zentrales Merkmal der schulischen Umwelt und steht im Mittelpunkt dieses Buches. Die subjektiv erlebte Gerechtigkeit des Handelns von LehrerInnen und ihre Bedeutung werden in diesem Kapitel unter zwei Perspektiven betrachtet: der Perspektive des kollektiven (gruppenbezogenen) Klimaerlebens und der Perspektive des persönlichen (selbst-bezogenen) Erlebens.*

## 1. Schulische Umwelt und LehrerInnengerechtigkeit

Die Schule ist eine der einflussreichsten Sozialisationsinstanzen in der Entwicklung (Dalbert & Stoeber, 2004). Fasst man die schulische Umwelt als Gesamtheit aller Merkmale dieser Institution auf, so erhält man eine sehr komplexe und sich ständig verändernde Reizkonstellation (Dreesmann, 1982), die vor allem durch ein vielschichtiges Miteinander unterschiedlicher Gruppen geprägt ist (Steins, 2005). Zentrale Merkmalsbereiche sind (1) der Kontext der Schule mit distalen Aspekten wie Kultur oder Schulsystem und proximalen Aspekten wie soziales oder regionales Umfeld, (2) physikalische Merkmale der Schule wie die architektonische Gestaltung eines Schulgebäudes, (3) organisatorische Faktoren wie Schul- und Klassengröße, (4) Merkmale und Verhalten der LehrerInnen sowie (5) Merkmale und Verhalten der SchülerInnen (Arbinger & Saldern, 1984). Darüber hinaus gibt es (6) Merkmale, die aus den Interaktionen zwischen den TeilnehmerInnen der schulischen Umwelt entstehen, insbesondere zwischen den SchülerInnen untereinander sowie zwischen den SchülerInnen und ihren Lehrkräften. Solche Merkmale sind zum Beispiel die Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns im Erleben der SchülerInnen (kurz: LehrerInnengerechtigkeit) sowie das Klimaerleben der SchülerInnen. Das Feld der sozialpsychologischen schulischen Klimaforschung befasst sich mit der subjektiv erlebten Konfiguration bedeutender schulischer Umweltmerkmale (Eder, 2001) – zu diesen Klimatelementen gehört auch Gerechtigkeit. Demgegenüber beschäftigt sich das Feld der psychologischen Gerechtigkeitsforschung deskriptiv und nicht normativ-präskriptiv mit dem subjektiven Erleben von Gerechtigkeit und dessen Funktion für menschliches Handeln und Erleben (Mikula, 2002).

Lassen sich die ersten drei der genannten Merkmalsbereiche schulischer Umwelt relativ objektiv beschreiben, da es für sie unverkennbare Kriterien gibt (z. B. Gliederung des Schulsystems, sozioökonomischer Status der Bevölkerung, Höhe der Decke im Klassenraum, Anzahl der SchülerInnen pro Klasse), so ist der Zugang zu den auf Verhalten und Merkmale von

Personen sowie auf deren Interaktionen bezogenen Aspekten (z. B. LehrerInnengerechtigkeit, Klassenklima) relativ subjektiv. Damit sind zwei Hauptperspektiven benannt, aus denen sich schulische Umwelt betrachten lässt (Dreesmann, 1982; Lange, Kuffner, & Schwarzer, 1983): die Perspektive objektiver Sachverhalte und beobachtbarer Ereignisse und die Perspektive des subjektiven Erlebens.

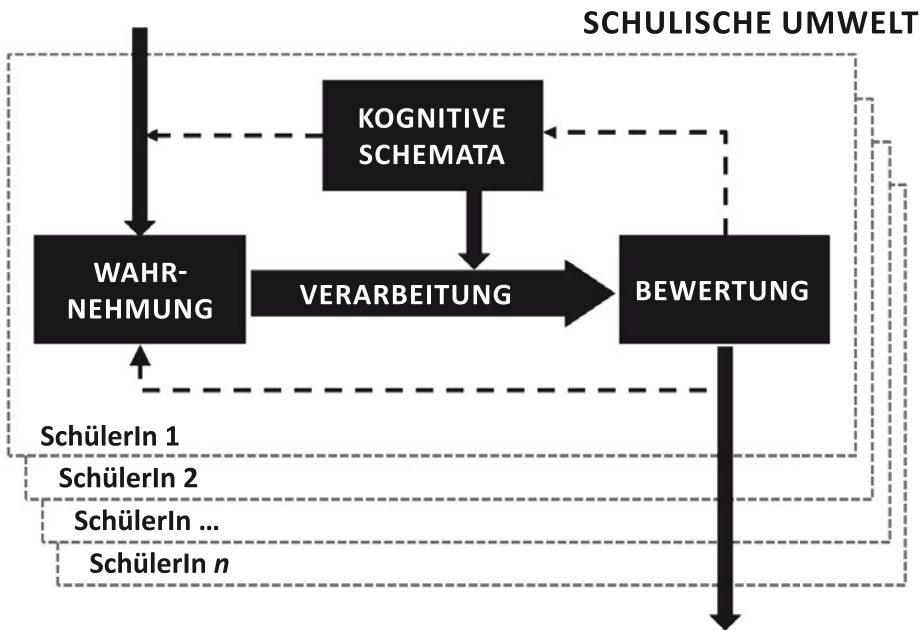
SchülerInnen erleben ihre Umwelt unterschiedlich. Dabei ist das subjektive Erleben mindestens genauso wichtig wie die objektiven Eigenschaften dieser Umwelt (Ames, 1992; Arbinger & Saldern, 1984; Bronfenbrenner, 1977), denn eine objektive Eigenschaft erhält erst durch die Person, die sie individuell erlebt, (subjektive) Bedeutung. James (1982) ist gar der Ansicht, dass es per Definition immer um subjektives Erleben geht, wenn Menschen in einen Messprozess einbezogen werden. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Die (physikalische) Höhe zwischen Fußboden und Decke eines Raumes kann relativ genau und objektiv durch ein Maßband erfasst werden und alle Menschen, die mit diesem Maßband die Raumhöhe bestimmen, werden sich einig über die Höhe sein und auch darüber, wie diese Höhe definiert ist – die kürzeste Strecke zwischen Fußboden und Decke. Weniger eindeutig werden die Urteile hingegen übereinstimmen, wenn dann angegeben werden soll, ob die Höhe auch als angenehm empfunden wird. Hier spielt die subjektive Komponente im Urteil der Menschen eine bestimmende Rolle.

Schulische Umweltmerkmale wie Gerechtigkeit oder Klima sind ungemein schwieriger zu messen. Dabei ist es ebenso schwierig auf Grund fehlender objektiver Messungen zu einem übereinstimmenden Messergebnis zu kommen, wie es schwierig ist Einigkeit darüber zu erzielen, was Gerechtigkeit und Klima eigentlich sind. Die Höhe ist eine physikalische Eigenschaft eines geometrischen Raumes, während Gerechtigkeit und Klima psychologische Eigenschaften sind, die erst aus der Anwesenheit einer Gruppe von Menschen, einem „sozialen Raum“, entstehen können. Zur Schwierigkeit der Erfassung schulischer Umwelt trägt darüber hinaus deren (Zer-)Gliederung bei. Vor allem SchülerInnen aber auch LehrerInnen sind in verschiedenen Gruppierungen geschachtelt (SchülerInnen z. B. in Klassen und Klassenstufen; Lehrkräfte z. B. in Fachgruppen). Diese wiederum sind auf verschiedenen hierarchisch angeordneten Ebenen zu betrachten: die SchülerInnen auf der Individualebene, die Klasse sowie die dazugehörigen Lehrkräfte auf der Klassenebene und die Schule auf der Schulebene – dieses Beispiel ließe sich beliebig erweitern. Diese Tatsache, dass es sich bei Gerechtigkeit und Klima in der Schule um auf verschiedenen Ebenen der schulischen Umwelt zu betrachtende psychologische Eigenschaften handelt, bedarf besonderer Beachtung.

Nun hat das Erleben von Gerechtigkeit und Klima einen bedeutenden Anteil am gesamten schulischen Umwelterleben von SchülerInnen, doch was ist unter dem Begriff „Erleben“ (für einen Überblick siehe Abbildung 1) zu verstehen? Beim schulischen Erleben muss es zunächst immer etwas geben, das von SchülerInnen erlebt wird. Ganz allgemein wird hierbei von Umwelt gesprochen, also von der Gesamtheit des Lebensraumes, der die SchülerInnen umgibt, sowie aller auf diese einwirkenden Einflüsse (Häcker & Stapf, 2004). Die schulische Umwelt ist somit der Ausgangspunkt des schulischen Erlebens. Vorgänge in dieser Umwelt werden von den SchülerInnen wahrgenommen, wobei mit Wahrnehmung hier der Vorgang der Reizaufnahme gemeint ist. Zusammen mit dieser Informationsaufnahme finden kogni-

tive Prozesse der Informationsverarbeitung statt (vgl. Dreesmann, 1982; Eder, 2001). Diese werden durch verschiedene intrapsychische Abläufe und kognitive Schemata, Attributionen, Emotionen und Erwartungen geformt (vgl. Dreesmann, 1982; Pekrun, 1985). Im Ergebnis entstehen schließlich Bewertungen (auch: Urteile oder Einschätzungen). Dieses stark vereinfachte Erlebensprozessmodell fasst gängige Vorstellungen von kognitiven Informationsaufnahme- und Verarbeitungsprozessen zusammen (für eine ausführlichere Betrachtung siehe Moos, 1979; Warr & Knapper, 1969) und soll als Grundlage für die weiteren Ausführungen dienen. In der Gerechtigkeits- und Klimaforschung wird der Begriff „Wahrnehmung“ oft mit dem gesamten hier beschriebenen Erlebensprozess gleichgesetzt. Dies ist irreführend, da damit nur ein Teil des Prozesses benannt wird, der schließlich dazu führt, dass Menschen sich in ihrem subjektiven Erleben derselben objektiven Umwelt unterscheiden.

Abbildung 1: Vereinfachtes Modell des schulischen Umwelterlebens



### 1.1 LehrerInnengerechtigkeit als Merkmal der schulischen Umwelt

Nachdem nun die besondere Bedeutung des subjektiven Erlebens gegenüber der objektiven Perspektive für die Betrachtung schulischer Umwelt herausgestellt und die LehrerInnen-gerechtigkeit als Aspekt des subjektiven schulspezifischen Gerechtigkeitserlebens benannt wurde, soll es im Folgenden darum gehen, warum die LehrerInnengerechtigkeit als zentrales Merkmal der schulischen Umwelt betrachtet werden kann. SchülerInnen erleben oftmals

die Verteilung von Noten, Privilegien oder Bestrafungen sowie die Interaktionen zwischen ihnen und ihren LehrerInnen als ungerecht. In einer Studie von Israelashvili (1997) berichteten über die Hälfte der interviewten israelischen SchülerInnen verschiedener Klassenstufen Erfahrungen mit Ungerechtigkeit. Eine Studie von Fan und Chan (1999) mit SchülerInnen aus Hongkong kam zu einem ähnlichen Ergebnis. Eder, Felhofer und Muhr-Arnold (1994) konnten im deutschsprachigen Raum zeigen, dass zwar rund 60 Prozent der befragten GrundschülerInnen diverse Strafanlässe im Kontext Schule gerecht und ebenso viele die Art der Bestrafung angemessen fanden; das heißt aber auch, dass dies bei rund 40 Prozent der Kinder nicht der Fall war. Auf Gleiches weist Freitag (1998) hin: In seiner Untersuchung konnten knapp ein Drittel der befragten SchülerInnen der Klassenstufen 6 bis 10 an Gymnasien, Gesamt-, Real- und Hauptschulen Erfahrungen mit ungerechten, herabsetzenden oder bevorzugenden Lehrstilen nicht ausschließen. Weiterhin kam Taylor (1962) auf Basis einer qualitativen Analyse von Aufsätzen zu dem Ergebnis, dass aus der Perspektive von SchülerInnen Gerechtigkeit eine der wichtigsten Eigenschaften von LehrerInnen ist.

Das Erleben von auf das Verhalten von Lehrkräften bezogener Gerechtigkeit kann damit als eine Schlüsselkomponente schulischen Umwelterlebens verstanden werden; dies gilt für verschiedene Klassenstufen, Schulformen und Kulturen. Und auch für das Klimaerleben von SchülerInnen ist das mehr oder weniger gerechte LehrerInnenverhalten eine Schlüsselkomponente, da das Klima neben den sozialen Interaktionen zwischen den SchülerInnen untereinander auch das generelle Muster sozialer Interaktionen zwischen SchülerInnen und ihren LehrerInnen umfasst (Anderson, 1973; Eder, 1996; Moos & Trickett, 1974; Saldern, 1992).

Während die zentrale Rolle von Lehrkräften als wesentlicher Bestandteil der schulischen Umwelt in zahlreichen Untersuchungen belegt werden konnte (vgl. Jerusalem, 1997), steht die Forschung zur Bedeutung der LehrerInnengerechtigkeit im subjektiven Erleben der SchülerInnen am Anfang und eine Theoriebildung auf Grundlage vorhandener Klima- und Gerechtigkeitstheorien steht noch aus. Dies gilt auch für die gemeinsame Betrachtung der Konstrukte Klima und Gerechtigkeit. Hierzu gibt es erst wenige Forschungsarbeiten, die die Thematik zudem mit unterschiedlichen Ansätzen untersuchen. Im Folgenden soll die Frage im Mittelpunkt stehen, ob es sich bei der LehrerInnengerechtigkeit aus der subjektiven Sicht von SchülerInnen um kollektives (gruppenbezogenes) Klimaerleben oder um persönliches (selbst-bezogenes) Erleben handelt. Anders ausgedrückt: Handelt es sich beim lehrerInnen-bezogenen Gerechtigkeitserleben um ein innerhalb von SchülerInnengruppen geteiltes Erleben oder erleben SchülerInnen Gerechtigkeit in den Interaktionen mit ihren Lehrkräften eher persönlich und unabhängig von ihren MitschülerInnen? Bevor eine Beantwortung dieser Frage auf Basis des empirischen Forschungsstandes erfolgt, wird zunächst ein Überblick über die sozialpsychologische Klima- sowie die Gerechtigkeitstheorie gegeben.

## 1.2 Klimaerleben in Schulklassen

Murray (1938) nimmt in seinem Need-Press-Ansatz an, dass Verhalten immer aus dem Zusammenspiel von objektiven Umwelteinflüssen (*alpha-presses*) bzw. des subjektiven Erlebens dieser Umweltmerkmale (*beta-presses*) und individuellen Bedürfnissen (*needs*) der Mitglie-



der dieser Umwelt entsteht. Da das Klassenklima als subjektiv erlebte Konfiguration bedeutender schulischer Umweltmerkmale zu verstehen ist (Eder, 2001), kommt ihm somit eine Schlüsselstellung zu: Es stellt einen wesentlichen Teil der Klassensituation dar und ist dadurch für die individuellen Handlungsprozesse der einzelnen SchülerInnen von Bedeutung (Dreesmann, 1982). Dreesmann schlägt eine sozial-kognitive Konzeption des Klassenklimas vor, die dem subjektiven Erleben der Klassensituation durch die SchülerInnen einerseits und dem Gruppendynamischen Prozess innerhalb der Klasse andererseits als Bedingungsfaktoren des Klimas zentrale Bedeutung zumisst. Dabei erleben SchülerInnen die objektive Lernumwelt zunächst individuell. Erst im Laufe der Zeit, wenn auch nicht unbedingt innerhalb eines Schuljahres (Saldern, 1987), wachsen sie durch Interaktionen, gemeinsame Erlebnisse, Abgrenzung gegenüber anderen Klassen etc. zu einer Gruppe zusammen. Aus dieser zeitlich andauernden Gruppierung ergibt sich dann, dass sich die Klassenmitglieder in diversen Merkmalen oftmals ähnlicher werden, als die Mitglieder verschiedener Klassen (Hofman & Gavin, 1998; Stewart, 2008). Durch diesen Prozess entsteht neben dem individuellen subjektiven Klimaerleben ein kollektives, intersubjektiv geteiltes Klimaerleben (vgl. Stern, 1970), das auf der Klassenebene durch den gemeinsamen – auch: kollektiven – Erlebensanteil der SchülerInnen gekennzeichnet ist. In diesem Sinne lässt sich Klima als teilweise Verschmelzung von individuellen Erlebensprozessen darstellen, die durch sozial-dynamische Prozesse zwischen den SchülerInnen einer Klasse initiiert und getragen werden (Dreesmann, 1982). Bei einem gering ausgeprägten kollektiven Klimaerleben, wenn also alle SchülerInnen das Setting Klasse oder den Unterricht eher verschieden erleben, kann dann von einem sehr heterogenen Klima mit einer nur sehr kleinen kollektiven Komponente gesprochen werden. Fehlt die kollektive Komponente in einer Klasse gänzlich und damit auch ein kollektives Klimaerleben, stellt sich die Frage, ob es sich bei dieser Klasse dann überhaupt um eine gefestigte soziale Gruppe – etwa im Sinne der *Social Identity Theory* von Tajfel und Turner (1986) – handelt, nach der sich unter anderem Individuen in Gruppen als Mitglieder derselben sozialen Kategorie erleben und zu einem gewissen Ausmaß in der Bewertung ihrer jeweiligen Gruppe übereinstimmen.

Bezüglich der Erfassung des kollektiven Klimaerlebens gibt es verschiedene Ansätze. In der schulischen Klimaforschung wird am häufigsten der Gruppenmittelwert verwendet. Dies muss jedoch kritisch betrachtet werden, da der Mittelwert nur einen Durchschnitt, aber keine Übereinstimmung von individuellen Urteilen abbildet (für eine ausführliche Kritik siehe Dreesmann, Eder, Fend, Pekrun, Saldern & Wolf, 1992). Nach der Klimakompositionstheorie (Chan, 1998; James, 1982) ist der Gruppenmittelwert als Ausdruck eines kollektiven Klimas nur dann theoretisch legitimiert, wenn zwischen den Gruppenmitgliedern ein gewisser Konsens besteht, der sich durch die Übereinstimmung ihrer Klimabewertungen statistisch ermitteln lässt (Interrater-Übereinstimmung; Kozlowski & Hatrup, 1992; für eine ausführliche Betrachtung siehe LeBreton & Senter, 2008). Besteht zum Beispiel eine starke Übereinstimmung der SchülerInnen einer Klasse in ihren Klimaeinschätzungen, d. h. die SchülerInnen unterscheiden sich eher wenig in ihren Einschätzungen, so würde dies für ein homogenes Klima sprechen.

Insgesamt empfiehlt es sich, das Klima sowohl auf der Ebene der einzelnen SchülerInnen als auch auf der Ebene der Gruppe zu behandeln, denn das subjektive Umwelterleben besitzt für das einzelne Individuum „psychische Realität“ (Pekrun, 1985, S. 524), kann aber „nicht unabhängig von der sozialen Bezugsgruppe und den gemeinsamen Alltagserfahrungen“ (Grewe, 2003, S. 13) betrachtet werden. Bei diesem Klimaverständnis handelt es sich aber nur um ein Rahmenmodell, das mit Inhalt, also konkreten Klimaelementen als Merkmale der schulischen Umwelt, gefüllt werden muss (Dreesmann, 1982). Ein solches Element kann zum Beispiel die Gerechtigkeit von Lehrkräften sein.

### *1.3 Gerechtigkeitserleben in Schulklassen*

Gerechtigkeit als Klimaelement ist aber nur eine von mehreren Möglichkeiten, das Erleben von (LehrerInnen-)Gerechtigkeit im schulischen Kontext zu betrachten. Dalbert (2000) hat für das Feld der pädagogisch-psychologischen Gerechtigkeitsforschung eine Einteilung von schulbezogenen Gerechtigkeitskonstrukten vorgeschlagen, die hier in ergänzter Form dargestellt werden soll (für einen Überblick siehe Abbildung 2). So lassen sich die schulbezogenen Gerechtigkeitskonstrukte im Allgemeinen in (1) *schuldistale Konstrukte* und (2) *schulproximale Konstrukte* unterteilen.

#### *Schuldistale Gerechtigkeitskonstrukte*

Zu den schuldistalen Konstrukten gehört die SchülerInnenpersönlichkeit. Hierzu zählt der Gerechte-Welt-Glaube (GWG; siehe Abbildung 2, Nr. 1): die intuitive Überzeugung davon, dass die Welt gerecht ist und jeder Mensch bekommt, was ihm gerechterweise zusteht (Lerner, 1965). Der GWG hat sich als interindividuell variierendes Persönlichkeitskonstrukt erwiesen (Rubin & Peplau, 1973; 1975) und operiert auf einer unbewussten automatischen Ebene (Dalbert, 2001). Er erlaubt es, die Welt als geordnet und gerecht zu erleben. Damit erfüllt er lebenswichtige Funktionen, weil nur eine gerechte Welt es Menschen ermöglicht, sich langfristig zu engagieren, in die Zukunft zu investieren, Vertrauen zu anderen Menschen aufzubauen und Ereignisse des täglichen Lebens mit Sinn und Bedeutung zu versehen (für einen Überblick siehe Dalbert, 2001). Deshalb sind Menschen auch bestrebt, ihren GWG zu verteidigen. Werden sie im Alltag mit einer beobachteten oder selbst erfahrenen Ungerechtigkeit konfrontiert, die ihren GWG bedroht, versuchen Menschen mit einem starken GWG Gerechtigkeit wiederherzustellen. Sollte dies durch aktives Handeln in der Realität nicht möglich sein, versuchen sie intuitiv das Erlebte an ihren GWG anzupassen. Der GWG erfüllt damit eine Assimilationsfunktion. Die Assimilation kann dabei beispielsweise über die Rechtfertigung von Ungerechtigkeit als selbst verursacht (z. B. Bulman & Wortman, 1977), über das Herunterspielen des Erlebten bzw. der Absicht des ungerecht Handelnden oder durch die Vermeidung von selbst-bezogenem Grübeln geschehen (für einen Überblick siehe Dalbert, 2001). In der Folge fühlen sich Menschen mit einem stärkeren GWG gerechter von anderen behandelt als Menschen mit einem schwächeren GWG (z. B., Dalbert & Filke, 2007; Hafer & Correy, 1999).

Abbildung 2: Gerechtigkeitskonstrukte mit Itembeispielen

SCHULDISTAL		SCHULPROXIMAL			
PERSÖNLICHKEIT		ERLEBEN/KOGNITIONEN			PRÄFERENZ
GERECHTE-WELT-GLAUBE		KLIMAANSATZ	PERSÖNLICHER ERLEBENS-ANSATZ	VERHALTENS-ANSATZ	GERECHTIGKEITS-PRÄFERENZEN
Ich-Perspektive					
		Sie-zu-uns-Perspektive	Sie-zu-mir-Perspektive	Er/sie-zu-ihnen-Perspektive	
1. „In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt“ (Dalbert, 1999)					
2. „Manche LehrerInnen versuchen, die SchülerInnen unserer Klasse bei Prüfungen hereinzulegen“ (nach Eder, 1998)					
3. „Von meinen LehrerInnen werde ich oft ungerecht behandelt“ (Dalbert & Stoeber, 2002)					
4. „This instructor has interacted with students appropriately and fairly“ (Wendorf & Alexander, 2005)					
5. „Diejenigen SchülerInnen, die sich mehr anstrengen, sollten eine bessere Note bekommen“ (Dalbert & Stoeber, 2002)					

Zwei Dimensionen des GWG erwiesen sich in der Forschung als bedeutsam: der persönliche GWG (Dalbert, 1999) und der allgemeine GWG (Dalbert, Montada, & Schmitt, 1987). Der Glaube an eine für einen persönlich gerechte Welt beinhaltet die intuitive Überzeugung, dass einem selbst in der Regel Gerechtigkeit widerfährt, während der Glaube an eine im Allgemeinen gerechte Welt die intuitive Überzeugung beinhaltet, dass den Menschen insgesamt im Großen und Ganzen Gerechtigkeit widerfährt. Zur Erklärung schulischer Prozesse erwies sich der persönliche GWG als bedeutsamer (Dalbert, 2004), wobei die Stärke beider Dimensionen abnimmt, was durch Erfahrungen mit Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit und durch die kognitive Entwicklung bedingt wird (Dalbert, 2005). Je stärker allerdings der allgemeine GWG abnimmt, desto weniger scheint der persönliche GWG zurückzugehen, was so interpretiert werden kann, dass die allgemeine Dimension durch die persönliche Dimension kompensiert wird (Dalbert, 2001).

Schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte

Während allen Konstrukt differenzierungen des GWG die Frage nach allgemeinen intuitiven Überzeugungen gemeinsam ist, lassen die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte das Verhalten von und Beziehungen zu konkreten Personen beurteilen (Dalbert, 2000). Sie weisen einen direkten Bezug zur schulischen Umwelt und den darin handelnden Personen auf, wobei es hauptsächlich um Gerechtigkeit im subjektiven Erleben von SchülerInnen geht. Die Gerechtigkeit von Lehrkräften aus der Sicht ihrer SchülerInnen ist bislang am häufigsten un-

tersucht worden. In der pädagogisch-psychologischen Forschung kamen dabei mindestens drei verschiedene Erlebensansätze zur Anwendung. Einem Vorschlag von Eder (1998) folgend lassen sich diese Ansätze anhand dreier Erlebensperspektiven unterscheiden, die festlegen, welches Mitglied bzw. welche Mitglieder der schulischen Umwelt wen oder was erleben.

Der *Klimaansatz* (siehe Abbildung 2, Nr. 2) interpretiert Gerechtigkeit als klassen- oder schulspezifisches Klimatelement und damit als Element des schulischen Klimaerlebens, das den subjektiven Erlebensprozess von SchülerInnen in Bezug auf das gerechtigkeitsbezogene Verhalten von Schulmitgliedern wie beispielsweise den Lehrkräften gegenüber einer bestimmten SchülerInnengruppe reflektiert. Demnach geht es darum, wie sich eine Personengruppe gegenüber einer anderen Personengruppe verhält und zwar aus der kollektiven Perspektive dieser anderen Personengruppe, was wir als *Sie-zu-uns-Perspektive* bezeichnen. Das Klima ist nach diesem Verständnis mehr als die Summe der Bewertungen der einzelnen Betroffenen und muss Bewertungen beinhalten, die sich explizit auf das Funktionieren der Gruppe beziehen (Gazelle, 2006). Um das Klima in einer Gruppe einigermaßen adäquat abbilden zu können, benötigt man demnach mehrere gruppenbezogene Aussagen von verschiedenen Gruppenmitgliedern. Das einschätzende Gruppenmitglied, die/der SchülerIn, übernimmt dabei auch die Perspektive seiner/ihrer MitschülerInnen. Das arithmetische Mittel dieser subjektiven Klimateinschätzungen bildet dann, sofern im Sinne der Klimakompositionstheorie (Chan, 1998) ein ausreichender Konsens besteht, das Klima der gesamten Gruppe ab. Wir betrachten nur diese Sie-zu-uns-Perspektive als adäquaten Zugang zur Klimateinschätzung, da nur hier der Bezug zu jener Gruppe, auf die sich die Klimateinschätzung bezieht, angemessen berücksichtigt und operationalisiert wird.

Nur auf die eigene Person bezogene Einschätzungen von Vorgängen können nach unserer Auffassung hingegen mangels Gruppenbezug kein Klimaerleben, weder auf der Individual- noch auf der Klassenebene, abbilden. Dieser *persönliche Erlebensansatz* (siehe Abbildung 2, Nr. 3) betrachtet schulische Gerechtigkeit als Gerechtigkeitserleben von SchülerInnen in Bezug darauf, wie sie persönlich von anderen behandelt werden, das heißt wie SchülerInnen *sich selbst* von anderen behandelt „fühlen“. Es geht dabei um die Wahrnehmung, Verarbeitung und Beurteilung des Verhaltens einer Personengruppe, zum Beispiel MitschülerInnen (MitschülerInnengerechtigkeit; nach Correia & Dalbert, 2007) oder LehrerInnen (LehrerInnengerechtigkeit; nach Dalbert & Stoeber, 2002), gegenüber einzelnen SchülerInnen, was wir als *Sie-zu-mir-Perspektive* bezeichnen. Dieser Forschungsansatz kommt vor allem in der psychologischen Gerechte-Welt-Forschung zur Anwendung.

Der *Verhaltensansatz* (siehe Abbildung 2, Nr. 4) beschreibt schließlich Gerechtigkeit in Form von externalen Bewertungen des gerechtigkeitsbezogenen Verhaltens von bestimmten Lehrkräften gegenüber deren SchülerInnen. Es geht hierbei darum, dass eine Gruppe von SchülerInnen das Verhalten einer bestimmten Lehrkraft zum Beispiel zwecks Effektivitäts-ermittlung des Unterrichts einschätzt (z. B. Wendorf & Alexander, 2005), was wir als *Er/sie-zu-ihnen-Perspektive* bezeichnen. Die bewertenden SchülerInnen betrachten die zu bewertende Lehrkraft dabei aus einer gewissen persönlichen Distanz, wie das Itembeispiel in Abbildung 2 (Nr. 4) zeigt.

### 1.4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schule als wichtige Sozialisationsinstanz für SchülerInnen eine komplexe und hierarchisch strukturierte Umwelt darstellt. Neben objektiv beschreibbaren Merkmalen wie der Organisation und physikalischen Beschaffenheit der Schule spielen dabei vor allem Merkmale des subjektiven Erlebens wie (LehrerInnen-) Gerechtigkeit und Klassenklima eine zentrale Rolle. Sie sind Grundlage der Interaktionen von SchülerInnen untereinander und zwischen den SchülerInnen und ihren Lehrkräften und erlangen erst über den subjektiven Erlebensprozess – die Wahrnehmung, Verarbeitung und Beurteilung von Umweltreizen – ihre Bedeutung. Der Gerechtigkeit von LehrerInnen kommt hierbei sowohl in der sozialpsychologischen Gerechtigkeits- als auch in der schulischen Klimaforschung eine Schlüsselstellung zu, sind doch wichtige Merkmale der schulischen Umwelt wie der Unterricht oder Leistungsbewertungen nicht vom Verhalten der Lehrkräfte zu trennen und berichten doch SchülerInnen immer wieder von Erfahrungen mit Ungerechtigkeit in Zusammenhang mit diesen Merkmalen.

Schulproximale und schuldistale Gerechtigkeitskonstrukte können unter unterschiedlichen Aspekten das Erleben von Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit erklären. Der GWG stellt dabei eine schuldistale Persönlichkeitsressource dar, während die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte zur Einschätzung bestimmter Verhaltensweisen von Personen herangezogen werden. Mit Hilfe dieser Konstrukte kann gezeigt werden, welche Rolle Gerechtigkeit für das Erleben von SchülerInnen in der Schule spielt. Für die Betrachtung des Gerechtigkeitserlebens gibt es mindestens drei subjektive Perspektiven: Die *Sie-zu-uns-Perspektive* zielt direkt auf die gruppenbezogene Beschreibung des Klimas auf Individual- bzw. Klassenebene ab, während die *Sie-zu-mir-Perspektive* das persönliche (selbst-bezogene) Erleben in den Blick nimmt. Der Verhaltensansatz – die *Er/sie-zu-ihnen Perspektive* – wird im Folgenden nicht weiter betrachtet, da es in diesem Kapitel nicht um die Evaluation von LehrerInnenverhalten gehen soll. Abzugrenzen ist ebenso die Betrachtung von *Gerechtigkeitspräferenzen* (z. B. Dalbert, 2000; siehe Abbildung 2, Nr. 5), da es bei dieser Betrachtung von Vorlieben für bestimmte Prinzipien der Gerechtigkeit darum geht, *was* als gerecht erlebt wird, während es uns in diesem Kapitel darum geht, *als wie* gerecht jemand oder etwas erlebt wird.

## 2. LehrerInnengerechtigkeit: Klimatelement oder individuelles Erleben?

Basierend auf den bisherigen Ausführungen handelt es sich bei der LehrerInnengerechtigkeit um schulspezifisches Gerechtigkeitserleben von SchülerInnen aus dem Bereich der schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte, das aus verschiedenen subjektiven Erlebensperspektiven – zum Beispiel der Sie-zu-uns-Perspektive (Klimateleben) oder der Sie-zu-mir-Perspektive (persönliches Erleben) – betrachtet werden kann. Im Folgenden soll es nun um die empirische Beantwortung der Frage gehen, ob die LehrerInnengerechtigkeit als zentrales Merkmal der schulischen Umwelt eher als Klimateleben oder als persönliches Erleben von SchülerInnen von Bedeutung ist. Dazu wird zunächst überblicksartig dargestellt, was mit beiden Forschungsansätzen bisher erklärt werden konnte.



## 2.1 Gerechtigkeitsforschung zum Klimaansatz

Auf Grund der herausragenden Bedeutung des LehrerInnenverhaltens für die schulische Umwelt, sei es über konkrete LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen oder die allgemeine Unterrichtsgestaltung, ist die Gerechtigkeit des Verhaltens von Lehrkräften ein zentraler Bestandteil des Klimas in Schulklassen. Eine der wenigen auf die Gerechtigkeit von LehrerInnen als Klimaelement bezogenen Untersuchungsinstrumente stellt die Skala *Gerechtigkeit* von Eder (1998) dar. Diese erfasst das „Ausmaß, in dem die Beurteilung der Leistungen von den Schülerinnen und Schülern als sachlich und im Vergleich untereinander angemessen und fair eingeschätzt wird“ (Eder, 1998, S. 15). Die individuell erlebte Gerechtigkeit erwies sich in den Untersuchungen von Eder als wichtiges Korrelat der Zufriedenheit von SchülerInnen sowie der aktiven Beteiligung am Unterricht. Problematisch an der Originalskala von Eder ist allerdings, dass in sämtlichen Items nicht direkt nach Gerechtigkeit gefragt wird, sondern der Gerechtigkeitsbezug nur indirekt hergestellt wird (siehe Beispielitem in Abbildung 2, Nr. 2). Wir folgen hierbei der Argumentation von Mikula (2005), wonach sich nur direkte Messungen des Gerechtigkeitserlebens zur Untersuchung von Gerechtigkeit an sich eignen, auch wenn sich in der Regel hohe Korrelationen mit indirekten Gerechtigkeitserhebungen zeigen.

Mit einer adaptierten Version von Eders Klimaskala *Gerechtigkeit* mit Items mit direktem Gerechtigkeitsbezug (Itembeispiel: „Our teachers are fair“, S. 11) untersuchten Gniewosz und Noack (2008) an einer Stichprobe von SchülerInnen der 6., 8. und 10. Klassenstufe an Gymnasien und Regelschulen den Zusammenhang zwischen der LehrerInnengerechtigkeit als Element des Klassenklimas und der Intoleranz von SchülerInnen gegenüber Fremden unter Berücksichtigung der Schachtelung der SchülerInnendaten in verschiedenen Klassengruppen (Mehrebenenanalyse). Der Varianzanteil der LehrerInnengerechtigkeit zwischen den Klassen von knapp zehn Prozent (Gniewosz, persönliche Mitteilung, 14. April 2010) weist daraufhin, dass es hier erwartungskonform ein zwischen den SchülerInnen einer Klasse geteiltes, kollektives Erleben gab. Als je gerechter die SchülerInnen ihre Lehrkräfte auf der Individualebene erlebten, desto mehr Toleranz berichteten sie. Auf Klassenebene zeigte die LehrerInnengerechtigkeit keinen zusätzlichen Erklärungswert gegenüber der Individualebene, woraus die Autoren schlussfolgern, dass eher das individuelle Gerechtigkeitserleben der einzelnen SchülerInnen deren Einstellungen formt, als die intersubjektiv geteilte Realität auf der Klassenebene.

In weiteren Studien kam die LehrerInnengerechtigkeit als Klimaelement in Form einzelner Items zur Anwendung. So untersuchte König (2009) längsschnittlich und mehrebenenanalytisch den Zusammenhang zwischen dem Engagement von Lehrkräften und schulbezogener Hilflosigkeit. Gerechtigkeit war hierbei als eine von vier Aussagen der SchülerInnen über das LehrerInnenengagement enthalten („Unsere Lehrerinnen und Lehrer behandeln uns gerecht“, König, 2009, S. 45). Der Varianzanteil des LehrerInnenengagements, der sich auf Klassenunterschiede zurückführen lässt, lag hier bei rund 20 Prozent. Es zeigte sich, dass die jeweils in der 8. und 9. Klassenstufe befragten SchülerInnen aller Schulformen, die ihre Lehrkräfte als engagiert erlebten, weniger Unkontrollierbarkeit schulischer Handlungssituationen berichteten. Ein günstiges und auch gerechteres Klassenklima im Erleben der Schü-



Gerechtigkeit in der Schule

Dalbert, C. (Hrsg.)

2013, X, 142 S. 6 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-16891-3