

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2020, Nr. 8

Was ist schon gerecht? – Erkenntnisse aus der psychologischen Gerechtigkeitsforschung im Kontext Schule



Scarlett Kobs



Michel Knigge

Humboldt-Universität zu Berlin

Zusammenfassung: Das soziale Miteinander birgt immer wieder Erfahrungen, die mit Gerechtigkeit zusammenhängen. Die Schule stellt hier keine Ausnahme. Gerechte und ungerechte Erfahrungen sind Teil des Schulalltags. Doch was genau macht ein Erlebnis zu einer gerechten oder ungerechten Erfahrung? Dieser Frage nähert sich der vorliegende Beitrag an. Forschungsbefunde zu Gerechtigkeit im Kontext Schule werden anhand der vier Dimensionen der wahrgenommenen Gerechtigkeit, nämlich dem distributiven, dem prozeduralen, dem informationalen sowie dem interpersonalen Gerechtigkeitserleben, vorgestellt. Dabei werden das aktuelle Erleben sowie Idealvorstellungen gerechten Handelns auf diesen Dimensionen betrachtet. In der folgenden Darstellung liegt der Fokus auf der Perspektive der Schüler*innen; ergänzend werden Befunde zur Lehrkraftsicht herangezogen.

Schlagwörter: Gerechtigkeit, Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion, Inklusion

Abstract: In social interactions justice issues arise often. This is particularly true for interactions in school. Just or unjust experiences are a part of every day school life. But what exactly makes an interaction or experience a just or unjust experience? This question is addressed in this article. It provides an overview of research findings investigating justice issues in school. It is structured along the four dimensions of justice experiences, namely the distributive, procedural, informational and interpersonal justice. Present experiences as well as ideal conceptions of just actions will be discussed on these dimensions. In the paper, the focus is on the pupil's perspective, supplemented by findings on the teacher's view.

Keywords: Justice, Teacher-Student-Interaction, Inclusive Education

Kategorie: Inklusive Schule und Unterricht, Soziales Miteinander

Einleitung

„Heute sollen Lisa und ihre Klassenkamerad*innen in Stillarbeit ein Arbeitsblatt bearbeiten. Lisa verweigert die Bearbeitung des Aufgabenblattes. Frau Schmidt ermahnt sie kurz zur Arbeit an ihren Aufgaben. In der restlichen Stunde wendet sie sich den Fragen der anderen Schüler*innen zu.“

Abbildung 1. Hypothetische Schülerin-Lehrkraft-Interaktion im Unterricht.

Die obige Situation stellt eine alltägliche Szene in der Schule dar. Die Schule, als erste verpflichtende Bildungsinstitution im Leben eines Kindes, prägt in großem Maße dessen Verständnis von dem, was in unserer Gesellschaft als „gerecht“ anerkannt wird (Gorard et al., 2010). Vor diesem Hintergrund ist die Frage danach, wann Interaktionen dort von wem als gerecht erlebt werden und wann von wem nicht, von großer Bedeutung. Diese Frage kann nicht allgemein gültig beantwortet werden, sondern erfordert eine Annäherung aus den Perspektiven der Beteiligten.

Wer erlebt diese Situation also inwiefern als gerecht? Die Lehrkraft könnte ihr Handeln als gerecht beurteilen, da sie versucht, ihre Aufmerksamkeit auf alle Schüler*innen zu verteilen. Andererseits könnte sie auch im Nachhinein anzweifeln, ob Lisa nicht doch etwas mehr Hilfe gebraucht hätte und sie ihr deswegen eventuell nicht gerecht geworden ist. Auch für die Mitschüler*innen von Lisa könnte die Situation aufgrund der gleichen Aufmerksamkeitsverteilung gerecht sein. Aber auch hier könnte ein Kind mehr Hilfestellung gebraucht haben, als es letztendlich bekommen hat oder vielleicht hätte es auch gar keine oder weniger Aufmerksamkeit der Lehrkraft benötigt, die diese gern auf bedürftigere Schüler*innen hätte verteilen können. War die kurze Hilfestellung der Lehrkraft aber auch gerecht für Lisa? Reichte diese aus, um sie zum Arbeiten zu motivieren? Oder hätte sie eine ausführlichere Hilfestellung zum Verständnis der Aufgabenstellung gebraucht? Die möglichen Antworten auf die obige Frage können aus verschiedenen Perspektiven sehr unterschiedlich ausfallen.

Im Zuge voranschreitender Reformen hin zu einem inklusiven Bildungssystem wird nun noch ein weiterer Aspekt für die Antwort auf die Frage „Wem wird wer wie gerecht?“ relevant: besondere Unterstützungsbedarfe. Wie ändert sich also die Wahrnehmung obiger Interaktion, wenn Lisa attestierte umfangreiche Lernschwierigkeiten hätte? Man könnte argumentieren, dass die Lehrkraft aufgrund Lisas höheren Unterstützungsbedarfs mehr Zeit mit ihr hätte verbringen müssen, um gerecht zu handeln. Würde man dieser Argumentation folgen, würde dieselbe Interaktion als für Lisa weniger gerecht erscheinen als in der eingangs beschriebenen Situation, in der es keine weiteren Informationen zu Lisa gab. Auch die Lehrkraft könnte ihr Handeln dementsprechend als ungerechter bewerten oder weiterhin für eine gleiche Aufmerksamkeitsverteilung für alle Lernenden plädieren.

Inwiefern wird die Gerechtigkeitswahrnehmung der Mitschüler*innen durch Lisas besonderen Bedarf verändert? Angenommen Lisa hätte Verhaltensprobleme und würde häufig durch aggressives Verhalten ihren Lehrkräften und Mitschüler*innen gegenüber auffallen. Wie würde dies wiederum die Gerechtigkeit der Interaktion verändern?

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Frage, was gerecht ist, nicht so einfach beantwortet werden kann und aus verschiedenen Perspektiven auch unterschiedlich beantwortet werden kann. Dieses Spannungsfeld ist in unterrichtlichen Interaktionen alltäglich. Weitere Kontextmerkmale, wie besondere Förderbedarfe, verstärken das Spannungsfeld. Wie kann eine Lehrkraft also unterschiedlichen Schüler*innen gerecht werden?

Vor dem Hintergrund gemeinsamen Lernens gewinnen derartige Gerechtigkeitsfragen zusätzlich an Brisanz und Aktualität. Gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention soll allen Menschen die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht und eine leistungsunabhängige Wertschätzung entgegengebracht werden (The United Nations, 2006). Es stellt sich die Frage, wie begrenzte Ressourcen, wie beispielsweise die Zeit einer Lehrkraft, anhand welcher Kriterien verteilt werden sollten. Im Sinne inklusiver Grundsätze könnte eine bedarfsgerechte Verteilung einer gleich- oder leistungsorientierten Verteilung vorgezogen beziehungsweise stärker gewichtet werden. Dies stellt Lehrkräfte im deutschen, stark leistungsorientierten Schulsystem, jedoch vor ganz neue Herausforderungen. Dies betrifft auch die leistungsunabhängige Wertschätzung der Schüler*innen.

Das schulische Gerechtigkeitserleben der Lehrkräfte wie Schüler*innen könnte in der Entwicklung hin zu einem inklusiveren Schulsystem also ein wichtiges Kriterium darstellen. Gerechtigkeit kann individuell und kontextuell unterschiedlich verstanden werden. Auch aus theoretischen Denkrichtungen wird Gerechtigkeit sehr unterschiedlich gefasst. Im folgenden Abschnitt wird deshalb das diesem Beitrag zu Grunde liegende Verständnis von Gerechtigkeit erläutert.

Gerechtigkeit in der Schule

In diesem Beitrag wird Gerechtigkeit aus psychologischer Perspektive betrachtet. Dabei soll vor allem der soziale Aspekt von Gerechtigkeit im Mittelpunkt stehen, also wie Gerechtigkeit im Kontext sozialer Interaktionen beurteilt oder erlebt wird (Mikula, 2002; Umlauft et al., 2013). Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass Gerechtigkeitsurteile vor dem Hintergrund sozialer Vergleiche entstehen (Peter et al., 2013). In der sozialpsychologischen Gerechtigkeitsforschung werden im Wesentlichen zwei Ansätze betrachtet: der *motivationstheoretische* sowie der *inhaltsorientierte* Ansatz.

Der *motivationstheoretische* Ansatz beschäftigt sich damit, wie individuell unterschiedliche, aber zeitlich relativ stabile Gerechtigkeitsgrundüberzeugungen, z. B. der Gerechte-Welt-Glaube, die Wahrnehmung und das Handeln von Personen beeinflussen. Ein sehr ausgeprägter Glaube an eine gerechte Welt

unterstützt beispielsweise eine positive Umdeutung schwieriger Erfahrungen. Auf das obige Beispiel bezogen, könnte sich Lisa beispielsweise vornehmen gezielter um Hilfe zu bitten oder ihre Aufmerksamkeit auf den Nutzen für ihre Mitschüler*innen dahin lenken, dass ihr die Lehrkraft nur kurz Hinweise gegeben hat.

Forschung, die dem *inhaltsorientierten* Ansatz zugeordnet werden kann, untersucht hingegen, was in welchen Kontexten als gerecht oder ungerecht erlebt wird. Es wird versucht, allgemeine Prinzipien zu erkennen, die üblicherweise in der Gerechtigkeitsbeurteilung von Ereignissen angewandt werden. Eine in diesem Forschungsfeld übliche Einteilung beschreibt Ereignisse und deren Beurteilung auf vier Dimensionen: der *distributiven*, *prozeduralen*, *informationalen* und *interpersonalen* Gerechtigkeitsdimension (Peter et al., 2013) (siehe Abbildung 2). Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt.

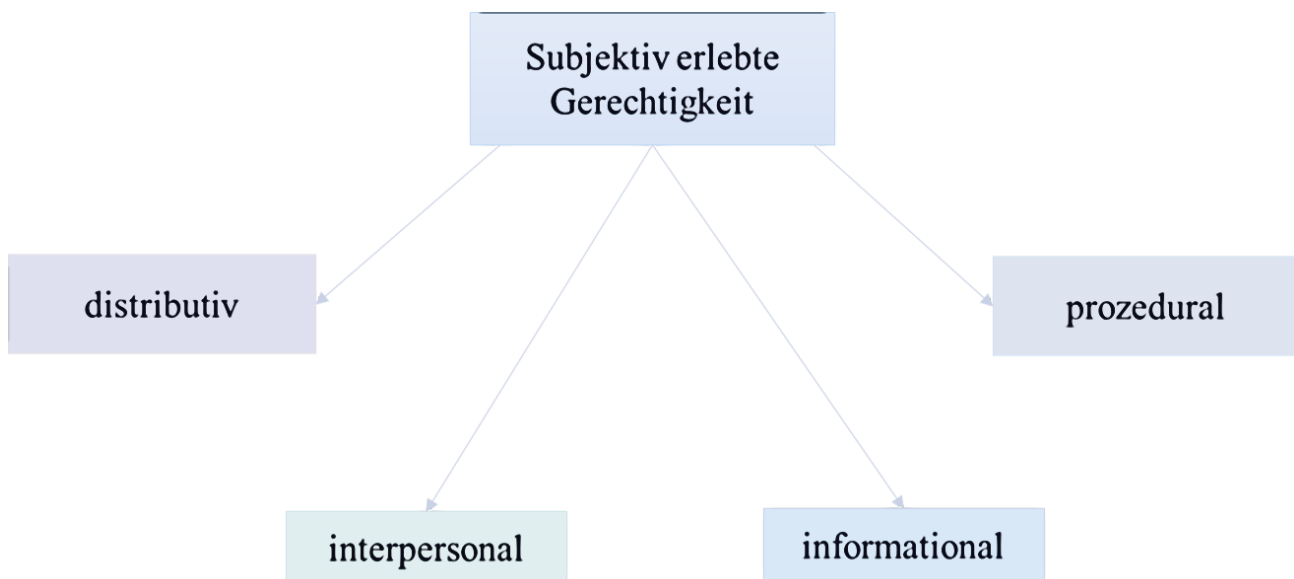


Abbildung 2. Die vier Dimensionen subjektiven Gerechtigkeitserlebens.

Das *distributive* Gerechtigkeitserleben umfasst die wahrgenommene Gerechtigkeit der Verteilung von potenziell knappen Ressourcen oder Gütern infolge eines Entscheidungs- oder Aufteilungsprozesses (Colquitt & Greenberg, 2003; Dalbert, 2013a; Peter et al., 2013). Eine knappe Ressource in der Schule ist, wie aus dem Eingangsbeispiel deutlich wurde, die Zeit, die einer Lehrkraft für die individuelle Förderung zur Verfügung steht. Bisherige Forschung zu dieser Dimension hat gezeigt, dass Verteilungsentscheidungen generell drei Prinzipien in unterschiedlichem Ausmaße folgen können, nämlich dem *Leistungs-*, dem *Bedarfs-* und dem *Gleichheitsprinzip* (Lotz et al., 2013; Mikula, 2002; Peter et al., 2013).

Eine Verteilung von Ressourcen nach dem *Leistungsprinzip* bedeutet, dass der Anteil der zu erhaltenen Ressource von der individuellen Leistung des Empfängers abhängt. Auf das obige Beispiel übertragen, würde ein Kind, das besonders gute Leistungen zeigt, gemäß diesem Prinzip mehr Aufmerksamkeit beziehungsweise eine ausführlichere Hilfestellung von der Lehrkraft erhalten. Bei Anwendung des *Bedarf-*

sprinzip in der Ressourcenverteilung richtet sich der individuelle Anteil nach der jeweiligen wahrgenommenen Bedürftigkeit der Empfänger. Ein*e Schüler*in mit besonderem Unterstützungsbedarf, wie Lisa mit Lernproblemen im obigen Beispiel, würde in diesem Fall also mehr Aufmerksamkeit der Lehrkraft erhalten. Nach dem *Gleichheitsprinzip* hingegen erhalten alle Empfänger den gleichen Anteil, ungeachtet ihrer individuellen Leistungen oder Bedürfnisse. Dies entspricht der geschilderten Ausgangssituation zu Beginn dieses Beitrages – die Lehrkraft verbringt ähnlich viel Zeit mit jedem Kind.

Die *prozedurale* Gerechtigkeitsdimension bezieht sich auf die wahrgenommene Gerechtigkeit des Prozesses, der zu einer Entscheidung beziehungsweise Verteilung einer Ressource führte (Colquitt & Greenberg, 2003; Peter et al., 2013). Im Schulkontext spiegelt sich prozedurale Gerechtigkeit beispielsweise im Mitspracherecht der Schüler*innen bei der Unterrichtsgestaltung wieder.

Die *interpersonale und informationale* Gerechtigkeit beziehen sich beide auf die Wahrnehmung zwischenmenschlicher Interaktion und Kommunikation (Peter et al., 2013). Interpersonale Gerechtigkeit meint einen respekt- und würdevollen zwischenmenschlichen Umgang, informationale Gerechtigkeit spiegelt angemessene Erklärungen und Transparenz vor allem in der Vermittlung einer Entscheidung wieder (Colquitt & Greenberg, 2003; Lotz et al., 2013; Peter et al., 2013). Auf die Schule übertragen, zeigt sich interpersonale Gerechtigkeit in respektvollen Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen; informationales Gerechtigkeitserleben kann beispielsweise durch transparente Rückmeldungen in der Leistungsbewertung erreicht werden.

Warum ist Gerechtigkeitserleben in der Schule wichtig?

Wie wirkt sich erlebte Gerechtigkeit beziehungsweise Ungerechtigkeit in der Schule auf Kinder und Jugendliche aus? Kinder und Jugendliche, die ihren Schulalltag sowie das Handeln ihrer Lehrkräfte ihnen gegenüber als gerecht erleben, zeigen höhere Lernmotivation und bessere Leistungen, fühlen sich in ihrer Schule integrierter und hänseln ihre Peers weniger als solche, die weniger Gerechtigkeit in der Schule erleben (Donat, Knigge & Dalbert, 2018; Kahileh et al., 2013; Peter & Dalbert, 2013; Resh & Sabbagh, 2016). Weiterhin zeigten sich positive Zusammenhänge zur allgemeinen Hilfsbereitschaft, dem Vertrauen in andere Menschen sowie Institutionen (Gorard, 2011; Resh & Sabbagh, 2016). Schüler*innen erleben ihre schulische Umwelt sowie das Klassenklima positiver und fühlen sich wohler, sie berichten auch über ein geringeres schulisches Belastungserleben (Dalbert, 2013a; Peter & Dalbert, 2013; Resh & Sabbagh, 2016). Darüber hinaus gibt es noch Hinweise darauf, dass ein als gerecht erlebtes Lehrkräfthandeln mit einer geringeren Neigung zur Schulverweigerung einhergeht (Donat, Gallschütz & Dalbert, 2018). Speziell für das Gerechtigkeitserleben auf der interpersonalen Gerechtigkeitsdimension wurde ein positiver Zusammenhang zur demokratischen Orientierung von Kindern und Jugendlichen gefunden (Resh & Sabbagh, 2016). Es wird deutlich, dass ein ausgeprägtes Gerechtigkeitserleben an der Schule mit vielen positiven Auswirkungen einhergeht und entsprechend deutlich mehr ist als bloß wünschenswert.

Was wird im Allgemeinen als gerecht erlebt? - Aktuelle Forschungsergebnisse zum Gerechtigkeitserleben in der Schule

Aus den bisherigen Anwendungsbeispielen wird die besondere Rolle der Lehrkraft im Erleben der schulischen Umwelt deutlich. Das erlebte Handeln der Lehrkraft bezieht sich auf die subjektiv von den Schüler*innen erlebte Gerechtigkeit des Lehrkrafthandelns ihnen gegenüber – kurz *Lehrkraftgerechtigkeit* genannt (Dalbert, 2011). Um nun ein Bild davon zu erhalten, was allgemein als gerecht erlebt wird und was dazu auch schon bekannt ist, sind der Ist-Zustand sowie der Idealzustand hinsichtlich gerechter und ungerechter Interaktionen in der Schule zu betrachten. Eine potenzielle Diskrepanz zwischen Ist- und Idealzustand kann als Auslöser für Ungerechtigkeitserfahrungen gesehen werden (Molinari et al., 2013). In den folgenden Abschnitten werden daher Befunde mit dem Fokus auf das schulische Erleben von Schüler*innen und ergänzend von Lehrkräften zu diesen beiden Aspekten berichtet.

Aktuelles Gerechtigkeitserleben von schulischen Erfahrungen

Zur allgemein erlebten *Lehrkraftgerechtigkeit* – jenseits der oben aufgemachten Gerechtigkeitsdimensionen – gibt es widersprüchliche Befunde. So deuten einige nationale sowie internationale Studien darauf hin, dass ungerechte Erfahrungen in der Schule alltäglich sind (Abs et al., 2007; Berti et al., 2010; Gorard, 2011; Krumm & Weiß, 2000). Andererseits gibt es Befunde, laut derer im Allgemeinen eher positive, gerechte Erfahrungen in der Interaktion mit Lehrkräften gesammelt werden (Donat, Gallschütz & Dalbert, 2018; Donat, Knigge & Dalbert, 2018; Prenzel, 2013). Eine detaillierte Betrachtung schulischer Erfahrungen entlang der Gerechtigkeitsdimensionen kann diesen Widerspruch möglicherweise auflösen.

Distributive Gerechtigkeit

In der Schule gibt es eine Vielzahl an Ressourcen und Gütern, die täglich verteilt werden. Ein besonders brisantes und konfliktbeladenes Gut stellen dabei Noten dar. So berichten Schüler*innen häufig, dass sie ihre Noten als ungerecht erleben (Peter et al., 2013). Diese Wahrnehmung ist zum Beispiel darin begründet, dass aus Sicht der Lernenden unterschiedliche Kriterien zur Leistungsbeurteilung angewandt werden (Berti et al., 2010). Andererseits werden Leistungsbewertungen häufig auch im Zusammenhang mit gerechten Erlebnissen genannt (Peter et al., 2013). Dies trifft dann zu, wenn die Kinder und Jugendlichen das Gefühl haben, dass ihre Noten der Qualität der eigenen Arbeit sowie der aufgewandten Anstrengung entsprechen (Gorard, 2011). Gefragt nach der potenziellen Gewichtung verschiedener Attribute auf die Notengebung berichten Lehrkräfte, dass 60% der Note auf die tatsächliche Leistung zurückgehen, 19% auf die gezeigte Anstrengung und 6% auf Lernverhalten im Unterricht (Resh, 2009). Die restlichen 15% verteilen sich auf das eingeschätzte Talent des Kindes und dem potenziellen Bedarf an Ermutigung beziehungsweise Motivation. Vor die gleiche Aufgabe gestellt, schätzen Schüler*innen die tatsächliche Leistung zu 50% als ausschlaggebend für die Note ein. Ebenso wie bei den Lehrkräften entfielen ihrer Einschätzung

nach 19% auf die Anstrengung. Jedoch schätzten die Lernenden die Gewichtung des gezeigten Lernverhaltens im Unterricht mit 14% höher ein (Resh, 2009). In der Studie gab die Hälfte der befragten Sekundarstufenlehrkräfte an, dass die Benotung von Schüler*innen dahingehend variieren sollte, dass die Anstrengung und der Bedarf bei lernschwachen Kindern und Jugendlichen stärker ins Gewicht der Benotung fällt. Weiterhin gewichteten die befragten Lehrkräfte die genannten Faktoren je nach eigenem Unterrichtsfach unterschiedlich. Mathematiklehrkräfte sprachen der tatsächlichen Leistung mehr Gewicht zu, während naturwissenschaftliche Lehrkräfte dem individuellen Bedarf und der gezeigten Anstrengung mehr Gewicht verliehen. Die Autoren vermuten, dass die Lehrkraftüberzeugungen bezüglich der angenommenen Flexibilität vs. Hierarchie des Lernstoffes eine mögliche Erklärung sein könnten (Resh & Sabbagh, 2016). In ihrem Überblick berichten Resh und Sabbagh (2016) außerdem, dass über verschiedene Studien aus unterschiedlichen Ländern hinweg Mädchen bessere Noten erhielten als Jungen, die sich entsprechend benachteiligt fühlen. Erlebte Ungerechtigkeit in der Benotung, die im Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund der Schüler*innen steht, wurde nicht deutlich (Resh & Sabbagh, 2016). Nach gerechtigkeitsrelevanten Situationen gefragt, benannten auch Grundschullehrkräfte am häufigsten Benotungssituationen (Ehrhardt et al., 2016). Aus diesen Berichten wird deutlich, dass die Notengebung häufig Ursprung ungerechter Erfahrungen ist. Jedoch konnte auch gezeigt werden, dass diese weniger im Zusammenhang mit der erlebten Lehrkraftgerechtigkeit steht (Peter et al., 2013). Auch Belohnungen stellen immer wieder Anlässe ungerechter Erlebnisse im Schulalltag dar (Ehrhardt et al., 2016; Peter et al., 2013; Resh & Sabbagh, 2016).

In dem in der Einleitung diskutierten Beispiel (siehe Abbildung 1) wird die Zeit, die eine Lehrkraft mit einem Kind verbringt, als weitere zu verteilende Ressource im Schulalltag illustriert. Auch dies kann zu wahrgenommener Ungerechtigkeit führen. So erleben es Schüler*innen als ungerecht, wenn ihre Lehrkraft mehr Zeit mit einigen, wenigen Schüler*innen verbringt als mit dem Rest der Klasse (Berti et al., 2010). Andererseits berichten Schüler*innen von einer gerechten Aufmerksamkeitsverteilung, wenn diese dem Leistungs- beziehungsweise Bedarfsprinzip folgte (Molinari et al., 2013). Auch Lehrkräfte nennen Situationen, in denen die eigene Aufmerksamkeit auf verschiedene Lernende aufgeteilt wird, als gerechtigkeitsensible Situation (Ehrhardt et al., 2016).

Einige weitere Befunde aus Sicht der Schüler*innen umfassen die ungerechte Verteilung von Verantwortung (Peter et al., 2013) und das Ausbleiben einer Hilfestellung bei bestehendem Bedarf (Ehrhardt et al., 2016). Aus Lehrkraftsicht werden ebenso die Verteilung der eigenen Zeit im Zusammenhang mit Hilfestellungen sowie insgesamt Situationen des adaptiven Unterrichtens benannt (Ehrhardt et al., 2016).

Prozedurale Gerechtigkeit

Hinsichtlich der prozeduralen Gerechtigkeitsdimension berichten Schüler*innen von gerechten Erfahrungen in der Schule, die mit dem Eintreten für Gerechtigkeit zusammenhängen – ob sich dies auf die

Lehrkräfte oder Peers bezog, ist unklar. Peter und Kollegen (2013) berichten in ihrem Überblick zu Gerechtigkeitsforschung in der Schule, dass Schüler*innen außerdem ungerechte Erfahrungen im Zusammenhang mit Willkür offizieller Personen benennen.

Eine Analyse von Ungerechtigkeitserfahrungen im Schulkontext kam zu dem Ergebnis, dass es in der asymmetrischen Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung¹ häufiger zu prozeduralem Ungerechtigkeitserleben kommt (Peter et al., 2013).

Informationale Gerechtigkeit

Das zuvor berichtete Ergebnis zu Ungerechtigkeit in Bezug auf Willkür aus dem Überblick von Peter und Kollegen (2013) kann auch hier berichtet werden. Denn es ist nicht klar, ob sich das Erleben auf Willkür im Entscheidungsprozess (prozedurale Gerechtigkeit) oder in der inadäquaten Mitteilung der Entscheidung (informationale Gerechtigkeit) bezieht.

In der Studie von Berti und Kollegen berichtete über die Hälfte der Befragten von ungerechter Klassenkommunikation. So machte die Lehrkraft ihre Entscheidungen wenig transparent oder erläuterte unzufriedenen Schüler*innen ihre Benotung kaum bis gar nicht (Berti et al., 2010).

Interpersonale Gerechtigkeit

Bezüglich der interpersonalen Gerechtigkeit berichten Schüler*innen positive sowie negative Erlebnisse. In verschiedenen Studien berichten Kinder und Jugendliche von ungerechten Erlebnissen (Berti et al., 2010; Gorard, 2011; Peter et al., 2013). Im Detail werden unfreundliches, respektloses und zum Teil aggressives Verhalten der Lehrkräfte und Mitschüler*innen benannt (Berti et al., 2010; Gorard, 2011; Peter et al., 2013). Außerdem wird angeführt, dass die eigene Meinung von der Lehrkraft nicht mit Respekt behandelt wird (Berti et al., 2010; Gorard, 2011). Es wird deutlich, dass Schüler*innen den Umgang mit Lehrkräften häufig als ungerecht erleben (Peter et al., 2013). Andererseits gibt es auch viele als gerecht erlebte Interaktionen (Molinari et al., 2013; Peter et al., 2013). So gaben 60% - 70% der befragten Schüler*innen einer internationalen Studie an, dass sie insgesamt gut mit ihrer Lehrkraft auskommen (Gorard, 2011).

Zwischenfazit

Aus dem bisher Berichteten wird deutlich, dass es bereits einige Befunde zum Gerechtigkeitserleben im Kontext Schule gibt. Die Literatur liefert hier ein facettenreiches Bild an Erfahrungen der Schüler*innen

¹ Die Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung ist in dem Sinne asymmetrisch, dass ein Machtgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler*in herrscht. Zur Ausübung der gesellschaftlichen Funktion der Schule übersteigen die Rechte der Lehrkraft die der Schüler*innen in bedeutendem Maße (beispielsweise hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und der Leistungsbewertung). Sie nimmt damit entscheidenden Einfluss auf die weitere Entwicklung der Schüler*innen, z.B. auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Ulich, K. Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion. In: Ders. (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule (S. 76 – 115), Weinheim, Basel).

und in geringerem Maße auch an Lehrkrafteerfahrungen. Leistungsbeurteilungen sowie die Verteilung von Belohnungen scheinen aus Sicht der Lernenden die häufigsten Ursachen für Ungerechtigkeitserfahrungen zu sein. In einigen Studien wurde jedoch auch deutlich, dass eben diese auch Quelle gerechter Erlebnisse sind. Bisher gibt es wenige Befunde zur wahrgenommenen Gerechtigkeit der Verteilung anderer Güter, wie beispielsweise der Aufmerksamkeit der Lehrkraft.

Die meisten Befunde beziehen sich dabei auf die *Verteilungsgerechtigkeit*. Schulische Erlebnisse, die den drei weiteren Gerechtigkeitsdimensionen zugeordnet werden können, erscheinen im Vergleich weit weniger gut erforscht. Dies trifft besonders für die *prozedurale* sowie die *informationale* Gerechtigkeit zu. Hinsichtlich der erlebten *interpersonalen* Gerechtigkeit wird deutlich, dass unfreundliches und respektloses Verhalten hier häufig Ungerechtigkeitserfahrungen zu befeuern scheinen.

Ein Blick auf die nun folgenden Idealvorstellungen der Schüler*innen und Lehrkräfte kann potenzielle Diskrepanzen zwischen Erleben und Ideal verdeutlichen und zum Verstehen ungerechter Erfahrungen beitragen.

Idealvorstellungen zu einer gerechten Schule

Wie auch im vorherigen Abschnitt werden nun die Idealvorstellungen der Schüler*innen sowie Lehrkräfte zu Gerechtigkeit in der Schule anhand der vier Dimensionen berichtet. Dies ermöglicht Rückschlüsse auf die Kriterien, die für die Einordnung und Bewertung alltäglicher Erfahrungen genutzt werden.

Distributive Gerechtigkeit

Verschiedene Studien zeigen, dass hinsichtlich der Notengebung eine Anwendung des *Gleichheitsprinzips* – sprich eine gleiche Leistung führt zur gleichen Note – von Schüler*innen als Ideal angesehen wird (Berti et al., 2010; Peter et al., 2013). Mädchen scheinen diese Art der Verteilung besonders zu unterstützen (Berti et al., 2010). Andererseits gibt es auch Kinder und Jugendliche, die eine Berücksichtigung der eigenen Anstrengung sowie der Bedürfnisse im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung als angemessen empfinden (Gorard, 2011, 2012). Aus Lehrkraftsicht sollten Ressourcen idealerweise nach dem *Leistungs-* oder *Bedarfsprinzip* verteilt werden (Berti et al., 2010).

Hinsichtlich der idealen Aufmerksamkeitsverteilung durch die Lehrkraft herrschte Uneinigkeit unter den befragten Schüler*innen aus der Studie von Gorard und Kollegen (2010). So wünschte sich etwas mehr als die Hälfte, dass die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit bedarfsorientiert verteilt, auch wenn sie selbst dadurch weniger Aufmerksamkeit bekommen. Die etwas kleinere Hälfte (ca. 48%) erachtete eine gleiche Aufmerksamkeitsverteilung, ungeachtet individueller Bedürfnisse, als den Idealzustand (Gorard, 2011). Darüber hinaus wünschten sich die Befragten gemäß dem *Bedarfsprinzip*, dass ihre Lehrkraft ein Unterrichtsthema solange erklärt, bis es alle verstanden haben. Außerdem sollten Schüler*innen nur gelobt werden, wenn sie es verdienen. Fleißige Schüler*innen sollten jedoch nicht von ihren Lehrkräften bevorzugt

werden (Gorard, 2011). Die Anwendung des *Gleichheits-* und *Leistungsprinzip* stehen hier konträr zueinander.

Der Aspekt gerechter Unterrichtspraktiken wurde in einer Studie in dem Überblick von Resh und Sabbagh (2016) eingehender betrachtet. Schüler*innen wurden dort hypothetische Unterrichtspraktiken in heterogenen Klassenräumen vorgelegt. Sie sollten bewerten, welche für sie die gerechteste Praktik wäre. Die Befragten bewerteten das Peer-Tutoring als gerechteste Methode. Diese spiegelt sowohl das *Gleichheitsprinzip* – es wird nicht im Stoff weitergegangen, bis ihn alle verstanden haben – als auch das *Bedarfsprinzip* wieder, da die schnellen den langsamer Lernenden Hilfestellung leisten können. Wie auch oben berichtet, fanden es die Schüler*innen am wenigsten gerecht, wenn alle im gleichen Tempo im Stoff voranschreiten und die langsamer Lernenden dadurch eventuell abgehängt werden (Resh & Sabbagh, 2016). In einer weiteren Studie zu Idealvorstellungen hinsichtlich der Steigerung der Lernmotivation, bewerteten die befragten Kinder und Jugendlichen Lob für bemerkenswerte Leistungen als unfair. Sie begründeten dies damit, dass Schüler*innen, die nicht gelobt würden, im Nachteil wären, da sie keine Anreize für ihr weiteres Lernen bekämen. Als ideale Methoden zur Lernsteigerung werteten Schüler*innen Lob für gut bearbeitete Aufgaben sowie eine Differenzierung dahingehend, dass schnell Lernende angeregt werden, schwierigere Aufgaben zu bearbeiten, und langsamere Lerner ermutigt werden, neue Lernwege auszuprobieren. Diese Ideale spiegeln hier das *Leistungsprinzip* sowie das *Gleichheits-* und das *Bedarfsprinzip* wieder (Resh & Sabbagh, 2016).

Prozedurale Gerechtigkeit

Spezifisch für den Schulkontext gibt es aktuell keine Literatur, die Idealvorstellungen von Schüler*innen zur prozeduralen Gerechtigkeit betrachtet. Im Allgemeinen sind jedoch einige Kriterien bekannt, die zur Erhöhung der erlebten Prozessgerechtigkeit beitragen. Leventhal arbeitete 1980 sechs Kriterien aus, die zur Beurteilung eines gerechten Verfahrens herangezogen werden. Diese umfassen unter anderem Konsistenz, Unvoreingenommenheit, Korrigierbarkeit und Angemessenheit (Mikula, 2002). Tyler nennt in einer aktuelleren Arbeit vier Bedingungen für prozedurale Gerechtigkeit: die Möglichkeit gehört zu werden, Neutralität des Entscheidungsträgers, Vertrauen in die Motive der entscheidenden Person und eine würdevolle und respektvolle Behandlung der Betroffenen (Lotz et al., 2013).

Auf den Schulkontext übertragen, könnte es beispielsweise zum Gerechtigkeitserleben der Kinder und Jugendlichen beitragen, wenn bei einer Konfliktklärung beide Parteien gleichermaßen ihre Perspektive auf den Konflikt einbringen können und die vermittelnde Lehrkraft sich bewusst neutral verhält.

Informationale Gerechtigkeit

Ebenso wie für die prozedurale Gerechtigkeit gibt es auch für die informationale Gerechtigkeit keine Literatur bezüglich der Vorstellungen der Schüler*innen. In dem Feld der Organisationspsychologie gibt

es jedoch ein häufig benanntes Beispiel, dass Indikatoren für informationale Gerechtigkeit verdeutlicht. Wenn bei einer anstehenden Beförderung ein*e längjährige*r Mitarbeiter*in nicht befördert wird, sondern jemand anderes, kann die Akzeptanz für diese Entscheidung durch eine transparente, ehrliche und ausführliche Erläuterung der Entscheidung erhöht werden (Streicher & Öttl, 2013).

Dies lässt sich auch auf den oben aufgemachten Konflikt übertragen. Erläutert die Lehrkraft ihre Entscheidung für beide Schüler*innen nachvollziehbar und transparent, ist eine gerechte Bewertung dieser Konfliktlösung wahrscheinlicher.

Interpersonale Gerechtigkeit

Hinsichtlich des zwischenmenschlichen Umgangs wünschten sich Schüler*innen, dass sie in gleichem Maße respektvoll von ihrer Lehrkraft behandelt werden und dass Lehrkräfte Meinungen von Schüler*innen respektieren, auch wenn sie von der Meinung der Lehrkraft abweichen (Gorard, 2011). Weiterhin sollten Lernende nicht gedemütigt werden (Gorard, 2012).

In einer Studie mit Oberstufenschüler*innen berichteten diese egalitäre Vorstellungen hinsichtlich der Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung, sprich eine Anwendung des *Gleichheitsprinzips* (Resh & Sabbagh, 2016).

Zwischenfazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass hinsichtlich der *distributiven* Gerechtigkeit aus Perspektive der Lernenden Noten auf Basis von Leistung, inklusive der Anstrengung, vergeben werden sollten. Uneinigkeit herrscht bei der Frage der Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrkraft. Hier gibt es in ähnlichen Anteilen Fürsprecher*innen für die Anwendung des Bedarfsprinzips sowie des Gleichheitsprinzips. Ähnliches trifft auch auf die Verteilung von Lob zu. In Bezug auf die *interpersonale* Gerechtigkeit gibt es sehr klare Vorstellungen: alle Schüler*innen wollen gleichermaßen von ihren Lehrkräften respektiert werden. Für die *prozedurale* und *informationale* Gerechtigkeit lässt sich nur aus anderen Forschungsfeldern Bekanntes auf den Schulkontext übertragen.

Gegenüberstellung des aktuellen Gerechtigkeitserleben mit den Idealvorstellungen

Bei der Gegenüberstellung des aktuellen Erlebens und der Idealvorstellungen zu Gerechtigkeit wird deutlich, dass an einigen Stellen Diskrepanzen bestehen. So wünschen sich die in den Studien befragten Schüler*innen eine leistungsbasierte Benotung, die garantiert, dass es für die gleiche Leistung gleiche Noten gibt. Im Erleben des Schulalltags berichten jedoch einige Kinder und Jugendliche, dass ungleiche Kriterien gewählt werden. Sie vermuten zudem, dass das Lernverhalten im Unterricht einen Teil der Note ausmacht. Andererseits gibt es aber auch Berichte gerecht erlebter Benotungen, die im Erleben der Schüler*innen die eigene Leistung und Anstrengung adäquat abbilden. Zur erlebten Gerechtigkeit der Aufmerksamkeitsverteilung gibt es bisher wenige Befunde. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass diese als gerecht

erlebt wird. Vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Idealvorstellungen der Heranwachsenden zu einer gerechten Aufmerksamkeitsverteilung ist dies durchaus überraschend.

Hinsichtlich der *prozeduralen* und *informationalen* Gerechtigkeitsdimensionen ist ebenfalls wenig bekannt. Kinder und Jugendliche berichten hier von Ungerechtigkeitserfahrungen im Zusammenhang mit Willkür offizieller Personen sowie intransparenten Entscheidungen und mangelnder Erläuterung von Benotungen. An dieser Stelle sei auf die oben genannten Kriterien verwiesen, die dem entgegenwirken können.

Hinsichtlich *interpersonaler* Gerechtigkeit berichteten die Schüler*innen neben gerechten Erfahrungen auch Erlebnisse unfreundlichen und sogar aggressiven Lehrkraftverhaltens. Auch ein von mangelndem Respekt gekennzeichneter Umgang wird als problematisch erlebt. Überraschenderweise berichtete jedoch die Mehrheit der Schüler*innen, dass sie insgesamt gut mit ihren Lehrkräften zurechtkommen. Aus den angeführten Idealvorstellungen, eines respektvollen Umgangs der Lehrkraft mit allen Schüler*innen, wird für die *interpersonale* Gerechtigkeit deutlich, welchen hohen Stellenwert diese hat.

Aus der dargelegten Literatur wird außerdem ersichtlich, dass das Gerechtigkeitserleben der Lehrkräfte zu ihrem eigenen Handeln bisher kaum beforscht wurde. Lediglich Einschätzungen zur eigenen Notengebung sowie marginal der Aufmerksamkeitsverteilung tauchen im Literaturüberblick zusätzlich aus Lehrkraftperspektive auf.

Fazit

Es wird deutlich, dass Befunde aus der psychologischen Gerechtigkeitsforschung dazu beitragen können, Interaktion in der Schule besser zu verstehen und bewusster zu gestalten. Die Definitionen sowie Befunde zu den vier Dimensionen erlebter Gerechtigkeit geben hier wichtige Anhaltspunkte. Außerdem zeigt der Überblick, dass insbesondere für die erlebte Gerechtigkeit auf der *prozeduralen* sowie *informationalen* Dimension noch große Forschungslücken hinsichtlich des aktuellen Erlebens und der Idealvorstellungen bestehen, die es zu füllen gilt. Auch für die *distributive* und *interpersonale* erlebte Gerechtigkeit bestehen noch Desiderata, die ein tiefgehendes Verständnis der Wahrnehmung und Bewertung von Interaktionen im Schulalltag ermöglichen würden.

Hinsichtlich Handlungsempfehlungen für die Praxis sei einerseits auf den obigen Abschnitt zu den Idealvorstellungen der Schüler*innen sowie andererseits auf Claudia Dalberts „Schlussfolgerungen für das Handeln von LehrerInnen“ verwiesen (Dalbert, 2013b). Claudia Dalbert hebt darin die Bedeutung der erlebten *informationalen* und *interpersonalen* Gerechtigkeit für das schulische Erleben hervor. Zur Gewährleistung eines ausgeprägten *informationalen* Gerechtigkeitserlebens führt sie an, Schüler*innen sowie Eltern stets über wichtige schulrelevante Entscheidungen und Vorgänge zu informieren (Dalbert, 2013b). Hinsichtlich der erlebten *interpersonalen* Gerechtigkeit empfiehlt sie Lehrkräften, ihre Schüler*innen stets

mit „Würde, Respekt und Höflichkeit [zu] behandeln“ (Dalbert, 2013b, S. 149), auch wenn diese ihnen das im Zweifelsfalle selbst nicht entgegenbrächten. Denn „die Erziehungslast [liegt] eben bei den LehrerInnen“ (ebd. S. 150) und es sei in ihrer Verantwortung das Modell vorzuleben.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., Roczen, N. & Klieme, E. (2007). *Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms "Demokratie lernen und leben"*. Materialien zur Bildungsforschung,
- Berti, C., Molinari, L. & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education, 13*(4), 541–556.
<https://doi.org/10.1007/s11218-010-9128-9>
- Colquitt, J. A. & Greenberg, J. (2003). Organizational Justice A Fair Assessment of the State of the Literature. In J. Greenberg (Hg.), *Series in applied psychology. Organizational behavior: The state of the science* (2. Aufl., S. 122–149). Lawrence Erlbaum.
- Dalbert, C. (2011). Warum die durch die Schüler und Schüler*innen individuell und subjektiv erlebte Gerechtigkeit des Lehrerhandelns wichtig ist. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25*(1), 5–18.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000033>
- Dalbert, C. (2013a). Die Bedeutung schulischen Gerechtigkeitserlebens für das subjektive Wohlbefinden in der Schule. In C. Dalbert (Hg.), *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 127–143). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dalbert, C. (2013b). Schlussfolgerungen für das Handeln von LehrerInnen. In C. Dalbert (Hg.), *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 145–152). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Donat, M., Gallschütz, C. & Dalbert, C. (2018). The relation between students' justice experiences and their school refusal behavior. *Social Psychology of Education, 21*(2), 447–475.
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9423-9>
- Donat, M., Knigge, M. & Dalbert, C. (2018). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying? *Aggressive behavior, 44*(1), 29–39.
<https://doi.org/10.1002/ab.21721>
- Ehrhardt, N., Pretsch, J., Herrmann, I. & Schmitt, M. (2016). Observing justice in the primary school classroom. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19*(1), 157–190. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0664-0>
- Gorard, S. (2011). The potential determinants of young people's sense of justice: An international study. *British Journal of Sociology of Education, 32*(1), 35–52.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2011.527721>
- Gorard, S. (2012). Experiencing fairness at school: An international study. *International Journal of Educational Research, 53*, 127–137. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.003>
- Gorard, S., Smith, E., Greger, D. & Meuret, D. (2010). *Equity in Education: An International Comparison of Pupils Perspectives*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230277335>
- Kahileh, R., Peter, F. & Dalbert, C. (2013). Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitserleben und Schulerfolg. In C. Dalbert (Hg.), *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 55–71). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer: Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*(1), 60–79.
- Lotz, S., Gollwitzer, M., Streicher, B. & Schlösser, T. (2013). Gerechtigkeit als Forschungsgegenstand. In M. Gollwitzer (Hg.), *Soziale Gerechtigkeit: Was unsere Gesellschaft aus den Erkenntnissen der Gerechtigkeitspsychologie lernen kann* (1. Aufl., S. 13–33). Hogrefe.

- Mikula, G. (2002). Gerecht und ungerecht: Eine Skizze der sozialpsychologischen Gerechtigkeitsforschung. In M. Held, G. Kubon-Gilke & R. Sturn (Hg.), *Jahrbuch normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik: Bd. 1.2002. Gerechtigkeit als Voraussetzung für effizientes Wirtschaften* (S. 257–278). Metropolis-Verl.
- Molinari, L., Speltini, G. & Passini, S. (2013). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher–student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 19(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.748254>
- Peter, F., Donat, M., Umlauf, S. & Dalbert, C. (2013). Einführung in die Gerechtigkeitspsychologie. In C. Dalbert (Hg.), *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 11–32). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Peter, F. & Dalbert, C. (2013). Die Bedeutung der LehrerInnengerechtigkeit: Klimaerleben oder persönliches Erleben? In C. Dalbert (Hg.), *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 33–53). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Verlag Barbara Budrich.
- Resh, N. (2009). Justice in grades allocation: teachers' perspective. *Social Psychology of Education*, 12(3), 315–325. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9073-z>
- Resh, N. & Sabbagh, C. (2016). Justice and Education. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Hg.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (S. 349–367). Springer New York.
- Streicher, B. & Öttl, M. (2013). Gerechtigkeitsaspekte in Organisationen. In M. Gollwitzer (Hg.), *Soziale Gerechtigkeit: Was unsere Gesellschaft aus den Erkenntnissen der Gerechtigkeitspsychologie lernen kann* (1. Aufl., S. 113–138). Hogrefe.
- Umlauf, S., Dalbert, C. & Schröpper, S. (2013). Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für das Exklusionsempfinden. In C. Dalbert (Hg.), *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 109–126). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- The United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2515), 3.

Vorgeschlagene Zitierweise: Kobs, S. & Knigge, M. (2020). Was ist schon gerecht? – Erkenntnisse aus der psychologischen Gerechtigkeitsforschung im Kontext Schule. *Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 8. Retrieved from <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html>