

## Masterarbeit

<b>Deutscher Titel der Masterarbeit</b>	Zusammenhang zwischen Schulnoten und subjektiv erlebter Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns.  Eine empirische Untersuchung in den Fächern Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung
<b>Englischer Titel der Masterarbeit</b>	Relationship between awarded grades and perceived fairness of teacher conduct.  An empirical study in the fields of business administration and accounting
<b>Verfasser/in Familienname, Vorname(n)</b>	Pfister Miriam
<b>Matrikelnummen</b>	1352193
<b>Studium</b>	Masterstudium Wirtschaftspädagogik
<b>Beurteiler/in Titel, Vorname(n), Familienname</b>	ao. Univ.Prof. Dr. Richard Fortmüller

Hiermit versichere ich, dass

1. ich die vorliegende Masterarbeit selbständig und ohne Verwendung unerlaubter Hilfsmittel verfasst habe. Alle Inhalte, die direkt oder indirekt aus fremden Quellen entnommen sind, sind durch entsprechende Quellenangaben gekennzeichnet.
2. die vorliegende Arbeit bisher weder im In- noch im Ausland zur Beurteilung vorgelegt bzw. veröffentlicht worden ist.
3. diese Arbeit mit der beurteilten bzw. in elektronischer Form eingereichten Masterarbeit übereinstimmt.

Datum \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

## Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung .....	1
1.1	Problemhintergrund und wissenschaftliche Fragestellungen .....	1
1.2	Ziel und Nutzen der Arbeit .....	3
1.3	Aufbau der Arbeit .....	3
2.	Abriss der Gerechtigkeitsforschung .....	6
3.	Der Gerechte-Welt-Glaube.....	15
3.1	Funktionen des Gerechte-Welt-Glaubens .....	21
3.2	Bedeutung des Gerechte-Welt-Glaubens für schulische Belange.....	24
3.3	Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens .....	26
3.4	Messung des Gerechte-Welt-Glaubens .....	26
4.	Subjektiv erlebte LehrerInnengerechtigkeit .....	30
4.1	Einflussgrößen auf die subjektiv erlebte Gerechtigkeit in der Schule .....	31
4.1.1	Die Notengebung .....	32
4.1.2	Weitere Einflussgrößen auf die subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns .....	34
4.2	Einfluss des Gerechte-Welt-Glaubens auf die subjektive Wahrnehmung von Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns .....	35
4.3	Auswirkungen der subjektiv erlebten Gerechtigkeit auf die SchülerInnen.....	37
4.4	Messung subjektiv erlebter Gerechtigkeit .....	40
5.	Schulleistung .....	43
5.1	Einfluss des Gerechte-Welt-Glaubens auf die Schulleistung .....	43
5.2	Einfluss der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns auf die Schulleistung .....	45
5.3	Messung der Schulleistung.....	47
6.	Gesamtmodell der Untersuchung.....	48
7.	Empirische Untersuchung .....	49
7.1	Design der Studie .....	49
7.2	Stichprobe.....	50
7.3	Aufbau des Fragebogens.....	51
7.4	Durchführung der Studie.....	52
7.5	TeilnehmerInnen an der Studie.....	53
8.	Analyse und Ergebnisse der Befragung.....	54
8.1	Konstruktmessung .....	54
8.1.1	Der Gerechte-Welt-Glaube.....	54

8.1.2 Subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns .....	54
8.2 Hypothesenprüfung .....	55
8.2.1 Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns.....	55
8.2.2 Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und den Noten in den Fächern Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung .....	57
8.2.3 Zusammenhang zwischen der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns in den Fächern Betriebswirtschaft bzw. Rechnungswesen und den Noten.....	58
8.2.4 Bestehen Unterschiede im Verhältnis der subjektiv erlebten Gerechtigkeit und den SchülerInnenleistungen zwischen den Kernfächern Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung des Schultyps Handelsakademie?.....	60
9. Gesamtmodell der Untersuchung.....	62
10. Zusammenfassung und Diskussion.....	63
11. Limitationen und Ausblick .....	69
Literaturverzeichnis .....	71
Anhang.....	77

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Aufbau der Arbeit .....	5
Abb. 2: Überblick der bisherigen Gerechtigkeitsforschung .....	14
Abb. 3: Auswirkungen der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns auf die SchülerInnen .....	39
Abb.4: Gesamtmodell der empirischen Untersuchung .....	48
Abb. 5: Einleitender Fragebogentext .....	52
Abb. 6: Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und den Schulnoten .....	57
Abb. 7: Zusammenhang zwischen der Note und der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns .....	59
Abb. 8: Unterschied des Zusammenhangs der subjektiv erlebten Gerechtigkeit und den Noten in den Fächern Betriebswirtschaft und Rechnungswesen .....	61
Abb.9: Gesamtmodell der empirischen Untersuchung .....	62
Abb. 10: altersspezifische Unterschiede im Gerechte-Welt-Glauben .....	66
Abb. 11: Fächer- und geschlechterspezifische Unterschiede der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns .....	67

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Skala zur Messung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens .....	29
Tab. 2: Skala zur Messung der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns durch die SchülerInnen.....	42
Tab. 3: Skala zur Messung der Schulleistung .....	47
Tab. 4: Aufstellung des Fragebogenrücklaufes .....	53
Tab. 5: persönliche Daten der TeilnehmerInnen an der Studie .....	53
Tab. 6: Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns.....	56

## 1. Einleitung

### ***1.1 Problemhintergrund und wissenschaftliche Fragestellungen***

Menschen legen großen Wert auf Gerechtigkeit, was eine Studie von Dalbert, Montada und Schmitt (1987, in Schmitt 1993, 1), in welcher die Frage, ob Gerechtigkeit ein Anliegen in unserem Kulturkreis ist, deutlich bejaht wird, darlegt. Warum Gerechtigkeit überhaupt wichtig ist im Leben der Menschen, erklärt die Gerechte-Welt-Theorie, welche besagt, dass Menschen grundsätzlich das Bedürfnis haben, an eine gerechte Welt zu glauben. Demnach bekommt jede/r das, was sie/er verdient. Dies führt zum eigenen Bestreben, sich anderen gegenüber gerecht zu verhalten, um diese Gerechtigkeit umgekehrt wieder von anderen zu erfahren (vgl. Lerner/Miller 1978, 1030). Der Glaube an eine gerechte Welt ist von Person zu Person unterschiedlich ausgeprägt. Wird der Glaube an eine gerechte Welt durch Beobachtung oder eigene Erfahrung von Ungerechtigkeit bedroht, so tendieren Personen mit stark ausgeprägtem Gerechte-Welt-Glauben dazu, zu versuchen, Gerechtigkeit real wiederherzustellen und wenn dies nicht möglich scheint, die Realität umzudeuten durch Rechtfertigung oder Herabspiegelung (vgl. Dalbert 2011, 7). Personen mit schwach ausgeprägtem Gerechte-Welt-Glauben fällt es demnach schwerer, mit Ungerechtigkeits Erfahrungen umzugehen, das Vertrauen an eine gerechte Welt ist geringer.

Ein Zusammenhang des Gerechte-Welt-Glaubens mit der subjektiven Wahrnehmung des LehrerInnenhandelns konnte bereits in Untersuchungen festgestellt werden (z.B. Dalbert/Stöber 2005). Der Gerechte-Welt-Glaube kann jedoch durch das LehrerInnenhandeln sowohl positiv als auch negativ beeinflusst werden, indem es ihn stärkt oder schwächt (vgl. Dalbert/Stöber 2006, 205). Diese Wichtigkeit der Gerechtigkeit im Unterricht unterstreicht eine Studie, welche Gerechtigkeit als eine der drei wichtigsten Charakteristika, die einen guten Lehrer/eine gute Lehrerin ausmacht, feststellt (vgl. Hofer/Pekrun/Zielinski, 1986 in Dalbert/Stöber, 2005, 3). Die subjektiv erlebte Gerechtigkeit von SchülerInnen des LehrerInnenhandelns, die sich im Wesentlichen in drei Aspekte gliedert – Bestrafung, Benotung und respektvoller Umgang - führt zu dem Gefühl, ein wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft zu sein, was wiederum zu mehr

Vertrauen auf die Gerechtigkeit in der Schule bzw. auch in andere Institutionen führt (vgl. Dalbert 2011, 10).

Aufgrund von weiteren Untersuchungen wurde auch ein Zusammenhang zwischen subjektiv erlebter Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns und der SchülerInnenleistungen festgestellt. Diese Studien wurden durchgeführt in Deutschland für den Schultyp Gymnasium in den Fächern Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache (Dalbert/Stöber 2006) und zwei weitere in Deutschland in der Sekundaroberstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik und einer Fremdsprache (Dalbert/Stöber 2005 und Peter/Kloeckner/Dalbert/Radant 2010a).

In Österreich sowie in Bezug auf den Schultyp Handelsakademie und dessen Kernfächer Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung liegen bis dato keine Studien vor, die den Zusammenhang zwischen der subjektiv erlebten Gerechtigkeit der SchülerInnen und deren Schulleistung untersuchen. Aus diesem Grund befasst sich diese Masterarbeit mit dem Zusammenhang zwischen subjektiv wahrgenommener Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns durch die SchülerInnen und deren Schulleistung. Aufgrund der teilweisen Erklärung der subjektiv erlebten Gerechtigkeit durch den Gerechte-Welt-Glauben wird dieser Aspekt in die Untersuchung miteinbezogen, um herauszufinden, ob auch ein sekundärer Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und den Schulnoten besteht. Weiters soll die Untersuchung darüber Aufschluss geben, ob ein Unterschied zwischen der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns und der Noten in den betriebswirtschaftlichen Fächern Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung besteht.

Aus diesem Grund ergeben sich folgende wissenschaftliche Fragestellungen für die vorliegende Arbeit:

1. Welche Auswirkungen hat die subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns auf die SchülerInnen?
2. Wie wirkt sich der Gerechte-Welt-Glaube der SchülerInnen auf deren subjektiv erlebte Gerechtigkeit aus?

3. Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben der SchülerInnen und deren Schulleistung?
4. Besteht ein Zusammenhang zwischen der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns und der Schulleistung?
5. Bestehen Unterschiede im Verhältnis der subjektiv erlebten Gerechtigkeit und den SchülerInnenleistungen zwischen den Kernfächern des Schultyps Handelsakademie – Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung?

### **1.2 Ziel und Nutzen der Arbeit**

Ziel der Arbeit ist es, zu überprüfen, ob die subjektiv erlebte Gerechtigkeit der SchülerInnen des LehrerInnenhandelns mit deren Leistung zusammenhängt. Es wird der Frage nachgegangen, ob SchülerInnen bessere Leistungen erzielen, wenn sie sich gerecht behandelt fühlen, bzw. ob ein Zusammenhang besteht zwischen schlechter Leistung und dem Gefühl ungerecht behandelt zu werden.

Aus wissenschaftlicher Sicht soll diese Arbeit einen Beitrag zum besseren Verständnis über den Zusammenhang der subjektiven Empfindung von SchülerInnen von gerechter Behandlung durch LehrerInnen und deren Schulleistung leisten. Weiters soll die Arbeit Aufschluss geben über den Einfluss des Gerechte-Welt-Glaubens der SchülerInnen auf einerseits das Gerechtigkeitsempfinden und andererseits auf deren Leistung.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Die nachfolgende Abbildung zeigt den Aufbau und die Vorgehensweise der Arbeit. Im ersten Kapitel wird der Problemhintergrund erläutert, die wissenschaftlichen Fragestellungen werden formuliert und die Ziele der Arbeit werden erklärt.

Der Theorieteil beginnt mit der Aufarbeitung der bisherigen Forschungen zum Thema Gerechtigkeit (Kapitel 2). In den nachfolgenden drei Kapiteln wird auf die Komponenten eingegangen, bei welchen untersucht wird, ob diese untereinander korrelieren. Im



Kapitel drei wird der Gerechte-Welt-Glaube behandelt, im Kapitel vier die subjektiv erlebte Gerechtigkeit von SchülerInnen und im Kapitel fünf die Leistungen der SchülerInnen. Es wird jeweils mittels einer Literaturrecherche vorgegangen, wobei aufgrund der Ergebnisse der Recherche Hypothesen über den Zusammenhang der jeweiligen Komponenten untereinander postuliert werden. Weiters werden die Möglichkeiten, wie diese Faktoren gemessen werden könnten, analysiert. Kapitel 6 gibt einen Gesamtüberblick über das zu untersuchende Modell.

Der empirische Teil der Arbeit überprüft die anhand der Literaturrecherche abgeleiteten Hypothesen mittels einer Befragung. Das siebente Kapitel beschreibt den Aufbau der Studie und die Durchführung der Befragung. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mithilfe des Statistikprogrammes SPSS.

Im achten Kapitel werden die gewonnenen Ergebnisse präsentiert und analysiert.

Als Abschluss der Arbeit werden die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und diskutiert. Des Weiteren werden mögliche künftige Forschungsmöglichkeiten auf Basis der vorliegenden Arbeit aufgezeigt.

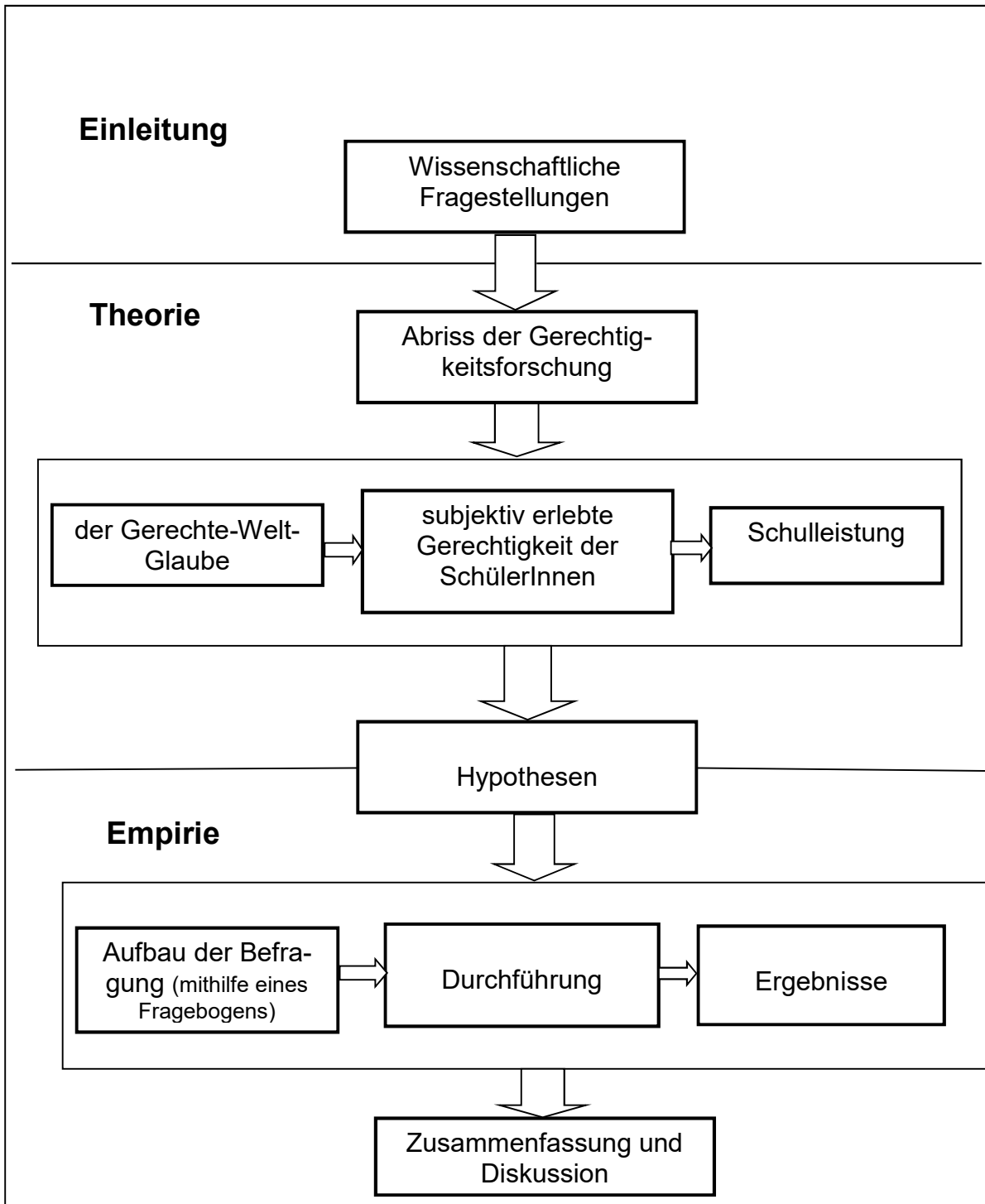


Abb. 1: Aufbau der Arbeit

## 2. Abriss der Gerechtigkeitsforschung

Nachfolgendes Kapitel soll einleitend einen groben Überblick über die bisherige Forschung zum Thema Gerechtigkeit geben, nicht zuletzt auch um darzustellen, wo die vorliegende Arbeit in diesem großen Forschungsgebiet einzuordnen ist.

„Gerechtigkeit ist in erster Linie eine mögliche, aber nicht notwendige Eigenschaft einer gesellschaftlichen Ordnung. Nur in zweiter Linie eine Tugend des Menschen. Denn ein Mensch ist gerecht, wenn sein Verhalten einer Ordnung entspricht, die als gerecht gilt.“

(Kelsen 2016, 11)

Gerechtigkeit ist aus jedweder Sicht eine unabdingbare Voraussetzung für das Zusammenleben der Menschen und ist ein Begriff, der zur Charakterisierung von menschlichen Interaktionsprozessen verwendet wird (vgl. Peter et al. 2013, 11). Sie wird als zentraler moralischer Maßstab des sozialen Lebens bezeichnet (vgl. Cohen 1986, 1 in Wegener 1992, 269). Bereits sehr früh setzte man sich mit diesem Thema auseinander, die Forschung reicht beeindruckend jedoch nicht überraschend weit zurück. Wegener unterscheidet in seinem Aufsatz zwei grobe Zugangsweisen zur Gerechtigkeitsforschung, nämlich die empirische und die analytische (vgl. Wegener 1992, 270).

Die analytischen Theorien lassen sich nochmal in normativ-philosophische Theorien und gesellschaftstheoretische Entwürfe, in denen Gerechtigkeit eine Rolle spielt, unterteilen (vgl. Wegener 1992, 270f).

Zu den normativ-philosophischen Theorien, die sich mit der (möglichen) Gestaltung einer gesellschaftlichen Ordnung beschäftigen, zählt die Politeia des Platon, in welcher er einen utopischen Staat entwirft, in dem Gerechtigkeit als Grundtugend angesehen wird. Er vergleicht den idealen Staat mit einer Seele, die von Vernunft (im Sinne von Gerechtigkeit als höchste Tugend) und einem Herrscher, der als einzelner die Entscheidungen trifft, geleitet, vom Willen (Wächter) bewacht und von der Leidenschaft (Volk) getragen wird (vgl. Platon übersetzt von Schleiermacher 1985). Für Platon ist Gerechtigkeit das zentrale Problem der gesamten Philosophie. Die Frage nach der Gerechtigkeit fällt für ihn mit der Frage „Was ist gut?“ zusammen (vgl. Kelsen 2016,

26). Als weitere wichtige philosophische Theorie nennt Wegener (1992, 270) die Tugend-Ethik des Aristoteles, in welcher Gerechtigkeit die Haupttugend unter einem System von Tugenden darstellt. Die Theorie versucht mithilfe einer mathematischen Formel Tugenden zu bestimmen, um die absolute Gerechtigkeit zu definieren. Die Tugend lässt sich als genau in der Mitte zweier Extremen errechnen, z.B. ist Lügenhaftigkeit das Gegenteil von Wahrhaftigkeit. Was gut und was böse ist, wird laut Aristoteles bestimmt durch die geltende Rechtsordnung (vgl. Kelsen 2016, 39f). John Locke, ein Anhänger der Naturrechtslehre, die behauptet, dass gerechte Regelungen des Handelns von menschlichen Beziehungen von der Natur ausgehen bzw. von der Natur des Menschen als ein mit Vernunft ausgestattetes Wesen (vgl. Kelsen 2016, 42), ist der Ansicht, dass nur die Demokratie als gerechte Staatsform gelten kann, da nur sie der Natur entspringt (vgl. Kelsen 2016, 43). Immanuel Kant hingegen versucht das Problem der Frage, was gerecht ist, im Rahmen seiner Pflichtethik folgendermaßen zu lösen: Gerechtigkeit entspringt der Vernunft. „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.“ (Kant 1870, 44). Demnach ist das Handeln von Menschen gerecht, wenn es durch Normen geprägt ist, von denen man sich wünscht, sie würden Allgemeingültigkeit erlangen. Als jüngere Theorien gelten die Gerechtigkeitstheorie nach John Rawls, welche an die Vertragstheorien von Kant, Locke und Rousseau anschließt, womit ein fiktiver sozialer Vertrag der Gesellschaft gemeint ist, auf dem die Struktur der Gesellschaft beruht (vgl. Rawls 1971, 10). Er beschreibt Gerechtigkeit von sozialen Systemen als die höchste Tugend (vgl. Rawls 1971, 3). Rawls (1971, 159ff) versetzt in einen hypothetischen Urzustand, in welchem Vertragspartner die Möglichkeit haben, eine Welt zu gestalten, sodass sie vollkommen gerecht ist. Man stelle sich vor, man wird wiedergeboren, aufgrund dem „Schleier des Nichtwissens“ ohne zu wissen, welchen sozialen Status man haben wird, welches Glück bei der Verteilung von Gütern, Intelligenz, Stärke, usw. (vgl. Rawls 1971, 118). Er stellt nun die Frage, in welcher Welt man unter diesen Voraussetzungen leben wolle und geht davon aus, dass dies eine Welt sein würde, in der Chancengleichheit herrschen würde. Die Theorie beruht auf dem Prinzip der Gleichheit. Als Antithese veröffentlichte Nozick 1974 das Werk „Anarchy, State and Utopia“, welche im Gegensatz zu Rawls Theorie der Gerechtigkeit nicht auf dem Prinzip der Gleichheit beruht, sondern auf dem Prinzip des Liberalismus, wobei er als gerecht ein Minimum an staatlichen Eingriffen ansieht. Alles, was über einen Minimalstaat hinausgeht, verletzt laut Nozick Rechte der Menschen (vgl. Nozick 1974, 149).

Infolge werden zwei die Gerechtigkeit betreffend gegensätzliche gesellschaftstheoretische Entwürfe behandelt. Gerechtigkeit ist aus jedweder Sicht unverzichtbar und notwendig. Jedoch gehen die individuellen Vorstellungen der Wahrnehmung von Gerechtigkeit auseinander. Hans Kelsen, ein Rechtswissenschaftler, der an der Erstellung der österreichischen Verfassung maßgeblich beteiligt war, arbeitet in seinem Werk „Was ist Gerechtigkeit?“ verschiedene Ansätze zur Auffassung dieser auf. Grundsätzlich unterscheidet er zwei Stränge zur Wahrnehmung von Gerechtigkeit, nämlich das Streben nach Freiheit und das Streben nach sozialer Sicherheit (vgl. Kelsen 2016, 17). Einen gesellschaftstheoretischen Entwurf, welcher das Ziel der Gleichheit und sozialen Sicherheit jedes Menschen verfolgt, ist jener von Karl Marx. Er beleuchtete das Verhältnis zwischen der Arbeiterklasse und den Kapitalisten und erarbeitete eine Theorie über den Wegfall der Ungerechtigkeit durch Umstrukturierungen und staatlicher Umverteilung von Ressourcen mit dem Ziel der Herstellung von Gleichheit und damit sozialer Sicherheit. Als Antithese in Bezug auf Marx' Gerechtigkeitstheorie kann Friedrich August von Hayeks Ansatz verstanden werden. Von Hayeks Vorstellung von Gerechtigkeit ist jene, in welcher Individuen frei sind. Unter frei versteht Hayek das Wegbleiben von Zwängen. Diese Freiheit ist seiner Ansicht nach bei einer Umverteilung von Geld in einer Gesellschaft nicht gegeben, staatliche Eingriffe sollen ausgeschaltet werden, denn das könnte die Freiheit der Individuen gefährden (vgl. von Hayek 1976, 18). Aus diesem und anderen Gründen argumentiert von Hayek, dass eine Umverteilung von Einkommen zwangsläufig scheitern muss, nicht zuletzt auch da es keine allgemeingültige Auffassung von was eine ungerechte Verteilung denn wäre, gibt (vgl. von Hayek 1976, 197). Die Auffassungen einer gerechten Gesellschaftsordnung von Marx und von Hayek könnten gegensätzlicher nicht sein. Während Marx auf den Staat und materielle Sicherheit aller setzt, Verteilungsgerechtigkeit und Chancengerechtigkeit als gerecht ansieht, setzt von Hayek auf den Markt, der ohne bzw. mit nur minimalen staatlichen Eingriffen auskommen soll und so als gerecht gilt und zu wirtschaftlichem Fortschritt führen kann.

Die empirische Zugangsweise lässt sich einteilen in die makrosoziologische und in die mikrosoziologische Gerechtigkeitsforschung. Die makrosoziologische Betrachtungsweise befasst sich grundsätzlich mit der Frage, ob sich in Gesellschaften typische Ge-

rechtheitsideologien vorfinden lassen und ob sich die Einstellungen zum Funktionieren von sozialen Mechanismen von Gesellschaften bei unterschiedlich dominierenden Ideologien unterscheiden. Im Wesentlichen steht die Verteilungsgerechtigkeit im Mittelpunkt der makrosoziologischen Betrachtungsweise. Es wird davon ausgegangen, dass in einer Gesellschaft bestimmte Strukturmerkmale und/oder kulturelle Konstante zu Ideologien führen z.B. durch wohlfahrtstaatliche Organisation oder der freien Marktwirtschaft. Im Grunde differenziert man hierbei zwischen Markt- und Politikgerechtigkeit, und zwar ob der Verteilungsprozess des Marktes als gerecht empfunden wird und um das Vertrauen in ein gerechtes Agieren der für die Verteilung von Gütern und Ressourcen zuständigen Institutionen. (vgl. Wegener 1992, 274f)

Der zweite Strang des empirischen Zugangs, in welchen auch vorliegende Arbeit einzuordnen ist und er daher auch im Folgenden mehr Beachtung findet, ist die mikrosoziologische oder auch sozialpsychologische Gerechtigkeitsforschung. Sie untersucht den Zusammenhang zwischen Gerechtigkeitsurteilen und psychischen und sozialen Prozessen, die zu einem Urteil führen (vgl. Wegener 1992, 271), das heißt wie Individuen zu Gerechtigkeitsurteilen kommen. Wegener (1992, 271) unterscheidet weiter zwischen selbstbezogenen Gerechtigkeitsurteilen, was bedeutet, dass man etwas für einen selbst als gerecht reklamiert und ordnungsbezogenen Gerechtigkeitsurteilen, bei denen man sich auf eine Bewertung von generellen gesellschaftlichen Prozessen bezieht. Dalbert (2010, 6) dagegen unterscheidet zwischen dem inhaltsbezogenen Forschungsstrang, welcher sich mit der Frage beschäftigt, was gerecht oder ungerecht empfunden wird und dem motivationalen Forschungsstrang, welcher den Ursachen bzw. den Folgen erlebter Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit nachgeht.

Die Equity Theorie von Adams (1965), die grundsätzlich als Startpunkt der Entwicklung der Gerechtigkeitspsychologie in dem Überblickswerk von Schmitt (1993, 3) beschrieben wird und laut Dalberts Einteilung dem inhaltsorientierten Strang zuzuordnen ist, versucht das Verhalten von Personen in sozialen Beziehungen auf Basis von Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit der Belohnung für deren Leistungen zu erklären. Fair ist die Verteilung dann, wenn das Verhältnis von Input (Kosten) und Output (Nutzen) von zwei oder mehreren Personen gleich ist. Es findet daher in dieser Theorie nicht nur die absolute Belohnung Beachtung, sondern auch die relative Belohnung bzw. der relative Einsatz. Man würde sich ungerecht behandelt fühlen, wenn man absolut unterbezahlt

ist, aber auch wenn man den gleichen Lohn wie eine andere Person bekommt, jedoch mehr leistet. Das relative Input/Output-Verhältnis wäre hierbei in einem Ungleichgewicht und eine Person würde überbelohnt bzw. die andere Person unterbelohnt werden, was negative Emotionen verursacht. (vgl. Adams 1965, 280f) Als Reaktion auf erlebte Ungerechtigkeit zeigt Adams mögliche Reaktionen auf, wie den Input oder den Output zu variieren, den Arbeitsplatz zu verlassen, andere dazu zu bringen, deren Input oder Output zu verändern oder dazu zu bringen, deren Arbeitsplatz zu verlassen (vgl. Adams 1965, 292f). In ihrer Anwendung ist die Equity Theorie allerdings sehr schwierig, da sie nicht behandelt, welche Inputs und Outputs mit welchem Gewicht miteinbezogen werden sollten. Fragen wie beispielsweise: Sollten Begabung oder Fleiß höher gewichtet werden? Können auch vergebliche Mühen honoriert werden oder nur solche, die Erfolg aufweisen? bleiben bei dieser Theorie offen (vgl. Schmitt 1993, 7).

Das Leistungs-/Beitrags-Prinzip der Equity Theorie, wonach jede/r nach seiner Leistung belohnt wird, ist eines von mehreren Verteilungsprinzipien. Weitere Verteilungsprinzipien beziehen sich auf die Gleichheit, wonach jede/r das Gleiche erhalten sollte und das Bedürftigkeitsprinzip, wonach Ressourcen nach Bedürftigkeit verteilt werden sollten (vgl. Schwinger 1980 in Schmitt 1993, 3). Wie auch bei der Equity Theorie ist es auch für diese Prinzipien möglich, Gerechtigkeit für alle herzustellen.

Aber nicht nur die distributive Gerechtigkeit (Verteilungsgerechtigkeit), sondern auch wie die Entscheidung über diese Verteilung zustande kommt, der Verteilungsprozess oder auch das Entscheidungsverfahren, ist Teil des Gerechtigkeitsurteils (vgl. Leventhal 1980, 37). Jede Gesellschaft oder Gruppe hat Regelungen darüber, wie die Verteilung von Ressourcen erfolgt. Die prozedurale Gerechtigkeit befasst sich daher mit der individuellen Wahrnehmung des Zustandekommens einer Verteilungsentscheidung (vgl. Leventhal 1980, 36f). Tyler (1988, 128) zeigt, dass die Beurteilung des Zustandekommens einer Entscheidung mindestens ebenso wichtig ist, wie das Ergebnis selbst. Als Kriterien für einen gerechten Entscheidungsprozess nennt Leventhal (1980, 40ff) die Konsistenz der Entscheidungen, die Genauigkeit, die Unvoreingenommenheit, die Korrigierbarkeit, die Repräsentativität der Interessen der Betroffenen sowie ethische Grundsätze als Basis für Entscheidungen.

Neben der distributiven und der prozeduralen Gerechtigkeit rückte als dritte Dimension erst in jüngerer Zeit auch die interaktionale Gerechtigkeit in den Fokus der Forschung. Nicht nur Austauschprozesse und Entscheidungsverfahren sind Gegenstand gerechter oder ungerechter Wahrnehmungen, sondern auch der Umgang von Menschen untereinander, Interaktionen und Kommunikation. So wird eine Entscheidung als gerechter wahrgenommen, wenn man mitbestimmen darf und auch ist die Wahrnehmung einer Entscheidung nicht nur abhängig davon, ob formale Kriterien eingehalten werden, sondern auch ob man sich respektiert und ernstgenommen fühlt. (vgl. Dalbert 2013, 14f)

Die zweite Richtung der gerechtigkeitspsychologischen Forschung neben dem inhaltsorientierten Strang ist der motivationale Strang, der sich im Wesentlichen damit beschäftigt, weshalb Menschen überhaupt danach streben, gerecht zu agieren bzw. Gerechtigkeit zu erfahren. Es wird hierbei versucht, Motive zu erforschen und herauszufinden, wie diese Motive menschliches Handeln bzw. Erleben beeinflussen. In beiden Forschungssträngen (inhaltsorientiert und motivational) wird die erlebte Gerechtigkeit immer subjektiv verstanden. (vgl. Dalbert 2011, 6)

Weshalb Menschen Gerechtigkeit überhaupt so wichtig ist, erklärt die Gerechte-Welt-Theorie. Erstmals wurde durch Melvin Lerner (1965) mittels eines Experiments ein Bedürfnis von Menschen, an eine gerechte Welt zu glauben, abgeleitet. In diesem Experiment bearbeiteten zwei Stimulus-Personen ein Anagramm, wobei unabhängig von deren tatsächlicher Leistung eine der beiden Personen eine zufällige Belohnung erhielt. Die Person, die die Belohnung erhielt, wurde durch die Testpersonen als diejenige gewertet, die diese Belohnung auch mehr verdient hat (vgl. Lerner 1965, 358). Lerner begründet dies dadurch, dass sich die Testpersonen wohler fühlten, wenn sie davon ausgingen, dass diejenigen, die die Belohnung erhielten, sie auch verdient hätten. Menschen haben ein Bedürfnis, daran zu glauben, dass jede/r das bekommt, was er/sie verdient (vgl. Lerner 1965, 360). Dieser Glaube an eine gerechte Welt ermöglicht es den Menschen, deren Umwelt als stabil und geregelt zu erleben (vgl. Lerner/Miller 1978, 1030). Dieser Effekt wurde anschließend hingehend der sekundären Viktimisierung untersucht. Damit ist gemeint, dass Personen dazu tendieren, andere Personen, die von Krankheiten, Naturkatastrophen etc. betroffen sind, als selbst an deren Schicksal schuld zu sein, zu verurteilen. Simmons und Lerner (1966 in Lerner/Miller 1978,



1031ff) führten ein Experiment durch, in welchem eine Studentin mittels Elektroschocks für Fehler bestraft wurde. Von den Testpersonen, die dies per Videoband zu sehen bekamen, hatte eine Gruppe die Auswahl, zukünftig die Bestrafung durch Belohnung zu ersetzen, wobei die andere Gruppe diese nicht hatte. Die Gruppe mit der Option der Belohnung erachtete die Bestrafung als ungerechter als die Gruppe, die nicht die Möglichkeit hatte, zu wählen. Im zweiten Fall wurde daher, um den eigenen Gerechte-Welt-Glauben aufrecht zu erhalten, das Verhalten herabgespielt. Menschen wollen daran glauben, dass jede/r das bekommt, was er/sie verdient, sodass sie sich selbst davon überzeugen, dass das Opfer der Bestrafung, diese auch verdient hat bzw. später eine Belohnung erhalten wird. Als weiterer Grund für diese Bewertung wird genannt, dass die ProbandInnen mit der Wahlmöglichkeit auch Verantwortung für die gerechte Behandlung der Studentin hatten und somit eigene Schuld hierfür vermeiden wollten. Ein weiterer Grund für die Herabspielung oder Bestrafung laut Lerner (2003, 390) könnte sein, dass das Leiden der bestrafte Person eine automatische Reaktion hervorruft, nämlich, dass schlechte Sachen schlechten Personen passieren, was zu einer Abwertung des Opfers führt. Dieser Gerechte-Welt-Glaube ist von Person zu Person unterschiedlich stark ausgeprägt, was Rubin und Peplau (1973, 1975 in Schmitt 1993, 8) im Zuge der Erstellung einer Gerechte-Welt-Skala auf Basis von Lerner's Theorie, herausfanden. Ein hoher Wert auf dieser Gerechte-Welt-Skala korreliert mit einem hohen Vertrauen in staatliche Institutionen (vgl. Rubin/Peplau 1973 in Schmitt 1993, 8).

Als eine zweite Erklärung für die sekundäre Viktimisierung wurde das Bedürfnis nach Kontrolle erkannt (z.B. Bandura 1977 in Schmitt 1993, 1f), was bedeutet, dass man den Wunsch hat, die eigene Situation kontrollieren zu können und dabei gefährden Schicksalsschläge und Unglücksfälle anderer das eigene Sicherheitsbedürfnis. Als Folge tendieren Menschen dazu, Personen, die von solchen Schicksalsschlägen betroffen sind, als selbst daran Schuld zu erklären.

Auf Basis Lerner's Theorie des Glaubens an eine gerechte Welt folgten eine hohe Anzahl an Folgeuntersuchungen, wobei diese im nächsten Kapitel behandelt werden.

Gerechtigkeitsurteile hängen jedoch nicht nur von der Ausprägtheit des Gerechtheits-Welt-Glaubens, der auch als eigenes Persönlichkeitsmerkmal bzw. eigene Persönlichkeitseigenschaft verstanden wird, ab, sondern von weiteren erforschten Eigenschaften. Die Überlegung, dass nur persönlich wichtige Einstellungen zu konsistentem Verhalten führen, wurde von Dalbert et al. (1987) aufgegriffen und ein Fragebogen zur Messung der Gerechtigkeitszentralität entwickelt. Montada und KollegInnen (1985, 12) überprüften und bestätigten im Zuge einer Befragung die Annahme, dass Personen, denen Gerechtigkeit ein Anliegen ist, also deren Gerechtigkeitszentralität hoch ist, sensibel gegenüber Ungerechtigkeiten reagieren. Weitere Studien befassen sich mit der Sensibilität für erlebte Ungerechtigkeiten sowohl zu eigenen Gunsten (vgl. Schmitt 1993, 13) als auch zu Gunsten anderer (vgl. Schmitt 1993, 13), welche beide als Persönlichkeitseigenschaften erkannt wurden.

Auch in der Schule ist Gerechtigkeit ein sehr wichtiges Thema, sowohl von Seiten der LehrerInnen, die um gerechtes Handeln bemüht sind (vgl. Kanders 2000 in Dalbert 2011, 5), als auch von SchülerInnen, die Gerechtigkeit als eine der drei wichtigsten Charakteristika eines guten Lehrers / einer guten Lehrerin ansehen (vgl. Hofer/Pekrun/Zielinski, 1986 in Dalbert/Stöber, 2005, 3). Da erlebte Gerechtigkeit jedoch subjektiv ist, ist es nicht einfach zu beantworten, welches Verhalten von LehrerInnen durch SchülerInnen als gerecht bzw. als ungerecht erachtet wird bzw. binden naturgemäß auch LehrerInnen Erfahrungen und Erwartungen in den Unterricht ein, was zu Verzerrungen führen kann (vgl. Rosenthal 2002, 846). Es wird daher im Zuge von Untersuchungen der Frage nachgegangen, welches Verhalten von LehrerInnen durch SchülerInnen als gerecht erachtet wird. Bisherige Forschungen, die Gerechtigkeit in der Schule betreffen, beziehen sich auf die gerechte Notenvergabe (vgl. Dalbert et al. 2007), gerechtes Lob für exzellente Leistungen (vgl. Thorkildsen/Nolen/Fournier 1994, 484) und respektvolles Verhalten von Lehrpersonen (vgl. Fan/Chan 1999 in Dalbert 2011, 8). Dalbert (2011, 9) subsummiert, dass die bisher wenig vorhandene Forschung zu Aspekten des LehrerInnenhandelns, das durch SchülerInnen als ungerecht angesehen wird, individuelle sowie auch schulformspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung von Gerechtigkeit verdeutlicht.

Der Übersicht halber wird der eben verschriftlichte Abriss der bisherigen Gerechtigkeitsforschung nochmal grafisch dargestellt.

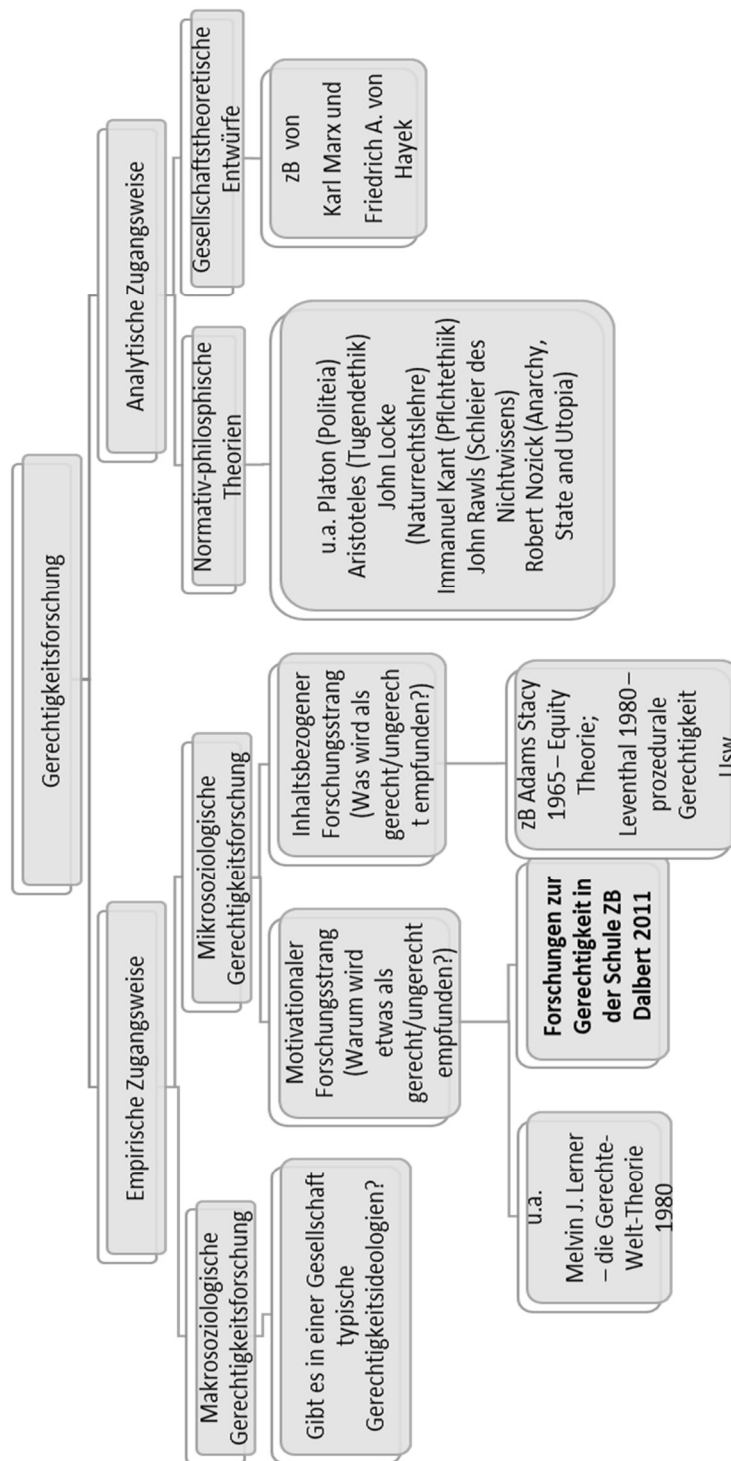


Abb. 2: Überblick der bisherigen Gerechtigkeitsforschung

### 3. Der Gerechte-Welt-Glaube

Eine gerechte Welt ist eine Welt, in der Menschen bekommen, was sie verdienen. Menschen haben ein grundsätzliches Bedürfnis an eine gerechte Welt zu glauben, in welcher deren Umfeld ein gerechter und geordneter Ort ist und jede/r das bekommt, was er/sie verdient. (vgl. Lerner, 1980, 11)

Zu bekommen was man verdient, bedeutet, unter bestimmten Voraussetzungen mit einem bestimmten Einsatz zu einem gewünschten Ergebnis zu kommen. Diese gegebenen Voraussetzungen, um das gewünschte Ergebnis zu erreichen, sind grundsätzlich sozial festgelegt, das heißt, jede Gesellschaft hat – wenn nicht spezielle, dann aber generelle – Regeln über das Erreichen eines gewünschten Ergebnisses. Grundsätzlich nennt Lerner zwei generelle Basen für den Anspruch bzw. das Verdienen, nämlich das Verhalten von Menschen und dessen Eigenschaften bzw. Merkmale (vgl. Lerner 1980, 11). Als Beispiele für das Eintreten von negativen Konsequenzen aufgrund fehlerhaftem Verhalten nennt Lerner mangelhafte Vorbereitung oder den Einsatz ungenügender Qualitäten oder Quantitäten. Setzt demnach jemand ungenügend Qualität ein, so ist er auch nicht berechtigt, das bestimmte Ergebnis zu verdienen. So ist dies auch mit Merkmalen, wie beispielsweise der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Eigenschaften, anhand denen eine Person beurteilt wird, wie z.B. freundlich, intelligent, hübsch, großzügig oder gewissenhaft, welche zu Respekt, Zuneigung und Sicherheit berechtigen (vgl. Lerner 1980, 11).

Man wird häufig mit Ungerechtigkeiten konfrontiert, die keinen zwingenden Zusammenhang zwischen einer Handlung und einem daraus – nach oben erläuteter Definition – resultierenden Ergebnis aufweisen. Das heißt, die Welt ist also nicht immer gerecht. Menschen werden täglich mit Ereignissen konfrontiert, in welchen unschuldige Personen Opfer von Ungerechtigkeiten werden, von der Ferne aus - beispielsweise in Nachrichten - oder als BeobachterIn auch in unmittelbarer Nähe (vgl. Gollwitzer 2001, 5).

Diese Ungerechtigkeiten gehen nicht spurlos an jemandem vorüber, da Schicksalsschläge oder Viktimisierungen anderer Personen das fundamentale Bedürfnis nach

Sicherheit bedrohen (vgl. Gollwitzer 2001, 5). Bedrohungen treten in Form von Beobachtung(en) von Ungerechtigkeiten wie beispielsweise Krankheiten, Schicksalsschlägen, ungerechte LehrerInnen, Arbeitslosigkeit, Armut, Autounfälle, etc. auf (vgl. Maes 1998, 2f). Bedrohend ist dies deshalb, da es die eigene Sicherheit gefährdet, selbst wenn man sich an die Regeln hält, wonach man eigentlich das bekommen sollte, was einem zusteht, dies nicht zwingend eintreten muss, man aber an der Überzeugung festhalten möchte, da Menschen dadurch mit deren Umgebung so umgehen, als sei sie stabil und geordnet (vgl. Dalbert 1996, 11). Diese Überzeugung ist auch Grundlage des sozialen Verhaltens und ermöglicht das Setzen und darauf hinarbeiten langfristiger Ziele (vgl. Dalbert 1996, 11).

Nach Melvin Lernalers Auffassung hat der Mensch ein regelrecht lebensnotwendiges Bedürfnis, an eine Welt zu glauben, in der jede/r bekommt, was er/sie verdient und auch das verdient, was er/sie bekommt (vgl. Gollwitzer, 2001, 5). Dieser Glaube, in einer gerechten Welt zu leben, stärkt die eigene Sicherheit. Jedoch ist feststellbar, dass in dieser Welt auch Ungerechtigkeiten auftreten, die den eigenen Gerechte-Welt-Glauben (fortan: GWG) bedrohen. Diese gerechte Welt ist schlicht eine Illusion, bei der man bemüht ist, sie ständig aufrecht zu erhalten, um Kontrollverluste oder teilweise sogar Sinnlosigkeit abzuwehren (vgl. Gollwitzer 2001, 5).

Diese Abwehr kann dann sogar auf Kosten der Wahrheit gehen (vgl. Lerner 1980, 20). Menschen versuchen den Glauben an eine gerechte Welt also ständig zu schützen und benötigen daher für den Umgang mit Ungerechtigkeiten Bewältigungsstrategien, was durchaus auch das eigene Einschreiten sein kann, jedoch aber auch mithilfe von nicht-rationaler Strategien – also durch nicht wahrnehmen bzw. durch uminterpretieren oder verzerren eines Ereignisses – erfolgen kann, sodass es wieder gerecht erscheinen kann (vgl. Maes 1998, 3). Man sucht demnach nach legitimen Gründen, wenn einem selbst oder anderen überraschende Nachteile oder auch Übervorteilungen widerfahren (vgl. Dalbert 1996, 19).

Ein Experiment von Lerner und Simmons (1966), welches in Folge noch näher beschrieben wird, zeigt, dass der Wunsch, den GWG zu schützen, umso größer scheint, umso schwerwiegender die beobachtete Ungerechtigkeit ausfällt. Wird der GWG dem-

nach bedroht, so fällt die Reaktion durch Wiederherstellung, bzw. wenn dies nicht möglich ist durch kognitive Umdeutungen umso stärker aus, umso ausgeprägter der GWG ist. Somit ist der GWG auch Voraussetzung für die Wahrnehmung und auch die Bewertung von Ereignissen bzw. Realitäten. Umgekehrt aber wirkt die Wahrnehmung auf den GWG ein, also immer wenn eine Abwehr einer Ungerechtigkeit bei bspw. Armut oder Diskriminierung gedanklich erfolgreich getätigt wird, festigt sich der GWG. (vgl. Dalbert 1996, 51)

In 1966 führten Lerner und Simmons ein Experiment durch, in welchem StudentInnen ein Video gezeigt wurde, worin ein Mitstudent durch einen Lehrer mittels schmerzhafter Elektroschocks für falsche Antworten bestraft wurde. Eine Gruppe hatte anschließend die Möglichkeit, den Mitstudenten künftig in die Lage zu versetzen, anstatt der Bestrafungen für Fehler, Belohnungen für richtige Antworten zu erhalten, womit diese Gruppe Gerechtigkeit wiederherstellen konnte. Eine andere Gruppe hatte nicht die Möglichkeit, die Situation für den Mitstudenten zu verändern, er würde weiterhin für Fehler bestraft werden. Anschließend wurden die ProbandInnen nach der Attraktivität des Opfers befragt (mithilfe eines Rankings von Eigenschaftsgegenpaaren wie beispielsweise „sympathisch-unsympathisch“). Die Gruppe mit der Änderungsmöglichkeit bewertete das Opfer deutlich positiver als die Gruppe, die diese Möglichkeit nicht hatte. Als eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis nennt Lerner (2003, 390), dass die ProbandInnen ein Bedürfnis haben, zu glauben, dass jede/r das bekommt, was er/sie verdient, sodass diejenigen, die die Möglichkeit der Wiederherstellung von Gerechtigkeit nicht hatten, nun vor der Wahl standen, die Welt als ungerecht anzusehen oder sich selbst durch psychische Umdeutungen davon zu überzeugen, dass das Opfer es entweder verdient hat zu leiden oder später für den ihm zugefügten Schaden kompensiert werden würde. Die Situation bedrohte deren Glauben an eine gerechte Welt, wodurch eine gedankliche Umordnung notwendig wurde, um die Welt wieder als gerecht anzusehen. Eine weitere Erklärung, durch welche es zu einer Abwertung des Opfers gekommen ist, führt Lerner (2003, 390) auf eine mögliche automatische Antwort aufgrund eines heuristisch-basierten Gedankenschemas zurück „bad things happen to bad people“.

Einer dritten Gruppe wurde mitgeteilt, dass das Opfer nur der ZuschauerInnen zuliebe die Elektroschocks ertrug. In diesem Fall wurde das Opfer am stärksten abgewertet

(„Märtyrer-Effekt“). In 1971 untersuchte Lerner weitere mögliche Erklärungen im Anschluss an das in 1966 durchgeführte Experiment für die Abwertung des Opfers. Betreffend der Märtyrer-Kondition wäre eine mögliche Erklärung für die Derogation, nicht an dem Leiden einer anderen Person schuld sein zu wollen. Weiters könnte für genannten Sachverhalt die Annahme, dass die ProbandInnen, die ihre Wahrnehmung gar nicht verändert haben, um deren GWG wiederherzustellen, sondern die Wertung aufgrund der Wahrnehmung einer Charakterschwäche der bestraften Person, die die schmerzhaften Schocks weiterhin über sich ergehen ließ, zurückzuführen ist, Aufschluss geben. Tatsächlich wurde das Opfer, das keine Vergütung bekam, gegenüber dem Opfer, von dem die ProbandInnen annahmen, es bekäme eine Geldleistung im Anschluss, deutlich abgewertet (vgl. Lerner 1971, 132).

Die sekundäre Viktimisierung - die Abwertung der unschuldigen Opfer - ist grundsätzlich zurückzuführen auf das Bedürfnis, den Glauben aufrechtzuerhalten, das eigene Schicksal wäre kontrollierbar (vgl. Montada 1988, 213). Beispielsweise werden Opfer von Krankheiten oder Unfällen als selbst an deren Schicksal schuld beurteilt. Wenn eine Person leidet (z.B. an Hunger), folgt oftmals der Schluss, diese Person hätte zu deren Leid in einer Weise beigetragen (vgl. Lerner 1980, 12). Bereits Volksweisheiten und Märchen erzählen von der Selbstverschuldung von „schlechten“ Dingen bei „schlechtem“ Verhalten. So leidet der im Sommer zügellose Grashüpfer im Winter, während die sorgsame Ameise den ganzen Sommer für den Winter vorsorgte und nun nicht Hunger leiden muss (vgl. Lerner 1980, 13). Dies ist eine Bewältigungsstrategie von Menschen, mit Ungerechtigkeiten umzugehen. Mithilfe der Dämpfung eines Ungerechtigkeitserlebnisses durch beispielsweise Herabspielen oder durch die Vermeidung des Gefühls ausgeliefert zu sein durch die gedankliche Übertragung der Schuld auf das Opfer selber, gewinnt man Sicherheit in Gedanken, selbiges Schicksal bei Einhaltung bestimmter Verhaltensweisen nicht erleiden zu müssen (vgl. Montada 1988, 210). Vorwürfe an die Opfer sind geeignet, um Ungerechtigkeiten zu verleugnen (vgl. Lerner 1980, 103). Die Neigung, unschuldige Opfer selbst für deren Leid verantwortlich zu machen und zu kritisch zu beurteilen - sekundär zu viktimisieren - steigt, je gravierender die Beeinträchtigungen sind (vgl. Chaikin/Darley 1973 in Montada 1988, 13).

Lerners Hypothese des Gerechte-Welt-Glaubens - Jede/r bekommt, was er/sie verdient und jede/r verdient, was einem passiert - wurde unter anderem auch in einem Experiment von Carolyn Hafer (2000) untermauert. Hafer stellte sich im Zuge des Experiments die Frage, ob unschuldige Opfer den Glauben an eine gerechte Welt bedrohen, indem sie zwei Gruppen von StudentInnen ein Video zeigte, in dem ein junger Mann ausgeraubt wurde. In der „gerechten“ Bedingung endete der Film mit der Verurteilung des Täters, während der Täter in der „ungerechten“ Bedingung das Land verließ mit der Anmerkung, die Wahrscheinlichkeit ihn zu fassen, wäre gering. Anschließend an diesen Film führten die StudentInnen eine Stroop-Aufgabe durch. Die Aufgabe bestand darin, auf die Farbe der auf dem Computer aufscheinenden Wörter zu reagieren, ohne dabei auf die semantische Bedeutung zu achten. Benötigt man für die Reaktion bei bestimmten Wörtern länger, so wird davon ausgegangen, dass es dem/der Probanden/in nicht möglich ist, den Inhalt des Wortes zu ignorieren und ausschließlich auf die Farbe zu reagieren. Hintergrund für die Anwendung der Stroop-Aufgabe war die Hypothese, dass Personen längere Reaktionszeiten bei gerechtigkeitsbezogenen Wörtern aufweisen. Hafer verwendete für diesen Stroop-Test zehn Wörter, die etwas mit Gerechtigkeit allgemein zu tun haben, zehn Wörter mit Aspekten des Films, zehn zur Kategorie „physischer Schaden“, zehn Wörter zur Kategorie „sozialer Schaden“ und zehn den Film betreffende, völlig semantisch bedeutungslose Wörter. Hafer konstatierte weiters, dass der Trend der längeren Reaktionszeiten stärker auf die „gerechte“ Bedingung zutrifft (167) und konnte beide Hypothesen bestätigen (168). Nicht zuletzt wiesen auch die anderen Wortkategorien ähnliche Ergebnisse wie die der bedeutungslosen Wörter auf und dieser Effekt traf in einem signifikant höheren Ausmaß auf die ProbandInnen zu, denen der Film gezeigt wurde, in dem der Täter nicht für seine Tat bestraft wurde. Das Ergebnis dieses Experiments zeigt, dass die Reaktionszeiten der Stroop-Aufgabe mit der Bedrohung des GWG durch eine Ungerechtigkeit, ausgeführt an einem unschuldigen Opfer korrelieren(171).

Es scheint also tatsächlich durch die Beobachtung eines ungerechten Ereignisses eine Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit ausgelöst zu werden und infolge wird eine Strategie benötigt, um die Ungerechtigkeit gedanklich in Gerechtigkeit umzuwandeln. Dies wird in einer zweiten Studie von Hafer (2000) gezeigt, in der sie einen Zusammenhang zwischen der Opferabwertung und der experimentellen Bedingung feststellte. Diese Befunde bestätigen Lerners Hypothese des Glaubens an eine gerechte Welt.



Aufgrund der Wechselwirkung zwischen der Ausprägtheit des GWG und der Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse hängt der GWG nicht zuletzt von der Häufigkeit der Konfrontation einer Person mit Ungerechtigkeiten ab. Also umso häufiger jemand mit Ungerechtigkeiten konfrontiert wird und er/sie diese erfolgreich bewältigte, umso mehr festigt sich der GWG (vgl. Dzuka/Dalbert 2002, 747). So unterliegt er auch kulturspezifischen Unterschieden, da Gesellschaften sich unterscheiden im Auftreten von Ungerechtigkeiten, die bewältigt werden müssen, wie der Einkommensverteilung, Machtverteilung, dem Vorkommen von Rassismus, die Benachteiligung bestimmter Gruppen in der Gesellschaft, etc. (vgl. Dalbert 1996, 51).

Aber nicht nur die Vorkommnisse betreffend Ungerechtigkeiten beeinflussen den GWG, sondern auch die Antworten, die eine Gesellschaft zur gedanklichen Klärung dieser bietet. So bietet die USA als Erklärung für Ungerechtigkeiten die Hervorhebung des Individualismus, während in kommunistischen Gesellschaften das Prinzip der Gleichheit kommuniziert wird (vgl. Dalbert 1996, 52). In Gesellschaften, die sich in einer politischen Umbruchsphase befinden, können weniger tradierte Erklärungen Antworten zur Verteidigung des GWG ihrer Mitglieder bieten (vgl. Dalbert 1996, 53). Furnham untersuchte 1985 den Unterschied des GWG zwischen weißen südafrikanischen SchülerInnen und StudentInnen und britischen Vergleichspersonen, wobei sich als Ergebnis bei den britischen SchülerInnen und StudentInnen ein geringerer GWG zeigte (vgl. Furnham 1985 in Dalbert 1996, 53), was die eben erläuterte These stützt.

Rubin und Peplau entwickelten in 1973 eine Skala zur Messung des Gerechte-Welt-Glaubens, wodurch es möglich wurde, die Ausprägung dessen zu messen. Der GWG ist also nicht bei jedem Menschen gleich stark ausgeprägt. (vgl. Lerner 1980, 140)

Vorangegangene Seiten können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Der GWG ist eine Vorstellung von Menschen, wonach jede/r bekommt, was er/sie verdient. Man möchte in einer geordneten Welt leben, in der man selbst auch für Leistungen belohnt wird. Weiters führt dies dazu, dass man versucht, sich auch anderen Menschen gegenüber gerecht zu verhalten. Beobachtet man Ungerechtigkeiten, so ist der erste Schritt der Versuch, die Gerechtigkeit real wiederherzustellen. Sollte dies nicht gelingen bzw. nicht möglich erscheinen, wird zu dem Mittel einer psychischen Restauration der Gerechtigkeit gegriffen, was im ersten Schritt eine Verhaltenszuschreibung

ist, in der man dem Opfer falsches Verhalten für das Erleben der Ungerechtigkeit zuschreibt oder eine Charakterschwäche des Opfers verantwortlich macht. Der GWG ist nicht bei allen Menschen gleichermaßen ausgeprägt, so bedarf es bei Menschen mit stark ausgeprägtem GWG mehr an gedanklicher Umordnung bei einer beobachteten Ungerechtigkeit, als bei Personen mit schwach ausgeprägtem GWG.

### **3.1 Funktionen des Gerechte-Welt-Glaubens**

Grundsätzlich sind Menschen bestrebt, an eine gerechte Welt zu glauben, was den Menschen erlaubt, deren Umwelt als geordnet und gerecht wahrzunehmen und diese auch so zu behandeln (vgl. Dalbert 2010, 113). Dieser Glaube führt weiters dazu, dass Menschen diese gerechte Welt auch zu verteidigen versuchen, wenn sie bedroht wird.

Um also mit erlebten oder beobachteten Ungerechtigkeiten umgehen zu können, bedarf es daher Bewältigungsstrategien zur Aufrechterhaltung des GWG. Einerseits kann dies der Versuch sein, Gerechtigkeit in der Realität wiederherzustellen wie beispielsweise durch angemessene Kompensation der Opfer oder den Zustand faktisch – also durch Hilfeleistungen – zu ändern (vgl. Lerner 1980, 19).

Sollte dies jedoch nicht gelingen, werden Menschen versuchen, Gerechtigkeit psychisch zu rekonstruieren (vgl. Dalbert 2011, 11). Wie bereits in vorangegangenem Kapitel beschrieben, ist eine dieser adaptiven Funktionen des GWG die Schuldzuweisung für die Ungerechtigkeit auf das Opfer selbst bzw. die Opferabwertung. Diese Abwertung der Opfer passiert durch die Zuschreibung von bestimmten vorteilhaften oder unvorteilhaften Charaktereigenschaften von von Glück oder Pech betroffenen Personen. Beispielsweise zeigten Lerner und Simmons (1966) mittels eines Experiments, dass Personen, die sich freiwillig Unannehmlichkeiten unterziehen, Charakterschwächen zugeschrieben werden (vgl. Lerner/Simmons 1966, 209). Das Opfer bekäme somit aufgrund des schlechten Charakters seine gerechte Strafe oder aber könnte die gedankliche Umordnung auch zu dem Schluss führen, das Verhalten des Opfers sei unangemessen gewesen (vgl. Dalbert 2010, 119). In beiden Fällen würde somit eine gedankliche Wiederherstellung der Gerechtigkeit gewährleistet sein, denn wenn jemand

selbst schuld ist, ist das Ereignis nicht schicksalhaft, sondern liegt das Ergebnis beim Verursacher.

Bezogen auf gesellschaftliche Benachteiligungen, wobei eine Beseitigung dieser nicht bzw. nur auf sehr lange Sicht möglich scheint, folgen seitens der Privilegierten in Bezug auf Wohlstand oder auch Gesundheit, Gefühle der Verantwortung für diese Situation (vgl. Lerner/Matthews 1967 in Dalbert 1996, 43). Durch rechtfertigende bzw. problemeliminierender Argumentation wird versucht, die Situation der Unterprivilegierten wieder gerecht erscheinen zu lassen (vgl. Dalbert et al. 1992 in Dalbert 1996, 48). Mit der Thematik der Opferabwertung und dem Selbstverschuldungsvorwurf beschäftigten sich nach der Konstatierung Lerner's Theorie des GWG sehr viele Studien, worüber Hafer und Begue (2005) einen Überblick geben. Diese Reaktionsweisen auf erlebte Ungerechtigkeiten lassen sich gemeinsam mit dem Herabspielen von Ereignissen unter dem Begriff Assimilationsfunktion subsummieren, worunter die Angleichung eines Ereignisses an den eigenen GWG verstanden wird (vgl. Dalbert 2011, 7). Dalbert (2011, 120) spricht hierbei auch von einem Paradoxon, nämlich, dass gerade Menschen mit einem stark ausgeprägten GWG mehr Anpassung von Ungerechtigkeiten benötigen – also assimilieren – als Personen mit einem weniger stark ausgeprägten GWG. Personen mit schwach ausgeprägtem GWG fällt es demnach schwerer mit erlebten Ungerechtigkeiten umzugehen. In jedem Fall aber würden Personen grundsätzlich im ersten Schritt versuchen, Gerechtigkeit real wiederherzustellen, bevor sie sich der Assimilationsfunktion bedienen (vgl. Lerner/Simmons 1966).

Nichts desto trotz wurden bei einem stark ausgeprägten GWG auch positive Auswirkungen festgestellt. Er steht in positiver Beziehung mit dem subjektiven Wohlbefinden. Menschen, dessen GWG stark ausgeprägt ist, haben eher Vertrauen darauf, dass ihnen auch Gerechtigkeit widerfährt, als Personen mit schwach ausgeprägtem GWG (vgl. Dalbert 2010, 115). Jene Menschen vertrauen auf Ehrlichkeit im zwischenmenschlichen Umgang, aber auch, dass im Falle von Betrug an ihnen, dieser verdient wäre, wobei aber grundsätzlich nicht von vornherein davon ausgegangen wird, betrogen oder ausgenutzt zu werden (vgl. Dalbert 2010, 115f). Otto et al. (2009, 1296) stellten mittels einer Studie fest, dass ein hoch ausgeprägter GWG positiv mit Arbeitszufriedenheit, Engagement im Job und auch mit Selbstvertrauen korreliert. Bei Personen, die von sich selbst eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an ungerechtem Verhalten

anderer gegenüber einem selbst annehmen, wurde im Rahmen einer Studie von Dalbert (1999) ein niedrigeres Selbstvertrauen festgestellt, als bei Personen, die angaben, sich anderen gegenüber gerecht zu verhalten. Oder auch fühlen sich Personen, die nicht an eine gerechte Welt glauben, weniger dazu verpflichtet, sich anderen Menschen gegenüber gerecht zu verhalten (vgl. Dalbert 1999, 93). Weiters ist ein hoher GWG nicht verbunden mit Zukunftszweifel, es wird darauf vertraut, dass gute Taten irgendwann belohnt werden, was wiederum dazu antreibt, in die Zukunft zu investieren (vgl. Dalbert et al. 2010, 114). Dieses Vertrauen darauf, dass einem Gerechtigkeit widerfährt, wirkt sich auf sämtliche Bereiche positiv aus, subsummiert wird hierbei auch von der Vertrauensfunktion gesprochen. Ein hoch ausgeprägter GWG ist eine Ressource, die hilft, im Alltag mit Erfahrungen zurechtzukommen, wobei die positive Wahrnehmung mit der Ausprägung steigt (vgl. Dalbert 2010, 122).

Ein hoher GWG wirkt auch motivierend, sich anderen gegenüber gerecht zu verhalten, da davon ausgegangen wird, dass Leistungen zukünftig belohnt werden. Dieses Gerechtigkeitsstreben resultierend aus dem Glauben, gerecht behandelt zu werden, ist die Motivfunktion des GWG (vgl. Dalbert et al. 2010, 4). Nicht zuletzt existiert auch ein positiver Zusammenhang zwischen Hilfsbereitschaft und einem hohen GWG (vgl. Dalbert 1996, 47). Die Überzeugung, die Welt sei gerecht, die auch Grundlage des alltäglichen sozialen Verhaltens ist, ermöglicht auch das Verfolgen von langfristigen Zielen, nicht zuletzt durch den Glauben, Leistungen werden gerecht entlohnt (vgl. Dalbert 1996, 11). Lerner (1977) sieht daher den GWG als eine Art persönlicher Vertrag mit sich selbst, der einem zu rechtem Handeln verpflichtet (in Dalbert et al. 2010, 4).

Es lassen sich daher drei adaptive Funktionen des GWG zusammenfassen:

1. Vertrauensfunktion
2. Assimilationsfunktion
3. Motivfunktion

Die Vertrauensfunktion lässt Personen darauf vertrauen, dass andere Personen sich ebenfalls gerecht verhalten. Die Assimilationsfunktion bietet einen Rahmen für Interpretationen von Ereignissen im eigenen Leben und die Motivfunktion begründet die Bereitschaft sich auch anderen gegenüber gerecht zu verhalten.

### **3.2 Bedeutung des Gerechte-Welt-Glaubens für schulische Belange**

In jeder Schule kommen fast täglich sehr viele Menschen zusammen, die miteinander interagieren. Diese Interaktionen wiederum unterliegen – wenn auch zum Teil im Unterbewusstsein – Gesetzen der Moral und werden umgekehrt auch unter diesen Gesichtspunkten bewertet (vgl. Peter et al. 2013, 24). Der GWG hat daher große Bedeutung im Schulalltag, einerseits im Umgang mit anderen Personen und andererseits in der Bewertung von Ereignissen einem selbst betreffend bzw. auch solchen, die man beobachtet.

Die eben im vorangegangenen Kapitel dargestellten drei Funktionen des GWG werden durch SchülerInnen für schulische Belange modifiziert. Grundsätzlich führen Menschen ihr Wohlergehen nicht auf Zufälle zurück, sondern sehen es als verdient. An eine Welt zu glauben in der jede/r bekommt, was er/sie verdient, wirkt motivierend sich selbst anderen gegenüber gerecht zu verhalten (Motivfunktion) (vgl. Dalbert et al. 2010, 4). Auf den schulischen Kontext bezogen dient also die Motivfunktion des GWG als Voraussetzung, um überhaupt lernen zu können, da dies als Investition in die Zukunft erkannt wird. Dies ermöglicht das Zurückstellen von vom Lustprinzip angetriebener Aktivitäten zugunsten dem Erreichen langfristiger Ziele (vgl. Maes/Kals 2001, 5). Im Rahmen einer Untersuchung von Braband und Lerner (1974 in Dalbert et al. 2013, 26) konnte festgestellt werden, dass Kinder mit einer stark ausgeprägten Fähigkeit, aktuelle Bedürfnisse aufzuschieben, was wiederum auf einen starken GWG zurückgeführt wird, sich gegenüber MitschülerInnen hilfsbereiter verhalten, als Kinder mit schwach ausgeprägter Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub. Folglich führt ein hoher GWG zu mehr Hilfsbereitschaft in der Schule.

Die Motivfunktion ist auf einen Vertrag von Menschen mit sich selbst zurückzuführen (vgl. Dalbert/Umlauft 2009, 179). Würde man sich demnach entscheiden, gegen Grundsätze der Vorstellung der eigenen gerechten Welt zu handeln, beginge man Vertragsbruch (mit sich selbst) (vgl. Lerner 1977 in Donat et al. 2013, 84). Demzufolge würde man sich auch bemühen, sich MitschülerInnen und LehrerInnen gegenüber fair und gerecht zu verhalten. Correia und Dalbert (2008, 251) stellten im Rahmen einer Befragung von portugiesischen SchülerInnen im Alter zwischen 12 und 18 Jahren fest, dass der GWG Bullying-Verhalten signifikant erklärt. SchülerInnen mit einem hohen

GWG vermeiden eher Verhalten, welches zu einem Vertragsbruch mit einem selbst führt (vgl. Correia/Dalbert 2008, 252). Werden SchülerInnen mit einem hohen GWG mit Ungerechtigkeiten konfrontiert, so werden sie im ersten Schritt versuchen, diese Gerechtigkeit wiederherzustellen, eben durch Hilfsbereitschaft (vgl. Lerner und Simmons 1966, 209).

Mit dem Bedürfnis, an eine gerechte Welt zu glauben, entsteht auch die Neigung, diesen Glauben zu verteidigen, wenn er bedroht wird (vgl. Dalbert/Zick/Krause 2010, 87). Wie bereits in vorangegangenen Kapiteln erläutert, bedienen sich Menschen dazu mehrerer Methoden, wie der gedanklichen Uminterpretierung bzw. dem Nicht-Wahrnehmen eines Ereignisses, sollte die tatsächliche Wiederherstellung durch Hilfsbereitschaft nicht gelingen. Dadurch werden Ungerechtigkeiten gedanklich reduziert und tragen daher zu einem gerechteren Erleben der Umwelt bei. Dalbert und Stöber (2005, 130) stellten im Rahmen einer Untersuchung fest, dass SchülerInnen mit einem stark ausgeprägten GWG sich von LehrerInnen gerechter behandelt fühlten, als SchülerInnen mit einem weniger stark ausgeprägten GWG. Dies wird in nachfolgendem Kapitel noch näher dargestellt. Dalbert und Stöber (2005, 130) konnten mittels dieser Untersuchung weiters die Hypothese stützen, dass ein hoher GWG zu einem höheren Wohlbefinden in der Schule führt. Indikatoren für geringes schulisches Wohlbefinden können Leistungsdruck, Prüfungsängstlichkeit, Schulangst oder gar depressive Stimmungen und auch körperliche Faktoren wie Bauchschmerzen sein (vgl. Peter et al. 2013, 27). Weiters fühlen sich SchülerInnen mit einem hohen GWG weniger von der Gemeinschaft ausgeschlossen (vgl. Umlauft et al. 2013, 120). Demnach beeinflussen Gerechte-Welt-Überzeugungen die Bewertung von einem selbst, im weiteren Sinne kann ein niedriger GWG daher auch die psychische und auch physische Gesundheit beeinträchtigen (vgl. Maes/Kals 2001, 4). Gerechte-Welt-Überzeugungen beeinflussen auch die Bewertung von Mitmenschen und der gesamten Umwelt und wirken sich auf den Umgang von SchülerInnen untereinander und damit auch auf das Klassenklima aus. So konnte ein positiver Zusammenhang zwischen einem hohen GWG und dem Klassenklima bewiesen werden (vgl. Peter und Dalbert 2010, 302f).

Die Vertrauensfunktion des GWG erlaubt es Personen, daran zu glauben, von anderen Menschen gerecht behandelt zu werden. SchülerInnen mit einem starken GWG ver-

trauen daher eher darauf, in Leistungssituationen gerechte Aufgaben gestellt zu bekommen. Dies gilt nicht nur für den Augenblick, sondern auch für die Zukunft, wodurch langfristige Investitionen zur Erreichung von hohem Schulerfolg ermöglicht werden. (vgl. Dalbert et al. 2013, 27)

Zusammengefasst stellt der GWG eine Voraussetzung dar, um überhaupt lernen zu können bzw. lernen als sinnhaft zu erachten. Er beeinflusst die Bewertungen von MitschülerInnen und wirkt sich so auf soziale Interaktionen und infolge auch auf das Klassenklima aus. Weiters hat er Einfluss auf die Bewertung von einem selbst, geringer GWG kann auch Auswirkungen auf die eigene Gesundheit haben, sowohl auf die physische als auch auf die psychische Gesundheit. (vgl. Maes/Kals 2001, 4)

### **3.3 Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens**

Kinder bis zum Alter von rund 7 bis 8 Jahren glauben an eine immanente Gerechtigkeit und sind davon überzeugt, dass Falsches bestraft wird (vgl. Piaget 1932/1997 in Dalbert/Stöber 2006, 201). Mit der kognitiven Entwicklung lernen Kinder, zufällige Ereignisse von Kausalitäten zu unterscheiden. Älteren Kindern und Erwachsenen fällt es einfach, zufällige Ereignisse zu erkennen. Sie würden versuchen, Gerechtigkeit im Falle eines negativen Schicksals wiederherzustellen, so die Möglichkeit bestünde (vgl. Dalbert/Stöber 2006, 202). Während der Adoleszenz kann beobachtet werden, dass die Jugendlichen den Glauben an eine persönliche gerechte Welt, in welcher man für gewöhnlich gerecht behandelt wird und den Glauben an eine allgemein gerechte Welt, in welcher Menschen grundsätzlich das bekommen, was sie verdienen, differenzieren (vgl. Dalbert/Sallay 2004 in Dalbert/Stöber 2006, 201).

### **3.4 Messung des Gerechte-Welt-Glaubens**

Grundsätzlich wird zwischen dem allgemeinen GWG und dem persönlichen GWG unterschieden. Der allgemeine GWG betrifft den Glauben, dass die Welt an sich ein gerechter Ort ist, während der persönliche GWG den Glauben reflektiert, dass Ereignisse im eigenen Leben gerecht sind (vgl. Kamble/Dalbert 2012, 270f). Je persönlicher die Erfahrung von Ungerechtigkeit ist, umso bedrohlicher wirkt sie auf den GWG und je

stärker wird versucht werden, diese Ungerechtigkeit abzuwehren, bspw. durch das Bestreiten eines Ereignisses (vgl. Dalbert 1999, 81).

Dalbert (1999, 92) kam zu dem Ergebnis, dass der persönliche GWG im Vergleich zum allgemeinen GWG mentale Gesundheit besser voraussagen konnte. Je höher der Wert des persönlichen GWG bei Testpersonen angegeben wurde, desto besser wurden auch deren Laune, deren Selbstvertrauen und deren allgemeine Lebenszufriedenheit bewertet. Es konnte im Rahmen dieser Studie festgestellt werden, dass der persönliche GWG signifikant höher als der allgemeine GWG mit der Lebenszufriedenheit korrelierte. Zusammengefasst konnte Dalbert (1999) zeigen, dass es Unterschiede gibt in der Bewertung des Glaubens an eine allgemein gerechte Welt, in der Menschen grundsätzlich gerecht behandelt werden und an eine persönliche gerechte Welt, in der man selbst gerecht behandelt wird, wobei die persönliche gerechte Welt deutlich positiver bewertet wird als die allgemeine gerechte Welt (vgl. Dalbert 1999, 91f). Für das subjektive Wohlbefinden einzelner Personen ist der persönliche GWG als Messgröße geeigneter (vgl. Dalbert, 1999, 92), aus diesem Grund wird für diese Studie jener als Messindikator herangezogen.

Rubin und Peplau entwickelten in 1973 eine Skala zur Messung des GWG, die 16 Items über die Welt im Allgemeinen, Ungerechtigkeit und Gerechtigkeit in verschiedenen Bereichen umfasste. Durch diese Skala wurde es möglich, unterschiedliche Ausprägungen des allgemeinen GWG zu messen. 1975 wurde diese Skala nochmals revidiert und es wurden 4 Items zu den vorhandenen 16 hinzugefügt (vgl. Dalbert et al. 1985, 1). Beispielsweise lauten die Items „Good deeds often go unnoticed and unrewarded.“ oder „Basically, the world is a just place.“ (vgl. Maes 1998, 22). Dalbert übersetzte die Skala 1982, um sie im deutschen Sprachraum anzuwenden, allerdings lieferte sie unzureichende teststatistische Kennwerte und fand daher keine weitere Anwendung. 1987 entwickelten Montada, Dalbert und Schmitt eine Skala, die betreffend dem allgemeinen GWG 6 Items umfasste und zusätzlich wurde eine zweite Skala, um den bereichsspezifischen GWG zu messen, formuliert. Furnham und Procter differenzieren 1992 mittels einer neu entwickelten Skala zwischen einer persönlichen, einer interpersonalen und einer soziopolitisch gerechten Welt. Um einen Zusammenhang zwischen dem GWG und Opferabwertung messen zu können, entwickelte Maes 1992



eine weitere Skala, die immanente und ultimative Gerechtigkeit unterscheidet. Immanente Gerechtigkeit erwartet Bestrafung unmittelbar auf schlechtes Handeln bzw. Belohnung als sofortige Folge auf gutes Handeln, während ultimative Gerechtigkeit eine Folge auf Verhalten erst in der Zukunft erwartet (vgl. Maes 1998, 49).

1999 stellte Dalbert nach vier Befragungen und einem Experiment fest, dass der persönliche GWG und der allgemeine GWG im Rahmen von Befragungen voneinander entflochten gehören, da der persönliche GWG deutlich mehr mentale Gesundheit erklären konnte im Vergleich zum allgemeinen GWG und sich daher besser eignet um Wahrnehmungen von Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit zu messen (vgl. Dalbert 1999, 94). Die Skala, die Dalbert anwendete, umfasst sieben Items, die dazu konzipiert wurden, den Glauben an eine persönliche gerechte Welt, somit dass Ereignisse im eigenen Leben gerecht sind, zu erfassen (z.B. „Ich werde üblicherweise gerecht behandelt.“). Die Messung erfolgte anhand einer 6-Punkte Likert Skala von 1 („totally disagree“) bis 6 („totally agree“). Diese Skala fand bereits in vielen Befragungen Anwendung wie zum Beispiel bei Dalbert/Stöber 2005, in Peter/Klößner/Dalbert und Radant 2012, usw.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der Skala von Dalbert (1999) betreffend der persönlichen gerechten Welt. Sie wird ins Deutsche übersetzt und die Messung erfolgt mittels einer 5-Punkte Likert Skala, allerdings in umgekehrter Reihenfolge, nämlich von 1 („trifft vollkommen zu“) bis 5 („trifft überhaupt nicht zu“). Die Umkehrung der Reihenfolge erfolgte, um keine Irritationen herbeizuführen, da in weiterer Folge die Schulleistung ebenfalls mittels demselben Fragebogen abgefragt wird.

		trifft vollkommen zu	trifft zu	trifft ein bisschen zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
1	Ich glaube im Großen und Ganzen daran, dass ich verdiene, was mir widerfährt.					
2	Ich werde normalerweise gerecht behandelt.					
3	Ich glaube, dass ich üblicherweise bekomme, was ich verdiene.					
4	Im Allgemeinen sind Ereignisse in meinem Leben gerecht.					
5	In meinem Leben sind ungerechte Ereignisse eher die Ausnahme als die Regel.					
6	Ich glaube, dass die meisten Dinge, die in meinem Leben passieren, gerecht sind.					
7	Ich denke, dass Entscheidungen, die mich betreffend gemacht werden, üblicherweise gerecht sind.					

*Tab. 1: Skala zur Messung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens*

#### 4. Subjektiv erlebte LehrerInnengerechtigkeit

Gerechtigkeit ist gerade in der Schule ein sehr wichtiges Thema. Einerseits wollen SchülerInnen gerecht behandelt werden und geben an, dass Gerechtigkeit eines der drei wichtigsten Charakteristika einer guten Lehrperson ist (vgl. Hofer/Pekrun/Zielinski 1986 in Dalbert/Stöber, 2005, 3), andererseits sind auch Lehrkräfte in einem hohen Ausmaß um gerechtes Handeln bemüht (vgl. Kanders 2000 in Dalbert 2010, 5).

Wird von schulischer Gerechtigkeit gesprochen, ist damit meist die LehrerInnengerechtigkeit gemeint, welche auch in vorliegender Arbeit als Untersuchungsgegenstand herangezogen wird. Die Lehrperson tritt als ManagerIn, als InstrukteurIn und LeiterIn im Unterricht auf. Er/sie gestaltet den Ablauf, wählt, wie Belohnungen und Bestrafungen verteilt werden, maßregelt Verhalten, bestimmt, wer wann sprechen darf, usw. (vgl. Sabbagh et al. 2006 in Tomul 2012, 60). Die LehrerInnengerechtigkeit ist daher ein wesentlicher Teilbereich bzw. ein zentrales Merkmal der schulischen Umwelt.

Die schulische Umwelt subsummiert sich aus vielen Merkmalen, die sich wiederum in objektive und subjektive Merkmale gliedern lassen. Zu den objektiven Merkmalen zählen physikalische Eigenschaften einer Schule wie beispielsweise die architektonische Gestaltung, das soziale oder regionale Umfeld einer Schule, die Schulkultur und organisatorische Aspekte wie beispielsweise die Klassengröße (vgl. Arbinger/Saldern 1984 in Peter/Dalbert 2013, 33). Als objektiv lassen sich vorangegangene Merkmale bezeichnen, da es für sie eindeutige Messkriterien gibt, die Klassengröße anhand der Anzahl von SchülerInnen in einer Klasse, architektonische Aspekte durch bspw. flächenmäßige Klassengröße, usw. (vgl. Peter/Dalbert 2013, 33). Zu den subjektiven Merkmalen der schulischen Umwelt zählen das Verhalten von Lehrpersonen, das Verhalten von SchülerInnen (vgl. Arbinger/Saldern 1984 in Peter/Dalbert 2013, 33) sowie aus Interaktionen zwischen SchülerInnen untereinander oder zwischen SchülerInnen und Lehrkräften entstehende Merkmale. Dazu zählen zum Beispiel die LehrerInnen-gerechtigkeit und das Klimaerleben von SchülerInnen.

Individuelles Verhalten von Kindern und Jugendlichen kann durch Sozialisationsprozesse erklärt werden, die in Sozialisationsinstanzen stattfinden. Die Familie ist jene

Instanz mit der größten Bedeutung. Als nicht unwesentliche außerfamiliäre Sozialisationsinstanz kann die Schule - als Ausschnitt der Gesellschaft - angesehen werden. Kinder werden in der Schule oft erstmals mit Regeln auf institutioneller Ebene durch beispielsweise Schulregeln konfrontiert (vgl. Donat et al. 2013, 81). Zu akzeptieren, dass Regeln an der Institution Schule legitimiert sind, scheint eine wichtige Bedingung für SchülerInnen zu sein, zukünftig Gesetze zu befolgen. In der Schule wird erstmals Verständnis für Autoritäten erlernt, sodass später eine Umlage dieses Verständnisses auf außerschulische Institutionen ermöglicht wird (vgl. Donat et al. 2013, 82). Folglich entwickeln SchülerInnen, so sie sich gerecht behandelt fühlen, eine positive Einstellung gegenüber ihren Lehrpersonen. Diese erlebte Gerechtigkeit wird auch auf außerschulische Autoritäten umgelegt, was zu Motivation von regelkonformen Verhalten führt (vgl. Donat et al. 2013, 82).

Gouveia-Pereira und KollegInnen (2003, 314ff) konnten im Rahmen einer Befragung, die das Ziel der Erweiterung des Verständnisses, nach welchen Faktoren sich das Verhältnis von Erwachsenen zu Autoritäten richtet, verfolgt, einen positiven Zusammenhang zwischen schulischer subjektiv erlebter Gerechtigkeit und der Akzeptanz schulischer und auch außerschulischer institutioneller Autoritäten und somit auch damit verbundene Regeln und Gesetze feststellen. Dies zeigt ferner die hohe Wichtigkeit von gerechtem LehrerInnenverhalten. Erfahrungen mit Gerechtigkeit ermöglichen demnach die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber Lehrpersonen bzw. die Akzeptanz von Lehrpersonen als Autoritäten durch SchülerInnen. Die subjektiv erlebte Gerechtigkeit in der Schule ist daher auch von großem Einfluss auf das Leben nach der Schule.

#### ***4.1 Einflussgrößen auf die subjektiv erlebte Gerechtigkeit in der Schule***

Die Gerechtigkeit basiert, wie bereits weiter oben erläutert, auf subjektiven Wahrnehmungen der SchülerInnen. Daher ist schwer definierbar, aus welchen Komponenten sich die subjektiv erlebte Gerechtigkeit zusammensetzt. Trotzdem kristallisieren sich einige Übereinstimmungen des Gerechtigkeitserlebens heraus, die im Folgenden behandelt werden.

#### 4.1.1 Die Notengebung

Noten spielen eine sehr wichtige Rolle im schulischen Kontext, da sie nicht zuletzt ein Selektionskriterium darstellen und somit ausschlaggebend sind für weitere Berufs- bzw. Bildungswege. Des Weiteren tragen Noten nicht unwesentlich zur Entwicklung der Vorstellung über sich selbst und den eigenen Fähigkeiten bei (vgl. Dalbert/Radant 2008 in Peter et al. 2013, 18).

SchülerInnen nennen, wenn sie nach Ungerechtigkeitserfahrungen in der Schule befragt werden, häufig die Notenvergabe als Antwort. Aufgrund dessen beschäftigt sich eine Studie von Dalbert, Schneidewind und Saalbach (2007, 423ff) mit der Frage, was genau ungerecht an der Notenvergabe durch die SchülerInnen wahrgenommen wird. Dabei wurden den befragten SchülerInnen beschriebene Situationen mit jeweils auszuwählender Benotungsmöglichkeit vorgelegt. Pro Situation waren drei Antwortmöglichkeiten beschrieben, die je für eine Bezugsnorm standen. Beispielsweise wurde eine Situation beschrieben, in welcher ein/e SchülerIn, der/die in Englisch sehr gut ist, bei einem Vokabeltest nur die Hälfte der Antworten richtig hat. Als Antwortoptionen wurde als erstes beschrieben, dass der/die SchülerIn eine schlechte Note erhalten sollte, da er/sie nur die Hälfte der Antworten richtig beantwortet hat (kriteriale Bezugsnorm). Im Rahmen der zweiten Antwortmöglichkeit sollte der Schüler/die Schülerin eine gute Note bekommen, da seine/ihre Leistung immer noch gut ist, verglichen mit dem Rest der Klasse (soziale Bezugsnorm) und die dritte Antwortoption lautete, dem Schüler/der Schülerin eine schlechtere Note zu geben, da seine/ihre Leistung verglichen mit ihren vorangegangenen Leistungen schlechter ist (individuelle Bezugsnorm). Im Ergebnis dieser Studie wird die kriteriale Bezugsnorm durch die Befragten als am gerechtesten beurteilt. (vgl. Dalbert et al. 2007, 430)

Grundsätzlich impliziert die Notengebung immer zwei Prozesse, nämlich einerseits die Messung einer Leistung und andererseits auch den Vergleich dieses Messergebnisses mit einem anderen Standard (vgl. Dalbert/Schneidewind/Saalbach 2007, 421). Es werden drei Standards, die als Vergleichsmaßstab herangezogen werden können, unterschieden. Geisinger, Wilson und Naumann (1980, 414) definieren diese drei Vergleichsmaßstäbe als die kriteriale, die soziale und die individuelle Bezugsnorm. Die kriteriale Bezugsnorm meint den Vergleich von individueller Leistung von SchülerInnen

mit objektiven, im Vorhinein festgelegten Kompetenzstandards (vgl. Geisinger et al. 1980, 414). Diese Kompetenzstandards können von außen, beispielsweise vom Bildungsministerium, zum Zwecke der Vergleichbarkeit über Klassen und Schulen hinweg festgelegt sein. Im Rahmen der Leistungsbewertung mittels des Heranziehens einer sozialen Bezugsnorm wird die individuelle SchülerInnenleistung mit dem Ergebnis einer sozialen Gruppe – im Normalfall mit der Klasse, der der Schüler/die Schülerin angehört – verglichen (vgl. Geisinger et al. 1980, 414). Eine Vergleichbarkeit über die Klasse hinaus ist durch diese Form der Bewertung nicht gewährleistet, d.h. SchülerInnen könnten für dieselbe Leistung in unterschiedlichen Klassen, unterschiedlich benotet werden (vgl. Dalbert et al. 2007, 421). Als dritte Möglichkeit der Bewertung kann die individuelle Bezugsnorm herangezogen werden, wobei die gemessene SchülerInnenleistung relativ zu einer anderen Leistung, Motivation und Fähigkeiten aus der Vergangenheit in Beziehung gesetzt wird (vgl. Geisinger et al. 1980, 414). Dadurch wird eine individuelle Darstellung von Leistungsverbesserungen bzw. Leistungsverschlechterungen vorgenommen.

Noten werden vor allem als Ergebnis gerecht oder ungerecht wahrgenommen, also im Hinblick auf die Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Peter et al. 2013, 18). Als die drei wichtigsten Prinzipien der Notenvergabe identifizieren Peter und KollegInnen (2013, 18) das Gleichheitsprinzip, das Billigkeitsprinzip und das Bedürfnisprinzip. Das Gleichheitsprinzip würde gelten, wenn die Bewertung anhand gleicher Noten für gleiche Leistung mittels beispielsweise Punktevergabe erfolgt. Das Billigkeitsprinzip wäre angewandt, würden geleistete Anstrengungen bei der Notenvergabe mitberücksichtigt werden und das Bedürfnisprinzip berücksichtigt individuelle Bedürfnisse mit (vgl. Peter et al. 2013, 19). Dalbert ließ SchülerInnen im Rahmen einer Untersuchung beurteilen, welches dieser drei Prinzipien diese als am gerechtesten empfanden, indem ihnen einen Sachverhalt vorgelegt wurde und infolge drei Beurteilungsvarianten. Der Sachverhalt belief sich im Detail auf zwei SchülerInnen, die bei einem Deutschdiktat gleich abschnitten. Im Zuge der Gleichheitsoption würden beide SchülerInnen die gleiche Note bekommen, nach dem Billigkeitsprinzip würde der/die SchülerIn die bessere Note erhalten, der/die sich mehr angestrengt hat und nach dem Bedürfnisprinzip würde der/diejenige SchülerIn die bessere Note erhalten, der/die sie für eine Versetzung benötigte. Die befragten Schülerinnen beurteilten das Gleichheitsprinzip als das deutlich gerechteste. (vgl. Dalbert 2004 in Peter et al. 2013, 19)

Der österreichische Lehrplan der Handelsakademie von 2014 schreibt in Bezug auf oben genannte Bewertungsoptionen nichts vor. Es wird lediglich vermerkt, dass transparente Kriterien der Leistungsbeurteilung wesentlich zur Motivation und zu einem guten Schulklima beitragen (vgl. Lehrplan HAK 2014, 6).

Trotz des im Normalfall vorhandenen Anspruches auf eine objektive Leistungserfassung sind menschliche Abweichungen im Rahmen der Urteilsbildung von Lehrkräften nicht auszuschließen. Beispiele für mögliche Faktoren, die zu Leistungsverzerrungen führen können, sind selektive Wahrnehmungen, Erinnerungsfehler, Milde- oder auch Strengeneigung, fehlerhafte Attributierungen, sich selbst erfüllende Prophezeiungen oder der Halo-Effekt, bei welchem eine Eigenschaft einen Gesamteindruck erzeugt, der andere Eigenschaften überlagert (vgl. Kahileh et al. 2013, 56).

#### **4.1.2 Weitere Einflussgrößen auf die subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns**

Weitere gerechtigkeitsrelevante Aspekte, die zu ungerechter Behandlung durch die Lehrperson führen, sind Maßregelungen (Belohnung, Bestrafung und Vorwürfe) und zwischenmenschlicher Umgang. Menschen wollen natürlich mit Respekt und Höflichkeit behandelt werden. Verletzungen diesbezüglich werden selbstverständlich als ungerecht empfunden. (vgl. Peter et al. 2013, 16)

Zwischenmenschlicher Umgang setzt sich zusammen aus den Interaktionen zwischen Menschen. Unter interaktionaler Gerechtigkeit wird daher die Angemessenheit der Behandlung durch andere Personen, u.a. durch Autoritätspersonen, verstanden.

Dalbert (2013, 149) unterteilt die interaktionale Gerechtigkeit in zwei Stränge, einerseits die interpersonale Gerechtigkeit, die respektvollen, würdevollen und höflichen Umgang der LehrerInnen mit den SchülerInnen meint und andererseits die informationale Gerechtigkeit, was bedeutet, dass die SchülerInnen über schulrelevante Belange in ausreichendem Maße informiert werden (vgl. Dalbert 2013, 149). Umlauf, Dalbert und Schröpfer (2013, 120) stellten im Rahmen einer Befragung fest, dass LehrerInnenungerechtigkeit einen Erklärungsfaktor für das Exklusionsempfinden darstellt. Sprich,

die LehrerInnengerechtigkeit ist von maßgeblichem Einfluss, ob sich SchülerInnen als Teil einer Gemeinschaft fühlen. Um zu erreichen, dass sich SchülerInnen gerecht behandelt fühlen, ist respektvoller, würdevoller und höflicher Umgang durch Lehrpersonen notwendig. Die informationale Gerechtigkeit kann gestärkt werden, indem sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen über essentielle Vorgänge und Entscheidungen der Schule in einem angemessenen zeitlichen Rahmen informiert werden (vgl. Dalbert 2013, 150).

Thorkildsen, Nolen und Fournier (1994) interviewten 93 SchülerInnen im Alter von 7 bis 12 Jahren, um herauszufinden, welche Motivierungsstrategien SchülerInnen als gerecht empfinden. Ziel der Untersuchung war, zu einem besseren Verständnis von Kindern, die sich ungerecht behandelt fühlen und darauf basierend auch zu einem dementsprechenden Verhalten von ErzieherInnen, beizutragen. Untersucht wurden folgende Strategien:

- Aufgabenspezifische Ermutigung
- Loben exzellenter Performance
- Extrinsische Belohnung exzellenter Performance
- Extrinsische Belohnung von Anstrengung

Von den angeführten Strategien empfanden die Befragten Lob für exzellente Performance als ungerecht. Sie begründeten dies damit, dass die Gelobten vorübergehende Gefühle wie Hochmut und Stolz hegen, während den anderen dadurch geschadet wird. Zudem resultieren daraus keine Anhaltspunkte für zukünftiges Lernen. Als gerecht empfanden die Kinder aufgabenspezifische Ermutigung und auch die extrinsische Belohnung für große Anstrengungen. (vgl. Thorkildsen et al. 1994, 483f)

#### ***4.2 Einfluss des Gerechte-Welt-Glaubens auf die subjektive Wahrnehmung von Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns***

Wie bereits in vorangegangenen Kapiteln ausgeführt, bietet der GWG einen gedanklichen Rahmen, welcher dabei unterstützt, Ereignisse des eigenen Lebens als bedeutungsvoll zu interpretieren. Wahrgenommene Ungerechtigkeiten veranlassen daher zu einer Wiederherstellung von Gerechtigkeit, je stärker der GWG, umso höher die Veranlassung. (vgl. Peter et al. 2012, 56)



Menschen bedienen sich unterschiedlicher Methoden zur Wiederherstellung von Gerechtigkeit, wie in erster Linie das Angebot von Hilfe und sollte dies nicht gelingen bzw. möglich erscheinen, die gedankliche Uminterpretierung eines Ereignisses, bspw. durch Herabspielen der Intention des Täters / der Täterin, durch Selbstverschuldungsvorwürfe usw. Personen mit einem hohen GWG assimilieren, bspw. durch die gedankliche Reduktion der Ungerechtigkeit eines Ereignisses, daher eher, als Personen mit einem niedrigen GWG. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich Personen mit einem hohen GWG gerecht behandelt fühlen, ist dadurch höher, als jene von Personen mit einem niedrig ausgeprägten GWG. (vgl. Peter et al. 2012, 61)

Die Studie von Peter und KollegInnen (2012, 62) kam unter anderem zu dem Ergebnis, dass die LehrerInnengerechtigkeit – oder präziser, die subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns gegenüber den SchülerInnen persönlich – offenkundig eine Schlüsselkomponente für eine erfolgreiche Lernumgebung bezeichnet. Gerechtes LehrerInnenhandeln ermöglicht sogar die Kompensation von schwachem GWG. Dies leitet sich davon ab, dass, würde eine Klasse ein vollkommen gerechter Ort sein, keine kognitiven Assimilationen von Ereignissen notwendig werden würden, um den persönlichen GWG wiederherzustellen, wodurch der Unterschied von Gerechtigkeitswahrnehmungen zwischen Personen mit stark ausgeprägtem GWG und Personen mit weniger stark ausgeprägtem GWG gesenkt werden würde. (vgl. Peter et al. 2012, 62)

Eine Längsschnittuntersuchung von Dalbert und Stöber (2006), die im Grunde das Ziel hatte, die Beziehung zwischen dem persönlichen GWG von Heranwachsenden mit dem bereichsspezifischem Glauben an Gerechtigkeit in unterschiedlichen Bereichen des Lebens, nämlich Familie und Schule, zu messen, kam zu dem Ergebnis, dass der persönliche GWG der Zielgruppe einen etwa gleich großen Effekt auf beide Bereiche hat. Je mehr sie an eine persönliche gerechte Welt glaubten, desto mehr beurteilten sie deren Umfeld als gerecht. Anders ausgedrückt stärkt ein persönlicher Glaube an eine gerechte Welt die Bewertung der LehrerInnen und Eltern. Umgekehrt wurde im Rahmen dieser Studie auch festgestellt, dass je mehr die Jugendlichen sich gerecht behandelt fühlten, desto höher auch der GWG bewertet wurde. (vgl. Dalbert und Stöber 2006, 204f)

Es ergibt sich folglich Hypothese 1 über den Einfluss des GWG auf die subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns:

H1: Je größer der persönliche Gerechte-Welt-Glaube ist, desto gerechter wird das LehrerInnenhandeln im Unterrichtsfach Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung empfunden.

### ***4.3 Auswirkungen der subjektiv erlebten Gerechtigkeit auf die SchülerInnen***

Grundsätzlich sollten Gerechtigkeitserfahrungen das Gefühl vermitteln, ein wertvolles Mitglied einer Gruppe zu sein, bspw. einer Schulklasse (vgl. Dalbert 2013, 145). Sie transportieren zwei Informationen, wobei eine davon besagt, dass man ein wichtiges Mitglied einer Gesellschaft ist. Lehrpersonen kommunizieren dies den SchülerInnen implizit, wenn sie diese gerecht behandeln (vgl. Smith et al. 1998, 489). Umlauft und KollegInnen konnten im Rahmen einer Untersuchung die Annahme bestätigen, dass schulisches Exklusionsempfinden am stärksten durch LehrerInnengerechtigkeit erklärt wird (vgl. Umlauft et al. 2013, 123). Die zweite Information besagt, dass die Schulklasse eine gerechte Gemeinschaft ist (vgl. Dalbert 2013, 135). Als Mitglieder dieser Gemeinschaft kann man darauf vertrauen, von den anderen Mitgliedern gerecht behandelt zu werden. Fühlen sich SchülerInnen von ihren Lehrpersonen gerecht behandelt, so erhöht sich das Vertrauen in gerechte Verteilung von Lob, Strafe, gerechte Leistungsanforderungen, usw., wodurch umgekehrt aus dieser Zugehörigkeit die Verpflichtung oder das Bedürfnis erwächst, sich selber ebenfalls gegenüber den anderen Mitgliedern gerecht zu verhalten (vgl. Dalbert 2013, 135).

Demnach kann gerechtes Verhalten von Lehrpersonen gegenüber SchülerInnen wesentlich zum Inklusionsempfinden von SchülerInnen beitragen, wodurch auch der GWG gestärkt wird (vgl. Umlauft et al. 2013, 122) und nachhaltig auf das Gerechtigkeitsempfinden von SchülerInnen Einfluss genommen werden kann. Durch diese Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls und die dadurch entstehende Verpflichtung, sich entsprechend der geltenden Regeln und Normen zu verhalten, steigt die Tendenz zur

Vermeidung von regelwidrigem Sozialverhalten wie Schummeln bei Leistungsüberprüfungen oder Störverhalten im Unterricht (vgl. Donat et al. 2013, 79) oder sogar Bullying, was außerdem nachhaltig sehr negative gesundheitliche sowie mentale Folgen für Bullying-Opfer nach sich ziehen kann (vgl. Donat et al. 2013, 85f).

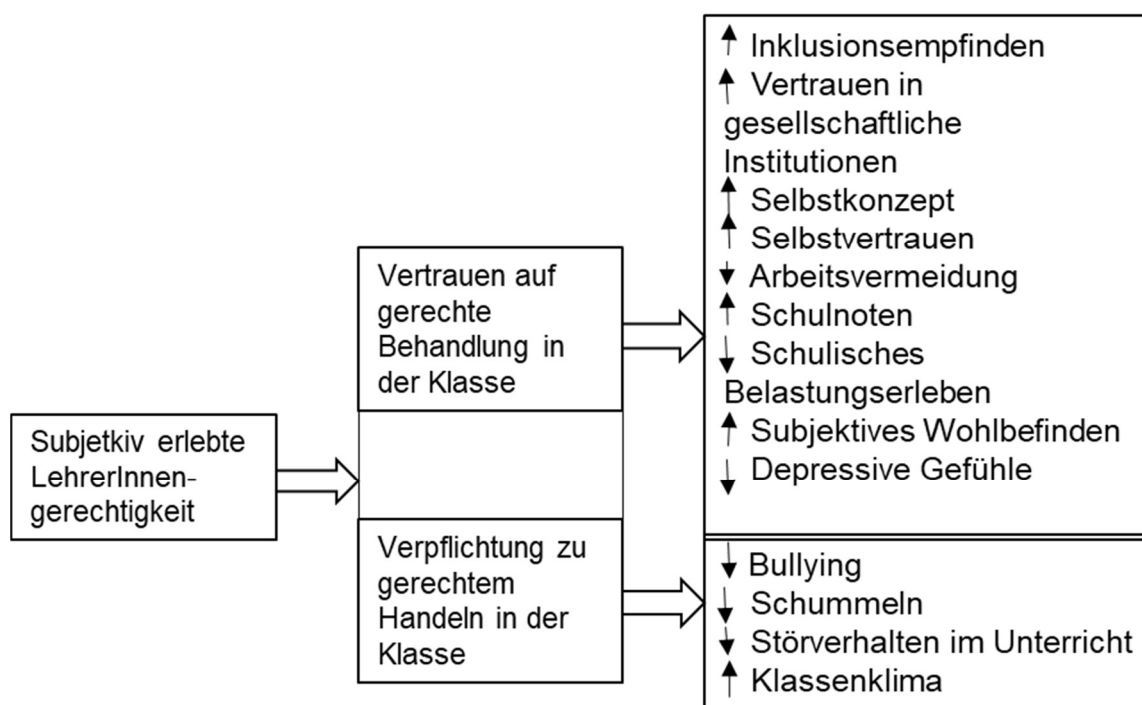
Ferner wird durch die SchülerInnen aufgrund dem Vertrauen in gerechte Behandlung, Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen grundsätzlich entwickelt (vgl. Donat et al. 2013, 82). Smith und KollegInnen (1998, 474ff) konnten im Rahmen einer Studie einen positiven Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Behandlung durch Autoritäten und dem Selbstvertrauen feststellen. Auch das Selbstkonzept, worunter die affektiven und bewertenden Kognitionen einer Person über sich selbst verstanden wird, ist bei erlebter Gerechtigkeit positiver. Zu dem Selbstkonzept zählen der Selbstwert, das schulische Fähigkeitsselbstkonzept und das schulfachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Kalileh et al. 2013, 68). Kalileh, Peter und Dalbert (2013, 68f) konnten auch einen negativen Zusammenhang erlebter Gerechtigkeit mit Arbeitsvermeidung sowie einen positiven Zusammenhang mit Schulnoten herstellen. Durch das entstandene Vertrauen aufgrund der gerechten Behandlung scheint demnach motivationale Orientierung gegeben zu werden und somit ferner bessere Schulleistung.

Peter und Dalbert (2010) untersuchten den Zusammenhang zwischen subjektiv erlebter Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns und dem Klassenklima. Die Hypothese, dass SchülerInnen, die das Verhalten von Lehrpersonen ihnen gegenüber als gerecht empfanden, auch das Klassenklima positiver wahrnahmen, konnte bestätigt werden.

Sich in der Schule gerecht behandelt zu fühlen, wirkt sich positiv auf das subjektive Wohlbefinden von SchülerInnen aus. Umgekehrt konnte auch ein Zusammenhang zwischen Ungerechtigkeitserfahrungen und depressiven Gefühlen festgestellt werden. Durch gerechte Behandlung kann der GWG von SchülerInnen gestärkt werden (vgl. Dalbert/Stöber 2006, 205). Nicht zuletzt stellt Dalbert (2013, 139) einen negativen Zusammenhang zwischen der subjektiv erlebten LehrerInnengerechtigkeit und dem schulischen Belastungserleben her, die SchülerInnen gehen somit nicht abgeneigt, sondern gerne in die Schule. Dies führt ferner dazu, dass SchülerInnen auch mehr Freude am Lernen haben (vgl. Dalbert 2013, 139).

Eine Studie von Dalbert und Stöber in 2006 zeigt, dass bei der Wahrnehmung von Gerechtigkeit zwei psychologische Prozesse bei Jugendlichen stattfinden. Erstens wird die Realität an den GWG heran assimiliert und zweitens wird auch der GWG durch die Realität modifiziert (vgl. Dalbert 2013, 134). Anhand dieser Erkenntnis wird die Wichtigkeit des gerechten Verhaltens von Lehrpersonen verdeutlicht, da durch Gerechtigkeitserfahrungen nachhaltiger Einfluss auf den GWG von Schüler und Schülerinnen genommen werden kann.

Die zusammenfassende Darstellung über die theoretische Beantwortung der Forschungsfrage 1, „Welche Auswirkungen hat die subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns auf die SchülerInnen?“ bildet nachfolgende Grafik ab:



*In Anlehnung an Dalbert 2013, 147*

*Abb. 3: Auswirkungen der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns auf die SchülerInnen*

#### **4.4 Messung subjektiv erlebter Gerechtigkeit**

Es gibt mehrere Möglichkeiten, die subjektiv erlebte Gerechtigkeit bzw. die LehrerInnen-gerechtigkeit im schulischen Kontext zu betrachten. Peter und Dalbert (2010, 38) teilen schulbezogene Gerechtigkeitskonstrukte in schuldistale und schulproximale Konstrukte.

Während schuldistale Konstrukte die SchülerInnenpersönlichkeit betreffen, wozu der GWG zählt, sind schulproximale Konstrukte mit einem direkten Bezug zur schulischen Umwelt und den darin agierenden Personen verbunden. Sie beurteilen das Verhalten von Personen bzw. Beziehungen zu anderen Personen (vgl. Peter/Dalbert 2010, 39).

Im Zuge der Untersuchung des Beziehungsgeflechts von Lehrpersonen und SchülerInnen in Bezug auf das Gerechtigkeitserleben kamen bis dato unterschiedliche Erlebensansätze zur Anwendung. Wendorf und Alexander (2005) wenden in deren Untersuchung, in der sie den Einfluss von individueller bzw. klassenbezogener Wahrnehmung von Gerechtigkeit und erwarteter Noten auf die Zufriedenheit der SchülerInnen mit den Lehrpersonen und deren Noten maßen, den Verhaltensansatz an. Sie maßen die wahrgenommene Fairness, indem sie einteilten in distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit, wobei je drei Items durch die Testpersonen auf einer 9-Punkte-Skala (von „completely agree“ bis „completely disagree“) zu bewerten waren. Die Items waren so formuliert, dass die SchülerInnen die Lehrperson aus einer gewissen Distanz bewerteten (z.B. „This instructor has given the grades that students are entitled to“) (vgl. Wendorf/Alexander 2005, 196), was Peter und Dalbert (2013, 40) als Er/Sie-zu-ihnen-Perspektive bezeichnen.

Ein weiterer Erlebensansatz, der in Studien zur Anwendung kam, ist der Klimaansatz, bei welchem Gerechtigkeit als Klimaelement interpretiert wird. Hierbei geht es um den subjektiven Erlebensprozess in Bezug auf gerechtigkeitspezifisches Verhalten von einer Personengruppe gegenüber einer anderen Personengruppe, demnach die „Sie-zu-uns-Perspektive“ (vgl. Peter/Dalbert 2013, 40). Zur Verdeutlichung wäre ein Beispiel eines Items „Manche LehrerInnen versuchen, die SchülerInnen unserer Klasse bei Prüfungen hereinzulegen.“ (vgl. Eder 1998 in Peter/Dalbert 2010, 39)

Gerechtigkeitsbezogene Wahrnehmungen sind auch unter vielen anderen Komponenten wie beispielsweise auch Regelklarheit, Wertschätzung, Vermittlungsqualität usw. wichtige Elemente in der Klimaforschung (vgl. Eder 2002, 217f). Des Weiteren ist das Klima ein kollektives Konstrukt, d.h. es geht nicht nur um individuelle Wahrnehmungen, sondern um sozial geteilte Wahrnehmungen (vgl. Eder 2002, 214). Da es Ziel dieser Arbeit ist, persönliches, gerechtigkeitsbezogenes Erleben zu messen, findet auch diese Perspektive keine Anwendung.

Als dritten Ansatz nennen Peter und Dalbert (2013, 41) den Erlebensansatz, welcher das persönliche subjektive Gerechtigkeitserleben von SchülerInnen aufgrund der Behandlung von jemand anderem betrachtet, also wie sich SchülerInnen behandelt fühlen und wie sie das Verhalten einer anderen Personengruppe, wie zum Beispiel Lehrpersonen, wahrnehmen, verarbeiten und beurteilen. Peter und Dalbert (2010, 40) bezeichnen dies als die „Sie-zu-mir-Perspektive“.

Vorliegende Arbeit untersucht, ob ein Zusammenhang besteht zwischen subjektiv erlebter Gerechtigkeit und der Schulleistung, d.h., ob es für die Schulleistung bedeutsam ist, ob sich SchülerInnen gerecht behandelt fühlen durch deren Lehrpersonen. Aus diesem Grund findet in dieser Arbeit im Zuge der Messung die „Sie-zu-mir-Perspektive“ Anwendung. Diese Perspektive fand bereits in vielen Untersuchungen Anwendung, wie z.B. bei Dalbert und Stöber (2005) über die Auswirkung des GWG auf das Gerechtigkeitserleben; Dalbert und Stöber (2006) über den Einfluss des GWG auf das Gerechtigkeitserleben und jenes auf die Schulnoten; Donat, Peter, Dalbert und Kamble (2016) über die Bedeutung des GWG für schulisches Wohlbefinden; Umlauf, Schröpfer und Dalbert (2008) über die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für das Exklusionsempfinden, usw.

Die erlebte LehrerInnengerechtigkeit wurde von Dalbert und Stöber in 2005 (127) mittels eines Items auf einer Skala von 1 („very unjust“) bis 6 („very just“) gemessen. Umlauf et al. (2008, 118) messen Gerechtigkeit in drei verschiedenen Bereichen im Leben der SchülerInnen, nämlich Familie, Schule und Peers. Betreffend dem Bereich Schule wurde die LehrerInnengerechtigkeitsskala von Dalbert und Stöber (2002) angewendet. Auch Donat et al. (2016) sowie Dalbert und Stöber (2006, 202) wandten zur

Messung von Gerechtigkeitserleben in der Schule die LehrerInnen Gerechtigkeitsskala von Dalbert und Stöber (2002) an.

In vorliegender Arbeit wird ebenfalls die Skala von Dalbert und Stöber (2002) verwendet, die ermittelt, inwieweit sich SchülerInnen von ihren LehrerInnen gerecht behandelt fühlen. Allerdings wird anstatt einer 6-Punkte-Skala von „stimmt genau“ bis „stimmt überhaupt nicht“, um Einklang mit den anderen beiden zu untersuchenden Variablen herzustellen, eine 5-Punkte Skala von „trifft vollkommen zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ angewandt. Weiters werden in vorliegender Arbeit nur die Fächer Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung untersucht, um nicht zuletzt auch im Anschluss einen Vergleich herzustellen, ob diese sich unterscheiden in Bezug auf Gerechtigkeitswahrnehmungen der SchülerInnen. Es wird hierbei nach einem Lehrer bzw. einer Lehrerin eines der beiden Fächer gefragt, daher werden die Items der Dalbert und Stöber - Skala wie „Meine LehrerInnen behandeln mich im Großen und Ganzen gerecht“ von Mehrzahl auf Einzahl abgeändert. Ansonsten wird die Skala für diese Arbeit übernommen.

		trifft vollkommen zu	trifft zu	trifft ein bisschen zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
1	Mein Lehrer/meine Lehrerin behandelt mich im Großen und Ganzen gerecht.					
2	<i>Oft bekomme ich meine Noten mehr nach meinem Betragen als nach meiner Leistung.</i>					
3	Im Großen und Ganzen verdiene ich meine Noten.					
4	<i>Mir geschieht durch meinen Lehrer/meine Lehrerin oft Unrecht.</i>					
5	Bei wichtigen Entscheidungen meines Lehrers/meiner Lehrerin widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit.					
6	<i>Mein Lehrer/meine Lehrerin bewertet mich häufig ungerecht.</i>					
7	<i>Von meinem Lehrer/meiner Lehrerin werde ich oft ungerecht behandelt.</i>					
8	<i>Oft spielt es bei meinen Noten eine Rolle, wie sympathisch ich meinem Lehrer/meiner Lehrerin bin.</i>					
9	<i>Manchmal versucht mein Lehrer/meine Lehrerin, mich bei Prüfungen hereinzulegen.</i>					
10	<i>Mein Lehrer/meine Lehrerin verhält sich mir gegenüber oft unfair.</i>					

Anmerkung: In kursiv formatierte Items werden im Zuge der Auswertung umgepolt.

Tab. 2: Skala zur Messung der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns durch die SchülerInnen

## 5. Schulleistung

Der Begriff Schulleistung meint das gesamte Leistungsverhalten von SchülerInnen (vgl. Heller 1974, 14). Die Leistungen von SchülerInnen sind individuelle Leistungen, fachspezifisches Wissen und allgemeine Fähigkeiten (vgl. Heller, 17). Sie werden auf unterschiedliche Weise, z.B. durch Testverfahren, von Lehrpersonen erfasst. Noten sind das Messergebnis der Schulleistungen (vgl. Heller 1974, 15). Oftmals wird daher von Noten gesprochen, wenn die Schulleistung gemeint ist.

Eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen ist die Leistungsbeurteilung. Gemäß dem österreichischen Schulunterrichtsgesetz § 18 Absatz 1 hat sich die Grundlage der Notenvergabe aus der Mitarbeit der SchülerInnen sowie durch „in die Unterrichtsarbeit eingeordnete mündliche, schriftliche und praktische oder nach anderen Arbeitsformen ausgerichtete Leistungsfeststellung“ zusammensetzen. Maßgebend, was davon genau zur Anwendung kommt, ist der jeweilige Lehrplan.

### ***5.1 Einfluss des Gerechte-Welt-Glaubens auf die Schulleistung***

Es wurde bereits aufgezeigt, dass Personen mit hohem GWG mehr Vertrauen darauf haben, dass deren Bemühungen fair belohnt werden. Sie fühlen sich weniger gestresst, demzufolge erreichen diese Personen bessere Ergebnisse als Personen mit niedrigem GWG (vgl. Tomaka/Blascovich 1994 in Dalbert/Stöber 2006, 201). Dalbert und Maes (2002, 377) nannten weiters, dass Personen mit hohem GWG weniger zu Schulangst tendieren, mehr in sich selbst vertrauen, selbstbewusster sind, weniger depressive Symptome aufweisen und damit einhergehend auch mit weniger körperlichen Symptomen zu tun haben. SchülerInnen mit einem hohen GWG tendieren dazu, deren Erfolge und auch Misserfolge über deren eigenen Anstrengungen und Bemühungen zu erklären, womit auch Gefühle von Stolz und Zufriedenheit verbunden sind. Während SchülerInnen mit niedrigem GWG deren Erfolge durch externe Faktoren wie beispielsweise unfaire Lehrpersonen erklären. All diese Faktoren führen zu dem Schluss, dass sich ein hoher GWG auch auf die Schulleistung auswirkt.



Dalbert und Maes untersuchten dies in Oberstufenklassen in Deutschland. Befragungssubjekte waren SchülerInnen vom elften bis zum dreizehnten Schuljahr und sie kamen zu dem Ergebnis, dass ein hoher GWG positiv mit den Schulnoten in den Hauptfächern korreliert (vgl. Dalbert/Maes 2002, 377).

Dalbert und Stöber (2006, 204) stellten im Rahmen einer Untersuchung mit SchülerInnen von der neunten bis zur zwölften Schulstufe Gymnasium in Deutschland einen Zusammenhang zwischen dem GWG und der Schulleistung her. Als Ergebnis konnten sie die Annahme bestätigen, dass Gerechtigkeitswahrnehmungen positiv die Schulleistung beeinflussen. Je mehr die befragten Jugendlichen die Schule als einen gerechten Ort beurteilten, desto besser waren deren Noten. Infolge der Assimilationsfunktion, worunter die Angleichung eines Ereignisses an den eigenen GWG verstanden wird (vgl. Dalbert 2010, 118f), führt ein hoher GWG zu gerechteren Wahrnehmungen (vgl. Peter et al. 2012, 61). Somit wird geschlussfolgert, dass sich ein hoher GWG positiv auf die Schulleistung auswirkt.

Dalbert und Stöber konnten in 2005 ebenfalls einen positiven Zusammenhang zwischen einem hohen GWG und der Schulleistung feststellen. Auch im Rahmen dieser Studie wurden SchülerInnen an Gymnasien befragt. Je stärker der GWG der befragten SchülerInnen war, desto besser waren auch deren Schulnoten, unabhängig von der Klassenstufe und dem Geschlecht (vgl. Dalbert/Stöber 2005, 127ff).

Auch Peter und KollegInnen (2012, 61) kamen im Zuge einer Befragung von 14-19 jährigen SchülerInnen (9. – 11. Schulstufe) zu dem Ergebnis, dass je mehr SchülerInnen an eine gerechte Welt glauben, desto besser die Noten ausfielen. Ebenfalls zu diesem Ergebnis kamen Kahileh et al. 2013 (68) bei der Befragung von SchülerInnen im Alter von 9-14 Jahren.

Keine dieser Untersuchungen betreffen Handelsakademien.

Diese Ausführungen bilden die Basis für Hypothese 2:

H2: Je höher der Gerechte-Welt-Glaube ist, desto besser sind die Schulnoten in den Fächern Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung.

### ***5.2 Einfluss der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns auf die Schulleistung***

Kurt Heller unterteilt in seinem Werk „Leistungsbeurteilung in der Schule“ (1974, 17) die Determinanten der Schulleistung in kognitive und nicht-kognitive Faktoren, wobei mit kognitiven Faktoren Intelligenztests und Intelligenz im eigentlichen Sinne gemeint sind. Die nicht kognitiven Faktoren setzen sich zusammen aus Motivation, Persönlichkeitsvariablen wie u.a. Angst und Selbstachtung, dem sozio-kulturellem Milieu wie Familie oder Peergroups und dem LehrerInnenverhalten. Lehrpersonen können die Leistung der SchülerInnen positiv beeinflussen. Gaedike (1974, 72ff) beschreibt näher, welche Faktoren des LehrerInnenverhaltens zu dieser positiven Beeinflussung führen können, nämlich extrinsische Motivation, kognitive Stile wie Problemlösestrategien bzw. auch die Art und Weise wie Kinder Informationen aufnehmen, das direktive Verhalten, die Werthaltung der Lehrperson, die bei Betrachtung des breiten Spielraumes bei der Leistungsbewertung in jene einfließt und auch die Atmosphäre im Unterricht (vgl. Gaedike 1974, 72ff).

Unter dem Überbegriff Atmosphäre im Unterricht erläutert Gaedike zusammengefasst die emotionale Wärme, Freundlichkeit und Wertschätzung der Lehrperson den SchülerInnen gegenüber (vgl. Gaedike 1974, 75ff), wozu wohl nicht zuletzt das gerechte Verhalten von Lehrpersonen dazugezählt werden kann.

Helmke und Weinert (1997) teilen die Determinanten der Schulleistungen ähnlich ein. Sie betonen die komplexen Zusammenhänge der einzelnen Einflussfaktoren zueinander, welche sie gliedern in Kontextbedingungen der Schule, wie z.B. Größe, Klassengröße etc., individuelle Bedingungen wie das Alter und das Geschlecht, aber auch

kognitive (z.B. Intelligenz) und auch motivationale Merkmale wie Motivation oder Prüfungsangst, familiäre Determinanten wie genetische Einflüsse oder die Familienstruktur und der sozioökonomische Status und Prozessmerkmale des Unterrichts sowie Persönlichkeit und Verhalten der Lehrperson. (vgl. Helmke/Weinert 1997 in Kahileh et al. 2013, 58)

Die subjektiv erlebte Gerechtigkeit von LehrerInnenhandeln durch die SchülerInnen ist eine Schlüsselkomponente von erfolgreichem Lernen. Bei gerechtem Handeln ist es für SchülerInnen nicht bzw. verringert nötig, im Falle von ungerechten Ereignissen, kognitiv diese Gerechtigkeit wiederherzustellen. Ein schwacher GWG kann daher durch gerechtes LehrerInnenhandeln kompensiert werden. Des Weiteren stärkt gerechtes LehrerInnenhandeln den GWG auch langfristig. (vgl. Peter et al. 2012, 62)

Die Hypothese, dass die wahrgenommene subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns positiven Einfluss auf die Schulnoten hat, wurde von Peter und KollegInnen in 2012 bestätigt. Je mehr Schülerinnen und Schüler das Verhalten von Lehrpersonen einem selbst gegenüber als gerecht empfanden, desto besser fielen deren Noten aus (vgl. Peter et al. 2012, 61). Weiters kamen auch Kahileh et al. (2013, 68) im Rahmen einer Befragung von SchülerInnen im Alter zwischen 9 und 14 Jahren zu dem Ergebnis, dass die wahrgenommene LehrerInnengerechtigkeit den Schulerfolg begünstigt.

Aus diesen Ausführungen wird die nachfolgende Hypothese abgeleitet:

H3: Je besser die Schulnote im Fach Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung ist, desto gerechter wird das LehrerInnenhandeln in diesem Unterrichtsfach empfunden.

### 5.3 Messung der Schulleistung

Schulnoten dienen als Messwerte der Schulleistung der SchülerInnen und werden in unserem Schulsystem auf einer fünfstufigen Skala abgebildet. Diese Skala ist eine Rangskala von „Sehr gut“ (1) bis „Nicht genügend“ (5) (vgl. § 18 Absatz 2 der österreichischen Leistungsbeurteilungsverordnung). Gemäß der Leistungsbeurteilungsverordnung § 18 Absatz 1 erstreckt sich die Beurteilung der Lehrperson über die Mitarbeit der SchülerInnen im Unterricht „sowie durch besondere in die Unterrichtsarbeit eingeordnete mündliche, schriftliche und praktische oder nach anderen Arbeitsformen ausgerichtete Leistungsfeststellungen“. Maßstab für diese Beurteilung sind die Anforderungen des Lehrplans. Die Handelsakademie dient dem Erwerb einer höheren kaufmännischen Bildung, von zentraler Bedeutung ist eine umfassende Entrepreneurship Education (Lehrplan Handelsakademie 2014, 1). Im Cluster „Entrepreneurship – Wirtschaft und Management“ sind laut Studentafel die am meisten unterrichteten Fächer Unternehmensrechnung und Betriebswirtschaft. In vorangegangenen Studien wurden allgemeinbildende Schulen mit deren Hauptfächer Mathematik, Deutsch und eine Fremdsprache untersucht (z.B. Dalbert/Stöber 2006, 203). In Bezug auf die Fächer Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung wurde eine derartige Untersuchung noch nicht durchgeführt. Im Rahmen beider Fächer sind pro Semester je eine Schularbeit erforderlich. Weitere mündliche, schriftliche, praktische oder andere Formen der Leistungsbeurteilung sind im Lehrplan nicht verankert und werden durch die jeweilige Lehrperson festgelegt.

Als Schulleistungsindikatoren werden somit die Semesternoten des vorangegangenen Semesters herangezogen. Sie werden mittels demselben Fragebogen im Selbstbericht der SchülerInnen, in dem auch der GWG und die subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns erhoben werden, auf einer Skala von 1 („Sehr gut“) bis 5 („Nicht genügend“) erfragt:

1 - Sehr gut <input type="checkbox"/>	2 - Gut <input type="checkbox"/>	3 - Befriedigend <input type="checkbox"/>	4 - Genügend <input type="checkbox"/>	5 - Nicht genügend <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	----------------------------------	---	---------------------------------------	---

Tab. 3: Skala zur Messung der Schulleistung

## 6. Gesamtmodell der Untersuchung

Zusammenfassend ergeben sich aus dem theoretischen Teil drei Hypothesen über den Einfluss der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns auf die Schulleistung. Vor der empirischen Untersuchung mittels der Befragung wird das zu überprüfende Modell noch einmal grafisch dargestellt und die Hypothesen aufgelistet.

H1: Je größer der persönliche Gerechte-Welt-Glaube ist, desto gerechter wird das LehrerInnenhandeln im Unterrichtsfach Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung empfunden.

H2: Je höher der Gerechte-Welt-Glaube ist, desto besser sind die Noten im Fach Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung.

H3: Je besser die Schulnote in den Fächern Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung ist, desto gerechter wird das LehrerInnenhandeln in diesem Unterrichtsfach empfunden.

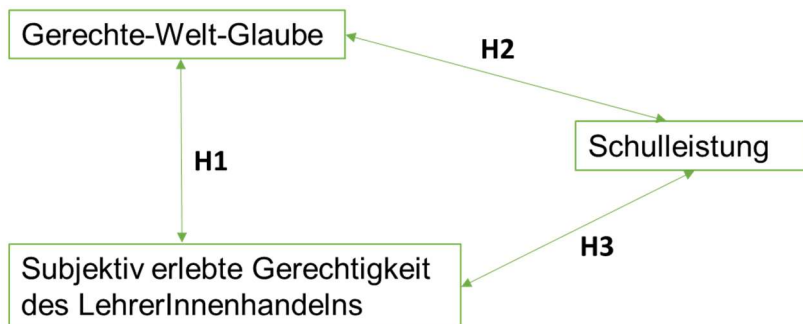


Abb.4: Gesamtmodell der empirischen Untersuchung

## 7. Empirische Untersuchung

Ausgehend vom theoretischen Teil der Arbeit werden infolge die postulierten Hypothesen empirisch überprüft. Da vorliegender Arbeit der Frage nachgeht, ob die postulierten Hypothesen allgemeingültig sind, wird als Forschungsmethode die Befragung ausgewählt.

### 7.1 Design der Studie

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, zu erforschen, ob Zusammenhänge zwischen den Merkmalen GWG, subjektiv erlebte Gerechtigkeit der SchülerInnen und der Schulleistung bestehen. Daher erfolgt die Überprüfung der postulierten Hypothesen mittels einer quantitativen Befragung. Als Instrument zur Datenerhebung wurde ein – aus dem Theorieteil heraus erarbeiteter – standardisierter Fragebogen entwickelt, der den befragten Personen schriftlich vorgelegt wird. Der Fragebogen ist eine Seite lang und besteht aus Gründen der höheren Vergleichbarkeit aus geschlossenen Fragen. Die Befragung erfolgt zu einem bestimmten Zeitpunkt, es handelt sich daher bei vorliegender Untersuchung um ein Querschnittsdesign.

Die Handelsakademie ist eine berufsbildende höhere Schule, die mit Reife- und Diplomprüfung abschließt. Mit der Reife- und Diplomprüfung erlangt man die Berechtigung zu einem Studium an Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen, sowie ermöglicht sie den Zugang zu gesetzlich geregelten Berufen laut Gewerbeordnung. Zugang zu einer Handelsakademie haben SchülerInnen, die die 8. Schulstufe erfolgreich abgeschlossen haben. Es kann demnach ein Abschluss einer Hauptschule, einer Neuen Mittelschule oder der vierten Klasse einer allgemein höherbildenden Schule sein. (vgl. BMB 2016/17, 22)

Die Handelsakademie ist laut ISCED (International Standard Classification of Education) Standard, ein Instrument, welches dem internationalen Vergleich von Bildungsabschlüssen dient, auf Stufe fünf klassifiziert (vgl. BMB 2016/17, 3). Die Stufe fünf setzt sich zusammen aus Abschlüssen von berufsbildenden höheren Schulen ab dem 4.

Jahrgang, Aufbaulehrgängen, Schulen für Berufstätige, Werkmeister-, Bauhandwerker- und Meisterschulen sowie Kollegs (vgl. BMB 2016/2017, 3). Charakteristikum dieser Stufe ist die berufsspezifische Ausrichtung der Ausbildungen.

Die Ausbildung an der Handelsakademie „orientiert sich gleichermaßen an den Zielen der Beschäftigungsfähigkeit (employability) und der Studierfähigkeit (studiability). Von zentraler Bedeutung ist eine umfassende Entrepreneurship Education, die die Schülerinnen und Schüler befähigt, als Unternehmerin und Unternehmer, Arbeitnehmerin und Arbeitnehmer, Konsumentin und Konsument aktiv und verantwortungsbewusst zu agieren und damit Wirtschaft und Gesellschaft mit zu gestalten.“ (Lehrplan Handelsakademie 2014, 1)

## **7.2 Stichprobe**

Befragt werden Schülerinnen und Schüler österreichischer Handelsakademien der Schulstufen zwei bis vier, da die SchülerInnen über mindestens zwei Semester Erfahrung an der Schule verfügen sollten und die fünfte Klasse zum Zeitpunkt der Befragung die Schule bereits abgeschlossen hatte.

Laut Statistik Austria wurden im Jahr 2016 32.180 Schülerinnen und Schüler in Handelsakademien in ganz Österreich unterrichtet. Davon wurden 18.242 Schülerinnen und Schüler in den 2., 3. und 4. Klassen unterrichtet (6.597 in der 10. Schulstufe, 5.893 in der 11. Schulstufe und 5.752 in der 12. Schulstufe). (vgl. Statistik Austria 2018)

Für die Befragung ausgewählt wurden Schülerinnen und Schüler Wiener und Oberösterreichischer Handelsakademien. Von den 32.180 Schülerinnen und Schülern wurden 4.963 an Wiener Handelsakademien und 5.748 an oberösterreichischen Handelsakademien unterrichtet. Wiederum von den Wiener Handelsakademien 2.807 in der zweiten bis vierten Klasse (1.077 in der 10. Schulstufe, 860 in der 11. Schulstufe und 870 in der 12. Schulstufe) und von den oberösterreichischen Handelsakademien 3.222 (1.180 in der 10. Schulstufe, 1.045 in der 11. Schulstufe und 997 in der 12. Schulstufe). (vgl. Statistik Austria 2018)

Die zu befragende Grundgesamtheit beträgt demnach 18.242 Fälle. Es wird davon ausgegangen, mit 175 Fällen ein aussagekräftiges Ergebnis zu erreichen. Dies entspricht ca. 1 % der Grundgesamtheit. Mindestens 85 der befragten Fälle betreffen das Fach Unternehmensrechnung und mindestens 85 Fälle betreffen das Fach Betriebswirtschaft. Es sollen pro Fach nur SchülerInnen eines Lehrers/einer Lehrerin betreffend befragt werden, um als Ergebnis eine allgemeine Aussage zu erhalten.

### **7.3 Aufbau des Fragebogens**

Der Fragebogen setzt sich aus vier Themen zusammen. Der erste Teil misst den GWG. Die Skala besteht aus sieben Items, welche übernommen und übersetzt wurden von Dalbert (1999). Die Antwortmöglichkeit listet eine Fünf-Punkte-Likert-Skala (von „trifft vollkommen zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“) in Anlehnung an die Reihenfolge des Notensystems.

Der zweite Teil misst die subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns durch die SchülerInnen mithilfe der Skala, die von Dalbert und Stöber im Jahr 2002 dafür entwickelt wurde. Sie besteht aus zehn Items, die übernommen wurden. Alleiniger Bezug auf LehrerInnen im Allgemeinen wurde abgeändert auf den Bezug auf den Lehrer/die Lehrerin des Faches, betreffend welchem die Befragung stattfindet (Unternehmensrechnung oder Betriebswirtschaft). Die Skala selbst wird an den Frageblock des GWG angepasst und ist eine Fünf-Punkte-Likert-Skala (von „trifft vollkommen zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“).

Der dritte Teil fragt die Schulnote des vorangegangenen Semesters mittels einer Ordinalskala von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ ab.

Zu den drei relevanten Themenblöcken wird noch ein vierter Punkt hinzugefügt, der persönliche Daten erfragt. Die Befragung ist selbstverständlich anonym, die persönlichen Daten betreffen das Alter und das Geschlecht, um eventuelle alters- bzw. geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung von Gerechtigkeit bzw. des GWG zu ermitteln.



Der gesamte Fragebogen ist im Anhang ersichtlich.

#### **7.4 Durchführung der Studie**

Die Befragung erfolgte während des Unterrichts in Anwesenheit einer Lehrperson. Den SchülerInnen wurde vorab mitgeteilt, dass die zu erhebenden Daten ausschließlich für diese Masterarbeit verwendet werden. Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass die Antworten selbstverständlich anonym behandelt werden. Die Beantwortung des Fragebogens nimmt ca. zwischen drei und fünf Minuten Zeit in Anspruch. Diese drei Punkte werden zusätzlich zu der mündlichen Instruktion des Fragebogens den SchülerInnen auch einleitend auf dem Fragebogen direkt wie folgt mitgeteilt:

„Liebe Schülerinnen und Schüler!  
Im Rahmen meiner Masterarbeit des Studiums der Wirtschaftspädagogik an der WU Wien führe ich eine empirische Untersuchung durch. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir den folgenden Fragebogen beantworten würden. Die Beantwortung der Fragen dauert ca. 3-5 Minuten. Die Daten werden selbstverständlich anonym behandelt. Vielen Dank vorab für die Beantwortung!“

*Abb. 5: Einleitender Fragebogentext*

Die befragten Klassen wurden von unterschiedlichen LehrerInnen in den Fächern Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung unterrichtet, sodass eine allgemeine Aussage getroffen werden kann und das Ergebnis nicht zu sehr einen Lehrer/eine Lehrerin betrifft.

Die Befragungen wurden an folgenden Schulen durchgeführt:

Schulzentrum HTL HAK Ungargasse (SZU)  
Ungargasse 69  
1030 Wien  
Österreich

International business college hetzendorf (ibc)  
Kriehubergasse 24-26  
1050 Wien  
Österreich

BHAK Bad Ischl  
Grazer Straße 27  
4820 Bad Ischl  
Österreich

## 7.5 TeilnehmerInnen an der Studie

Es wurden insgesamt 177 Schülerinnen und Schüler des 2. 3. und 4. Jahrganges befragt, davon 74 des SZU, 30 des ibc und 73 der BHAK Bad Ischl. Folgende Tabelle liefert einen Überblick über die Anzahl der Fragebögen gegliedert in Schulen und in die Fächer Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung:

	<b>SZU</b>	<b>BHAK Bad Ischl</b>	<b>ibc</b>	<b>Summe</b>
gesamt	74	73	30	177
davon BW	36	36	15	87
davon UR	38	37	15	90

Tab. 4: Aufstellung des Fragebogenrücklaufes

Somit wurde die vorab festgelegte Stichprobe von mindestens 175 Fragebögen, davon mindestens 85 Fragebögen im Fach Betriebswirtschaft und mindestens 85 Fragebögen im Fach Unternehmensrechnung erreicht.

Es wurden insgesamt zehn Klassen befragt, davon sechs zweite Klassen (105 SchülerInnen), zwei dritte Klassen (37 SchülerInnen) und zwei vierte Klassen (35 SchülerInnen).

In nachfolgender Tabelle sind des Weiteren persönliche Daten der TeilnehmerInnen (Geschlecht und Alter) detailliert dargestellt:

<b>Geschlecht</b>	<b>Alter</b>							<b>gesamt</b>
	15	16	17	18	19	20	21	
<i>weiblich</i>	9	41	27	12	4	0	0	93
<i>Männlich</i>	7	17	32	15	7	0	1	79
<b>gesamt</b>	16	58	59	27	11	0	1	172

Anmerkung: Drei SchülerInnen gaben keine persönlichen Daten an und zwei SchülerInnen gaben deren Alter nicht an.

Tab. 5: persönliche Daten der TeilnehmerInnen an der Studie

## **8. Analyse und Ergebnisse der Befragung**

Die Auswertung der Daten erfolgt mit dem Statistikprogramm SPSS. Zunächst werden die Multi-Item Konstrukte, der Gerechte-Welt-Glaube (GWG) und die subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns (fortan: SEGL), auf Reliabilität mithilfe einer Cronbach Alpha Analyse und auf Validität mithilfe des KMO- und Bartlett Tests überprüft. Im Anschluss an die Überprüfung der Reliabilität und der Validität der Skalen werden die Hypothesen mithilfe von Korrelations- und Regressionsanalysen überprüft.

### **8.1 Konstruktmessung**

Beginnend wird für die beiden Multi-Item Konstrukte, der GWG und die SEGL, die Reliabilität und die Validität überprüft, die Reliabilität mittels Cronbach Alpha und die Validität mittels KMO- und Bartlett Test.

#### **8.1.1 Der Gerechte-Welt-Glaube**

Die Reliabilitätsanalyse ergibt für die sieben Items zur Messung des GWG der SchülerInnen ein Cronbach Alpha von 0,803. Das Cronbach Alpha misst die interne Konsistenz des Konstruktes. Der Wert von 0,803 ist hoch und besagt, dass die Items der Skala gut zusammenpassen und die Skala für weitere Analysten reliabel ist. Die sieben Items zur Messung des GWG weisen auch mit 0,791 einen hohen KMO-Index als Ergebnis des KMO- und Bartlett Tests auf. Dieser Wert entspricht einem guten Ausmaß an Interkorrelationen zwischen allen Variablen und zeigt, dass die Variablen für eine Faktorenanalyse, welche Variablen zu Faktoren zusammenfasst, geeignet sind. Alle Items laden hoch auf einen Faktor, sodass die Skala als valide angesehen werden kann.

#### **8.1.2 Subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns**

Bei den Items 2, 4, 6, 7, 8, 9 und 10 (siehe Tab. 2) der Skala zur Messung der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns handelt es sich grundsätzlich um negative Aussagen, deren Ausprägung der Zustimmung Schüler und Schülerinnen bewertet. Sie wurden im Rahmen der Auswertung umgepolt. Anschließend wurde die

Reliabilität mittels Cronbach Alpha überprüft. Der Wert beträgt 0,867, was besagt, dass die Items der Skala gut zusammenpassen und eine weitere Analyse nicht beeinträchtigt wird. Der KMO-Test ergibt eine Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin von 0,857, er belegt somit die Eignung der zehn Items für eine Faktorenanalyse. Alle Variablen laden von hoch bis sehr hoch auf einen Faktor, wodurch die Eindimensionalität der Skala nachgewiesen werden kann.

Da die Reliabilität und die Validität beider Skalen (Skala zur Messung des GWG und die Skala zur Messung der SEGL) bestätigt werden konnten, werden infolge die Items eines jeden Konstruktes zusammengefasst und der Mittelwert berechnet, sodass im weiteren Verlauf der Arbeit für alle Konstrukte mit einer Variable gerechnet werden kann. Die Variable „Note“ und die persönlichen Daten „Geschlecht“ und „Alter“ sind von Beginn an mit einem Item gemessen.

## **8.2 Hypothesenprüfung**

Da die Reliabilität und die Validität der Konstrukte nachgewiesen werden konnten, werden infolge mithilfe von Korrelations- und Regressionsanalysen die Hypothesen (siehe zusammenfassend Abb. 7: Gesamtmodell der empirischen Untersuchung) überprüft.

### **8.2.1 Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns**

H1: Je größer der persönliche Gerechte-Welt-Glaube ist, desto gerechter wird das LehrerInnenhandeln im Unterrichtsfach Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung empfunden.

Um zu überprüfen, ob zwischen den beiden Variablen ein Zusammenhang besteht, wird eine Korrelationsanalyse mithilfe von SPSS durchgeführt. Der Mittelwert des GWG beträgt 2,4647 und der Mittelwert der SEGL 1,9861. Folglich bewerteten die Schülerinnen und Schüler den persönlichen GWG schlechter als das Gerechtigkeits-erleben in der Schule. Das Ergebnis zeigt einen Korrelationskoeffizient nach Pearson von 0,411. Das heißt, dass eine positive Korrelation zwischen den beiden Variablen

besteht, demnach ist ein positiver Zusammenhang zwischen dem persönlichen GWG und der erlebten Gerechtigkeit gegeben. Der Signifikanztest im Rahmen der Korrelationsanalyse ergibt einen Wert von 0,000, was bedeutet, dass in der Grundgesamtheit ein Zusammenhang zwischen dem Variablenpaar GWG und SEGL besteht.

<b>GWG</b>	<b>SEGL (Mittelwert)</b>	<b>Anzahl Fälle</b>
1-1,99	1,5844	32
2-2,99	2,0080	100
3-3,99	2,2600	30
4-5	3,600	4

Anmerkung: 11 Fälle sind aufgrund von fehlenden Angaben ungültig

*Tab. 6: Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns*

Vorangegangene Tabelle zeigt im Detail die Mittelwerte der SEGL, die bei den jeweiligen Angaben zum GWG resultieren. Je höher der GWG bewertet wurde, desto gerechter wurde auch das LehrerInnenhandeln empfunden. Die erste Zeile zeigt, dass 32 Personen die sieben Fragen betreffend ihrem Gerechte-Welt-Glauben im Durchschnitt zwischen 1 (trifft vollkommen zu) und 2 (trifft zu) bewerteten, die 10 Fragen zur subjektiv erlebten Gerechtigkeit im Durchschnitt mit 1,5844. Je schlechter der persönliche GWG bewertet wurde, also je weniger man daran glaubt, zu bekommen, was man verdient, desto schlechter wurde auch das Gerechtigkeitsempfinden in der Schule bewertet. Personen mit sehr geringem Glauben an eine persönliche gerechte Welt (Bewertungen zwischen als Mittelwert berechnet „trifft nicht zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“) bewerteten die subjektiv erlebte Gerechtigkeit mit einem durchschnittlichen Wert von 3,6.

Die Hypothese, dass je größer der persönliche GWG ist, desto gerechter das LehrerInnenhandeln in den Unterrichtsfächern Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung empfunden wird, konnte somit bestätigt werden.

## 8.2.2 Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und den Noten in den Fächern Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung

H2: Je höher der Gerechte-Welt-Glaube ist, desto besser sind die Noten im Fach Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung.

Nachfolgende Grafik zeigt als Ergebnis einer Clusteranalyse mit SPSS die Mittelwerte der Skala zur Messung der subjektiv erlebten Gerechtigkeit bei den jeweiligen Noten.

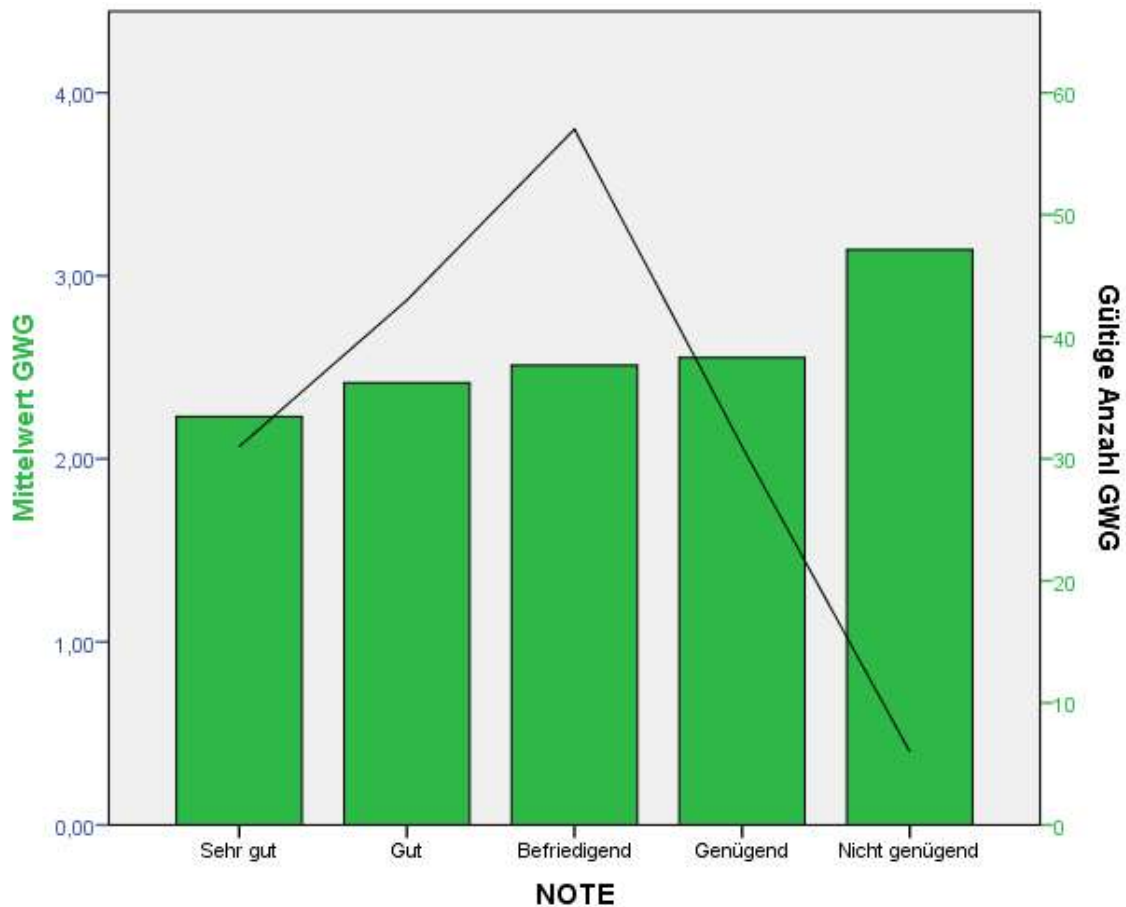


Abb. 6: Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und den Schulnoten

Bei besseren Noten wurde der persönliche GWG im Durchschnitt sehr wohl besser bewertet. Das heißt, dass umso mehr die Schüler und Schülerinnen glauben, in einer gerechten Welt zu leben, umso bessere Noten erzielen sie. Beispielsweise unterscheiden sich die Bewertungen des GWG von SchülerInnen, die ein „Sehr gut“ im vorangegangenen Semester im Fach Unternehmensrechnung bzw. Betriebswirtschaft hatten, von den Bewertungen der SchülerInnen, die ein „Genügend“ erreichten um 0,3226 Notengrade.

Eine Korrelationsanalyse ergab einen Korrelationswert nach Pearson von 0,237, was bedeutet, dass der GWG mit der Note positiv korreliert, also umso höher der GWG ist, umso besser ist auch die Note.

Eine anschließende Regressionsanalyse, die mit dem Ziel durchgeführt wurde, herauszufinden, ob aus der Stärke der Ausprägung des GWG Rückschlüsse auf die Note gezogen werden können oder anders ausgedrückt, ob der GWG die Note beeinflusst, ergab zunächst, dass das Modell signifikant ist ( $p < 0,01$ ). Die unabhängige Variable GWG erklärt 5,6% der Varianz in der Note der SchülerInnen ( $R^2 = 0,056$ ). Die Analyse ergibt weiters einen signifikanten Einfluss des GWG auf die Note ( $p < 0,01$ ). Der Einfluss ist gem. der Korrelationsanalyse wie erwartet positiv.

Zusammenfassend konnte belegt werden, dass je höher der Gerechte-Welt-Glaube ist, desto besser die Noten im Fach Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung sind. Hypothese 2 kann somit bestätigt werden.

### **8.2.3 Zusammenhang zwischen der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns in den Fächern Betriebswirtschaft bzw. Rechnungswesen und den Noten**

H3: Je besser die Schulnote im Fach Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung ist, desto gerechter wird das LehrerInnenhandeln in diesem Unterrichtsfach empfunden.

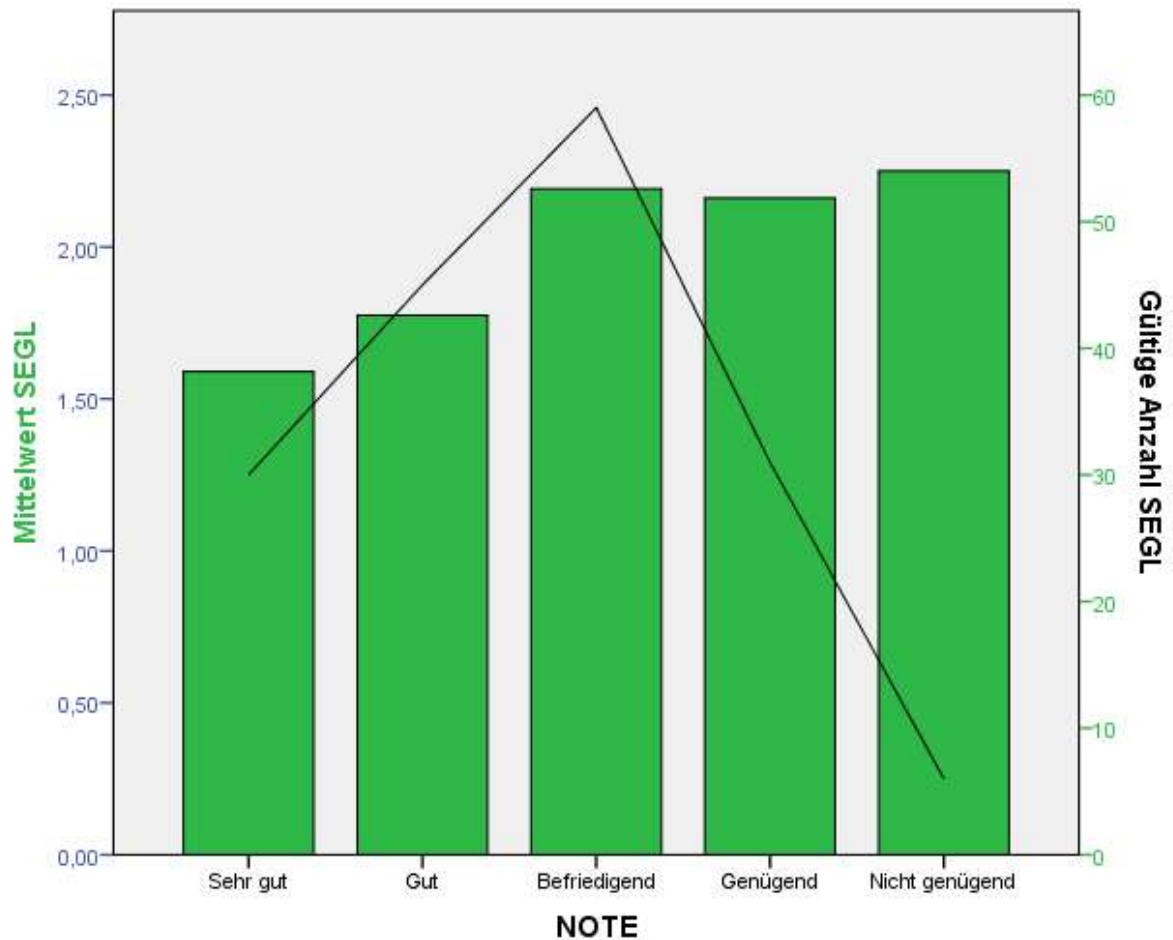


Abb. 7: Zusammenhang zwischen der Note und der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns

Angeführte Tabelle als Ergebnis eines Mittelwertvergleichs in SPSS zeigt, dass die Noten grundsätzlich besser sind, je gerechter sich die SchülerInnen behandelt fühlen. Beispielsweise unterscheiden sich die subjektiv erlebte Gerechtigkeit von den SchülerInnen, die ein „Gut“ im Fach Unternehmensrechnung bzw. Betriebswirtschaft erreichten und jenen, die ein „Befriedigend“ hatten, um 0,4159 Notengrade. Lediglich unterscheidet sich die erlebte Gerechtigkeit zwischen „Befriedigend“ und „Genügend“ nicht nennenswert.

Die Überprüfung der Hypothese erfolgt mithilfe einer Korrelationsanalyse. Die Korrelationsanalyse zeigt einen signifikant positiven Zusammenhang ( $p < 0,01$ ) zwischen der subjektiv erlebten Gerechtigkeit und der Note ( $\beta = 0,306$ ).



Eine anschließende Regressionsanalyse ergibt, dass der Einfluss der subjektiv erlebten Gerechtigkeit und den Noten signifikant ist. Das Modell selbst ist ebenfalls signifikant ( $p < 0,01$ ), die unabhängige Variable „subjektiv erlebte Gerechtigkeit“ erklärt 9,4% in der Varianz der Variable Note.

Das Ergebnis der Auswertung mithilfe von SPSS bestätigt die Hypothese, dass je besser die Schulnote im Fach Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung ist, desto gerechter das LehrerInnenhandeln in diesem Unterrichtsfach empfunden wird.

#### **8.2.4 Bestehen Unterschiede im Verhältnis der subjektiv erlebten Gerechtigkeit und den SchülerInnenleistungen zwischen den Kernfächern Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung des Schultyps Handelsakademie?**

Zusätzlich zum untersuchenden Modell wurde zu Beginn der Arbeit die Forschungsfrage gestellt, ob Unterschiede im Verhältnis der subjektiv erlebten Gerechtigkeit und den Leistungen der SchülerInnen in Form von Noten zwischen den beiden Kernfächern des Schultyps Handelsakademie – Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung – bestehen.

Das Ergebnis eines Vergleichs zweier Mittelwertvergleiche mit SPSS, die jeweils den Mittelwert des GWG bzw. der SEGL bei den jeweiligen Notenangaben errechnen, wird zur übersichtlichen Darstellung nachfolgend grafisch dargestellt.

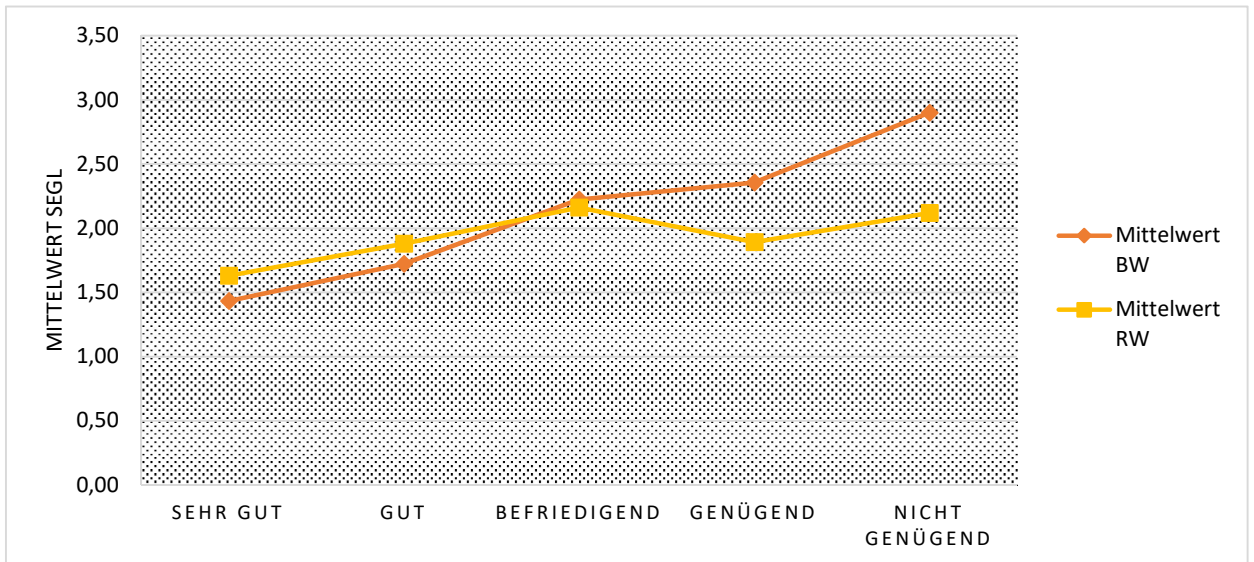


Abb. 8: Unterschied des Zusammenhangs der subjektiv erlebten Gerechtigkeit und den Noten in den Fächern Betriebswirtschaft und Rechnungswesen

Grundsätzlich sinkt das wahrgenommene Gerechtigkeitsempfinden im Fach Unternehmensrechnung weniger steil als im Fach Betriebswirtschaft. So ist der Mittelwert der SEGL im Fach Rechnungswesen bei SchülerInnen, die im vorangegangenen Semester ein „Nicht genügend“ hatten, um 0,4908 Punkte schlechter als bei SchülerInnen, die im vorangegangenen Semester ein „Sehr gut“ erreichten. Dieser Differenzwert ist im Fach Unternehmensrechnung hingegen mit 1,4667 Punkten deutlich höher. Es scheint, als sei der Zusammenhang zwischen den Noten und der subjektiv erlebten Gerechtigkeit im Fach Betriebswirtschaft deutlich höher als im Fach Unternehmensrechnung. Aus vorliegenden erhobenen Daten können keine Rückschlüsse daraus gezogen werden, aus welchen Gründen es zu diesem Ergebnis gekommen ist. Eine weiterführende Arbeit könnte Aufschluss über dieses Ergebnis geben.

## 9. Gesamtmodell der Untersuchung

Zusammenfassend ergibt sich das in Abbildung 9 dargestellte Modell der empirischen Untersuchung. Hypothese 1, wonach ein Zusammenhang zwischen dem GWG und der SEGL besteht, wurde im Rahmen der Studie bestätigt. Ebenso konnte die Hypothese 2, die einen positiven Zusammenhang zwischen dem GWG und der Schulleistung annimmt, bestätigt werden. Dasselbe gilt auch für Hypothese 3, die unterstellt, dass umso besser die Schulleistung in den Fächern Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung ist, desto gerechter das LehrerInnenhandeln in diesem Fach empfunden wird. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der SEGL und den Schulnoten.

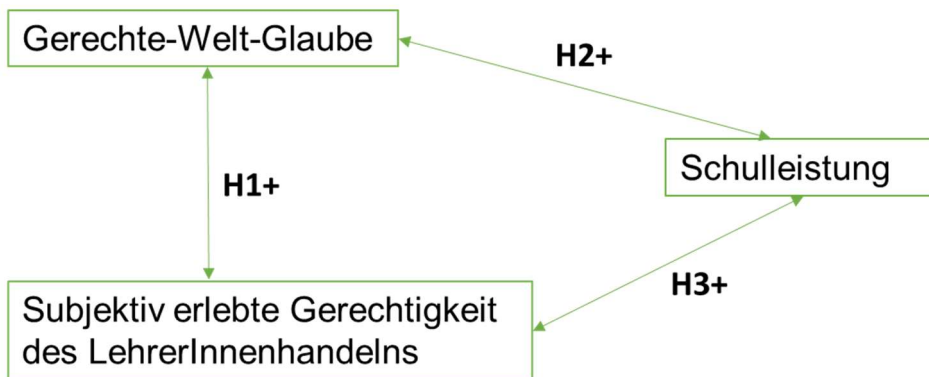


Abb.9: Gesamtmodell der empirischen Untersuchung

## 10. Zusammenfassung und Diskussion

Im Schulalltag ist es sehr wichtig, ob sich Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrpersonen gerecht behandelt fühlen. Das Gerechtigkeitsempfinden wirkt sich auf sehr viele Bereiche aus, im ersten Schritt auf schulische Belange, des Weiteren auch auf außerschulische Bereiche. So wirkt es positiv auf das Klassenklima, auf das persönliche Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern, das Gefühl einer Gemeinschaft anzugehören und auch auf das Selbstvertrauen und das Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen im Allgemeinen. Folglich ist das Gerechtigkeitserleben auch für das Leben nach der Schule maßgeblich. Dies gilt nicht nur für die positiven Auswirkungen, auch kann das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden negativen Einfluss nehmen, beispielsweise auf Bullying, schulisches Belastungserleben und kann gar zu depressiven Gefühlen führen. (vgl. Dalbert 2013, 146f)

Dass die subjektiv erlebte Gerechtigkeit von Schülerinnen und Schülern von großer Wichtigkeit ist, steht demnach außer Frage. Ein weiterer Aspekt auf welchen sich das Gerechtigkeitsempfinden auswirkt, ist die Note (vgl. Dalbert 2013, 147). Vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, herauszufinden, ob sich das Gerechtigkeitsempfinden von Schülerinnen und Schülern in österreichischen Handelsakademien auf deren Noten auswirkt, da es in diesem Bereich noch keine Untersuchungen gab. Die Arbeit soll daher einen Beitrag zum besseren Verständnis des Themas gerechte Behandlung und dessen Auswirkungen leisten.

Im ersten Teil der Arbeit erfolgte eine Einordnung vorliegender Arbeit in die Gerechtigkeitsforschung. Die Forschung reicht beeindruckend weit zurück, sehr früh setzte man sich bereits mit diesem Thema auseinander. Dieses außerordentlich umfangreiche Thema wurde reduziert auf die Eckpunkte zusammengefasst. Kurzum ist vorliegende Arbeit der empirischen Zugangsweise zuzuordnen. Dabei wird sie der mikrosozialen Gerechtigkeitsforschung zugeordnet, welche sich im Wesentlichen mit dem Zusammenhang zwischen Gerechtigkeitsurteilen und den psychischen bzw. sozialen Prozessen, die zu diesen Urteilen führen, befasst. Diese lässt sich wieder in zwei Stränge unterteilen, wobei diese Arbeit dem motivationalen Forschungsstrang zugeordnet werden kann, welcher sich damit beschäftigt, weshalb Menschen überhaupt danach streben, Gerechtigkeit zu erfahren bzw. gerecht zu agieren.

Im Rahmen einer ausführlichen Literaturrecherche über den Zusammenhang zwischen subjektiv erlebter Gerechtigkeit in der Schule und den Schulnoten war eine intensive Befassung mit dem Glauben an eine gerechte Welt nicht vermeidbar. Der Glaube an eine gerechte Welt wurde erstmals von Melvin Lerner im Jahr 1965 aus einem Experiment abgeleitet. Menschen möchten glauben, in einer gerechten Welt zu leben, in der jede/r bekommt, was einem zusteht und sie möchten auch verdienen, was einem zusteht (vgl. Lerner 1980, 11). Dieser Glaube ermöglicht es mit der Umwelt so umzugehen, als sei sie stabil, was Grundlage für das alltägliche soziale Verhalten darstellt und auch daran glauben lässt, dass künftige Bemühungen nicht unbelohnt bleiben, also das Hinarbeiten auf Ziele wird ebenso ermöglicht durch den Glauben an eine gerechte Welt. Er führt auch zu mehr Wohlbefinden, da die Vorstellung in einer Welt zu leben, in der Menschen miteinander gerecht umgehen, zu rechtem Verhalten führt und auch zum Vertrauen darauf, dass man auch selbst gerecht behandelt wird (vgl. Dalbert 1996, 11).

Es war wichtig, den Glauben an eine gerechte Welt in die Untersuchung miteinzubeziehen, da eine Lehrperson durch gerechte Behandlung von Schülern und Schülerinnen über das Gerechtigkeitsempfinden auf den GWG einwirken kann. Wird man oft gerecht behandelt, stärkt das den GWG. Wird man oft ungerecht behandelt, so wird man Strategien suchen, mit dieser erlebten Ungerechtigkeit umzugehen, was in weiterer Folge negativ auf den GWG einwirken kann. Personen mit hohem GWG verfügen über mehr Wohlbefinden, mehr Vertrauen, usw. Die Schule ist ein sehr wichtiger Ort für Jugendliche, in welchem sie viel Zeit verbringen. Gerechtigkeitserfahrungen stärken und festigen den GWG, was nicht zuletzt auch eine große Verantwortung für Lehrpersonen auch über die Schulzeit von Schülerinnen und Schüler hinaus bedeutet.

Die zweite Komponente, die im Rahmen der Arbeit näher theoretisch beleuchtet wurde, ist die subjektiv erlebte Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns durch die SchülerInnen. Behandelt eine Lehrperson Schülerinnen und Schüler gerecht, so transportiert sie implizit die Information, ein wertvolles Mitglied einer Gesellschaft zu sein und weiters, dass die Klasse eine gerechte Gemeinschaft ist, in der man auf rechtes Verhalten einander gegenüber vertrauen kann (vgl. Dalbert 2013, 135). Bereits eingangs in das Kapitel wurde das Ausmaß der Auswirkung von gerechter oder auch ungerechter Behandlung durch die Lehrperson erläutert.

Ziel der Arbeit war es herauszufinden, ob Zusammenhänge zwischen dem GWG, der SEGL und der Schulleistung, gemessen anhand der Noten des vorangegangenen Semesters, in den Fächern Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung bestehen. Aufbauend auf der theoretischen Aufarbeitung der Komponenten, dessen Zusammenhang untersucht wurde, wurden drei Hypothesen aufgestellt.

Die erste Hypothese nimmt an, dass je größer der persönliche GWG ist, desto gerechter das LehrerInnenhandeln im Unterrichtsfach Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung empfunden wird. Mithilfe einer Korrelationsanalyse in SPSS konnte ein positiver Zusammenhang zwischen den beiden Variablen nachgewiesen werden. Das heißt, je mehr man daran glaubt, dass Ereignisse im eigenen Leben üblicherweise gerecht sind, desto gerechter fühlt man sich auch im Unterricht behandelt. Aus einem hohen Glauben an eine gerechte Welt resultieren positive Gefühle. Da die Schule nach der Familie die zweitwichtigste Sozialisationsinstanz ist, hat eine Lehrperson die Möglichkeit über die gerechte Behandlung im Unterricht den Glauben an eine gerechte Welt von Schülerinnen und Schüler zu stärken, was die Verantwortung und vor allem die Wichtigkeit des Lehrberufs unterstreicht. Nicht zuletzt deshalb, da bei gerechter Behandlung auch die Notwendigkeit zum Umgang mit Ungerechtigkeiten wie bspw. gedankliche Umdeutung oder gar Opferabwertung wegfällt. Bei gerechter Behandlung fällt von vornherein ein Grund für Schülerinnen und Schüler weg, den GWG neu zu überdenken.

Zusätzlich zur Hypothesenüberprüfung wird nun der Frage nachgegangen, ob es altersspezifische Unterschiede in der Bewertung des GWG gibt. Nachfolgende Grafik stellt die Angaben der Schülerinnen und Schüler nach Alter dar. Sie zeigt wenig Unterschied, tendenziell gaben aber eher ältere SchülerInnen an, an eine gerechte Welt zu glauben. Die Kurve der 19-jährigen Personen ist eher flach, sieht man von der Bewertung im Durchschnitt zwischen „trifft nicht zu“ (1) und „trifft überhaupt nicht zu“ (2) ab.

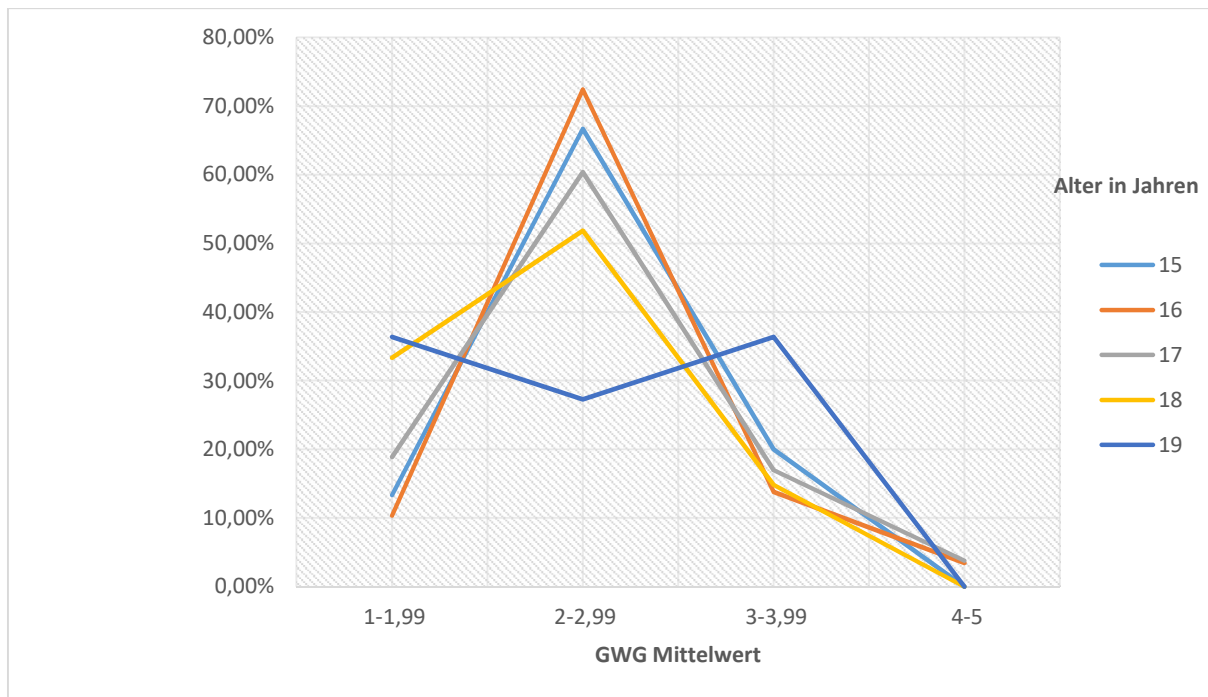


Abb. 10: altersspezifische Unterschiede im Gerechte-Welt-Glauben

Es konnten nicht nennenswert geringfügige geschlechterspezifische Unterschiede im Glauben an eine gerechte Welt festgestellt werden.

Die zweite Hypothese sagt aus, dass je höher der GWG ist, desto besser sind die Schulnoten in den Fächern Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung. Der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen konnte mittels einer Korrelationsanalyse bestätigt werden.

Die dritte Hypothese nimmt an, dass je gerechter das LehrerInnenhandeln in den Fächern Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung empfunden wird, desto besser ist die Schulnote in diesem Unterrichtsfach. Tatsächlich konnte mittels einer Korrelationsanalyse ein positiver Zusammenhang zwischen den beiden Variablen festgestellt werden.

Im Rahmen der Auswertung konnte bereits festgestellt werden, dass zwischen der subjektiv erlebten Gerechtigkeit im Fach Betriebswirtschaft ein stärkerer Zusammenhang mit den Noten besteht, als im Fach Unternehmensrechnung. In nachfolgender Grafik wurden fächer- und geschlechterspezifische Mittelwerte der subjektiv erlebten Gerechtigkeit dargestellt.

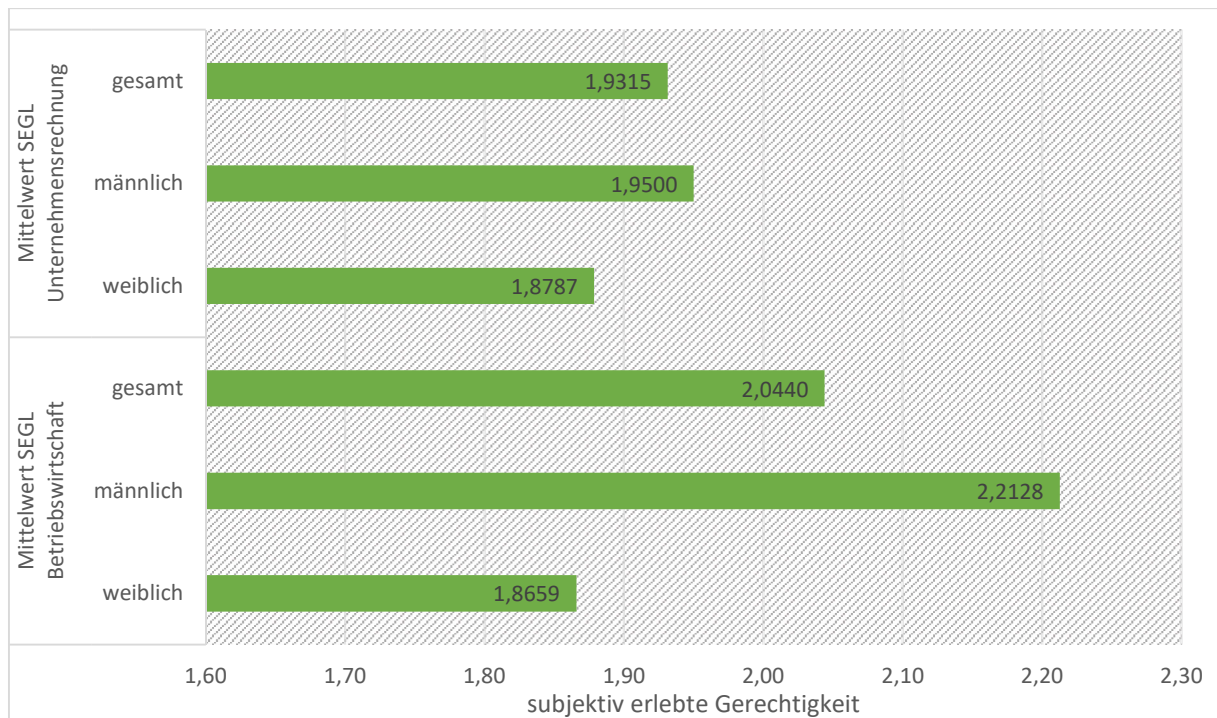


Abb. 11: Fächer- und geschlechterspezifische Unterschiede der subjektiv erlebten Gerechtigkeit des LehrerInnenhandelns

Die angeführte Grafik zeigt keinen nennenswerten Unterschied zwischen den Fächern Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung im Durchschnitt. Ebenso ist der Unterschied im Mittelwert der SEGL bei den Mädchen nicht bemerkenswert. Bei den männlichen Teilnehmern an der Befragung ergibt sich eine Differenz von 0,2628 in der SEGL in den beiden Fächern, sie fühlen sich tendenziell im Fach Unternehmensrechnung eher gerechter behandelt als im Fach Betriebswirtschaft.

Auch gaben eher ältere Schülerinnen und Schüler an, gerecht behandelt zu werden, als jüngere. Beispielsweise ist der Mittelwert der subjektiv erlebten Gerechtigkeit bei 16-Jährigen bei 2,1855, während selbiger Wert bei 18-Jährigen bei 1,5259 liegt. Die Tendenz geht in die Richtung, je älter die Schülerinnen und Schüler sind, desto gerechter fühlen sie sich behandelt. Allerdings kann diese Aussage nicht als allgemein betrachtet werden, da natürlich die Unterschiede auch aus klassenbezogenen Wahrnehmungen resultieren könnten. In die Befragung einbezogen wurden zehn Klassen und diese zehn Klassen wurden jeweils von unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet, sodass ausgeschlossen ist, dass sich eine hohe Anzahl von Fragebögen auf eine einzelne Lehrperson beziehen, sondern eine breitere Streuung gegeben ist.



Auf den Punkt gebracht aber konnte als Ergebnis der Arbeit ein Zusammenhang zwischen SEGL und den Schulnoten nachgewiesen werden. Auch ein positiver Zusammenhang zwischen dem Glauben an eine gerechte Welt, der subjektiv erlebten Gerechtigkeit und den Schulnoten konnte festgestellt werden.

Die Schule ist ein Ausschnitt der Gesellschaft. Schulische Gerechtigkeits- bzw. Ungerechtigkeits-erfahrungen sind daher von Bedeutung, da die Schule ein Exempel ist, wie die Gesellschaft allgemein funktioniert. Es könnten von der Institution Schule Rückschlüsse auf Institutionen, mit denen man später im Leben zu tun hat, geschlossen werden. Vorliegende Arbeit ist von Bedeutung, da sie die Wichtigkeit von Gerechtigkeitswahrnehmungen in der Schule demonstriert. Diese Arbeit soll auch ein Stück dazu beitragen, zu verstehen, wie sich Noten von Schülerinnen und Schülern zusammensetzen. Erfahrungen von Gerechtigkeit und/oder Ungerechtigkeit könnten zum Zustandekommen der Schulnoten beitragen.

## 11. Limitationen und Ausblick

In dieser Arbeit wurde der Zusammenhang zwischen den drei Variablen - der GWG, die SEGL und der Schulnote - untersucht. Natürlich gibt es zusätzliche Einflussgrößen, die ebenfalls auf die Schulnoten einwirken und sogar ausschlaggebend sein könnten, möglicherweise fachliches Interesse, persönliche Motivation, usw.. Vorliegende Arbeit konnte nachweisen, dass Gerechtigkeitswahrnehmungen jedenfalls mit den Schulnoten in den Fächern Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung zusammenhängen.

Da es sich im Rahmen vorliegender Untersuchung um ein Querschnittsdesign handelt, besteht natürlich die Möglichkeit, dass Erlebnisse der SchülerInnen, die kurz vor der Befragung stattfanden und daraus resultierende Emotionen auf die Befragung einwirkten und das Ergebnis positiv oder negativ beeinflussten.

Welche Faktoren jedoch dazu führen, dass man sich im Unterricht gerecht bzw. ungerecht behandelt fühlt, wurde in dieser Arbeit nicht untersucht. Gerechtigkeit basiert auf subjektiven Wahrnehmungen. Aus der Literatur konnten zusammengefasst die Komponenten Notengebung, Maßregelungen und zwischenmenschlicher Umgang herausgearbeitet werden (Kapitel 4.1). Jedoch wäre es spannend, mithilfe von Interviews herauszufinden, ob sich für die Fächer Betriebswirtschaft bzw. Unternehmensrechnung Komponenten hervortun würden. Weiters wäre es interessant, zu untersuchen, welche Verhaltensweisen bzw. Eigenschaften der ideal gerechter Lehrer/die ideal gerechte Lehrerin aufweist.

Oder auch wären weiterführende Studien aufschlussreich, die sich mit der Frage beschäftigen, wie die SEGL durch die Schüler und Schülerinnen gesteigert werden kann. Vorliegende Arbeit gibt mithilfe der Skala zur Messung der SEGL, die fast ausschließlich der Skala von Dalbert und Stöber im Jahr 2002 entspricht, einen Status quo über das Gerechtigkeitserleben in den Hauptfächern der Handelsakademie. Durch welche Maßnahmen dieser Wert verbessert werden kann, wäre eine spannende Frage für weiterführende Studien.

Die SEGL unterscheidet sich in den Fächern Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung. Die subjektiv erlebte Gerechtigkeit sinkt steiler im Fach Betriebswirtschaft, also je schlechter demnach die Note, desto geringer das Gerechtigkeitsempfinden. Der Zusammenhang zwischen der SEGL und den Noten ist im Fach Betriebswirtschaft daher stärker als im Fach Unternehmensrechnung. Eine weitere Arbeit könnte den Gründen für dieses unterschiedliche Ergebnis in diesen beiden Fächern nachgehen. Die beiden Fächer sind sehr differenziert im Aufbau und sie bieten jeweils andere Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung.

## Literaturverzeichnis

- Adams, J. Stacy: Inequity in Social Exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 2, New York. Academic Press, 267–299
- Arbinger, R. und Saldern, M. v. (1984): Schulische Umwelt und soziales Klima in Schulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Vol. 31, 81-99
- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*. Vol. 84, 191-215.
- Braband, J. und Lerner, M.J. (1974): "A little time and effort" ...Who deserves what from whom?. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 1, 177-179.
- Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG); StF: BGBl. Nr. 472/1986 (WV)
- Bundesministerium für Bildung (2016/2017): Bildungswege in Österreich 2016/17. 40. Auflage. Wien. Online unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege2016.pdf?6a8t77> (Abfrage: 04.03.2018)
- Chaikin, A.; Darley, J. (1973): Victim or perpetrator: Defensive attribution of responsibility and the need for order and justice. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 25, 268-275.
- Cohen, Ronald L. (1985): Procedural justice and participation. In: *Human Relations*. Vol. 38, 643-663
- Correia, Isabel; Dalbert, Claudia (2008): School Bullying. In: *European Psychologist*. Vol. 13(4), 248–254.
- Dalbert, Claudia (1996): Über den Umgang mit Ungerechtigkeit: eine psychologische Analyse. Bern. Verlag Huber.
- Dalbert, Claudia (1999): The World is More Just for Me than Generally: About the Personal Belief in a Just World Scale's Validity. In: *Social Justice Research*. Vol. 12(2), 79–98.
- Dalbert, Claudia (2004). The implications and functions of just and unjust experiences in school. In: Dalbert, C.; Sallay, H. (Hrsg.), *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences*. London. UK: Routledge. 117-134.
- Dalbert, Claudia (2010): Glaube in einer (un-)gerechte Welt. In: In G. Grözinger; W. Matiaske (Hrsg.), *Ökonomie und Gesellschaft Jahrbuch 22: Religion@Gesellschaft*, Marburg. Metropolis-Verlag. 111-128.
- Dalbert, Claudia (2011): Warum die durch die Schüler und Schülerinnen individuell und subjektiv erlebte Gerechtigkeit des Lehrerhandelns wichtig ist. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Vol. 25(1), 81–82.
- Dalbert, Claudia (2013): Schlussfolgerungen für das Handeln von LehrerInnen. In: Dalbert, Claudia (Hrsg.): *Gerechtigkeit in der Schule*. Wiesbaden. Springer VS. 145-152.
- Dalbert, C.; Fisch, U.; Montada, L. (1992): Is inequality unjust? Evaluating woman's career chances. In: *European Review of Applied Psychology*. Vol. 42, 11-17.

- Dalbert, Claudia; Maes, Jürgen (2002): Belief in a just world as personal resource in school. In: In M. Ross; D.T. Miller (Hrsg.): The justice motive in everyday life. 365–381.
- Dalbert, Claudia; Montada, Leo; Schmitt, Manfred (1985): Bereichsspezifischer und allgemeiner Glaube an die Gerechte Welt: Kennwerte und erste Befunde zur Validität zweier Skalen. P.I.V.-Bericht Nr. 20, Forschungsbericht der Arbeitsgruppe Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral.
- Dalbert, Claudia; Montada, Leo; Schmitt, Manfred (1987): Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. In: Psychologische Beiträge. Vol. 29, 596-615
- Dalbert, C.; Sallay, H. (2004). Developmental trajectories and developmental functions of the belief in a just world: Some concluding remarks. In Dalbert, C.; Sallay, H. (Hrsg.): The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences. London. Routledge, 248-262
- Dalbert, Claudia; Schneidewind, Ulrike; Saalbach, Annett (2007): Justice Judgements concerning grading in school. In: Contemporary Educational Psychology. Vol. 32, 420–433.
- Dalbert, Claudia; Stoeber, Joachim (2005): The belief in a just world and distress at school. In: Social Psychology of Education. Vol. 8(2), 123–135.
- Dalbert, Claudia; Stoeber, Joachim (2006): The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family. A longitudinal study with adolescents. In: International Journal of Behavioral Development. Vol. 30(3), 200–207.
- Dalbert, Claudia; Umlauf, Sören (2009): The role of the justice motive in economic decision making. In: Journal of Economic Psychology Vol. 30(2), 172–180.
- Dalbert, C.; Zick, A., Krause C. (2010): Die Leute bekommen, was ihnen zusteht. Der Glaube an eine gerechte Welt und die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Heitmeyer (Hrsg.), Deutsche Zustände, Frankfurt, Suhrkamp (8), 87–106.
- Donat, Matthias; Herrmann, Mario; Umlauf, Sören (2013): Gerechtigkeitserleben und Sozialverhalten von SchülerInnen. In: Dalbert, Claudia (Hrsg.): Gerechtigkeit in der Schule. Wiesbaden. Springer VS. 73-92.
- Donat, Matthias; Peter, Felix; Dalbert, Claudia; Kamble, Shanmukh V. (2016): The Meaning of Students' Personal Belief in a Just World for Positive and Negative Aspects of School-Specific Well-Being. In: Social Justice Research. Vol. 29(1), 73–102.
- Dzuka, Josef; Dalbert, Claudia (2002): Mental health and personality of Slovak unemployed adolescents: About the beliefs in a just world's impact. In: Journal of Applied Social Psychology. Vol. 4, 732–757
- Eder, F. (1998): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK). Göttingen. Hogrefe.
- Eder, F. (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität In: Zeitschrift für Lernforschung Vol. 13(3), 213-229.

- Fan, R. M.; Chan, S. C. N. (1999): Students' perceptions of just and unjust experiences in school. In: Educational and Child Psychology. Vol. 16, 32–50
- Furnham, Adrian (1985): Just world beliefs in an unjust society: A cross cultural comparison. In: European Journal of Social Psychology. Vol. 15, 363-366
- Gaedike, A.-K. (1974): Determinanten der Schulleistung. In: Heller Kurt (Hrsg.) Leistungsbeurteilung in der Schule. München. Quelle & Meyer Heidelberg. 46-93
- Geisinger, Kurt F.; Wilson, Amos N.; Naumann, John J. (1980): A construct Validation of faculty orientations toward grading: Comparative data from three institutions. In. Educational and psychological measurement. Vol. 40, 413-418.
- Gollwitzer, Mario (2001): Zur Beeinflussung kognitiver Prozesse durch die Bedrohung des Glaubens an eine gerechte Welt. In: P.I.V. Forschungsbericht der Arbeitsgruppe Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral.
- Gouveia-Pereira, Maria; Vala. Jorge; Palmonari, Augusto; Rubini, Monica (2003): School experience, relational justice and legitimation of institutional. In: European Journal of Psychology of Education. Vol 18, 309–325
- Hafer, Carolyn L. (2000): Do Innocent Victims Threaten the Belief in a Just World? Evidence From a Modified Stroop Task. In: Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 79(2), 165–173.
- Hafer, Carolyn L.; Bègue, Laurent (2005): Experimental Research on Just-World Theory. Problems, Developments, and Future Challenges. In: Psychological bulletin. Vol. 131(1), 128–167.
- Heller, Kurt (1974): Leistungsbeurteilung in der Schule. München. Quelle & Meyer Heidelberg.
- Helmke, A.; Weitert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen. Hogrefe. 71-176
- Hofer, M.; Pekrun, Reinhard; Zielinski, Werner (1986): Die Psychologie des Lernalers. In: Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. Huber, & H. Mandl (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim/München. Psychologie Verlags Union / Urban & Schwarzenberg. 219-275
- Kamble, Shanmukh V.; Dalbert, Claudia (2012): Belief in a just world and wellbeing in Indian schools. In: International journal of psychology. Vol. 47(4), 269–278.
- Kanders, M. (2000). Das Bild der Schule aus der Sicht der Schüler und Lehrer II. Dortmund. IFS-Verlag.
- Kahileh, Reem; Peter, Felix; Dalbert, Claudia (2013): Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitserleben und Schulerfolg. In: Dalbert, Claudia (Hrsg.): Gerechtigkeit in der Schule. Wiesbaden. Springer VS. 55-71
- Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Kirchmann J.H. von (1980): Philosophische Bibliothek oder Sammlung der Hauptwerke der Philosophie alter und neuer Zeit. Berlin. Verlag von L. Heimann
- Kelsen, Hans (2016): Was ist Gerechtigkeit?, Reclam
- Lehrplan der Handelsakademie, BGBl. II - ausgegeben am 27. August 2014 - Nr. 209

- Lerner, Melvin J. (1977): The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms, In: *Journal of Personality*. Vol. 45, 1-52.
- Lerner, Melvin J. (1980): *The Belief in a Just World: a Fundamental Delusion*. New York. Plenum Press.
- Lerner, Melvin J. (2003): The Justice Motive: Where Social Psychologists Found It, How they Lost It, and Why They May Not Find It Again. In: *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 7 (4), 388–399
- Lerner, M.; Matthews, J. (1967): Reactions to suffering of others under conditions of indirect responsibility. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 4, 203-210
- Lerner, Melvin; Miller, Dale (1978): Just World Research and the Attribution Process: Looking Back and Ahead. In: *Psychological bulletin*. Vol. 85, 1030–1051
- Lerner, Melvin J. (1965): Evaluation of Performance as a Function of Performer's Reward and Attractiveness. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 1(4). 355–360
- Lerner, Melvin J. (1971): Observer's Evaluation of a Victim: Justice, Guilt, and Veridical Perception. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 20(2), 127–135.
- Lerner, Melvin J. (2003): The Justice Motive: Where Social Psychologists Found It, How they Lost It, and Why They May Not Find It Again. In: *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 7(4), 388–399
- Lerner, Melvin J.; Simmons, Carolyn H. (1966): Observers Reaction to the "Innocent Victim": Compassion or Rejection. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 4(2), 203–210
- Leventhal, G.S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In: Gergen, K.J.; Greenberg, M.S.; Willis, R.H. (Hrsg.). *Social exchange*. New York. Plenum. 27-55
- Maes, Jürgen (1998): *Zuschreibungen von Verantwortung für Krebskrankheiten: Der Einfluß von generalisierten Einstellungen und Überzeugungssystemen*. Universität Trier
- Maes, Jürgen (1998): Die Geschichte der Gerechte-Welt-Forschung: Eine Entwicklung in acht Stufen. In: *GiP-Bericht Nr. 17*
- Maes, Jürgen; Kals, Elisabeth (2001): Funktion und Bedeutung des Gerechte-Welt-Glaubens in der Schule. In: *Forschungsbericht der Arbeitsgruppe Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral*
- Montada, Leo (1988): Die Bewältigung von «Schicksalsschlägen» - erlebte Ungerechtigkeit und wahrgenommene Verantwortlichkeit. In: *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*. Vol. 47(2/3), 203–216
- Montada, Leo; Dalbert, Claudia; Schmitt, Manfred (1985): Thinking about justice and dealing with one's own privileges: A study on existential guilt. P.I.V. - Bericht Nr. 32, *Forschungsbericht aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral*.
- Nozick, Robert (1974): *Anarchy, state, and utopia*. Oxford. Blackwell Publishers Ltd.

- Otto, Kathleen, Glaser, Dörte; Dalbert, Claudia (2009): Mental Health, Occupational Trust, and Quality of Working Life: Does Belief in a Just World Matter?. In: Journal of Applied Social Psychology. Vol. 39(6), 1288–1315.
- Peter, Felix; Dalbert, Claudia (2010): Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. In: Contemporary Educational Psychology. Vol. 35(4), 297–305.
- Peter, Felix; Dalbert, Claudia (2013): Die Bedeutung der LehrerInnengerechtigkeit: Klimaerleben oder persönliches Erleben? In: Dalbert, Claudia (Hrsg.): Gerechtigkeit in der Schule. Wiesbaden. Springer VS. 33-54
- Peter, Felix; Donat, Matthias; Umlauf, Sören; Dalbert, Claudia (2013): Einführung in die Gerechtigkeitspsychologie. In: Dalbert, Claudia (Hrsg.): Gerechtigkeit in der Schule. Wiesbaden. Springer VS. 11-32
- Peter, Felix; Kloeckner, Nils; Dalbert, Claudia; Radant, Matthias (2012): Belief in a just world, teacher justice, and student achievement. A multilevel study. In: Learning and Individual Differences. Vol. 22(1), 55–63
- Piaget, J. (1932/1997): The moral judgment of the child. Glencoe, IL: Free Press.
- Platon: Der Staat (Politeia). Platons Werke von Friedrich Schleiermacher. (1985) Akademie Verlag. Berlin.
- Rawls, John (1999): A theory of justice. Cambridge, Massachusetts. Belknap Press of Harvard University Press.
- Rosenthal, Robert (2002): Covert Communication in Classroom, Clinics, Courtrooms, and Cubicles. In: American Psychologist, 839-849.
- Rubin, Z.; Peplau, L.A. (1973): Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the national draft lottery. In: Journal of Social Issues. Vol. 29(4), 73-93
- Sabbagh, C., Resh, N.; Mor, M und Vanhuysse, B. (2006): Spheres of justice within schools: Reflections and evidence on the distribution of educational goods. In: Social Psychology of Education. Vol. 9, 97-118
- Schmitt, Manfred (1993): Abriß der Gerechtigkeitspsychologie. Trier: Universität, Fachbereich I - Psychologie.
- Schwinger, T. (1980): Gerechte Güter-Verteilungen: Entscheidungen zwischen drei Prinzipien. In: Mikula, G. (Hrsg.), Gerechtigkeit und soziale Interaktion. Bern. Huber. 107-140
- Smith, Heather J.; Tyler, Tom R.; Huo, Yuen J.; Ortiz, Daniel J.; Lind, Allan E. (1998): The Self-Relevant Implications of the Group-Value Model: Group Membership, Self-Worth, and Treatment Quality. In: Journal of Experimental Social Psychology. Vol. 34, 470–493
- Statistik Austria (2018): Anzahl Schüler und SchülerInnen an Handelsakademien in Österreich, Online unter: <http://statcube.at/statistik.at/ext/statcube/jsf/tableView/tableView.xhtml> (Abfrage: 06.03.2018)
- Stöber, Joachim (2002): Skalendokumentation "Persönliche Ziele von SchülerInnen". In: Dalbert, Claudia (Hrsg.) Hallesche Berichte zur pädagogischen Psychologie, 3.



- Thorkildsen, Theresa A.; Nolan, Susan B.; Fournier, Janice (1994): What is fair? Children's Critiques of Practices That Influence Motivation. In: *Journal of Educational Psychology* Vol. 86(4). 475–486
- Tomaka, J.; Blascovich, J. (1994). Effects of justice beliefs on cognitive, psychological, and behavioral responses to potential stress. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 67. 732–740.
- Tomul, Ekber; Celik, Kazim; Tas, Ali (2012): Justice in the Classroom: Teacher Behaviors According to Students' Perceptions. In: *Eurasian Journal of Educational Research*. Vol. 48, 59–72
- Tyler, R. Tom (1988): What is Procedural Justice?: Criteria used by citizens to assess the fairness of legal Procedures. In: *Law & Society Review*. Vol. 22, 103-135
- Umlauft, Sören; Dalbert, Claudia; Schröpfer Stefan (2013): Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für das Exklusionsempfinden. In: Dalbert, Claudia (Hrsg.): *Gerechtigkeit in der Schule*. Wiesbaden. Springer VS. 109-125
- Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung) StF: BGBl. Nr. 371/1974
- Wegener, Bernd (1992): Gerechtigkeitsforschung und Legitimationsnormen. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Vol. 21(4), 269–283
- Wendorf, Craig A.; Alexander, Sheldon (2005): The influence of individual- and class-level fairness-related perceptions on student satisfaction. In: *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 30(2), 190–206

# ANHANG: Fragebögen

## Anhang a: Fragebogen Betriebswirtschaft

Liebe Schülerinnen und Schüler!

Im Rahmen meiner Masterarbeit für das Studium der Wirtschaftspädagogik an der WU Wien führe ich eine empirische Untersuchung durch. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir den folgenden Fragebogen beantworten würden. Die Beantwortung der Fragen dauert ca. 4-5 Minuten. Die Daten werden selbstverständlich anonym behandelt. Vielen Dank vorab für die Beantwortung!

1. Im Folgenden sind verschiedene Aussagen angeführt. Bitte lesen Sie diese sorgfältig und geben Sie an, wie sehr Sie folgenden Aussagen zustimmen!

		trifft vollkommen zu	trifft zu	trifft ein bisschen zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
1	Ich glaube im Großen und Ganzen daran, dass ich verdiene, was mir widerfährt.					
2	Ich werde normalerweise gerecht behandelt.					
3	Ich glaube, dass ich üblicherweise bekomme, was ich verdiene.					
4	Im Allgemeinen sind Ereignisse in meinem Leben gerecht.					
5	In meinem Leben sind ungerechte Ereignisse eher die Ausnahme als die Regel.					
6	Ich glaube, dass die meisten Dinge, die in meinem Leben passieren, gerecht sind.					
7	Ich denke, dass Entscheidungen, die mich betreffend gemacht werden, üblicherweise gerecht sind.					

2. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre Einschätzung des Verhaltens Ihres Lehrers/Ihrer Lehrerin im Fach **Betriebswirtschaft**. Bitte kreuzen Sie wieder jeweils an, wie sehr die jeweilige Aussage zutrifft.

		trifft vollkommen zu	trifft zu	trifft ein bisschen zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
1	Mein Lehrer/meine Lehrerin behandelt mich im Großen und Ganzen gerecht.					
2	Oft bekomme ich meine Noten mehr nach meinem Betragen als nach meiner Leistung.					
3	Im Großen und Ganzen verdiene ich meine Noten.					
4	Mir geschieht durch meinen Lehrer/meine Lehrerin oft Unrecht.					
5	Bei wichtigen Entscheidungen meines Lehrers/meiner Lehrerin widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit.					
6	Mein Lehrer/Meine Lehrerin bewertet mich häufig ungerecht.					
7	Von meinem Lehrer/meiner Lehrerin werde ich oft ungerecht behandelt.					
8	Oft spielt es bei meinen Noten eine Rolle, wie sympathisch ich meinem Lehrer/meiner Lehrerin bin.					
9	Manchmal versucht mein Lehrer/meine Lehrerin, mich bei Prüfungen hereinzulegen.					
10	Mein Lehrer/meine Lehrerin verhält sich mir gegenüber oft unfair.					

3. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an:

Meine Note im Fach **Betriebswirtschaft** des vorangegangenen Semesters war:

1 - Sehr gut <input type="checkbox"/>	2 - Gut <input type="checkbox"/>	3 - Befriedigend <input type="checkbox"/>	4 - Genügend <input type="checkbox"/>	5 - Nicht genügend <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	----------------------------------	---	---------------------------------------	--

4. Persönliche Daten:      Geschlecht      w  m

Alter:.....

## Anhang b: Fragebogen Unternehmensrechnung

Liebe Schülerinnen und Schüler!

Im Rahmen meiner Masterarbeit für das Studium der Wirtschaftspädagogik an der WU Wien führe ich eine empirische Untersuchung durch. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir den folgenden Fragebogen beantworten würden. Die Beantwortung der Fragen dauert ca. 4-5 Minuten. Die Daten werden selbstverständlich anonym behandelt. Vielen Dank vorab für die Beantwortung!

1. Im Folgenden sind verschiedene Aussagen angeführt. Bitte lesen Sie diese sorgfältig und geben Sie an, wie sehr Sie folgenden Aussagen zustimmen!

		trifft vollkommen zu	trifft zu	trifft ein bisschen zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
1	Ich glaube im Großen und Ganzen daran, dass ich verdiene, was mir widerfährt.					
2	Ich werde normalerweise gerecht behandelt.					
3	Ich glaube, dass ich üblicherweise bekomme, was ich verdiene.					
4	Im Allgemeinen sind Ereignisse in meinem Leben gerecht.					
5	In meinem Leben sind ungerechte Ereignisse eher die Ausnahme als die Regel.					
6	Ich glaube, dass die meisten Dinge, die in meinem Leben passieren, gerecht sind.					
7	Ich denke, dass Entscheidungen, die mich betreffend gemacht werden, üblicherweise gerecht sind.					

2. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre Einschätzung des Verhaltens Ihres Lehrers/Ihrer Lehrerin im Fach **Unternehmensrechnung**. Bitte kreuzen Sie wieder jeweils an, wie sehr die jeweilige Aussage zutrifft.

		trifft vollkommen zu	trifft zu	trifft ein bisschen zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
1	Mein Lehrer/meine Lehrerin behandelt mich im Großen und Ganzen gerecht.					
2	Oft bekomme ich meine Noten mehr nach meinem Betragen als nach meiner Leistung.					
3	Im Großen und Ganzen verdiene ich meine Noten.					
4	Mir geschieht durch meinen Lehrer/meine Lehrerin oft Unrecht.					
5	Bei wichtigen Entscheidungen meines Lehrers/meiner Lehrerin widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit.					
6	Mein Lehrer/Meine Lehrerin bewertet mich häufig ungerecht.					
7	Von meinem Lehrer/meiner Lehrerin werde ich oft ungerecht behandelt.					
8	Oft spielt es bei meinen Noten eine Rolle, wie sympathisch ich meinem Lehrer/meiner Lehrerin bin.					
9	Manchmal versucht mein Lehrer/meine Lehrerin, mich bei Prüfungen hereinzulegen.					
10	Mein Lehrer/meine Lehrerin verhält sich mir gegenüber oft unfair.					

3. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an:

Meine Note im Fach **Unternehmensrechnung** des vorangegangenen Semesters war:

1 - Sehr gut <input type="checkbox"/>	2 - Gut <input type="checkbox"/>	3 - Befriedigend <input type="checkbox"/>	4 - Genügend <input type="checkbox"/>	5 - Nicht genügend <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	----------------------------------	---	---------------------------------------	--

4. Persönliche Daten:      Geschlecht      w  m

Alter:.....