



Macht und Machtmittel in der Schule

Eine empirische Untersuchung

Melanie Misamer



Jacobs Verlag

Lehrkräfte verfügen über größere Machtmittel als Schüler*innen. In diesem Buch wird das klassische Machtkonzept neu aufgearbeitet und als zunächst neutrales Potenzial verstanden. Das Machtpotenzial kann sich je nach Nutzung durch die Lehrkräfte als pädagogisch mehr oder weniger professionell zeigen.

In dem Buch wird das Machterleben von Schüler*innen und Lehrkräften empirisch miteinander verglichen. Beide haben eine deutlich unterschiedliche Machtwahrnehmung, wobei die von Schüler*innen negativer ist als die von Lehrkräften.

Es zeigt sich, dass das Machterleben von Schüler*innen einen Einfluss auf deren Unterrichtserleben hat.

Machtsensibilisierung sollte verstärkt in die Aus- und Weiterbildung von Studierenden und Lehrkräften integriert werden.

ISBN 978-3-89918-266-8



Jacobs Verlag

Macht und Machtmittel in der Schule

Eine empirische Untersuchung

Melanie Misamer



Jacobs Verlag

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Copyright 2019 by Jacobs Verlag
Hellweg 72, 32791 Lage
ISBN 978-3-89918-266-8

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis	13
I Theoretischer Teil	17
1 Integratives Rahmenmodell zur Interaktionsregulation in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung	19
2 Begriffsbestimmung des Konstrukts <i>Macht</i> in der Lehrkräfte- Schüler*innen-Beziehung	22
2.1 Klassische sozialpsychologische Experimente zum Sozialen Einfluss	23
2.2 Machtmotivation	26
2.3 Weitere klassische Auffassungen von Macht	26
2.4 Zusammenfassung relevanter Machtaspekte	29
3 Dimensionale Konzepte von Machtanwendung	30
3.1 Zweidimensionale Konzeption der Machtanwendung nach Scholl	30
3.2 Machtanwendung in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung	34
3.3 Destruktive Machtanwendung in der Lehrkräfte-Schüler*innen- Beziehung	35
3.4 Konstruktive Machtanwendung in der Lehrkräfte-Schüler*innen- Beziehung und Bildungsauftrag	39
3.5 Zusammenfassung	43
4 Machtrelevante Implikationen aus der Persönlichkeits- und Erziehungstilforschung	45
4.1 Persönlichkeit und Machtanwendung	46
4.2 Macht und Einflussnahme in der Erziehungstilforschung	48
5 Machtrelevanz im Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben	50
5.1 Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben	50
5.2 Gerechtigkeitserleben	51
5.2.1 Begriffsbestimmung	51
5.2.2 Verhaltenskorrelate von Gerechtigkeitserleben	53
5.3 Vertrauenserleben	55
5.3.1 Begriffsbestimmung	55
5.3.2 Verhaltenskorrelate von Vertrauenserleben	57
5.4 Zusammenfassung	59

6 Theoretische Zusammenführung der Konstrukte.....	60
6.1 Zusammenhänge der Konstrukte Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenerleben.....	60
6.2 Konfundierungen der Konstrukte in einschlägigen Operationalisierungen.....	61
6.3 Verhaltenskorrelate bei Schüler*innen	62
6.4 Fazit	65
II Empirischer Teil	68
7 Fragestellungen und Hypothesen	68
7.1 Forschungsfragen von Studie 1	68
7.2 Forschungsfragen von Studie 2	69
8 Schematischer Überblick über Studie 1 und 2	74
9 Studie 1	76
9.1 Vorgehen	76
9.1.1 Instrumente	76
9.1.2 Modifikationen der Items	82
9.1.3 Vortest 1.....	83
9.1.4 Vortest 2.....	84
9.1.5 Kontrolle von Bedingungen, Instrumenten- und Verarbeitungseffekten	86
9.1.6 Stichprobenkonstruktion	87
9.1.7 Untersuchungsdurchführung	88
9.1.8 Datenanalysen	89
9.2 Stichprobenbeschreibung	90
9.3 Prüfung der Voraussetzungen.....	92
9.3.1 Zu Reihenfolgeeffekten	92
9.3.2 Randbedingungen und Voraussetzungen zur Prüfung der Konstrukte	93
9.3.2.1 Schulformspezifische Unterschiede	94
9.3.2.2 Bundeslandspezifische Unterschiede	96
9.3.2.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede	97
9.3.2.4 Unterschiede nach Klassenstufe.....	98
9.3.2.5 Zusammenfassung der soziodemografischen Analysen..	99

9.4	Ergebnisse	100
9.4.1	Darstellung der Hauptkomponentenanalyse.....	100
9.4.2	Abgleich mit varimaxrotierter Lösung.....	106
9.4.3	Unterschiede der varimaxrotierten zur promaxrotierten Lösung	108
9.4.4.	Zusammenhänge der Hauptkonstrukte	110
9.4.4.1	Korrelationen der Hauptkonstrukte.....	110
9.4.4.2	Grundlegende Zusammenhänge der Hauptkonstrukte ..	113
9.4.5	Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung promaxrotiert.....	118
9.5	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	119
10	Studie 2.....	122
10.1	Vorgehen.....	122
10.1.1	Instrumente.....	122
10.1.2	Modifikationen der Items	123
10.1.3	Kontrolle von Bedingungen, Instrumenten- und Verarbeitungseffekten.....	124
10.1.4	Stichprobenkonstruktion.....	125
10.1.5	Untersuchungsdurchführung.....	125
10.1.6	Datenanalysen.....	125
10.2	Stichprobenbeschreibung.....	126
10.3	Prüfung der Voraussetzungen	128
10.4	Ergebnisse.....	129
10.4.1	Fragestellung 1.....	134
10.4.2	Fragestellung 2.....	136
10.4.3	Fragestellung 3.....	138
10.4.4	Fragestellung 4.....	145
10.4.5	Fragestellung 5.....	153
10.4.6	Fragestellung 6.....	156
10.4.7	Ergänzende Berechnungen schulformspezifischer Unterschiede für die erlebte partizipative Machtanwendung	159
10.5	Zusammenfassende Darstellung der Zusammenhänge des Erlebens der Berufsgruppe Lehrkräfte durch Schüler*innen	163

11 Diskussion	164
11.1 Einordnung von Lehrkräftemacht in das dimensionale Konzept.....	164
11.2 Zusammenfassung und Interpretation	166
11.2.1 Vorbedingungen zur Untersuchung des Gerechtigkeits- und Vertrauenserlebens von Studie 1	166
11.2.2 Fragestellung von Studie 1	167
11.2.3 Passung der erhobenen Skalen aus Studie 1 für Studie 2	170
11.2.4 Fragestellungen 1 und 2 von Studie 2.....	172
11.2.5 Fragestellung 3 von Studie 2.....	173
11.2.6 Fragestellung 4 von Studie 2.....	175
11.2.7 Fragestellung 5 von Studie 2.....	177
11.2.8 Fragestellung 6 von Studie 2.....	178
11.3 Zusammenfassende Darstellung der Machtanwendung durch Lehrkräfte und ihre Effekte auf ausgewählte Aspekte des Unterrichtserlebens	180
11.4 Stärken und Grenzen der Studien	182
11.5 Anhaltspunkte für die weitere Forschung.....	186
11.6 Relevanz der Befunde für Lehrkräfte.....	190
11.7 Ausblick	194
Literaturverzeichnis	197
Anhang A: Messinstrumente	215
Anhang B: Ausgewählte Tabellen	241

Anhänge sind gekürzt: Eine vollständige Anhangliste kann erfragt werden unter:
mail@melaniemisamer.de

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Effekte von promotive control und restrictive control.....	33
Abbildung 2: Konfundierungen der Konstrukte.....	62
Abbildung 3: Systematisierte Darstellung eines Machtkonzepts für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung	67
Abbildung 4: Darstellung des Antwortformats anhand eines Beispielltems aus einer der Skalen zur Ungerechtigkeitssensibilität.....	82
Abbildung 5: Darstellung der grundlegenden Zusammenhänge ausgehend vom Ungerechtigkeitserleben.....	115
Abbildung 6: Darstellung der grundlegenden Zusammenhänge ausgehend vom Vertrauenserleben	117
Abbildung 7: Pfaddiagramm: Lehrkräftehandlungsweisen sowie ihre Effekte auf Aspekte des Unterrichtserlebens aus Schüler*innensicht (relationale Befragungsebene)	163
Abbildung 8: Zusammenfassendes Modell der Machtanwendung durch Lehrkräfte und ihrer Beziehung zu ausgewählten Aspekten des Unterrichtserlebens	181

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Begriffe für die destruktive Machtanwendung durch Lehrkräfte	37
Tabelle 2: Zusammenhänge der Hauptkonstrukte mit Aspekten des Unterrichtserlebens	65
Tabelle 3: Schematische Darstellung der Studien 1 und 2	75
Tabelle 4: Skalen zur Abfrage von Gerechtigkeits- und Vertrauensaspekten sowie Erziehungsstilen.....	77
Tabelle 5: Skalen und Einzelaspekte partizipativer Machtanwendung	79
Tabelle 6: Skalen und Aspekte restriktiver Machtanwendung.....	81
Tabelle 7: Stichprobenübersicht	91
Tabelle 8: Deskriptive Darstellung der Voraussetzungen zur Studie 1: Individuelle Vertrauensneigung, Opfer- und Beobachtersensibilität, Funktionalität und Wichtigkeit von Gerechtigkeit, Funktionalität und Wichtigkeit von Vertrauen.....	94
Tabelle 9: Schulformspezifische Unterschiede	95
Tabelle 10: Bundeslandspezifische Unterschiede	96
Tabelle 11: Geschlechtsspezifische Unterschiede.....	97
Tabelle 12: Klassenstufenspezifische Unterschiede.....	98
Tabelle 13: Faktoren der Hauptkomponentenanalyse	102
Tabelle 14: Übersichtstabelle über die Items der Faktoren (promaxrotiert, Exponent: Kappa 4).....	104
Tabelle 15: Abgegrenzte Skalen aus den Hauptkomponentenanalysen.....	108
Tabelle 16: Korrelationen der Skalen.....	110
Tabelle 17: Extremgruppenvergleich über Erziehungsstile	112
Tabelle 18: Totale, direkte und indirekte Effekte von Ungerechtigkeits erleben auf Vertrauenserleben	114
Tabelle 19: Totale, direkte und indirekte Effekte des Vertrauenserlebens auf das Ungerechtigkeits erleben	116
Tabelle 20: Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung	118
Tabelle 21: Schematische Darstellung von Studie 2	124

Tabelle 22: Stichprobenübersicht	127
Tabelle 23: Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung (Lehrkräftestichprobe).....	131
Tabelle 24: Kategorien des Lehrkräftehandelns aus dem Fokus der Schüler*innen und der Lehrkräfte.....	132
Tabelle 25: Darstellung der erhobenen Skalen.....	133
Tabelle 26: Korrelationen von Macht-, Ungerechtigkeits- und Vertrauenserleben bei Lehrkräften und Schüler*innen (relationale Befragungsebene).....	135
Tabelle 27: Korrelationen von Macht-, Ungerechtigkeits- und Vertrauenserleben bei Lehrkräften und Schüler*innen (interaktionale Befragungsebene)	137
Tabelle 28: Unterschiede auf der relationalen und interaktionalen Befragungsebene bei Schüler*innen und Lehrkräften bezogen auf partizipative und restriktive Lehrkräftehandlungsweisen	139
Tabelle 29: Vergleich partizipativer und restriktiver Lehrkräftehandlungsweisen aus Schüler*innensicht (interaktionale und relationale Befragungsebene)	140
Tabelle 30: Unterschiede auf der interaktionalen und relationalen Befragungsebene bei Schüler*innen und Lehrkräften bezogen auf partizipative und restriktive Lehrkräftehandlungsweisen	141
Tabelle 31: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage partizipativen Lehrkräftehandelns durch das Alter (relationale Befragungsebene).....	143
Tabelle 32: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage restriktiven Lehrkräftehandelns durch das Alter (relationale Befragungsebene).....	143
Tabelle 33: Zusammenhang von Alter und Erleben partizipativen sowie restriktiven Lehrkräftehandelns durch Schüler*innen	144
Tabelle 34: Zusammenhang von Schulform und partizipativer sowie restriktiver Lehrkräftehandlungsweisen durch Schüler*innen	144
Tabelle 35: Schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage von erlebter schulbezogener Motivation	146

Tabelle 36: Regressionsanalyse der Lehrkräftehandlungsweisen zur Vorhersage von erlebter schulbezogener Motivation	146
Tabelle 37: Schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage von Mitwirkungserleben	147
Tabelle 38: Regressionsanalyse der Lehrkräftehandlungsweisen zur Vorhersage von Mitwirkungserleben	148
Tabelle 39: Schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage von erlebter Unterrichtszufriedenheit.....	148
Tabelle 40: Regressionsanalyse der Lehrkräftehandlungsweisen zur Vorhersage von erlebter Unterrichtszufriedenheit.....	149
Tabelle 41: Schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage von erlebter Störneigung	150
Tabelle 42: Regressionsanalyse der Lehrkräftehandlungsweisen zur Vorhersage von Störneigung.....	150
Tabelle 43: Schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage von erlebter schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung.....	151
Tabelle 44: Lineare Regressionsanalyse zur Vorhersage von erlebter schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung.....	151
Tabelle 45: Zusammenfassung der Prädiktoren zur Vorhersage des Unterrichtserlebens.....	152
Tabelle 46: Deskriptive Darstellung der Dimensionen Extraversion, Offenheit und Gewissenhaftigkeit der Lehrkräftestichprobe	154
Tabelle 47: Zusammenhang von Persönlichkeitsfaktoren mit durch Lehrkräfte berichteten partizipativen und restriktiven Handlungsweisen auf der relationalen Befragungsebene	155
Tabelle 48: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei erlebten restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen	157
Tabelle 49: Geschlechtsspezifische erlebte partizipative Lehrkräftehandlungsweisen (Lehrkräftesicht)	157
Tabelle 50: Geschlechtsspezifisches Ungerechtigkeitserleben	158
Tabelle 51: Schulformspezifische Unterschiede bei erlebten restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen	158

Tabelle 52: Schulformspezifische Unterschiede bei erlebten partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen	159
Tabelle 53: Klassenstufenspezifische Unterschiede bei erlebten partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen	160
Tabelle 54: Zusammenhang zwischen Schulform und Klassenstufe innerhalb der Stichprobe	161
Tabelle 55: Kovarianzanalyse der partizipativen und restriktiven Handlungsweisen mit der Schulform	162
Tabelle 56: Vergleichende Darstellung der Hauptkonstrukte aus Studie 1 und 2	171

I Theoretischer Teil

**Das gute Beispiel ist nicht nur eine Möglichkeit,
andere Menschen zu beeinflussen.**

Es ist die einzige.
(Albert Schweitzer)

In der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung geht es in erster Linie darum, dass Lehrkräfte Schüler*innen langfristig unterstützen, indem sie ihnen zu besserem Lernen verhelfen (Hattie, 2014). Selten berücksichtigt wird hierbei jedoch die asymmetrische Beziehungsstruktur, die sich durch die Lehr-Lern-Situation ergibt. Sie produziert ein Machtgefälle zugunsten der Lehrkräfte. Damit verfügen Lehrkräfte – im Gegensatz zu den Schüler*innen – über eine Reihe formaler und legitimierter Machtmittel, die sie auf die eine oder andere Weise einsetzen (müssen). Die Art und Weise der Machtanwendung wird aktuell wieder als zunehmend relevant eingestuft und daher verstärkt in den Blick genommen, z. B. im Rahmen der Tagung des Forums Friedenspsychologie 2018 mit dem Thema „Frieden, Macht, Freiheit“. Denn die Art der Machtanwendung wirkt sich sowohl auf die Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler*innen als auch auf Aspekte des Unterrichtserlebens aus.

Die Machtanwendung durch Lehrkräfte ist bereits unter verschiedensten Synonymen untersucht worden. Hierbei wurden der Machtbegriff respektive seine Umschreibungen nahezu ausschließlich negativ konnotiert (z. B. Schmid, 1996), wodurch das Konstrukt einseitig und aufgrund der verschiedenen verwendeten Begrifflichkeiten unscharf betrachtet wurde. Machtanwendung durch Lehrkräfte hat jedoch nicht nur negative Auswirkungen, sondern kann im Sinne des Win-win-Prinzips auch positive Konsequenzen, zum Nutzen und mit einem Gewinn für alle Beteiligten, nach sich ziehen (Dorst, 2000). Macht ist diesem positiven Verständnis nach ebenso wie die klassische Wissensvermittlung ein schulisches Instrument, das idealerweise an Regularien geknüpft ist (Scholl, 2007b, 2012) und zur Ermächtigung, Förderung und Befähigung (Dorst, 2000) sowie zur Aushandlung der Bedürfnisse der Beteiligten und zur Förderung der Anerkennung von Gleichwertigkeit beiträgt (Thiersch, 1995). Daher ist die Optimierung von Unterstützungsstrategien, die beispielsweise in Paragraph 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG § 2) unter dem Regularium „Bildungsauftrag der Schulen“ als eine Richtschnur für derartiges Handeln mit positiven Konsequenzen für Schüler*innen festgelegt ist (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011), ein wichtiger Ansatzpunkt in der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Bildungsauftrag der Schulen fordert, dass das Schulgeschehen u. a. auf einer humanistischen, demokratischen und sozialen Grundhaltung basieren soll und Fertigkeiten wie kritisches Denken, eigenverantwortliches Handeln, Solidarität, Toleranz und Gerechtigkeit weitergegeben werden sollen. Hieran anknüpfend sind Lehrkräfte in ihrer Funktion als Transporteur*innen von Werten und Kompetenzen als

role model (Bandura, 1971) gefordert. Damit wird ihre Wirkung auf Schüler*innen maßgeblich (s. Hattie, 2014). Das bedeutet, Lehrkräfte müssen sich vor dem Hintergrund des der Beziehungsstruktur immanenten Machtgefälles ihres Verhaltens gegenüber Schüler*innen in besonderem Maße bewusst sein, wenn sie den Ansprüchen des Bildungsauftrages gerecht werden wollen (Misamer & Thies, 2014).

Im nun folgenden, theoretischen Teil wird zunächst das Rahmenmodell zur Interaktionsregulation von Thies (2010) vorgestellt, das die konzeptuelle Basis der vorliegenden Arbeit bildet (Abschnitt 1). Es folgen eine begriffliche Einordnung des Machtkonstrukts (Abschnitt 2) und die Darstellung dimensionaler Machtanwendungskonzepte (Abschnitt 3), in der insbesondere die zweidimensionale Konzeption nach Scholl und die destruktive wie (vorzuziehende) konstruktive Dimension der Machtanwendung in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung behandelt werden. In den nächsten Punkten werden Persönlichkeitsaspekte und Erziehungsstile in Verbindung mit Machtanwendung diskutiert (Abschnitt 4) sowie das Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben als Basisvariablen der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung und deren Anknüpfungspunkte zur Machtanwendung dargestellt (Abschnitt 5). Als Letztes werden die Konstrukte theoretisch zusammengeführt (Abschnitt 6), wobei Zusammenhänge der Konstrukte miteinander, Konfundierungen in einschlägigen Operationalisierungen und Verhaltenskorrelate mit Aspekten des Unterrichtserlebens aufgezeigt werden und das der empirischen Untersuchungsreihe zugrunde gelegte Machtkonzept abschließend begründet wird.

1 Integratives Rahmenmodell zur Interaktionsregulation in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung

Studien und theoretische Abhandlungen, die das Machterleben in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung explizit behandeln, gibt es laut der gängigen wissenschaftlichen Literaturdatenbanken nicht.¹ Wohl aber finden sich Studien und Modellvorstellungen zur Struktur und Ausgestaltung der konsensual als asymmetrisch aufgefassten Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen sowie der institutionell legitimierten sozialen Einflussnahme Ersterer auf Zweitere. Eine davon ist die Studie von Thies (2010) zu kognitiven Repräsentationen in der Grundschule, die Befunde zur Interaktionsregulation im Unterrichtsalltag liefert, das Machterleben aber lediglich implizit behandelt. In der Studie wird ein Fokus auf kognitive Schemata gelegt, auf den professionellen Auftrag der Lehrkraft (s. NSchG § 2) und auf die asymmetrische Beziehungsstruktur zwischen Lehrkraft und Schüler*innen.

Das transaktionale Modell der Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktion von Thies (2010) basiert auf einer Variante (sozialer) Einstellungen, insbesondere auf der kognitiven Komponente. Nach dem Multikomponentenmodell (Zanna & Rempel, 1988, nach Haddock & Maio, 2014) setzen sich Einstellungen neben der kognitiven auch aus einer affektiven und einer konativen Komponente zusammen (s. Eagly & Chaiken, 1993). In der Forschung wird diskutiert, ob Einstellungen auf allen drei Reaktionsweisen basieren müssen. Darüber hinaus gibt es weitere Definitionen von Einstellungen, z. B. von Allport (1935), der sie als mentalen und neutralen Bereitschaftszustand bezeichnet, der Erfahrungen strukturiert. Nach Ajzen und Fishbein (2000) ist eine Einstellung das Ausmaß eines Affektes gegenüber einem Objekt, wobei die Trennung zwischen affektiven und kognitiven Reaktionen problematisch ist. Eine eindeutige empirische Bestimmung der Komponentenzahl sei nicht gelungen; zumal es davon abhängt, wie Einstellung überhaupt erfasst wird (Zick, 2004). Im Rahmen dieser Arbeit soll Einstellung grundsätzlich verstanden werden als eine durch eine Person „zusammenfassende Bewertung eines Einstellungsobjektes“ (Bohner & Wänke, 2002, S. 5). Es wird also weitestgehend theoretisch der zweidimensionalen Auffassung von Ajzen und Fishbein (2000) gefolgt, Einstellungen mit einer kognitiven und einer evaluativen Komponente zu begreifen.

Schemata als kognitive Repräsentationen und Wissensstrukturen, die auf Kategorien aufbauen (Werth & Mayer, 2008) sind Teil von Einstellungen. Sie unterstützen grundsätzlich dabei, Wahrnehmungen zu strukturieren, Informationen zu diesen Wahrnehmungen zu ergänzen sowie hierauf basierende Erwartungen aufzubauen. Hierfür sind wiederholte Erfahrungen bzw. das Entdecken von Regelmäßigkeiten notwendig, die als Wissen über Ereignisse und Abfolgen in den Schemata als *scripts*

¹ Datenbankensysteme wie Springerlink, Hogrefe, FIS Bildung sowie einige andere liefern zu dieser Begriffskombination weder in Deutsch oder Englisch noch unter Verwendung von Synonymen Suchergebnisse (Recherche: bis inkl. 2013, aktualisierte Recherche: 2017).

(Konzepte oder typische Abläufe) gespeichert werden. Diese beeinflussen, sofern aktiviert, die Wahrnehmung (Schnotz, 1994). Kognitive Schemata und die hieraus resultierenden spezifischen Vorerfahrungen und Erwartungen beeinflussen nach Thies (2010) auch die Interaktion, die sich je nach Bezugspunkt als interaktionale Schemata (d. h. Schemata in Bezug auf ein konkretes Gegenüber) und relationale Schemata (d. h. Schemata z. B. in Bezug auf die Berufsgruppe der Lehrkräfte) oder als antizipierte Fremdwahrnehmung (d. h. Schemata darüber, wie die eigene Person vom Gegenüber wahrgenommen wird) beschreiben lassen. Dabei basiert das kognitionsfokussierende Modell von Thies (2010) u. a. auf einer Erweiterung der Idee der *relational schemas* von Baldwin (1992) und dem interpersonal konzipierten Situationsbegriff von Kelley et al. (2003).

Interaktionale Schemata bezeichnen konkrete dyadische Verhaltenserwartungen, die spezifische Interaktionsmuster in bestimmten Situationen nach sich ziehen, z. B. Lehrkraft A mit Schüler*in B im Unterrichtskontext. Ein Beispiel zur Einschätzung des bei Thies (2010) thematisierten Vertrauenserlebens durch die Lehrkraft könnte sein: „Ich denke, Schüler*in B vertraut mir“ (als Teil der antizipierten Fremdwahrnehmung). Ein Beispiel aus Sicht eines Schülers oder einer Schülerin gegenüber der Lehrkraft könnte sein: „Ich vertraue Lehrkraft A“ (interaktionales Schema). Relationale Schemata bezeichnen generelle Verhaltenserwartungen, die Interaktionsmuster in bestimmten Situationen nach sich ziehen, z. B. Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen im Unterrichtskontext. Ein Beispiel zur Einschätzung des Vertrauenserlebens durch Lehrkräfte könnte sein: „Ich denke, Schüler*innen können uns Lehrkräften vertrauen.“ Ein Beispiel aus Sicht eines Schülers oder einer Schülerin gegenüber Lehrkräften könnte sein: „Ich vertraue Lehrkräften.“ Kognitive Schemata beinhalten auch das Wissen über die eigene Rolle und die Rolle des Gegenübers (Baldwin, 1994, nach Thies, 2010). Auf Schüler*innenseite entwickeln sie sich durch interaktions- sowie schulrelevante Erfahrungen und spezifische Erwartungen im Rahmen der ersten schulischen Erfahrungen. Sie steuern das Erleben und die Interaktionsregulation auf beiden Seiten. Zwar werden Lehrkräfte und Schüler*innen als Partner*innen im Interaktionsprozess betrachtet, die asymmetrische Dependenz zwischen ihnen ist jedoch grundsätzlich gegeben. Das Modell stimmt damit mit der grundsätzlichen Aussage überein, dass Machtverhältnisse an Kontexte gebunden und nicht konstant sind (Dilthey & Drescher, 2006). So vollzieht sich die Interaktion und führt zu einer gemeinsamen, wenngleich durch die Lehrkraft als zentrale Kontextvariable in höherem Maße strukturierten Situationsdefinition (zur asymmetrischen Beziehungsstruktur, Schweer 1996; allgemein zum Szenario der *asymmetric dependence*, Kelley et al., 2003; Thies, 2002) mit einer bestimmten Summe an Handlungsmöglichkeiten.

Auch unterscheidet sich das Modell von anderen transaktionalen Modellen wie etwa dem von Schweer (1996) zur Vertrauensentwicklung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen: Nach der differentiellen Vertrauentheorie von Schweer beeinflussen sowohl personale als auch situative Antezedenzen die Vertrauensentwicklung. Das hier genannte Modell verknüpft Schweers personale (z. B. implizite Vertrauentheorien) und

situationale Aspekte (z. B. die asymmetrische Beziehungsstruktur) zu einer gemeinsamen, interpersonal konzipierten Situation. Die Sichtweise basiert auf einer Situation, die als untrennbar interdependent von personalen Einflüsse konzipiert ist. Auch Kelley et al. (2003) distanzieren sich von der Sichtweise, dass Macht (*power*) ausschließlich situativ gegeben ist und stellen stattdessen in den Raum, dass Macht dadurch konzipiert wird, wie eine Person eine Situation gestaltet. Diese personale Situationsdefinition und die Explikation der kognitiven Schemata im vorliegenden Modell verringern bisherige theoretische Unschärfen, wie die Berücksichtigung von Vorerfahrungen, die sich in kognitiven Schemata niederschlagen (zur Historizität z. B. Schweer, 1996, z. B. „Ich vertraue dieser Lehrkraft/Ich vertraue dieser Lehrkraft nicht“). D. h., die Handlung einer Person A ist durch ihr Erleben vergangener Interaktionen mit Person B beeinflusst und umgekehrt. Es liegt eine Verschränkung vergangener biografischer Erfahrungen, also von Interaktionen in vergangenen Situationen, mit den als personal konzipierten impliziten Vertrauenstheorien vor.

Hervorgehoben wird im Modell von Thies (2010) die Professionalität der Lehrkraft, was ihre Verantwortlichkeit gegenüber den Bedürfnissen von Schüler*innen explizit unterstreicht (zu unreflektierten subjektiven Beurteilungen von Lehrkräften, Schweer, 2008a). Das Handeln einer Lehrkraft basiert nach Thies hauptsächlich auf deren Professionalität und den hiermit assoziierten pädagogischen Zielen. Das Handeln der Schüler*innen basiert auf deren sozialen Bedürfnissen wie Autonomie, Kompetenz oder Verbundenheit (z. B. Connell & Wellborn, 1991, Skinner & Belmont, 1993, nach Thies, 2010). Die genannten Autor*innen gehen davon aus, dass Kinder ihren Bedürfnissen folgen und daher Situationen und Interaktionen suchen, in denen diese erfüllt werden.

Diese interaktions- und schulrelevanten Erfahrungen und spezifischen Erwartungen spiegeln sich bei der Lehrkraft und den Schüler*innen jeweils in deren kognitiven Schemata wider. Interaktionale Schemata und relationale Schemata erlauben Voraussagen über das künftige Verhalten, denn sie beinhalten stabile Wenn-Dann-Beziehungen (Baldwin & Sinclair, 1996, nach Thies, 2010), wodurch die Handlungsplanung erleichtert wird. So ist es für Schüler*innen möglich, Sicherheit zu erlangen, wenn diese über ein funktionales Schema zur Lehrkraft bzw. zu Lehrkräften verfügen und hierdurch das Verhalten der Lehrkraft bzw. von Lehrkräften vorhersagen können. So sieht Thies die Herausbildung relationaler kognitiver Schemata als Voraussetzung schulischer Anpassung und schulischen Erfolgs bei Schüler*innen. Auch die interaktionalen kognitiven Schemata von Lehrkräften können spezifische Ziele und Handlungsrouninen beinhalten. Allerdings ist unklar, ob sich kognitive Schemata von Lehrkräften und Schüler*innen voneinander unterscheiden. Erleben sich Lehrkräfte im Umgang mit ihren Schüler*innen anders als Schüler*innen Lehrkräfte erleben? Und unterscheiden sich die interaktionalen und die relationalen Schemata voneinander? Thies (2010) legt dar, dass die Bildung von relationalen Schemata als Voraussetzung schulischer Anpassung und schulischen Erfolgs zu sehen sind, weil sie die schulischen Situationen subjektiv vorhersagbar machen. Dies sollte umso besser funktionieren, je weniger sich die kognitiven Schemata von Lehrkräften und

Schüler*inne*n unterscheiden. Somit ist die Klärung der Vergleichbarkeit von Lehrkräfte- und Schüler*innenschemata wichtig. Eine anknüpfende Frage ist, ob und in welchem Maß sich Aspekte des Unterrichtserlebens bei Schüler*innen durch den erlebten Umgang von Lehrkräften mit ihren Schüler*innen erklären lassen.

In den nächsten Abschnitten wird das Machterleben über verschiedene Zugänge und Ansätze dargestellt, um anschließend zu machtspezifischen Aspekten des Gerechtigkeits- und Vertrauenserlebens überzuleiten und gemeinsame Verhaltenskorrelate unter der Perspektive interaktionaler und relationaler Schemata aufzuzeigen.

2 Begriffsbestimmung des Konstrukts *Macht* in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung

Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktionsforschung fokussiert Fragen der sozialen Einflussnahme in pädagogischen, also asymmetrischen Beziehungen, und damit die Machtanwendung bzw. das Machterleben je nach Blickwinkel. Um die Breite des Machtkonstrukts fassen und möglichst viele relevante machtspezifische Aspekte abbilden zu können, wird eine weite Begriffsbestimmung vorgenommen.

Macht kann entweder kognitiv (über das Erleben bzw. das Denken, z. B. Beeinflussung über Argumentationen und Informationen), affektiv (über Gefühle und Bewertungen, z. B. Beeinflussung durch das Auslösen von Angst durch Drohungen) oder konativ (über das konkrete Verhalten, z. B. Beeinflussung durch Freiheitsentzug) ausgeübt und/oder erlebt werden (Kühn, Platte & Wottawa, 2006; Witte, 2001). Hieran anknüpfend lässt sich die Definition von Lewin (1936, nach Fischer & Wiswede, 2002) nennen, in der die Macht einer Person (O) über eine andere (P) als das Verhältnis maximaler Kraft definiert ist, die O in P induzieren kann, dividiert durch den maximalen Widerstand, den P entgegensetzen kann. Ähnliche, durch Dominanz und Submission geprägte Definitionen lassen sich im Vergleich zu eher neutralen Definitionen (Argyle, 1990; Russel, 1947; Scholl, 1991) häufiger finden (z. B. psychologisch: Bierhoff, 1998; Dépret & Fiske, 1993; Schmalt, 2009; Schneider, 1977; soziologisch: Etzioni, 1968; Weber, 1980, nach Pläßmann, 2003; politisch: Dahl, 1957). Schmalt und Heckhausen (2006) betrachten Machtdefinitionen und resümieren, dass „[v]on Macht [...] offenbar immer dann zu sprechen [ist], wenn es darum geht, dass jemand in der Lage ist, einen anderen zu veranlassen, etwas zu tun, was er sonst nicht tun würde“ (S. 213). Es wird zumeist nicht unterschieden zwischen einem durch Machtanwendung angestoßenem freiwilligem Verhalten der Person, auf die Macht ausgeübt wird, das unter Umständen sogar positiv für die Person sein kann, auf die Macht ausgeübt wird, und unfreiwilligem, also erzwungenem Verhalten. Ausnahmen, so Witte (2001), sind Scholl (1991) oder Buschmeier (1995), die Machtanwendung aus der Führungsforschung heraus auch im positiven Sinne beschreiben.

Nach dieser groben Begriffsbestimmung von *Macht* wird im Folgenden zunächst ein Abriss klassischer sozialpsychologischer Experimente gegeben (Abschnitt 2.1), die eine erste Strukturierung von Aspekten der Machtanwendung anbieten, z. B. die Situationsspezifität des Machtstatus, Machtanwendung als dynamischer Prozess, die Korruptierbarkeit durch vorhandene Machtpotenziale und Richtlinien, die korrigierend auf eine mögliche Korruption einwirken können. Auch wird in diesem Abschnitt darauf eingegangen, dass die Wahrnehmungen der Person, die Macht ausübt, und die der Person, auf die Macht ausgeübt wird, häufig nicht konvergieren. Darauf wird der Ansatz der Machtmotivation vorgestellt (Abschnitt 2.2). In einem weiteren Schritt werden Anknüpfungspunkte zur Nutzung von Machtmitteln und klassische Definitionen dargestellt (Abschnitt 2.3). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung wichtiger zuvor referierter Machtaspekte (Abschnitt 2.4).

2.1 Klassische sozialpsychologische Experimente zum Sozialen Einfluss

Die sehr komplexe Machtthematik wird nach Aussage von Witte (2001), obwohl häufig als relevant eingestuft, in der Psychologie eher metatheoretisch behandelt (z. B. motivationstheoretisch: McClelland, 1972; spieltheoretisch: Kipnis, Schmidt & Wilkinson, 1980; Luce & Raiffa, 1957; oder feldtheoretisch: French & Raven, 1959; Lewin, 1935). Aktuelle Befunde zur Thematik sind spärlich (Fischer & Wiswede, 2002). Daher wird ergänzend durch hauptsächlich ältere Ansätze und Experimente versucht, ein möglichst abgerundetes Bild des Forschungsstandes im interpersonalen bzw. im Kleingruppenbereich zu erhalten.

In der Psychologie lässt sich die als grundsätzlich allgegenwärtig und als allen sozialen Beziehungen immanent postulierte (Burkolter-Trachsel, 1981; Christ, 2010; Elias, 1996; Fischer & Wiswede, 2002; Lonner, 1985; Mitchell, Hopper, Daniels, Falvy & Ferris, 1998; Russel, 1947; von Schlippe, 1995; Wang & Sun, 2015) und durch eine ungleiche Ressourcenverteilung auf Asymmetrie basierende Machtthematik (Fischer & Wiswede, 2002; Kelley et al., 2003; Plabmann, 2003; Scholl, 1991; Schweer, 1996; Steins, 2014; Thies, 2002, 2010; Wilkens, 2010) als Sonderform im Bereich älterer Experimente zu sozialen Einflüssen der Sozialpsychologie finden. Die Sozialpsychologie beschäftigt sich mit den Auswirkungen der tatsächlichen oder vorgestellten Gegenwart anderer Menschen auf das Erleben und Verhalten einer Person (Allport, 1985). Hier sind die Experimente zum Einfluss von Autoritäten zu nennen, wie z. B. das Milgram-Experiment (1963, 1974), in dem untersucht wurde, in welchem Maß Personen „autoritätshörig“ sind. Im Stanford-Prison-Experiment (Zimbardo, 1973), in dem eine möglichst realistische Gefangenen-Wärter-Simulation durchgeführt wurde, zeigte der Einfluss von sozialen Rollen bzw. das Zuweisen eines formellen Status (in Abgrenzung zu einem informellen, Fischer & Wiswede, 2002), wie stark sich hiermit identifiziert und in der Folge agiert wird. Gefangene und Wärter reagierten hier jeweils

verschieden stark, die Wärter in ihrer Anwendung von Machtmitteln von nicht restriktiv bis körperlich gewalttätig, die Gefangenen in ihren Reaktionen auf die angewendeten Mittel von Unterordnung über depressive oder körperliche Symptome bis hin zur „Rebellion“. Eine Replikation des Experiments (Reicher & Haslam, 2006) unter prosozialen Bedingungen (Mediator*in, Geben von Handlungsoptionen) und mit als explizit prosozial getesteten Personen ergab einen ähnlichen Einfluss von sozialen Rollen.

Diese Ergebnisse entsprechen der Feststellung, dass Machtverhältnisse (A hat Macht über B) in einem dynamischen Prozess generiert werden und an Situationen gebunden, also nicht personenimmanent oder konstant, sind (Dilthey & Drescher, 2006; Emerson, 1962; Kelley et al., 2003). Machtmittel (klassisch z. B. Belohnung oder Bestrafung) zeigen sich relativ in ihrer Wirksamkeit je nachdem, welche Bedeutung ihnen beigemessen wird (s. unterschiedliche Reaktionen der Gefangenen, Zimbardo, 1973). So ist eine Bestrafung nur dann ein wirksames Mittel, wenn die Macht anwendende Person eine Bestrafung ausführen kann, die für die zu bestrafende Person tatsächlich nachteilig wirkt oder als nachteilig erlebt wird (Dilthey & Drescher, 2006). Insofern ist Macht kein Objekt, das man besitzen kann, oder etwas, das man per se über jemanden hat (Fischer & Wiswede, 2002), sondern mit intendierter Machtanwendung geht eine entsprechende soziale Einstellung einher (s. Abschnitt 1, kognitive Repräsentationen; Anderson & Pearson, 1984; für den pädagogischen Kontext: Thies, 2010). Das Liniexperiment von Asch (1952) zeigt, dass Gruppeneinflüsse dazu verleiten können, entgegen des eigenen Urteils Falschangaben zu machen.

Die beschriebenen Befunde (Stanford-Prison-, Milgram- und Liniexperiment) weisen darauf hin, dass weniger eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur (Stanford-Prison-Experiment bzw. dessen Replikationen) als vielmehr die Verantwortungsabgabe (Milgram-Experiment), das Zuweisen eines formellen Status als Autorität (Stanford-Prison-Experiment) und der soziale Druck (Liniexperiment) Aspekte sind, die Personen dahingehend beeinflussen, Machtmittel gegenüber anderen einzusetzen oder sich diesen ausgesetzt zu fühlen. Zudem konvergieren nach Witte (2001) die kognitiven Repräsentationen der Person, die Macht ausübt, und der Person, auf die Macht ausgeübt wird, in der Regel nicht. Vielmehr unterscheiden sie sich voneinander (s. Wubbels & Brekelmans, 2006), sodass je nach Blickwinkel von einer unterschiedlichen Wahrnehmung der Machtanwendung ausgegangen werden muss (Witte, 2001).

Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften für die Machtthematik wurde in früheren Ansätzen zwar betrachtet (Tausch & Tausch, 1973, mit der Ethnozentrismus- und Faschismus-Skala, s. Abschnitt 4.1), aktuell und anhand der Big Five ist das jedoch (noch) nicht der Fall. Eine gewisse korrumpierende Wirkung von Macht und Machtpositionen wird aus der Befundlage abgeleitet (z. B. aus dem Stanford-Prison-Experiment durch Haney, Banks & Zimbardo, 1973; Gebrauch von Drohpotenzial nach Deutsch & Krauss, 1962; Korrumpierungsstufen nach Kipnis, 1972; Mitchell et al., 1998). Kipnis (1972) erklärt den Prozess der Korrumpierung in fünf Stufen: (1) Mit einem Machtzuwachs steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Macht eingesetzt wird. (2) Je

mehr Macht angewendet wird, desto stärker hat die Macht anwendende Person den Eindruck, andere zu kontrollieren. (3) Sich hierunter „Unterwerfende“ werden durch die Macht anwendende Person als *pawns* eingestuft (Abwertung). (4) Die auf diese Weise abgewertete Person tritt in größere soziale Distanz zur Macht anwendenden Person. (5) Machtverfügung und -gebrauch steigern das Selbstwertgefühl der Macht anwendenden Person (bis zur Übersteigerung). Spieltheoretische Experimente von Kipnis (1976)² und seinen Kollegen (Kipnis, Schmidt & Wilkinson, 1980) unterstützen die genannten Effekte. Auch Wang und Sun (2015) finden in ihren Studien Hinweise darauf, dass Personen, die Macht innehaben, zur Korrumpierung neigen bzw. einem Missbrauchsrisiko ausgesetzt sind (Studie 1: $N = 163$ Berufstätige, Studie 2: $N =$ Universitätsabsolvent*innen, Studie 3: $N = 94$ Studierende).

Auch steht Machterlangung mit einer Veränderung der Charaktereigenschaften in Zusammenhang: Personen, die mehr Macht erlangen, sind selbstbezogener, egoistischer und leiden häufiger unter einem sogenannten „Kontrollwahn“, so Mitchell et al. (1998) auf Basis ihrer Studie mit Präsident*innen, Dekan*innen und Abteilungsleiter*innen von Business Schools ($N = 1.383$). Sie finden darin einen Zusammenhang zwischen einer konstruktiven Machtanwendung und vorhandenen ethischen Richtlinien bei Führungskräften (s. DeCelles, DeRue, Margolis & Ceranic, 2012). Mulder (1977) schließt, dass Personen in höheren Positionen in geringerem Maße Regularien unterliegen, wodurch sie mehr Handlungsspielraum haben und geneigt sind, diesen zu nutzen. Unkontrollierte Machtpositionen, so Mitchell et al. (1998), erhöhen stetig die Gefahr einer Korrumpierung. Scholl (2007b, 2012) benennt die Notwendigkeit eines Regulariums (Kontrollinstanz, ethische Richtlinien) als wichtigen Faktor (zur Regulation des Machthandelns, s. vertiefend Abschnitt 3.1). Eine Möglichkeit, einen (objektivierten) Einfluss auf Machtorientierung zu nehmen, können Dienstanweisungen oder Richtlinien im Sinne von Regularien sein (Modell von Nickel, 1985). Hierdurch würde zudem der Aspekt des bewussten Machthandelns (Pryor & Stoller, 1994) abgedeckt werden können. Wichtig, um Machtkorrumpierung zu verhindern, so Mulder (1977), ist die Schaffung von Wissen über diese Prozesse.

² Kipnis (1976) zeigte in einer Studie, dass verfügbare härtere Machtmittel (z. B. Bestrafungsmöglichkeiten) häufig genutzt wurden, auch wenn keine Notwendigkeit dazu bestand. Im Rahmen einer gemeinsamen Aufgabe wurden die härteren Mittel eingesetzt, um Mitarbeiter*innen höhere Leistungen abzurufen, wobei diese ohne Anwendung solcher Mittel genauso hoch gewesen wären. Die Machtausübung führte zu Attributionsprozessen, in denen Leistungen nicht Mitarbeiter*innen angerechnet, sondern als durch eigene Machtausübung verursacht gesehen wurden. Gleichzeitig fanden eine Rechtfertigung in der Abwertung der Mitarbeiter*innen und eine Aufwertung der eigenen Person statt, wodurch ein Distanzierungsprozess gegenüber den Mitarbeiter*innen eintrat und in der Folge eher Machtüberlegenheit demonstriert wurde.

2.2 Machtmotivation

Das Machtmotiv ist nach McClelland (1975) das Grundmotiv, das auf Gefühlserfahrungen abzielt, die sich einstellen, wenn Einfluss auf andere vorhanden ist. Es beschreibt eine „Hoffnung auf Kontrolle“ bzw. eine „Furcht vor Kontrollverlust“ über andere. Machtmotivation kann als eine gelernte Disposition verstanden werden und ist nach Schultheiss (2008, nach Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013) „die Fähigkeit, Befriedigung aus der physischen, mentalen oder emotionalen Einflussnahme auf andere zu ziehen“ (S. 55). Diese Definition basiert auf Motivklassifikationsansätzen, die Dominanz, also die Fähigkeit, andere zu kontrollieren bzw. zu beherrschen, als psychologisches Grundbedürfnis identifizieren. Analog dazu definiert auch Russel (1947) Machtstreben als menschlichen Wesenszug.

Kontrolle über andere, gesteuert durch die vorherige Abwägung über eine Kosten-Nutzen-Relation wie beim spieltheoretischen Ansatz, führt zu einem Gefühl der Stärke und des Selbstvertrauens (Motivziel). Das wiederum verstärkt das Machthandeln, das sich entweder als eher personalisiert oder sozialisiert ausdrücken kann. Machthandeln kann durch eine starke Inhibitionstendenz unterdrückt werden (sozialisiertes Machtmotiv). Das Resultat ist sozial verträgliches Machthandeln. Ein ungehemmtes (personalisiertes) Machthandeln wird insbesondere dann mit sozial wenig verträglichem Machthandeln verbunden, wenn Bindungsmotive (Hoffnung auf Anschluss) gering ausgeprägt sind. Ein ausgeprägtes Machtmotiv begünstigt grundsätzlich die selektive Informationsaufnahme und Erinnerungsleistung (Brandstätter et al., 2013; Heckhausen, 1989). Verhaltenskorrelate des Machtmotivs sind nach McClelland (1972) der Besitz von Prestigegegenständen, die Neigung zu impulsiver Gewaltanwendung (bei Männern) und das Ergreifen eines Berufes, in dem Einfluss ausgeübt wird. Solche Berufsgruppen sind den Studien von Winter (1973) zufolge z. B. Lehrkräfte oder Psycholog*innen, was an einer Studierendenstichprobe des Wesley Colleges ($N = 180$, längsschnittliche Stichprobe $N = 48, 27, 15$) eruiert wurde.

2.3 Weitere klassische Auffassungen von Macht

Es lassen sich fünf klassische, jedoch fragmentarische Ansätze zur Machtbestimmung unterscheiden. (1) Im multifaktoriellen Ansatz (als Vermischung des feldtheoretischen und motivationalen Ansatzes) wird Macht mit einer Vielzahl von Machtarten ohne gemeinsamem Bezugspunkt erörtert (z. B. Foucault, 1987, oder die Forschergruppe um Raven: Collins & Raven, 1969; French & Raven, 1959; Raven, 1965; Raven & Kruglanski, 1970; ein Abriss zu klassischen Machtansätzen wird in Abschnitt 2.1 gegeben). Die Forschergruppe um Raven entwickelt sechs klassische Machtmittel:

- (a) Belohnung (A erhält Macht über B, indem A eine Belohnung offeriert, die für B attraktiv ist)
- (b) Bestrafung (A erhält Macht über B, indem A eine Bestrafung oder die Wegnahme einer Belohnung offeriert)
- (c) Legitimation (A erhält Macht über B über Legitimation, etwa über einen Status)
- (d) Identifikation (A erhält Macht über B, indem B sich mit Zielen und Werten von A identifiziert)
- (e) Expertenmacht (A erhält Macht über B, weil A über Spezialwissen verfügt, über das B nicht verfügt)
- (f) Informationsmacht (A erhält Macht über B, weil A über eine für B relevante Information verfügt, über die B nicht verfügt)

Secord und Backman (1976) ergänzen diese Liste um (g) Statusmacht, die nach Frey & Greif (1987) schwer von (d) und (e) abgrenzbar ist, und um (h) ökonomische Macht (Umweltmerkmale). Marwell und Schmitt (1967) untersuchen die Aspekte (a) bis (f) von French und Raven (1959) faktorenanalytisch und eruieren lohnende Tätigkeiten, Bestrafung, Expertise, Aktivierung unpersönlichen Commitments (Selbstwertgefühl, Wertschätzung) und Aktivierung personalen Commitments (über z. B. Schuldgefühle). Nach einer Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung lassen sich die Aspekte lohnende Tätigkeiten, Expertise und Aktivierung unpersönlichen Commitments (Selbstwertgefühl, Wertschätzung) in tendenziell sozial akzeptierte Mittel und die Aspekte Bestrafung und Aktivierung personalen Commitments (über z. B. Schuldgefühle) in tendenziell nicht sozial akzeptierte Mittel kategorisieren (Marwell & Schmitt, 1967). Die Arbeiten der Forscher*innengruppe um Raven sind den motivationspsychologischen Ansätzen zur Macht zuzuordnen, die der Machtanwendung vorgeschaltet ist. (2) Der Ressourcenansatz differenziert Potenziale zur Macht wie Besitz, Geld, Waffen oder Wissen. Sind diese oder ist eines davon vorhanden, kann Macht ausgeübt werden. Beispielhaft hierfür sind die Theorien von Weber (1980, nach Plaßmann, 2003) oder Machiavelli (1532/1986), die im Rahmen eines historischen Abrisses im nächsten Abschnitt dargestellt werden. (3) Im Rahmen des Positionsansatzes wird Macht als strukturell über Positionen oder Ämter definiert. Unabhängig von ihrer Position verfügen Individuen hiernach über keine Macht. Beispiele hierfür finden sich in den Theorien von Claessens (1970) und Foucault (1987) in diesem Abschnitt. (4) Im Wirkungsansatz wird das Machtkonstrukt aus dem behavioristischen Blickwinkel betrachtet. Dabei werden Machteffekte oder Verhaltensänderungen durch Machteinwirkung erfasst. (5) Im Handlungsansatz wird Macht anhand der Aktivitäten eines Individuums erfasst. Es geht um machtvolle erzieherische Aktivitäten, wodurch ausschließlich Handlungen und nicht die soziale Einstellung betrachtet werden (s. Abschnitt 1 und zusätzliche Ansätze, Plaßmann, 2003).

Weitere Auffassungen von Macht entstanden in verschiedenen (wissenschafts-)geschichtlichen Zusammenhängen und Traditionen, die von sachlich-

nüchternen (z. B. Cartwright, 1959, nach Schmalt & Heckhausen, 2006; Lewin, 1951, nach Schmalt & Heckhausen, 2006; Weber, 1980, nach Plaßmann, 2003) über unsoziale (Machiavelli, 1532/1986) bis hin zu historisch-emotionalisierten (Arendt, 2003) oder idealisierten (Glöckler, 1997) Beschreibungen reichen. Weber (1980, nach Plaßmann, 2003) betrachtet Macht aus einer soziologischen Perspektive als die Ergreifung jeder Chance bzw. die Absicht, den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durch andere durchzusetzen bzw. dem Verhalten anderer den eigenen Willen aufzuzwingen. Im Kontrast zur Macht, die willkürlich sein kann, steht seiner Meinung nach die Autorität, die auf Legitimation beruht. Autorität zielt nicht auf die Durchsetzung ab, sondern auf ein Agieren im Sinne anderer. Eine ähnlich funktionalistische Definition stellen Lewin (1951, nach Schmalt & Heckhausen, 2006) und Cartwright (1959, nach Schmalt & Heckhausen, 2006) auf. Luhmann (1975), ebenfalls Soziologe, definiert Macht als Kommunikationsmedium zur Steuerung und Motivierung, nicht zur Bezwingung anderer. Macht ist bei ihm weder eine Eigenschaft noch eine Fähigkeit, vielmehr differenziert er (formelle) Macht in rechtmäßige und unrechtmäßige Macht, wobei die unrechtmäßige Macht über den Bereich der gesellschaftlichen Legitimierung hinausgeht (Legitimität ist hier nicht hinreichend klärbar). Rechtmäßigkeit beruht bei Luhmann (1975) auf einem Konsens der aktuellen Werte einer Gesellschaft, wodurch der „moralische Anspruch“, nichts Unrechtes zu tun, gegenüber dem oder der Machthabenden weiterbesteht, jedoch subjektiv wird. Foucault (1987) definiert Macht, gleichsam unter einer soziologischen Perspektive, dispositiv als lenkend einwirkendes Regieren. Macht beinhaltet ungleiche Verhältnisse von gegenseitig aufeinander bezogenen Interaktionspartner*innen in einer hierarchischen Struktur. Macht kann unterschiedlich eingesetzt werden, jedoch liegt zunächst eine Strategie vor, die die Grenzen des Gegenübers achtet und Vernichtung vermeidet. Foucault grenzt Gewalt von Macht ab, wobei Gewalt auf Widerstand zerstörerisch einwirkt, Macht jedoch Gewalteinwirkung ausschließt und mit Möglichkeiten agiert. Claessens (1970) beschreibt Macht – ebenso soziologisch orientiert – als Chance, ein Systemmuster bzw. eine Rolle zu modifizieren oder durch ein(e) andere(s) zu ersetzen. Er unterscheidet *social power* (klassische Machtrollen wie Militär- und Verwaltungsrollen) und *self-imposed-power* (Möglichkeit, Macht auf der Metaebene auszuüben wie Politiker*innen oder Erfinder*innen). Durch Letztere können Regeln und Normen geändert oder solche Änderungen verhindert werden. Claessens unterscheidet wie Weber (1980, nach Plaßmann, 2003) zwischen Macht und Herrschaft, wobei Macht nach Expansion und Stabilisierung strebt und hierdurch wiederum zur Rollenerwartung wird.

Arendt (2003), die das Thema von einem politisch-philosophischen Standpunkt aus betrachtet, unterscheidet wie Foucault zwischen Macht und Gewalt, wobei Macht die Fähigkeit ist, im Einvernehmen und im Verbund mit einem Kollektiv zu handeln. Beide stehen bei Arendt in einem gegensätzlichen, sich ausschließenden Verhältnis zueinander. Macht ist bei ihr wünschenswert, um Gewalt abzulehnen. Ebenso aus einer politisch-philosophischen Perspektive definiert Machiavelli (1532/1986) den *Zuwachs* an Macht (und nicht Macht an sich) durch möglichst effiziente Mittel zur Ausweitung

und Sicherung von Macht als höchstes Ziel des (politischen) Lebens. Gewaltanwendung ist angebracht, wenn sie im Sinne des Ziels ist.

Glöckler (1997) sieht Macht unter anthroposophischen Gesichtspunkten schließlich als Handlungs- und Führungsmöglichkeit sowie als positive Chance zur Interaktion miteinander. Aus seiner Sicht ist Macht die Fähigkeit zu handeln und damit eine Situation, eine Aufgabe oder ein Aufgabengebiet zu beherrschen bzw. zu verwalten. Für einen adäquaten Umgang mit Macht sind ihm zufolge Selbstbeherrschung und -kenntnis, sachbezogene Qualifikation und Rücksichtnahme notwendig (auch Plaßmann, 2003).

Wird das Machtkonzept in seiner Historie betrachtet, finden sich – so lässt sich zusammenfassend festhalten – unterschiedliche Konnotationen. Eine ausschließlich negative findet sich lediglich bei Machiavelli. Demgegenüber sehen Weber, Foucault, Arendt und Claessens den Machtbegriff, obgleich auf verschiedenen Grundannahmen basierend, differenziert, nämlich in ein grundsätzliches „Gegen andere“ (destruktiv) und ein „Für bzw. mit andere(n)“ (konstruktiv), während Glöckler Macht ausschließlich karitativ definiert. Foucault und Machiavelli verweisen jeweils aus verschiedenen Blickwinkeln auf die Subjektivität von Macht. Allen Beschreibungen ist gemein, dass implizit (Arendt, Claessens, Luhmann, Weber) oder explizit (Foucault, Glöckler, Machiavelli) von einer Allgegenwärtigkeit oder Unumgehbarkeit von Macht ausgegangen wird. Macht wird als Fähigkeit (Arendt, Claessens, Weber), Mittel (Glöckler, Luhmann) oder Handlung (Foucault) beschrieben oder aber gar nicht definiert, sondern vielmehr als Ziel benannt (Machiavelli). Die Unschärfe in Bezug auf die Frage, was Macht an sich ist und was Machtmittel sind, findet sich also bereits in zum Teil älteren Konzepten und anderen Disziplinen als der Psychologie, wie insbesondere in der Soziologie, aber auch in der politischen Philosophie und Anthroposophie. Macht ist damit kein neues oder explizit psychologisches Phänomen. Weitere potenzielle Zugänge zur immer wieder unterschiedlich aufgefassten Machtthematik sind in der Erziehungsstilforschung (z. B. bei Baumrind, s. Abschnitt 4.2) wie auch in der Führungsforschung (z. B. bei Scholl, s. Abschnitt 3.1) zu finden.

2.4 Zusammenfassung relevanter Machtaspekte

Aus den vorangegangenen Abschnitten lässt sich schließen, dass ein Machtstatus situationsspezifisch ist und Machtanwendung als *Machthandeln* als dynamischer Prozess zu verstehen ist, den die Person, die Macht anwendet, und die Person, auf die Macht ausgeübt wird, zumeist unterschiedlich wahrnehmen (Witte, 2001; Wubbels & Brekelmans, 2006). Gestützt u. a. durch den motivationalen Ansatz (s. Verhaltenskorrelate des Machtmotivs nach McClelland, 1972) geht von Macht zudem eine Korrumpierungsgefahr aus, die institutionell regulierbar ist (Mitchell et al., 1998; Scholl, 2007b, 2012). Die Darstellung der weiteren klassischen Ansätze zur Macht zeigen auf, dass es sich bei der Machtanwendung um ein dimensionales Konzept

handelt, das weiterer Spezifizierung bedarf (s. Abschnitt 3). Auch wird offensichtlich, dass Machtpotenziale und -mittel nicht klar getrennt bzw. unterschiedlich konnotiert werden. Im Folgenden wird der Machtbegriff daher weiter konkretisiert und aufgezeigt, weshalb Macht als subjektives Potenzial (Fischer & Wiswede, 2002; Witte, 2001) und die Anwendung von Machtmitteln schwer zu fassen bzw. voneinander abgrenzbar sind und weshalb Macht – als eindimensionales Konstrukt operationalisiert – diffus bleiben muss.

3 Dimensionale Konzepte von Machtanwendung

Im folgenden Themenblock werden dimensionale Machtkonzepte weiter begründet, indem zunächst insbesondere das zweidimensionale Konzept von Scholl dargestellt wird (Abschnitt 3.1). Darauffolgend wird auf die Machtanwendung in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung eingegangen (Abschnitt 3.2) und die Studienlage dargestellt, aus der insbesondere Aspekte destruktiver Machtanwendung im schulischen Kontext abgeleitet werden (Abschnitt 3.3). Im Anschluss wird dargestellt, wie konstruktive Machtanwendung durch Lehrkräfte und die Erfüllung des Bildungsauftrags miteinander verknüpft sein können, und dargelegt, weshalb eine konstant konstruktive einer destruktiven Machtanwendung vorzuziehen ist (Abschnitt 3.4). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehungen bisher zusammengetragenen machtspezifischen Kernpunkte (Abschnitt 3.5).

3.1 Zweidimensionale Konzeption der Machtanwendung nach Scholl

Aus Sicht verschiedener Disziplinen gibt es Hinweise darauf, dass Macht ein zweidimensionales und somit nicht ausschließlich negativ konnotiertes Konstrukt ist (z. B. in der Psychologie: Marwell & Schmitt, 1967; McClelland, 1972; Mulder, 1977; Pädagogik: Brühlmeier, 1996; Plaßmann, 2003; Soziologie: Claessens, 1970; Etzioni, 1968; Foucault, 1987; Weber, 1980, nach Plaßmann 2003; Politik: Arendt, 2003; Partridge, 1963). McClelland (1972) unterscheidet im Rahmen der Machtmotivationstheorie die personalisierte von der sozialisierten Form des Machthandelns. Bei personalisiertem Machthandeln (hohes Machtmotiv und geringe Aktivitätshemmung), sollen die eigenen Interessen durchgesetzt werden. Bei sozialisiertem Machthandeln (hohes Machtmotiv und hohe Aktivitätshemmung) werden gemeinschaftliche Interessen durchgesetzt. Auch Mulder (1977) unterscheidet vor dem Hintergrund des motivationspsychologischen Ansatzes zwischen „angemessener“ und „unangemessener“ Nutzung von Machtmitteln. Etzioni (1968) unterscheidet in ähnlicher Weise zwischen *power (suspension or suppression based)* und *influence (commitment based)*. Partridge (1963) kontrastiert *power* (A kontrolliert B, wobei die

Wünsche von A Vorrang haben) und *influence* (A beeinflusst B unter Berücksichtigung der Wünsche von B). Brennan und Pettit (2002) definieren die Begriffe der Macht und Korruption. Sie verstehen Macht als Kapazität, die Einfluss auf die Handlungen anderer Personen nehmen kann, und Korruption als die Nutzung von Macht gegen ihren eigentlichen Zweck, führen dies jedoch nicht weiter aus. Brühlmeier (1996) differenziert zwischen personaler, institutioneller und struktureller Macht, wobei personale Macht für eine erziehende Person die wichtigste ist und hier die Möglichkeit besteht, physisch oder psychisch einzuwirken. Nur die psychische Variante als Ausdruck geistiger Stärke beinhaltet erzieherische Autorität, nicht aber Zwang, Nötigung oder Manipulation. Auch die Forschungsergebnisse zum multifaktoriellen Ansatz (Marwell & Schmitt, 1967, in Abschnitt 2.3) legen nahe, dass sich Machtmittel dimensional einteilen lassen. Somit sollte das Machtkonstrukt, sofern es eindimensional verstanden wird, diffus bleiben.

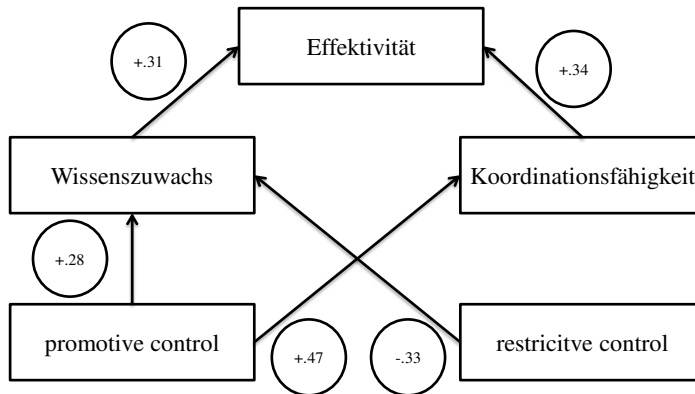
Scholl und seine Forschungsgruppe gehen bei ihrem auf der Differenzierung konstruktiver (*promotive control*) und destruktiver Machtanwendung (*restrictive control*) basierenden Konzept aus der Führungsforschung dagegen von einem evolutionsbiologischen Ansatz aus und ziehen auf Basis kulturvergleichender Studien (z. B. Lonner, 1985; Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957; Traxel & Heide, 1961, nach Scholl, 1991) *love-hostility (affiliation)* und *dominance-submission (power)* als evolutionär erworbene Basisdimensionen des interpersonalen Verhaltens heran. Bei Scholl steht *dominance-submission* für die Asymmetrie zwischen Akteuren und wird definiert als soziale Einwirkung interpersonalen Verhaltens (Machtanwendung). Scholl (2007b) versteht soziale Einwirkung (englisch: *power*, deutsch: *Einflussnahme* bzw. *Machtausübung*) als Potenzial bzw. Fähigkeit, die im Einklang mit den Interessen anderer (*promotive control*) und gegen die Interessen anderer (*restrictive control*) verwendet werden kann. Scholl (1999, 2007a, 2007b, 2012) belegt diese Differenzierung empirisch. Bei Machtanwendung als *restrictive control* liegt – im Gegensatz zur *promotive control* – Machtmissbrauch vor, weil Macht gegen die Interessen und damit zum Nachteil anderer angewendet wird. Bei der Variante der Machtanwendung von *promotive control* wird dagegen im Interesse und damit nicht zum Nachteil anderer agiert. Beide Arten der Machtanwendung beschreiben somit Wege der sozialen Einflussnahme aus einer Machtposition heraus.

Die Art der Machtanwendung hat Auswirkungen auf die betriebliche Zusammenarbeit und die Arbeitsergebnisse. Machtanwendung in Form von *promotive control* besteht u. a. zunächst darin, zu vermitteln („harmonizing opposite options“), kontroverse Diskussionen zuzulassen („controversial, intensive discussion“), sich verschiedene Positionen anzuhören („attention to all options“) und Hierarchien zu verringern („mutual convergence“, s. Skala *promotive control*, Scholl, 1999, eruiert an einer Stichprobe von $N = 135$ bei einer Untersuchung erfolgreicher und erfolgloser Innovationen in 16 verschiedenen Unternehmen mittels Interviews und standardisierter Fragebögen). Außerdem besteht *promotive control* darin, respektvoll zu sein, Lösungen im Sinne aller zu suchen und keine Personen zu bevorzugen (Scholl, 2007a, aus einer Befragung von Mitgliedern von Organisationen zu erlebten Episoden, in denen sie

promotive control oder *restrictive control* ausgeübt haben mit anschließender Kategorisierung der Ergebnisse nach den eben genannten Grundlagen der Machtanwendung; s. zur besseren Kooperation in Gruppen mit geringerer Machtasymmetrie auch Kabanoff, 1991) und schließlich darin, zu argumentieren statt anzuweisen, Mitarbeiter*innen zu fördern oder zu beraten und ihnen gegenüber Vorbildverhalten zu zeigen (Scholl, 2013). Diese Handlungen sind nach Scholl (2007a) nicht als Verzicht auf Machtanwendung oder als eine schwächere Form davon zu verstehen. Vielmehr seien sie zwar sanfter, aber nicht minder effektiv (s. z. B. die als signifikant höher eingestufte Effektivität bei *promotive control* als bei *restrictive control*, Scholl, 2014). Machtanwendung in Form von *promotive control* führt zur Wahrung und Förderung beiderseitiger Interessen und hat positivere Konsequenzen als die Anwendung von *restrictive control* (Scholl, 2014). Die Studien hierzu zeigen (Scholl, 1999, 2001, 2004a, 2007a, 2007b, 2011 an einer Reanalyse der Daten von Buschmeier, 1995; Scholl & Riedel, 2010), dass *promotive control* durch Führungskräfte gegenüber Mitarbeiter*innen zu kooperativer Entscheidungsfindung beiträgt. Unter Anwendung von *promotive control* erhöhen sich die Handlungsfähigkeit, die Effektivität von Mitarbeiter*innen und die Produktion neuen Wissens im Unternehmen. In positivem Zusammenhang steht *promotive control* auch mit dem Finden von Konsens, mit Sympathie und mit Kooperativität (Scholl, 2004a) sowie der Motivation zu kooperieren (Scholl, 2001).

Restrictive control beinhaltet u. a. das Ausüben von Druck („pressure from ,above“) und das Geben von Befehlen („words of command by superiors“, s. Skala *restrictive control*, Scholl, 1999), drohen, bestrafen, Angst schüren, einschüchtern oder beleidigen (Scholl, 2013). *Restrictive control* verzerrt die Informationsverarbeitung bei der Macht ausübenden Person (Scholl, 2007a), was letztlich die Qualität von Prozessen und Entscheidungen (Scholl, 1999) und die Einsichtsfähigkeit beeinträchtigt (Kipnis, 1976; Mitchell et al., 1998). *Restrictive control* löst bei Personen, auf die die Macht ausgeübt wird, negative Gefühle (wie Ärger, Rachegefühle, Frustration, Traurigkeit), Widerstand und Hilflosigkeit aus (Scholl, 2012). Es kann durch diese Art der Machtanwendung eine äußerliche Anpassung erreicht werden, nicht aber eine intrinsische Motivation zum bestmöglichen Einsatz von Kenntnissen und Fähigkeiten (Scholl, 2007a). Weitere Folgen von *restrictive control* sind die geringere Produktion neuen Wissens sowie eine Verringerung der Arbeitseffektivität der Mitarbeiter*innen im Vergleich zur *promotive control*. Auch steht *restrictive control* mit dem Finden von Konsens, Sympathie und Kooperativität negativ in Zusammenhang. Als Konsequenzen von *restrictive control* können zudem Reaktanz und Hilflosigkeit bei den Mitarbeiter*innen ausgelöst werden (Scholl, 2014). *Promotive* und *restrictive control* stehen in negativem Zusammenhang zueinander (Scholl, 2004b).

Das folgende Pfadmodell (Abbildung 1) aus der Studie von Scholl (2004a) verdeutlicht einige eben dargestellte Zusammenhänge ($\chi^2 = 5.24$, $df = 4$, $p = .26$, GFI = .94):



Diskussion oder Entscheidung war geprägt von:

- Beachtung aller Meinungen
- Machtworten von Vorgesetzten
- Gegenseitiger Annäherung
- Druck von „oben“

Abbildung 1. Effekte von *promotive control* und *restrictive control* (nach Scholl, 2004a)

Scholl (2004b) stellt Überlegungen dazu an, weshalb Machtanwendung an authentische Partizipation und an ein Regularium geknüpft sein sollte. Mit *authentischer Partizipation* ist die tatsächliche Einbringung der Mitarbeiter*innen in Entscheidungsprozesse sowie ihr Einfluss auf den Entscheidungsausgang in Abgrenzung zur Pseudo-Partizipation (Kirsch, 1990) gemeint. Unter *Regularium* wird ein Regelwerk für diesen Bereich verstanden und argumentiert, dass zur Aufrechterhaltung repressiver Machthandlungen (A zwingt B zu tun, was A will) weitere repressive Handlungen notwendig sind, die u. a. über die Abwertung der Arbeitsqualität des Gegenübers gerechtfertigt werden (Scholl, 2007a). Bei den Machthabenden löst ein hohes Machtpotenzial positive Gefühle aus und erhöht die Versuchung, verfügbare restriktive Mittel zur Durchsetzung einzusetzen (Scholl, 2007b, 2011). Auch haben Machthabende die Möglichkeit, gegen gängige Normen zu verstoßen, weil diese weniger strengen Kontrollen unterliegen als die, auf die Macht ausgeübt wird. Es gibt einen größeren Spielraum, weniger klare Erwartungen und eine soziale Distanz nach „unten“ (Scholl, 2007b, auf Basis der Ergebnisse von Mitchell et al., 1998). Nach Scholl (1991) wird *restrictive control* „häufig allein deswegen ausgeübt, weil ein Handelnder andere Wege, mit einer Situation der wechselseitigen Abhängigkeit fertig zu werden, nicht gelernt oder wieder verlernt hat“ (S. 36).

Andere Studien aus der Führungsforschung unterstreichen, dass von Führungskräften tendenziell eine Richtung der Machtanwendung bevorzugt genutzt wird (z. B. Das & Teng, 1998; McAllister, 1995; Tenbrunsel & Messick, 1999; Zand, 1972). Scholl (2007b) resümiert u. a. auf der Basis der experimentellen Ergebnisse von Kipnis (1976),

dass mehrdeutige Verhaltensstandards und fehlende Sanktionssysteme „offensichtlich zu rücksichtsloser Durchsetzung eigener Interessen, d. h. zu Machtausübung anstelle von Einflussnahme“ (S. 18) führen, und schlägt Mitarbeiter*innen gegenüber daher eine konsequente Anwendung von *promotive control* in Verbindung mit authentischer Partizipation (keine Scheinpartizipation) vor. Er bezieht sich bei dem Argument der authentischen Partizipation auf verschiedene Studienergebnisse (Coch & French 1947, 1948; Frey, Duell & Baitsch, 1984; Miller & Monge, 1986; Pritchard, Kleinbeck & Schmidt, 1993, nach Scholl, 2007b) und nennt als Vorteile erhöhtes individuelles Lernen und betriebliche Produktivität, wobei hier kognitive Effekte (bessere Nutzung des vorhandenen Problemlösepotenzials) und motivationale Effekte (Orientierung an den Organisationszielen) hineinspielen. Ergänzend schlägt Scholl (2007b) Regularien zur Kontrolle gegen Korruption vor. Auch Brennan und Pettit (2002) stellen fest, dass Macht missbraucht werden kann und daher Strukturen in Institutionen gefunden werden müssen, die die Machtausübung auf andere geringhält.

Zentrale Aspekte des Machtkonzepts von Scholl überlagern sich mit in den Abschnitt 2 genannten Machtaspekten:

- Macht als neutrales Potenzial auf Basis eines legitimierten Status (Führungskraft)
- Differenzierung der Machtanwendung im Einvernehmen bzw. nicht im Einvernehmen mit anderen (*promotive control* und *restrictive control*)
- Objektivierte Einflüsse, die die Machtanwendung beeinflussen (Regularien, Haltung z. B. zur konsequenten Anwendung von *promotive control* und authentischer Partizipation)

3.2 Machtanwendung in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung

Machtanwendung und Machtthematik³ in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung sind oftmals negativ (bzw. destruktiv) konnotiert und werden kaum explizit angesprochen bzw. teilweise verleugnet (Fantini, 2000; Ausnahmen: Brühlmeier, 1996; Krumm, 1999; Ulrich, 1974) und damit tabuisiert. Dabei ist der durch das Lehramtsstudium und das Referendariat bzw. den Vorbereitungsdienst legitimierte Status der Lehrkraft als Voraussetzung zur Machtanwendung institutionell verankert und wird durch die Beteiligten (Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern) zugeschrieben (Ulrich, 1974; s. Macht als soziale Einstellung in Abschnitt 2). Auf Basis dieses Status sowie durch den Wissensvorsprung auf Seiten der Lehrkraft ergibt sich die asymmetrische Beziehungsstruktur zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, das höhere

³ Die Machtthematik ist in Studien im deutschsprachigen Raum mehrheitlich negativ konnotiert. Im angloamerikanischen Raum gibt es dagegen die Unterscheidung *force* (negative Konnotation) im Vergleich zu *power* (neutrale Konnotation) (Schmid, 1996).

Machtpotenzial und damit das umfangreichere Handlungsrepertoire der Lehrkraft gegenüber den Schüler*innen (Plaßmann, 2003; Schweer, 1996; Thies, 2010; Wilkens, 2010), was in der Regel auch Akzeptanz findet (s. situationspezifische Machtverhältnisse, Dilthey & Drescher, 2006).

Betrachtet man die Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktionsforschung, dreht diese sich um Fragen der sozialen Einflussnahme in pädagogischen (und damit asymmetrischen) Beziehungen. Bereits Vaerting (1929, nach Plaßmann, 2003) argumentiert, dass Bildung von Macht abhängig ist und Bildungsvorsprünge somit Macht bedeuten. Auch Schweer (2008b) postuliert einen Wissensvorsprung auf Seiten der Lehrkräfte als Aspekt der asymmetrischen Beziehungsstruktur. Die Umsetzung erfolgt, so Steins (2014), über die Anwendung formaler Machtmittel wie Bewertungsmacht, Belohnungsmacht, Wissensmacht oder Zwangsmacht. Schürch-Josen (2000) benennt als Machtmittel u. a. Strafe, Zensur, Gewalt und Verbote. Wilkens (2010) resümiert Macht anwendendes Erziehungsverhalten und benennt u. a. Zwang ausüben, Anschreien oder beschämende Äußerungen. Staudt (1994) benennt das Nichtbegründen von Noten auf Nachfrage von Schüler*innen.

Die eben genannten Machtmittel sind, bis auf die Bewertungs- und Belohnungsmacht, negativ konnotiert bzw. als destruktiv einzuordnen. Schüler*innen sind in der schwächeren Position (Krumm, 1999; Schweer, 2008b) und verfügen neben beispielsweise juristischen Mitteln (Misamer & Thies, 2014) nur über Machtmittel wie disziplineloses Verhalten (s. Krumm, 1999).

3.3 Destruktive Machtanwendung in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung

Machtpotenzial (z. B. ein Status oder formaler Titel) und Machtanwendung (also der Einsatz von Machtmitteln, z. B. durch Belohnung oder Bestrafung) sind fundamental in asymmetrischen sozialen Beziehungen und nahezu in jedem Lebensbereich wiederzufinden. Akut wird dieser Sachverhalt vor allem da, wo Stärkere Schwächere für ihre Zwecke missbrauchen. Gewalt an Schulen etwa rückt intensiv in den Blickpunkt der Öffentlichkeit, wenn ein einschneidendes Ereignis, wie beispielsweise ein Amoklauf, bekannt wird (Kliegel, Zeintl & Windemuth, 2011). Gewalt ist an Schulen jedoch nicht auf solche tragischen Einzelfälle beschränkt. Nach Angaben von Schüler*innen und Lehrkräften verschiedener deutscher Schulen wird deren Alltag heute verstärkt durch physische, insbesondere aber durch verbale Aggression mitbestimmt (Melzer, Schubarth & Ehninger, 2004). So erfasst eine explorative Studie zum Lehrkräfteverhalten aus Schüler*innensicht ($N = 500$, $n = 400$ Schüler*innen und $n = 100$ Lehramtsstudierende) negative Verhaltensweisen von Lehrkräften und zeigt, dass etwa Kränkung, Demütigung, unfaires Verhalten und körperliche Angriffe in der Schule keine Seltenheit sind: 12 % der Schüler*innen und 18 % der Studierenden geben darin an, körperliche Gewalt durch Lehrkräfte erlebt zu haben. Schweren bzw.

leichteren verbalen Aggressionen durch Lehrkräfte seien 31 % bzw. 41 % der Schüler*innen und 46 % bzw. 23 % der Studierenden ihren Angaben zufolge ausgesetzt gewesen (Schmitz, Voreck, Hermann & Rutzinger, 2006). Krumm und Weiß (2000) berichten von vergleichbaren Schilderungen bei ehemaligen Schüler*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz ($N = 3000$). Das Spektrum des Machtmissbrauchs durch Lehrkräfte reicht dabei von „falsche[r] oder ungerechter Leistungsbeurteilung“ (S. 61) über „pädagogisch fragwürdige Kriterien und Maßstäbe“ (S. 63) bis hin zu „Vorurteile[n], Vergeltung des Lehrers“ (S. 67). Auch bei Varbelow und Bull (2008) ist von einer ganzen Reihe unangemessener Verhaltensweisen von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen zu lesen. Cothran und Ennis (1997) resümieren, dass Unterricht auf Herrschaftsverhältnissen der Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen besteht.

Im Rahmen einer Untersuchung zu einer Unterrichtsmethode zur forschungsbasierten naturwissenschaftlichen Ausbildung (*inquiry-based science education*) wurden von Donnelly, McGarr und O'Reilly (2014) Machtverhältnisse der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung betrachtet. Untersucht wurden die Auswirkungen des Dialogs zwischen Lehrkräften und Schüler*innen auf die Machtverhältnisse und damit auch auf den Erfolg oder Misserfolg der Unterrichtsmethode. Die Autor*innen führten dazu Interviews mit Lehrkräften, Schülerfokusgruppen, sammelten Video-Unterrichtsstunden und Studierenden-Selbsteinschätzungen. Es wurde festgestellt, dass spezielle Machtausprägungen, wie ein übermäßiges Druckausüben der Lehrkraft, Aufgaben schnell zu beenden, ohne sie wirklich verstanden zu haben, einen Einfluss haben. Wichtig für das Funktionieren der Unterrichtsmethode, so resümieren Donnelly et al. (2014) ist u. a. ein ausgeglichenes Machtverhältnis. In der Studie von Jamieson und Thomas (1974) wurden Faktoren von Macht und Konflikten im Klassenraum untersucht. Hierfür wurden $N = 207$ Studierende an High Schools über Fragebögen befragt. Es zeigte sich ein durch Zwang auf Seiten der Lehrkraft ausgelöstes, erlebtes Machtungleichgewicht zwischen Studierenden und Lehrkräften. Dieser Zwang zeigte sich z. B. in der Unzufriedenheit der Schüler*innen. Weitere internationale Forschungen sind nach Recherchen der Autorin rar.

In Anbetracht dieser Forschungsergebnisse stellt sich die Frage, ob Unterricht in einer durch Machtmissbrauch geprägten Arbeitsatmosphäre gelingen kann. Denn eine negative Beziehung zur Lehrkraft wird nicht nur von Schüler*innen als höchst belastend empfunden. Vielmehr hat Machtmissbrauch unter Umständen ungünstige Folgen für beide Seiten, wie z. B. ein negatives Klassenklima für Lehrkräfte und Schüler*innen sowie für Schüler*innen Schulabsentismus (Krumm & Weiß, 2000; Varbelow & Bull, 2008), Stress bei Lehrkräften und Schüler*innen sowie für Schüler*innen Reaktanz (Reichenbach, 2007) oder aber negative, sich verstärkende Effekte (Wettstein, Thommen & Eggert, 2010).

In weiteren, nun zusammenfassend vorgestellten Studien zur Machtthematik in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung wird der Machtbegriff selten explizit genutzt. Es

werden jedoch folgende, dem destruktiven Machtspektrum naheliegende Begriffe verwendet (s. Tabelle 1).

Tabelle 1

Begriffe für die destruktive Machtanwendung durch Lehrkräfte

Begriffe für die destruktive Machtanwendung

Mobbing (Krumm & Weiß, 2000, 2002)

Aggressives Lehrkräfteverhalten (Schubarth, 2000)

Schlechtes bzw. semiprofessionelles Lehrkräfteverhalten (Schmitz et al., 2006)

Negatives Lehrkräfteverhalten, Lehrkräftefehlverhalten (z. B. Eder, 1995; Karazman-Morawetz & Steinert, 1995; Varbelow & Bull, 2008)

Problematisches Lehrkräfteverhalten (Melzer, 2000)

Da destruktive Machtanwendung für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung nicht im Interesse der Schüler*innen anzusehen ist (Platzmann, 2003), sind Mobbing und aggressives Lehrkräfteverhalten durch den Begriff *destruktive Machtanwendung* abgedeckt. Schlechtes bzw. semi-professionelles Lehrkräfteverhalten kann nicht pauschal als intentional destruktive Machtanwendung klassifiziert werden. Hier ist im Einzelfall das Lehrkräfteverhalten zu prüfen. Beispielsweise wären physische Gewalt oder Benachteiligung (s. exemplarische Aspekte aus Schmitz et al., 2006) als destruktive Machtanwendung klassifizierbar, ein als langweilig erlebter Unterricht dagegen nicht. Selbiges gilt für Lehrkräftefehlverhalten, negatives und problematisches Lehrkräfteverhalten.

Varbelow und Bull (2008) konstatieren, dass es verhältnismäßig wenige Studien gibt, die sich mit negativem Verhalten von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen beschäftigen, häufiger wird negatives Schüler*innenverhalten in den Blick genommen (Hayer, Scheithauer & Petermann, 2005; Schmitz et al., 2006). Sie resümieren sieben Studien, die Schüler*innen als Opfer von negativem Lehrkräfteverhalten erheben, und berichten ein breites Spektrum unangemessener Verhaltensweisen, wie z. B. Blamieren, Beleidigen, körperliche oder sexualisierte Übergriffe. Dies führt zu einer zusätzlichen Belastung der an sich bereits fragilen Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung. Angst vor erneuter Demütigung oder Schulabsentismus werden als negative Folgen beschrieben. Negative Beziehungen zu Lehrkräften werden von Schüler*innen als höchst belastend empfunden. Schmitz et al. (2006) erheben als schlechtes bzw. semiprofessionelles Lehrkräfteverhalten Aspekte wie Anschreien, Beleidigungen, Bevorzugung bzw. Benachteiligung, Diffamierungen, Witze machen, sexualisierte oder körperliche Übergriffe bis hin zu physischen und psychischen Misshandlungen unterschiedlicher Qualitäten. Krumm und Weiß (2000) machen u. a. ungerechte Leistungsbeurteilungen,

Bloßstellung, Verweigerung von Unterstützung bzw. nicht Handeln, wenn Handeln notwendig wäre, oder Drohungen als Akte von Lehrkräftemobbing aus. Auch wird zuweilen die freie Meinungsäußerung⁴ unterbunden (Krumm und Weiß, 2002). Den Autoren zufolge fühlen sich Schüler*innen von Lehrkräften, die „kränkendes Verhalten“ demonstrieren, insgesamt abgelehnt, verlieren das Interesse am Fach, werden aggressiv oder hegen Rachegefühle (s. Krumm, 2003). Aus der von Baier, Pfeiffer, Simonson und Rabold (2009) durchgeführten KFN-Gewaltstudie „Jugendliche in Deutschland als Täter und Opfer von Gewalt“ (Teil Schüler*innenbefragung, $n = 62.508$) geht hervor, dass ein Viertel der Schüler*innen in den Jahren 2007 bis 2008 im Rahmen ihrer Schulzeit verbale Gewalt und 2.5 % körperliche Übergriffe durch Lehrkräfte erlebte.

Varbelow und Bull (2008) nehmen an, dass bei solchen Lehrkräftehandlungen personale Faktoren eine Rolle spielen könnten (s. Abschnitt 4.1). Wettstein, Thommen und Eggert (2010) eruieren in drei Videostudien Zusammenhänge zwischen aggressivem Schüler*innenverhalten und gestörten Lehr-Lern-Prozessen insofern, dass u. a. disziplinierende verbale Äußerungen⁵ durch Lehrkräfte aggressives Verhalten bei Schüler*innen nicht vermindern, sondern verstärken ($r = .92^*$). Aus ihren Beobachtungen schließen Wettstein et al. (2010) auf einen „Teufelskreis der Disziplinierung“, eine „sich gegenseitig verstärkende Wechselwirkung“ (S. 103) der eingesetzten Mittel der Lehrkraft und des oppositionellen oder aggressiven Verhaltens der Schüler*innen. Es wird der Schluss gezogen, dass aggressives Schüler*innenverhalten nicht als isoliertes Problem, sondern als von Merkmalen der Klassenführung abhängig zu betrachten ist (s. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2002).

Zusammenfassend ergeben sich – auch unter Rückgriff auf weitere Studien – folgende Indikatoren für eine destruktive Machtanwendung durch Lehrkräfte:

1. Bloßstellen, Witze machen, Diffamieren (Hoos, 1999; Krumm, 2003; Krumm & Weiß, 2001; Schmitz et al., 2006; Staudt; 1994)
2. Drohen/Einschüchtern (Hoos, 1999; Krumm, 2003; Krumm & Eckstein, 2001; Krumm & Weiß, 2002; Schmitz et al., 2006; Staudt, 1994)
3. Unterbinden der freien Meinungsäußerung (Krumm & Eckstein, 2001; Schmitz et al., 2006)
4. Beleidigen/negatives Labeln (Hoos, 1999; Krumm, 2003; Krumm & Eckstein, 2001; Krumm & Weiß, 2001; Schmitz et al., 2006; Scherer, 1996; Staudt, 1994; Stolz, 1997)
5. Physische Gewalt (Stolz, 1997; Krumm, 2003; Krumm & Eckstein, 2001; Krumm & Weiß, 2001; Scherer, 1996; Schmitz et al., 2006; Schubarth, Darge, Mühl & Ackermann, 1997; Staudt, 1994)
6. Anschreien (Hoos, 1999; Krumm, 2003; Krumm & Eckstein, 2001; Krumm & Weiß, 2001, 2002; Schmitz et al., 2006; Schubarth et al., 1997; Stolz, 1997)

⁴ Zum Recht der freien Meinungsäußerung s. „UN-Kinderrechtskonvention“ (Carle & Howe, 2011).

⁵ Z. B.: „So aber nicht, jetzt hörst du aber auf zu schwatzen. Ich bin hier der Lehrer. Hier bestimme immer noch ich!“ (Wettstein et al., 2010, S. 96).

7. Diskreditieren (Hoos, 1999; Krumm, 2003; Krumm & Weiß, 2001, 2002)
8. Keine Begründung der Note auf Nachfrage (Staudt, 1994)
9. Sexuelle Übergriffe (Schmitz et al., 2006; Staudt, 1994)
10. Bevorzugen/Benachteiligen (Krumm & Eckstein, 2001; Schmitz et al., 2006)
11. Nicht Handeln, wenn Handeln notwendig wäre/Unterstützung verweigern (Krumm, 2003; Krumm & Eckstein, 2001; Krumm & Weiß, 2002)

Bei der Recherche zeigten sich darüber hinaus die von Eder (1998) in seiner Skala *Restriktivität* operationalisierten Aspekte *Eher strafendes als belohnendes Verhalten* (12.) und *Strenge Prüfung als Folge „schlechten Benehmens“* (13.) als zur Kategorie *Destruktive Machtmittel* potenziell passend, wenn auch sie bisher nicht in Studien benannt wurden.

3.4 Konstruktive Machtanwendung in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung und Bildungsauftrag

Ulrich (1974) definiert die Machtanwendung der Lehrkraft als nicht willkürlichen Akt, sondern als Zweck der Schulinstitution (Noten, Belohnung und Strafe zur Erfüllung der vorgeschriebenen Aufgaben unter stetigem Rückbezug auf Erziehungs- und Unterrichtsziele). Er wirft die Frage auf, ob die Macht, wenn der allgemeine Bildungsauftrag erfüllt werden soll, nicht sukzessive von der Lehrkraft auf die Schüler*innen übergehen muss. Meyer-Drawe (2001) postuliert, dass Macht fähig ist, Erziehung zu ermöglichen oder zu zerstören. Dorst (2000) betrachtet einen solchen Umgang mit Macht als ideal, der nach dem Win-win-Prinzip zum Nutzen aller Beteiligten betrieben wird. Er versteht diese Macht als Mittel, um andere zu ermächtigen, zu fördern und zu befähigen. Thiersch (1995) fasst für den pädagogischen Bereich zusammen, dass Macht grundsätzlich unter Missbrauchsverdacht steht, weil sie in der Vergangenheit häufig auf destruktive Weise an Kindern ausgeübt wurde. Negativ tritt Erziehungsmacht als Ausbeutung und Sozialdisziplinierung herrschender Normen in Erscheinung und soll stattdessen zum Aushandeln der Bedürfnisse aller Beteiligten und zur Anerkennung der Gleichwertigkeit aller genutzt werden, was inhaltlich nahe am heutigen Bildungsauftrag der Schulen (z. B. NSchG § 2⁶, s. Abschnitt I) liegt.

Döring (1987) argumentiert, dass Macht Wertigkeit erlangt, wenn sie von den Machthabenden für bestimmte Zwecke eingesetzt wird. Dass Macht für oder gegen jemanden verwendet werden kann, gilt auch für Erziehung und Bildung: Eine Lehrkraft kann ihre Statusmacht konstruktiv nutzen, um die Schüler*innen intensiver zu loben, sie zu besseren Leistungen anzuspornen und zu motivieren. Ebenso kann die Lehrkraft

⁶ Der Bildungsauftrag der Schulen am Beispiel des Niedersächsischen Schulgesetzes § 2 fordert, dass das Schulgeschehen u. a. auf Basis einer humanistischen, demokratischen und sozialen Grundhaltung vollzogen und Fertigkeiten wie kritisches Denken, eigenverantwortliches Handeln, Solidarität, Toleranz und Gerechtigkeit weitergegeben werden sollen.

Macht destruktiv nutzen und die Schüler*innen bloßstellen, bestrafen und frustrieren. Plaßmann (2003) bezieht den Standpunkt, dass nicht alle Ausdrucksformen der Macht mit Erziehung vereinbar sind. Es ist deshalb eine Grenze zwischen den mit der Erziehung verträglichen Machtmitteln (z. B. Hilfe, Unterstützung) und schädlichen Mitteln (z. B. Unterdrückung, Verletzung) zu ziehen. Denn „nicht jede Machtausübung ist erzieherisch in dem Sinne, dass Erziehungsintentionen umgesetzt werden“ (S. 2). Positive soziale Einflussnahme ist nach Plaßmann (2003) das Anwenden verträglicher Mittel, negative soziale Einflussnahme das Anwenden schädlicher Mittel. Erzieherisch akzeptabel sei ausschließlich soziale Einflussnahme über verträgliche, nicht aber über schädliche Mittel. Auf Seiten der Lehrkraft werden also Machtmittel auf die eine oder andere Weise eingesetzt, um Schüler*innen sozial zu beeinflussen.

Da Schüler*innen in der schwächeren Position sind (Krumm, 1999; Schweer, 2008b) und das umfangreichere Repertoire bei der Lehrkraft liegt, liegt die pädagogische Verantwortung damit auch auf Seiten der Lehrkraft (s. zur Machtasymmetrie der Beziehungsstruktur und zur Professionalität der Lehrkraft das Rahmenmodell der Interaktionsregulation in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktion, Thies, 2010). Omer und von Schlippe (2015) nehmen an, dass das Ansehen einer Autoritätsperson nicht durch den ihr entgegengebrachten Gehorsam definiert wird, sondern durch die ihr erteilte Vollmacht, die eine Legitimation, eine Unterstützung und die Mittel für die Durchführung der Aufgabe beinhalten. Letzteres kann auch als neutrales strukturierendes Verhalten der Lehrkraft verstanden werden, wie beispielsweise das Bestimmen der Aufgaben oder das Zuweisen von Redezeit für Schüler*innen. Hierzu liegen nach Recherche der Autorin keine Studien vor. Es handelt sich bei der Durchführung der genannten Aufgaben nach Omer und von Schlippe (2015) nicht um persönliche Macht, sondern um die Macht, eine zielgerichtete Aufgabe erfüllen zu können. Gebunden ist die Lehrkraft formal u. a. an den Bildungsauftrag der Schulen, wodurch die Anwendung von mit Erziehung verträglichen bzw. förderlichen und nicht schädlichen Machtmitteln untermauert wird (Plaßmann, 2003; Thiersch, 1995; Ulrich, 1974). Es wird, genauer gesagt, die aktive Positionierung der Lehrkraft als *role model* (Luneberg, Korthagen & Swennen, 2007; zum Ansatz der sozialen Kognition, kontrolliertes Denken, z. B. Aronson, Wilson & Akert, 2004) angesprochen, um den Ansprüchen des Bildungsauftrages genügen zu können (Misamer & Thies, 2014). Das *role model* beeinflusst kindliches Verhalten stärker in Richtung Nachahmung als das Geben von Regeln und Anweisungen, um ein gewünschtes Verhalten zu erzielen (Bleakley, Jordan & Hennessy, 2013, am Beispiel des Fernsehkonsums von Eltern und deren Kindern, $n = 1550$ US-amerikanische Eltern und $n = 629$ Kinder). Eine Voraussetzung hierfür ist das Wissen um die eigene Machtposition und der reflektierte Umgang damit, um im Sinne Mulders (1977) durch Schaffung von Wissen Korruption zu verhindern (s. Abschnitt 2.1). Die Lehrkraft als professionelle Instanz kann durch konstruktive Wirkung professionellen und vorbildhaften Lehrkräfteverhaltens (z. B. die als gerecht erlebte Lehrkraft und das Bestreben von

Schüler*innen, das gerechte Verhalten aufrechtzuerhalten, Dalbert, 2011a) auf Schüler*innen Einfluss nehmen.

Bereits Döring (1987) betont die Notwendigkeit der Untersuchung von Lehrkräfteverhalten in seinen Auswirkungen auf das von Schüler*innen, denn das Schüler*innenverhalten ist eine Folge des Lehrkräfteverhaltens und „damit zu Recht [ein] Kriterium für das professionelle Tun des Lehrers [...]“ (S. 187). Nach Schweer und Bertow (2006) sind zwar alle Mitglieder eines Systems an der Konstruktion des gemeinsamen Sozialklimas beteiligt, in der schulischen Situation muss jedoch der asymmetrischen Beziehungsstruktur aufgrund der gesonderten Machtposition der Lehrkraft Rechnung getragen werden. Insofern hat die Lehrkraft die Möglichkeit, das Sozialklima in der Klasse in höherem Maß positiv oder auch negativ zu beeinflussen als Schüler*innen (Thies, 2010). Nach Hattie (2014) zeigt sich, dass der Einfluss einer Lehrkraft auf die Lernleistung von Schüler*innen ($d = .47$) stärker ist als der des Elternhauses ($d = .31$), der Lernenden selbst ($d = .39$), der Schüler*innenpersönlichkeit ($d = .18$) oder der Curricula ($d = .45$). Auch die Relevanz der Qualität von Lehrkräften aus Sicht von Schüler*innen hat einen Effekt auf deren Lernleistung ($d = .48$). Ein starker Effekt auf die Lernleistung der Schüler*innen zeigt sich für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung ($d = .72$). Die besondere Bedeutung der positiven emotionalen Beziehungen für die Einflussnahme ist für die Erziehung und die Therapie bekannt (Tausch & Tausch, 1979). Nach Hattie (2014) ist die größte Quelle der Varianz die Lehrkraft und damit auch die ergiebigste kontrollierbare Quelle im schulischen Kontext. Bezugnehmend auf die zu vermittelnden Fertigkeiten des Bildungsauftrags (wie z. B. Toleranz, Solidarität oder Gerechtigkeit) lässt sich ebenfalls Hattie (2014) anführen, der argumentiert, dass eine „aktive Werte- und Moralerziehung [...] lediglich eine Effektstärke von ($d = .24$) auf die Lernleistung“ (S. 280) hat und damit als wenig effektiv beurteilt wird. Es ist wichtig, was Lehrkräfte tun, „aber am wichtigsten ist, dass sie über eine angemessene Geisteshaltung zusammen mit angemessenen Handlungen bewirken, dass ein positiver Lerneffekt erzielt wird“ (S. 20).

Der Lehrkraft ist in ihrer professionellen Funktion als *role model* im Sinne des Modelllernens nach Bandura (1971, kognitive Lerntheorie) eine wichtige Rolle beizumessen: Demnach wird das (Lehrkräfte-)Handeln nach einer gewissen Zeit bewusst oder unbewusst reproduziert, wobei der Erfolg des eigenen reproduzierten Verhaltens dieses Verhalten weiter verstärkt (zu rechtem Verhalten, s. Dalbert, 2011a). So kann davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen das beobachtete Lehrkräftehandeln zunächst imitieren, sich dann erlernte Verhaltensweisen in deren kognitiven Schemata niederschlagen und verfestigen. Ähnlich beschreiben es Petty und Cacioppo (1986, Werbepsychologie), wenn sie auf Basis des *Elaboration-Likelihood-Modells* von persönlichen Erfahrungen sprechen, die, wenn sie zur eigenen Einstellung werden, das Verhalten vorhersagen können. Ähnlich verhält es sich, so die Autoren, mit indirekten Erfahrungen. Haben Schüler*innen dann die Absicht, selbst zukünftig so zu handeln, hat dies großen Einfluss auf deren Verhalten (Fishbein & Ajzen, 1974).

Daher ist eine konstruktive Machtanwendung durch Lehrkräfte im Sinne des Bildungsauftrages zielführend. Denn einerseits können sie den Auftrag neben der reinen schulischen Wissensvermittlung gemäß der eigenen pädagogischen Professionalität den Schüler*innen gegenüber umsetzen, andererseits können die Schüler*innen die im Bildungsauftrag zu erlernenden Werte und Kompetenzen durch eine als *role model* agierende Lehrkraft erlernen. Lehrkräfte sind hier in ihrer Funktion als Transporteur*innen von Werten und Kompetenzen als *role models* gefordert, um das Schulgeschehen auf Basis einer humanistischen, demokratischen und sozialen Grundhaltung zu vollziehen und Fertigkeiten wie kritisches Denken, eigenverantwortliches Handeln, Solidarität, Toleranz und Gerechtigkeit nach dem Vorbild des NSchG § 2 weiterzugeben.

Reichenbach (2007) versteht pädagogische Führung als einen sozialen Austausch, in dem Macht und Vertrauen wesentliche Komponenten sind, und benennt Reaktanzeffekte bei Schüler*innen auf Dominanzdemonstrationen durch Lehrkräfte. Solche Lehrkräfteverhaltensweisen lassen sich grundsätzlich als nicht zuträglich für das Klassenklima beschreiben. Kuntsche (2006) ermittelt ausgehend von einer Studie mit $n = 408$ Schulklassen der Klassenstufen 8 bis 10 und $n = 396$ Lehrkräften, dass ein regel- und kontrollfokussiertes Lehrkräfteverhalten mit der Anwendung psychologischen Drucks (männlich $r = .62^*$, weiblich $r = .51^*$) korreliert. Regeln und Kontrolle korrelieren jedoch auch mit Wärme und Unterstützung (männlich $r = .39^*$, weiblich $r = .38^*$). Auch in der Metaanalyse von Hattie (2014) zur Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung zeigt sich bei Klarheit ein hoher Effekt ($d = .75$). Regelgeleitetes bzw. klares Lehrkräfteverhalten wird von Schüler*innen positiv erlebt. Positive Verhaltensweisen von Lehrkräften aus Schüler*innensicht sind zudem das Zeigen von Wertschätzung im Rahmen der Gestaltung der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung, Fehler zugestehen, sich allgemein pädagogisch engagieren, wie sich beispielsweise für die Bedürfnisse der Schüler*innen zu interessieren oder Unterstützung, eine gute Qualität bei der Vermittlung des Lernstoffs wie anschaulicher Unterricht oder Ratschläge für das Lernen geben, oder die Selbständigkeit fördern (Schmitz et al., 2006). Wittern und Tausch (1983) eruieren an einer kleinen Gruppe von Lehrkräften ($N = 9$), die hauptsächlich fördernd und nicht dirigierend agieren (operationalisiert als Ausmaß, in dem Lehrkräfte wesentliche Grundvorgänge bei Schüler*innen, wie deren Selbstbestimmung, soziales Verhalten u. a., ohne Dirigieren und Kontrolle fördern) begünstigen die Lebensqualität von Schüler*innen im Unterricht. Hier sind die Schüler*innen u. a. angstfreier und zufriedener mit sich und der Lehrkraft und erleben die Interaktion mit der Lehrkraft als vertrauensvoller.

Buchwald und Ringeisen (2009) zeigen anhand einer Studie interkultureller Konflikte in multikulturellen Lehrsettings von $N = 132$ Lehrkräften an deutschen Schulen (25 bis 64 Jahre), dass weibliche Lehrkräfte bei Konflikten zwischen Schüler*innen mehr prosoziale Bewältigungsstrategien einsetzen (behutsames Handeln und soziales Zugehen, *social joining*). Männliche Lehrkräfte setzen eher egozentrische soziale Strategien ein (antisoziale und aggressive Handlungen oder Suche nach sozialer

Unterstützung, *self-centred*). Baier et al. (2009) stoßen in der KFN-Gewaltstudie auf folgende geschlechtsspezifische Unterschiede: Jungen werden häufiger durch eine Lehrkraft lächerlich gemacht (3.6 %), gemein behandelt (6.2 %) und geschlagen (1.1 %) als Mädchen (2.0 %, 3.1 %, 0.2 %). Buchwald und Ringeisen (2009) stellen bei Lehrkräftegewalt – hier Mobbing genannt – keinen systematischen Zusammenhang mit der Schulform fest. Somit wird tendenziell von einer Gleichverteilung von Lehrkräftegewalt über die Schulformen hinweg ausgegangen.

3.5 Zusammenfassung

Das Machtkonzept von Scholl mit der Differenzierung der Machtanwendung im Einklang mit und gegen die Interessen anderer soll für den Lehrkräfte-Schüler*innen-Kontext in Ermangelung eines vorhandenen kontextspezifischen Konzepts für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung angenommen und überprüft werden. Folgende Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Scholls Konzept für die Führungskräfte-Mitarbeiter*innen-Beziehung und der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung liegen vor.

- Es besteht in beiden Bereichen soziale Einflussnahme in einer asymmetrischen Beziehungsstruktur mit nicht wechselseitigen Elementen, z. B.:
 - o Art der Machtmittel
 - o Informations- und/oder Wissensunterschiede
 - o Umfang und Art von Repressalien (die zum Teil in den Bereich der Machtmittel fallen)
- Es gibt eine ähnliche Verteilung der beiden Gruppen: Eine Lehrkraft steht mehreren Schüler*innen gegenüber, während eine Führungskraft in der Regel mehreren Mitarbeiter*innen gegenübersteht
- Den Beziehungen liegen Vereinbarungen zugrunde: Pädagogischer Auftrag bzw. Bildungsauftrag sowie Lehrpläne und ggf. Leitbilder in den Schulen, Arbeitsverträge bzw. Arbeitsplatzbeschreibungen (ggf. auch Leitbilder) in Unternehmen
- Scholl stellt die Vorbildfunktion (*role model*) der ranghöheren Person heraus; dieser Aspekt wurde auch für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung als relevant eingestuft (s. Abschnitt 3.4)

Ein Unterschied ist im Erziehungsauftrag zu sehen, der in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung vorhanden ist, nicht aber zwischen Führungskräften und ihren Mitarbeiter*innen. So kann Schüler*innen gegenüber Macht angewendet werden, die diese nicht als positiv empfinden, die aber dennoch konstruktiv, weil im Sinne des Auftrages, zu verstehen ist.

Der bisher genutzte Begriff der *konstruktiven Handlungsweisen* von Lehrkräften wird der partizipativen Betonung einer Machtanwendung im Sinne von Scholls *promotive control* folgend *partizipative Handlungsweisen* genannt. Es liegt zwar soziale

Einflussnahme vor, diese ist aber am Bildungsauftrag orientiert und somit zum Nutzen der Schüler*innen. Die oben genannten Aspekte der *promotive control* aus Scholls (1999, 2007a, 2013) Studien lassen sich auf den Schulkontext übertragen. Relevante Handlungskomponenten sind:

1. Vermittelndes Agieren⁷ (Original: „harmonizing opposite opinions“)
2. Kontroverse und intensive Diskussion (Original: „controversial, intensive discussion“)
3. Alle Optionen beachten (Original: „attention to all opinions“)
4. Gegenseitige Übereinstimmung (Original: „mutual convergence“)
5. Respektvoller Umgang
6. Alternativen im Interesse aller Beteiligten suchen
7. Keine Personen präferieren
8. Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten
9. Verzicht auf restriktive Machtanwendung

Für eine so verstandene partizipative Machtanwendung durch Lehrkräfte, die bisher nur wenig unter einer Machtperspektive bzw. als gezielte soziale Einflussnahme beforscht wurde (Schmitz et al., 2006), lassen sich folgende Handlungsweisen von Lehrkräften als Teil einer konstruktiven Anwendung von Macht ergänzen:

10. Kontrolle der Schüler*innenarbeit (Kuntsche, 2006)
11. Wertschätzung im Rahmen der Gestaltung der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung zeigen (Schmitz et al., 2006)
12. Fehler zugestehen (Schmitz et al., 2006), als fehlertolerante Grundhaltung (Hattie, 2014)
13. Pädagogisches Engagement (Schmitz et al., 2006) als Ausmaß persönlich-förderlichen, zuwendenden, sorgenden, bemühten und nicht lenkenden Lehrkräfteverhaltens (Eder, 1998) im Sinne einer konstruktiven Lenkung von Schüler*innen

Die Skala *Vermittlungsqualität* als Ausmaß, in dem sich Lehrkräfte bemühen, den Unterricht interessant, anschaulich und einprägsam zu gestalten (Eder, 1998), kann potenziell den konstruktiven Machtmitteln (14.) zugeordnet werden.

Die Unterschiedlichkeit der verwendeten Begriffe erschwert den Vergleich der Studienergebnisse. Die oben genannten und ähnliche, in Klammern angeführte Studien beziehen sich theoretisch auf die Machtanwendung von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen. Es ist zu untersuchen, ob sich die zusammengetragenen Aspekte auch unter *Machtmittel in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung* und insbesondere unter die Teilbereiche *partizipativ* und *restriktiv* fassen lassen. Die partizipativen Aspekte der

⁷ Die Aspekte 1 bis 4 sind eine Übersetzung der Autorin aus der englischsprachigen Studie von Scholl (1999).

Machtanwendung, z. B. das Beachten aller Optionen oder die Gewährung von Beteiligungsmöglichkeiten, könnten zunächst als über das Konzept der Machtanwendung hinausgehend gedeutet werden. Sie werden in dieser Arbeit jedoch explizit in das bewusst weit gefasste Spektrum der partizipativen Machtanwendung einbezogen, weil hier – entgegen klassischer Machtdefinitionen (z. B. Weber, 1980, nach Plaßmann, 2003; Schmalt, 2009) – positive Beeinflussung auch als eine Art von Machtanwendung verstanden wird, die sich aus dem Status der Lehrkraft und ihrer potentiellen Entscheidungsmacht über die Wahl der Mittel speist.

Die in Abschnitt 3.3 bisher herausgearbeiteten Aspekte 1 bis 13 des *restriktiven* (zuvor *destruktiven*) Einsatzes von Machtmitteln im Schulkontext werden durch folgende, für Scholl (1999) relevante Handlungsweisen ergänzt:

14. Druck von „oben“⁸ (Original: „pressure from ,above“, auch Jamieson & Thomas, 1974)
15. Befehle durch Lehrkraft (Original: „words of command by superiors“)

Aus Scholls Studien lassen sich für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung zudem folgende mögliche Korrelate partizipativer Handlungsweisen annehmen:

- eine erhöhte Motivation (bei Scholl, 2001: Motivation zu kooperieren)
- ein erhöhtes Mitwirkungserleben (bei Scholl, 2004a, 2007a: höhere Handlungsfähigkeit)
- eine höhere Unterrichtszufriedenheit (abgeleitetes besseres Arbeitsklima durch partizipative Machtanwendung, Scholl, 2004a)
- ein geringeres Maß an abweichendem Verhalten (bei Scholl 2004a: kooperatives Verhalten bei Partizipativität bzw. Reaktanz bei Restriktivität)
- eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung als die Überzeugung, ein Verhalten erfolgreich ausführen zu können, das benötigt wird, um ein gewünschtes Ergebnis zu erlangen (Bandura, 1971; abgeleitetes positives Resultat gelungener partizipativer Machtanwendung, Scholl, 2004a)

4 Machtrelevante Implikationen aus der Persönlichkeits- und Erziehungstilforschung

Als Nächstes beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der partizipativen bzw. restriktiven Machtanwendung im Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen von im weitesten Sinne erziehenden bzw. pädagogischen Personen. Da es zu dem wichtigen Aspekt der Persönlichkeit in Zusammenhang mit Machtanwendung im erziehenden bzw. pädagogischen Bereich nur wenige aktuelle und zudem konfligierende Befunde

⁸ Die Aspekte 14 bis 15 sind eine Übersetzung der Autorin aus der englischsprachigen Studie von Scholl (1999).

gibt, werden frühe Ansätze und Ergebnisse zu machtabhängigem (Erziehungs-)Verhalten aus der Persönlichkeitsforschung (Abschnitt 4.1) sowie aus der Erziehungsstilforschung berichtet (Abschnitt 4.2).

4.1 Persönlichkeit und Machtanwendung

Es gibt Ansätze, partizipatives und restriktives machtabhängiges (Erziehungs-)Verhalten mit Persönlichkeitseigenschaften in Beziehung zu setzen. Der Persönlichkeitsbegriff wird dabei nicht einheitlich verwendet (Allport, 1959; Hermann, 1987). Gemein ist verschiedenen Definitionen der Persönlichkeit, dass diese als zeitlich relativ konstantes und stabiles Konstrukt (*traits*, Guilford, 1964) bzw. Verhaltenskorrelat (Hermann, 1987) verstanden wird (Allport, 1959; Eysenck, 1953; Guilford, 1964). Frühe Ansätze nutzten zur Erfassung von Persönlichkeit z. B. die *E(Ethnozentrismus)- und F(Faschismus)*-Skala, die die autoritaristische bzw. autoritäre Persönlichkeit zu erfassen suchten (Tausch & Tausch, 1973). Die Schlussfolgerungen aus dem Stanford-Prison- (Zimbardo, 1973), dem Milgram- (Milgram, 1963, 1974) und dem Linienexperiment (Asch, 1952) deuten an, dass Machtanwendung weniger an die Persönlichkeitsstruktur geknüpft ist als vielmehr an Situationsspezifika. Hierzu existiert – außer in abgeschwächter Form (Reicher & Haslam, 2006) – aus ethischen Gründen keine weitergehende Forschung. Heute werden Persönlichkeitseigenschaften zumeist über die Big Five auf Basis des *Fünf-Faktoren-Modells (FFM)* anhand des Neo-Fünf-Faktoren-Inventars erfasst. Die fünf Faktoren lassen sich in die Dimensionen Hohe(r)/niedrige(r) Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit aufteilen (s. Asendorpf & Neyer, 2012).

Tausch und Tausch (1973) resümieren Studien zu elterlichem Erziehungsverhalten in Abhängigkeit von der Persönlichkeit. Block (1955, nach Tausch & Tausch, 1973) untersuchte die Persönlichkeit und die Einstellung zu Erziehungspraktiken von Vätern bei Extremgruppen, Armeeoffiziere mit stark restriktiven (einengenden) bzw. permissiven (gewährenden) Einstellungen gegenüber den eigenen Kindern in der Familienerziehung. Zur Untersuchung wurden u. a. Tests und Stress-Interviews herangezogen. Väter mit mehr restriktiven Einstellungen sind u. a. stärker submissiv, überkontrolliert und häufiger autoritäre Persönlichkeiten (nach der *Ethnozentrismus- und Faschismus*-Skala, s. Asendorpf & Neyer, 2012) als permissive Väter. Väter mit mehr permissiven Einstellungen sind u. a. selbstsicherer, überzeugender, offener und aufrichtiger in der Beziehung zu anderen. Sie zeigen geringere Werte auf der Ethnozentrismus- und Faschismus-Skala. Zuckermann und Oltean (1959, nach Tausch & Tausch, 1973) untersuchten Frauen hinsichtlich ihrer Einstellung zur Kindererziehung. Es ergaben sich drei Faktoren: autoritäre Kontrolle, Feindseligkeit/Zurückweisung und demokratische Haltung, wobei das Ausmaß autoritärer Kontrolle mit dem Ausmaß der autoritären Persönlichkeit korreliert (F-Skala, $r = .50$). Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt Hart (1957) in der Analyse von

Tausch und Tausch (1973), die folgende Bedingungen und Schranken der Änderung eines Erziehendenverhaltens anhand eigener Beispielstudien zusammenfassen: Erziehende, die ein hohes Maß an Lenkung und ein geringes Maß an Wertschätzung zeigen, fördern bei Kindern in geringem Maß demokratische Verhaltensweisen und emotionale Reife. Sie selbst sind unzufriedener mit dem eigenen Verhalten. Auch ist eine Diskrepanz zwischen erstrebtem und realisiertem Verhalten zu erkennen. In einer Studie (Tausch, 1958, nach Tausch & Tausch, 1973), bei der 29 Lehrkräfte das eigene Erziehungsverhalten protokollierten, zeigte sich bei machtbetonendem Verhalten, dass dieselben Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten nach distanzierter Betrachtung ein Jahr später als ungünstig ablehnten. Auch gibt es Schwierigkeiten bei der Verwirklichung geringer Lenkung sowie größerer Wertschätzung: Wenn die Lehrkräfte anstrebten, ihr Verhalten zu ändern, so erfuhr ein größerer Teil von ihnen Schwierigkeiten, sodass sie es häufig aufgaben, Änderungen ihres Unterrichts- und Erziehungsverhaltens herbeizuführen. Ein Grund ist nach Tausch und Tausch (1973), dass keine „Tricks“ zu Änderungen verhelfen, sondern eine Modifikation der eigenen Einstellung und Haltung, wie es auch Hattie (2014) beschreibt. Ein weiterer Grund ist zu wenig Feedback bei unangemessenen Verhaltensformen (zum Fehlen eines Regulats, Scholl 2007b, 2011).

Insgesamt gibt es wenige empirische Hinweise auf partizipative und restriktive Formen der Machtanwendung bei Erziehenden in Verbindung mit Persönlichkeitseigenschaften. Ältere Studien weisen auf Zusammenhänge der Einstellung zur Machtanwendung mit Persönlichkeitseigenschaften hin (s. autoritäre und autoritative Einstellungen in Verbindung mit der *Ethnozentrismus- und Faschismus*-Skala bei Frauen und Männern, Tausch & Tausch, 1973).

Murray, Rushton und Paunonen (1990) untersuchten Dozent*innen an Universitäten, die in unterschiedlichen Fächern unterschiedliche Bewertungen bekamen. Die Autor*innen schließen, dass die Urteile der Studierenden eher durch die Gestaltung des Unterrichts als durch die Eigenschaften des Dozenten zustande kommen. Betrachtet man die Big Five, lässt sich jedoch eine Ableitung zur Machtanwendung tätigen: Der Persönlichkeitsfaktor Verträglichkeit des Neo-Fünf-Faktoren-Inventars indiziert eine grundsätzlich wohlwollende, freimütige, mitfühlende und verständnisvolle Haltung (Borkenau & Ostendorf, 1993), was inhaltlich Überschneidungen zu einer eher konstruktiven Form der Machtanwendung aufweist. Verträglichkeit ist nach Judge, Higgins, Thoresen und Barrick (1999) ebenfalls ein recht zeitstabiles Merkmal, dass die Leistungsdimension Sozialverhalten gut ($\beta = .29$, Blickle & Kramer, 2011) vorhersagt (s. van Scotter & Motowidlo, 1996). Es wird daher angenommen, dass die Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit mit einer partizipativen Form der Machtanwendung in Zusammenhang stehen könnten.

Auch die Erziehungsstilforschung befasst sich mit sozialer Einflussnahme von Erziehungsberechtigten gegenüber Kindern (s. Erziehungshandeln) und damit analog zu bisherigen Ausführungen mit Machtanwendung in asymmetrischen Beziehungen. Das Erziehungshandeln kann ebenfalls differenziert betrachtet werden, wenn die

Erziehungsstile fokussiert werden. Im folgenden Abschnitt werden die *Erziehungsstile autoritativ* und *autoritär* herausgearbeitet und in Beziehung zur partizipativen und restriktiven Machtanwendung gesetzt.

4.2 Macht und Einflussnahme in der Erziehungsstilforschung

Die Entwicklung der Erziehungsstilforschung bis heute zeigt, dass ein Wandel von einer eher kategorialen Orientierung hin zu einer dimensional orientierten Orientierung stattgefunden hat. Nach Krohne und Hock (1998) ist der Begriff *elterlicher Erziehungsstil* in die Bereiche *Erziehungswissen* (Einstellung) und *Erziehungspraktiken* (Handlungen, Reaktionen) differenzierbar. Partizipative bzw. restriktive Erziehungspraktiken, um die es in diesem Abschnitt geht, lassen sich klassisch in das Konzept der Machtanwendung einordnen, weil insbesondere in erzieherischen Kontexten eine in der Regel stark asymmetrische Beziehungsstruktur vorliegt (zur Asymmetrie s. Abschnitt 2: Fischer & Wiswede, 2002; Kelley et al., 2003; Plabmann, 2003; Scholl, 1991; Schweer, 1996; Steins, 2014; Thies, 2002, 2010; Wilkens, 2010). Die erziehende Person (zumeist ein Elternteil) steht hierbei in der beeinflussenden Position und die zu Erziehende Person (Kind) in der Position, die beeinflusst wird.

Die größten Gegensätze in Erziehungshandlung und -wirkung lassen sich zwischen den Erziehungsstilen *autoritär* und *autoritativ* bzw. *demokratisch* feststellen.⁹ Ein autoritärer Erziehungsstil (u. a. streng und tendenziell restriktiv, Baumrind, 1991) kann Handlungen wie physische und psychische Gewaltanwendung beinhalten (Loeber, 1990). Dies forciert bei Kindern Aggressionen (Lewin, Lippitt & White 1939) und ist ein Prädiktor für antisoziale bzw. delinquente Verhaltensweisen. Ähnliche negative Auswirkungen resultieren aus der beschränkenden psychologischen Kontrolle (z. B. Barber, 1996; Gray & Steinberg, 1999, nach Fuhrer, 2009; Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001). Ein autoritativer Erziehungsstil, der je nach theoretischer Verortung mit

⁹ Zusammenfassend Barber, 1996; Baumrind, 1966 (resümiert zu den Erziehungsstilen: 1. *punitive versus nicht punitive Disziplinierung* [Bandura & Walters, 1959; Becker et al., 1962; Glueck & Glueck, 1950; Kagan & Moss, 1962; McCord, McCord, Joan & Howard, 1961; Sears, Whiting, Nowlis & Sears, 1953], 2. *Liebesentzug als Strafe* [Bandura & Walters, 1959; Sears et al., 1953], 3. *Erklärungen und Ermutigungen versus rigides Aufrechterhalten von Statusunterschieden* [*rigid maintenance of status distinctions*, Baldwin, 1948; Bandura & Walters, 1959; Baumrind, 1967, zur Zeit der Verfassung noch *in press*; Finney, 1961; Glueck & Glueck, 1950; Schaefer & Byerly, 1963], 4. *hohe versus niedrige Anforderung, Verantwortung und Benehmen* [Bandura & Walters, 1959; Becker et al., 1962; Glueck & Glueck, 1950; McCord et al., 1961; Sears et al., 1953], 5. *begrenzte versus gegebene Autonomie* [Bandura & Walters, 1959; Becker et al., 1962; Glueck & Glueck, 1950, 1953; McCord et al., 1961; Schaefer & Byerly, 1963; Sears et al., 1953], 6. *hohe versus niedrige Kontrolle* [Hoffman, 1960] und 7. *hohe versus geringe Kontrolle* [Baldwin, 1948; Bandura & Walters, 1959; Finney, 1961; Glueck & Glueck, 1950; Joan & Howard, 1961; McCord, McCord & Watson, 1957]); Baumrind, 1991; Deci & Ryan, 2000; Galambos et al., 2003; Gray & Steinberg, 1999, nach Fuhrer, 2009; Grolnick & Farkas, 2002; Hoffman, 1979; Lewin et al., 1939; Loeber, 1990; Maccoby & Martin, 1983; Pettit et al. 2001; Omer & von Schlippe, 2015; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbush, 1991.

dem demokratischen Erziehungsstil übersetzt wird, beinhaltet Handlungen wie Akzeptanz/Involviertheit, Strenge/Kontrolle, das Gewähren psychologischer Eigenständigkeit (Gray & Steinberg, 1999, nach Fuhrer, 2009) und Autonomieunterstützung (Deci & Ryan, 2000). Verhaltenskorrelate sind eine Erhöhung der Motivation, eine höhere Einschätzung der eigenen Kompetenz (Vallerand et al., 1997, nach Deci & Ryan, 2000), eine positive Sozialentwicklung, die Herausbildung von Eigenverantwortung (Baumrind, 1966) und die Generierung von Kompetenz, die wiederum als Schutzfaktor vor Problemverhalten dient (Baumrind, 1991). Positive Effekte einer autoritativen Erziehung sind unabhängig vom jeweiligen ökologischen Kontext und unabhängig von der Region (z. B. östliches und westliches Deutschland, Juang & Silbereisen, 1999). Sie bleiben stabil bzw. verstärken sich über die Zeit (Lamdorn, Mounts & Dornbusch, 1991). Ähnliche positive Auswirkungen resultieren aus der strukturierenden elterlichen Verhaltenskontrolle (Barber, 1996; Galambos, Barker & Almeida, 2003; Grolnick & Farkas, 2002). *Induction*, d. h. Erklärungen und Gründe für gewünschtes Verhalten angeben (Hoffman, 1979), liegt inhaltlich näher am autoritativen Erziehungsstil und fördert im Vergleich zu restriktivem Erziehungsverhalten die Internalisierung von Normen.

Eine Übertragung der elterlichen Erziehungsstile autoritativ und autoritär auf die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung wurde getätigt. Bei Anwendung des autoritären Erziehungsstils legt die Lehrkraft nach Weber (1986) alle Richtlinien fest, wobei sowohl die Tätigkeit als auch das konkrete Vorgehen vorgegeben werden. Die Lehrkraft bestimmt die Arbeitsform und verteilt Lob und Tadel nach persönlichem Ermessen und neigt zu Drohungen, Spott, Ironie und Verboten. Das hat für Schüler*innen z. B. eine geringe Leistungsmotivation zur Folge. Zusätzlich zu mehr Aggressivität gibt es Konflikte, eine stärkere Rivalität zwischen den Schüler*innen und eine wenig ausgeprägte Arbeits- und Gruppenmoral. Sobald die Lehrkraft abwesend ist, nimmt die Arbeitsbeharrlichkeit schnell ab.

Bei Anwendung des autoritativen Erziehungsstils durch die Lehrkraft kommen Richtlinien durch Gruppendiskussionen und -entscheidungen zustande. Die Lehrkraft steht hierbei unterstützend zur Seite und ist beim Loben sachlich orientiert. Auf der Seite der Schüler*innen ist hier – im Vergleich zum autoritären Erziehungsstil – eine höhere Arbeits- und Gruppenmoral zu verzeichnen. Es gibt weniger Konflikte und Aggressionen und eine größere Arbeitsbeharrlichkeit, wenn die Lehrkraft nicht anwesend ist (Weber, 1986; auch Köck, 2014). Diese Wirkung lässt sich damit als ähnlich zur Wirkung im elterlichen Kontext beschreiben.

Es stellt sich sowohl für den autoritären als auch für den autoritativen Erziehungsstil die Frage, ob sie von einer partizipativen bzw. restriktiven Machtanwendung unterscheidbar sind (s. Abschnitt 2). Theoretisch ist eine eher partizipative Machtanwendung vom autoritativen, eine eher restriktive Machtanwendung vom autoritären Erziehungsstil abgrenzbar. Denn Machtanwendung zielt zunächst auf Fragen der Macht- und Interessensvertretung ab (Scholl, 1999). Erziehungsstile zielen in erster Linie auf die Modifikation von Verhaltensweisen auf Basis von Verhaltenserwartungen

ab (Fuhrer, 2009). Die hier verwendeten Machtkonzepte gehen insofern über das Erziehungsstilkonzept hinaus, als dass sich neben den beobachtbaren Erziehungspraxen auch erziehungsleitende Zielvorstellungen, Rollenverständnisse und subjektive Theorien von Unterricht wiederfinden können. Es handelt sich damit eher um ein kognitiv-handlungstheoretisches Konzept (wie in den Arbeiten der Konstanzer Schule beschrieben, zusammenfassend Schweer, Thies & Lachner, 2017; Thies, 2017; auch Misamer & Thies, 2014).

5 Machtrelevanz im Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben

Die bisher dargestellten Zusammenhänge gelten weitestgehend für die klassischen interaktionsrelevanten Variablen Gerechtigkeit und Vertrauen (empirisch gestützt oder postuliert) und dabei insbesondere für Aspekte, die deren Erleben und die damit verbundenen Verhaltenskorrelate betreffen. Da die Variablen Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben in pädagogischen Beziehungen fest etabliert und gut untersucht sind, werden diese für den schulischen Kontext einschlägigen Konstrukte im weiteren Verlauf nun gemeinsam (Abschnitt 5.1) wie separat (Abschnitte 5.2 und 5.3) dargestellt. Dabei werden jeweils Begrifflichkeiten und die positiven Verhaltenskorrelate für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung behandelt und mit Macht, Machtanwendung und Machterleben in Beziehung gesetzt, um die beiden Konzepte am Ende nochmals resümieren zu können (Abschnitt 5.4).

5.1 Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben

Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben sind, bezogen auf den Schulkontext und die Gestaltung der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung bzw. deren Strukturierung durch die Lehrkraft, klassische Variablen und gelten aufgrund ihrer positiven Verhaltenskorrelate als grundsätzlich interaktionsförderlich in pädagogischen Beziehungen (für Gerechtigkeit: Correia & Dalbert, 2007; Correia, Kamble & Dalbert, 2009; Dalbert, 2011a, 2013; Dalbert & Stöber, 2005; Peter, Dalbert, Kloeckner & Radant, 2012; für Vertrauen: Böhnisch, 2010; Hattie, 2014; Petermann, 1996; Schweer, 1997a, 2010a; Schweer & Bertow, 2006; Schweer & Thies, 2003; Thies, 2002, 2010). Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben sind in der pädagogischen Beziehung bislang jeweils separat untersucht worden, das bedeutet, weder systematisch in ihrem Zusammenspiel miteinander noch unter Einbeziehung der Machtkomponente. Somit sind der (empirische) Bezug zur erlebten Machtanwendung durch Lehrkräfte und der mögliche gemeinsame prädiktive Gehalt der Konstrukte bezogen auf die oben genannten Aspekte des Unterrichtserlebens in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung bislang unklar.

Nicht evident ist bisher auch, wie Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben bei gemeinsamer Betrachtung zusammenspielen oder ob die erlebte Machtanwendung,

obwohl sie als Grundlage der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung postuliert wird (z. B. Plaßmann, 2003; Schweer, 1996; Steins, 2014; Thies, 2010), bei genauerer Betrachtung überhaupt einen zusätzlichen Erklärungswert zu den beiden etablierten Größen Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben liefern kann.

In den nächsten beiden Arbeitsschritten werden daher das Gerechtigkeits- und das Vertrauenserleben auf ihre Zusammenhänge, ergänzende Aspekte und gemeinsame Verhaltenskorrelate (Aspekte des Unterrichtserlebens) im Hinblick auf die Machtanwendung und die gelingende Interaktion im Rahmen der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung betrachtet.

5.2 Gerechtigkeitserleben

Werden Gerechtigkeitserleben und Machtanwendung im schulischen Kontext betrachtet, fällt als Erstes der Aspekt der gerechten Benotung ins Auge. Beim Gerechtigkeitserleben finden sich jedoch noch weitere machbezogene Aspekte und Verknüpfungen. Analog zum Vorgehen beim Machterleben wird zunächst eine Begriffsbestimmung von Gerechtigkeit vorgenommen (Abschnitt 5.2.1), um daran anschließend Verhaltenskorrelate zu betrachten (Abschnitt 5.2.2).

5.2.1 Begriffsbestimmung

Für das grundlegende Bedürfnis nach Gerechtigkeit (Dalbert, Montada & Schmitt, 1987; auch Montada, 2001), das als universelle, anthropologische Konstante und als Zweck in sich anzusehen ist (Montada, 1999), gibt es eine Vielzahl von Definitionen (ältere z. B. nach Platon in der „Politeia“; nach Aristoteles in „Nikomachische Ethik, Buch 5“ oder nach Kant „Kategorischer Imperativ“). Eine neuere Definition findet sich bei Rawls (1979, Philosophie), bei dem sich Gerechtigkeit hauptsächlich durch das Fehlen von Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung zum Nutzen der einen auf Kosten anderer auszeichnet. In dieser Konnotation kann Gerechtigkeit als eine Form des Verzichts auf Machtmissbrauch durch einseitige Begünstigung ausgelegt werden. Koller (2001, Rechtsphilosophie) definiert Gerechtigkeit als: „jene Teilmenge moralischer Forderungen, welche [...] darauf zielen, einen bei unparteiischer Betrachtung allgemein annehmbaren Ausgleich zwischen den divergierenden Interessen der Beteiligten herbeizuführen“ (S. 7). Gerechtigkeit bedeutet nach Koller, bezogen auf die Inhaber*innen von Machtpositionen, keinen Missbrauch dieser Position.

Dalbert und Kolleg*innen beschreiben Gerechtigkeit aus psychologischer Sicht nicht über eine Nominaldefinition, sondern als individuelle (Dalbert, 2013) und soziale

Einstellung¹⁰ sowie als funktionsförderliches (Jacobs & Dalbert, 2008) Leitprinzip zwischenmenschlicher Interaktionen (Schwan, 2008, nach Dalbert, 2013). Essenziell erscheint bei Gerechtigkeitsdefinitionen der Glaube an Gerechtigkeit als elementares kognitives Schema, mit dem das Streben nach Gerechtigkeit intuitiv einhergeht (Dalbert, 2011a; Maes & Tarnai, 2008). Gerechtigkeitsdefinitionen weisen explizit oder implizit den Verzicht restriktiver (Rawls, 1979) bzw. den Gebrauch partizipativer Machtmittel zum oder als Ausgleich (Dalbert, 2013; Jacobs & Dalbert, 2008; Koller, 2001; Schwan, 2008, nach Dalbert, 2013) als gerecht aus.

Eine umfassende Definition von Gerechtigkeit ist aufgrund der verschiedenen möglichen (und sich zum Teil ausschließenden) Foki und gesellschaftlich-normativer Änderungen über die Zeit bisher nicht möglich. Daher wurde Gerechtigkeit in Segmente unterteilt, z. B. Verfahrens- oder Verteilungsgerechtigkeit und im Rahmen der Verteilungsgerechtigkeit in *equity*, *equality* und *need*, für die es wiederum eigene Definitionen gibt. Bei der Verfahrensgerechtigkeit wird davon ausgegangen, dass eine Verteilung nicht nur nach dem Ergebnis, sondern auch nach seinem Zustandekommen beurteilt wird (Bierhoff, 1992; Lind & Tyler, 1988; Thibaut & Walker, 1975). Bei der Verteilungsgerechtigkeit wird die Frage nach der Verteilung von Ressourcen (materiell oder immateriell) auf Empfänger*innen nach einer an einem moralischen Standard bewerteten Funktionsregel gestellt (Cohen, 1987). Nach der hier anzusiedelnden *Equity*-Theorie wird eine Verteilung als gerecht empfunden, wenn das Verhältnis von Kosten (*input*) und Nutzen (*output*) ausgewogen ist (Leistungsprinzip, Adams, 1965; Homans, 1961). *Equality* (jedem das Gleiche) und *need* (jedem nach seinen Bedürfnissen, z. B. Schwinger, 1980) sind weitere Prinzipien, wobei Deutsch (1975) für den schulischen Kontext das drittgenannte Prinzip (*need*) vorschlägt, um das individuelle Wohlergehen von Schüler*innen zu fördern (s. Schmitt, 1993). Diese Einschätzung zeigt sich jedoch als inkonsistent zu den von Schüler*innen als wichtig eingeschätzten gerechten Verfahren und der Gleichbehandlung bei Notenvergaben. Der Wunsch nach individuellen Lernhinweisen und Rückmeldungen ist dagegen konsistent (Dalbert, 2011b). Als gerecht erlebte Verfahren (Dalbert, 2011b), individuelle Lernhinweise und Rückmeldungen (Schüler*innen im Alter von 7 bis 12 Jahren, *N* = 93, qualitative Interviews, Thorkildsen, Nolen & Fournier, 1994) sowie die Gleichbehandlung bei der Notenvergabe (Dalbert, 2004) auf Basis kriterialer Bezugsnormen (Dalbert, Schneidewind & Saalbach, 2007) sind weitere, für Schüler*innen relevante Aspekte der Lehrkräftegerechtigkeit. Dalbert und Stöber (2002a) schlagen die Erfassung von Gerechtigkeit für den schulischen Kontext anhand allgemeiner Gerechtigkeitsitems vor, die sich auf das als gerecht erlebte Verhalten der Lehrkraft Schüler*innen gegenüber bezieht (z. B. gerechtes Verhalten der Lehrkraft allgemein oder bei Prüfungen und Notenvergaben).

¹⁰ Soziale Einstellung unter Berücksichtigung der Definition von Ajzen und Fishbein (2000; s. Abschnitt 1) als eine als durch eine Person „zusammenfassende Bewertung eines Einstellungsobjektes“ (Bohner & Wänke, 2002, S. 5).

Aus empirischer Sicht ist Gerechtigkeit wegen genereller möglicher Konfundierungen mit anderen Konstrukten nicht leicht zu fassen (Schmitt & Herbst, 1993). Ein Beispiel wäre die gerechte Benotung, die auch bei Skalen zur Erfassung des Schüler*innenvertrauens in Lehrkräfte vorkommt (Thies, 2002). Anknüpfend an die oben erwähnte eingeschätzte Bedeutsamkeit von Gerechtigkeit argumentieren Dalbert et al. (1987), dass ausschließlich persönlich wichtige Einstellungen in konsistente Handlungsentscheidungen münden bzw. zu konsistentem Verhalten führen. Die Autor*innen eruieren in diesem Zusammenhang, dass diejenigen, für die Gerechtigkeit wichtig ist, auch für potenzielle Ungerechtigkeit sensibel sind (s. Beierlein et al., 2012; Miluka, 1993; Schmitt, Neumann & Montada, 1992).

Zusammenfassend lässt sich Gerechtigkeitserleben folgendermaßen fassen: Gerechtigkeitsvorstellungen sind grundlegend (Dalbert et al., 1987; Montada, 2001) als kognitive Schemata verankert (Dalbert, 2011a; Maes & Tarnai, 2008). Sie fungieren als funktionsförderliche (Jacobs & Dalbert, 2008) Leitprinzipien zwischenmenschlicher Interaktionen (Schwan, 2008, nach Dalbert, 2013). Gerechtigkeitsdefinitionen sind verknüpft mit dem Verzicht auf restriktive bzw. dem Gebrauch partizipativer Machtmittel oder einem Ausgleich durch eine als gerecht erlebte Machtanwendung. So wird Gerechtigkeitserleben im Folgenden als eine als annehmbar erlebte Bewertungs- bzw. Ausgleichshandlung (modifizierte Definition Koller, 2001) definiert.

5.2.2 Verhaltenskorrelate von Gerechtigkeitserleben

Dalbert (2011b) konstatiert, dass Gerechtigkeit zwar dem subjektiven Erleben unterliegt, sich aber Handlungsweisen von Lehrkräften identifizieren lassen, die durch Schüler*innen intersubjektiv als gerecht eingestuft werden (s. Abschnitt 2). Sie stellt die These auf, dass erlebte gerechte Behandlung durch Lehrkräfte die Verpflichtung zu eigenem gerechtem Handeln bei Schüler*innen bekräftigt (Dalbert, 2011a). So kann im Sinne von Fishbein und Ajzen (1974) weiterführend davon ausgegangen werden, dass das Verhalten der Schüler*innen durch die erlebte Gerechtigkeit durch die Lehrkräfte beeinflusst werden kann. Hierunter könnte ihrer Ansicht nach die Vermeidung von regelwidrigem oder ungerechtem Verhalten, das Streben nach Gerechtigkeit, der Wunsch danach, Gerechtigkeit wiederherzustellen, oder nach einer kompensatorischen Unterstützung von Opfern ungerechter Ereignisse fallen. Gerechte Lehrkräftehandlungsweisen gehen außerdem mit ähnlichen Verhaltenskorrelaten auf Schüler*innenseite einher, ähnlich wie bei erlebter partizipativer Machtanwendung von Führungskräften gegenüber Mitarbeiter*innen:

- Erhöhte Motivation (Dalbert, 2011a)
- Verringerter schulisches Belastungserleben (Mehrebenenanalyse, $N = 800$ Schüler*innen aus 61 Sekundarschulen und Gymnasien, Peter et al., 2012; erlebte Gerechtigkeit des Lehrkräftehandelns erklärt schulisches Belastungserleben besser als Schulnoten, was für beide Geschlechter, alle Klassenstufen, Sekundarschüler*innen sowie Gymnasiast*innen gleichermaßen gilt, 2 Fragebogenstudien mit $N < 2400$ Schüler*innen aus Sekundarschulen und Gymnasien, 7. bis 13. Klassenstufe, Dalbert & Stoeber, 2005). Correia und Dalbert (2007) replizierten diese Ergebnisse in zwei von drei portugiesischen Studien, $N = 678$ Schüler*innen der Klassenstufen 7 bis 12 sowie 207 Studierende (s. Dalbert, 2013)
- Verbesserung des Klassenklimas sowie höhere Schulzufriedenheit (Dalbert, 2011a)
- Verringerung des abweichenden Verhaltens von Schüler*innen (Dalbert, 2011a) und Bullyingverhaltens unter Schüler*innen (Correia et al., 2009)

Dalbert (2011a) merkt an, dass diese Ergebnisse nicht kausal überinterpretiert werden sollten, denn zum größten Teil handelt es sich um korrelative Querschnittstudien, die keine Aussage über die Wirkrichtung von Zusammenhängen zulassen. Es ist also bisher nicht geklärt, ob z. B. ein geringeres schulisches Belastungserleben zu einer als gerechter erlebten Lehrkraft führt, oder umgekehrt. Zudem gibt es bisher keinen empirisch belegten Zusammenhang zwischen erlebter Gerechtigkeit und der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung. Schulische Gerechtigkeitserfahrungen könnten jedoch mit erlebter Selbstwirksamkeit in Zusammenhang stehen (Dalbert & Radant, 2008). Als gesichert gilt, dass das globale Konstrukt des *Gerechte-Welt-Glaubens* mit schulischer Selbstwirksamkeit einhergeht (Dalbert, 2004; Dalbert & Maes, 2002). Was das Gerechtigkeitserleben angeht, beklagen sich Mädchen häufiger als Jungen über mangelnde Lehrkräftegerechtigkeit (Fan & Chan, 1999; Israelashvili, 1997, nach Dalbert, 2011a). Gerechtigkeitsschemata sollten in positivem Zusammenhang mit vertrauensbezogenen Schemata (Cocard, 2003; Dalbert, 2011a; Petermann & Petermann, 2005; Schweer, 2008a) und – aus dem Blickwinkel der Führungsforschung – Schemata partizipativer Machtanwendung (Blader & Chen, 2012) stehen. Es gibt empirische Hinweise darauf, dass erlebte Gerechtigkeit bei Schüler*innen zu einem erhöhten Maß an Akzeptanz der Legitimität von Autoritäten führt (Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari & Rubini, 2004, nach Dalbert, 2011b). Der sogenannte *fair process effect* aus der Führungsforschung postuliert einen Zusammenhang zwischen Verfahrensgerechtigkeit und Vertrauen insofern, als dass Verfahrensgerechtigkeit Vertrauen erzeugt, was dazu führt, dass die Verteilung als gerechter empfunden wird (s. Zala-Mezö & Raeder, 2007). Hier wird erneut deutlich, wie nah die beiden Konstrukte zueinanderstehen. Erlebte Ungerechtigkeit gilt im organisationalen Kontext zudem als gesicherte Einflussgröße kontraproduktiven Verhaltens (z. B. Greenberg, 1990).

5.3 Vertrauenserleben

Wie zum Macht- und Gerechtigkeitserleben wird zum Vertrauenserleben zunächst ebenfalls eine Begriffsbestimmung vorgenommen (Abschnitt 5.3.1), im Zuge derer auch machtspezifische Aspekte der auf die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung zugeschnittenen Differentiellen Vertrauenstheorie von Schweer (1996) zur Sprache gebracht werden. Im Anschluss daran werden machtspezifische Vertrauenskorrelate aus der Führungsforschung dargestellt (Abschnitt 5.3.2), da die Führungsforschung solide Grundlagen bietet, die sich – zunächst theoretisch – auf den Schulkontext übertragen lassen.

5.3.1 Begriffsbestimmung

Ähnlich wie beim Gerechtigkeitserleben ist es bisher nicht gelungen, Vertrauen übergreifend zu definieren (Höhler, 2003; Schweer & Thies, 1999; Thies, 2002). Vertrauen kann jedoch als soziale Einstellung¹¹ mit unterschiedlicher individueller Ausprägung definiert werden, die eine entsprechende Wahrnehmung und Bewertung des Zielobjektes als vertrauenswürdig oder nicht vertrauenswürdig zur Folge hat (Schweer, 1996). Es besteht Einigkeit darüber, dass Vertrauen eine personale und soziale Ressource darstellt (Geramanis, 2002) und aus ihr positive zwischenmenschliche Interaktionen erwachsen können (Schweer, 2008a). Bei der Vertrauensdefinition wird häufig bewusst auf eine Nominaldefinition verzichtet, weil Vertrauen nach Schweer (1996) pro Lebensbereich andere Aspekte umfassen kann. Das Vertrauenserleben ist nach Schweer als individuell und bereichsspezifisch anzusehen. Nicht jede Vertrauenshandlung wirkt auf jedes Gegenüber gleich vertrauensfördernd (Schweer, 1997b), und vertrauensrelevante kognitive Schemata variieren sowohl inter- als auch intraindividuell in verschiedenen Lebensbereichen (Schweer, 1996, 2008b). Die personalen Faktoren ergeben sich einerseits aus der individuellen Vertrauendenz einer Person, also ihrer grundsätzlichen Überzeugung, anderen Personen in einem bestimmten Lebensbereich vertrauen zu können unabhängig davon, ob in einem konkreten Fall tatsächlich vertraut wird, und andererseits aus den impliziten Vertrauenstheorien, sprich den normativen Erwartungen davon, wie sich eine Person verhalten muss, damit ihr vertraut werden kann, z. B. persönliche Zuwendung, fachliche Kompetenz, Hilfe, Respekt, Zugänglichkeit und Aufrichtigkeit. Wird den normativen Erwartungen entsprochen, spricht Schweer von Vertrauenskonkordanz, aus der eine progressive Vertrauensentwicklung resultieren kann. Findet sich keine Übereinstimmung der impliziten Vertrauenstheorien mit dem wahrgenommenen Gegenüber, resultieren Vertrauensdiskordanz und eine tendenziell retrogressive Vertrauensentwicklung. Betrachtet man die kognitiven Repräsentationen, lassen sich

¹¹ Vertrauen als soziale Einstellung ist, unter Berücksichtigung der Definition von Ajzen und Fishbein (2000), ein Resultat vergangener Sozialisationserfahrungen (auch Narowski, 1974).

laut Schweer (2010a) Schemata bestimmen, die mit zwischenmenschlichem Vertrauen assoziiert sind. Sie steuern die vertrauensbezogenen Erwartungen und legen hierbei den Spielraum der erlebten möglichen Handlungsalternativen fest. Durch die Verbindung mit der sozialen Wahrnehmung und Informationsverarbeitung können durch Vertrauen zudem grundlegende Kontroll- und Sicherheitsbedürfnisse befriedigt werden (auch Schweer & Thies, 2004), z. B. dadurch, dass eigene Macht an ein vertrauenswürdigen Gegenüber mit dem Glauben abgegeben wird, dass diese nicht missbraucht wird.

Vertrauen lässt sich nach Thies (2002), Petermann (1996) und Schweer (1996) u. a. übergreifend dadurch charakterisieren, dass es mit der Möglichkeit missbraucht zu werden (Koller, 1990) einen Risikofaktor beinhaltet, der eine Vulnerabilitätsbereitschaft impliziert, einem möglichen Vertrauensmissbrauch ausgeliefert zu sein (Nickel, 2002), sich reziprok entwickelt (Gouldner, 1984), zeitverzögert¹² eintritt (Schweer, 1996) und bereichsspezifisch bzw. eine bereichsspezifische soziale Einstellung ist (Narowski, 1974; Schweer, 1992).

Vertrauensdefinitionen konkretisieren sich vor dem Hintergrund spezieller Zielbestimmungen, d. h., wie Vertrauen verstanden wird, wird zunächst durch den jeweiligen Blickwinkel einer Disziplin beurteilt (Petermann, 1996). In soziologischen Ansätzen wird in erster Linie Vertrauen in Systeme betrachtet (Cocard, 2003; Vertreter sind Coleman, 1990: Vertrauen als Glaube an die Integrität eines Systems; Giddens, 1995: Vertrauen als Übertragung von Kontrollrechten aus Gründen rational-ökonomischen Austauschs; Luhmann, 2014: funktionalistisches Vertrauen zur Reduktion sozialer Komplexität zur Erhaltung der eigenen Handlungsfähigkeit). Psychologische Ansätze fokussieren insbesondere interpersonale Vertrauensbeziehungen (Cocard, 2003; Vertreter sind Erikson, 1998: Urvertrauen als personale Einstellung, die sich in den ersten Lebensjahren prägt und überdauernd ist; Rotter, 1981: Vertrauen ebenfalls als personale Einstellung und unabhängig vom jeweiligen Lebensbereich; Deutsch, 1958: Vertrauen als rationales Handeln in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation; Schweer, 1996: Vertrauen als Produkt aus personalen und situationalen Variablen). Die Übergänge zwischen Vertrauen in Systeme und interpersonalem Vertrauen gelten als „fließend“ (Schweer & Thies, 2003).

Zusammenfassend lässt sich das Vertrauenserleben beschreiben als eine risikobehaftete Schätzung in das zukünftige Verhalten einer Person (Luhmann, 2014) und als eine bereichsspezifische und individuelle (Schweer, 1992) soziale Einstellung (Narowski, 1974). Vertrauen entwickelt sich reziprok (Gouldner, 1984) über die Zeit (Schweer, 1996) und beinhaltet die Bereitschaft, gegenüber einer anderen Person Risiken einzugehen und sich damit in einem gewissen Maße verwundbar zu machen (Nickel, 2002) bzw. Macht an sie abzugeben. Kognitive Repräsentationen steuern vertrauensbezogene Erwartungen und legen hierdurch die als möglich erachteten Handlungsalternativen fest (Schweer, 2010). Vertrauen steht zudem in engem

¹² Zu Stufenmodellen des Vertrauens (Boon & Holmes, 1991; Sharipo, Sheppard & Cheraskin, 1992; Schweer & Thies, 2003).

Zusammenhang mit sozialer Wahrnehmung und Informationsverarbeitung und befriedigt zentrale Sicherheits- und Kontrollbedürfnisse (auch Schweer, 2008b).

5.3.2 Verhaltenskorrelate von Vertrauenserleben

Vertrauensschemata sind über die Zeit aufgebaute Verhaltenserwartungen bezogen auf die Vertrauenswürdigkeit eines Gegenübers. Diese ziehen vertrauensrelevante Interaktionsmuster in bestimmten Situationen nach sich und können damit verhaltenswirksam werden. Indem Vertrauensschemata im Rahmen der Sozialisation erlernt und stabilisiert werden, beeinflusst das Erleben oder fehlendes Erleben von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen ihre Entstehung sowie ihre Antezedenzen (Schweer, 2010). In einem günstigen Verlauf können sich die Qualität der sozialen Kontakte und damit die Chance zu förderlichen sozialen Erfahrungen potenzieren (z. B. Petermann, 1996; Rotter, 1981; analog zum Macht- und Gerechtigkeitserleben auch Fishbein & Ajzen, 1974). Mit Erleben von Vertrauen werden Lern- und Leistungssituationen positiver erlebt, Motivation und Leistungsbereitschaft nehmen zu (Schweer, 1997a). Im Sinne der Kernannahmen der Positiven Psychologie entwickelt sich so über Vertrauen ein Netzwerk förderlicher Bedingungen – für das Individuum und das soziale Miteinander gleichermaßen (Schweer, 2010). Das Gegenstück ist die Tendenz zur Etablierung eines aggressiv orientierten Handlungsrepertoires, etwa bei komprimiert negativen sozialen Erfahrungen. Hieraus kann eine Restriktion auf negative Verhaltensmuster resultieren (z. B. Petermann & Wiedebusch, 2003, nach Schweer, 2010). Koglin und Petermann (2008) betonen nach einer Untersuchung schulischer Gewalterfahrungen und des Sicherheitsempfindens ($N = 225$ Schüler*innen) die Wichtigkeit einer vertrauensvollen Beziehung zur Lehrkraft als unterstützende Ressource. Schweer (2010) betont, dass die Aufmerksamkeit auf pädagogische Verantwortlichkeiten zu richten ist, denn Kinder und Jugendliche erwerben mit einer differenzierten Entwicklung von Vertrauensschemata unterschiedliche Möglichkeiten, mit sozialen Situationen umzugehen. Für die Entwicklung, Aktivierung, Erweiterung und Stabilisierung eines förderlichen sozialen Handlungsrepertoires kann Vertrauen damit eine wichtige Grundlage sein (Schweer, 2010). Böhnisch (2010) benennt die Störneigung als Ventil bei Vertrauensverlusten von Jugendlichen. Vertrauen und Schulleistung, so Schweer und Bertow (2006), sind keine unabhängigen Faktoren. Vielmehr hat es sich gezeigt, dass Lernende, die der Lehrkraft vertrauen, sich im Unterricht mehr anstrengen, mehr mitarbeiten und mehr Freude am Unterricht haben. Für Lehrkräfte spiegelt sich Vertrauen, so berichtet Thies (2002) anhand einer Untersuchung von Schüler*innen, u. a. in einem positiven Lernklima, leichterem Motivierbarkeit und Mitarbeit wider. Darin zeigt sich, dass Schüler*innenvertrauen in die Lehrkraft mit einer positiven Beurteilung des Unterrichts zusammenhängt ($r = .41$). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Hattie (2014) und fasst zusammen, dass für ein optimales Klassenklima das Erzeugen von Vertrauen

notwendig ist. Petermann (1996) postuliert, dass das Maß an persönlicher Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit erlebtem Vertrauen in Wechselwirkung steht. Bryk und Schneider (2002, nach Hattie, 2014) eruierten in einer Längsschnittstudie (7 Jahre, $N = 400$ Grundschulen), dass eine vertrauensvolle Beziehung ein Basiselement für eine effektive und positive Schulführung ist; ein „Leim“, der die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zusammenhält. Vertrauensrelevante kognitive Schemata sollten zudem in positivem Zusammenhang mit gerechtigkeitsbezogenen kognitiven Schemata stehen (Cocard, 2003; Dalbert, 2011a; Petermann & Petermann, 2005; Schweer, 2008a in Abschnitt 4.2 bzw. 4.4).

Es gibt Hinweise auf eine „Durchlässigkeit“ relationaler und interaktionaler Vertrauensschemata. So eruiert Schweer (1997a) einen Zusammenhang zwischen den impliziten Vertrauenstheorien von Lernenden und der Entwicklung interpersonales Vertrauens zu einer konkreten Lehrkraft. Thies (2010) postuliert auf Basis ihrer Studie zu kognitiven Repräsentationen bei Grundschüler*innen die mögliche Übertragbarkeit interaktionaler Schemata auf relationale Schemata und umgekehrt.

Krause (2010) untersucht Führungskräfte in Innovationsprozessen ($N = 399$) und stellt fest: „Je stärker die Führung im Innovationsprozess auf der Basis von Einflussnahme [Unterstützung, Expertenwissen, Gewährung von Freiheitsgraden, Verzicht auf Manipulation] erfolgt, desto stärker ist auch die Führung durch Vertrauen“ (S. 270; $r = .77$). Dieses Resultat steht im Einklang mit Zands (1972) Modell der Vertrauensspirale, in der Vertrauenshandeln parallel die Einflussnahme fördert. Dieser Erklärungsansatz ist zu verstehen als handlungs- und systemtheoretischer prozessualer Austausch zwischen Einflussnahme und Vertrauenshandeln. Mit den Ergebnissen von Krause (2010) einhergeht, dass bei einer verstärkten Führung auf Basis von Einfluss eine misstrauensbasierte Führung abnimmt bzw. eine Führungskraft, die zur Einflussnahme neigt, weniger zu misstrauensbasierter Führung neigt. Auch ist mit der Zunahme einer machtgeprägten Führung eine Abnahme des Vertrauens verbunden. Diese Befunde unterstützen Studien, in denen eine negative Beziehung zwischen restriktiver Machtanwendung und Vertrauen postuliert und belegt wird (Das & Teng, 1998; McAllister, 1995; Tenbrunsel & Messick, 1999). Es gibt empirische Hinweise auf ein Zusammenwirken der Aspekte Vertrauen, restriktive Machtanwendung (z. B. Zwang) und gerechtes Verhalten nach dem *Slippery-Slope*-Modell (Kirchler, 2007, Bereich Steuerpsychologie) zur erzwungenen bzw. freiwilligen Steuerehrlichkeit. Hiernach resultiert Steuerehrlichkeit von Bürger*innen aus Vertrauen in Autoritäten. Vertrauende Bürger*innen zahlen Steuern, kooperieren also freiwillig, auch wenn sie davon ausgehen, dass ein Steuerbetrug nicht auffallen würde. Fehlt das Vertrauen, kann Steuerehrlichkeit, also Kooperation, durch Machtanwendung der Behörden erzwungen werden. Wahl, Endres, Kirchler und Böck (2011) finden empirische Bestätigung dieses Modells für den Bereich des Fahrscheinkaufs bzw. Schwarzfahrens ($N = 110$ Fahrgäste der Wiener Verkehrsbetriebe). Bei hohem Vertrauen in Autoritäten wird freiwillig kooperiert ($r = .39$) und bei hoher wahrgenommener Autorität wird nach Zwangsausübung kooperiert ($r = .36$, zu Vertrauen und Commitment, Misamer & Thies,

2017). Restriktive Machtanwendung (z. B. Bestrafung, Ausnutzung der Macht zum eigenen Vorteil) und Vertrauen stehen hier in negativem Zusammenhang ($r = -.49$).

5.4 Zusammenfassung

Gerechtigkeit bezieht sich auf Forderungen, die als eine annehmbare Bewertungs- bzw. Ausgleichshandlung erlebt werden (modifizierte Definition Koller, 2001).¹³ Sie ist eine individuelle (Dalbert, 2013) soziale Einstellung und ein funktionsförderliches (Jacobs & Dalbert, 2008) Leitprinzip zwischenmenschlicher Interaktionen (Schwan, 2008, nach Dalbert, 2013) und findet ihre Repräsentation in den kognitiven Schemata: In relationalen gerechtigkeitsrelevanten Schemata von Lehrkräften und Schüler*innen sind allgemeine Einstellungen zur Lehrkräftegerechtigkeit repräsentiert. Gerechtigkeitsrelevante interaktionale Schemata werden durch konkrete Interaktionen mit einem Gegenüber geprägt, wie etwa das Erleben mit Lehrkraft A bzw. mit Schüler*in A. Bezogen auf eine Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung behandeln Lehrkräfte, die von Schüler*innen als gerecht erlebt werden, selbige „im Großen und Ganzen“ gerecht. D. h. sie zeigen Gerechtigkeit bei wichtigen Entscheidungen oder geben Noten nach Leistung, nicht nach Sympathie. Diese Aspekte finden sich in der Skala *LehrerInnengerechtigkeit* von Dalbert und Stöber (2002a), die subjektives Erleben des Handelns der Lehrkraft Schüler*innen gegenüber erfasst. Mögliche Konfundierungen des Gerechtigkeitskonstrukts sind nach Schmitt und Herbst (1993) nicht auszuschließen (z. B. mit Aspekten des Vertrauenserlebens, etwa bei gerechter Notengebung). Bei der Erfassung von Gerechtigkeit ist die Ungerechtigkeitsensibilität zu berücksichtigen.

Interpersonales Vertrauen lässt sich definieren als risikobehaftete Schätzung des zukünftigen Verhaltens einer Person (Luhmann, 2014). Risikobehaftet ist sie deswegen, weil das Verhalten auch anders sein könnte als eingeschätzt. Es beinhaltet demnach die Bereitschaft, gegenüber einer anderen Person Risiken einzugehen und sich damit verletzlich zu machen (Nickel, 2002). Vertrauenserleben gliedert sich nach der differentiellen Vertrauenstheorie (Schweer, 1996) in die grundsätzliche Überzeugung, z. B. Lehrkräften vertrauen zu können, wozu auch situativ gegebene Voraussetzungen der Interaktionsbeziehung, wie die asymmetrische Beziehungsstruktur, die formale Beziehung oder die Formalisierung der Kommunikation, die eine Vertrauensentwicklung erschweren kann, gehören, und die Erwartungen an die potenziell vertrauenswürdige Lehrkraft (Schweer, 1997b). Dies findet, analog zu den Gerechtigkeits-schemata, Repräsentation in vertrauensbezogenen relationalen und interaktionalen kognitiven Schemata, wobei auf Basis von Schwerer (1997b, 2010a) und

¹³ In dieser Arbeit wird eine abstrakte Gerechtigkeitsdefinition verwendet, um den kulturabhängigen Charakter von Gerechtigkeitsvorstellungen zu minimieren (z. B. Mueller & Wynn, 2000).

Thies (2010) postuliert wird, dass interaktionale Schemata zu relationalen Schemata generalisieren können, möglicherweise auch umgekehrt.

6 Theoretische Zusammenführung der Konstrukte

Im folgenden Abschnitt werden zunächst Zusammenhänge der Konstrukte Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben dargestellt (Abschnitt 6.1), sodann mögliche Konfundierungen zwischen Konstrukten (Abschnitt 6.2) wie dem partizipativen bzw. restriktiven Einsatz von Machtmitteln, verstanden als pädagogisch professionelle bzw. nicht pädagogisch professionelle Handlungsweisen, mit den Erziehungsstilen autoritativ bzw. autoritär (s. Abschnitt 4.2) oder eine mögliche Konfundierung mit dem Gerechtigkeits- und dem Vertrauenserleben (Schmitt & Herbst, 1993, exemplarisch für Konfundierungen des Gerechtigkeitskonstrukts mit anderen Konstrukten in Abschnitt 5.2). Im Anschluss werden Verhaltenskorrelate der Konstrukte mit Aspekten des Unterrichtserlebens betrachtet (Abschnitt 6.3) und schließlich ein Fazit gezogen (Abschnitt 6.4).

6.1 Zusammenhänge der Konstrukte Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben

Die genannten kognitiven Schemata werden im empirischen Teil dieser Arbeit überprüft und basieren konzeptionell auf dem Rahmenmodell der Interaktionsregulation in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktion (Thies, 2010, s. Abschnitt 1). Betrachtet werden die Befragungsebenen (a) interaktional, die individuell-dyadische Selbstwahrnehmung von Lehrkräften gegenüber einem oder einer speziellen Schüler*in und das Erleben einzelner Schüler*innen bezogen auf eine spezielle Lehrkraft und (b) relational, das Erleben der Berufsgruppe Lehrkräfte aus Sicht von Lehrkräften und Schüler*innen. Auf diese Weise können generelle Aussagen (z. B. bezogen auf die Wirkung von erlebten Lehrkräftehandlungsweisen auf Aspekte des Unterrichtserlebens) getätigt werden und interaktionales Erleben mit den relationalen Schemata (auf Lehrkräfte- und Schüler*innenseite) abgeglichen werden, um zu prüfen, ob und wenn ja, wie stark die Wahrnehmungen auseinandergehen.

Gerechtigkeits- und vertrauensbezogene kognitive Schemata sollten in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung in positivem Zusammenhang miteinander stehen. Theoretische Hinweise hierauf liefern Schweer (2008a), Cocard (2003), Petermann und Petermann (2005) und Dalbert (2011a). Es gibt ferner empirische Hinweise darauf, dass Vertrauenserleben und partizipative Machtanwendung, verstanden als der partizipative Einsatz von Machtmitteln, in positivem Zusammenhang stehen – so werden z. B. reziproke Handlungen, wie Vertrauensvorleistungen im Rahmen eines Kontrollverzichts, als vertrauensförderlich (Schweer, 2008b; Thies, 2002) erlebt. Ein

hauptsächlich förderndes und nicht dirigierendes Verhalten von Lehrkräften fördert auch nach Wittern und Tausch (1983) Schüler*innenvertrauen. Einer so agierenden Lehrkraft wird neben prosozialen Motiven (Petermann & Petermann, 2005) auch eine auf Gerechtigkeitsprinzipien basierende Haltung zugeschrieben (Dalbert, 2011a). Montada (2001) untermauert: „Austauschbeziehungen werden als gerecht angesehen, wenn Reziprozität gegeben ist“ (S. 49). Gerechtigkeit führt bei Schüler*innen zu einem erhöhten Maß an Akzeptanz der Legitimität von Autoritäten (Gouveia-Pereira et al., 2004, nach Dalbert, 2011b). Befunde aus dem organisationalen Kontext zeigen auf, dass es Wechselwirkungen zwischen der Art der Machtanwendung, dem Gerechtigkeits- und dem Vertrauenserleben gibt. Für das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben zeigen sich also Zusammenhänge aus verschiedenen Kontexten.

Auf Basis der genannten Hinweise (Cocard, 2003; Dalbert, 2011a; Greenberg, 1990; Kirchler, 2007; Krause, 2010; Montada, 2001; Petermann & Petermann, 2005; Schweer, 2008a, 2008b; Thies, 2002; Wahl et al., 2011; Wittern & Tausch, 1983; Zala-Mezö & Raeder, 2007; Zand, 1972) können Zusammenhänge für die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen angenommen werden. Das Gerechtigkeits- und das Vertrauenserleben sowie die partizipative Machtanwendung könnten positiv miteinander in Zusammenhang stehen. Das Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben könnten mit restriktiver Machtanwendung negativ miteinander in Zusammenhang stehen, was auch für die partizipative und restriktive Machtanwendung gelten könnte. Eine grundlegende Betrachtung der Zusammenhangslagen der Konstrukte scheint hier angezeigt, möglicherweise könnten auch Mediationseffekte vorliegen.

6.2 Konfundierungen der Konstrukte in einschlägigen Operationalisierungen

Vertrauen ist in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung (Schweer, 1996; Thies, 2002) ebenso wie Lehrkräftegerechtigkeit (Dalbert & Stöber, 2002a) als eigenständige Dimension konzipiert und etabliert. Auf Itemebene zeigen die Skalen für *Lehrkräftegerechtigkeit* (Dalbert & Stöber, 2002a) und *Lehrkräftevertrauenserleben* (Thies, 2002) jedoch Überschneidungen. Dasselbe gilt für Items partizipativer Machtanwendung (Schmitz et al., 2006) und für Lehrkräftegerechtigkeit. Eine Prüfung der grundlegenden Konfundierungen sowie einer empirischen Abgrenzbarkeit der Konstrukte voneinander steht noch aus.

Konzeptionell lässt sich partizipative Machtanwendung, verstanden als der partizipative Einsatz von Machtmitteln, von autoritativem Führungsstil differenzieren und restriktive Machtanwendung, verstanden als der restriktive Einsatz von Machtmitteln, von autoritärem Führungsstil. Denn Machtanwendung zielt zunächst auf Fragen der Macht- und Interessensvertretung ab (z. B. Scholl, 1999), und Erziehung und Erziehungsstile fokussieren in erster Linie die Modifikation von Verhaltensweisen auf der Basis von Verhaltenserwartungen (Fuhrer, 2009). Die Machtkonzepte gehen also

über das Erziehungsstilkonzept hinaus, weil sie neben beobachtbaren Erziehungspraxen auch erziehungsleitende Zielvorstellungen, Rollenverständnisse und subjektive Theorien von Unterricht beinhalten können (Misamer & Thies, 2014). Geeignet zur Erhebung der oben genannten Erziehungsstile sind die Instrumente von Dalbert und Stöber (2002b), die auf dem zweidimensionalen Modell von Maccoby und Martin (1983) basieren, mit dem sich die etablierten Erziehungsstile autoritativ (hohe Strukturierung, hohe Autonomieunterstützung) und autoritär (hohe Strukturierung, niedrige Autonomieunterstützung, z. B. Baumrind 1971, 1991) modellieren lassen (s. Abschnitt 9.1.1). In Abbildung 2 werden mögliche Konfundierungen der Konstrukte dargestellt:

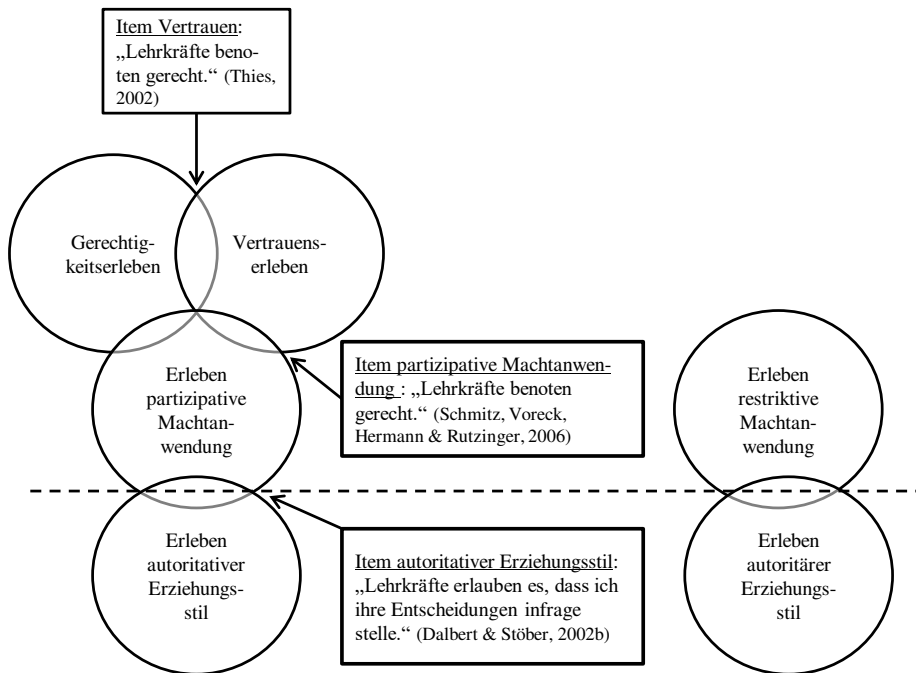


Abbildung 2. Konfundierungen der Konstrukte

6.3 Verhaltenskorrelate bei Schüler*innen

Die Verhaltenskorrelate (1) Motivation bzw. Effektivität, (2) erlebte Mitwirkung, (3) gutes Arbeitsklima bzw. Zufriedenheit, (4) (verringertes) abweichendes bzw. kooperatives Verhalten und (5) Hinweise auf die Selbstwirksamkeitserwartung stammen aus dem schulischen Kontext und sind theoretisch postuliert oder empirisch geprüft. Zusammenhänge zeigen sich u. a. auch im organisationalen Kontext und sollten – aufgrund einer ähnlichen Wirkungsweise der Konstrukte in unterschiedlichen

Kontexten (s. Abschnitt 3.5) – auch in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung zu finden sein. Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben sollten also einen gewissen Vorhersagewert bezüglich der eben genannten Aspekte des Unterrichtserlebens aufweisen.

(1) Motivation bzw. Effektivität: Erlebte partizipative Machtanwendung (Original: *promotive control*, Scholl, 1999, verstanden als der partizipative Einsatz von Machtmitteln) steht im organisationalen Kontext mit einer erhöhten Effektivität in Zusammenhang (Scholl, 2001). Als Bedingung für eine erhöhte Effektivität sollte eine erhöhte Arbeitsmotivation vorliegen. Auf den Schulkontext übertragen könnte erlebte partizipative und der Verzicht auf restriktive Machtanwendung durch Lehrkräfte die schulbezogene Motivation von Schüler*innen erhöhen. Döring (1987) postuliert, dass durch eine konstruktive Art der Machtanwendung Schüler*innenmotivation erreicht werden kann. Für den schulischen Kontext lässt sich zudem zeigen, dass Vertrauenserleben von Schüler*innen mit höherer Motivation einhergeht (Schweer, 1997a; Thies, 2002). Im Unterricht motivierter sind auch Schüler*innen, die ihre Lehrkraft als gerecht erleben (Dalbert, 2011b). So sollte eine als höher erlebte schulbezogene Motivation mit erlebter partizipativer Machtanwendung, Vertrauen und Gerechtigkeit in Zusammenhang stehen.

(2) Mitwirkungserleben: Erlebte partizipative Machtanwendung steht im organisationalen Kontext mit geringerem Belastungserleben in Zusammenhang (Scholl, 2004a). Geringeres Belastungserleben führt nach Luhmann (2014) im Sinne einer Reduktion von sozialer Komplexität zu einer Erhöhung der Handlungsmöglichkeiten. In Kombination mit der damit entstehenden Möglichkeit der freien Meinungsäußerung gegenüber der Führungskraft sollte auch das Mitwirkungserleben höher sein. Übertragen auf den Schulkontext könnte erlebte partizipative und der Verzicht auf restriktive Machtanwendung durch die Lehrkraft mit Mitwirkungserleben auf Schüler*innenseite einhergehen. Ein verringertes Belastungserleben lässt sich auch in Verbindung mit Vertrauenserleben feststellen (schulkontextspezifisch: Schweer, 1996). Hattie (2014) und Schweer (2008b, 2010, zu Vertrauensvorschuss) verweisen explizit auf die Mitwirkung in Verbindung mit Vertrauen. Derselbe Mechanismus wird für das Gerechtigkeitserleben angenommen, das Belastungserleben bei Schüler*innen ebenfalls verringern soll (Dalbert, 2013). Dementsprechend sollte eine als höher erlebte Mitwirkung mit erlebter partizipativer Machtanwendung, Vertrauen und Gerechtigkeit in Zusammenhang stehen.

(3) Gutes Arbeitsklima bzw. Zufriedenheit: Erlebte partizipative Machtanwendung geht im organisationalen Kontext mit einem besseren Arbeitsklima einher (2004), was im schulischen Kontext einer höheren Zufriedenheit im Unterricht bei Schüler*innen entsprechen könnte. Auch das Vertrauenserleben steht mit der von Schüler*innen erlebten Unterrichtszufriedenheit in positivem Zusammenhang (Schweer, 1997a; Schweer & Bertow, 2006; Thies, 2002). Durch das Erleben von Gerechtigkeit verbessert sich nach Dalbert (2013) ebenfalls das Unterrichtsklima. Daher sollte eine als höher

erlebte Unterrichtszufriedenheit mit erlebter partizipativer Machtanwendung, Vertrauen und Gerechtigkeit in Zusammenhang stehen.

(4) (Verringertes) abweichendes bzw. kooperatives Verhalten: Erlebte partizipative Machtanwendung (Original: *promotive control*, Scholl, 1999) steht im organisationalen Kontext mit kooperativem Verhalten in Zusammenhang (Scholl, 2004a), was sich im schulischen Kontext ebenfalls durch geringere Störneigung zeigen könnte. Störneigung wird von Böhnisch (2010) auch im Zusammenhang mit Vertrauen postuliert, Rotter (1981) bezeichnet sie indirekt als Angepasstheit und diese als Resultat von Vertrauen. Bei erlebter Lehrkräftegerechtigkeit verringert sich Störneigung (exemplarisch Thorkildsen, Golant & Richesin, 2007, nach Dalbert, 2011a). Folglich sollte eine als geringer erlebte Störneigung mit erlebter partizipativer Machtanwendung, Vertrauen und Gerechtigkeit in Zusammenhang stehen.

(5) Selbstwirksamkeitserwartung: Sie ist die Überzeugung, ein Verhalten erfolgreich ausführen zu können, das benötigt wird, um ein gewünschtes Ergebnis zu erlangen (Bandura, 1971). Zusammenhänge der Konstrukte Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben mit schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung (also jener von Schüler*innen im Umgang mit schulischen Anforderungen, Jerusalem & Satow, 1999) sollten überprüft werden, weil Selbstwirksamkeitserwartung eine Voraussetzung für die Umsetzung von erlernten Kompetenzen und Fähigkeiten ist, z. B. die Kompetenzen und Fähigkeiten, die im Rahmen des Bildungsauftrags nach NSchG § 2 vermittelt werden sollen, und es zudem keine Belege, aber Hinweise auf Zusammenhänge gibt: Nach Hattie (2014) ist der größte Einfluss auf die Leistung von Schüler*innen deren Selbsteinschätzung ihres Leistungsniveaus ($d = 1.44$), die mit den tatsächlichen schulischen Leistungen ($r = .88$) korreliert. Einen Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen erlebter partizipativer Machtanwendung und der Selbstwirksamkeitserwartung liefert Piontkowski (2011), die argumentiert, dass eine positive Selbstwirksamkeitserwartung resultiert, wenn eine Person sich als „Quelle der Macht“ (S. 60) erlebt, was Partizipativität ihrerseits unterstützen will. Studien im Rahmen der Machtmotivationstheorie bekräftigen diese These (z. B. *intake* und *autonomy*, McClelland, 1972). Daraus wird abgeleitet, dass erlebte partizipative Machtanwendung durch Lehrkräfte schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflussen sollte. Nach Petermann (1996) sollte bei Vertrauenserleben auch ein höheres Maß an Selbstwirksamkeitserwartung vorhanden sein. Das Vertrauen von Schüler*innen steht nach Thies (2002) mit der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit der Schüler*innen in Zusammenhang. Auch sollte im Zusammenhang mit erlebter Gerechtigkeit ein höheres Maß an Selbstwirksamkeitserwartung vorhanden sein, denn die Interaktion in einem als gerecht erlebten Rahmen verweist auf abschätzbare und stabile Verhaltensnormen (s. Komplexitätsreduktion nach Luhmann, 2014), innerhalb derer selbstwirksames Handeln möglich sein sollte. Insofern sollte schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung mit erlebter partizipativer Machtanwendung, Vertrauen und Gerechtigkeit in

Zusammenhang stehen (s. Tabelle 2, zusammenfassende Darstellung der Instrumente s. Abschnitt 10.1.1).

Tabelle 2
Zusammenhänge der Hauptkonstrukte mit Aspekten des Unterrichtserlebens

	1.	2.	3.	4.
1. Machterleben partizipativ				
2. Machterleben restriktiv	–			
3. Gerechtigkeitserleben	+	–		
4. Vertrauenserleben	+	–	+	
5. Schulbezogene Motivation	+	–	+	+
6. Mitwirkungserleben	+	–	+	+
7. Unterrichtszufriedenheit	+	–	+	+
8. Störneigung	–	+	–	–
9. Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	+	–	+	+

Da erlebte partizipative und restriktive Machtanwendung in einem negativen Zusammenhang miteinander stehen, sollte bei den eben genannten Aspekten des Unterrichtserlebens auch der Verzicht auf restriktive Machtanwendung förderlich wirken.

6.4 Fazit

Angelehnt an Scholls Differenzierung (1999) und den Bildungsauftrag der Schulen (z. B. NSchG § 2) wird die Machtanwendung gegenüber Schüler*innen im Folgenden aufgeteilt in und definiert als:

- Partizipative Lehrkräftehandlungsweisen: pädagogisch professionelle Einflussnahme im Sinne des Bildungsauftrages und damit im Sinne von Schüler*innen
- Restriktive Lehrkräftehandlungsweisen: nicht pädagogisch professionelle Einflussnahme im Sinne des Bildungsauftrages im Sinne von Schüler*innen

Die partizipativen bzw. restriktiven Handlungsweisen von Lehrkräften sind in deren sozialen Einstellungen gegenüber von Macht und Machtanwendung verortet (grundlegend Krech, Crutchfield, Livson, Wilson & Parducci, 1992; s. Abschnitt 1) und finden Repräsentation in den kognitiven Schemata von Schüler*innen und Lehrkräften

(zu kognitiven Repräsentationen Anderson & Pearson, 1984; Thies, 2010). Als partizipative und restriktive Handlungsweisen werden die für die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen herausgestellten Aspekte (partizipativ: Kuntsche, 2006; Schmitz et al., 2006; restriktiv: Bussmann & Horn, 1995; Eder, 1995; Hoos, 1999; Krumm, 2003; Krumm & Eckstein, 2001; Krumm & Weiß, 2001; Scherer, 1996; Schmitz et al., 2006; Staudt, 1994; Stolz, 1997) sowie die Skalen *promotive control* und *restrictive control* (Scholl, 1999) und weitere Aspekte aus Scholls Empirie und Theorie (2007a, 2013) für den Schulkontext überprüft. Die zusammengetragenen Aspekte resultieren aus Recherchen bis einschließlich zum Jahr 2013 sowie einer aktualisierten Recherche 2017, die entweder Studien zur Machtthematik in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung bzw. anderen Kontexten konkret behandeln oder inhaltlich sehr nahe an die definierten Varianten der Machtanwendung geknüpft sind (z. B. Mobbing, Krumm & Weiß, 2000, 2002; aggressives Lehrkräfteverhalten, Schubarth, 2000). So finden auch Aspekte, die nicht ad hoc mit dem Machtkontext assoziiert werden (z. B. Wertschätzung im Rahmen der Gestaltung der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung zeigen, Schmitz et al., 2006; Vermittlungsqualität des Lernstoffs als Ausmaß, in dem sich Lehrkräfte bemühen, den Unterricht interessant, anschaulich und einprägsam zu gestalten, Eder, 1998; oder Partizipation, Scholl, 1999, 2007a, 2013) Einzug in die Auflistung (s. Abbildung 3). Diese sind theoretisch von den Erziehungsstilen autoritär und autoritativ abgrenzbar (Macht- und Interessensverteilung nach Scholl, 1999, versus Modifikation von Verhaltensweisen auf der Basis von Verhaltenserwartungen nach Fuhrer, 2009, s. Abschnitt 4.2). Empirisch bedarf die Abgrenzung einer Bestätigung, insbesondere weil sich bei dem verwendeten Machtkonzept wie auch bei der Erziehungsstilforschung zum Teil ähnliche Verhaltenskorrelate wie Motivation und die Einschätzung der eigenen Kompetenz bzw. Selbstwirksamkeitserwartung zeigen (Vallerand et al., 1997, nach Deci & Ryan, 2000). Die folgende Abbildung 3 enthält eine systematisierte Darstellung eines Machtkonzepts für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung:

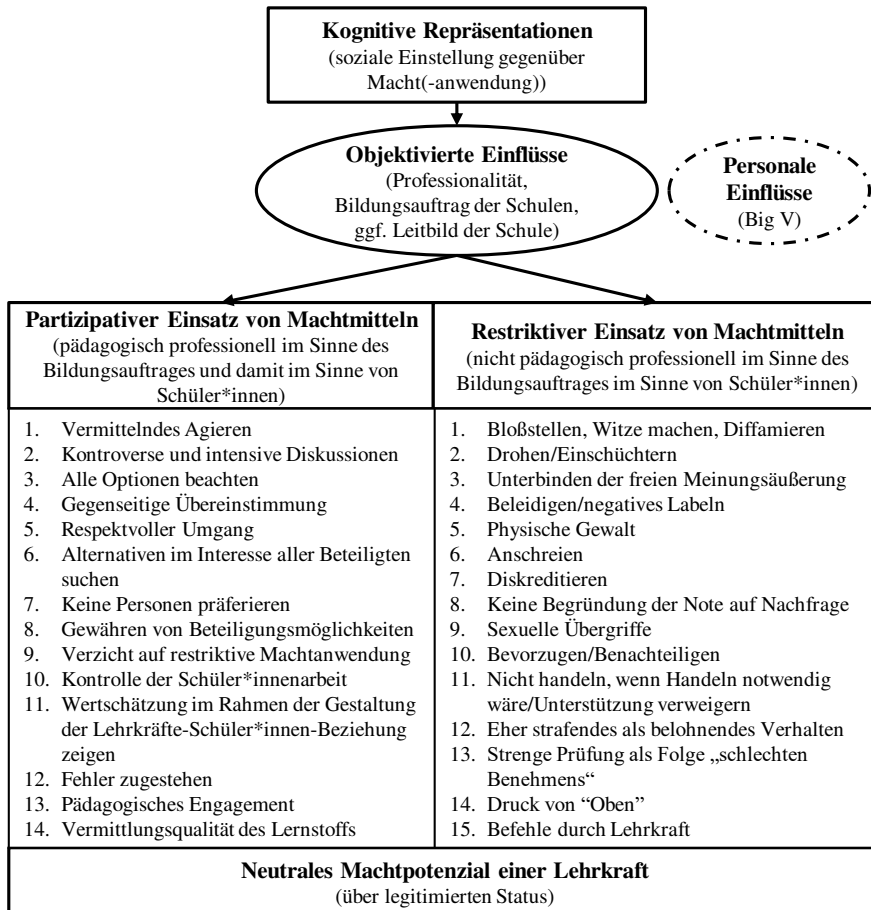


Abbildung 3. Systematisierte Darstellung eines Machtkonzepts für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung

Aus Scholls Studien lassen sich für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung folgende Zusammenhänge partizipativen Lehrkräftehandelns mit Aspekten des Unterrichtserlebens annehmen: Eine höhere erlebte Mitwirkung und Motivation, eine höhere Unterrichtszufriedenheit (bei Scholl ein besseres Arbeitsklima), eine geringere Störneigung (bei Scholl kooperatives Verhalten der Mitarbeiter*innen) und eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (als positives Resultat gelungener partizipativer Machtanwendung, Scholl, 2007b) könnte sich durch partizipatives (bzw. geringeres restriktives) Lehrkräfteverhalten vorhersagen lassen.

II Empirischer Teil

Bislang ist ungeklärt, ob sich die als partizipativ und restriktiv identifizierten Machtmittel im schulischen Kontext empirisch abbilden lassen und welche Effekte sie ggf. auf das Unterrichtserleben von Schülerinnen und Schülern haben. Dieser Frage gehen die nun unternommenen Untersuchungen nach. Betrachtet werden die interaktionalen Schemata von konkreten Lehrkräften und Schüler*innen und die relationalen Schemata, um beide Perspektiven miteinander vergleichen zu können (s. Abschnitt 1). Zu diesem Zweck werden sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte befragt. Beide Gruppen werden zu ihrem allgemeinen Erleben sowie zu konkreten Interaktionspartner*innen befragt, wobei die Schüler*innen zusätzlich Auskunft zu ihrem Unterrichtserleben geben sollen. Analysen kognitiver Schemata beziehen sich im Vergleich zu objektiven Messungen auf subjektive Komponenten wie Wunschvorstellungen, Erwartungshaltungen oder persönliche Vorlieben und Abneigungen. Gerade auf diesen subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen und weniger auf objektiven Kriterien bauen die Interaktionen auf. Die Validität von Schüler*innenurteilen wurde in der Vergangenheit mehrfach betrachtet und belegt (z. B. Aubrecht et al., 1986; Cortis & Grayson, 1978; Meighan, 1977).

7 Fragestellungen und Hypothesen

Im folgenden Kapitel werden für zwei, in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Studien Fragestellungen und Hypothesen formuliert. Die zu bearbeitenden Forschungsfragen werden jeweils für Studie 1 (Abschnitt 7.1) und Studie 2 (Abschnitt 7.2) dargestellt und begründet, wobei für die erste Studie keine konkreten Hypothesen aus der Forschungsfrage abgeleitet werden, weil darin zunächst ein explorativer Blick auf das Machtkonstrukt und dies ergänzend auf das Gerechtigkeits-, das Vertrauenserleben und die Erziehungsstile gelegt wird.

7.1 Forschungsfragen von Studie 1

Studie 1 soll die Frage klären, wie sich Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben auf der relationalen Befragungsebene (Wahrnehmung auf gruppaler Ebene, also *die Schüler*innen, die Lehrkräfte*) faktorenanalytisch abbildet. Auch soll geklärt werden, ob sich die Erziehungsstilskalen vom Machterleben abgrenzen lassen und ob sich die postulierten Zusammenhänge zwischen dem Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben für die Schüler*innenstichprobe zeigen.

Als Voraussetzung für die Prüfung des *Vertrauens-* und *Gerechtigkeitserlebens* werden die *individuelle Vertrauenstendenz* und *Ungerechtigkeitssensibilität* erhoben, die durch die Teilskalen *Opfer-* und *Beobachtersensibilität* erfasst werden. Die

Ungerechtigkeitsensibilität, die Aufschluss darüber gibt, ob die Schüler*innen sensibel gegenüber Gerechtigkeitsfragen sind, ist eine Voraussetzung zur Erfassung des Gerechtigkeitserlebens bei Schüler*innen (Beierlein et al., 2012; Miluka, 1993; Schmitt, Neumann & Montada, 1992). Die individuelle Vertrauendenz spiegelt die grundsätzliche Haltung von Schüler*innen, eine vertrauensvolle Beziehung zu Lehrkräften aufbauen zu können, wider (Schweer, 1996) und ist damit eine Voraussetzung für die Einschätzung des Vertrauenserlebens gegenüber Lehrkräften. Als Randbedingungen erhoben werden die *Funktionalität* und *Wichtigkeit von Gerechtigkeit* sowie die *Funktionalität* und *Wichtigkeit von Vertrauen*. Die eingeschätzten Funktionalitäten und Wichtigkeiten von Gerechtigkeit und Vertrauen zeigen, ob diese Aspekte durch Schüler*innen überhaupt als funktionsförderlich (operationalisiert über *wohlfühlen* und *mitarbeiten* nach Bullough, 2009) und wichtig erlebt werden. Die genannten Aspekte werden im Hinblick auf ihre Ausprägungen in der Schüler*innenstichprobe insgesamt sowie soziodemografisch differenziert, d. h. nach Geschlecht, Schulform und Bundesland, betrachtet.

Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob sich das partizipative und restriktive Machterleben, das Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben sowie der autoritäre und autoritative Erziehungsstil aus Sicht von Schüler*innen gegenüber Lehrkräften auf der relationalen Befragungsebene faktorenanalytisch voneinander abgrenzen lassen. Grundlegend soll also untersucht werden, ob das Machtkonstrukt einen zusätzlichen Erklärungswert liefert, bzw. ob sich das Konstrukt eignet, vorliegende, isolierte und überlappende Konstrukte zu bündeln und in eine übergeordnete Struktur zu bringen. Zu diesem Zweck gehen alle Aspekte und Skalen in eine explorative Hauptkomponentenanalyse ein und werden anschließend auf potenzielle (multiple) Mediationseffekte überprüft. Es geht in der ersten Fragestellung also um die Konstruktklärung und Skalenbildung als Voraussetzung für Studie 2.

7.2 Forschungsfragen von Studie 2

Studie 2 basiert auf den Ergebnissen von Studie 1 und prüft in Fragestellung 1 und 2 die sich aus Studie 1 ergebenden Skalen der Hauptkonstrukte (Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben) auf der relationalen (Fragestellung 1) und auf der interaktionalen Befragungsebene (Fragestellung 2, Cocard, 2003; Dalbert, 2011a; Greenberg, 1990; Kirchler, 2007; Krause, 2010; Montada, 2001; Petermann & Petermann, 2005; Schweer, 2008a, 2008b; Thies, 2002; Wahl et al., 2011; Wittern & Tausch, 1983; Zala-Mezö & Raeder, 2007; Zand, 1972; s. Abschnitt 6). Durch die Übertragung der zuvor an einer Schüler*innenstichprobe getesteten Skalen können sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schüler*innen beide Befragungsebenen (relational und interaktional) abgebildet werden, um zu prüfen, ob sich die relationalen und interaktionalen Befragungsebenen voneinander unterscheiden. Auf der interaktionalen Befragungsebene werden Unterschiede ergänzend deskriptiv betrachtet. Bei der Synopse zur Machtanwendung (s.

Abschnitt 3, zusammenfassend s. Abschnitt 6) zeigten sich bei Schüler*innen und Lehrkräften hohe Überschneidungen bei den genannten Aspekten zur Machtanwendung (z. B. Krumm, 1999, 2003; Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997), wodurch theoretisch fundiert die Überführung der Aspekte von Schüler*innen auf Lehrkräfte gerechtfertigt erscheint. Überschneidungen werden analog bei den Einschätzungen von Gerechtigkeit und Vertrauen angenommen. Die Übertragbarkeit der Skalen wird zuvor über eine Hauptkomponentenanalyse überprüft. Zeigen sich die Konstrukte für die Lehrkräftestichprobe, so kann die analoge Konstruktion übernommen werden.

Fragestellung 1 soll klären, welche Zusammenhänge zwischen dem Macht-, dem Gerechtigkeits- und dem Vertrauenserleben aus Sicht von Lehrkräften und Schüler*innen auf der relationalen Befragungsebene bestehen.

- H1: Die erlebte partizipative Machtanwendung steht mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.
- H2: Das Gerechtigkeitserleben steht mit der erlebten partizipativen Machtanwendung positiv und mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.
- H3: Das Vertrauenserleben steht mit der erlebten partizipativen Machtanwendung positiv und mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.
- H4: Das Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben stehen in positivem Zusammenhang.

Fragestellung 2 soll aufzeigen, welche Zusammenhänge aus Sicht von Schüler*innen bezogen auf die interaktionale Befragungsebene im Hinblick auf das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben bestehen und welche Zusammenhänge aus Sicht von Lehrkräften im Umgang mit konkreten Schüler*innen im Hinblick auf das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben bestehen.

- H1: Die erlebte partizipative Machtanwendung steht mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.
- H2: Das Gerechtigkeitserleben steht mit der erlebten partizipativen Machtanwendung positiv und mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.
- H3: Das Vertrauenserleben steht mit der erlebten partizipativen Machtanwendung positiv und mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.
- H4: Das Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben stehen in positivem Zusammenhang.

In Fragestellung 3 wird über zwei Blöcke durch *t*-Tests für unabhängige Stichproben untersucht, ob (a) sich die Einschätzungen auf der relationalen Befragungsebene gegenüber denen auf interaktionaler Befragungsebene voneinander unterscheiden, wenn die Lehrkräfte- bzw. die Schüler*innenstichprobe betrachtet wird. Dabei wird sich

angelehnt an die nicht konvergierenden Wahrnehmungen nach Witte (2001) sowie Wubbels und Brekelmans (2006) versus der Schüler*innenurteile im Vergleich mit Lehrkräfteurteilen nach z. B. Aubrecht et al. (1986), Cortis und Grayson (1978) sowie Meighan (1977). Des Weiteren wird untersucht, ob (b) sich in den jeweiligen Befragungsebenen Schüler*innen- und Lehrkräfteerleben voneinander unterscheiden. Auch wird über zweistufige Regressionsanalysen betrachtet, ob das Alter von Schüler*innen, betrachtet als kontinuierliche Variable, die Durchlässigkeit der kognitiven Schemata der Schüler*innen beeinflusst. Zudem werden die partizipativen bzw. restriktiven Lehrkräfteeinschätzungen auf den beiden Befragungsebenen in Bezug auf das Alter der Schüler*innen und die Frage, ob hier Moderationseffekte vorliegen, betrachtet. Denn Schweer (1997a) sieht einen Zusammenhang zwischen den impliziten Vertrauensatheorien von Lernenden und der Entwicklung interpersonales Vertrauens zu einer konkreten Lehrkraft. Ferner postuliert Thies (2010) eine mögliche Übertragbarkeit interaktionaler Schemata auf relationale Schemata und umgekehrt.

Fragestellung 3 überprüft, in welchem Verhältnis die Einschätzungen auf der relationalen Befragungsebene und jene auf der interaktionalen Befragungsebene bezogen auf das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben von Lehrkräften und Schüler*innen zueinanderstehen.

Block a):

H1: Bei Schüler*innen unterscheiden sich die relationalen und interaktionalen Schemata.

H2: Bei Lehrkräften unterscheiden sich die relationalen und interaktionalen Schemata.

Block b):

H3: Relationale und interaktionale Schemata von Lehrkräften und Schüler*innen unterscheiden sich voneinander.

H4: Das Alter bei Schüler*innen beeinflusst deren Einschätzungen von Lehrkräften.

Fragestellung 4 beschäftigt sich mit der Erfassung des Unterrichtserlebens (*Schulbezogene Motivation, Mitwirkungserleben, Unterrichtszufriedenheit, Störneigung* und *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*) auf Seiten der Schüler*innen. Es wird untersucht, ob die Hauptkonstrukte, das Macht-, das Gerechtigkeits- und das Vertrauenserleben, die Ausprägungen dieser Aspekte des Unterrichtserlebens vorhersagen können. Ausgewählt wurden sie theoriegeleitet aufgrund ihrer möglichen Zusammenhänge mit den Hauptkonstrukten: Die schulbezogene Motivation könnte durch die erlebte Machtanwendung durch Lehrkräfte (Döring, 1987; Scholl, 1999; hier inbegriffen das Gerechtigkeitserleben, Dalbert, 2011a, und das Vertrauenserleben, Schweer, 1997a; Thies, 2002) miterklärt werden. Auch das Mitwirkungserleben von Schüler*innen könnte durch das Erleben von Macht (Scholl, 1999; hier inbegriffen das Gerechtigkeitserleben indirekt über verringertes Belastungserleben, Dalbert, 2013, und das Vertrauenserleben indirekt über einen Vertrauensvorsprung, Schweer, 2008b; Thies 2002) erklärbar sein. Die

Unterrichtszufriedenheit von Schüler*innen könnte durch die erlebte Machtanwendung (Scholl, 1999; hier inbegriffen das Gerechtigkeitserleben: Dalbert, 2013, und das Vertrauenserleben: Schweer, 1997a; Thies, 2002) erklärt werden. Eine Störneigung von Schüler*innen könnte ferner ebenfalls durch die erlebte Machtanwendung (Scholl, 1999, hier inbegriffen das Gerechtigkeitserleben, z. B. Donat et al., 2008 und das Vertrauenserleben, z. B. Thies, 2010) erklärbar sein. Gleiches gilt für die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schüler*innen (z. B. McClelland, 1972; Petermann, 1996; Thies, 2002) (s. Abschnitt 5.3).

Fragestellung 4 betrachtet somit, wie das Macht-, das Gerechtigkeits- und das Vertrauenserleben aus Sicht von Schüler*innen mit deren schulbezogener Motivation, Mitwirkungserleben, Unterrichtszufriedenheit, Störneigung und schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung zusammenhängen und ob durch das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben ein signifikanter Anteil der Varianz der Aspekte des Unterrichtserlebens erklärt werden kann.

- H1: Das Macht-, das Gerechtigkeits- und das Vertrauenserleben erklären jeweils einen signifikanten Anteil der Varianz von schulbezogener Motivation.
- H2: Das Macht-, das Gerechtigkeits- und das Vertrauenserleben erklären jeweils einen signifikanten Anteil der Varianz von Mitwirkungserleben.
- H3: Das Macht-, das Gerechtigkeits- und das Vertrauenserleben erklären jeweils einen signifikanten Anteil der Varianz von Unterrichtszufriedenheit.
- H4: Das Macht-, das Gerechtigkeits- und das Vertrauenserleben erklären jeweils einen signifikanten Anteil der Varianz von Störneigung.
- H5: Das Macht-, das Gerechtigkeits- und das Vertrauenserleben erklären jeweils einen signifikanten Anteil der Varianz von schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung.

In Fragestellung 5 wird ein Zusammenhang zwischen der von einem oder einer Schüler*in erlebten Art der Machtanwendung seiner oder ihrer Lehrkraft und deren Persönlichkeitseigenschaften angenommen. Verträglichkeit sollte mit partizipativer Machtanwendung in positivem Zusammenhang stehen. Hergeleitet wird diese Annahme über die Definition des Persönlichkeitsfaktors *Verträglichkeit* nach Borkenau und Ostendorf (1993) in Verbindung mit den inhaltlichen Überschneidungen einer konstruktiven Machtanwendung insofern, dass Verträglichkeit die Leistungsdimension *Sozialverhalten* gut vorhersagt ($\beta = .29$, Blickle & Kramer, 2011; van Scotter & Motowidlo, 1996). Da partizipative und restriktive Machtanwendung in negativem Zusammenhang stehen sollten, sollte die Verträglichkeit auch mit restriktiver Machtanwendung in negativem Zusammenhang stehen. Die Persönlichkeitsfaktoren sind insgesamt relativ konstante und stabile Konstrukte (Guilford, 1964) bzw. Verhaltenskorrelate (Hermann, 1987). Daher wird für die Persönlichkeitsfaktoren *Neurotizismus*, *Offenheit für Erfahrungen*, *Gewissenhaftigkeit* und *Extraversion*

angenommen, dass diese bzw. deren Verhaltenskorrelate ebenfalls mit der durch Schüler*innen erlebten Art der Machtanwendung in Zusammenhang stehen.

Fragestellung 5 beschäftigt sich also mit den Persönlichkeitsfaktoren von Lehrkräften und eruiert, ob diese mit der durch Schüler*innen erlebten partizipativen bzw. restriktiven Machtanwendung zusammenhängen.

H1: Der Persönlichkeitsfaktor Verträglichkeit steht mit der durch Schüler*innen erlebten partizipativen Machtanwendung in positivem und mit der restriktiven Machtanwendung in negativem Zusammenhang.

H2: Lehrkräfte unterscheiden sich hinsichtlich der Persönlichkeitsfaktoren Neurotizismus, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit Extraversion und ihrer durch Schüler*innen erlebten Art der Machtanwendung.

Fragestellung 6 beschäftigt sich damit, ob sich spezifische soziodemografische Unterschiede für das Macht-, das Gerechtigkeits- und das Vertrauenserleben zeigen. Zunächst werden Geschlechterunterschiede dahingehend untersucht, ob sich Schüler im Vergleich zu Schülerinnen stärker mit Restriktivität konfrontiert sehen (Baier et al., 2009) und ob weibliche Lehrkräfte stärker partizipative Handlungsweisen ausführen als männliche Lehrkräfte (Buchwald & Ringeisen, 2009; Baier et al., 2009). Auch wird überprüft, ob sich bei den Gerechtigkeitskognitionen Ähnliches wie in anderen Studien zeigt (Fan & Chan, 1999; Israelashvili, 1997, nach Dalbert, 2011a), nämlich, dass Mädchen häufiger mangelnde interpersonale Gerechtigkeit erleben als Jungen. Unter einer entwicklungspsychologischen Perspektive soll zudem überprüft werden, ob sich bei den Schülerinnen und Schülern Alterseffekte zeigen, die über die Klassenstufenzugehörigkeit operationalisiert werden. Anzunehmen ist, dass sich bei jüngeren Schülerinnen und Schülern eher globalere Einschätzungen finden, da die kognitive Differenzierungsfähigkeit noch nicht so stark ausgeprägt ist. Für das Vertrauenserleben werden solche Effekte vermutet (Thies, 2002). Schließlich werden auch schulformspezifische Unterschiede geprüft.

Fragestellung 6 beschäftigt sich letztlich mit der Frage, inwiefern sich bei Schüler*innen soziodemografische Unterschiede im Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben zeigen.

H1: Schüler fühlen sich stärker mit restriktiver Machtanwendung durch Lehrkräfte konfrontiert als Schülerinnen.

H2: Weibliche Lehrkräfte zeigen häufiger partizipative Machtanwendung als männliche Lehrkräfte.

H3: Schülerinnen fühlen sich von Lehrkräften häufiger ungerecht behandelt als Schüler.

H4: Es zeigen sich klassenstufenspezifische Unterschiede im Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben von Schülerinnen und Schülern.

H5: Es zeigen sich keine schulformspezifischen Unterschiede im Erleben restriktiver Machtanwendung durch Lehrkräfte.

Bevor nun mithilfe von Studie 1 und 2 die vorgestellten Fragestellungen bearbeitet werden (s. Abschnitte 9 und 10), wird ein schematischer Überblick mit den jeweiligen Befragungsebenen (relational vs. interaktional) und Perspektiven (Lehrkräfte vs. Schüler*innen) über sie gegeben (für eine grafische Übersicht, s. Tabelle 3).

8 Schematischer Überblick über Studie 1 und 2

Studie 1 und Studie 2 sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern bauen konzeptionell aufeinander auf, wobei Studie 1 die Voraussetzung von Studie 2 darstellt und geplant ist, die empirischen Erkenntnisse von Studie 1 in Studie 2 zu transferieren. Studie 1 ist eine quantitative Querschnittstudie, d. h. eine standardisierte Feldstudie mit Fragebogen, in der das Schüler*innenerleben von partizipativer sowie restriktiver Machtanwendung, Gerechtigkeit und Vertrauen erfasst und voneinander abgegrenzt wird (zur Validität der Schüler*innensicht Cortis & Grayson, 1987; Meighan, 1977; Stolz, 1997). Es werden außerdem Beobachter- und Opfersensibilität erfasst, um einschätzen zu können, ob Schüler*innen überhaupt gerechtigkeitssensibel sind. Um zu prüfen, ob sich Schüler*innen Vertrauen zu Lehrkräften vorstellen können, wird darüber hinaus die individuelle Vertrauendenz erfasst. Sofern Schüler*innen sich das nicht bzw. nur in sehr geringem Maße vorstellen können, kann die Vertrauensskala bei der Schüler*innenstichprobe nicht ausgewertet werden. Entsprechend werden mögliche Reihenfolgeeffekte des Fragebogens kontrolliert und überprüft und die Funktionalität und Wichtigkeit des Gerechtigkeits- und Vertrauenserlebens als Randbedingungen (Bedingungsprüfung für die Praxisrelevanz) erhoben. Der Fragebogen schließt mit der Abfrage soziodemografischer Variablen (Alter, Geschlecht, Schulform, Klassenstufe) und einem offenen Kommentarfeld.

Auch Studie 2 ist eine quantitative Querschnittstudie (standardisierte Feldstudie mit Fragebogen), in der auf Basis der Ergebnisse von Studie 1 relationale und interaktionale Schemata der Hauptkonstrukte von Lehrkräften und Schüler*innen – sofern in Studie 1 abgrenzbar – erfasst, miteinander verglichen und ihre Varianzaufklärung für ausgewählte Aspekte des Unterrichtserlebens (Schulbezogene Motivation, Mitwirkungserleben, Unterrichtszufriedenheit, Störneigung und Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung) untersucht werden. Wie in Studie 1 schließt der Fragebogen mit der Abfrage soziodemografischer Variablen (Alter, Geschlecht, Schulform, Klassenstufe) und einem offenen Kommentarfeld. Zur Erhebung interaktionaler Schemata schätzt der oder die (von den Schüler*innen einer Klasse eingeschätzte) Klassenlehrer*in drei randomisiert ausgewählte Schüler*innen seiner oder ihrer Klasse ein. In diesem Untersuchungsteil werden auch die Persönlichkeitsfaktoren von Lehrkräften erhoben. Eine Einschätzung, wie Lehrkräfte ihre Berufsgruppe erleben, soziodemografische Abfragen (Alter, Geschlecht, Schulform, Berufsjahre, ist die Lehrkraft Klassenlehrer*in dieser Klasse) und ein offenes Kommentarfeld beschließen den Lehrkräftefragebogen.

Tabelle 3

Schematische Darstellung der Studien 1 und 2

Befragungsebene	Befragte: Lehrkräfte	Befragte: Schüler*innen
Voraussetzungen	---	<ul style="list-style-type: none"> • Ungerechtigkeitssensibilität • Individuelle Vertrauendenz
Bedingungsprüfung: Praxisrelevanz des Gerechtigkeits- und Vertrauenserlebens	---	<ul style="list-style-type: none"> • Erleben der Funktionalität und Wichtigkeit und Gerechtigkeit • Erleben der Funktionalität und Wichtigkeit von Vertrauen
1 (relational: Berufsgruppe Lehrkräfte)	---	Erleben ¹⁴ der Berufsgruppe Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • Partizipative und restriktive Machtanwendung, Gerechtigkeitserleben, Vertrauenserleben, autoritativer/ autoritärer Erziehungsstil
Soziodemografisches	---	Alter, Geschlecht, Schulform, Klassenstufe
2 (relational: Berufsgruppe Lehrkräfte)	Erleben der eigenen Berufsgruppe <ul style="list-style-type: none"> • Nach empirischer Prüfung (Studie 1) modifizierte Hauptkonstrukte • Individuelle Vertrauendenz 	Erleben der Berufsgruppe Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • Nach empirischer Prüfung (Studie 1) modifizierte Hauptkonstrukte • Individuelle Vertrauendenz • Aspekte des Unterrichtserlebens: Motivation, Mitwirkungserleben, Schulzufriedenheit, Störneigung, schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung
(Perspektive: interaktional)	Selbstwahrnehmung der Lehrkraft <ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitsfaktoren Selbstwahrnehmung des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin gegenüber 3 konkreten Schüler*innen <ul style="list-style-type: none"> • Nach empirischer Prüfung (Studie 1) modifizierte Hauptkonstrukte 	Erleben des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin <ul style="list-style-type: none"> • Nach empirischer Prüfung (Studie 1) modifizierte Hauptkonstrukte
Soziodemografisches	Alter, Geschlecht, Schulform, Berufsjahre, Klassenlehrer*innenstatus	Alter, Geschlecht, Schulform, Klassenstufe

¹⁴ Im Folgenden werden zur Übersichtlichkeit und Transparenz der Perspektiven das *Erleben* und *Selbstwahrnehmung* folgendermaßen voneinander abgegrenzt: Das Erleben beschreibt ein an anderen wahrgenommenes Verhalten und dessen Effekte auf die eigene Person, wohingegen Selbstwahrnehmung ein Verhalten beschreibt, das jemand an sich selbst wahrnimmt bzw. wahrgenommen hat.

9 Studie 1

Auf den nächsten Seiten wird es darum gehen, erstens das Vorgehen von Studie 1 (Abschnitt 9.1), zweitens ihre Stichprobenkonstruktion (Abschnitt 9.2) sowie drittens die Prüfung der Voraussetzungen zu beschreiben (Abschnitt 9.3). Der vierte Punkt befasst sich mit der Beantwortung der Forschungsfrage von Studie 1 und der Darstellung der Ergebnisse in der Reihenfolge der aufgeworfenen Fragestellungen (Abschnitt 9.4). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse schließt das Kapitel ab (Abschnitt 9.5).

9.1 Vorgehen

9.1.1 Instrumente

Für Studie 1 wurde der Fragebogen „Macht, Gerechtigkeit und Vertrauen für Schüler*innen aus relationaler Perspektive“ (MVG_S_rel, s. Anhang A, Abschnitt 1) konzipiert. Ausgewählt wurden dafür die weiter oben begründeten Instrumente zur Messung von Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben sowie zur Abgrenzung der Erziehungsstile autoritär und autoritativ. Das Gerechtigkeitserleben wird anhand von 10 Items über die Skala *LehrerInnengerechtigkeit* von Dalbert und Stöber (2002a) erfasst, wobei die Reliabilität der Skala bei $\alpha = .88$ liegt. Das Vertrauenserleben wird anhand der Skala *Bedingungen erlebten Schüler*innenvertrauens* von Thies (2002) erfasst. Sie besteht aus 12 Items mit den 4 Subskalen *Vertrauensförderndes Interaktionsverhalten* (4 Items), *Vertrauensförderndes Lehrerverhalten* (3 Items), *Signalisieren von Sicherheit* (3 Items) und *Vertrauensvorleistungen* (2 Items). Für diese Skala werden keine originären Reliabilitäten berichtet. Die beiden Skalen *Autonomieunterstützung* mit 8 Items und einer Reliabilität, die laut Dalbert und Stöber (2002b) ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .86$ bis $.88$ erreicht, und *Strukturierung* mit 4 Items und einer Reliabilität, die ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .68$ bis $.70$ erreicht, eignen sich zur Einschätzung der Erziehungsstile autoritär und autoritativ durch Schüler*innen. Denn daraus können Baumrinds Logik folgend (s. Abschnitt 4.2) nach Dalbert und Stöber (2002b) die *Erziehungsstile autoritär* durch hohe Strukturierung und niedrige Autonomieunterstützung sowie *autoritativ* durch hohe Strukturierung und hohe Autonomieunterstützung modelliert werden. Betrachtet wurden zudem die von Schüler*innen eingeschätzte Funktionalität und Wichtigkeit ihres Gerechtigkeits- und Vertrauenserlebens. Die Funktionalität wurde in Ermangelung geeigneter Messinstrumente über das Wohlfühlen als Indikator nach Bullough (2009) operationalisiert, die Relevanz über die Einschätzung der Wichtigkeit von Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben. In vorliegender Studie 1 wird daher die Fremdbeurteilung von Lehrkräften durch Schüler*innen erfasst. Zudem erfolgte eine Adaption der Items in die relationale Befragungsebene, sofern diese zuvor dyadisch

formuliert waren (s. Abschnitt 9.1.2 zu Modifikationen). Die folgende tabellarische Auflistung (s. Tabelle 4) gibt Aufschluss über die genutzten Skalen und – aufgrund eines Mangels an geeigneten und etablierten Skalen – selbstkonstruierte Items zum Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben sowie die beiden Skalen *Strukturierung* und *Autonomieunterstützung*.

Tabelle 4

Skalen zur Abfrage von Gerechtigkeits- und Vertrauensaspekten sowie Erziehungsstilen

Konstrukt	Instrument Name (Reliabilität, Itemanzahl des Instruments, Quelle)
Gerechtigkeits erleben	<i>LehrerInnengerechtigkeit</i> ($\alpha = .88$, 10 Items, Dalbert & Stöber, 2002a)
Ungerechtigkeits sensibilität	<i>Beobachtersensibilität</i> ($\alpha = .85-.88$, 2 Items, Beierlein et al., 2012)
Wichtigkeit Gerechtigkeit	<i>Opfersensibilität</i> ($\alpha = .86-.90$, 2 Items, Beierlein et al., 2012) Selbstkonstruiertes Item: „Ich finde es wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer gerecht sind.“
Funktionalität Gerechtigkeit	Selbstkonstruiertes Item 1: „Wenn Lehrerinnen und Lehrer mir gegenüber gerecht sind, dann, fühle ich mich im Unterricht wohl.“ (nach Bullough, 2009) Selbstkonstruiertes Item 2: „Wenn Lehrerinnen und Lehrer mir gegenüber gerecht sind, dann fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht wohl.“ (nach Bullough, 2009) Selbstkonstruiertes Item 3: „Wenn Lehrerinnen und Lehrer mir gegenüber gerecht sind, dann, arbeite ich im Unterricht mehr mit.“
Individuelle Vertrauendenz	Selbstkonstruiertes Item: „Aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen halte ich Vertrauen zu Lehrerinnen und Lehrern für möglich.“ (nach Schweer, 1997a)
Vertrauenserleben	<i>Bedingungen erlebten Schüler*innenvertrauens</i> ¹⁵ (insgesamt 12 Items, Subskalen: <i>Vertrauensförderndes Interaktionsverhalten</i> (4 Items), <i>Vertrauensförderndes Lehrerverhalten</i> (3 Items), <i>Signalisieren von Sicherheit</i> (3 Items), <i>Vertrauensvorleistungen</i> (2 Items) (Thies, 2002)
Wichtigkeit und Funktionalität Vertrauen	Items analog zum Gerechtigkeits erleben
Erziehungsstile autoritär/ autoritativ	<i>Autonomieunterstützung*</i> (AUTON_L, $\alpha = .86-.88$, 8 Items, Dalbert & Stöber, 2002b) <i>Strukturierung*</i> (STRUK_L, $\alpha = .68-.70$, 4 Items, Dalbert & Stöber, 2002b)

Anmerkungen. α = Reliabilität; *Aus der Kombination der Skalen *Strukturierung* und *Autonomieunterstützung* lassen sich die Erziehungsstile *autoritär* (hohe Strukturierung, niedrige Autonomieunterstützung) und *autoritativ* (hohe Strukturierung, hohe Autonomieunterstützung) modellieren (Dalbert & Stöber, 2002b).

¹⁵ Für die Vertrauensskala liegen keine originären Reliabilitäten vor.

Nach einer umfassenden Recherche einzelner Aspekte, die von Schüler*innen und Lehrkräften in Machtdiskursen erwähnt werden und partizipatives bzw. restriktives Lehrkräftehandeln am ehesten abbilden (s. Abbildung 3) sowie einer theoretischen Abgrenzung des hier verwendeten Machtkonzepts von den Erziehungsstilen autoritär und autoritativ (s. Abschnitt 6.2), wurden für partizipatives und restriktives Lehrkräftehandeln nachstehende Skalen und Einzelaspekte identifiziert.

Für die partizipative Machtanwendung könnten folgende 5 Skalen *Kontrolle der Schüler*innenarbeit*, *Vermittlungsqualität*, *Pädagogisches Engagement*, *Lehrerwertschätzung* und *Partizipation* bzw. die in der Skala *promotive control* gebündelten Einzelaspekte (s. oberer Teil von Tabelle 5) relevant sein sowie 5 weitere Einzelaspekte (s. selbstkonstruierte Items im unteren Teil der Tabelle) in Form von insgesamt 43 Einzelitems:

Tabelle 5

Skalen und Einzelaspekte partizipativer Machtanwendung

Skalen	Partizipative Machtanwendung Name (Reliabilität, Itemanzahl des Instruments, Quelle)
Kontrolle der Schüler*innenarbeit	Skala <i>Kontrolle der Schülerarbeit</i> (Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.–13. Klasse ¹⁶ , $\alpha = .66$, 6 Items, Eder, 1998)
Vermittlungsqualität	Skala <i>Vermittlungsqualität</i> (LFSK 8–13, $\alpha = .73$, 5 Items, Eder, 1998)
Pädagogisches Engagement	Skala <i>Pädagogisches Engagement</i> (LFSK 8–13, $\alpha = .77$, 6 Items, Eder, 1998)
Wertschätzung im Rahmen der Gestaltung der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung zeigen Partizipation	Skala <i>LEHRWERT</i> ($\alpha = .88$, 9 Items, Mohr, 1991)
<i>Promotive control</i> mit den Aspekten:	Skala <i>promotive control</i> ($\alpha = .62$ – $.87$, 4 Items, auf Basis von Vortest 2 übersetzt, Scholl, 1999)
<ul style="list-style-type: none"> • Vermittelndes Agieren • Kontroverse und intensive Diskussionen • Alle Optionen beachten • Gegenseitige Übereinstimmung 	
Einzelaspekte	
Respektvoller Umgang	Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer behandeln mich mit Respekt.“
Fehler zugestehen	Selbstkonstruiertes Item 1: „Lehrerinnen und Lehrer gestehen sich selbst auch Fehler zu.“ Selbstkonstruiertes Item 2: „Lehrerinnen und Lehrer gestehen mir auch Fehler zu.“
Alternativen im Interesse aller suchen	Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer suchen in der Regel nach besseren Lösungen, mit denen sich die Interessen aller Schülerinnen und Schüler befriedigen lassen (z. B. Schulausflug mit dem alle Schülerinnen und Schüler einverstanden sind).“
Keine Schüler*innen präferieren	Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer bevorzugen keine Schülerinnen und Schüler“
Verzicht auf restriktive Machtanwendung	Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer handeln in meinem Interesse und nicht zu meinem Nachteil.“

Anmerkungen. α = Cronbachs Alpha.

¹⁶ Im Folgenden *LFSK 8–13* genannt.

Abschnitt zu den möglichen Konfundierungen der Konstrukte (s. Abschnitt 6.2) wurde bereits auf die Notwendigkeit der empirischen Überprüfung ihrer Abgrenzbarkeit voneinander hingewiesen. So wurden Items, die das Gerechtigkeitserleben fokussieren und sich mit dem zu eruiierenden Machtkonstrukt überschneiden, im Vorfeld aus dem Bereich der partizipativen Machtanwendung entfernt, da der Aspekt *Gerechtigkeitserleben* über die Skala von Dalbert und Stöber (2002a) gesondert erfasst wird (s. Abbildung 2 im Abschnitt 6.2). Konkret wurde der für die partizipative Machtanwendung gefundene Aspekt von Schmitz et al. (2006) „Lehrkräfte benoten gerecht“ entfernt. Das gleichlautende Vertrauensitem von Thies (2002) ging dagegen in die Analysen ein, um zu eruieren, ob das Item – faktorenanalytisch begründet – der Gerechtigkeitsskala von Dalbert und Stöber (2002a) oder der Vertrauensskala von Thies (2002) zugeordnet werden sollte.

Für den Bereich der restriktiven Machtanwendung können folgende, in den beiden Skalen *restrictive control* und *Restriktivität* gebündelten Einzelaspekte (s. oberer Teil von Tabelle 6) sowie die 6 Einzelaspekte (s. selbstkonstruierte Items im unteren Teil der Tabelle), insgesamt also 17 Einzelitems, relevant sein:

Tabelle 6

Skalen und Aspekte restriktiver Machtanwendung

Skalen	Restriktive Machtanwendung Name (Reliabilität, Itemanzahl des Instruments, Quelle)
<i>Restrictive control</i> mit den Aspekten: <ul style="list-style-type: none"> • Druck von „oben“ • Befehle durch Lehrkräfte 	Skala <i>restrictive control</i> ($\alpha = .82-.95$, 2 Items, auf Basis von Vortest 2 übersetzt, Scholl, 1999)
<i>Restriktivität</i> mit den Aspekten: <ul style="list-style-type: none"> • Bloßstellen • Witze machen • Diffamieren • eher strafendes als belohnendes Handeln, Drohen/Einschüchtern • Strenge Prüfung als Folge „schlechten Benehmens“ • Unterbinden der freien Meinungsäußerung • Beleidigen/negatives Labeln 	Skala <i>Restriktivität</i> (LFSK 8–13, $\alpha = .78$, 6 Items, Eder, 1998)
Einzelaspekte	
Physische Gewalt	Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer werden auch mal körperlich gewalttätig.“
Anschreien	Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer schreien manchmal.“
Diskreditieren	Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer stellen Schülerinnen und Schüler hin und wieder bloß.“
Keine Begründung der Note auf Nachfrage	Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer begründen Noten auf Nachfrage häufig nicht.“
Sexuelle Übergriffe	Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer bedrängen Schülerinnen und Schüler auch manchmal sexuell.“
Bevorzugung/Benachteiligung	Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer bevorzugen manche Schülerinnen und Schüler.“ Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer benachteiligen manche Schülerinnen und Schüler.“
Nicht Handeln, wenn Handeln notwendig wäre/Unterstützung verweigern	Selbstkonstruiertes Item: „Lehrerinnen und Lehrer handeln häufig nicht, wenn es notwendig wäre (z. B. Streit zwischen Schülerinnen und Schülern in der Pause, oder bei Mobbing).“ Selbstkonstruiertes Item: „Es kommt vor, dass Lehrerinnen und Lehrer Hilfe verweigern (z. B. nicht Eingehen auf Verständnisfragen oder eine Aufgabe noch einmal erklären).“

Anmerkungen. α = Cronbachs Alpha.

Die Genehmigung zum Nachdruck und zur Anwendung der oben genannten Skalen des LFSK 8–13 (Eder, 1998) wurde über die Testzentrale des Hogrefe Verlags GmbH & Co. KG eingekauft. An den Items wurden kleinere Modifikationen vorgenommen (s. Abschnitt 9.1.2), die der geschlechtergerechten Sprache, dem Lesefluss und der Anpassung auf die jeweilige Befragungsebene dienten. Insgesamt wurde auf geschlechtergerechte Formulierungen bei gleichzeitig guter Lesbarkeit geachtet (Technische Universität Braunschweig, 2012, 2013, 2016). Auf Basis aktueller Forschung zur Verständlichkeit geschlechtergerechter Sprache und Schrift wurde aus den Vorschlägen (a) vollständige Paarform, (b) verkürzte Paarform oder (c) neutrale Formulierungen für die Fragebögen der Studien dieser Arbeit die vollständige Paarform gewählt. Die Items von Scholl (1999) zur Machtanwendung wurden durch eine fachnahe, englische Muttersprachlerin ins Deutsche übersetzt. Um die Güte der Itemübersetzungen aus dem Englischen zu prüfen, wurde ein Test auf Güte der übersetzten Skalen in Anlehnung an Schmitt und Eid (2007) durchgeführt (s. Abschnitt 9.1.3). Um die insgesamt 60 Items zur Machtanwendung, hier insbesondere die selbst konstruierten Items, auf ihre Verständlichkeit und Passung zu prüfen, wurde ein Test auf Praxistauglichkeit und Akzeptanz in Anlehnung an die kognitive Survey-Technik durchgeführt (s. Abschnitt 9.1.4).

9.1.2 Modifikationen der Items

An den Items zur Studie 1 wurden folgende Modifikationen vorgenommen: Gewählt wurde ein durchgehend einheitliches Skalenformat (11-stufige Skala nach Westermann, 1985). Ergänzt wurde dieses Format durch Prozentangaben mit den Ausprägungen 0 % *Ich stimme gar nicht zu* bis 100 % *Ich stimme absolut zu* (s. Abbildung 4).

Teil 1	Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme absolut zu
Grundsätzliches	0%	100%
Ich bin empört, wenn es jemandem unverdient schlechter geht als anderen. ●	

Abbildung 4. Darstellung des Antwortformats anhand eines Beispielitems aus einer der Skalen zur Ungerechtigkeitssensibilität

Nach Umsetzung des einheitlichen Skalenformats wurde ein Vertrauensitem (Thies, 2002) für die logische Passung an das neue Format umgepolt (Original: „Vor Lehrerinnen und Lehrern habe ich keine Angst.“ Umpolung: „Vor Lehrerinnen und Lehrern habe ich manchmal Angst.“). Alle Items wurden auf die relationale Befragungsebene transformiert (z. B. Ersetzen von *mein Lehrer* durch *meine Lehrerinnen und Lehrer*), sodass auf Lehrkräfte im Allgemeinen Bezug genommen

wird. Durch diese Anpassung ergaben sich Dopplungen, die entfernt wurden, z. B. Lehrerinnen und Lehrer „interessieren sich für uns Schüler und unsere Probleme“, Lehrerinnen und Lehrer „interessieren sich für mich“ (Skala *LEHRWERT*, Mohr, 1991). Hier wurde das erste Item mit dem breiteren Spektrum gewählt und im Fragebogen verwendet. Zudem wurden die Items auf den oder die konkrete*n Schüler*in bezogen (*ich* anstelle von *wir*), einheitlich und schüler*innefreundlich gegendert (z. B. *Lehrerinnen und Lehrer...*) sowie Satzanfänge, sofern möglich, gebündelt („Lehrerinnen und Lehrer... sind freundlich.“ oder „... sind ehrlich.“). Für Schüler*innen unklare Begrifflichkeiten und Bezüge wurden des Weiteren durch verständliche und eindeutige Ausdrücke ersetzt (s. Abschnitt 9.1.4). Die in die Untersuchung eingehenden Aspekte der beiden Skalen *promotive control* und *restrictive control* (Scholl, 1999) wurden schließlich auf Itemebene übersetzt und auf den Lehrkräfte-Schüler*innen-Kontext angepasst, worauf im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

9.1.3 Vortest 1

Vortest 1 ist ein Test auf Güte der übersetzten Skalen *promotive control* und *restrictive control* (Scholl, 1999). Angelehnt an die „Richtlinien für die Übersetzung fremdsprachlicher Messinstrumente“ (Schmitt & Eid, 2007) wurde bei den beiden Skalen und ihren jeweiligen Items von einer zweisprachigen Expertin (englische Muttersprachlerin mit abgeschlossenem Studium der Psychologie) eine Übersetzung sowie eine Rückübersetzung mit Beachtung des schulischen Kontextes vorgenommen. Die beiden Skalen erfüllen die Voraussetzung einer adäquaten Messgüte nach Schmitt und Eid (2007), wobei *promotive control* ein an mehreren Stichproben getestetes $\alpha = .62$ bis $.87$ aufweist, *restrictive control* ein an mehreren Stichproben getestetes $\alpha = .82$ bis $.95$ (Scholl, 1999). Im Folgenden sind die Items der Skalen mit ihren jeweiligen Übersetzungen dargestellt:

Items der Skala *promotive control*:

- „... attention to all opinions“ (Übersetzung: „aktiver Meinungs austausch“)
- „... controversial, intensive discussion“ (Übersetzung: „Änderungen werden diskutiert“)
- „... mutual convergence“ (Übersetzung: „Verringerung der Spürbarkeit asymmetrischer Dependenz“)
- „... harmonizing opposite opinions“ (Übersetzung: „vermittelndes Agieren“)

Items der Skala *restrictive control*:

- „... words of command by superiors“ (Übersetzung: „Arbeiten mit Befehlen“)
- „... pressure from ,above“ (Übersetzung: „Arbeiten mit Druck“)

Die Übersetzungs- und Rückübersetzungsergebnisse sind bis auf das Item „mutual convergence“ übereinstimmend und wurden übernommen. Bei Letzterem ergibt sich eine Differenzierung in inhaltliche und wörtliche Übersetzung. Unter Rückbezug auf das Machtkonzept von Scholl (1999) bedeutet *mutual convergence* eine gegenseitige Annäherung zweier asymmetrischer Positionen (Führungskraft – Mitarbeiter*in). Bezogen auf den Schulkontext ist die Konsequenz dieser gegenseitigen Annäherung die Verringerung der Spürbarkeit asymmetrischer Dependenz zwischen Lehrkraft und Schüler*in. Schüler*innenfreundlich ausgedrückt ergab sich hieraus das inhaltlich übersetzte und negativ gepolte Item: „Lehrerinnen und Lehrer geben mir das Gefühl, dass sie „am längeren Hebel“ sitzen.“ Die negative Polung ist der Skalierung geschuldet, bei der Formulierung *nicht am längeren Hebel* wäre das gewählte Skalenformat unpassend gewesen. Für die wörtliche Übersetzung wurde in Übereinstimmung mit der Expertin folgende Formulierung gewählt: „Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich darum, dass wir alle zu einer einheitlichen Meinung kommen.“ Beide Items flossen zur Überprüfung ihrer Eignung in Studie 1 ein.

9.1.4 Vortest 2

Vortest 2 ist ein Test auf Praxistauglichkeit und Akzeptanz des Fragebogens und wurde mit der kognitiven Survey-Technik überprüft. Über die Betrachtung kognitiver Prozesse von Proband*innen bei der Beantwortung des Fragebogens durch „lautes Denken“ kann sich nach Bühner (2006) zeigen, ob das Antwortformat passend gewählt wurde und keine unbekannt Fremdwörter oder widersprüchliche Angaben in den Items zu finden sind, die das Verständnis der Fragen erschweren oder verhindern. Seiner Einschätzung nach kann auch prognostiziert werden, wie die grundsätzliche Akzeptanz gegenüber dem Instrument bei der Zielgruppe eingeschätzt wird, was als wichtiger Faktor für die Rücklaufquote des Fragebogens gilt. Allerdings merken Prüfer und Rexroth (2005) bei dieser Methode an, dass die Synchronisation des „Gemeintens“ durch die Sichtbarmachung kognitiver Prozesse (z. B. „Was versteht der oder die Forscher*in, was der oder die Proband*in unter Vertrauen?“) nicht zwingend gegeben ist. Dennoch eignet sich diese Methode zur Annäherung an die Praxistauglichkeit eines Fragebogens und wurde daher als Vortest 2 für Studie 1 ausgewählt.

Es wurden drei Schüler*innen zwischen 15 und 17 Jahren ($w = 2$, $m = 1$) auf Realschulniveau ($n = 2$) und gymnasialem Niveau ($n = 1$) ausgewählt, die unter realitätsnahen Bedingungen den Fragebogenteil mit den Machtaspekten ausfüllten und deren Verbalisierungen in gegenseitigem Einvernehmen mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet wurden. Visuelle Eindrücke während des Ausfüllens, wie „Stirnrunzeln“ oder „fragende Blicke“ wurden schriftlich notiert. Im Anschluss wurden in Anlehnung an Bühner (2006) folgende Fragen gestellt:

- (1) War das Ausfüllen des Fragebogens ok (Lesbarkeit, Schriftgröße und Aufbau)?
- (2) War der Fragebogen verständlich (Fremdwörter, Satzbau, Widersprüche)?
- (3) War das Antwortformat ok? Wie wäre es mit einem längeren oder kürzeren Antwortformat gewesen?
- (4) Würden Ihre Klassenkamerad*innen diesen Fragebogen auch verstehen und ohne Probleme ausfüllen können?
- (5) Haben Sie noch Anmerkungen zum Fragebogen?

Im Ergebnis wurde das Ausfüllen des Fragebogens im Hinblick auf (1) Lesbarkeit, Schriftgröße und Aufbau als unproblematisch wahrgenommen. (2) Die Verständlichkeit des Fragebogens war für die Realschüler*innen ebenfalls größtenteils gegeben. Ausnahmen gab es bei einigen Begriffen und Satzformulierungen, die als zu kompliziert wahrgenommen wurden. So wurden an einigen Stellen (a) Begriffe durch einfachere Begriffe ersetzt (z. B. *das Vorgetragene* durch *den Unterrichtsstoff*) und (b) Begriffe herausgenommen und anstelle davon mit Beispielen gearbeitet (z. B. wurde der Begriff *Querverbindungen* durch das Beispiel „...das Thema, das gerade in Englisch dran ist, wird auch in Geschichte besprochen“ ersetzt). Für den oder die Schüler*in, der oder die das Gymnasium besuchte, war der Fragebogen durchgängig verständlich. Das (3) Antwortformat wurde von zwei Schüler*innen als „sehr passend“ eingestuft, ein oder eine Schüler*in war der Ansicht, dass das Antwortformat „ein bisschen viel Auswahl“ zulässt. (4) Der oder die gymnasiale Schüler*in traf die Einschätzung, dass die Klassenkamerad*innen den Fragebogen ohne Weiteres verstehen würden. Die Realschüler*innen waren der Meinung, dass die meisten bzw. alle Klassenkamerad*innen den Fragebogen verstehen würden. In diese Einschätzung eingeschlossen waren zudem die Schüler*innen der beiden Hauptschulklassen dieser Schule. (5) Sonstige Anmerkungen, die eine Modifikation des Fragebogens erforderten, gab es nicht. Insgesamt wurden folgende Modifikationen an Items vorgenommen:

Verwendung eines klaren Bezugs bei einem partizipativen Machtitel: Verwendung des Begriffs *den Unterrichtsstoff* anstelle des Begriffs *das Vorgetragene*, weil dem oder der Schüler*in der Bezug nicht ganz klar war:

- Originalitem: „Unseren Lehrern ist es wichtig, dass wir das Vorgetragene richtig verstehen, auch wenn deswegen etwas weniger Stoff durchgenommen wird.“ (Skala *Vermittlungsqualität* aus LFSK 8–13)
- Modifikation: „Lehrerinnen und Lehrern ist es wichtig, dass ich den Unterrichtsstoff richtig verstehe, auch wenn deswegen etwas weniger Stoff durchgenommen wird.“

Problematische Begrifflichkeit bei einem partizipativen Machtitel: Begriff wurde herausgenommen und ein Beispiel wurde hinzugefügt, weil Realschüler*innen den Begriff *Querverbindung* nicht kannten.

- Originalitem: „Unsere Lehrer versuchen immer wieder auch Querverbindungen und Zusammenhänge mit anderen Fächern herzustellen.“ (Skala *Vermittlungsqualität* aus LFSK 8–13).
- Modifikation: „Unsere Lehrerinnen und Lehrer versuchen immer wieder auch Zusammenhänge mit anderen Fächern herzustellen (z. B. das Thema, das gerade in Englisch dran ist, wird auch in Geschichte besprochen).“

Präzisere Formulierung bei einem restriktiven Machtitem: Die Formulierung *sagen oder denken, was ihnen als erstes einfällt* wurde durch *sage, was ich denke* ersetzt.

- Originalitem: „Den Schülern, die sagen oder denken, was ihnen als erstes einfällt, wird das Leben von den Lehrern schwer gemacht.“ (Skala *Restriktivität* aus LFSK 8–13).
- Modifikation: „Wenn ich sage, was mir als erstes einfällt, dann wird mir das Leben von Lehrerinnen und Lehrern schwer gemacht.“

Verwendung eines aktuelleren Synonyms bei einem Gerechtigkeitsitem: Der Begriff *Betragen* wurde durch den Begriff *Verhalten* ersetzt, da Schüler*innen der Realschule den ursprünglichen Begriff nicht verstanden.

- Originalitem: „Oft bekomme ich meine Noten mehr nach meinem Betragen als nach meiner Leistung.“ (FAIR_L)
- Modifikation: „Oft bekomme ich meine Noten mehr nach meinem Verhalten als nach meiner Leistung.“

9.1.5 Kontrolle von Bedingungen, Instrumenten- und Verarbeitungseffekten

Um die Fragebogenstudien und die Auswertungen zu standardisieren, wurden folgende Kriterien zur Sicherung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität berücksichtigt: (a) standardisierte Bedingungen bei der Erhebung, (b) Kontrolle von Reihenfolgeeffekten bzw. Fragekontexteffekten und (c) objektive Kriterien bei der Dateneingabe und -auswertung.

(a) Um standardisierte Bedingungen bei den Erhebungen zu gewährleisten, wurde ein einheitliches Vorgehen angestrebt:

- (1) Einholen von Untersuchungsgenehmigungen bei den jeweiligen Schulbehörden (sofern im jeweiligen Bundesland gefordert)
- (2) Ankündigung der Fragebogenstudie und Einholen der Einverständniserklärungen der Eltern bzw. Schüler*innen
- (3) Gleiche Einführung der Befragung (sofern die Fragebögen verschickt und rückgesendet wurden, wurde die Lehrkraft angewiesen, die erste Informationsseite des Fragebogens als Instruktion laut vorzulesen)

(4) Durchführung der Erhebungen in den Klassenräumen der jeweiligen Schulen in einer Freistunde

(b) Um systematische Verzerrungen durch die Reihenfolge der Items zu kontrollieren, wurde der Fragebogen MVG_S_rel („Macht, Gerechtigkeit und Vertrauen für Schüler*innen aus relationaler Perspektive“, s. Anhang A, Abschnitt 1) in drei verschiedenen Versionen mit jeweils variierenden Itemblöcken mit durchmischten Items herausgegeben. Die Herausgabe der Fragebogenversionen erfolgte zufällig. Nach der Erhebung wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt, um zu eruieren, ob sich die drei Fragebogenvarianten hinsichtlich der abgefragten Skalen unterscheiden (s. Abschnitt 9.3.1).

(c) Um Einheitlichkeit bei der Dateneingabe und -auswertung der Fragebögen zu gewährleisten, wurden folgende Ausschlusskriterien festgelegt: (1) Uneindeutige Einkreisungen bei Items werden als fehlende Werte angegeben, z. B. Einkreisungen zwischen zwei Werten, neben einem Wert oder Mehrfacheinkreisungen bei demselben Item. (2) Keine Einkreisungen bei Items werden als fehlende Werte angegeben. (3) Fragebögen mit klar identifizierbaren Tendenzen, wie generelle Zustimmung- oder Ablehnungstendenz, eine Tendenz zur Mitte und Muster (z. B.: „0, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1, 0 ...“ oder „4, 6, 4, 6, 4, 6, 4, 6 ...“) über mindestens eine Seite hinweg und unabhängig vom gefragten Inhalt, werden aussortiert. (4) Augenscheinlich sich ausschließende bzw. sich widersprechende Angaben werden aussortiert, z. B. Klassenstufe 7 und Alter 105 Jahre. (5) Nur zur Hälfte ausgefüllte Fragebögen werden aussortiert. (6) Wird bei den soziodemografischen Angaben nicht mindestens der Schultyp angegeben, wird der Fragebogen ebenso aussortiert.

9.1.6 Stichprobenkonstruktion

Die Stichprobe von Studie 1 ist eine geklumpte Zufallsstichprobe. Als *Klumpen* gelten dabei natürliche Fallgruppen, die per Zufall für die Untersuchung ausgewählt wurden. Voraussetzung hierfür ist eine Strukturierung der jeweiligen Population in Klumpen, z. B. Schüler*innen in Schulen oder Studierende in Hochschulen (Bortz & Döring, 2006). Die Teilnahme an der Untersuchung hing zum einen ab von den Faktoren der Antragsstellung und -stattgabe der Bundesländer. Dabei wurden solche gewählt, die die Kriterien *Nähe* oder *Möglichkeit der eher unkomplizierten Antragstellung und -abwicklung innerhalb eines Schuljahres* erfüllten. Zum anderen hing die Teilnahme von der Bereitschaft der Schulleitungen und Lehrkräfte, vom Einverständnis der Eltern und von der Teilnahmebereitschaft der Schüler*innen ab. Befragt werden sollten $N = 600$ Schüler*innen der 7. bis 12. Klassenstufe der Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule bzw. Regionale Schule. Bei dieser Stichprobengröße ist eine aussagekräftige Hauptkomponentenanalyse möglich (Bortz, 2005). Aufgrund der Zugänglichkeit zu den Stichproben boten sich Erhebungen in den Bundesländern

Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen an. Die ausgewählten Örtlichkeiten ergaben sich durch die Genehmigungen der Anträge zur Untersuchung von Schüler*innen an Schulen der jeweiligen Schulbehörden und die Schulen jeweils aus einem zufällig ausgewählten Schnitt der Schulen der genehmigten Region (Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule bzw. Regionale Schule). Die Stichprobengröße belief sich schlussendlich auf $N = 647$ auswertbare Schüler*innenfragebögen. Die Klassenstufen 7 bis 12 wurden ausgewählt, weil hier davon ausgegangen werden kann, dass die kognitiven Repräsentationen zur Abfrage des Erlebens von Macht, Gerechtigkeit und Vertrauen sich aktuell ausbilden bzw. bereits ausgebildet sein könnten. Die Anwerbung erfolgte durch telefonische Kontaktaufnahme zu den Schulleitungen sowie eine E-Mail, die das Vorhaben nicht nur bewarb und begründete, sondern auch eine Genehmigung der jeweiligen Schulbehörde, ein Anschreiben an Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen (mit Erklärung des Vorhabens und Genehmigungsanfragen) sowie ein Exemplar des Fragebogens zur vorherigen Einsicht enthält. Den teilnehmenden Schulen wurde eine anonymisierte Rückmeldung zu den Ergebnissen der Studie bezüglich des Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserlebens der befragten Schüler*innen gegenüber Lehrkräften angeboten und auf Wunsch gegeben.

9.1.7 Untersuchungsdurchführung

Nachdem die Genehmigung für die Landkreise Vorpommern-Greifswald und Vorpommern-Rügen über postalisch versendete und rückadressierte Umschläge eingeholt worden war, wurden die Daten vom 6. März 2014 bis zum 10. Juli 2014 erhoben. Nach Einholung der Genehmigung für den Bereich Braunschweig und Wolfsburg wurde die Erhebung vom 1. April 2014 bis zum 15. Juni 2014 auch dort durchgeführt. Die Rücklaufquote ergab sich für Mecklenburg-Vorpommern aus dem Rücklauf der zugesendeten Fragebögen. Für Braunschweig und Wolfsburg ergab sich die Rücklaufquote aus der Differenz der vorher mit der jeweiligen Schulleitung abgesprochenen Menge an Fragebögen auf Basis der Schulklassen, die zugestimmt hatten, an der Erhebung teilzunehmen, und der tatsächlich von Schüler*innen ausgefüllten Bögen. In beiden Fällen wurde zuvor ein Informations- und Genehmigungsschreiben an Eltern und Schüler*innen verteilt, das sicherstellte, dass der Fragebogen nur mit Unterschrift der Eltern bzw. bereits 16-jähriger Schüler*innen ausgefüllt werden konnte. Bei der Durchführung der Fragebogenstudie wurden die dafür geltenden rechtlichen Regelungen des jeweiligen Bundeslandes sowie der TU Braunschweig eingehalten. Die Studie entsprach zudem den Datenschutzrichtlinien der TU und war mit deren Datenschutzbeauftragten abgestimmt. Die Rücklaufquote betrug 62 %.

9.1.8 Datenanalysen

Im Rahmen der Analyse der erhobenen Daten werden zunächst Reihenfolgeeffekte der Fragebögen varianzanalytisch überprüft. Zur Überprüfung der Forschungsfrage von Studie 1 wird eine Hauptkomponentenanalyse zur Abgrenzung der Hauptkonstrukte (60 Machtitems, 12 Vertrauensitems, 10 Gerechtigkeitsitems) und die beiden Skalen zur Erfassung der Erziehungsstile autoritär und autoritativ (12 Items, insgesamt 94 Items) vorgenommen. Die Hauptkomponentenanalyse wird angewendet, um durch möglichst wenige Faktoren die größtmögliche Gesamtvarianzaufklärung zu erzielen (z. B. Schendera, 2010). Bei der Rotationsmethode spricht sich u. a. Bortz (2005) für die orthogonale Rotation *Varimax* aus, um Redundanzen zu vermeiden. Die Varimaxrotation geht von einer linearen Unabhängigkeit der Faktoren (s. Thurstones Fundamentaltheorem der Faktorenanalyse, z. B. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011) aus. Diese ist im psychologischen Bereich jedoch selten vorzusetzen. Moosbrugger und Hartig (2002) argumentieren, dass grundsätzlich oblique rotiert werden sollte. Bühner (2006) empfiehlt dagegen zunächst oblique zu rotieren und bei geringer Korrelation der Faktoren anschließend orthogonal. Die Durchführung beider Rotationsmethoden mit anschließendem Vergleich rät schließlich Browne (2001). Aufgrund dieser Kontroverse und der Tatsache, dass es für die Auswahl der Rotationsmethode nur „Empfehlungen“ gibt (Schendera, 2010), werden in Anlehnung an Bühner (2006) und Browne (2001) beide Rotationsmethoden angewendet und miteinander verglichen. Für die oblique Rotation wird die Standard-Promaxrotation gewählt, die extreme (sehr hohe und sehr niedrige) Ladungen vermeidet, was die Interpretierbarkeit der Ergebnisse erleichtert (Eckey, Kosfeld & Rengers, 2002). Zudem kommt der voreingestellte Exponent Kappa 4 zur Anwendung, der nach Eckey et al. (2002) sowie Bühner (2006) in der Regel gute Ergebnisse liefert. Im Anschluss an die Hauptkomponentenanalysen werden die Reliabilitäten der auf Basis der Faktoren berechneten Skalen berechnet.

Da sich Hinweise auf Zusammenhänge der Hauptkonstrukte in anderen Kontexten zeigen, werden diese auch für den Lehrkräfte-Schüler*innen-Kontext angenommen. Bereits in Studie 1 wird über Korrelationen nach Pearson geprüft, ob sich diese Zusammenhänge bestätigen und wie stark die Machtskalen mit den Erziehungsstilskalen in Zusammenhang stehen. Außerdem wird die grundsätzliche Zusammenhangslage potenzieller mediierender Effekte der Konstrukte über Regressionsanalysen durch partielle multiple Mediationsanalysen nach dem PROCESS Model 4 nach Hayes (2012, S. 34) überprüft. Im Anschluss wird eine Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung (mit den genannten Einstellungen: Standard-Promaxrotation, Exponent: Kappa 4) durchgeführt, um zu eruieren, in welcher hierarchischen Ordnung die Faktoren stehen. Mögliche Effekte der soziodemografischen Variablen auf die Hauptkonstrukte werden über Varianzanalysen geprüft. Die Anzahl der fehlenden Werte pro Variable lag zwischen 3 und 14 Werten, was bei einer bereinigten Stichprobengröße von $N = 648$ (ursprünglich $N = 667$) und 94 faktorenanalytisch zu prüfenden Variablen weniger als

1.5 % entspricht. Die einzelnen Fragebögen wurden jeweils mindestens zu 95 % ausgefüllt und es ergab sich kein Hinweis auf systematische Ausfälle. Um die größtmögliche Anzahl an Angaben von Schüler*innen zu berücksichtigen, wurde daher eine Mittelwertimputation (Schwab, 1991) durchgeführt. Unter der Prämisse, dass es keinen Hinweis auf systematische Ausfälle innerhalb der Stichprobe gibt, gewährleistet die Mittelwertimputation fehlender Werte die geringste Distanz zu den übrigen Werten und ist damit für diese Stichprobe adäquat. Bei der hier angewendeten muss beachtet werden, dass ggf. die Varianzen der Daten unterschätzt werden (Little & Rubin, 2002), was in der Diskussion Berücksichtigung findet. Eingegeben, verarbeitet und ausgewertet wurden die Daten über das Programm IBM SPSS Statistics 22. Die Hauptfragestellung, ob das Machtkonstrukt neben den etablierten Aspekten des Unterrichtserlebens, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben einen zusätzlichen Erklärungswert hat und ob sich hier ggf. Hierarchien abbilden lassen, steht im Fokus der vorliegenden Arbeit. Daher wurde bei der Konzeption von Fragestellungen, Fragebogenstruktur sowie Stichprobenkonstruktion und -erhebung auf die zusätzliche Integration von Mehrebenenanalysen (HLM) verzichtet. Auch bei der Betrachtung schulspezifischer Unterschiede im Rahmen der soziodemografischen Analysen wurde dem Vorschlag der Task Force on Statistical Inference (1996, 1999) gefolgt, jeweils mit dem einfachst möglichen Verfahren zu arbeiten.

9.2 Stichprobenbeschreibung

Nach Bereinigung der ursprünglich 667 ausgefüllten Fragebögen (Beispielfragebogen MVG_S_rel, s. Anhang A, Abschnitt 1) beläuft sich die Stichprobengröße auf 648 Schüler*innen (s. Bereinigungskriterien in Abschnitt 9.1.5, Punkt c), die im Folgenden (s. Tabelle 7) dargestellt wird:

Tabelle 7
Stichprobenübersicht

	Häufigkeiten	Prozent (%)
Geschlecht (19 o. A.)		
Männlich	275	44.2
Weiblich	328	52.7
Alter (30 o. A.)		
13	15	2.4
14	94	15.2
15	213	34.5
16	214	34.6
17	70	11.3
18	12	1.9
Schultyp		
Hauptschulniveau	117	18.1
Realschulniveau	386	59.6
gymnasiales Niveau	120	18.5
Gesamtschule/Regionale Schule	26	3.9
Klassenstufe (19 o. A.)		
8	168	26.7
9	232	36.9
10	216	34.3
11	13	2.1
Bundesland (71 o. A.)		
Niedersachsen	221	34.1
Mecklenburg-Vorpommern	330	61.7

Anmerkungen. $N = 647$, o. A. = ohne Angabe.

Die Stichprobe besteht aus 275 Schülern und 328 Schülerinnen (19 ohne Angabe) zwischen 13 bis 18 Jahren ($M = 15.43$, $SD = 1.02$, 30 Schüler*innen ohne Angabe). 117 Schüler*innen befinden sich zum Erhebungszeitpunkt auf Hauptschulniveau, 386 Schüler*innen auf Realschulniveau, 120 Schüler*innen auf gymnasialem Niveau und 25 Schüler*innen geben „Gesamtschule“ an.¹⁷ 168 Schüler*innen sind zum Erhebungszeitpunkt in Klassenstufe 8, 232 in Klassenstufe 9, 216 Schüler*innen in Klassenstufe 10 und 13 Schüler*innen in der 11. Klassenstufe (19 Schüler*innen ohne Angabe). 221 Schüler*innen kommen aus Niedersachsen und 356 aus Mecklenburg-Vorpommern (71 Schüler*innen ohne Angabe).

¹⁷ Die Differenzierung in Schulformen wird mit den Umstrukturierungen von Haupt- und Realschule in Gesamtschulen unscharf. Daher wurde in der Stichprobenbeschreibung das Schulniveau berichtet, das die Schüler*innen im Fragebogen angaben, unabhängig davon, ob sie auf eine Haupt-, Real- oder Gesamt- bzw. Regionale Schule gehen. Des Weiteren wird die Gruppe der Schüler*innen, die angaben, einer Gesamtschule anzugehören, für die weiteren Berechnungen in Studie 1 herausgenommen, weil eine Teilstichprobe ($n = 26$) zu Verzerrungen führen könnte (z. B. bei Varianzanalysen).

9.3 Prüfung der Voraussetzungen

9.3.1 Zu Reihenfolgeeffekten

Auf Grundlage der individuellen Itembeantwortungen werden separat für die Fragebogenversionen Werte ermittelt und überprüft. Über eine einfaktorielle Varianzanalyse wird untersucht, ob sich die Fragebogenvarianten 1 bis 3 hinsichtlich der abgefragten Aspekte *Opfer-* und *Beobachtersensibilität*, *Wichtigkeit von Gerechtigkeit*, *Funktionalität von Gerechtigkeit*, *Gerechtigkeit*, *Individuelle Vertrauenstendenz*, *Wichtigkeit von Vertrauen*, *Funktionalität von Vertrauen*, *Vertrauen*, Itempool *Partizipative Machtanwendung*, Itempool *Restriktive Machtanwendung*, *Autonomieunterstützung* und *Strukturierung* (s. zusammengefasste Instrumente in Abschnitt 9.1.1) systematisch unterscheiden bzw. ob sich Interaktionseffekte (s. Positionseffekte, Klauer, 1973) zeigen.

Voraussetzungen für die einfaktorielle Varianzanalyse sind (1) eine Normalverteilung der abhängigen Variablen, (2) eine Varianzgleichheit der zu testenden Gruppen und (3) ein Intervallskalenniveau der abhängigen Variablen, das aufgrund des 11-stufigen Antwortformats, das Ausprägungen zwischen 0 % und 100 % zulässt, angenommen wird. Voraussetzung (1) ist die Normalverteilung der abhängigen Variablen: Der Kolmogorov-Smirnov-Test zeigt, dass bis auf den Itempool *Partizipative Machtanwendung* ($p = .06$) keine Normalverteilungen vorliegen (durchgängig $p < .01$). Da die Stichprobengrößen der einzelnen Fragebogenvarianten ($n = 181\text{--}244$) hinreichend groß sind, ist der Test hinsichtlich der Verletzung der Normalverteilungsannahme relativ robust (Brosius, 2006; Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010). Voraussetzung (2) ist die Gleichheit der Varianzen der zu testenden Gruppen: Hierfür wurde der Levene-Test durchgeführt, bei dem sich nicht signifikante Werte für die Skalen *Opfer-* ($p = .40$) und *Beobachtersensibilität* ($p = .07$), *Funktionalität von Gerechtigkeit* ($p = .10$), *Gerechtigkeit* ($p = .21$), *Strukturierung* ($p = .08$), *Wichtigkeit von Vertrauen* ($p = .21$), *Autonomieunterstützung* ($p = .76$), Itempool *Partizipative Machtanwendung* ($p = .59$) und *Restriktive Machtanwendung* ($p = .89$) ergeben. Hier kann von einer Varianzgleichheit ausgegangen werden. Da die Aspekte und Skalen *Individuelle Vertrauenstendenz* ($p = .04$), *Funktionalität von Vertrauen* ($p = .01$), *Wichtigkeit von Gerechtigkeit* ($p = .03$) und *Vertrauen* ($p < .00$) signifikant werden, muss von einer Varianzungleichheit ausgegangen werden. Die Varianzanalyse wird durchgeführt, da sie als ein stabiles Verfahren gilt (Brosius, 2006; Eid et al., 2010). Bei den Skalen, die keine homogenen Varianzen aufweisen, werden der Welch-Test angewendet und dessen Ergebnisse sowie die F -Werte des Levene-Tests¹⁸ berichtet. Signifikante Unterschiede in den Fragebogenvarianten 1 bis 3 finden sich bei allen Aspekten und Skalen ($p < .00\text{--}p = .04$) außer bei der *Wichtigkeit von Gerechtigkeit*

¹⁸ Bei den im Weiteren durchgeführten Tests werden die Testvoraussetzungen nicht mehr ausführlich im Text berichtet.

($p = .33$). Die Effektgrößen liegen zwischen $\eta^2 = .01$ – $.05$. Die Effektstärken für Varianzanalysen wurden nach Westermann (2000) berechnet, der ab einem η^2 von $.01$ einen kleinen, ab $.06$ einen mittleren und ab $.14$ einen großen Effekt konstatiert. So ist hier durchgängig von kleinen Effekten auszugehen. Nach zusätzlicher Überprüfung der Korrelationsmatrizen der Variablen der drei Fragebogenvarianten (nach Stelzl, 2005 bzw. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010) auf Positionseffekte kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Unterschiede nicht störend auf die Studienergebnisse auswirken.

9.3.2 Randbedingungen und Voraussetzungen zur Prüfung der Konstrukte

Es ist sinnvoll, den durch Schüler*innen eingeschätzten Stellenwert von *Funktionalität* (operationalisiert über das *Wohlfühlen* als Indikator nach Bullough, 2009) und *Relevanz* (operationalisiert über die Einschätzung der Wichtigkeit) von *Lehrkräftegerechtigkeit* (z. B. Dalbert, 2011) und *-vertrauen* (z. B. Thies, 2002) zu betrachten. Denn aus diesen etablierten Größen lassen sich praktische Anhaltspunkte bezüglich ihrer Gewichtigkeit ableiten. Für das Gerechtigkeitserleben ist die Ungerechtigkeitssensibilität (hier spezifisch die *Opfer-* und *Beobachtersensibilität*, Beierlein et al., 2012) wichtig, die überprüft, ob bei den Proband*innen ein ausreichendes Maß an Sensibilität bezüglich des Gerechtigkeitserlebens vorhanden ist, um Gerechtigkeitseinschätzungen tätigen zu können (Beierlein et al., 2012; Miluka, 1993; Schmitt, Neumann & Montada, 1992; s. Abschnitt 5.2). Für das Vertrauenserleben ist die Erfassung der *Individuellen Vertrauensstendenz* (Schweer, 1996) relevant, die überprüft, ob Vertrauen in diesem sozialen Bereich überhaupt als möglich erachtet wird (s. Abschnitt 5.3).

In Tabelle 8 werden Mittelwerte und Standardabweichungen der *Individuellen Vertrauensstendenz* der Schüler*innen, ihre Ungerechtigkeitssensibilität, erfasst durch die Teilskalen *Opfer-* und *Beobachtersensibilität*, die *Funktionalität* und *Wichtigkeit von Gerechtigkeit* sowie die *Funktionalität* und *Wichtigkeit von Vertrauen* dargestellt.

Tabelle 8

Deskriptive Darstellung der Voraussetzungen zur Studie 1: Individuelle Vertrauenstendenz, Opfer- und Beobachtersensibilität, Funktionalität und Wichtigkeit von Gerechtigkeit, Funktionalität und Wichtigkeit von Vertrauen

Skala	<i>M (SD)</i>
Individuelle Vertrauenstendenz	6.17 (2.89)
UG (Opfersensibilität)	6.31 (2.68)
UG (Beobachtersensibilität)	6.38 (2.43)
Funktionalität von Gerechtigkeit	7.56 (1.94)
Wichtigkeit von Gerechtigkeit	9.16 (1.58)
Funktionalität von Vertrauen	7.45 (2.17)
Wichtigkeit von Vertrauen	5.74 (3.11)

Anmerkungen. $N = 622$; 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Die *Individuelle Vertrauenstendenz* liegt bei $M = 6.17$, was zeigt, dass die Schüler*innen dieser Stichprobe Vertrauen zu Lehrkräften eher für möglich halten. Die Mittelwerte der Skala *Beobachtersensibilität* ($M = 6.38$) und *Opfersensibilität* ($M = 6.31$) liegen ebenfalls oberhalb der Mitte der Skala. Die *Funktionalität von Gerechtigkeit* und *Vertrauen* werden als ähnlich hoch eingeschätzt ($M = 7.45, 7.56$). Die *Wichtigkeit von Gerechtigkeit* wird im Mittel viel höher eingeschätzt als die *Wichtigkeit von Vertrauen* ($M = 9.16, 5.74$). In ihrer Einschätzung unterscheiden sich die Schüler*innen am stärksten ($SD > 3.0$).

9.3.2.1 Schulformspezifische Unterschiede

Um soziodemografische Effekte von Schulform, Bundesland, Geschlecht und Klassenstufe bezüglich der genannten Voraussetzungen betrachten zu können, wurden einfaktorielle Varianzanalysen bzw. t -Tests berechnet.¹⁹ Dabei erfüllen die Daten die Testanforderungen. Sofern der Levene-Test signifikant wurde, wurden anstelle der F -Werte die Kennwerte des Welch-Tests berichtet. Dasselbe gilt für die folgenden Testungen des Bundeslandes, des Geschlechts und der Klassenstufen (s. Tabelle 9):

¹⁹ Die Task Force on Statistical Inference (1996, 1999) rät an, jeweils das einfacherere statistische Verfahren anzuwenden. Daher wurde von der multivariaten Varianzanalyse abgesehen und stattdessen einfaktorielle Varianzanalysen gerechnet. Um eine mögliche Alphafehlerkumulierung gering zu halten, wurde das Alphafehlerniveau auf 1 % herabgesetzt. Denn bei Mehrfachtestungen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass eine Hypothese als zutreffend angenommen wird, obwohl diese fehlerhaft ist.

Tabelle 9
Schulformspezifische Unterschiede

	Schulform			F	η^2
	HS (n = 117)	RS (n = 385)	GY (n = 120)		
Quelle der Varianz	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Individuelle Vertrauensstendenz	6.44 (3.10)	6.21 (2.85)	5.97 (2.89)	0.77	0.00
UG (Opfersensibilität)	6.08 (2.92)	6.26 (2.59)	6.77 (2.63)	2.19	0.00
UG (Beobachtersensibilität)	5.92 (2.50)	6.49 (2.40)	6.52 (2.37)	2.73	0.01
Funktionalität von Gerechtigkeit	7.16 ^{a, c} (1.96)	7.65 ^a (1.93)	7.82 ^c (1.75)	4.00*	0.01
Wichtigkeit von Gerechtigkeit	8.91 ^c (1.94)	9.11 (1.60)	9.43 ^c (1.12)	4.35*	0.01
Funktionalität von Vertrauen	7.10 (2.29)	7.54 (2.14)	7.65 (2.04)	2.16	0.01
Wichtigkeit von Vertrauen	6.03 (3.21)	5.86 (3.07)	5.43 (3.08)	1.26	0.00

Anmerkungen. N = 622; einfaktorielle Varianzanalysen; 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; HS = Hauptschulniveau, RS = Realschulniveau, GY = gymnasiales Niveau; Levene-Test: bis auf Funktionalität von Vertrauen und Wichtigkeit von Gerechtigkeit n. s.; η^2 = Effektstärke in Eta-Quadrat als Maß der Varianzaufklärung berechnet durch die Formel: $\eta^2 = (f^*df^{zw}) / (f^*df^{zw} + df^{innen})$; signifikante Unterschiede im Post-Hoc-Test (Bonferroni)- ^a Schulform HS-RS, ^b Schulform RS-GY, ^c Schulform HS-GY; * $p < .05$.

Für die Wichtigkeit und Funktionalität von Gerechtigkeit zeigen sich schulformspezifische Unterschiede. Diese Effekte ($\eta^2 = .01$) sind nach Westermann (2000) klein. Die Post-Hoc-Tests zeigen, dass Gymnasiast*innen die Wichtigkeit von Gerechtigkeit höher einschätzen als Schüler*innen auf Hauptschulniveau. Bei der Einschätzung der Funktionalität von Gerechtigkeit unterscheiden sich Schüler*innen auf Hauptschul- und Realschulniveau sowie Schüler*innen auf Hauptschulniveau und gymnasialem Niveau voneinander: Schüler*innen auf Realschul- und gymnasialem Niveau haben hier höhere Werte im Vergleich zu Schüler*innen auf Hauptschulniveau.

9.3.2.2 Bundeslandspezifische Unterschiede

Tabelle 10 stellt bundeslandspezifische Unterschiede dar:

Tabelle 10

Bundeslandspezifische Unterschiede

	Bundesland						
	NDS (n = 221)	M.-V. (n = 330)			95 % Konfi- denzintervall		Cohen's <i>d</i>
Schüler*innen	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (565)	<i>p</i>	<i>untere</i>	<i>obere</i>	
Individuelle Vertrauenstendenz	6.14 (3.11)	6.09 (2.76)	0.20	n.s.	-0.44	0.54	0.0
UG (Opfersensibilität)	6.46 (2.69)	6.24 (2.75)	0.91	n.s.	-0.24	0.68	0.1
UG (Beobachtersensibilität)	6.66 (2.42)	6.23 (2.46)	2.03	sig.	0.01	0.84	0.2
Funktionalität von Gerechtigkeit	7.63 (1.92)	7.46 (1.97)	1.01	n.s.	-0.16	0.50	0.1
Wichtigkeit von Gerechtigkeit	9.19 (1.69)	9.19 (1.49)	-0.040	n.s.	-0.27	0.26	0.0
Funktionalität von Vertrauen	7.51 (2.21)	7.35 (2.17)	0.87	n.s.	-0.21	0.54	0.1
Wichtigkeit von Vertrauen	6.01 (3.13)	5.53 (3.11)	1.79	n.s.	-0.05	1.01	0.2

Anmerkungen. *N* = 551; *t*-Test für unabhängige Stichproben, paarweiser Fallausschluss, 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; NDS = Niedersachsen, M.-V. = Mecklenburg-Vorpommern; Levene-Test = bis auf individuelle Vertrauensstendenz und Vertrauen n. s.; *d* = Effektstärke nach Cohen; sig = signifikant mit *p* < .05, n.s.= nicht signifikant.

Insgesamt zeigen sich in Tabelle 10 keine relevanten Unterschiede zwischen den beiden Bundesländern, aus denen die befragten Schülerinnen und Schüler stammen. Für die Beobachtersensibilität zeigt sich bei niedersächsischen Schüler*innen eine signifikant höhere Sensibilität als bei Schüler*innen aus Mecklenburg-Vorpommern. Dieser Effekt (*d* = .02), berechnet nach Borenstein (2009), ist nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) klein.

9.3.2.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Tabelle 11 stellt geschlechtsspezifische Unterschiede dar:

Tabelle 11

Geschlechtsspezifische Unterschiede

	Geschlecht				95 % Konfi- denzintervall		Cohen's <i>d</i>
	m (<i>n</i> = 275)	w (<i>n</i> = 338)			<i>untere</i>	<i>obere</i>	
Schüler*innen	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (565)	<i>p</i>			
Individuelle Vertrauenstendenz	6.19 (2.90)	6.22 (2.81)	-0.11	n.s.	-0.48	0.43	0.0
UG (Opfersensibilität)	6.16 (2.83)	6.41 (2.52)	-1.15	n.s.	-0.67	0.18	0.1
UG (Beobachtersensibilität)	6.09 (2.54)	6.66 (2.26)	-2.99	sig.	-0.956	-0.20	0.2
Funktionalität von Gerechtigkeit	7.44 (2.02)	7.66 (1.88)	-1.38	n.s.	-0.53	0.09	0.1
Wichtigkeit von Gerechtigkeit	9.19 (1.53)	9.13 (1.61)	0.41	n.s.	-0.20	0.30	0.0
Funktionalität von Vertrauen	7.42 (2.17)	7.54 (2.14)	-0.69	n.s.	-0.46	0.22	0.1
Wichtigkeit von Vertrauen	5.55 (3.10)	5.91 (3.07)	-1.43	n.s.	-0.84	0.13	0.1

Anmerkungen. *N* = 603; *t*-Test für unabhängige Stichproben, paarweiser Fallausschluss; 0 = *absolute Ablehnung* bis 10 = *absolute Zustimmung*; m = Schüler, w = Schülerinnen; Levene-Test: bis auf individuelle Vertrauenstendenz und Vertrauen n. s.; *d* = Effektstärke nach Cohen; sig = signifikant mit $p < .05$, n.s. = nicht signifikant.

Es zeigen sich insgesamt keine systematischen geschlechtsspezifischen Unterschiede, lediglich für die Beobachtersensibilität zeigt sich ein Effekt: Schülerinnen sind signifikant sensibler als Schüler. Dieser Effekt ($d = .02$), berechnet nach Borenstein (2009), ist nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) klein.

9.3.2.4 Unterschiede nach Klassenstufe

Im Folgenden werden klassenstufenspezifische Unterschiede dargestellt (s. Tabelle 12):

Tabelle 12

Klassenstufenspezifische Unterschiede

Quelle der Varianz	Klassenstufe			F	η^2
	8. (n = 168)	9. (n = 213)	10. (n = 215)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Individuelle Vertrauenstendenz	5.80 ^c (2.92)	6.26 (2.94)	6.61 ^c (2.73)	2.77*	0.01
UG (Opfersensibilität)	5.83 ^c (2.79)	6.45 (2.70)	6.64 ^c (2.42)	4.75*	0.02
UG (Beobachtersensibilität)	5.80 ^{a, c} (2.45)	6.63 ^a (2.37)	6.69 ^c (2.37)	7.85*	0.03
Funktionalität von Gerechtigkeit	7.10 ^{a, c} (2.08)	7.85 ^a (1.70)	7.84 ^c (1.90)	8.21*	0.02
Wichtigkeit von Gerechtigkeit	8.78 ^{a, c} (2.13)	9.28 ^a (1.23)	9.29 ^c (1.37)	4.00*	0.02
Funktionalität von Vertrauen	7.01 ^{a, c} (2.33)	7.64 ^a (2.03)	7.76 ^c (2.11)	6.43*	0.02
Wichtigkeit von Vertrauen	5.40 (3.11)	5.94 (3.19)	6.11 (2.91)	2.68	0.01

Anmerkungen. N = 596; einfaktorielle Varianzanalysen; 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; η^2 = Effektstärke in Eta-Quadrat als Maß der Varianzaufklärung berechnet durch die Formel: $\eta^2 = (F \cdot df^Z) / (F \cdot df^Z + df^{innen})$; signifikante Unterschiede im Post-Hoc-Test (Bonferroni)- ^a Klassenstufe 8–9, ^b Klassenstufe 9–10, ^c Klassenstufe 8–10; * $p < .05$.

Bei der individuellen Vertrauenstendenz, der Opfer- und Beobachtersensibilität, der Funktionalität von Gerechtigkeit, der Funktionalität von Vertrauen und bei der Wichtigkeit von Gerechtigkeit zeigen sich anhand Tabelle 12 klassenstufenspezifische Unterschiede. Die Effekte ($\eta^2 = .01-.03$) sind nach Westermann (2000) klein. Die Post-Hoc-Tests zeigen, dass sich die Schüler*innen der 8. Klassenstufen von denen der 10. in ihrer individuellen Vertrauenstendenz signifikant voneinander unterscheiden. Denn in den 10. Klassenstufen ist sie höher ausgeprägt. Dasselbe zeigt sich bei der Opfersensibilität: Bei der Beobachtersensibilität unterscheiden sich die Schüler*innen der 8. und 9. Klassenstufen sowie die Schüler*innen der 8. und 10. Klassenstufen voneinander. Schüler*innen der 8. Klassenstufen zeigen signifikant geringere Beobachtersensibilitätswerte als Schüler*innen der 9. und 10. Klassenstufen. Ebenso zeigt sich dies für die Funktionalität von Vertrauen, die Funktionalität von Gerechtigkeit und die Wichtigkeit von Gerechtigkeit.

9.3.2.5 Zusammenfassung der soziodemografischen Analysen

Die Schüler*innen dieser Stichprobe halten Vertrauen zu Lehrkräften für eher möglich, wobei Schüler*innen aus der 10. Klassenstufe gegenüber Schüler*innen aus der 8. Klassenstufe höhere Werte erzielen. Die Anwendung der Skala zum Vertrauenserleben von Thies (2002) sollte damit sinnvoll anwendbar sein. Die Beobachtersensibilität der Schüler*innen ist etwas unter dem Mittel der Skala ausgeprägt und die Opfersensibilität etwas über dem Mittel der Skala. Niedersächsische Schüler*innen weisen im Vergleich zu Schüler*innen aus Mecklenburg-Vorpommern eine höhere Beobachtersensibilität auf. Auch sind Schüler*innen beobachtungssensibler als Schüler. Schüler*innen aus der 8. Klassenstufe sind im Vergleich zu Schüler*innen aus der 9. und 10. Klassenstufe in geringerem Maß beobachtungssensibel gegenüber Ungerechtigkeiten. Die Opfersensibilität ist in der 10. Klassenstufe im Vergleich zur 8. Klassenstufe höher ausgeprägt. Insgesamt scheint bei Schüler*innen eine im mittleren Bereich ausgeprägte Opfer- und Beobachtersensibilität vorzuliegen, sodass Gerechtigkeitsurteile getroffen werden können und die Skala zur Erfassung der Lehrkräftegerechtigkeit angewendet werden kann. Als ähnlich wichtig wird die Funktionalität von Vertrauen und Gerechtigkeit eingeschätzt. Die Funktionalität von Gerechtigkeit schätzen Schüler*innen auf gymnasialem Niveau höher ein als Schüler*innen auf Realschul- und Hauptschulniveau. Bei der Einschätzung der Funktionalität von Gerechtigkeit als auch der Funktionalität von Vertrauen realisieren Schüler*innen der 8. Klassenstufe im Vergleich zu Schüler*innen der 9. und 10. Klassenstufe niedrigere Werte. Die Wichtigkeit von Gerechtigkeit durch Lehrkräfte wird von den Schüler*innen einvernehmlich (s. geringe Standardabweichungen) als viel höher eingeschätzt als die Wichtigkeit von Vertrauen, bei der sich die Schüler*innen in ihren Einschätzungen insgesamt uneiniger sind (s. hohe Standardabweichungen). Schüler*innen auf gymnasialem Niveau schätzen die Wichtigkeit von Gerechtigkeit höher ein als Schüler*innen auf Hauptschulniveau. Die Wichtigkeit von Gerechtigkeit wird von Schüler*innen der 8. Klassenstufe als geringer eingeschätzt als von Schüler*innen der 9. und 10. Klassenstufe. Alle berichteten Effekte sind nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) bzw. nach Westermann (2000) klein. Insgesamt zeichnet sich ab, dass Schüler*innen aus höheren Klassenstufen höhere Werte bei den genannten Aspekten und Skalen erzielen als Schüler*innen aus niedrigeren Klassenstufen.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Skalen zur Erfassung von Lehrkräftegerechtigkeit und -vertrauen bei der vorliegenden Stichprobe sinnvoll angewendet werden können, weil Ungerechtigkeitssensibilität und eine individuelle Vertrauendenz, die Vertrauen zu Lehrkräften als möglich erscheinen lässt, gegeben sind. Die Angaben zur Wichtigkeit und Funktionalität von Gerechtigkeit und Vertrauen verweisen (unterschiedlich stark) auf die Relevanz der Konstrukte im Schulkontext.

9.4 Ergebnisse

Was in den nächsten Abschnitten folgt, ist zunächst die Darstellung des Vorgehens bei den Hauptkomponentenanalysen (Abschnitt 9.4.1) und der Ergebnisse der promaxrotierten Hauptkomponentenanalyse (mit Ausprägungen *M*, *SD*, Reliabilitäten der Skalen und Modifikationen auf Basis der Ergebnisse der Hauptkomponentenanalysen), die mit der varimaxrotierten Lösung abgeglichen werden (Abschnitt 9.4.2). Dann werden die Zusammenhänge der Skalen dargestellt (Abschnitt 9.4.3) und eine Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung (promaxrotiert) durchgeführt (Abschnitt 9.4.4).

9.4.1 Darstellung der Hauptkomponentenanalyse

Durchgeführt wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit schiefwinkliger Rotation (Promax, Kappa 4) und Mittelwertimputation der fehlenden Werte. Eingegangen sind als Variablen die Items der *Partizipativen* und *Restriktiven Machtaspekte*, die *Gerechtigkeits-* und *Vertrauensskala* sowie die Skalen *Strukturierung* und *Autonomieunterstützung*, mittels derer die *Erziehungsstile autoritär* und *autoritativ* berechnet werden können. Die Items erfüllten die Voraussetzungen für eine Hauptkomponentenanalyse (Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium: .93, Signifikanz nach Barlett: .00).²⁰ Zur Extraktion der Faktoren lässt sich sagen, dass Items im Rahmen der Hauptkomponentenanalyse nach zwei Kriterien entfernt wurden: (1) Der Eigenwert, d. h. die Summe der quadrierten Faktorladungen über alle Variablen (Klopp, 2010) liegt unter 1, (2) das Item lädt nach der Konvention von Backhaus et al. (2011) auf einen Faktor mit $\lambda < .50$. Beibehalten wurden Items, wenn sie eindeutig und mit einer „hohen Ladung“ von $\lambda > .50$ (S. 362) auf ausschließlich einem Faktor luden. Die Anzahl der Faktoren wurde auf Basis des Kaiser-Guttman-Kriteriums (Guttman, 1954; Kaiser, 1960) festgelegt, nachdem Eigenwerte größer als 1 einbezogen wurden.

Die Forschungsfrage von Studie 1, die mithilfe der Hauptkomponentenanalyse beantwortet werden sollte, lautet: Wie verteilen sich das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben aus Sicht von Schüler*innen bei der Berufsgruppe Lehrkräfte und lässt sich Machterleben ggf. als übergeordnetes Konstrukt verstehen? Lassen sich die Erziehungsstilskalen vom Machterleben abgrenzen und zeigen sich die postulierten Zusammenhänge zwischen Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben für die Schüler*innenstichprobe?

²⁰ Nach Backhaus et al. (2011) sind die Daten vor einer Hauptkomponentenanalyse über das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO oder MSA, laut Autor*innen das aktuell beste zur Verfügung stehende Verfahren zur Prüfung von Korrelationsmatrizen) auf ihre Eignung für eine Hauptkomponentenanalyse zu prüfen. Der Wertebereich des KMO oder MSA liegt zwischen 0 und 1, wobei die Daten bei einem Wert < 0.5 für eine Hauptkomponentenanalyse nicht geeignet sind, bei einem Wert ≥ 0.8 hingegen schon.

Tabelle 13 zeigt die Faktoren der Hauptkomponentenanalyse, die zur Beantwortung der Forschungsfrage gerechnet wurde. Berechnet wurden die Mittelwerte jeweils aus den hoch ladenden Items (nicht aus den Faktorwerten), die nach einer ergänzenden Berechnung des Cronbachs Alpha-Werts als Skala zusammengefasst wurden. Hierbei wurde darauf geachtet, dass verschiedene Vorzeichen der auf den jeweiligen Faktor ladenden Items bei der Mittelwertbildung Berücksichtigung finden. Die ursprünglich 94 Items wurden auf 53 Items reduziert, wodurch sich 12 Faktoren ergaben, die insgesamt 64.50 % der Gesamtvarianz aufklären. In der tabellarischen Übersicht sind die Faktoren mit ihren Mittelwerten, Standardabweichungen und Reliabilitäten links dargestellt. Rechts wird jeweils eine kurze Erläuterung zur Zusammensetzung des jeweiligen Faktors gegeben.

Tabelle 13

Faktoren der Hauptkomponentenanalyse

Faktor	Kurzdarstellung
1. Vertrauensserleben, $\alpha = .91, M = 6.41, SD = 1.87,$ 11 Items	9 Items (1 bis 7, 9 und 10) aus der ursprünglichen Vertrauensskala (Thies, 2002), ein selbst konstruiertes Item zu „Fehler zugestehen“ (Item 8) sowie ein Item (10) aus der Skala <i>LehrerInnengerechtigkeit</i> (Dalbert & Stöber, 2002a)
2. Erleben unterstützender Zuwendung, $\alpha = .90, M = 4.09, SD = 2.07,$ 7 Items	5 Items (1 und 3 bis 6 und 8) aus der Skala <i>Wertschätzung</i> (Mohr, 1991) sowie zwei Items (2 und 7) aus der Skala <i>Pädagogisches Engagement</i> des LFSK 8–13 (Eder, 1998)
3. Autonomieunterstützung, $\alpha = .91, M = 5.40, SD = 2.28,$ 7 Items	Item 1 dieser Skala von Dalbert und Stöber (2002b) wurde entfernt ($\lambda = .48$)
4. Erleben von restriktiven Konsequenzen, $\alpha = .80, M = 4.75, SD = 2.22,$ 4 Items	4 Items (1 bis 4) der Skala <i>Restriktivität</i> des LFSK 8–13 (Eder, 1998), 2 Items (5 und 6) negativ kodierte Items aus der Skala <i>LehrerInnengerechtigkeit</i> (Dalbert & Stöber, 2002a)
5. Strukturierung, $\alpha = .80, M = 7.28, SD = 1.84,$ 4 Items	Replikation der originalen Skala <i>Strukturierung</i> (Dalbert & Stöber, 2002b)
6. Erleben mangelnde Egalität, α $= .70, M = 5.15, SD = 2.70,$ 2 Items	Selbst konstruierte Items (1 und 3) zu „keine Schüler*innen präferieren“; das selbst konstruierte Item 2 zu „Bevorzugung/Benachteiligung“ wurde entfernt
7. Ungerechtigkeitserleben, $\alpha = .82, M = 5.40, SD = 2.28,$ 2 Items	Negativ codierte Items aus der Skala <i>LehrerInnengerechtigkeit</i> (Dalbert & Stöber, 2002a)
8. Erleben von Bloßstellung, $\alpha = .81, M = 3.83, SD = 2.87,$ 2 Items	Item 1 ist ein selbst konstruiertes Item zu <i>Bloßstellen</i> , Item 2 ist ein Item der Skala <i>Restriktivität</i> des LFSK 8–13 (Eder, 1998), Item 3 ist aus der Vertrauensskala (Thies, 2002) und wurde entfernt, um Redundanzen zu vermeiden
9. Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten, $\alpha = .81, M = 6.00, SD = 2.43,$ 3 Items	Items aus der Skala <i>Schulische Partizipation</i> (Oser, Biedermann & Ullrich, 2001)
10. Erleben von Zwang, $\alpha = .81, M = 5.75, SD = 2.52,$ 2 Items	Replikation der übersetzten Skala <i>restrictive control</i> (Scholl, 1999)
11. Erleben (sexueller) Gewalt, $\alpha = .72, M = 0.67, SD = 1.63,$ 2 Items	Selbst konstruierte Items zu <i>physische Gewalt</i> und <i>sexuelle Übergriffe</i>
12. Erleben von Hausaufgabenkontrolle, $\alpha = .56, M = 6.45, SD = 2.65,$ 2 Items	Items der Skala <i>Kontrolle der Schülerarbeit</i> LFSK 8–13 (Eder, 1998)

Anmerkungen. α = Cronbachs Alpha, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Die Kommunalitäten der Items liegen zwischen $\lambda = .92$ – $.50$. Die Reliabilitäten der berechneten Skalen liegen zwischen $\alpha = .91$ und $\alpha = .56$. Die Güte von Skalen nach Moosbrugger und Kelava (2007) liegt bei einem Alpha von $\alpha > .70$ bei „akzeptabel“, sowie nach Weise (1975, nach Bortz und Döring, 2006) bei einem Alpha zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .90$ bei „mittelmäßig“ und bei einem Alpha von $\alpha > .90$ bei „hoch“. Die Korrelationen der Skalen sind zum Teil gering und zum Teil mittelstark.²¹

Tabelle 14 zeigt die Items der 12 Faktoren. Bei obliquen Rotation unterscheidet sich die Muster- von der Strukturmatrix darin, dass Erstere eine Darstellung liefert, bei der aus jedem Faktor der Effekt der anderen herauspartialisiert wurde (s. semipartielle standardisierte Regressionsgewichte, Bühner, 2006). Es werden also nur die Varianzen einbezogen, die der jeweilige Faktor unter Berücksichtigung des Einflusses der anderen (korrelierten) Faktoren erklärt. Diese Mustermatrix wird nach Bühner (2006) interpretiert. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde nicht die gesamte Matrix dargestellt, sondern lediglich die 12 Faktoren ohne jeweilige Nebenladungen.

²¹ Korrelationskonvention nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010): $r = 0.1$ für eine geringe, $r = 0.3$ für eine mittlere und $r = 0.5$ für eine hohe Korrelation.

Tabelle 14

Übersichtstabelle über die Items der Faktoren (promaxrotiert, Exponent: Kappa 4)

Item	Faktor				12
	1	2	3	...	
Vertrauenserleben: Lehrerinnen und Lehrer ...					
(1) geben Fehler zu.	.86				
(2) sind ehrlich.	.80				
(3) halten ihre Versprechen ein.	.77				
(4) wollen mir wirklich etwas beibringen.	.76				
(5) sind freundlich.	.71				
(6) sprechen mich von sich aus an.	.66				
(7) benoten gerecht.	.65				
(8) gestehen sich selbst auch Fehler zu.	.62				
(9) nehmen mich ernst.	.55				
(10) vertrauen mir.	.54				
(11) behandeln mich im Großen und Ganzen gerecht.	.51				
Erleben von unterstützender Zuwendung: Lehrerinnen und Lehrer ...					
(1) interessieren sich für mich und meine Probleme.	.82				
(2) bemühen sich, mich auch persönlich kennenzulernen.	.81				
(3) reden mit mir oft über Fragen, die mich persönlich angehen.	.76				
(4) geben mir das Gefühl wichtig zu sein.	.75				
(5) setzen sich für mich ein, wenn ich in Schwierigkeiten gerate.	.70				
(6) zeigen mir, dass sie mich mögen.	.68				
(7) versuchen, mir auch persönliche Anregungen zu geben, was für mich interessant sein könnte.	.64				
(8) kümmern sich um meine Probleme.	.62				
Autonomieunterstützung: Lehrerinnen und Lehrer					
(1) erlauben es, dass ich ihre Entscheidungen in Frage stelle.			.81		
(2) respektieren, dass ich eine eigene Meinung habe.			.80		
(3) ermuntern mich, Dinge in Frage zu stellen.			.80		
(4) hören sich meine Meinung genauso an wie die eines Erwachsenen.			.76		
(5) hören sich an, was ich für eine Meinung habe.			.74		
(6) geben mir viele Wahlmöglichkeiten, wie ich Schulaufgaben gestalten kann.			.63		
(7) hören zu, wenn ich sage, dass ich etwas unfair finde.			.59		

Item	Faktor						
	4	5	6	7	8	9	...
Erleben von restriktiven Konsequenzen:							
(1) Wenn man sich schlecht benimmt, muss man damit rechnen zur Strafe streng geprüft zu werden.	.76						
(2) Schülerinnen und Schüler, die früher einmal unangenehm aufgefallen sind, bekommen dies immer wieder zu spüren.	.74						
(3) Wenn ich einmal nicht ordentlich mitarbeite, wird sofort mit schlechten Noten gedroht.	.70						
(4) Es ist bei Lehrerinnen und Lehrern meist leichter, eine Strafe zu bekommen, als eine Anerkennung oder Belohnung.	.67						
(5) Oft bekomme ich meine Noten mehr nach meinem Verhalten als nach meiner Leistung.	.64						
(6) Oft spielt es bei meinen Noten eine Rolle, wie sympathisch ich meinen Lehrerinnen und Lehrern bin.	.56						
Strukturierung: Lehrerinnen und Lehrer ...							
(1) haben klare Regeln und Vorschriften, wie ich mich zu verhalten habe.	.83						
(2) achten darauf, dass ich die in der Schule geltenden Regeln befolge.	.82						
(3) wollen, dass ich stets ihren Anordnungen folge.	.78						
(4) legen ziemlich genau fest, was ich tun kann und was nicht.	.62						
Erleben von mangelnder Egalität: Lehrerinnen und Lehrer ...							
(1) bevorzugen manche Schülerinnen und Schüler.		.75					
(2) bevorzugen keine Schülerinnen und Schüler.		-.70					
(3) benachteiligen manche Schülerinnen und Schüler.		.64					
Ungerechtigkeitserleben: Lehrerinnen und Lehrer ...							
(1) bewerten mich häufig ungerecht.				.78			
(2) verhalten sich mir gegenüber oft unfair.				.71			
Erleben von Bloßstellung: Lehrerinnen und Lehrer ...							
(1) stellen Schülerinnen und Schüler hin und wieder bloß.					.76		
(2) Es kommt immer wieder vor, dass Schülerinnen und Schüler durch Lehrerinnen und Lehrer bloßgestellt werden.					.72		
(3) würden mich niemals bloßstellen.					-.72		
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten:							
(1) Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren wir gemeinsam.						.91	
(2) Besondere Ereignisse, die alle betreffen, werden gemeinsam diskutiert und bestimmt.						.80	
(3) Ich darf mitentscheiden, wie der Klassenraum gestaltet wird.						.61	

Item	Faktor		
	...	10	11 12
Erleben von Zwang: Lehrerinnen und Lehrer	10	11 12
(1) arbeiten häufig mit „Befehlen“.		.85	
(2) arbeiten häufig mit „Druck“.		.82	
Erleben von (sexueller) Gewalt			
(1) bedrängen Schülerinnen und Schüler auch manchmal sexuell.		.90	
(2) werden auch mal körperlich gewalttätig.		.82	
Erleben von Hausaufgabenkontrolle			
(1) Wer eine Hausaufgabe nicht gemacht hat, muss sie im Allgemeinen nachmachen.		.84	
(2) Bei uns wird regelmäßig überprüft, ob die Hausaufgaben richtig sind.		.75	

Anmerkungen. N = 621; Mittelwertimputation; grau: entfernte Items nach Reliabilitätsanalyse.

Die Skala *Erleben von Zwang* besteht aus den übersetzten Items der Skala *restrictive control* von Scholl (1999), womit sich der restriktive Machtaspekt vom organisationalen Kontext auf die Schüler*innenstichprobe übertragen lässt. Die Skala *promotive control* zeigt sich für die Schüler*innenstichprobe nicht. Die Skala *Erleben von Hausaufgabenkontrolle* weist eine geringe Reliabilität von $\alpha = .56$ auf, jedoch ist der Kontrollaspekt als relevant eingestuft und ambivalent diskutiert worden (Barber, 1996; Baumrind, 1991; Galambos et al., 2003; Grolnick & Farkas, 2002; Kuntsche, 2006; Omer & von Schlippe, 2015), sodass diese Skala in die weiteren Berechnungen mit einfließt. Zur Reliabilitätsverbesserung und Verhinderung von Redundanz wurde ein Item – jeweils aus den Skalen *Erleben von mangelnder Egalität* und *Erleben von Bloßstellung* – entfernt (s. grau hinterlegte Items in Tabelle 14), wodurch effektiv 51 Items in 12 Skalen überführt wurden. Eine Korrelationstabelle der Skalen findet sich weiter unten in Tabelle 16.

9.4.2 Abgleich mit varimaxrotierter Lösung

Werden dieselben Items durch eine explorative Hauptkomponentenanalyse varimaxrotiert (KMO = .94, Barlett = .00, Reduzierung von 94 Items auf 57 Items, nach Reduzierung zur Reliabilitätsverbesserung und Vermeidung von Redundanz auf 55 Items, s. analog das Vorgehen bei der promaxrotierten Hauptkomponentenanalyse), ergibt sich eine ähnliche Lösung mit 13 Faktoren (Varianzaufklärung: 64.28 %):

1. Erleben von unterstützender Zuwendung (Varianzaufklärung: 11.02 %, $\alpha = .91$)
2. Vertrauenserleben (Varianzaufklärung: 9.33 %, $\alpha = .91$)
3. Erleben von restriktiven Konsequenzen (Varianzaufklärung: 8.25 %, $\alpha = .86$)
4. Autonomieunterstützung (Varianzaufklärung: 7.20 %, $\alpha = .91$)

5. Strukturierung (Varianzaufklärung: 4.45 %, $\alpha = .78$)
6. Ungerechtigkeitserleben (Varianzaufklärung: 3.76 %, $\alpha = .82$)
7. Erleben von mangelnder Egalität (Varianzaufklärung: 3,48 %, $\alpha = .70$)
8. Erleben von Bloßstellung (Varianzaufklärung: 3.36 %, $\alpha = .81$)
9. Erleben von Zwang (Varianzaufklärung: 3.04 %, $\alpha = .81$)
10. Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten (Varianzaufklärung: 2.97 %, $\alpha = .79$)
11. Erleben von (sexueller) Gewalt (Varianzaufklärung: 2.90 %, $\alpha = .72$)
12. Erleben von Hausaufgabenkontrolle (Varianzaufklärung: 2.51 %, $\alpha = .56$)
13. Erleben von unterlassendem Handeln (Varianzaufklärung: 2.00 %),

1-Item-Faktor: „Lehrerinnen und Lehrer handeln häufig nicht, wenn es notwendig wäre (z. B. Streit zwischen Schülerinnen und Schülern in der Pause oder bei Mobbing)“, selbstkonzipiertes Item zum Aspekt *Nicht Handeln, wenn Handeln notwendig wäre/Unterstützung verweigern* aus dem Bereich der restriktiven Machtanwendung. Der 1-Item-Faktor wird aufgrund der Unterschreitung des Richtwertes zur Skalenbildung nach Bühner (2006) ausgeschlossen.

9.4.3 Unterschiede der varimaxrotierten zur promaxrotierten Lösung

Nachstehend (s. Tabelle 15) werden die Unterschiede zwischen der varimax- und promaxrotierten Lösung dargestellt:

Tabelle 15
Abgegrenzte Skalen aus den Hauptkomponentenanalysen

Rotationsmethode	Promax (Varianzaufklärung: 64.50 %)			Varimax (Varianzaufklärung: 64.28 %)		
	Skala	Items	α	Güte ^a	Items	α
Vertrauenserleben	11	.91	hoch	11	.91	hoch
Erleben von unterstützender Zuwendung	8	.90	mittel	10	.91	hoch
Autonomieunterstützung (E)	7	.91	hoch	7	.91	hoch
Erleben von restriktiven Konsequenzen	6	.80	mittel	9	.86	mittel
Strukturierung (E)	4	.80	mittel	4	.80	mittel
Erleben von mangelnder Egalität	2	.70	akzeptabel	2	.70	akzeptabel
Ungerechtigkeiterleben	2	.82	mittel	2	.82	mittel
Erleben von Bloßstellung	2	.81	mittel	2	.81	mittel
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	3	.81	mittel	2	.79	akzeptabel
Erleben von Zwang	2	.81	mittel	2	.81	mittel
Erleben von (sexueller) Gewalt	2	.72	akzeptabel	2	.72	akzeptabel
Erleben von Hausaufgabenkontrolle	2	.56	> akzeptabel	2	.56	> akzeptabel

Anmerkungen. $N = 621$; die Skalen *Autonomieunterstützung* und *Strukturierung* zu den Erziehungsstilen autoritär und autoritativ sind mit einem (E) gekennzeichnet, Promax: promaxrotierte Lösung der Hauptkomponentenanalyse, Varimax: varimaxrotierte Lösung der Hauptkomponentenanalyse, ^a Die Güte der Skalen nach Moosbrugger & Kelava (2007), $\alpha > .70$ „akzeptabel“; nach Weise (1975, nach Bortz & Döring, 2006) zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .90$ „mittelmäßig“ und $\alpha > .90$ „hoch“.

Auf Faktor 1 liegen im Vergleich zur promaxrotierten bei der varimaxrotierten Lösung zusätzlich die beiden Items „Wenn ich in Schwierigkeiten bin, bemühen sich Lehrerinnen und Lehrer mir zu helfen.“ und „Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, den Unterricht so mit ihren Kolleginnen und Kollegen abzustimmen, dass die

Belastungen nicht zu groß werden.“ Beide Items stammen aus der Skala *Pädagogisches Engagement* des LFSK 8–13 (Eder, 1998). Die Reliabilität der Skala beträgt $\alpha = .91$ (promaxrotierte Skala: $\alpha = 90$).

Auf Faktor 3 liegen drei zusätzliche Items: erstens „Wenn ich sage, was ich denke, dann wird mir das Leben von Lehrerinnen und Lehrern schwer gemacht.“ (Aspekt *Unterbinden der freien Meinungsäußerung*, Skala *Restriktivität* des LFSK 8–13 nach Eder, 1998), zweitens „Es kommt vor, dass Lehrerinnen und Lehrer Hilfe verweigern (z. B. nicht Eingehen auf Verständnisfragen oder eine Aufgabe nicht noch einmal erklären).“ (selbstkonstruiertes Item zu Aspekt *Nicht Handeln, wenn Handeln notwendig wäre/Unterstützung verweigern*) sowie drittens „Von Lehrerinnen und Lehrern werde ich oft ungerecht behandelt.“ (Skala *LehrerInnengerechtigkeit*, Dalbert & Stöber, 2002a). Die Reliabilität der Skala beträgt $\alpha = .86$ (promaxrotierte Skala: $\alpha = 80$).

Faktor 10 besteht im Gegensatz zur promaxrotierten Lösung bei der varimaxrotierten nur aus zwei Items. Es fehlt das Item „Ich darf mitentscheiden, wie der Klassenraum gestaltet wird.“ (*Schulische Partizipation*, Oser, Biedermann und Ullrich, 2001). Die Reliabilität der Skala beträgt $\alpha = .79$ (promaxrotierte Skala: $\alpha = 81$).

Der Abgleich der Rotationsmethoden nach Browne (2001) ergibt bei Anwendung von Promaxrotation (Varianzaufklärung: 64.50 %) und Varimaxrotation (Varianzaufklärung: 64.28 %) jeweils eindeutige Lösungen mit sehr ähnlichen Faktoren. Identisch sind die Faktoren *Vertrauenserleben*, *Autonomieunterstützung*, *Strukturierung*, *Ungerechtigkeits erleben*, *Erleben von mangelnder Egalität*, *Erleben von Bloßstellung*, *Erleben von Zwang*, *Erleben von (sexueller) Gewalt* und *Erleben von Hausaufgabenkontrolle*. Kleine Unterschiede ergeben sich bei den Faktoren *Erleben von unterstützender Zuwendung*, *Erleben von restriktiven Konsequenzen* und *Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten*. Es zeigen sich zwischen beiden Lösungen eine ähnlich hohe Aufklärung der Gesamtvarianz und ähnliche Reliabilitäten. Die varimaxrotierte Lösung erzielt im Vergleich zur promaxrotierten Lösung bei den Skalen mit hoher Güte zusätzlich einen besseren Wert (*Erleben von unterstützender Zuwendung*, $\alpha = .91$) und bei den Skalen mit geringerer Güte zusätzlich einen schlechteren Wert (*Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten*, $\alpha = .79$) Im mittleren Gütebereich ergibt die varimaxrotierte Lösung bei der Skala *Erleben von restriktiven Konsequenzen* einen besseren Wert ($\alpha = .86$). Betrachtet man die Zusammenhänge der Skalen zur Machtanwendung, sind diese teils gering, teils mittelstark miteinander korreliert²² (s. Tabelle 16 im nächsten Abschnitt 9.4.4). Folgeberechnungen basieren auf den promaxrotierten Faktoren, da, auch wenn die Lösungen recht ähnlich sind, keine lineare Unabhängigkeit gegeben ist (Backhaus et al., 2011). So ist davon auszugehen, dass die promaxrotierte im Zweifel der varimaxrotierten Lösung vorzuziehen ist. Eine Absicherung der Faktoren konnte hierdurch erzielt werden.

²² Korrelationskonvention nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010): $r = 0.1$ für eine geringe, $r = 0.3$ für eine mittlere und $r = 0.5$ für eine hohe Korrelation.

9.4.4. Zusammenhänge der Hauptkonstrukte

In den folgenden beiden Abschnitten wird zunächst ein Blick auf die durch die Faktorenanalyse teilweise neu gebildeten Hauptkonstrukte geworfen (s. Tabelle 15). In einem ersten Schritt werden Korrelationen der Skalen und in einem Extremgruppenvergleich die Zusammenhänge unter Berücksichtigung des autoritären bzw. autoritativen Erziehungsstils betrachtet (Abschnitt 9.4.4.1). Als Zweites werden grundlegende Zusammenhänge der Hauptkonstrukte – potenzielle direkte, totale und multiple Mediationseffekte – über Regressionsanalysen explorativ in den Blick genommen (Abschnitt 9.4.4.2).

9.4.4.1 Korrelationen der Hauptkonstrukte

Für die Korrelationen der Skalen miteinander wurden zunächst die Ausprägungen der Skalen *Autonomieunterstützung* und *Strukturierung* mit den Ausprägungen der Machtskalen verglichen. Diese sind in Tabelle 16 dargestellt:

Tabelle 16

Korrelationen der Skalen

Skala	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Autonomieunterstützung	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2. Strukturierung	.18**	–	–	–	–	–	–	–	–
3. Erleben von restriktiven Konsequenzen	.08	–.34**	–	–	–	–	–	–	–
4. Erleben von Bloßstellung	.07	–.35**	.52**	–	–	–	–	–	–
5. Erleben von mangelnder Egalität	.03	–.32**	.45**	.45**	–	–	–	–	–
6. Ungerechtigkeits erleben	–.10	–.38**	.48**	.40**	.43**	–	–	–	–
7. Erleben von Zwang	.21**	–.26**	.42**	.35**	.37**	.29**	–	–	–
8. Erleben von unterstützender Zuwendung	.14**	.67**	–.18**	–.22**	–.21**	–.25**	–.15**	–	–
9. Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	.15**	.55**	–.18**	–.22**	–.18**	–.26**	–.12**	.46**	–
10. Vertrauens erleben	.17**	.70**	–.41**	–.41**	–.51**	–.38**	–.26**	.62**	.51**

Anmerkungen. $N = 621$; Korrelation: Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Die Skalen *Autonomieunterstützung* und *Strukturierung* korrelieren gering signifikant miteinander. Die Skala *Autonomieunterstützung* steht mit den Skalen des restriktiven Handlungsspektrums nicht nennenswert und mit den Skalen des partizipativen Handlungsspektrums gering positiv nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) in Zusammenhang. Die Skala *Strukturierung* steht mit den Skalen des restriktiven Handlungsspektrums mittelstark negativ und mit den Skalen des partizipativen Handlungsspektrums stark positiv in Zusammenhang. Die Tabelle zeigt darüber hinaus Korrelationen der Skalen des partizipativen und des restriktiven Handlungsspektrums in dieselbe Richtung, wie sie im theoretischen Teil postuliert bzw. eruiert wurden. Die Skalen 3 bis 7 repräsentieren Facetten des restriktiven Handlungsspektrums und korrelieren mittel bis hoch negativ mit dem *Vertrauenserleben*. Hoch positiv korrelieren die Skalen (8 und 9) des partizipativen Handlungsspektrums mit dem *Vertrauenserleben*.²³ Das *Ungerechtigkeitserleben*²⁴ und das *Vertrauenserleben* korrelieren hoch negativ miteinander, weil das Vertrauenserleben das Gerechtigkeitserleben hier teilweise mit umfasst. Die Skalen des restriktiven und partizipativen Spektrums insgesamt korrelieren gering negativ miteinander.

Um die Korrelationen der Ausprägungen der beiden Erziehungsstilskalen mit den Ausprägungen der Machtskalen vergleichen zu können, wurden die Skalen *Autonomieunterstützung* und *Strukturierung* in die *Erziehungsstile autoritär* und *autoritativ* umgewandelt und dichotomisiert. Dalbert und Stöber (2002b) geben selbst keine Kriterien zur Abgrenzung vor. Es gibt lediglich die an Baumrind (1966) angelehnte Vorgabe, dass ein autoritärer Erziehungsstil durch hohe Strukturierung und niedrige Autonomieunterstützung und ein autoritativer Erziehungsstil durch hohe Strukturierung und hohe Autonomieunterstützung gekennzeichnet ist. Daher wurden Mediane und Verteilungen der beiden Skalen betrachtet, die bei der Autonomieunterstützung ($M = 5.40$, $Med = 5.43$, annähernd normalverteilt) wie auch bei der Strukturierung ($M = 7.26$, $Med = 7.50$, rechtssteil) nahe am Mittelwert der Skalen liegen. Zur Berechnung eines autoritären bzw. autoritativen Erziehungsstils wurden im Sinne eines Extremgruppenvergleichs zur Dichotomisierung die oberen und unteren Quartile als konservatives Abgrenzungsmaß herangezogen, wobei Kategorie 1 einer hohen Ausprägung als autoritativ oder autoritär und Kategorie 0 einer geringen Ausprägung als autoritativ oder autoritär entspricht. Hierbei wurde der autoritäre Erziehungsstil generiert durch jeweils hohe Strukturierungs- und niedrige Autonomieunterstützungswerte. Der autoritative Erziehungsstil wurde durch jeweils hohe Strukturierungs- und Autonomieunterstützungswerte generiert. So ergaben sich Werte für Autonomieunterstützung (niedrig: $M \leq 3.71$, hoch: $M \geq 7.29$) und Strukturierung (niedrig: $M \leq 6.00$, hoch: $M \geq 8.75$). Einem autoritativen Erziehungsstil entsprechen hiernach 3.7 % (23 Angaben der Kategorie 1) und einem

²³ Die Originalskala *Bedingungen erlebten Schüler*innenvertrauens* von Thies (2002) mit 12 Items erreicht in dieser Stichprobe eine Reliabilität von $\alpha = .85$.

²⁴ Die Originalskala *LehrerInnengerechtigkeit* von Dalbert und Stöber (2002a) mit 10 Items erreicht in dieser Stichprobe eine Reliabilität von $\alpha = .56$.

autoritären Erziehungsstil 6.1 % (38 Angaben der Kategorie 1). Der Dichotomisierung ist es geschuldet, dass die beiden Erziehungsstilskalen eine gemeinsame Korrelation von 1 haben und bezüglich der weiteren Skalen jeweils gegenläufig korrelieren (s. 1. und 2. in Tabelle 17).

Tabelle 17
Extremgruppenvergleich über Erziehungsstile

Skala	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Autoritärer Erziehungsstil	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2. Autoritativer Erziehungsstil	1.00**	–	–	–	–	–	–	–	–
3. Erleben von restriktiven Konsequenzen	.58**	–.58**	–	–	–	–	–	–	–
4. Erleben von Bloßstellung	.46**	–.46**	.59**	–	–	–	–	–	–
5. Erleben von mangelnder Egalität	.44**	–.44**	.62**	.52**	–	–	–	–	–
6. Ungerechtigkeiterleben	.37**	–.37**	.56**	.53**	.50**	–	–	–	–
7. Erleben von Zwang	.56**	–.56**	.45**	.33**	.50**	.40**	–	–	–
8. Erleben von unterstützender Zuwendung	–.61**	.61**	–.56**	–.41**	–.62**	–.42**	–.58**	–	–
9. Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	–.57**	.57**	–.44**	–.51**	–.42**	–.31**	–.40**	.56**	–
10. Vertrauens-erleben	–.61**	.61**	–.72**	–.62**	–.63**	–.60**	–.48**	.63**	.62**

Anmerkungen. $N = 61$; Korrelation: Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Im Extremgruppenvergleich ($N = 61$) steht der autoritäre Erziehungsstil mit den Kategorien des partizipativen Handlungsspektrums negativ und Kategorien des restriktiven Handlungsspektrums positiv in Zusammenhang. Beim autoritativen Erziehungsstil ist es umgekehrt, wobei die Korrelationen nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) als mittel bis stark anzusehen sind. Die Tabelle zeigt darüber hinaus, dass die Korrelationen der Skalen des partizipativen und restriktiven Handlungsspektrums in dieselbe Richtung weisen, wie sie im theoretischen Teil postuliert bzw. eruiert wurden, allerdings mit etwas stärkeren Zusammenhängen als für die Gesamtstichprobe.

9.4.4.2 Grundlegende Zusammenhänge der Hauptkonstrukte

Für die Hauptkonstrukte Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben wurden multiple Mediationsanalysen berechnet. Dafür wurden die faktorenanalytisch gebildeten und auf ihre Reliabilität hin geprüften Skalen *Vertrauenserleben*, *Ungerechtigkeits erleben* und der partizipativen (*Erleben von unterstützender Zuwendung*, *Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten*) und restriktiven Machtanwendung (*Erleben von restriktiven Konsequenzen*, *Erleben von Zwang*, *Erleben von mangelnder Egalität*, *Erleben von Bloßstellung*) betrachtet. Die durch die Hauptkomponentenanalyse aus der ursprünglichen Gerechtigkeitskala (Dalbert & Stöber, 2002a) entstandene neue Ungerechtigkeitskala wird hierbei als invers zur ursprünglich angewendeten Skala behandelt. *Mangelnde Egalität* bezieht sich zwar auch auf Gerechtigkeitsaspekte, besteht jedoch faktorenanalytisch aus Items des restriktiven Machtspektrums und wird daher durch das Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse empirisch begründet dem restriktiven Lehrkräftehandeln zugeordnet. Für die Mediationsanalysen wurde das Vorgehen nach Hayes (2012) gewählt, das für ihre Durchführung weniger strenge Kriterien an die Daten anlegt als das Verfahren nach Baron und Kenny (1986; z. B. die Voraussetzung, dass Prädiktor und Kriterium nicht in Zusammenhang stehen müssen, s. Baltès-Götz, 2017), sodass potenziell mehr Effekte betrachtet werden können.

Durchgeführt wurden zwei multiple Mediationsanalysen: Zum einen wurde über die übrigen partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen der Zusammenhang von Ungerechtigkeits- und Vertrauenserleben betrachtet, über die restlichen Lehrkräftehandlungsweisen zum anderen der Einfluss des Vertrauens- auf das Ungerechtigkeits erleben (Modell 4 nach Hayes, 2012). Wegen möglicher Interaktionen müssen zur Erfassung von Mediationseffekten beide Richtungen, also sowohl ausgehend vom Vertrauenserleben als auch vom Gerechtigkeits erleben, geprüft werden. Bei diesen Testungen ist die Reihenfolge der in die Analysen eingefügten partizipativen und restriktiven Machtmittel, die als Mediatoren fungieren, irrelevant (Hayes, 2012). Die Voraussetzung, dass der Prädiktor mit den Mediatoren zusammenhängt und diese mit dem Kriterium zusammenhängen (Hayes, 2012), ist gegeben (s. Tabelle 16). Zur Berechnung wurde das SPSS Plugin „PROCESS“ genutzt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen tabellarisch (s. Tabellen 18 und 19) und anhand von Abbildungen dargestellt (s. Abbildungen 5 und 6):

Tabelle 18

Totale, direkte und indirekte Effekte von Ungerechtigkeitsereben auf Vertrauenserleben

	ΔR^2	MSE	F	p		
Gesamtmodell	.60	1.35	126.72	<.01		
Effekte	<i>Coeff</i> ¹ (b)	SE	t	p	LLCI	ULCI
Totaler Effekt von Ungerechtigkeitsereben auf Vertrauenserleben	-.38	.026	-14.72	<.01	-.43	-.33
Direkter Effekt von Ungerechtigkeitsereben auf Vertrauenserleben	-.18	.03	-7.71	<.01	-.22	-.13
	<i>Coeff</i> ¹ (b)	Boot SE	p		Boot LLCI	Boot ULCI
Indirekte Effekte von Ungerechtigkeitsereben auf Vertrauenserleben über ...						
Erleben von unterstützender Zuwendung	-.07	.01	<.01		-.10	-.05
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	-.04	.01	<.01		-.06	-.02
Erleben von restriktiven Konsequenzen	-.05	.01	<.01		-.07	-.02
Erleben von mangelnder Egalität	-.02	.01	n.s.		-.04	.00
Erleben von Zwang	.00	.01	n.s.		-.02	.02
Erleben von Bloßstellung	-.03	.01	<.01		-.05	-.01

Anmerkungen. $N \geq 603$; $F(df1, df2) = F(1,609)$, ¹ = unstandardisierter Regressionskoeffizient (b) nach PROCESS; LLCI und ULCI = lower and upper levels for confidence interval; Anzahl der Bootstraps für die Konfidenzintervalle (LLCI und ULCI) = 5000; Level der Konfidenzintervalle = 95.00; tabellarische Darstellung angelehnt an Buchanan (2015).

Die Regressionsanalyse, die die Effekte des Ungerechtigkeitserebens sowie die potenziellen Mediatoren auf das Vertrauenserleben betrachtet, wird signifikant und erklärt einen erheblichen Teil der Varianz ($\Delta R^2 = .60$). Der totale Effekt ist signifikant ($b = -.38$, $p < .05$) und zeigt damit einen negativen Zusammenhang zwischen Vertrauens- und Ungerechtigkeitsereben. Unter Hinzunahme der übrigen partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen zeigen sich ein direkter Effekt ($b = -.18$, $p < .05$) sowie signifikante indirekte Effekte über unterstützende Zuwendung ($b = -.07$, $p < .05$), das Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten ($b = -.04$, $p < .05$), das Erleben von restriktiven Konsequenzen ($b = -.05$, $p < .05$) und das Erleben von Bloßstellung ($b = -.03$, $p < .05$). Anhand der vorliegenden Daten zeigt sich eine partielle, multiple Mediation. In Abbildung 5 werden die Zusammenhänge grafisch dargestellt, wobei indirekte Effekte in Klammern aufgeführt sind:

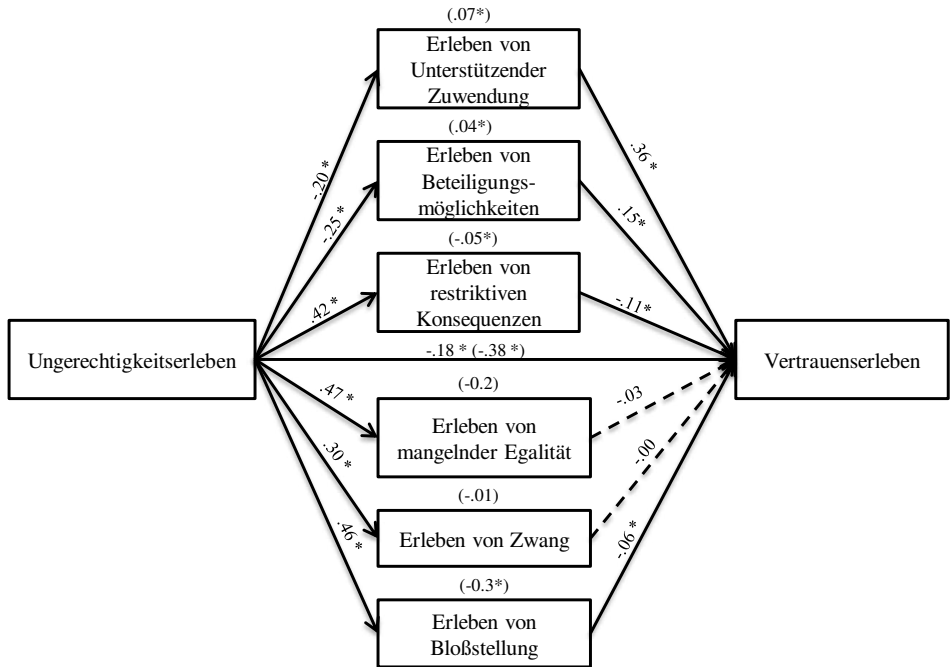


Abbildung 5. Darstellung der grundlegenden Zusammenhänge ausgehend vom Ungerechtigkeits erleben

Im Folgenden werden Effekte des Vertrauens erleben auf das Ungerechtigkeits erleben dargestellt (s. Tabelle 19):

Tabelle 19

Totale, direkte und indirekte Effekte des Vertrauenserlebens auf das Ungerechtigkeitserleben

	ΔR^2	MSE	F	p		
Gesamtmodell	.26	3.84	52.42	<.01		
Effekte	<i>Coeff</i> ¹ (b)	SE	t	p	LLCI	ULCI
Totaler Effekt von Vertrauenserleben auf Ungerechtigkeitserleben	-.70	.05	-14.72	<.01	-.79	-.60
Direkter Effekt von Vertrauenserleben auf Ungerechtigkeitserleben	-.51	.07	-7.71	<.01	-.63	-.38
	<i>Coeff</i> ¹ (b)	Boot SE	p	Boot LLCI	Boot ULCI	
Indirekte Effekte von Vertrauenserleben auf Ungerechtigkeitserleben über...						
Erleben von unterstützender Zuwendung	-.08	.04	<.01	.01	.14	
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	-.02	.03	n.s.	.07	.04	
Erleben von restriktiven Konsequenzen	-.11	.03	<.01	-.17	.06	
Erleben von mangelnder Egalität	-.09	.02	<.01	-.14	.05	
Erleben von Zwang	.01	.01	n.s.	-.04	.01	
Erleben von Bloßstellung	-.04	.03	n.s.	-.05	-.01	

Anmerkungen. $N \geq 603$; $F(df1, df2) = F(1,609)$, ¹ = unstandardisierter Regressionskoeffizient (b) nach PROCESS; LLCI und ULCI = lower and upper levels for confidence interval; Anzahl der Bootstraps für die Konfidenzintervalle (LLCI und ULCI) = 5000; Level der Konfidenzintervalle = 95.00; tabellarische Darstellung angelehnt an Buchanan (2015).

Auch die Regression, die die Effekte des Vertrauenserlebens und der Mediatoren auf das Ungerechtigkeitserleben betrachtet, wird signifikant. 26% der Varianz werden erklärt, es liegt auch hier ein signifikanter totaler Effekt vor ($b = -.70$, $p < .05$). Unter Berücksichtigung der potenziellen Mediatoren zeigen sich neben einem signifikanten direkten Effekt ($b = -.51$, $p < .05$) auch signifikante indirekte Effekte über unterstützende Zuwendung ($b = -.08$, $p < .05$), das Erleben von restriktiven Konsequenzen ($b = -.11$, $p < .05$) und das Erleben mangelnder Egalität ($b = -.09$, $p < .05$). Auch in der umgekehrten Richtung zeigt sich somit eine partielle, multiple Mediation. In Abbildung 6 werden die Zusammenhänge grafisch dargestellt, wobei indirekte Effekte erneut in Klammern aufgeführt sind:

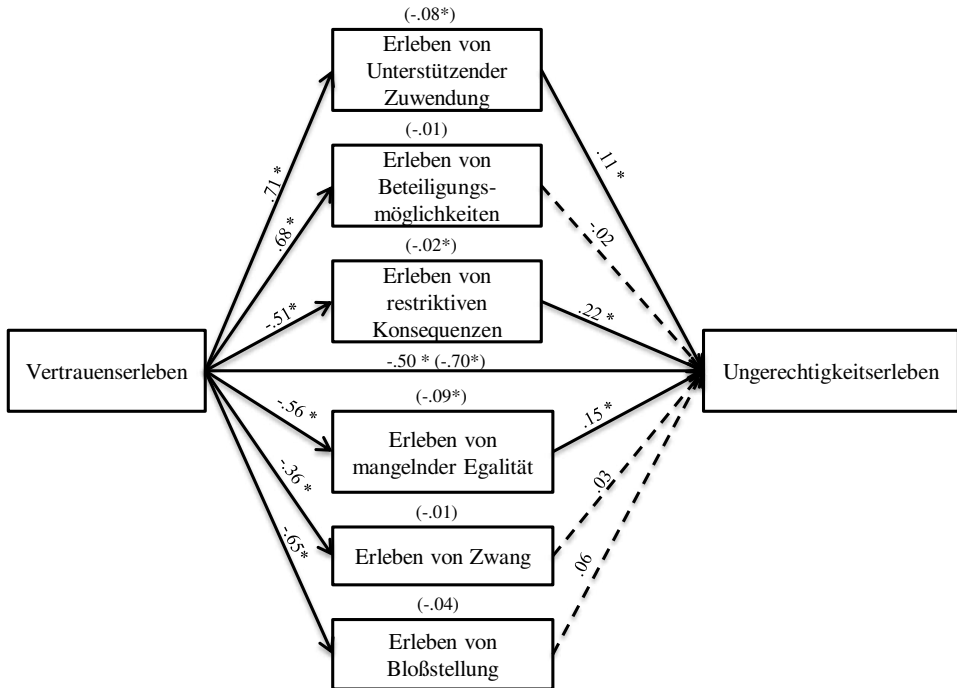


Abbildung 6. Darstellung der grundlegenden Zusammenhänge ausgehend vom Vertrauenserleben

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich sowohl vom Ungerechtigkeits erleben auf das Vertrauenserleben als auch für die umgekehrte Perspektive, also vom Vertrauenserleben auf das Ungerechtigkeits erleben, totale, direkte sowie indirekte Effekte zeigen, die über Aspekte des partizipativen bzw. restriktiven Lehrkräftehandelns mediiert werden. Aufgrund des Ergebnisses, dass die Machtskalen mediiierende Effekte aufweisen und beidseitig wirkende, also jeweils vom Ungerechtigkeits- und Vertrauenserleben ausgehende, komplexe Zusammenhänge vorliegen, ist es sinnvoll zu betrachten, ob zur Darstellung des schulischen Erlebens eine stärkere Straffung durch eine Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung erreicht werden kann, möglicherweise in die bereits theoretisch postulierte Richtung partizipativer und restriktiver Machtanwendung. Daher werden im nun folgenden Abschnitt die Ergebnisse einer Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung über die gefundenen Skalen dargestellt.

9.4.5 Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung promaxrotiert

In Tabelle 20 wird die promaxrotierte Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung zur Identifikation möglicher übergeordneter Komponenten dargestellt.

Tabelle 20
Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung

Skala	Erlebtes restriktives Lehrkräftehandeln	Erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln	Erlebte Strukturierung
	1	2	3
Erleben von restriktiven Konsequenzen	.82		
Erleben von Bloßstellung	.76		
Erleben von mangelnder Egalität	.72		
Ungerechtigkeiterleben	.64		
Erleben von Zwang	.64		
Erleben von unterstützender Zuwendung		.95	
Autonomieunterstützung		.81	
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten		.75	
Vertrauenserleben		.71	
Strukturierung			.76
Erleben von Hausaufgabenkontrolle			.70
Erleben von (sexueller) Gewalt	.42	.14	-.43

Anmerkungen. $N = 621$; fehlende Werte ersetzt durch Mittelwert des jeweiligen Items; grau: entfernter Faktor nach Reliabilitätsanalyse.

Eine Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung (promaxrotiert, Kappa 4, Kaiser-Mayer-Olkin: .86, Barlett: .00) über die Faktoren *Erleben von restriktiven Konsequenzen*, *Erleben von Bloßstellung*, *Erleben von mangelnder Egalität*, *Ungerechtigkeiterleben*, *Erleben von Zwang*, *Erleben von unterstützender Zuwendung*, *Autonomieunterstützung*, *Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten*, *Vertrauenserleben*, *Strukturierung*, *Erleben von Hausaufgabenkontrolle* und *Erleben von (sexueller) Gewalt* ergibt drei übergeordnete Faktoren: (1) *Erlebtes restriktives Lehrkräftehandeln* mit den Skalen *Erleben von restriktiven Konsequenzen*, *Erleben von Zwang*, *Erleben von mangelnder Egalität*, *Erleben von Bloßstellung* und *Ungerechtigkeiterleben*, (2)

Erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln mit den Skalen *Erleben von unterstützender Zuwendung*, *Autonomieunterstützung*, *Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten* und *Vertrauenserleben* und (3) *Erlebte Strukturierung* mit den Skalen *Strukturierung* und *Erleben von Hausaufgabenkontrolle*. Der Faktor *Erleben von (sexueller) Gewalt* lud positiv auf dem partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandeln und negativ auf Strukturierung. So lässt er sich nicht eindeutig zuordnen (Konvention nach Backhaus et al., 2011, Faktor mit $\lambda > .50$) und wird daher entfernt. Diese Lösung erklärt 58.45 % der Gesamtvarianz. Durch die Integration der Machtkonstruktsskalen ist ein grundlegendes Spektrum des Lehrkräftehandelns (partizipativ und restriktiv) aufspannbar.

9.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

In Studie 1 wurden das *Macht-*, *Gerechtigkeits-* und *Vertrauenserleben* sowie die Skalen *Autonomieunterstützung* und *Strukturierung*, aus denen sich jeweils der *autoritäre* bzw. *autoritative Erziehungsstil* generieren lassen, anhand einer Schüler*innenstichprobe betrachtet. Es sollte untersucht werden, ob das Machtkonstrukt neben dem Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben einen zusätzlichen Erklärungswert aufweist. Korrelationen sollten Aufschluss darüber geben, ob sich die postulierten Zusammenhänge zwischen dem Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben (Cocard, 2003; Dalbert, 2011a; Greenberg, 1990; Kirchler, 2007; Krause, 2010; Montada, 2001; Petermann & Petermann, 2005, Schweer, 2008a, 2008b; Thies, 2002; Wahl et al., 2011; Wittern & Tausch, 1983; Zala-Mezö & Raeder, 2007; Zand, 1972) auch für den Lehrkräfte-Schüler*innen-Kontext zeigen und wie stark die Machtsskalen mit den Erziehungsstilsskalen zusammenhängen.

Entsprechend war zu prüfen, ob sich die Erziehungsstilsskalen faktorenanalytisch vom Macherleben abgrenzen lassen. Zudem wurde überprüft, ob sich die postulierten Zusammenhänge zwischen Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben für die Schüler*innenstichprobe zeigen.

Bei der promaxrotierten Lösung ergeben sich 12 Faktoren, wobei 64.50 % der Varianz aufgeklärt werden (varimaxrotierte Lösung: 64.28 % Varianzaufklärung). Die Folgeberechnungen werden auf Basis der promaxrotierten Lösung durchgeführt, weil die untersuchten Faktoren nicht als linear unabhängig voneinander angenommen werden können (Backhaus et al., 2011). Die Skala *Ungerechtigkeit* besteht aus negativ codierten Items aus der ursprünglich genutzten Gerechtigkeitsskala *LehrerInnengerechtigkeit* von Dalbert und Stöber (2002a). Die Skala zum Vertrauenserleben wurde geringfügig modifiziert, z. B. subsummieren sich ein Item der ursprünglichen Gerechtigkeitsskala und der Aspekt *Fehlertoleranz* unter dem Lehrkräftevertrauen, sie bleibt jedoch inhaltlich erhalten. Der für Hattie (2014), Schmitz et al. (2006) und Scholl (2007b) wichtige Aspekt der Fehlertoleranz findet sich somit als eine Vertrauenshandlung durch die Lehrkraft wieder. Wird die Zuverlässigkeit dieses Ergebnisses betrachtet, zeigt sich bei der Skala des Vertrauenserlebens mit einer

Reliabilität von $\alpha = .91$ ²⁵ eine hohe Güte (Weise, 1975, nach Bortz & Döring, 2006). Das Erleben unterstützender Zuwendung liegt mit $M = 4.09$ unter dem Mittel der Skala und hat mit $\alpha = .90$ eine mittlere Güte. Autonomieunterstützung als eine von zwei Größen, mit der die Erziehungsstile autoritativ und autoritär modelliert werden können, lässt sich separieren und liegt mit $M = 5.40$ im mittleren Bereich der Skala ($\alpha = .91$). Das Erleben von restriktiven Konsequenzen liegt ebenfalls im mittleren Bereich ($M = 4.75$) bei mittlerer Güte ($\alpha = .80$). Die Strukturierung, die mit $M = 7.28$ im oberen Bereich der Skala anzusiedeln ist, ist die zweite separierbare Größe, mit der die beiden Erziehungsstile modelliert werden können ($\alpha = .80$). Autonomieunterstützung und Strukturierung, die abgesehen von einem Item, das bei Autonomieunterstützung auf keinem Faktor lud und daher entfernt wurde, weitgehend unverändert blieben, zeigen sich also als differenzierbar von Aspekten der Machtanwendung (s. Tabelle 14). Diese können zusammen mit den Erziehungsstilen somit als verschiedene Bereiche verstanden werden. Das Erleben von mangelnder Egalität liegt im Mittel ($M = 5.15$) der Skala und hat eine akzeptable Güte ($\alpha = .70$) ebenso wie das Ungerechtigkeits erleben ($M = 5.40$, mittlere Güte: $\alpha = .80$), dessen Skala aus invertierten Items der ursprünglichen Gerechtigkeitsskala besteht. Gemeinsam mit der Skala des Erlebens von mangelnder Egalität, die aus Items des restriktiven Machtspektrums besteht, bildet sie ein Spektrum des Lehrkräfteungerechtigkeits erleben von Schüler*innen ab. Die ursprüngliche Gerechtigkeitsskala zerfiel zum Teil im Bereich der partizipativen Machtanwendung, der restriktiven Machtanwendung (z. B. Erleben von mangelnder Egalität) und in das Ungerechtigkeits erleben (s. Tabelle 14). Das Erleben von Bloßstellung ist im unteren Bereich der jeweiligen Skala zu finden ($M = 3.83$, mittlere Güte: $\alpha = .81$), das Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten etwas über dem Mittel der Skala ($M = 6.00$, mittlere Güte: $\alpha = .81$). Das Erleben von Zwang liegt ebenfalls leicht über dem Mittel der Skala ($M = 5.75$, mittlere Güte: $\alpha = .81$) und entspricht Scholls (1999) Skala *restrictive control*. Die Skala zum Erleben von (sexueller) Gewalt, die sich aus körperlicher Gewalt und sexuellen Übergriffen zusammensetzt, liegt mit $M = 0.67$ stark im unteren Bereich und hat eine akzeptable Güte ($\alpha = .72$), lädt jedoch bei einer Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung uneindeutig und wurde daher für weitere Berechnungen entfernt.²⁶ Das Erleben von Hausaufgabenkontrolle, das von der Strukturierung des Erziehungsstilbereichs abgrenzbar ist, liegt leicht oberhalb der Mitte der Skala ($M = 6.45$) und unterhalb des Maßes einer akzeptablen Güte ($\alpha = .56$). Strukturierung durch eine Kontrolle von Hausaufgaben ist damit inhaltlich von einer Strukturierung im Sinne von Halten an Regeln und Vorschriften oder an das, was die Lehrkraft sagt, zu unterscheiden. Insgesamt sind das Vertrauens erleben und die positiv konnotierten erlebten Verhaltensweisen durch Schüler*innen höher bewertet als die negativ konnotierten. Das Erleben von unterstützender Zuwendung, das im Vergleich geringer

²⁵ Die Güte der Skalen nach Moosbrugger und Kelava, 2007; $\alpha > .70$ „akzeptabel“, Weise, 1975, nach Bortz und Döring, 2006; zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .90$ „mittelmäßig“ und $\alpha > .90$ „hoch“.

²⁶ Die Skala wird im Diskussionsteil dieser Arbeit besprochen.

ausgeprägt ist, bildet hier die einzige Ausnahme. Der Aspekt *mutual convergence* (die Verringerung der Spürbarkeit der asymmetrischen Dependenz) aus Scholls (1999) Skala *restrictive control*, der in zwei Varianten getestet wurde, zeigte sich in dieser Stichprobe als nicht relevant. Auch das Item des aktiven Meinungs austauschs findet sich zwar inhaltlich im Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten wieder, jedoch nicht originär. Auch das vermittelnde Agieren und das Diskutieren von Änderungen fehlen. Diese Skala konnte im Schüler*innenkontext somit nicht repliziert werden.

Die Korrelation der Skalen zeigt die in der Literatur dargestellten Zusammenhänge (Cocard, 2003; Dalbert, 2011a; Greenberg, 1990; Kirchler, 2007; Krause, 2010; Montada, 2001; Petermann & Petermann, 2005; Schweer, 2008a, 2008b; Thies, 2002; Wahl et al., 2011; Wittern & Tausch, 1983; Zala-Mezö & Raeder, 2007; Zand, 1972) (s. Tabelle 16). Die Skalen des erlebten restriktiven Lehrkräftehandelns korrelieren im mittleren bis hohen Bereich negativ mit dem Vertrauenserleben. Positiv im hohen Bereich korrelieren die Skalen des Erlebens von unterstützender Zuwendung und des Erlebens von Beteiligungsmöglichkeiten mit dem Vertrauenserleben. Alle drei sind Skalen des erlebten partizipativen Lehrkräftehandelns. Ungerechtigkeits- und Vertrauenserleben stehen in hohem negativem Zusammenhang miteinander, sofern Ungerechtigkeit, wie weiter oben beschrieben, als das Gegenteil von Gerechtigkeit interpretiert wird. Die Skala des Ungerechtigkeitserlebens besteht dabei aus zwei negativ codierten Items der Skala *Gerechtigkeit*, die positiv auf denselben Faktor laden, was diese Interpretation nahelegt. Damit weisen auch diese Zusammenhänge in die postulierte Richtung. Die Korrelation zwischen (Un-)gerechtigkeitserleben und Vertrauenserleben geht wahrscheinlich zum Teil darauf zurück, dass das Vertrauenserleben Gerechtigkeitsitems umfasst, und könnte somit ein methodisches Artefakt sein. Die Skalen des erlebten restriktiven und partizipativen Handlungsspektrums korrelieren gering negativ miteinander. Die Skalen des restriktiven Handlungsspektrums korrelieren positiv mit dem autoritären Erziehungsstil und negativ mit dem autoritativen Erziehungsstil (s. Tabelle 17). Eine grundlegende Betrachtung der Konstrukte über multiple Mediationsanalysen (Heyes, 2012) zeigt, dass die Konstrukte in komplexem Zusammenhang miteinander stehen und totale, direkte und indirekte Effekte aufweisen (s. Tabellen 18 und 19 sowie Abbildung 5 und 6). Daher wurde geprüft, ob die theoretisch bereits begründeten Skalen über eine Faktorenanalyse höherer Ordnung auch empirisch begründbar sind, ob sie stärker zusammengeführt werden können und ob sich dabei inhaltlich logische und übergeordnete Faktoren zeigen.

Eine Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung (Varianzaufklärung 58.45 %) bestätigt die theoretisch hergeleiteten Spektren partizipativer und restriktiver Machtanwendung und zeigt, dass hier ein grundlegendes Handlungsspektrum (partizipativ und restriktiv) aufspannbar ist. In den Bereich *Erlebtes restriktives Lehrkräftehandeln* fallen die Skalen *Erleben von restriktiven Konsequenzen*, *Erleben von Bloßstellung*, *Erleben von mangelnder Egalität*, *Erleben von Zwang* und *Ungerechtigkeitserleben*, die übergeordnet damit keinem separaten Faktor zuzuordnen

sind. In den Bereich *Erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln* fallen die Skalen *Erleben von unterstützender Zuwendung*, *Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten*, *Autonomieunterstützung* und *Vertrauenserleben* (als aktuelles Vertrauenserleben gegenüber Lehrkräften, s. Tabelle 20). Das Gerechtigkeitskonstrukt ist – zumindest in dieser Stichprobe – somit kein eigenständiges Konstrukt, sondern in positiver Ausprägung (gerecht) partizipative und in negativer Ausprägung (ungerecht) restriktive Machtanwendung. Es zeigt sich zudem ein dritter Faktor, *Erlebte Strukturierung*, auf den das *Erleben von Hausaufgabenkontrolle* und die *Strukturierung* laden. Inhaltlich ähnelt dieser Faktor Barbers (1996) und Baumrinds (1966) Strukturierungsbegriff aus der Erziehungsstilforschung bzw. der von Omer und von Schlippe (2015) angesprochenen Unterstützung im Sinne eines neutralen strukturierenden Verhaltens der Lehrkraft. Damit könnte Strukturgebung neben partizipativer und restriktiver Machtanwendung ein weiterer Regulierungsfaktor sein (s. zu regel- und kontrollfokussiertem Verhalten, Kuntsche, 2006; zu Klarheit, Hattie 2014). Da es sich hierbei um ein zuvor nicht recherchiertes und mit Fragestellungen versehenes, zusätzliches Ergebnis handelt, geht der dritte Faktor nicht in die Berechnungen für die zweite Studie ein, wird aber in der Diskussion weitergehend thematisiert.

10 Studie 2

Nachdem im vorangegangenen Teil der vorliegenden Arbeit die erste Studie dargelegt wurde, wird es in den Folgeabschnitten nun um die darauf aufbauende, zweite Studie gehen. Analog zur zuvor angewandten Verfahrensweise werden auch für Studie 2 zunächst das Vorgehen (Abschnitt 10.1), die Stichprobe (Abschnitt 10.2) und die Prüfung der Verwertbarkeit der aus organisatorischen Gründen vor und nach den Schulferien erhobenen Daten dargestellt (Abschnitt 10.3). Im Anschluss werden die Ergebnisse von Studie 2 zur Beantwortung der Fragestellungen 1 bis 6 betrachtet (Abschnitt 10.4), bevor die Zusammenhänge des Erlebens der Berufsgruppe Lehrkräfte durch Schüler*innen nochmals zusammenfassend aufgeführt werden (Abschnitt 10.5).

10.1 Vorgehen

10.1.1 Instrumente

Der Schüler*innenfragebogen „Macht, Vertrauen, Ungerechtigkeit für Schüler*innen relational und interaktional“ (MVU_S_rel_int, s. Anhang A, Abschnitt 2) besteht aus den in Studie 1 eruierten Skalen des partizipativen Lehrkräftehandlungsspektrums (*Erleben von unterstützender Zuwendung*, $\alpha = .90$; *Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten*, $\alpha = .81$; *Vertrauenserleben*, $\alpha = .91$) sowie des restriktiven (*Erleben von restriktiven Konsequenzen*, $\alpha = .80$; *Erleben von Bloßstellung*, $\alpha = .81$;

Erleben von mangelnder Egalität, $\alpha = .70$; *Ungerechtigkeitserleben*, $\alpha = .82$; *Erleben von Zwang*, $\alpha = .81$) und wird um folgende Skalen zur Erfassung von Aspekten des Unterrichtserlebens aus der Perspektive des Erlebens von Lehrkräften ergänzt:

- *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* (WIRKSCHUL, $\alpha = .70-.73$, Jerusalem & Satow, 1999), 7 Items
- *Unterrichtszufriedenheit* (UZUF, $\alpha = .70-.71$, Saldern & Littig, 1987), 7 Items
- *Motivation für die Schule* (MIS_MX, $\alpha = .83-.84$, Dalbert & Stöber, 2002c), 9 Items
- *Störneigung* (LFSK 8-13, $\alpha = .70$, Eder, 1998), 6 Items
- *Mitwirkungserleben in Form von Schülerbeteiligung* (LFSK 8-13, $\alpha = .74$, Eder, 1998), 6 Items

Die Genehmigung zu Nachdruck und Anwendung der LFSK-Skalen (Eder, 1998) wurden über die Testzentrale des Hogrefe Verlags GmbH & Co. KG eingekauft.

Der Lehrkräftefragebogen „Macht, Vertrauen, Ungerechtigkeit für Lehrkräfte relational und interaktional“ (MVU_L_rel_int, s. Anhang A, Abschnitt 3) beinhaltet ebenfalls die Skalen des partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandelns, wird aber zusätzlich um das komprimierte Neo-Fünf-Faktoren-Inventar mit insgesamt 15 Items von Gerlitz und Schupp (2005) ergänzt. Dies enthält jeweils 3-Item-Skalen zu den Dimensionen *Neurotizismus* ($\alpha = .57$), *Extraversion* ($\alpha = .62$), *Offenheit für Erfahrungen* ($\alpha = .74$), *Verträglichkeit* ($\alpha = .53$) und *Gewissenhaftigkeit* ($\alpha = .72$). Die angegebenen Reliabilitäten stammen aus der Studie der Autor*innen.

Auch in dieser Studie (Gerlitz & Schupp, 2005) wird eine 11-stufige Skala nach Westermann (1985) (0 % *stimme gar nicht zu* bis 100 % *stimme absolut zu*) verwendet. Bei den Persönlichkeitsfaktoren der Lehrkräfte werden darin keine Prozenträge berichtet, sondern der mit anderen Items vergleichbare Zustimmungsgang über die gesamte Skala hinweg. Bei expliziten Messungen wie den Fragebögen in dieser Arbeit können Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit auftreten (Bortz & Döring, 2006; Kromrey, 2009). Derartigen Verzerrungen soll dadurch Rechnung getragen werden, dass Selbst- und Fremdbeurteilungen, also das Erleben von Lehrkräften und Schüler*innen, erhoben und verglichen werden.

10.1.2 Modifikationen der Items

Der Schüler*innen- und der Lehrkräftefragebogen werden auf die Befragungsebenen interaktional, also auf das Selbsterleben (durch Lehrkräfte) bzw. das Erleben einer speziellen Lehrkraft (durch Schüler*innen) sowie relational überführt (s. Tabelle 21 analog zu Tabelle 3).

Tabelle 21

Schematische Darstellung von Studie 2

Perspektive	Lehrkräfte	Schüler*innen
Berufsgruppe Lehrkräfte	Erleben der eigenen Berufsgruppe <ul style="list-style-type: none"> • Modifizierte Hauptkonstrukte • Individuelle Vertrauenstendenz Selbstwahrnehmung der Lehrkraft <ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitsfaktoren 	Erleben der Berufsgruppe Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • Modifizierte Hauptkonstrukte • Individuelle Vertrauenstendenz
Interaktional	Selbstwahrnehmung des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin gegenüber 3 Schüler*innen <ul style="list-style-type: none"> • Modifizierte Hauptkonstrukte 	Erleben des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin <ul style="list-style-type: none"> • Modifizierte Hauptkonstrukte • Aspekte des Unterrichtserlebens: Motivation, Mitwirkungserleben, Schulzufriedenheit, Störneigung, schulrelevante Selbstwirksamkeitserwartung

10.1.3 Kontrolle von Bedingungen, Instrumenten- und Verarbeitungseffekten

In Studie 2 wurden grundsätzlich dieselben Kriterien herangezogen wie bei Studie 1, d. h., Kriterien der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität wurden auch hier berücksichtigt (s. Abschnitt 9.1.5). Da sich in Studie 1 keine markanten Reihenfolgeeffekte bzw. Fragekontexteffekte zeigten, wurde aus ökonomischen Gründen in Studie 2 auf die Herausgabe verschiedener Versionen desselben Fragebogens verzichtet. Zudem fand im Verlauf von Studie 2 ein Schuljahreswechsel statt, der Verzerrungen hervorgerufen haben könnte. Mögliche Effekte dieses Wechsels auf die Daten werden entsprechend betrachtet. Von der Erfassung der Ungerechtigkeitssensibilität wird in Studie 2 abgesehen, weil sich in Studie 1 eine durchschnittlich sensible Stichprobe zeigte. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Größe bei dieser Erhebung nicht wesentlich unterscheiden wird. Das Item zur Abfrage der individuellen Vertrauenstendenz wird als „Kontrollvariable“ beibehalten, um diese bei Schüler*innen und Lehrkräften vergleichend betrachten zu können.

10.1.4 Stichprobenkonstruktion

Die Stichprobe von Studie 2 ist eine Klumpenstichprobe, die keine Schüler*innen aus der Stichprobe von Studie 1 zulässt. Gewährleistet wird das durch geführte Schullisten. Die Stichprobengröße soll sich auf $N = 750$ Schüler*innen aus ca. 30 Schulklassen (Berechnungsgrundlage: 25 Schüler*innen pro Schulklasse)²⁷ mit den jeweiligen $N = 30$ Klassenlehrer*innen belaufen. Diese Stichprobengröße ist mindestens notwendig, um interaktionale Schemata von $N = 30$ Lehrkräften und Schüler*innen t -Tests zu unterziehen (s. Kriterium der Stichprobengröße bei statistischen Tests, Bortz, 2005). Untersucht werden Schüler*innen aus Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen bzw. Regionalen Schulen der 7. bis 12. Klassenstufen aus den Bundesländern Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen. Die Genehmigungskriterien sowie das Vorgehen bei der Studie entsprechen denen von Studie 1. Auch bei Studie 2 wurde eine anonymisierte Rückmeldung zu den Ergebnissen angeboten und, sofern gewünscht, gegeben.

10.1.5 Untersuchungsdurchführung

Der Ablauf von Studie 2 ist nahezu identisch mit dem von Studie 1. Ergänzt wurde er lediglich um Erhebungen in Nordrhein-Westfalen, um die Stichprobengröße zu erhöhen. So wurde in Braunschweig und Wolfsburg, im Landkreis Vorpommern-Greifswald und Vorpommern-Rügen sowie in Teilen Nordrhein-Westfalens vom 29. April 2015 bis zum 1. Oktober 2015 erhoben. In diesem Erhebungszeitraum lagen die Schulferien, deren möglicher Einfluss statistisch kontrolliert wurde (s. Abschnitt 10.3). Die Rücklaufquote betrug 60.82 %.

10.1.6 Datenanalysen

Studie 2 ist wie ihr „Vorgänger“ eine Fragebogenstudie, an der neben Schüler*innen nun auch Lehrkräfte teilnehmen. Darin wird zunächst der mögliche Einfluss des Schuljahreswechsels auf die Daten überprüft. Daraufhin werden die Reliabilitäten der erhobenen Skalen berechnet, um die Lehrkräfte- und Schüler*innenstichproben vergleichen zu können. Ebenso wird eine Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung mit 2-Faktoren-Lösung unternommen (zwei Faktoren für die Überprüfung, ob sich das partizipative und restriktive Handlungsspektrum zeigt, wobei die Standard-Promaxrotation mit dem Exponenten Kappa 4 angewendet wird), um zu überprüfen, ob sich übergeordnete Komponentenstrukturen bei Schüler*innen und Lehrkräften ähneln. Zur Beantwortung der Fragestellungen werden Korrelationen nach Pearson

²⁷ Es wird von einer durchschnittlichen Klassenstärke von 24,6 Schüler*innen ausgegangen (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2013).

(Fragestellungen 1, 2), *t*-Tests für unabhängige Stichproben, Varianzanalysen (Fragestellungen 3, 5, 6) und lineare Regressionen (Fragestellung 4) durchgeführt. Für jede Berechnung werden die Voraussetzungen des jeweiligen Tests überprüft und im Zuge des Berichtens kurz dargestellt. Eingegeben, verarbeitet und ausgewertet werden die Daten über das Programm IBM SPSS Statistics 23. Auch bei Studie 2 wird auf eine mehrebenenanalytische Auswertung (HLM) der Daten verzichtet.

10.2 Stichprobenbeschreibung

Von den ursprünglich 919 Fragebögen (Beispielfragebogen für Schüler*innen MVU_S_rel_int und Lehrkräfte MVU_L_rel_int, s. Anhang A, Abschnitt 2 bzw. 3) entsprechen 29 nicht den Kriterien (s. Abschnitt 10.1.3 bzw. ausführlich Abschnitt 9.1.5) und wurden deswegen aussortiert. Die Schüler*innenstichprobe beläuft sich so auf $N = 890$, von denen 457 weiblich und 407 männlich sind (26 ohne Angabe). Die Schüler*innen sind zum Erhebungszeitpunkt im Alter zwischen 12 und 19 Jahren ($M = 14.76$, $SD = 1.24$, 36 ohne Angabe). 418 Schüler*innen kommen aus Niedersachsen, 204 aus Mecklenburg-Vorpommern und 268 aus Nordrhein-Westfalen. 62 Schüler*innen sind auf Hauptschul- und 283 auf Realschulniveau, 267 Schüler*innen sind auf gymnasialem Niveau und 278 Schüler*innen geben Gesamtschulniveau bzw. das Niveau einer Regionalen Schule zu besuchen an. 11 Schüler*innen sind in Klassenstufe 7, 281 Schüler*innen in Klassenstufe 8, 429 in Klassenstufe 9, 152 in Klassenstufe 10 und 16 in der 12. Klassenstufe (1 ohne Angabe). Insgesamt nehmen Schüler*innen aus 48 Klassen an der Erhebung teil. In der Erhebungsphase lagen die Sommerferien 2015. 631 Schüler*innenfragebögen wurden vor und 259 nach den Sommerferien erhoben. Insgesamt 70 Schüler*innenfragebögen stehen für interaktionale Analysen zur Verfügung. In Tabelle 22 wird die Stichprobe dargestellt:

Tabelle 22
Stichprobenübersicht

	Schüler*innen		Lehrkräfte	
Relational	<i>N</i> = 890		<i>N</i> = 50	
Interaktional	<i>n</i> = 70		<i>n</i> = 32	
	Häufigkeiten	Prozent (%)	Häufigkeiten	Prozent (%)
Geschlecht (S = 26 o. A.)				
Männlich	407	45.7	16	34.0
Weiblich	457	51.3	31	66.0
	Schüler*innen		Lehrkräfte	
Alter	Häufigkeiten	Prozent (%)	Häufigkeiten	Prozent (%)
(S = 36 o. A.; L = 6 o. A.)				
12 (L = 27 bis 37)	5	0.6	11	22.0
13 (L = 38 bis 48)	96	11.0	8	16.0
14 (L = 49 bis 59)	251	28.2	15	30.0
15 (L = 60 und älter)	298	33.5	10	20.0
16	145	16.3		
17	36	4.0		
18	16	1.8		
19	3	0.3		
	Schüler*innen		Lehrkräfte	
Schultyp	Häufigkeiten	Prozent (%)	Häufigkeiten	Prozent (%)
Hauptschulniveau	62	7.0	11	22.0
Realschulniveau	283	31.8	18	36.0
gymnasiales Niveau	267	30.0	11	22.0
Gesamtschule	278	31.2	10	20.0
	Schüler*innen			
Jahrgangsstufe (19 o. A.)	Häufigkeiten	Prozent (%)		
7	11	1.2		
8	280	31.6		
9	426	48.0		
10	152	17.1		
12	16	1.8		
	Schüler*innen		Lehrkräfte	
Bundesland	Häufigkeiten	Prozent (%)	Häufigkeiten	Prozent (%)
Niedersachsen	418	47.0	20	40.0
Mecklenburg-Vorpommern	204	22.9	20	40.0
Nordrhein-Westfalen	268	30.1	10	20.0

Anmerkungen. $N_{\text{Schüler*innen}} = 890$, $N_{\text{Lehrkräfte}} = 50$; o. A. = ohne Angabe, S = Schüler*innen, L = Lehrkräfte; rel = Lehrkräfte- bzw. Schüler*innensicht bezogen auf Berufsgruppe Lehrkräfte, int = Lehrkräfte- bzw. Schüler*innensicht bezogen auf ausgewählte Schüler*innen bzw. eine ausgewählte Lehrkraft.

Neben den Schüler*innen nahmen 50 Lehrkräfte im Alter zwischen 27 und 64 Jahren ($M = 48.37$, $SD = 11.52$) an der Befragung teil. Davon sind 31 Lehrkräfte weiblich, 16 männlich (3 ohne Angabe). Die Jahre der Berufserfahrung erstrecken sich zum Erhebungszeitpunkt von 1 bis 43 Jahren ($M = 21.78$, $SD = 13.79$, 6 ohne Angabe). 38 Lehrkräfte sind Klassenlehrer*innen der jeweils erhobenen Klassen. 11 Lehrkräfte unterrichten an Hauptschulen, 18 an Realschulen, 11 an Gymnasien und 10 an Gesamtschulen bzw. an Regionalen Schulen. 20 Lehrkräfte unterrichten in Niedersachsen, 20 in Mecklenburg-Vorpommern und 10 in Nordrhein-Westfalen. Die Fragebögen von 38 Lehrkräften wurden vor, von 12 Lehrkräften nach den Sommerferien erhoben. Es zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten (s. Abschnitt 10.3). Exklusive der Lehrkräfte, die nicht Klassenlehrer*innen sind und nicht mindestens eine zuordenbare Schüler*innenbewertung abgaben, bleibt eine Lehrkräftestichprobe von $n = 31$ für interaktionale Analysen.

10.3 Prüfung der Voraussetzungen

Da die vorliegende Studie von einem Schuljahreswechsel begleitet wurde, wird die Bedingung *Schuljahreswechsel* bei der Schüler*innenstichprobe ($n = 631$ vor Schuljahreswechsel; $n = 259$ nach Schuljahreswechsel) varianzanalytisch kontrolliert. Dabei wird betrachtet, ob sich der Klassifikationsfaktor *Schulferien* (unabhängige Variable) A: „Erhebung vor“ und B: „Erhebung nach“ hinsichtlich der Skalen (abhängige Variablen) *Vertrauenserleben*, *Erlebte partizipative Machtanwendung* (*Erleben von unterstützender Zuwendung*, *Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten*), *Erlebte restriktive Machtanwendung* (*Ungerechtigkeiterleben*, *Erleben restriktiver Konsequenzen*, *Erleben von Zwang*, *Erleben von mangelnder Egalität*, *Erleben von Bloßstellung*) und der zu betrachtenden Aspekte des Unterrichtserlebens (*Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*, *Unterrichtszufriedenheit*, *Schulbezogene Motivation*, *Störneigung* und *Mitwirkungserleben*) systematisch auswirkt. Unter Berücksichtigung der Voraussetzungen für Varianzanalysen ergaben sich auf der relationalen Befragungsebene signifikante Effekte bei den Skalen *Vertrauenserleben*, *Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten*, *Ungerechtigkeiterleben*, *Erleben von restriktiven Konsequenzen*, *Erleben von mangelnder Egalität*, *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*, *Motivation für die Schule* und *Beteiligung*. Die Effekte der signifikanten Unterschiede sind jedoch klein bis sehr klein ($\eta^2 \leq 0.019$, s. Tabelle 3 in Anhang B). Daher wird für die Überprüfung der weiteren Hypothesen die gesamte Schüler*innenstichprobe herangezogen. Bei der Lehrkräftestichprobe wurde mit einem Mann-Whitney-U-Test (wegen der kleinen Stichprobengröße) die gleiche Überprüfung durchgeführt, wobei sich dort keine signifikanten Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten zeigten (s. Tabelle 2 in Anhang B), sodass auch mit dieser Stichprobe weitergerechnet wird.

10.4 Ergebnisse

Zur Beantwortung von Fragestellung 1 und 2 zu den Zusammenhängen der Hauptkonstrukte Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben werden Korrelationen berechnet. Um H1 bis H3 von Fragestellung 3 zu den Unterschieden in den kognitiven Schemata (s. interaktionale und relationale Befragungsebene) von Lehrkräften und Schüler*innen zu beantworten, werden *t*-Tests für unabhängige Stichproben angestellt. Für die interaktionalen Vergleiche werden nur die Lehrkräfte und Schüler*innen ausgewählt, die über die Versuchspersonencodes eindeutig einander zugeordnet werden können. Pro Lehrkraft sind hier maximal drei Schüler*innen möglich, da anhand vorgegebener Zahlen und der Klassenliste zufällig drei ausgewählt wurden, denen gegenüber die Lehrkräfte ihre interaktionalen Schemata einschätzen sollten. Zur Testung werden Lehrkräfte- und Schüler*innenangaben einerseits durch Mittelwertsberechnungen aggregiert und andererseits separat dyadisch betrachtet. Um abschätzen zu können, ob die Ergebnisse der interaktionalen aggregierten Vergleiche in der Tendenz die gesamten Angaben von Schüler*innen, bezogen auf den oder die Klassenlehrer*in, wiedergeben, wird diese Schüler*innenteilstichprobe mit der -gesamstichprobe verglichen. Ferner wird ein deskriptiver Blick auf die einzelnen Dyaden geworfen. Zur Beantwortung von H4 zur Beeinflussung von Schüler*innenschemata durch die Variable *Alter* (s. Abschnitt 1) wird eine Moderatoranalyse berechnet. Um Fragestellung 4 zur Varianzaufklärung von Aspekten des Unterrichtserlebens durch erlebtes partizipatives und restriktives Lehrkräftehandeln zu beantworten, werden schrittweise lineare Regressionen durchgeführt (z. B. Fahrmeir, Kneib & Lang, 2009; Sedlmeier & Renkewitz, 2008). Dazu werden in Schritt 1 die soziodemografischen Variablen *Alter*, *Geschlecht*, *Schultyp* und *Klassenstufe* eingefügt, in Schritt 2 die partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen. Diejenigen Variablen, die das jeweilige Lehrkräftehandeln am stärksten erklären, sollen als Erstes herausgefiltert werden. So können sukzessive zuerst wichtigere, dann weniger wichtige Variablen identifiziert werden. Da das Verfahren an der Stelle abbricht, an der sich das Bestimmtheitsmaß durch die Zufügung weiterer Variablen nicht mehr wesentlich vergrößert, lässt dies eine Einschätzung darüber zu, welche Variablen stärker und welche weniger stark durch die soziodemografischen Variablen oder das erlebte partizipative bzw. restriktive Lehrkräftehandeln erklärt werden können. Zur Beantwortung von Fragestellung 5, ob partizipative bzw. restriktive Handlungsweisen von Lehrkräften mit deren Persönlichkeitseigenschaften in Zusammenhang stehen, werden einfaktorielle Varianzanalysen berechnet. Das gleiche Verfahren wird zur Abklärung von Fragestellung 6 zu den soziodemografischen Unterschieden angewendet.

Als Nächstes werden die verwendeten Skalen auf ihre Reliabilitäten hin geprüft und ihre Mittelwerte sowie Standardabweichungen betrachtet. Die Reliabilitäten der Skalen zu den Persönlichkeitseigenschaften bei Lehrkräften *Neurotizismus* ($\alpha = .49$), *Extraversion* ($\alpha = .71$), *Offenheit* ($\alpha = .70$), *Verträglichkeit* ($\alpha = .23$) und

Gewissenhaftigkeit ($\alpha = .70$) (s. Tabelle 25) sind teilweise defizitär. So lässt sich die Hypothese zum Zusammenhang zwischen Verträglichkeit und der Art der Machtanwendung durch Lehrkräfte aufgrund der niedrigen Reliabilität der Skala nicht überprüfen. Auch die Skala *Neurotizismus* kann wegen ihrer geringen Reliabilität nicht verwendet werden. Die Ausprägungen der als akzeptabel einzuschätzenden (Moosbrugger & Kelava, 2007; $\alpha \geq .70$ „akzeptabel“) übrigen Persönlichkeitsskalen *Extraversion*, *Offenheit* und *Gewissenhaftigkeit* liegen im höheren Bereich ($M = 7.05$ – 8.10) der zur Erhebung genutzten 11-stufigen Skala (Westermann, 1985, mit den Ausprägungen 0 % *stimme gar nicht zu* bis 100 % *stimme absolut zu*). Insgesamt scheinen die Skalen jedoch wegen ihrer zum Teil sehr geringen bis höchstens akzeptablen Reliabilität wenig „robust“ die Persönlichkeitseigenschaften dieser Lehrkräftestichprobe abbilden zu können. Deshalb sind die Ergebnisse der Forschungsfrage über *t*-Tests für unabhängige Stichproben vorsichtig zu interpretieren. Die Reliabilitäten der Skalen, die die Aspekte des Unterrichtserlebens bei der Schüler*innenstichprobe erfassen, sind gut bis akzeptabel (Moosbrugger & Kelava, 2007; Weise, 1975, nach Bortz & Döring, 2006): *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* ($\alpha = .80$), *Unterrichtszufriedenheit* ($\alpha = .80$), *Schulbezogene Motivation* ($\alpha = .81$), *Störneigung* ($\alpha = .77$) und *Mitwirkungserleben* ($\alpha = .74$). Unterrichtszufriedenheit und schulbezogene Motivation sind im Vergleich am geringsten ausgeprägt ($M = 4.71$; 4.73). Das Mitwirkungserleben und die Störneigung liegen im mittleren Bereich ($M = 5.33$; 5.13). Die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung liegt bei $M = 6.34$ und ist im Vergleich zu den in dieser Stichprobe erhobenen Aspekte des Unterrichtserlebens am höchsten ausgeprägt (s. Tabelle 25). Eine Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung wird im Folgenden in Tabelle 23 dargestellt:

Tabelle 23

Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung (Lehrkräftestichprobe)

Skala	Erlebtes restriktives Lehrkräftehandeln	Erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln
	1	2
Fördern von Ungerechtigkeit	.99	
Bloßstellen	.76	
Zeigen von mangelnder Egalität	.75	
Ausüben von restriktiven Konsequenzen	.75	
Ausüben von Zwang	.73	
Geben von unterstützender Zuwendung		.99
Vertrauen fördern/ausüben		.80
Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten	-.42	.43

Anmerkungen. $N = 50$; 2-Faktorenlösung, promaxrotiert, Kappa 4, KMO = .82, Barlett = .00; fehlende Werte durch Mittelwerte ersetzt.

Die in Studie 1 an einer Schüler*innenstichprobe auf der relationalen Befragungsebene konstruierten Skalen werden für Lehrkräfte mit umgekehrter Konnotation adaptiert. Tabelle 24 veranschaulicht die gefundenen Kategorien des Lehrkräftehandelns mit ihren Bezügen aus Schüler*innen- und Lehrkräftesicht:

Tabelle 24

*Kategorien des Lehrkräftehandelns aus dem Fokus der Schüler*innen und der Lehrkräfte*

Kategorie des Lehrkräfte-handlungsspektrums	Schüler*in	Lehrkraft	Aspekt
Partizipativ	Vertrauenserleben	Vertrauen fördern/ausüben	Vertrauen
Partizipativ	Erleben von unterstützender Zuwendung	Geben von unterstützender Zuwendung	Unterstützende Zuwendung
Partizipativ	Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten	Beteiligung
Restriktiv	Erleben von restriktiven Konsequenzen	Ausüben von restriktiven Konsequenzen	Restriktive Konsequenzen
Restriktiv	Erleben von Bloßstellung	Bloßstellen	Bloßstellen
Restriktiv	Erleben von mangelnder Egalität	Zeigen von mangelnder Egalität	Mangelnde Egalität
Restriktiv	Ungerechtigkeits-erleben	Fördern von Ungerechtigkeit	Ungerechtigkeit
Restriktiv	Erleben von Zwang	Ausüben von Zwang	Zwang

In einer Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung (Promaxrotation, Kappa 4, 2-Faktorenlösung, Varianzaufklärung 69.71 %) zeigen sich die Dimensionen des erlebten partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandelns auch bei der Lehrkräftestichprobe. Allerdings lädt hier der Faktor *Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten* positiv auf dem erlebten partizipativen ($\lambda = .43$) und negativ auf dem erlebten restriktiven Lehrkräftehandeln ($\lambda = -.42$). Es folgt die Darstellung der erhobenen Skalenkennwerte in Tabelle 25:

Tabelle 25

Darstellung der erhobenen Skalen

Skalen	Lehrkräfte (N = 50)		Schüler*innen (N = 890)	
Persönlichkeitseigenschaften	α (M, SD)			
Neurotizismus	.49 (4.03, 1.47)			
Extraversion	.71 (7.33, 1.93)			
Offenheit	.70 (7.05, 1.94)			
Verträglichkeit	.23 (7.79, 1.47)			
Gewissenhaftigkeit	.70 (8.10, 1.62)			
Aspekte des Unterrichtserlebens			α (M, SD)	
Schulbezogene Selbstwirksamkeitserw.			.80 (6.34, 1.66)	
Unterrichtszufriedenheit			.80 (4.71, 2.12)	
Schulbezogene Motivation			.81 (4.73, 1.51)	
Störneigung			.77 (5.13, 2.04)	
Mitwirkungserleben			.74 (5.33, 1.73)	
	L rel, α (M, SD)	L int, (M, SD)^a	S rel, α (M, SD)	S int, α (M, SD)
Erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln				
Geben von unterstützender Zuwendung	.92 (7.01, 1.50)	(7.85, 1.46)		
(Erleben von unterstützender Zuwendung)			.90 (4.87, 2.08)	.92 (5.50, 2.37)
Vertrauen fördern/geben (Vertrauenserleben)	.90 (7.48, 1.23)	(8.76, 0.96)		
Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten (Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten)	.72 (7.43, 1.65)	(8.17, 1.67)	.88 (6.76, 1.62)	.91 (7.68, 1.79)
			.63 (6.96, 2.08)	.70 (6.36, 2.38)
Erlebtes restriktives Lehrkräftehandeln				
Fördern von Ungerechtigkeit (Ungerechtigkeiterleben)	.79 (3.28, 2.14)	(1.51, 1.41)		
Bloßstellen (Erleben von Bloßstellung)	.89 (3.53, 2.51)	(1.09, 1.54)	.74 (3.19, 2.41)	.81 (1.94, 2.32)
Zeigen von mangelnder Egalität (Erleben von mangelnder Egalität)	.87 (3.92, 2.39)	(1.03, 1.25)	.89 (4.06, 3.07)	.85 (1.53, 2.33)
Ausüben von restriktiven Konsequenzen (Erleben von restriktiven Konsequenzen)	.85 (3.88, 1.90)	(1.56, 1.41)	.87 (5.82, 2.99)	.72 (1.83, 1.93)
Ausüben von Zwang (Erleben von Zwang)	.88 (5.80, 2.01)	(2.55, 2.16)	.82 (4.60, 2.23)	.81 (2.89, 2.05)
			.73 (5.20, 2.36)	.78 (3.60, 2.71)

Anmerkungen. 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung; α = Cronbachs Alpha, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, ^a die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen von Lehrkräften interaktionell errechnen sich aus dem Mittel der Angaben von bewerteter oder bewertetem Schüler*in A–C (Reliabilitätsberechnungen sind in der Spalte L int aufgrund der geringen Stichprobengröße im Vergleich zur Itemanzahl „Beurteilung von Schüler*in A, B und C bezüglich der Lehrkräftehandlungsweisen“ nicht möglich); S rel = relationale Schüler*innensicht auf die Berufsgruppe Lehrkräfte, S int: interaktionale Schüler*innensicht bezogen auf ausgewählte Lehrkraft, L rel = relationale Lehrkräftesicht auf die Berufsgruppe Lehrkräfte, L int = interaktionale Lehrkräftesicht bezogen auf ausgewählte Schüler*innen; in den Skalenbezeichnungen beziehen sich die Ausdrücke ohne Klammern auf die Selbstsicht der Lehrkräfte, die in Klammern auf das Erleben von Schüler*innen.

Es zeigt sich anhand der Mittelwerte und Standardabweichungen bei Lehrkräften ($N = 50$) und Schüler*innen ($N = 890$), dass interaktional im Schnitt „positiver“ (höhere Angaben bei partizipativen und niedrigere Angaben bei restriktiven Aspekten) bewertet wurde als relational, d. h., konkrete Interaktionen werden positiver wahrgenommen als gruppenbezogene. Hierbei schätzen die Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten „positiver“ ein (höher partizipativ und niedriger restriktiv) als die Schüler*innen, wobei mögliche diesbezügliche Verzerrungseffekte in der Diskussion besprochen werden. Eine Ausnahme bildet das Gewähren bzw. Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten, das bei Schüler*innen relational etwas geringer ausgeprägt ist als interaktional ($M = 6.36$; $M = 6.96$).

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Fragestellungen 1 bis 6 berichtet. In den Fragestellungen 1 bis 3 sollen zuerst die angenommenen Zusammenhänge zwischen den Hauptkonstrukten Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben und das Erleben dieser Konstrukte von Lehrkräften und Schüler*innen auf den Befragungsebenen relational und interaktional geprüft werden. Daher werden die Aspekte partizipativer Machtanwendung (*Unterstützende Zuwendung* und *Beteiligung*) getrennt vom Vertrauensaspekt, die Aspekte restriktiver Machtanwendung (*Restriktive Konsequenzen*, *Zwang*, *Mangelnde Egalität*, *Bloßstellen*) getrennt vom Ungerechtigkeitsaspekt²⁸ betrachtet. Die Fragestellungen 1 bis 3 werden entsprechend modifiziert. In den Fragestellungen 4 bis 6 werden schließlich die erlebten Aspekte partizipativen Lehrkräftehandelns (*Vertrauen*, *Unterstützende Zuwendung*, *Beteiligung*) sowie restriktiven Lehrkräftehandelns (*Ungerechtigkeit*, *Restriktive Konsequenzen*, *Zwang*, *Mangelnde Egalität*, *Bloßstellen*) betrachtet. Dementsprechend werden auch diese drei Fragestellungen modifiziert.

10.4.1 Fragestellung 1

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem Macht-, dem Gerechtigkeits- und dem Vertrauenserleben aus Sicht von Lehrkräften und Schüler*innen auf der relationalen Befragungsebene?

H1: Die erlebte partizipative Machtanwendung steht mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.

²⁸ Die durch die Hauptkomponentenanalyse aus der ursprünglichen Gerechtigkeitsskala (Dalbert & Stöber, 2002a) entstandene neue Ungerechtigkeitskala wird als invers zur ursprünglich angewendeten behandelt. *Mangelnde Egalität* bezieht sich zwar auch auf Gerechtigkeitsaspekte, besteht jedoch faktorenanalytisch aus Items des restriktiven Machtspektrums und wird daher durch das Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse empirisch begründet zur Überprüfung der Hypothesen in den Fragestellungen 1 bis 3 nicht für den Bereich Gerechtigkeit, sondern für den Bereich der restriktiven Machtanwendung herangezogen.

- H2: Das Gerechtigkeitserleben steht mit der erlebten partizipativen Machtanwendung positiv und mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.
- H3: Das Vertrauenserleben steht mit der erlebten partizipativen Machtanwendung positiv und mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.
- H4: Das Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben stehen in positivem Zusammenhang.

Zur Beantwortung von Fragestellung 1 wird im Folgenden Tabelle 26 vorgestellt. Die Ergebnisse werden im Anschluss daran dargestellt:

Tabelle 26

*Korrelationen von Macht-, Ungerechtigkeits- und Vertrauenserleben bei Lehrkräften und Schüler*innen (relationale Befragungsebene)*

Skala/Aspekt	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Unterstützende Zuwendung	–	.65**	.41**	–.33**	–.33**	–.35**	–.38**	–.18**
2. Vertrauen	.57**	–	.47**	–.49**	–.44**	–.44**	–.50**	–.26**
3. Beteiligung	.37**	.54**	–	–.21**	–.23**	–.24**	–.25**	–.16**
4. Ungerechtigkeit	–.08	–.23	–.37**	–	.41**	.42**	.48**	.30**
5. Bloßstellen	–.25	–.63**	–.55**	.52**	–	.58**	.59**	.40**
6. Mangelnde Egalität	–.44**	–.47**	–.44**	.62**	.67**	–	.58**	.35**
7. Restriktive Konsequenzen	–.34*	–.56**	–.57**	.54**	.72**	.66**	–	.43**
8. Zwang	–.30*	–.37**	–.47**	.47**	.58**	.55**	.61**	–

Anmerkungen. Unterhalb der Diagonale: Lehrkräfte $N = 50$; oberhalb der Diagonale: Schüler*innen $N = 890$; paarweiser Fallausschluss; Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Die Tabelle zeigt, dass bezogen auf die Wahrnehmung von Lehrkräften die erwarteten Zusammenhänge bestehen. So stehen die Aspekte partizipativer Machtanwendung (*Unterstützende Zuwendung* und *Beteiligung*) mit denen restriktiver Machtanwendung (*Restriktive Konsequenzen*, *Zwang*, *Mangelnde Egalität* und *Bloßstellen*; Hypothese 1) bei Lehrkräften in mittlerem bis starkem ($r = -.25$ bis $-.63$) und bei Schüler*innen in geringem bis mittlerem ($r = -.18$ bis $-.33$) negativen Zusammenhang.

Das Ungerechtigkeitserleben steht mit den partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen bei Schüler*innen schwach (*Beteiligung* $r = -.21$) bis mittel negativ (*Unterstützende Zuwendung* $r = -.33$) und mit den restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen mittel (*Zwang* $r = .30$; *Mangelnde Egalität* $r = .42$; *Bloßstellen* $r = .41$) bis stark positiv (*Restriktive Konsequenzen* $r = .58$) in Zusammenhang. Bei Lehrkräften zeigt sich kein

Zusammenhang zwischen Ungerechtigkeit und unterstützender Zuwendung. Ein mittlerer negativer Zusammenhang zeigt sich zwischen Ungerechtigkeit und partizipativem Handeln. Stark positiv in Zusammenhang steht Ungerechtigkeit bei Lehrkräften mit restriktiven Konsequenzen ($r = .54$), mangelnder Egalität ($r = .62$) und Bloßstellen ($r = .52$) und in mittlerem Zusammenhang mit Zwang ($r = .47$; Hypothese 2). Das Vertrauenserleben steht bei Lehrkräften mit den Aspekten partizipativer Machtanwendung stark positiv und mit denen restriktiver Machtanwendung stark (*Restriktive Konsequenzen* $r = -.56$; *Bloßstellen* $r = -.63$) bis mittel negativ (*Zwang* $r = -.37$; *Mangelnde Egalität* $r = -.47$) in Zusammenhang. Bei den Schüler*innen steht das Vertrauenserleben mit unterstützender Zuwendung stark ($r = .65$) und mit Beteiligung mittel positiv ($r = .47$) in Zusammenhang. Mit restriktiven Konsequenzen steht das Vertrauen stark ($r = -.50$), mit mangelnder Egalität und Bloßstellen mittel ($r = -.44$; $-.44$) und mit Zwang schwach negativ ($r = -.26$) in Zusammenhang (Hypothese 3). Vertrauens- und Ungerechtigkeits erleben stehen bei Lehrkräften in schwachem ($r = -.23$), bei Schüler*innen in mittlerem negativen ($r = -.49$) Zusammenhang (Hypothese 4).

10.4.2 Fragestellung 2

Welche Zusammenhänge bestehen aus Sicht von Schüler*innen, bezogen auf die interaktionale Befragungsebene im Hinblick auf das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben, und welche Zusammenhänge bestehen aus Sicht von Lehrkräften auf sich selbst, bezogen auf den Umgang mit speziellen Schüler*innen im Hinblick auf das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben?

- H1: Die erlebte partizipative Machtanwendung steht mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.
- H2: Das Gerechtigkeits erleben steht mit der erlebten partizipativen Machtanwendung positiv und mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.
- H3: Das Vertrauenserleben steht mit der erlebten partizipativen Machtanwendung positiv und mit der erlebten restriktiven Machtanwendung negativ in Zusammenhang.
- H4: Das Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben stehen in positivem Zusammenhang.

Die folgende Tabelle 27 zeigt die Korrelation von Macht-, Ungerechtigkeits- und Vertrauenserleben bei Lehrkräften und Schüler*innen aus der interaktionalen Perspektive:

Tabelle 27

*Korrelationen von Macht-, Ungerechtigkeits- und Vertrauenserleben bei Lehrkräften und Schüler*innen (interaktionale Befragungsebene)*

Skala/Aspekt	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Unterstützende Zuwendung	–	.68**	.48**	–.54**	–.54**	–.35*	–.60**	–.48**
2. Vertrauen	.67**	–	.46**	–.48**	–.71**	–.80**	–.55**	–.45*
3. Beteiligung	.36*	.50**	–	–.21	–.19	–.25	–.38*	–.19
4. Ungerechtigkeits-erleben	–.10	–.09	–.13	–	.63**	.30	.37*	.29
5. Bloßstellen	–.20	–.17	–.07	.38*	–	.57**	.54**	.43*
6. Mangelnde Egalität	–.63**	–.77**	–.41*	.17	.17	–	.32	.28
7. Restriktive Konsequenzen	–.45*	–.41*	–.34	.67**	.64**	.50**	–	.66**
8. Zwang	–.12	–.10	–.27	.35	.58**	.13	.59**	–

Anmerkungen. Unterhalb der Diagonale: Lehrkräfte $n = 31$, oberhalb der Diagonale: Schüler*innen $n = 32$; Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson; paarweiser Fallauschluss; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Bei den Einschätzungen auf der interaktionalen Befragungsebene zeigen sich beim Selbsterleben von Lehrkräften ($r = -.10$ bis $-.63$) und aus der Sicht von Schüler*innen ($r = -.19$ bis $-.54$) ebenfalls die erwarteten Zusammenhänge. Jedoch sind hier weniger Korrelationen signifikant als auf der relationalen Befragungsebene (s. geringe Stichprobengröße $n = 31, 32$). Die Aspekte partizipativer Machtanwendung (*Unterstützende Zuwendung* und *Beteiligung*) stehen bei Lehrkräften und Schüler*innen in geringem bis mittlerem negativen Zusammenhang mit den Aspekten restriktiver Machtanwendung (*Restriktive Konsequenzen*, *Zwang*, *Mangelnde Egalität* und *Bloßstellen*).

Bei Lehrkräften stehen die Aspekte *Unterstützende Zuwendung* und *Mangelnde Egalität* in stark negativem ($r = -.63$) Zusammenhang, bei Schüler*innen der Aspekt *Unterstützende Zuwendung* mit *Restriktiven Konsequenzen* ($r = -.60$) und *Bloßstellen* ($r = -.54$) (s. Hypothese 1). Der Aspekt des Ungerechtigkeits-erlebens steht bei Lehrkräften nur mit den restriktiven Konsequenzen stark ($r = .67$) und mit *Bloßstellen* in mittlerem positiven ($r = .38$) Zusammenhang. Bei Schüler*innen steht Ungerechtigkeit mit unterstützender Zuwendung stark negativ ($r = -.54$), mit *Bloßstellen* stark ($r = .63$) und restriktiven Konsequenzen mittel positiv ($r = .37$) in Zusammenhang (Hypothese 2). Der Vertrauensaspekt steht bei Lehrkräften stark positiv mit den partizipativen Aspekten, stark mit mangelnder Egalität ($r = -.77$) und mittel mit restriktiven Konsequenzen in negativem ($r = -.41$) Zusammenhang (Hypothese 3). Bei Schüler*innen steht der Vertrauensaspekt stark positiv mit unterstützender Zuwendung ($r = .68$) und mittel positiv mit *Beteiligung* ($r = .46$) sowie stark negativ mit restriktiven

Konsequenzen ($r = -.55$), mangelnder Egalität ($r = -.80$), Bloßstellen ($r = -.71$) und mittel negativ mit Zwang ($r = -.45$) in Zusammenhang. Der Vertrauens- und Ungerechtigkeitsaspekt stehen nur bei Schüler*innen in mittlerem negativen Zusammenhang ($r = -.48$; Hypothese 4). Die Zusammenhänge sind aus Schüler*innensicht etwas stärker ausgeprägt als aus Sicht der Lehrkräfte.

10.4.3 Fragestellung 3

In welchem Verhältnis stehen die Einschätzungen auf der relationalen Befragungsebene und jene auf der interaktionalen Befragungsebene bezogen auf das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben von Lehrkräften und Schüler*innen?

Block a):

H1: Bei Schüler*innen unterscheiden sich die relationalen und interaktionalen Schemata.

H2: Bei Lehrkräften unterscheiden sich die relationalen und interaktionalen Schemata.

Block b):

H3: Die relationalen und interaktionalen Schemata von Lehrkräften und Schüler*innen unterscheiden sich jeweils voneinander.

H4: Die Wahrnehmung von Lehrkräften hängt systematisch mit dem Alter der Schüler*innen zusammen.

Zur Überprüfung von H1 bis H3 wurden *t*-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet, die in Tabelle 28 dargestellt sind:

Tabelle 28

*Unterschiede auf der relationalen und interaktionalen Befragungsebene bei Schüler*innen und Lehrkräften bezogen auf partizipative und restriktive Lehrkräftehandlungsweisen*

Skala	Interaktionale Schemata (n = 32)		Relationale Schemata (n = 32)		t(30)	p	95 % Konfidenzintervall		Cohen's d
	M	SD	M	SD			untere	obere	
Schüler*innen									
Erleben von unterstützender Zuwendung	5.88	1.89	4.91	1.79	3.56	sig.	0.41	1.52	0.9
Vertrauenserleben	7.70	1.67	6.60	1.57	5.38	sig.	0.68	1.51	1.3
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	6.64	1.73	6.94	1.81	1.07	n.s.	-0.87	0.27	0.3
Ungerechtigkeitserleben	2.04	1.84	3.25	1.82	3.36	sig.	-1.95	-0.48	0.8
Erleben von Bloßstellung	1.05	1.26	3.65	2.27	8.40	sig.	-3.22	-1.96	2.1
Erleben von mangelnder Egalität	1.71	1.72	5.65	2.16	8.33	sig.	-4.90	-2.98	2.0
Erleben von restriktiven Konsequenzen	3.27	1.73	4.70	1.74	6.98	sig.	-1.85	-1.01	1.7
Erleben von Zwang	3.48	2.11	4.80	1.70	4.41	sig.	-1.92	-0.71	1.1
Lehrkräfte									
Geben von unterstützender Zuwendung	8.07	1.30	7.01	1.54	3.84	sig.	0.50	1.63	0.9
Vertrauen fördern/ausüben	8.81	0.80	7.43	1.22	6.94	sig.	0.97	1.78	1.7
Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten	8.06	1.72	7.39	1.66	2.35	sig.	0.09	1.25	0.6
Fördern von Ungerechtigkeit	1.45	1.61	3.23	2.07	4.54	sig.	-2.58	-0.98	1.1
Bloßstellen	0.84	1.31	3.58	2,51	6,55	sig.	-3,59	-1,88	1.6
Zeigen von mangelnder Egalität	0.94	1.09	4.30	2,42	9,47	sig.	-4,08	-2,63	2.4
Ausüben von restriktiven Konsequenzen	1.48	1.23	3.88	1.75	10.42	sig.	-2.87	-1.93	2.6
Ausüben von Zwang	2.59	2.08	6.08	1.98	10.32	sig.	-4.18	-2.80	2.6

Anmerkungen. $n_{\text{Lehrkräfte}} = 32$; $n_{\text{Schüler*innen}} = 70$ (original), 32 (aggregiert); *t*-Test für verbundene Stichproben, paarweiser Fallausschluss, sig. = signifikant auf dem 5 %-Niveau; interaktionale Schemata = Lehrkräfte- bzw. Schüler*innensicht bezogen auf ausgewählte Schüler*innen bzw. Lehrkraft, relationale Schemata = Lehrkräfte- bzw. Schüler*innensicht bezogen auf Berufsgruppe Lehrkräfte; *d* = Effektstärke nach Cohen.

Die Daten erfüllen die Voraussetzungen zur Berechnung von *t*-Tests. Es zeigt sich, dass Schüler*innen bei einer speziellen Lehrkraft die partizipativen Handlungsweisen (Vertrauens erleben, Erleben von unterstützender Zuwendung, Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten) höher, restriktive Handlungsweisen (Ungerechtigkeits erleben, Erleben von restriktiven Konsequenzen, Zwang, mangelnder Egalität und Bloßstellung) dagegen geringer einschätzen, als sie dies bei der Berufsgruppe der Lehrkräfte tun. Beim Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten zeigt sich dieser Effekt jedoch nicht (Hypothese 1). Bei den Lehrkräfteeinschätzungen ist jeder Unterschied signifikant (Hypothese 2). Die Effektstärken der signifikanten Unterschiede liegen nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) im mittleren bis großen Bereich. Im Diskussionsteil werden mögliche Selektionseffekte besprochen. Die folgende Tabelle 29 zeigt einen Vergleich der Schüler*inneneinschätzungen auf beiden Befragungsebenen:

Tabelle 29

*Vergleich partizipativer und restriktiver Lehrkräftehandlungsweisen aus Schüler*innensicht (interaktionale und relationale Befragungsebene)*

Skala	Interaktionale Schemata _{all}			Relationale Schemata		<i>t</i> (887)	<i>p</i>	95 % Konfidenzintervall		Cohen's <i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>untere</i>	<i>obere</i>	
Erleben von unterstützender Zuwendung	888	5.50	2.37	4.87	2.08	9.54	sig.	0.50	0.76	0.5
Vertrauens-erleben	889	7.68	1.79	6.76	1.62	17.60	sig.	0.82	1.02	0.8
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	885	6.36	2.38	6.96	2.08	8.43	sig.	-0.74	-0.46	0.4
Ungerechtigkeits-erleben	889	1.94	2.32	3.19	2.41	14.64	sig.	-1.14	-1.07	0.7
Erleben von Bloßstellung	886	1.52	2.33	4.07	3.07	25.94	sig.	-2.74	-2.36	1.2
Erleben von mangelnder Egalität	883	1.83	1.93	5.83	2.99	39.01	sig.	-4.20	-3.80	1.8
Erleben von restriktiven Konsequenzen	887	2.88	2.05	4.60	2.23	26.43	sig.	-1.85	-1.59	1.3
Erleben von Zwang	885	3.60	2.71	5.21	2.37	19.00	sig.	-1.77	-1.44	0.9

Anmerkungen. *t*-Test für verbundene Stichproben, paarweiser Fallausschluss, sig. = signifikant auf dem 5 %-Niveau, interaktionale Schemata_{all}: Schüler*innensicht bezogen auf ausgewählte Lehrkraft; relationale Schemata: Schüler*innensicht auf Berufsgruppe Lehrkräfte; *d* = Effektstärke nach Cohen.

Eine vergleichende Analyse der Schüler*innengesamtstichprobe zeigt die gleichen signifikanten Effekte. Deren interaktionale Einschätzungen unterscheiden sich nicht stark von den individuellen Einschätzungen der für die dyadischen Vergleiche über Versuchspersonencodes ausgewählten Schüler*innen, die für die interaktionalen Vergleiche herangezogen wurden. Tabelle 30 zeigt Unterschiede auf den Befragungsebenen bei Schüler*innen und Lehrkräften. Zur vereinfachten Darstellung wurden hier die Aspekte benannt:

Tabelle 30

*Unterschiede auf der interaktionalen und relationalen Befragungsebene bei Schüler*innen und Lehrkräften bezogen auf partizipative und restriktive Lehrkräftehandlungsweisen*

Aspekt	Schüler*innen		Lehrkräfte		<i>t</i> (62)	<i>p</i>	95 % Konfidenzintervall		Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>untere</i>	<i>obere</i>	
Interaktionale Schemata	<i>n</i> = 32		<i>n</i> = 32						
Unterstützende Zuwendung	5.88	1.89	8.07	1.30	5.40	sig.	-2.90	-1.50	1.4
Vertrauen	7.70	1.67	8.81	0.80	3.39	sig.	-1.72	-0.50	0.9
Beteiligung	6.64	1.73	8.06	1.72	3.29	sig.	-2.28	-0.55	0.8
Ungerechtigkeit	2.04	1.84	1.45	1.61	1.37	n.s.	-0.16	1.33	0.3
Bloßstellen	1.05	1.26	0.84	1.31	.65	n.s.	-0.39	0.81	0.2
Mangelnde Egalität	1.71	1.72	0.94	1.09	2.14	sig.	0.04	1.50	0.5
Restriktive Konsequenzen	3.27	1.73	1.51	1.24	4.68	sig.	1.09	2.43	1.2
Zwang	3.48	2.11	2.59	2.08	1.70	n.s.	0.13	1.65	0.4
Relationale Schemata									
Unterstützende Zuwendung	4.91	1.79	7.00	1.54	5.01	sig.	-2.92	-1.27	1.3
Vertrauen	6.60	1.57	7.43	1.22	2.36	sig.	-1.51	-0.14	0.6
Beteiligung	6.94	1.81	7.39	1.66	1.04	n.s.	-1.32	0.43	0.3
Ungerechtigkeit	3.19	2.42	3.23	2.07	0.07	n.s.	-0.60	1.59	0.0
Bloßstellen	3.65	2.28	3.58	2.51	0.12	n.s.	-0.89	1.02	0.0
Mangelnde Egalität	5.65	2.17	4.30	2.42	2.35	sig.	0.15	2.56	0.6
Restriktive Konsequenzen	4.60	1.81	3.88	1.75	1.62	n.s.	-0.08	1.52	0.4
Zwang	4.80	1.70	6.08	1.98	2.78	sig.	-2.16	-0.40	0.7

Anmerkungen. $n_{\text{Lehrkräfte}} = 32$; $n_{\text{Schüler*innen}} = 70$ (original), 32 (aggregiert); *t*-Test für unabhängige Stichproben, paarweiser Fallausschluss, sig. = signifikant auf dem 5 %-Niveau; interaktionale Schemata: Lehrkräfte- bzw. Schüler*innensicht bezogen auf ausgewählte Schüler*innen bzw. Lehrkraft; relationale Schemata: Lehrkräfte- bzw. Schüler*innensicht bezogen auf Berufsgruppe Lehrkräfte; *d* = Effektstärke nach Cohen.

Mit Ausnahme des Aspekts der Ungerechtigkeitseinschätzung, des *Zwang Ausübens* und des *Bloßstellens* unterscheiden sich die kognitiven Schemata von Lehrkräften und Schüler*innen aus interaktionaler Perspektive signifikant. Bei den Aspekten des erlebten partizipativen Lehrkräftehandelns (*Unterstützende Zuwendung*, *Vertrauen* und *Beteiligung*) tätigen Lehrkräfte höhere Einschätzungen als Schüler*innen, wohingegen bei den Aspekten des erlebten restriktiven Lehrkräftehandelns (*Ungerechtigkeit*, *Bloßstellen*, *Mangelnde Egalität* und *Restriktive Konsequenzen*) die Schüler*innen höhere Einschätzungen als die Lehrkräfte treffen. Die Effektstärken können nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) als mittel bis stark eingeschätzt werden. Auf der relationalen Befragungsebene zeigen sich im Vergleich zur interaktionalen (Hypothese 3) bei den Aspekten des erlebten partizipativen Lehrkräftehandelns geringere, bei den Aspekten des erlebten restriktiven Lehrkräftehandelns höhere Mittelwerte. Auch hier ist nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) von mittleren bis starken Effekten auszugehen. Die Aspekte *Beteiligung*, *Ungerechtigkeit*, *Bloßstellen* und *Restriktive Konsequenzen* unterscheiden sich bei der Gesamtstichprobe der Schüler*innen und Lehrkräfte nicht signifikant voneinander. Eine deskriptive Betrachtung der einzelnen Dyaden ($N = 30$) liefert keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn.

Zur Überprüfung von Hypothese 4 zur Beeinflussung des Schüler*innenerlebens vom Lehrkräftehandeln durch die Variable *Alter* wurden für eine Regressionsanalyse jeweils das erlebte partizipative und restriktive Lehrkräftehandeln (aggregierte Skalen auf Basis der Faktorenanalyse 2. Ordnung; benannt in *Erlebtes partizipatives* bzw. *restriktives Lehrkräftehandeln*) herangezogen. Die Variable wurde hierbei nicht dichotomisiert, sondern kontinuierlich betrachtet, sodass eruiert werden konnte, ob die kognitiven Repräsentationen mit dem ansteigenden (oder absinkenden) Alter differieren. Die Voraussetzungen zur Berechnung von Regressionsanalysen wurden durch die Daten größtenteils erfüllt. Die einzige Ausnahme bildete das *erlebte restriktive Lehrkräftehandeln*, deren Normalverteilung nicht gegeben war. Daher wird im Folgenden eine genauere Betrachtung angestellt (s. Tabellen 31 und 32) und in der Diskussion entsprechend vorsichtiger interpretiert.

Tabelle 31

Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage partizipativen Lehrkräftehandelns durch das Alter (relationale Befragungsebene)

Prädiktor	SE B	β	R^2 (ΔR^2)
1. Schritt: Alter und erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln			.30
Alter	.16	-.18	
Erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln	.16	.52	
2. Schritt: Moderation			.36 (.06)
Alter	.16	.53	
Erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln	.16	.05	
Alter * Erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln	.16	.05	

Anmerkungen. $N = 31$; $SE B$ = Standardfehler, β = Regressionskoeffizient, R^2 = Bestimmtheitsmaß, ΔR^2 = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

Tabelle 32

Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage restriktiven Lehrkräftehandelns durch das Alter (relationale Befragungsebene)

Prädiktor	SE B	β	R^2 (ΔR^2)
1. Schritt: Alter und erlebtes restriktives Lehrkräftehandeln			.16
Alter	.17	.45	
Erlebtes restriktives Lehrkräftehandeln	.17	.05	
2. Schritt: Moderation			.24 (.08)
Alter	.17	.06	
Erlebtes restriktives Lehrkräftehandeln	.17	.43	
Alter * Erlebtes restriktives Lehrkräftehandeln	.16	-.15	

Anmerkungen. $N = 31$; $SE B$ = Standardfehler, β = Regressionskoeffizient, R^2 = Bestimmtheitsmaß, ΔR^2 = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

Erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln wird durch die analogen interaktionalen Schemata und das Alter zu 36 % und das erlebte restriktive Lehrkräftehandeln zu 24 % erklärt. Ein Moderationseffekt des Alters zeigt sich beim erlebten partizipativen Lehrkräftehandeln, bei dem erlebten restriktiven Lehrkräftehandeln jedoch nicht. Tabellen 33 und 34 stellen den Zusammenhang von Alter und dem partizipativen bzw. restriktiven Lehrkräftehandeln durch Schüler*innen dar:

Tabelle 33

*Zusammenhang von Alter und Erleben partizipativen sowie restriktiven Lehrkräftehandelns durch Schüler*innen*

	1.	2.	3.
1. Alter	–	–.31 ($p = .08$; †)	.29
2. Erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln	–.34 ($p = .06$; †)	–	–.38*
3. Erlebtes restriktives Lehrkräftehandeln	.24	–.70**	–

Anmerkungen. $N = 31$; untere Diagonale: relationale Schemata, obere Diagonale: interaktionale Schemata; Korrelation nach Pearson; paarweiser Fallausschluss; ** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$.

Tabelle 34

*Zusammenhang von Schulform und partizipativer sowie restriktiver Lehrkräftehandlungsweisen durch Schüler*innen*

	1.	2.	3.
1. Schulform	–	.31 ($p = .08$; †)	–.20
2. Erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln	.10	–	–.38*
3. Erlebtes restriktives Lehrkräftehandeln	–.02	–.70**	–

Anmerkungen. $N = 32$; untere Diagonale: relationale Schemata, obere Diagonale: interaktionale Schemata; punktbiseriale Korrelation nach Pearson, weil die Schulform nicht metrisch skaliert ist; paarweiser Fallausschluss; ** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$.

Werden das Alter und das erlebte partizipative Lehrkräftehandeln auf der relationalen Ebene korreliert, ergibt sich der Trend eines negativen Zusammenhangs mittlerer Stärke ($r = -.34$, † = .06). Bei den restriktiven kognitiven Schemata ergibt sich dieser nicht (s. Tabelle 35, untere Diagonale). Ein ähnlicher Trend ($r = -.31$, † = .08) zeigt sich, wenn die Zusammenhänge auf der interaktionalen Ebene betrachtet werden (s. Tabelle 35, obere Diagonale). Auch korrelieren das erlebte partizipative und restriktive Lehrkräftehandeln auf der relationalen Ebene stärker als auf der interaktionalen. Dieser Trend zeigt sich nicht, wenn man das Geschlecht kontrolliert.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zu den Hypothesen von Fragestellung 4 zur Vorhersage der Aspekte des Unterrichtserlebens Schulbezogene Motivation, Mitwirkungserleben, Unterrichtszufriedenheit, Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung und Störneigung durch das erlebte partizipative und restriktive Lehrkräftehandeln – in der ursprünglichen Fragestellung als *Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben* formuliert – dargestellt.

10.4.4 Fragestellung 4

Wie hängt das erlebte partizipative und restriktive Lehrkräftehandeln aus Sicht von Schüler*innen mit deren schulbezogener Motivation, Mitwirkungserleben, Unterrichtszufriedenheit, Störneigung und schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung zusammen und kann durch das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben ein signifikanter Anteil der Varianz im Unterrichtserleben erklärt werden?

- H1: Das erlebte partizipative und restriktive Lehrkräftehandeln erklärt einen signifikanten Anteil der Varianz von schulbezogener Motivation.
- H2: Das erlebte partizipative und restriktive Lehrkräftehandeln erklärt einen signifikanten Anteil der Varianz von Mitwirkungserleben.
- H3: Das erlebte partizipative und restriktive Lehrkräftehandeln erklärt einen signifikanten Anteil der Varianz von Unterrichtszufriedenheit.
- H4: Das erlebte partizipative und restriktive Lehrkräftehandeln erklärt einen signifikanten Anteil der Varianz von Störneigung.
- H5: Das erlebte partizipative und restriktive Lehrkräftehandeln erklärt einen signifikanten Anteil der Varianz von schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung.

Zur Überprüfung der Hypothesen von Fragestellung 4 zur Vorhersage der Aspekte des Unterrichtserlebens *Schulbezogene Motivation, Mitwirkungserleben, Unterrichtszufriedenheit, Störneigung* und *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* durch das erlebte partizipative und restriktive Lehrkräftehandeln wurden schrittweise lineare Regressionsanalysen berechnet. In Schritt 1 soziodemografische Variablen (Alter, Geschlecht, Schulform, Klassenstufe), in Schritt 2 Lehrkräftehandlungsweisen (partizipative und restriktive). Alle Prädiktoren, jedoch insbesondere Alter und Klassenstufe, wurden auf mögliche Multikollinearitäten hin überprüft, mit dem Ergebnis, dass es keinen Hinweis auf Letztere gibt (Toleranz über .25; VIF nicht über 5 gemäß Urban & Mayerl, 2006, S. 232). Da die soziodemografischen Variablen nur geringe, die Lehrkräftehandlungsweisen jedoch größere Varianz aufklärten, wurde im Anschluss an die schrittweise Regression mit den Lehrkräftehandlungsweisen jeweils eine Regression mit Vorwärtsselektion gerechnet, um über den schrittweisen Einschluss von Variablen zu eruieren, welche Handlungsweisen jeweils die größten Varianzanteile aufklären (z. B. Fahrmeir et al., 2009; Sedlmeier & Renkewitz, 2008). Dies lässt eine Einschätzung darüber zu, welche Variablen stärker bzw. weniger stark durch das erlebte partizipative bzw. restriktive Lehrkräftehandeln erklärt werden können (s. Abschnitt 10.4). Die Voraussetzungen zur Berechnung von Regressionsanalysen wurden durch die Daten erfüllt.

Tabellarisch dargestellt werden im Folgenden jeweils die signifikanten Ergebnisse. Tabelle 35 zeigt die Ergebnisse für die erlebte schulbezogene Motivation:

Tabelle 35

Schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage von erlebter schulbezogener Motivation

Prädiktor	Schulbezogene Motivation		
	SE B	β	R^2 (ΔR^2)
1. Schritt: Soziodemografische Variablen			.03
Alter	.04	-.09	
Geschlecht	.09	.08	
2. Schritt: Wahrgenommene Lehrkräftehandlungsweisen			.23 (.20)
Vertrauenserleben	.04	.21	
Erleben von unterstützender Zuwendung	.03	.22	

Anmerkungen. $N = 890$; paarweiser Fallausschluss, $SE B$ = Standardfehler, β = Regressionskoeffizient, R^2 = Bestimmtheitsmaß, ΔR^2 = korrigiertes Bestimmtheitsmaß; * $p < .05$.

Die soziodemografischen Variablen Alter und Geschlecht sowie die partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen Vertrauenserleben und Erleben von unterstützender Zuwendung stehen mit Schulbezogener Motivation in signifikant positivem Zusammenhang und klären gemeinsam 23 % der Gesamtvarianz auf. Aufgeklärt werden durch das Alter und das Geschlecht 3 %, durch Vertrauen und das Erleben unterstützender Zuwendung werden weitere 20 % der Varianz aufgeklärt. Die übrigen Handlungsweisen tragen nicht zur weiteren Aufklärung bei (Hypothese 1). Da über das schrittweise Verfahren nicht geklärt werden kann, wie viel Prozent die einzelnen Lehrkräftehandlungsweisen aufklären, wurden alle partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen in eine Regressionsanalyse mit Vorwärtsselektion eingefügt (s. Tabelle 36):

Tabelle 36

Regressionsanalyse der Lehrkräftehandlungsweisen zur Vorhersage von erlebter schulbezogener Motivation

Prädiktor	Schulbezogene Motivation		
	SE B	β	R^2 (ΔR^2)
Vertrauenserleben	.04	.24	.17
Erleben von unterstützender Zuwendung	.03	.23	.20 (.03)

Anmerkungen. $N = 890$; paarweiser Fallausschluss, $SE B$ = Standardfehler, β = Regressionskoeffizient, R^2 = Bestimmtheitsmaß, ΔR^2 = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

Die separat betrachteten Lehrkräftehandlungsweisen Vertrauens erleben und Erleben von unterstützender Zuwendung stehen mit schulbezogener Motivation in signifikant positivem Zusammenhang und klären gemeinsam 20 % der Gesamtvarianz auf. Aufgeklärt werden durch Vertrauen 17 % und durch das Erleben von unterstützender Zuwendung 3 % der Varianz (Hypothese 1). Die Prädiktor-Kriteriumskorrelationen sind $r = .40$ mit dem Vertrauens erleben und $r = .41$ mit dem Erleben von unterstützender Zuwendung. In Tabelle 37 wird eine schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage von Mitwirkungserleben dargestellt:

Tabelle 37

Schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage von Mitwirkungserleben

Prädiktor	Mitwirkungserleben		
	SE B	β	R^2 (ΔR^2)
1. Schritt: Soziodemografische Variablen			.02
Schultyp (aufsteigend)	.06	.13	
2. Schritt: Wahrgenommene Lehrkräftehandlungsweisen			.25 (.23)
Vertrauens erleben	.05	.12	
Erleben von unterstützender Zuwendung	.03	.22	
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	.03	.26	

Anmerkungen. $N = 890$; paarweiser Fallausschluss, SE B = Standardfehler, β = Regressionskoeffizient, R^2 = Bestimmtheitsmaß, ΔR^2 = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

Die soziodemografische Variable des Schultyps sowie die partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen Vertrauens erleben, Erleben von unterstützender Zuwendung und Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten stehen mit dem Mitwirkungserleben in signifikant positivem Zusammenhang und klären gemeinsam 25 % der Gesamtvarianz auf. Aufgeklärt werden 2 % durch den Schultyp und 23 % durch die eben genannten partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen. Die übrigen Handlungsweisen tragen nicht zur weiteren Aufklärung bei (Hypothese 2). Da über das schrittweise Verfahren nicht geklärt werden kann, wie viel Prozent die einzelnen Lehrkräftehandlungsweisen aufklären, wurden alle partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen in eine Regressionsanalyse mit Vorwärtsselektion eingefügt (s. Tabelle 38):

Tabelle 38

Regressionsanalyse der Lehrkräftehandlungsweisen zur Vorhersage von Mitwirkungserleben

Prädiktor	Mitwirkungserleben		
	SE B	β	R^2 (ΔR^2)
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	.03	.27	.17
Erleben von unterstützender Zuwendung	.03	.21	.23 (.06)
Vertrauenserleben	.04	.12	.24 (.07)

Anmerkungen. $N = 890$; paarweiser Fallausschluss, $SE B =$ Standardfehler, $\beta =$ Regressionskoeffizient, $R^2 =$ Bestimmtheitsmaß, $\Delta R^2 =$ korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

Die separat betrachteten Lehrkräftehandlungsweisen Vertrauenserleben, Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten und Erleben von unterstützender Zuwendung stehen mit dem Aspekt des Unterrichtserlebens *Mitwirkungserleben* in signifikant positivem Zusammenhang und klären gemeinsam 24 % der Gesamtvarianz auf. Hierbei entfallen 17 % auf *Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten*, 6 % auf *Erleben von unterstützender Zuwendung* und 1 % auf *Vertrauenserleben* (Hypothese 2). Die Prädiktor-Kriteriumskorrelationen sind $r = .41$ mit dem Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten und $r = .40$ mit dem Erleben von unterstützender Zuwendung. In Tabelle 39 wird eine schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage erlebter Unterrichtszufriedenheit dargestellt:

Tabelle 39

Schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage von erlebter Unterrichtszufriedenheit

Prädiktor	Unterrichtszufriedenheit		
	SE B	β	R^2 (ΔR^2)
1. Schritt: Soziodemografische Variablen			.01
Klassenstufe	.10	-.09	
Alter	.07	.10	
2. Schritt: Lehrkräftehandlungsweisen			.32 (.31)
Vertrauenserleben	.06	.29	
Erleben von unterstützender Zuwendung	.04	.20	

Anmerkungen. $N = 890$; paarweiser Fallausschluss, $SE B =$ Standardfehler, $\beta =$ Regressionskoeffizient, $R^2 =$ Bestimmtheitsmaß, $\Delta R^2 =$ korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

Die soziodemografischen Variablen *Klassenstufe* und *Alter* sowie die partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen *Vertrauenserleben* und *Erleben von unterstützender Zuwendung* stehen mit Unterrichtszufriedenheit in signifikant positivem Zusammenhang und klären gemeinsam 32 % der Gesamtvarianz auf. Aufgeklärt werden 1 % durch Klassenstufe und Alter und 31 % durch das Erleben unterstützender

Zuwendung und das Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten. Die übrigen Handlungsweisen tragen nicht zur weiteren Aufklärung bei (Hypothese 3). Da über das schrittweise Verfahren nicht geklärt werden kann, wie viel Prozent die einzelnen Lehrkräftehandlungsweisen aufklären, wurden alle partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen in eine Regressionsanalyse mit Vorwärtsselektion eingefügt (s. Tabelle 40):

Tabelle 40

Regressionsanalyse der Lehrkräftehandlungsweisen zur Vorhersage von erlebter Unterrichtszufriedenheit

Prädiktor	Unterrichtszufriedenheit		
	SE B	β	R^2 (ΔR^2)
Vertrauenserleben	.05	.29	.27
Erleben von unterstützender Zuwendung	.04	.21	.30 (.03)
Erleben von restriktiven Konsequenzen	.03	-.12	.31 (.01)

Anmerkungen. $N = 890$; paarweiser Fallausschluss, $SE B =$ Standardfehler, $\beta =$ Regressionskoeffizient, $R^2 =$ Bestimmtheitsmaß, $\Delta R^2 =$ korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

Die separat betrachteten partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen *Vertrauenserleben* und *Unterstützende Zuwendung* stehen mit der Unterrichtszufriedenheit in signifikant positivem Zusammenhang. In signifikant negativem Zusammenhang steht Unterrichtszufriedenheit mit dem Erleben von restriktiven Konsequenzen. 31 % der Gesamtvarianz werden aufgeklärt. Das Vertrauenserleben erklärt hier 27 %, das Erleben von unterstützender Zuwendung 3 % der Varianz. Ein weiteres Prozent der Varianz klärt das Erleben von restriktiven Konsequenzen auf (Hypothese 3). Die Prädiktor-Kriteriumskorrelationen sind $r = .48$ mit dem Erleben von unterstützender Zuwendung und $r = -.36$ mit dem Erleben von restriktiven Konsequenzen. In Tabelle 41 wird eine schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage erlebter Störneigung dargestellt:

Tabelle 41

Schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage von erlebter Störneigung

Prädiktor	Störneigung		
	<i>SE B</i>	β	$R^2 (\Delta R^2)$
1. Schritt: Soziodemografische Variablen			.03
Klassenstufe	.08	-.21	
Schultyp (aufsteigend)	.07	-.09	
2. Schritt: Lehrkräftehandlungsweisen			.17 (.14)
Erleben von restriktiven Konsequenzen	.04	.22	
Erleben von Bloßstellung	.03	.18	

Anmerkungen. $N = 890$; paarweiser Fallausschluss, *SE B* = Standardfehler, β = Regressionskoeffizient, R^2 = Bestimmtheitsmaß, ΔR^2 = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

Die Gesamtvarianz der Störneigung wird durch die Klassenstufe und den Schultyp zu 3 % sowie durch das Erleben von restriktiven Konsequenzen und das Erleben von Bloßstellung zu 14 % aufgeklärt. Eine weitere Varianzaufklärung durch Handlungsweisen wird nicht erzielt (Hypothese 4). Da über das schrittweise Verfahren nicht geklärt werden kann, wie viel Prozent die einzelnen Lehrkräftehandlungsweisen aufklären, wurden alle partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen in eine Regressionsanalyse mit Vorwärtsselektion eingefügt (s. Tabelle 42):

Tabelle 42

Regressionsanalyse der Lehrkräftehandlungsweisen zur Vorhersage von Störneigung

Prädiktor	Störneigung		
	<i>SE B</i>	β	$R^2 (\Delta R^2)$
Erleben von restriktiven Konsequenzen	.04	.19	.09
Erleben von Bloßstellung	.03	.17	.11 (.02)

Anmerkungen. $N = 890$; paarweiser Fallausschluss, *SE B* = Standardfehler, β = Regressionskoeffizient, R^2 = Bestimmtheitsmaß, ΔR^2 = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

Werden die Lehrkräftehandlungsweisen separat betrachtet, wird die Störneigung hierdurch zu 11 % aufgeklärt, die in positivem Zusammenhang mit dem Erleben von restriktiven Konsequenzen und dem Erleben von Bloßstellung steht. 9 % der Varianz werden durch das Erleben von restriktiven Konsequenzen und 2 % durch das Erleben von Bloßstellung aufgeklärt (Hypothese 4). Die Prädiktor-Kriteriumskorrelationen sind $r = .31$ mit dem Erleben von restriktiven Konsequenzen und $r = .30$ mit dem Erleben von Bloßstellen. In Tabelle 43 wird eine schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage erlebter schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung dargestellt:

Tabelle 43

Schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage von erlebter schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung

Prädiktor	Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung		
	SE B	β	R^2 (ΔR^2)
1. Schritt: Soziodemografische Variablen			.02
Geschlecht	.11	-.16	
2. Schritt: Lehrkräftehandlungsweisen			.12 (.10)
Vertrauenserleben	.05	.17	
Erleben von unterstützender Zuwendung	.04	.15	

Anmerkungen. $N = 890$; paarweiser Fallausschluss, SE B = Standardfehler, β = Regressionskoeffizient, R^2 = Bestimmtheitsmaß, ΔR^2 = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

Die Gesamtvarianz der erlebten schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung wird durch das Geschlecht sowie das Vertrauenserleben und das Erleben von unterstützender Zuwendung zu 12 % aufgeklärt. Das Geschlecht klärt hierbei 2 %, die Lehrkräftehandlungsweisen *Vertrauenserleben* und *Erleben von unterstützender Zuwendung* klären 10 % auf. Da über das schrittweise Verfahren nicht geklärt werden kann, wie viel Prozent die einzelnen Lehrkräftehandlungsweisen aufklären, wurden alle partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen in eine Regressionsanalyse mit Vorwärtsselektion eingefügt (s. Tabelle 44):

Tabelle 44

Lineare Regressionsanalyse zur Vorhersage von erlebter schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung

Prädiktor	Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung		
	SE B	β	R^2 (ΔR^2)
Vertrauenserleben	.04	.19	.08
Erleben von unterstützender Zuwendung	.03	.15	.09 (.01)

Anmerkungen. $N = 890$; paarweiser Fallausschluss, SE B = Standardfehler, β = Regressionskoeffizient, R^2 = Bestimmtheitsmaß, ΔR^2 = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

Werden die Lehrkräftehandlungsweisen separat betrachtet, steht die erlebte schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung mit dem Vertrauenserleben und dem Erleben von unterstützender Zuwendung in positivem Zusammenhang. Die Gesamtvarianz wird durch diese Variablen zu 9 % aufgeklärt. Das Vertrauenserleben klärt 8 % und das Erleben von unterstützender Zuwendung 1 % auf. Eine weitere Varianzaufklärung durch Handlungsweisen wird nicht erzielt (Hypothese 5). Die Prädiktor-Kriteriumskorrelationen sind $r = .29$ mit dem Vertrauenserleben und $r = .27$

mit dem Erleben von unterstützender Zuwendung. Der für die erhobenen Aspekte des Unterrichtserlebens jeweils wichtigste Prädiktor wird in Tabelle 45 dargestellt:

Tabelle 45

Zusammenfassung der Prädiktoren zur Vorhersage des Unterrichtserlebens

Aspekt des Unterrichtserlebens	Varianzaufklärung durch ...	Schulformspezifische Unterschiede
Schulische Motivation	17 % Vertrauenserleben 3 % Erleben von unterstützender Zuwendung	Keine
Mitwirkungserleben	17 % Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten 6 % Erleben von unterstützender Zuwendung	Geringe
Unterrichtszufriedenheit	27 % Vertrauenserleben 3 % Erleben von unterstützender Zuwendung 1 % Nichtanwenden Restriktiver Konsequenzen	Geringe
Störneigung	9 % Erleben von restriktiven Konsequenzen 2 % Erleben von Bloßstellung	Geringe
Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	8 % Vertrauenserleben 1 % Erleben von unterstützender Zuwendung	Keine

Anmerkungen. N = 890; Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse vorheriger Tabellen.

Der insgesamt wichtigste Prädiktor zur Varianzaufklärung der erhobenen Aspekte des Unterrichtserlebens ist das Vertrauenserleben. Erlebtes Vertrauen klärt bei drei der fünf erhobenen Aspekte des Unterrichtserlebens den jeweils höchsten Varianzanteil auf.

Bei der Betrachtung der genannten Effekte ist zu beachten, dass es bei der erlebten Schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung und der erlebten Schulischen Motivation keine schulformspezifischen Unterschiede gibt. Bei der erlebten Unterrichtszufriedenheit gibt es sehr wohl schulformspezifische Unterschiede (Schüler*innen auf Hauptschul- sowie Gesamtschulniveau bzw. Regionalen Schulen sind unzufriedener als Schüler*innen auf Realschulniveau. Am zufriedensten sind Schüler*innen auf gymnasialem Niveau). Auch der erlebten Störneigung gibt es schulformspezifische Unterschiede (Schüler*innen auf Hauptschulniveau erreichen höhere Ausprägungen als Schüler*innen auf Realschulniveau. Die nächstgeringere Ausprägung erreichen Schüler*innen auf Gesamtschulniveau bzw. Regionalen Schulen. Schüler*innen auf gymnasialem Niveau erreichen die niedrigsten Ausprägungen). Beim Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten gibt es ebenfalls schulformspezifische Unterschiede (Schüler*innen auf gymnasialem sowie Gesamtschulniveau bzw.

Regionalen Schulen erreichen höhere Ausprägungen als Schüler*innen auf Realschulniveau, wobei diese wiederum höhere Ausprägungen als Schüler*innen auf Hauptschulniveau erreichen). Es ist hier nach Westermann (2000) bzw. Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) von kleinen bzw. keinen Effekten auszugehen. Entsprechend sind schulformunbeeinflusste Rückschlüsse beim Lehrkräfteverhalten, bei der erlebten schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung und der erlebten schulischen Motivation möglich. Die anderen Aspekte des Unterrichtserlebens müssen vor dem Hintergrund dieser Unterschiede relativiert betrachtet werden.

Fragestellung 5 kann nicht wie ursprünglich konzipiert überprüft werden. Denn nach der Dichotomisierung der Persönlichkeitsvariablen in hohe und niedrige Ausprägungen und der daran anschließenden interaktionalen Zuordnung der Lehrkräfte zu den Schüler*inneneinschätzungen waren keine Dyaden mehr für eine statistische Prüfung übrig. Ein Vergleich der relationalen Schüler*inneneinschätzungen mit den Persönlichkeitseigenschaften der Lehrkräfte erscheint nicht sinnvoll. Daher wird im nächsten Abschnitt die Persönlichkeit von Lehrkräften mit den von ihnen eingeschätzten Handlungsweisen verglichen. Durch diese Vorgehensweise ist eine Aussage darüber möglich, wie Lehrkräfte ihre Berufsgruppe in Abhängigkeit ihrer Persönlichkeit erleben. Die Fragestellung wird entsprechend angeglichen.

10.4.5 Fragestellung 5

Unterscheidet sich die Persönlichkeit der Lehrkräfte von den erlebten Lehrkräftehandlungsweisen ihrer Berufsgruppe?

- H1: Der Persönlichkeitsfaktor *Verträglichkeit* steht mit der erlebten partizipativen Machtanwendung der eigenen Berufsgruppe in positivem und mit der restriktiven Machtanwendung in negativem Zusammenhang.
- H2: Lehrkräfte unterscheiden sich hinsichtlich der Persönlichkeitsfaktoren *Neurotizismus*, *Offenheit für Erfahrungen*, *Gewissenhaftigkeit*, *Extraversion* und ihrer erlebten Machtanwendung ihrer Berufsgruppe.

Aufgrund der geringen Güte der Skalen *Verträglichkeit* ($\alpha = .23$) und *Neurotizismus* ($\alpha = .49$) bei der Lehrkräftestichprobe ($N = 50$) ist die Überprüfung dieser Persönlichkeitseigenschaften vorsichtig zu interpretieren. Es deutet sich eine eher schlechte Passung der Skalen dieses Instruments für die Stichprobe an, die weiteren Skalen liegen bei $\alpha = .70$ – $.71$. Dargestellt werden zunächst die deskriptiven Ausprägungen bei *Extraversion*, *Offenheit* und *Gewissenhaftigkeit* sowie eine Korrelationstabelle dieser Persönlichkeitsfaktoren mit den Lehrkräftehandlungsweisen. Im Anschluss werden einfaktorielle Varianzanalysen mit den Skalen von akzeptabler Güte gerechnet. Von Regressionsanalysen wird hier abgesehen, weil die Stichprobengröße ($N = 19$) für diese Art von Testung zu gering ist (Brosius, 2006).

Daher erscheint hier die robustere einfaktorielle Varianzanalyse als das angemessenere Verfahren. Im Folgenden wird eine deskriptive Darstellung der Ausprägungen der Dimensionen *Extraversion*, *Offenheit* und *Gewissenhaftigkeit* der Lehrkräftefragebögen gegeben (s. Tabelle 46):

Tabelle 46

Deskriptive Darstellung der Dimensionen Extraversion, Offenheit und Gewissenhaftigkeit der Lehrkräftestichprobe

	Extraversion	Offenheit	Gewissenhaftigkeit
Mittelwert	7.33	7.05	8.10
Minimum	3.67	2.00	3.33
Maximum	10.00	10.00	10.00
Median	7.50	7.33	8.67

Anmerkungen. N = 50 Lehrkräfte; 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung.

Die deskriptive Darstellung der Ausprägungen der Dimensionen Extraversion, Offenheit und Gewissenhaftigkeit der Lehrkräftefragebögen zeigt, dass sich deren Mittelwerte im oberen Drittel der im Fragebogen genutzten 11er-Likert-Skala befinden. Die folgende Tabelle 47 zeigt eine Korrelationstabelle der Persönlichkeitsfaktoren mit den partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen:

Tabelle 47

Zusammenhang von Persönlichkeitsfaktoren mit durch Lehrkräfte berichteten partizipativen und restriktiven Handlungsweisen auf der relationalen Befragungsebene

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Offenheit	–									
2. Gewissenhaftigkeit	.28*	–								
3. Extraversion	.38**	.13	–							
4. Geben von unterstützender Zuwendung	.20	.36*	.15	–						
5. Vertrauen fördern/ausüben	–.05	.32*	.17	.57**	–					
6. Gewähren von Beteiligungsm.	–.04	.18	.11	.37**	.54**	–				
7. Fördern von Ungerechtigkeit	.10	–.02	.03	–.08	–.23	–.37**	–			
8. Bloßstellen	.17	–.36*	–.15	–.25	–.63**	–.55**	.52**	–		
9. Fördern von mangelnder Egalität	–.05	–.30*	–.11	–.44**	–.47**	–.44**	.62**	.67**	–	
10. Ausüben von restriktiven Konsequenzen	–.03	–.37**	–.07	–.34*	–.56**	–.57**	.54**	.72**	.66**	–
11. Ausüben von Zwang	–.12	–.13	–.05	–.30*	–.37**	–.47**	.47**	.58**	.55**	.61**

Anmerkungen. $N = 50$; Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson; paarweiser Fallausschluss; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Signifikante und mittelstarke Zusammenhänge zeigen sich bei der Skala *Gewissenhaftigkeit* mit dem Vertrauen fördern/ausüben ($r = .32$), dem Geben von unterstützender Zuwendung ($r = .36$), dem Zeigen von mangelnder Egalität ($r = -.30$), dem Bloßstellen ($r = -.36$) und dem Ausüben von restriktiven Konsequenzen ($r = -.37$). Um Effekte von Extraversion, Offenheit für Erfahrungen und Gewissenhaftigkeit bezüglich partizipativer und restriktiver Handlungsweisen zu erheben, wurden einfaktorielle Varianzanalysen berechnet.²⁹

²⁹ Um eine mögliche Alphafehlerkumulierung gering zu halten, wurde das Alphafehlerniveau auf 1 % herabgesetzt. Der Levene-Test wurde bei der Testung von *Gewissenhaftigkeit* bei *Vertrauen fördern/ausüben* und *Bloßstellen*, bei der Testung von *Offenheit* bei *Ausübung von Zwang* und *Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten* und von *Extraversion* bei *Vertrauen fördern/ausüben* und *Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten* signifikant. Hier wurden daher die Werte des Welch-Tests berichtet, ansonsten die standardmäßig angegebenen F -Werte.

10.4.6 Fragestellung 6

Inwiefern zeigen sich bei Schüler*innen soziodemografische und speziell schulvariablenspezifische Unterschiede im Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben?

- H1: Schüler fühlen sich stärker mit restriktiver Machtanwendung durch Lehrkräfte konfrontiert als Schülerinnen.
- H2: Weibliche Lehrkräfte zeigen häufiger partizipative Machtanwendung als männliche Lehrkräfte.
- H3: Schülerinnen fühlen sich von Lehrkräften häufiger ungerecht behandelt als Schüler.
- H4: Es zeigen sich bei Schüler*innen keine schulformspezifischen Unterschiede bezogen auf ihre Einschätzung restriktiver Machtanwendung durch Lehrkräfte.
- H5: Es zeigen sich bei Schüler*innen klassenstufenspezifische Unterschiede im Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben.

Um soziodemografische Effekte von Geschlecht und Schulform zu analysieren, wurden *t*-Tests für unabhängige Stichproben (H1, H2 und H3) und einfaktorielle Varianzanalysen (H4 und H5) berechnet. Die Voraussetzungen zur Berechnung von einfaktoriellen Varianzanalysen wurden als erfüllt betrachtet. Zur Berechnung von H4 wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt, um die Frage von H5 nach altersspezifischen Unterschieden von Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben zu beantworten, wurde über die verschiedenen Klassenstufen eine Varianzanalyse berechnet. Tabelle 48 stellt geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich des erlebten restriktiven Lehrkräftehandelns dar:

Tabelle 48

*Geschlechtsspezifische Unterschiede bei erlebten restriktiven
Lehrkräftehandlungsweisen*

Schüler*innen	Erlebte restriktive Lehrkräftehandlungsweisen						
	Schülerin <i>n</i> = 455–457	Schüler <i>n</i> = 406–407	<i>t</i> (887)	<i>p</i>	95 % Konfi- denzintervall		Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)			<i>untere</i>	<i>obere</i>	
Ungerechtigkeitserleben	3.00 (2.30)	3.44 (2.53)	2.66	sig.	0.16	0.11	0.2
Erleben von Bloßstellung	4.00 (3.03)	4.11 (3.09)	0.52	n.s.	0.21	-0.30	0.0
Erleben von mangelnder Egalität	5.70 (2.98)	5.90 (2.99)	0.99	n.s.	0.20	-0.20	0.1
Erleben von restriktiven Konsequenzen	4.31 (2.16)	4.92 (2.22)	4.10	sig.	0.15	0.32	0.3
Erleben von Zwang	5.12 (2.36)	5.36 (2.38)	1.48	n.s.	0.16	-0.08	0.1

Anmerkungen. *N* = 889; *t*-Test für unabhängige Stichproben, paarweiser Fallausschluss, sig. = signifikant auf dem 5 %-Niveau, *d* = Effektstärke nach Cohen.

In dieser Stichprobe zeigt sich, dass sich Schüler mit dem Erleben von restriktiven Konsequenzen und Ungerechtigkeitserleben stärker konfrontiert fühlen als Schülerinnen. Dafür ergibt sich nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) ein kleiner Effekt (Hypothese 1). Tabelle 49 stellt geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich des erlebten partizipativen Lehrkräftehandelns dar:

Tabelle 49

*Geschlechtsspezifische erlebte partizipative Lehrkräftehandlungsweisen
(Lehrkräftesicht)*

Lehrkräfte	Erlebte partizipative Lehrkräftehandlungsweisen						
	Lehrerin <i>n</i> = 31	Lehrer <i>n</i> = 16	<i>t</i> (45)	<i>p</i>	95 % Konfi- denzintervall		Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)			<i>untere</i>	<i>obere</i>	
Geben von unterstützender Zuwendung	7.30 (1.15)	6.60 (2.02)	1.52	n.s.	-0.96	0.58	0.5
Vertrauen fördern/ausüben	7.61 (1.14)	7.41 (1.41)	0.50	n.s.	0.46	-1.63	0.2
Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten	7.56 (1.54)	7.52 (1.70)	0.08	n.s.	0.63	-1.00	0.0

Anmerkungen. *N* = 47; *t*-Test für unabhängige Stichproben, paarweiser Fallausschluss; keine signifikanten Unterschiede; *d* = Effektstärke nach Cohen.

Legt man die relationale Befragungsebene an, unterscheiden sich in dieser Stichprobe die Einschätzungen männlicher und weiblicher Lehrkräfte hinsichtlich des erlebten partizipativen Lehrkräftehandelns nicht signifikant voneinander (Hypothese 2). Tabelle

50 stellt – nun wieder aus Schüler*innensicht – geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich des Ungerechtigkeitslebens dar:

Tabelle 50

Geschlechtsspezifisches Ungerechtigkeitsleben

	Geschlecht				95 % Konfidenzintervall		Cohen's <i>d</i>
	Schüler <i>n</i> = 407	Schülerinnen <i>n</i> = 457	<i>t</i> (862)	<i>p</i>	untere	obere	
Schüler*innen	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)					
Ungerechtigkeitsleben	3.44 (2.53)	2.99 (2.29)	2.66	sig.	0.16	0.11	0.2

Anmerkungen. *N* = 864; *t*-Test für unabhängige Stichproben, paarweiser Fallausschluss; sig. = signifikant auf dem 5 %-Niveau; *d* = Effektstärke nach Cohen.

Es zeigen sich auch im Ungerechtigkeitsleben geschlechtsspezifische Unterschiede. Schüler erleben sich häufiger ungerecht behandelt als Schülerinnen. Hier ist nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) von einem kleinen Effekt auszugehen (Hypothese 3). Tabelle 51 stellt schulformspezifische Unterschiede bezüglich der erlebten restriktiven Machtanwendung dar:

Tabelle 51

Schulformspezifische Unterschiede bei erlebten restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen

Quelle der Varianz	Schulform				<i>F</i>	η^2
	GS/RS (<i>n</i> = 277–278)	HS (<i>n</i> = 61–62)	RS (<i>n</i> = 282–283)	GY (<i>n</i> = 267)		
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		
Ungerechtigkeits- erleben	2.93 (2.47)	3.09 (2.48)	3.29 (2.44)	3.37 (2.31)	1.76	0.01
Erleben von Bloßstellung	3.93 (3.18)	3.46 (2.89)	4.33 (3.10)	4.05 (2.35)	1.68	0.01
Erleben von mangelnder Egalität	5.77 (3.04)	4.99 ^c (3.01)	5.63 (3.11)	6.26 ^c (2.74)	3.97*	0.01
Erleben von restriktiven Konsequenzen	4.26 ^d (2.23)	4.51 (2.44)	4.64 (2.24)	4.92 ^d (2.23)	4.19*	0.01
Erleben von Zwang	5.19 (2.37)	4.79 (2.29)	5.47 (2.36)	5.03 (2.37)	2.33†	0.01

Anmerkungen. *N* = 890; einfaktorielles Varianzanalysen; 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung; GS/RS = Niveau Gesamtschule/Regionale Schule, HS = Hauptschulniveau, RS = Realschulniveau, GY = gymnasiales Niveau; η^2 = Effektstärke in Eta-Quadrat als Maß der Varianzaufklärung berechnet durch die Formel: $\eta^2 = (f^*df^{rw})/f^*df^{rw} + df^{innen}$; signifikante Unterschiede im Post-Hoc-Test (Bonferroni): ^a Schulform HS-RS, ^b Schulform RS-GY, ^c Schulform HS-GY, ^d Schulform GS/RS-GY; * *p* < .05; † *p* < .10.

Die Skalen *Erleben von Zwang* und *Erleben von restriktiven Konsequenzen* stehen in signifikantem Zusammenhang mit den Schulformen. Auf Basis von Post-Hoc-Tests nach Bonferroni zeigte sich, dass mangelnde Egalität von Schüler*innen auf Hauptschulniveau³⁰ signifikant geringer erlebt wird als von Schüler*innen des Gymnasiums ($\Delta M = 11.271$, $p < .05$). Weitergehend sind bei Schüler*innen auf Gesamtschulniveau bzw. Regionalen Schulen die berichteten Werte für das Erleben von restriktiven Konsequenzen signifikant geringer als bei Schüler*innen auf gymnasialem Niveau ($\Delta M = 10.671$, $p < .05$). Bei erlebtem Zwang zeigt sich eine Tendenz, dass dieser durch Schüler*innen auf Realschulniveau am höchsten und auf Hauptschulniveau am geringsten erlebt wird (höchstes $\Delta M = 10.681$, $p > .05$). Die beiden anderen Schulformen liegen jeweils dazwischen. Im Post-Hoc-Test zeigen sich signifikant Unterschiede bei der erlebten Anwendung restriktiver Konsequenzen zwischen den Schulformen Gesamtschule bzw. Regionale Schule und Gymnasium (Hypothese 4). Nach Westermann (2000) ist hier durchgängig von kleinen Effekten auszugehen.

10.4.7 Ergänzende Berechnungen schulformspezifischer Unterschiede für die erlebte partizipative Machtanwendung

Anhand von Tabelle 52 werden ergänzend schulformspezifische Unterschiede für die erlebte partizipative Machtanwendung dargestellt:

Tabelle 52

Schulformspezifische Unterschiede bei erlebten partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen

Quelle der Varianz	Schulform				F	η^2
	GS/RS	HS	RS	GY		
	(n = 277–278)	(n = 61–62)	(n = 282–283)	(n = 267)		
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		
Vertrauenserleben	7.00 ^d (1.56)	6.51 (1.92)	6.89 ^b (1.64)	6.41 ^{b,d} (1.53)	7.32*	0.02
Erleben von unterstützender Zuwendung	5.41 ^{d,e} (2.09)	5.32 ^c (2.09)	4.91 ^{b,c} (2.03)	4.16 ^{b,c,d} (1.91)	18.68*	0.08
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	7.02 ^f (2.11)	6.00 ^{a,c,f} (2.25)	7.05 ^a (2.03)	7.01 ^c (2.02)	4.71*	0.02

Anmerkungen. N = 890; einfaktorielle Varianzanalysen; 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung; GS/RS = Niveau Gesamtschule/Regionale Schule, HS = Hauptschulniveau, RS = Realschulniveau, GY = gymnasiales Niveau; η^2 = Effektstärke in Eta-Quadrat als Maß der Varianzaufklärung berechnet durch die Formel: $\eta^2 = (f^*df^{zw}) / (f^*df^{zw} + df^{innen})$; signifikante Unterschiede im Post-Hoc-Test (Bonferroni): ^a Schulform HS-RS, ^b Schulform RS-GY, ^c Schulform HS-GY, ^d Schulform GS/RS-GY; * $p < .05$.

³⁰ Die Befunde für Hauptschüler*innen sind vorsichtig zu interpretieren, da diese Teilstichprobe deutlich kleiner ist als die anderen.

Die Skalen *Vertrauenserleben*, *Erleben unterstützender Zuwendung* und *Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten* stehen in signifikantem Zusammenhang mit den Schulformen. Vertrauen erleben Schüler*innen auf gymnasialem Niveau im Post-Hoc-Test nach Bonferroni signifikant geringer als Schüler*innen auf Realschulniveau ($\Delta M = 10.471$, $p < .05$) und von Gesamtschulen bzw. Regionalen Schulen ($\Delta M = 10.591$, $p < .05$). Die Effektstärke ($\eta^2 = 0.02$) ist nach Westermann (2000) als kleiner Effekt zu betrachten. Schüler*innen auf gymnasialem Niveau erleben im Vergleich zu Schüler*innen der anderen Schulformen am geringsten unterstützende Zuwendung. Am stärksten wird diese – im Vergleich zu Schüler*innen auf gymnasialem Niveau – von Schüler*innen auf Gesamtschulniveau bzw. Regionalen Schulen ($\Delta M = 11.251$, $p < .05$) erlebt, etwas geringer von Hauptschüler*innen ($\Delta M = 11.161$, $p < .05$) und wieder etwas geringer von Schüler*innen auf Realschulniveau ($\Delta M = 10.761$, $p < .05$), wobei zwischen Letzteren und Schüler*innen auf Gesamtschulniveau bzw. Regionalen Schulen wieder ein signifikanter Zusammenhang besteht ($\Delta M = 10.491$, $p < .05$; Hypothese 5). Nach Westermann (2000) ist hier von einem mittleren Effekt auszugehen. Schüler*innen auf Hauptschulniveau erleben im Vergleich zu den anderen Schulformen am geringsten Beteiligungsmöglichkeiten (im Vergleich zum gymnasialen Niveau: $\Delta M = 11.011$, $p < .05$; Realschulniveau: $\Delta M = 11.051$, $p < .05$; Gesamtschulniveau bzw. zum Niveau Regionaler Schulen: $\Delta M = 11.021$, $p < .05$). Nach Westermann (2000) ist hier von einem kleinen Effekt ($\eta^2 = 0.02$) auszugehen.

In Tabelle 53 werden klassenstufenspezifische Unterschiede des Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserlebens aus Schüler*innensicht dargestellt:

Tabelle 53

Klassenstufenspezifische Unterschiede bei erlebten partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen

Quelle der Varianz	Klassenstufe			F	η^2
	8.	9.	10.		
	(n = 279–281)	(n = 428–429)	(n = 151–152)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Erleben von unterstützender Zuwendung	5.08 ^c (2.14)	4.93 (2.03)	4.47 ^c (1.98)	4.36*	0.01
Vertrauenserleben	7.08 ^{a,c} (1.62)	6.69 ^a (1.60)	6.44 ^c (1.60)	8.68*	0.02
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	7.48 ^{a,c} (2.03)	6.82 ^a (1.98)	6.50 ^c (2.22)	13.80*	0.03
Ungerechtigkeitserleben	2.09 (2.49)	3.27 (2.36)	3.41 (2.34)	2.93†	0.01
Erleben von Bloßstellung	3.56 ^{a,c} (3.04)	4.33 ^a (3.06)	4.44 ^c (3.03)	6.57*	0.02
Erleben von mangelnder Egalität	5.31 ^{a,c} (3.10)	5.87 ^a (2.89)	6.55 ^c (2.89)	8.64*	0.02
Erleben von restriktiven Konsequenzen	4.23 ^{a,c} (2.31)	4.66 ^a (2.13)	5.13 ^c (2.20)	8.51*	0.02
Erleben von Zwang	4.78 ^{a,c} (2.44)	5.38 ^a (2.23)	5.48 ^c (2.49)	6.82*	0.02

Anmerkungen. N = 860–862; einfaktorielles Varianzanalysen; 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung; η^2 = Effektstärke in Eta-Quadrat als Maß der Varianzaufklärung berechnet durch die Formel: $\eta^2 = (F \cdot df^{zw}) / (F \cdot df^{zw} + df^{innen})$; signifikante Unterschiede im Post-Hoc-Test (Bonferroni): ^a Klassenstufe 8–9, ^b Klassenstufe 9–10, ^c Klassenstufe 8–10; * $p < .05$; † $p < .10$.

Betrachtet man die Mittelwerte für die einzelnen Klassenstufen, zeigt sich deskriptiv durchgängig: Je höher die Klassenstufe, desto niedriger wird das partizipative Lehrkräftehandeln und desto höher das restriktive Lehrkräftehandeln erlebt. Signifikant werden diese Unterschiede im Post-Hoc-Vergleich nach Bonferroni beim Vertrauenserleben zwischen den Klassenstufen 8 und 9 ($\Delta M = 10.381, p < .05$) sowie 8 und 10 ($\Delta M = 10.631, p < .05$). Analoges zeigt sich für das Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten (Klassenstufen 8 und 9: $\Delta M = 10.651, p < .05$; Klassenstufen 8 und 10: $\Delta M = 10.981, p < .05$), das Erleben von mangelnder Egalität (Klassenstufen 8 und 9: $\Delta M = 10.551, p < .05$; Klassenstufen 8 und 10: $\Delta M = 11.231, p < .05$), das Erleben von Zwang (Klassenstufen 8 und 9: $\Delta M = 10.601, p < .05$; Klassenstufen 8 und 10: $\Delta M = 10.701, p < .05$) und das Erleben von Bloßstellung (Klassenstufen 8 und 9: $\Delta M = 10.771, p < .05$; Klassenstufen 8 und 10: $\Delta M = 10.881, p < .05$). Weitergehend zeigte sich ein Unterschied zwischen den Klassenstufen 8 und 9 ($\Delta M = 10.431, p < .05$) sowie 8 und 10 ($\Delta M = 10.901, p < .05$) für das Erleben von restriktiven Konsequenzen. Für die Skala Erleben von unterstützender Zuwendung ergibt sich der Unterschied zwischen den Klassenstufen 8 und 10 ($\Delta M = 10.601, p < .05$). Für das Ungerechtigkeiterleben zeigt sich eine Tendenz (größtes $\Delta M = 10.511, p > .05$, Hypothese 6). Nach Westermann (2000) liegen durchwegs kleine Effekte vor. Da es möglich ist, dass Schulform und Klassenstufe miteinander konfundiert sind, zeigt Tabelle 54 den varianzanalytischen Zusammenhang zwischen den beiden innerhalb der Stichprobe:

Tabelle 54

Zusammenhang zwischen Schulform und Klassenstufe innerhalb der Stichprobe

Quelle der Varianz	Schulform				F	η^2
	HS	RS	GY	GS		
	n = 62	n = 282	n = 267	n = 287		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Klassenstufe	9.21 ^{a, f} (0.70)	8.83 ^{a, b} (0.88)	9.04 ^{b, d} (0.63)	8.7 ^{d, f} (0.92)	11.11*	0.03

Anmerkungen. N = 889; einfaktorielles Varianzanalysen; HS = Schüler*innen auf Hauptschulniveau, RS = Schüler*innen auf Realschulniveau, GY = Schüler*innen auf gymnasialem Niveau, GS = Schüler*innen auf Gesamtschulniveau bzw. Schüler*innen Regionaler Schulen; η^2 = Effektstärke in Eta-Quadrat als Maß der Varianzaufklärung berechnet durch die Formel: $\eta^2 = (F \cdot df^{zw}) / (F \cdot df^{zw} + df^{innen})$; signifikante Unterschiede im Post-Hoc-Test (Bonferroni): ^a = Schulform HS-RS, ^b = Schulform RS-GY, ^c = Schulform HS-GY, ^d Schulform GS/RS-GY, ^e Schulform RS-GS/RS, ^f Schulform HS-GS/RS; * $p < .05$.

Die Klassenstufen und Schulformen sind miteinander konfundiert, sodass nicht eindeutig benannt werden kann, ob es sich um einen Effekt der Klassenstufe oder der Schulform handelt (Unterschied Schüler*innen auf Hauptschul- und Realschulniveau: $\Delta M = 10.381, p < .05$; Unterschied Schüler*innen auf Hauptschul- und Gesamtschulniveau bzw. Regionale Schule: $\Delta M = 10.501, p < .05$; Unterschied Schüler*innen auf Realschulniveau und gymnasialem Niveau: $\Delta M = 10.211, p < .05$;

Unterschied zwischen Schüler*innen auf gymnasialem Niveau und Gesamtschule bzw. Regionaler Schule: $\Delta M = 10.331$, $p < .05$). Der Effekt ist nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) im kleinen Bereich ($\eta^2 = 0.03$). Um den Einfluss der Klassenstufe von dem der Schulform trennen zu können, werden Kovarianzanalysen mit Post-Hoc-Tests nach der konservativeren Methode nach Bonferroni berechnet. Hierdurch werden die Störfaktoren statistisch kontrolliert. Der Box-M-Test auf Gleichheit der Kovarianzanalyse ist nicht signifikant, d. h., von einer Varianzgleichheit kann nicht ausgegangen werden. Die (Ko-)Varianzanalyse ist jedoch ein eher robustes Verfahren (Harwell, 2003), weshalb der Test angewendet, jedoch vorsichtig interpretiert wird (s. Tabelle 55):

Tabelle 55

Kovarianzanalyse der partizipativen und restriktiven Handlungsweisen mit der Schulform

	Quelle der Varianz	
	Klassenstufe (Kovariate)	Schulform
	$F (\eta^2)$	$F (\eta^2)$
Erleben von unterstützender Zuwendung	4.02* (0.01)	17.23* ^{b, c, d, e} (0.06)
Vertrauenserleben	5.25* (0.01)	5.88* ^{b, d} (0.02)
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	17.24* (0.02)	3.83* ^{a, c, f} (0.01)
Ungerechtigkeits erleben	2.38 (0.00)	1.52 (0.01)
Erleben von Bloßstellung	7.34* (0.01)	2.00 (0.01)
Erleben von mangelnder Egalität	16.12* (0.02)	3.96* ^c (0.01)
Erleben von restriktiven Konsequenzen	10.09* (0.01)	3.16* ^d (0.01)
Erleben von Zwang	8.38* (0.01)	3.10* (0.01)

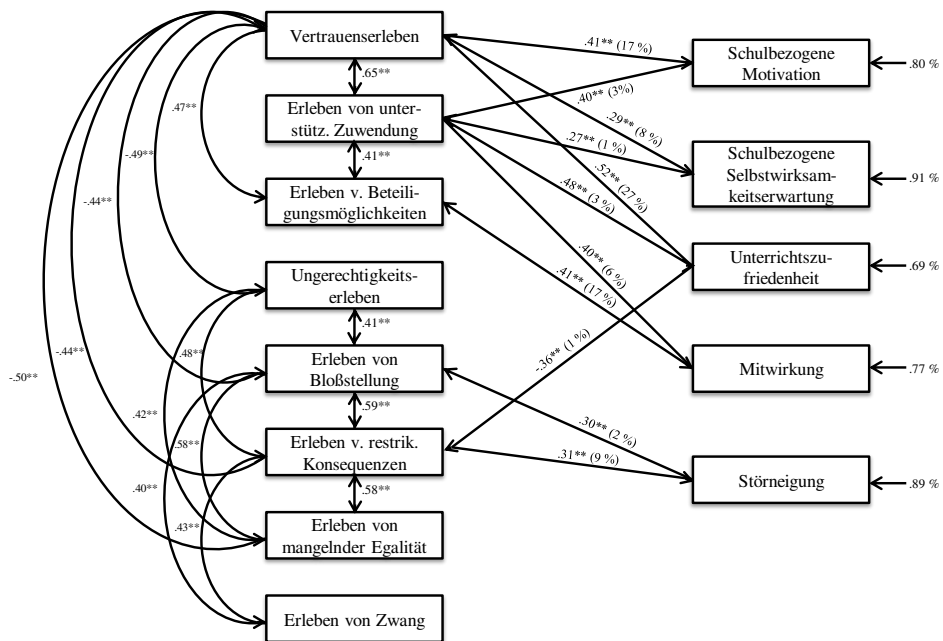
Anmerkungen. $N = 889$; einfaktorielle Varianzanalyse mit Kovariate; 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung; η^2 = Effektstärke in Eta-Quadrat als Maß der Varianzaufklärung berechnet durch die Formel: $\eta^2 = (f^*df^{zw}) / (f^*df^{zw} + df^{innen})$; signifikante Unterschiede im Post-Hoc-Test (Bonferroni): ^a Schulform HS–RS, ^b Schulform RS–GY, ^c Schulform HS–GY, ^d Schulform GS/RS–GY, ^e Schulform RS–GS/RS, ^f Schulform HS–GS/RS; * $p < .05$.

Die einfaktoriellen Varianzanalysen ab Tabelle 52-54 zeigten, dass beide Variablen (Klassenstufe und Schulform) einen signifikanten Effekt auf erlebte partizipative und restriktive Lehrkräftehandlungsweisen haben. Bei der gemeinsamen varianzanalytischen Betrachtung (s. Tabelle 55), bei der die Klassenstufe als Kovariate einging, zeigte sich Folgendes: Die Klassenstufe hat einen Effekt auf alle partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen außer auf das Ungerechtigkeits erleben. Die Effektstärken der signifikanten Ergebnisse nach Cohen (1988, nach Eid et al., 2010) sind jedoch klein. Auch unter Kontrolle der Kovariate „Klassenstufe“ konnten die Unterschiede zwischen den Schulformen, wie sie in den Tabellen 52 und 53 gefunden wurden, bestätigt werden. Zusätzlich zeigte sich ein signifikanter Effekt der Schulform

auf das Erleben von Zwang ($F(3, 882) = 3.10, p < .05$), beim anschließenden Vergleich der geschätzten Randmittel nach Bonferroni zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen. Auch hier sind die meisten Effektstärken (Cohen, 1988) klein.

10.5 Zusammenfassende Darstellung der Zusammenhänge des Erlebens der Berufsgruppe Lehrkräfte durch Schüler*innen

Im Folgenden werden Zusammenhänge der Hauptkonstrukte miteinander auf der relationalen Befragungsebene aus Sicht von Schüler*innen grafisch in einem Pfaddiagramm dargestellt. Die Darstellung basiert auf zuvor durchgeführten Berechnungen (z. B. Stelzl, 2005) und besteht aus den Korrelationen der Konstrukte miteinander (linker und mittlerer Teil), den Varianzaufklärungen der Skalen zum Unterrichtserleben durch die Hauptkonstrukte (mittlerer Teil) und ihren Varianzen, die bisher nicht erklärt werden konnten (rechter Teil, s. Abbildung 7).



Anmerkungen. Berichtete Korrelationen links: $r > .40$; Pfeile: nicht aufgeklärte Varianz; blau hinterlegte Felder: Prädiktoren aus dem Partizipativen Handlungsspektrum; grau hinterlegte Felder: Prädiktoren aus dem Restriktiven Handlungsspektrum; Orange hinterlegte Felder: Kriteriumsvariablen (Aspekte des Unterrichtserlebens).

Abbildung 7. Pfaddiagramm: Lehrkräftehandlungsweisen sowie ihre Effekte auf Aspekte des Unterrichtserlebens aus Schüler*innensicht (relationale Befragungsebene)

Anhand der Darstellung wird deutlich, dass das Vertrauenserleben die stärksten Zusammenhänge mit den anderen Skalen aufweist – positiv mit den anderen partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen und negativ mit den restriktiven. Am stärksten ist der Zusammenhang mit dem Erleben von unterstützender Zuwendung. Auch zeigt sich, dass die partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen im Vergleich zu den restriktiven stärker mit den Aspekten des Unterrichtserlebens *Schulbezogene Motivation, Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, Unterrichtszufriedenheit und Mitwirkungserleben* korrelieren. Das Erleben von unterstützender Zuwendung steht mit allen vier Variablen in Zusammenhang. Auffällig ist, dass das Ungerechtigkeitserleben, das Erleben von mangelnder Egalität und das Erleben von Zwang keinen prädiktiven Mehrwert für das Unterrichtserleben haben.

11 Diskussion

Im abschließenden Teil dieser Arbeit werden nach einer grundsätzlichen Einordnung der Lehrkräftemacht und ihrer Wahrnehmung (Abschnitt 11.1) die Befunde aus den Studien 1 und 2 erneut zusammengetragen und mit den zuvor referierten Studien und Standpunkten in Beziehung gesetzt, diskutiert und interpretiert (Abschnitt 11.2). Um die Ergebnisse optisch aufbereitet und sichtbar im Machtkontext zu verorten, wird ein Modell der Machtanwendung durch Lehrkräfte und deren Wirkung auf die zuvor thematisierten Aspekte des Unterrichtserlebens aufgestellt (Abschnitt 11.3). Im Anschluss daran werden die Schwächen und Stärken der Methoden, die in den Studien angewendet wurden, kritisch reflektiert (Abschnitt 11.4) und Möglichkeiten für weitere Forschung daraus abgeleitet (Abschnitt 11.5). Der vorletzte Abschnitt beschäftigt sich mit den Schlussfolgerungen, die für die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung relevant sein können, und es wird zusammengetragen, welche praktischen Implikationen sich aus den Befunden dieser Arbeit ableiten lassen (Abschnitt 11.6). Die Abhandlung schließt mit einem kurzen Ausblick (Abschnitt 11.7).

11.1 Einordnung von Lehrkräftemacht in das dimensionale Konzept

Die nun folgende Verortung von Lehrkräftemacht erfolgt im Rahmen der zuvor dargelegten theoretischen Grundlagen, der empirischen Befunde (s. Abschnitte 2, 3, 4 und 5), der eigenen Differenzierungen (s. Abschnitt 6.4) sowie der eigens durchgeführten Studien (s. Abschnitte 9 und 10). Lehrkräftemacht wird demnach als neutrales Potenzial einer Lehrkraft verstanden, das sich zunächst im „Vermögen [...] auf das Verhalten anderer Einfluss zu nehmen“ (Argyle, 1990, S. 248) zeigt. Diese Macht erlangt die Lehrkraft durch einen legitimierten Status, den sie durch das erfolgreich abgeschlossene Lehramtsstudium und Referendariat erhält. Die

Machtanwendung der Lehrkraft erfolgt in einer spezifischen Situation (Dilthey & Drescher, 2006; Emerson, 1962; Kelley et al., 2003), nämlich der schulischen, die durch Asymmetrie geprägt ist. Das erlaubt der Lehrkraft den Zugriff auf Machtmittel (Fischer & Wiswede, 2002; Kelley et al., 2003; Plaßmann, 2003; Scholl, 1991; Schweer, 1996; Steins, 2014; Thies, 2010, 2010; Wilkens, 2010), die durch die Lehrkraft gegenüber Schüler*innen effektiv angewendet werden können, weil (a) die schulische asymmetrische Beziehungsstruktur in der Regel allseits akzeptiert wird (Schweer, 1996; Thies, 2002, 2010), (b) die Lehrkraft über wirkungsvollere formale Machtmittel verfügt als die Schüler*innen (Krumm, 1999; Schweer, 2008a) und (c) sie mit der Schüler*innenbildung eine gesellschaftliche Funktion erfüllt. Insgesamt muss die Lehrkraft ihre Machtmittel auf die eine oder andere Weise einsetzen.

Da Macht ein dimensionales Konstrukt ist (Psychologie: Marwell & Schmitt, 1967; McClelland, 1972; Mulder, 1977; Scholl, 1999; Pädagogik: Brühlmeier, 1996; Meyer-Drawe, 2001; Plaßmann, 2003; Schmitz et al., 2006; Soziologie: Claessens, 1970; Etzioni, 1968; Foucault, 1987; Weber, 1980, nach Plaßmann 2003; Politik: Arendt, 2003; Partridge, 1963), können in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung partizipative und restriktive Lehrkräftehandlungsweisen angewendet werden. Hierbei sind partizipative Lehrkräftehandlungsweisen pädagogisch professionell im Sinne des Bildungsauftrages, damit vorbildhaft (*role model*, das kindliches Verhalten stärker in Richtung Nachahmung als das Geben von Regeln und Anweisungen beeinflusst, z. B. Bleakley et al., 2013) und im Sinne von Schüler*innen. Restriktive Lehrkräftehandlungsweisen sind dagegen nicht pädagogisch professionell im Sinne des Bildungsauftrages (Herleitung und Verknüpfung in den Abschnitten 3.4 und 3.5). Die Betrachtung machtbezogener kognitiver Schemata und das Bewusstsein darüber sind bedeutsam, weil sie aufgrund stabiler Wenn-Dann-Beziehungen (Baldwin & Sinclair, 1996, nach Thies, 2010) Voraussagen über künftiges Verhalten zulassen, wodurch die Handlungsplanung von Schüler*innen besser gelingen kann. Aus Schüler*innensicht ist es durch die Vorhersagbarkeit des Verhaltens der Lehrkraft auch leichter möglich, Sicherheit zu erlangen – ebenfalls eine Voraussetzung für Anpassung und Erfolg in der Schule (Thies, 2010). Das Bewusstsein über die eigenen Schemata könnte auch die Handlungssicherheit von Lehrkräften erhöhen, indem es ihnen ermöglicht wird, ihr Verhalten abzuwägen, was gerade für Berufsanfänger*innen wichtig sein kann. Partizipative Lehrkräftehandlungsweisen können in Bezug auf die Erfüllung des Bildungsauftrags als sozialkompetentes Verhalten verstanden werden. Dazu zählen das Fördern von Vertrauen, das Geben von unterstützender Zuwendung und das Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten. Insbesondere die Wichtigkeit der Förderung (authentischer) Partizipation betonen Scholl (2007a, 2007b), Walter (2011) sowie Hattie (2014).³¹ Zu restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen zählen das Fördern von

³¹ „Je mehr die Lernenden zur Lehrperson werden [...], desto mehr Erfolg zeigt sich bei den Outcomes“ (Hattie, 2013, nach Hattie, 2014, S. 31–32).

Ungerechtigkeit, das Zeigen von mangelnder Egalität oder das Ausüben von restriktiven Konsequenzen auf Schüler*innenhandlungen, das Bloßstellen oder das Ausüben von Zwang jeweils auf eine Art, wie sie explizit nicht im Sinne des Bildungsauftrags der Schulen verortbar ist (s. Abschnitte 8 und 9). Lehrkräftehandlungsweisen fallen in den Rahmen der pädagogischen Professionalität (Thies, 2010), des Bildungsauftrages der Schulen (z. B. NSchG § 2) und des Leitbilds der Schule, an der die Lehrkraft unterrichtet. Ihre Handlungsweisen sollten bzw. müssten daher diesen Prinzipien genügen (objektiver Einfluss auf die Interaktion nach dem Modell von Nickel, 1985). Die Einstellung einer Lehrkraft gegenüber Macht und Machtanwendung findet sich in ihren kognitiven Schemata wieder (Baldwin, 1992; Fishbein & Ajzen, 1974; Kelley et al., 2003; Thies, 2010), die – wie sich in den berichteten Ergebnissen in Abschnitt 10 zeigt –, in der Selbstsicht von Lehrkräften höher partizipativ und geringer restriktiv ist als Schüler*innen dies einschätzen. Bis dato ist der Machtbegriff allgemein (Pfeiffer, 1992) und auch für pädagogische Beziehungen noch tabuisiert (Fantini, 2000; Krumm, 1999), sodass die Thematik der Machtanwendung von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktionsforschung nur selten angesprochen wird (Varbelow & Bull, 2008).

11.2 Zusammenfassung und Interpretation

11.2.1 Vorbedingungen zur Untersuchung des Gerechtigkeits- und Vertrauenserlebens von Studie 1

Die individuelle Vertrauenstendenz der Schüler*innen verweist darauf, dass Vertrauen zu Lehrkräften grundsätzlich für möglich gehalten wird, was in der hier untersuchten Stichprobe überwiegend der Fall ist. Die Ungerechtigkeitssensibilität der Schüler*innen ist moderat ausgeprägt. Die Wichtigkeit von Gerechtigkeit wird als deutlich höher eingeschätzt als die Wichtigkeit von Vertrauen. Die Funktionalität von Gerechtigkeit und Vertrauen werden ähnlich hoch eingeschätzt. Das spricht dafür, dass Vertrauen als eher „latente“ Variable erst auffällt oder virulent wird, wenn das Vertrauen fehlt oder weggebrochen ist (für den Kontext des systemischen Vertrauens, s. Bandelow & Thies, 2014). Die Schüler*innen sind nach der Erfassung von Beobachter- und Opfersensibilität ausreichend gerechtigkeitssensibel, was nach Beierlein et al. (2012) die Voraussetzung dafür ist, Gerechtigkeitserleben überhaupt einschätzen zu können. Schülerinnen sind in der hier untersuchten Stichprobe signifikant beobachtungssensibler als Schüler. Schüler*innen auf gymnasialem Niveau schätzen die Wichtigkeit von Gerechtigkeit höher ein als Schüler*innen auf Hauptschulniveau. Soziodemografische Effekte von Schulform, Bundesland, Geschlecht und Klassenstufe zeigen sich nicht oder sind gering ausgeprägt.

11.2.2 Fragestellung von Studie 1

In Studie 1 wurde untersucht, wie sich das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben von Schüler*innen verteilt und ob sich Machterleben als übergeordnetes Konstrukt identifizieren lässt. Entsprechend war auch zu prüfen, ob sich die Erziehungsstilskalen vom Machterleben abgrenzen lassen. Zudem wurde überprüft, ob sich die postulierten Zusammenhänge zwischen Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben für die Schüler*innenstichprobe zeigen. Der für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung überprüfte Fundus an partizipativen und restriktiven Handlungsweisen wurde größtenteils aus der Führungsforschung sowie aus Studien und theoretischen Postulaten zur Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung zusammengestellt. Dabei wurde auf die inhaltliche Passung zum Machtkonstrukt geachtet (s. Tabelle 2), da in vorhandenen Studien verschiedene Begriffe für die Machtanwendung von Lehrkräften genutzt wurden (z. B. Mobbing nach Krumm & Weiß, 2000; aggressives Lehrkräfteverhalten nach Schubarth, 2000 oder schlechtes bzw. semiprofessionelles Lehrkräfteverhalten nach Schmitz et al., 2006). Berücksichtigt wurde auch, dass die abgeleiteten, zu prüfenden Aspekte möglichst eindeutig in den Definitionsbereich von Partizipativität und Restriktivität im schulischen Kontext fielen (s. Abschnitt 6). Im Anschluss wurden die Aspekte empirisch auf ihre Relevanz aus Sicht von Schüler*innen geprüft. Erfasst wurde hierbei die Perspektive des Erlebens der Berufsgruppe Lehrkräfte, um ein zunächst allgemeines Bild der Schüler*inneneinschätzungen zu erhalten. Eine Erhebung mit $N = 648$ Schüler*innen zeigt, dass Machterleben von den Erziehungsstilen „autoritär“ und „autoritativ“ abgrenzbar ist, das Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben in den erwarteten Richtungen (Cocard, 2003; Dalbert, 2011a; Greenberg, 1990; Kirchler, 2007; Krause, 2010; Montada, 2001; Petermann & Petermann, 2005; Schweer, 2008a, 2008b; Thies, 2002; Wahl et al., 2011; Wittern & Tausch, 1983; Zala-Mezö & Raeder, 2007; Zand, 1972) miteinander zusammenhängen und sich in partizipative und restriktive Lehrkräftehandlungsweisen differenzieren lassen.

Es ergaben sich 12 Faktoren mit einer Varianzaufklärung von 64.50 %. (1) Das Vertrauenserleben ($M = 6.41$, $\alpha = .91$) als aktuelles Urteil über die Vertrauenshandlungen von Lehrkräften bleibt als eigenständige Skala erhalten und beinhaltet neben Gerechtigkeitsaspekten auch die für Hattie (2014), Schmitz et al. (2006) und Scholl (2007b) relevante Fehlertoleranz gegenüber Schüler*innen in der Form, dass diese als vertrauensrelevant eingeschätzt wird, wenn Lehrkräfte Fehler zugeben und sich auch selbst Fehler zugestehen. Faktor (2) ist das Erleben von unterstützender Zuwendung, Faktor (3) die Autonomieunterstützung als eine von zwei Erziehungsstilgröße(n), mit denen Autoritativität und Autorität modelliert werden können. Die zweite Größe ist Faktor (5), die Strukturierung. Faktor (4) ist das Erleben von restriktiven Konsequenzen, Faktor (6) das Erleben von mangelnder Egalität und Faktor (7) das Ungerechtigkeitserleben, das aus invertierten Items der ursprünglichen Gerechtigkeitsskala besteht. Das Gerechtigkeitskonstrukt ist – zumindest in dieser

Stichprobe – kein eigenständiges Konstrukt, sondern in positiver Ausprägung (gerecht) partizipative und in negativer Ausprägung (ungerecht) restriktive Machtanwendung. Die Abgrenzbarkeit der Variablen Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben ist damit nur zum Teil gegeben. Eine mögliche, aus der Protestforschung (van Stekelenburg & Klandermans, 2009) stammende Erklärung für den Zerfall der Gerechtigkeitskala könnte sein, dass die Abfrage von (Un-)Gerechtigkeitserleben statt der üblichen kognitiven Komponente stärker eine affektive misst. Die zugrunde gelegte Definition, in der Gerechtigkeit als annehmbar erlebte Bewertungs- bzw. Ausgleichshandlung betrachtet wird (modifizierte Definition Koller, 2001), stützt diesen Gedankengang. Möglicherweise stehen „Verhaltens- und Gefühlsitems“ in unterschiedlichem Zusammenhang miteinander, was den Zusammenfall der Skalen im zugrunde gelegten Verhaltensmodell erklären könnte und ein interessanter Ansatz für Folgestudien wäre. Eine ergänzende Erklärung wäre, dass die starken Zusammenhänge zwischen dem (Un-)gerechtigkeitserleben und dem Vertrauenserleben sowie der Zerfall der Skala des Gerechtigkeitserlebens zum Teil in die Skala des Vertrauenserlebens auch darauf zurückzuführen sein könnte, dass das Gerechtigkeitserleben möglicherweise ein methodisches Artefakt ist. Faktor (8) ist das Erleben von Bloßstellung ($M = 3.83$, $\alpha = .81$), Faktor (9) das Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten ($M = 6.00$, $\alpha = .81$) und Faktor (10) das Erleben von Zwang ($M = 5.75$, $\alpha = .81$), welches Scholls (1999) ins Deutsche übersetzte Skala *restrictive control* (s. Abschnitt 9.1.3) entspricht. Der Aspekt *mutual convergence* in dieser Skala, also die Verringerung der Spürbarkeit der asymmetrischen Dependenz, der in zwei Varianten getestet wurde, zeigte sich in der Stichprobe als nicht relevant. Auch das Item des aktiven Meinungsaustauschs findet sich nicht originär, jedoch inhaltlich im Partizipativen Handeln wieder. Da sich das vermittelnde Agieren und das Diskutieren von Änderungen nicht wiederfinden, konnte diese Skala nicht im Schüler*innenkontext repliziert werden. Das Erleben von (sexueller) Gewalt ($M = 0.67$, $\alpha = .72$) als Faktor (11) läßt bei der Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung uneindeutig und wurde daher entfernt. Wahrscheinlich aufgrund der sehr geringen Ausprägung ($M = 0.67$) konnte hier keine verlässliche und einordenbare Messgröße erzeugt werden. Faktor (12) ist schließlich das Erleben von Hausaufgabenkontrolle ($M = 6.45$, $\alpha = .56$). Die Faktoren lieferten eine gute und differenzierte Basis, jedoch zeigen multiple Mediationsanalysen, dass komplexe Zusammenhänge, d. h. totale, direkte und indirekte Effekte, zwischen den Konstrukten vorliegen, weshalb zur stärkeren Straffung der Konstrukte eine Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung durchgeführt wurde.

Die Hauptkomponentenanalyse höherer Ordnung (Varianzaufklärung 58.45 %) konnte bezüglich der Strukturierung der Konstrukte Macht-, (Un-)Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben – zumindest für die vorliegenden Stichproben – Klarheit über die Ordnung der Konstrukte für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung schaffen. Ergeben haben sich (1) partizipative Lehrkräftehandlungsweisen (Vertrauenserleben, Erleben von unterstützender Zuwendung, Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten), (2)

restriktive Lehrkräftehandlungsweisen (Erleben von restriktiven Konsequenzen, Erleben von Bloßstellung, Erleben von mangelnder Egalität, Erleben von Zwang und Ungerechtigkeits erleben) und (3) erlebte Strukturierung. Auf dieser abstrakteren Ebene subsumieren sich also das Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben unter der Machtanwendung, wodurch die in der Literatur genannte „asymmetrische Beziehungsstruktur“ (Fischer & Wiswede, 2002; Kelley et al., 2003; Plaßmann, 2003; Scholl, 1991; Schweer, 1996; Steins, 2014; Thies, 2002, 2010; Wilkens, 2010) auch auf Basis der Datenlage dieser Arbeit als grundlegend angesehen werden kann. Die asymmetrische Beziehungsstruktur und damit einhergehend die Machtanwendung der Lehrkraft kann also als übergeordnete Größe angesehen werden, die sich in Partizipativität und Restriktivität differenzieren lässt. Insgesamt werden partizipative Lehrkräftehandlungsweisen durch Schüler*innen als höher ausgeprägt bewertet als restriktive Lehrkräftehandlungsweisen, wobei der Aspekt der im Vergleich geringer ausgeprägten Unterstützenden Zuwendung ausgenommen ist. Die erlebte Strukturierung besteht aus dem Erleben von Hausaufgabenkontrolle durch die Lehrkraft, d. h., dass nicht gemachte Hausaufgaben nachgemacht werden müssen und Hausaufgaben regelmäßig überprüft werden, und der Skala STRUK_L von Dalbert und Stöber (2002b), die Baumrinds (1966) und Barbers (1996) Ideen der Strukturierung folgt. Hier geht es darum, dass Lehrkräfte klare Anordnungen geben, Verhaltensregeln aufstellen und darauf achten, dass diese befolgt werden, und damit festlegen, was Schüler*innen tun können und was nicht. Ähnlichkeit zeigt sich auch bei der von Omer und von Schlippe (2015) angesprochenen Unterstützung im Sinne eines neutralen strukturierenden Verhaltens der Lehrkraft. Dass Schüler*innen solche strukturierende Handlungen nicht als restriktiv erleben – ein analoger Effekt findet sich auch in Hatties (2014) Metaanalyse ($d = .75$ für regelgeleitetes bzw. klares Lehrkräfteverhalten, s. Abschnitt 3.4) – deutet auf eine mögliche „Sonderstellung“ der postulierten stabilisierenden Wirkung solcher Maßnahmen hin (z. B. Grolnick & Farkas, 2002 oder der durch Hattie, 2014, identifizierte Effekt von „Klarheit“). Damit könnte Strukturgebung neben partizipativer und restriktiver Machtanwendung ein weiterer Regulierungsfaktor sein (regel- und kontrollfokussiertes Verhalten, Kuntsche, 2006; Klarheit, Hattie, 2014). Auch Omers und von Schlippe (2015) Argumentation, dass strukturierende Elemente eine hohe Wichtigkeit haben, bietet einen Erklärungsansatz. Unter anderem werden Regeln und Vorschriften als zu bewältigende Herausforderungen gesehen, die positive Effekte wie eine gelungene Bewältigung nach sich ziehen, sofern sich größtenteils daran gehalten wird, etwa wenn Regeln, wie z. B. Hausaufgaben machen, befolgt werden, obwohl das auf Kosten aktueller Impulse der Bedürfnisbefriedigung, z. B. spielen, geht. Das unterstützt nach Omer und von Schlippe (2015) die Entwicklung sozialer Kompetenzen, z. B. die Akzeptanz aktuelle Bedürfnisse aufzuschieben, um Regeln einzuhalten, und durch die generierten Erfolgserlebnisse wachsen und entwickeln sich die Kinder. Thies (2010) argumentiert, dass gerade auch Kinder mit schwierigen Ausgangslagen von klaren Regeln, die beispielsweise zu Beginn eines Schuljahres eingeführt werden, profitieren können. Nach Petermann und

Petermann (2005) generiert die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben, etwa das erfolgreiche Halten an Regeln, Selbstwirksamkeit, die im Zusammenhang mit der Besprechung der erhobenen Aspekte des Unterrichtserlebens in Studie 2 weitergehend betrachtet wird.

Die Anwendung von Scholls (1999) differenzierter Idee von Machtanwendung auf den Lehrkräfte-Schüler*innen-Kontext ist insgesamt empirisch gelungen, die Überführung seiner Skalen funktionierte für die restriktive, aber nicht für die promotive Skala. Der Aspekt des aktiven Meinungsaustauschs der Skala *promotive control* findet sich jedoch in dem Aspekt Beteiligung wieder. Dass sich der Aspekt der Verringerung der Spürbarkeit der asymmetrischen Dependenz nicht wiederfindet, könnte davon herrühren, dass die Machtthematik zwar als asymmetrische Beziehung allgegenwärtig ist, Schüler*innen jedoch möglicherweise so daran gewöhnt sind oder auch den Status der Lehrkraft akzeptiert haben, dass dieser Aspekt, wenn er abgefragt wird, nicht stark genug zutage tritt, obwohl er durchaus einigen Schüler*innen bewusst ist. Der Status der Lehrkraft ist nach Ulrich (1974) institutionell verankert und wird durch die beteiligten Akteure, also Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern, zugeschrieben. Hierauf basiert die Asymmetrie und hieraus ergeben sich die unterschiedlichen Machtpotenziale und Handlungsrepertoires (Plaßmann, 2003; Schweer, 1996; Thies, 2010; Wilkens, 2010), die in der Regel so akzeptiert (Dilthey & Drescher, 2006) und damit nicht (bewusst, Pryor & Stoller, 1994) hinterfragt werden.

11.2.3 Passung der erhobenen Skalen aus Studie 1 für Studie 2

Die beiden Studien dieser Arbeit wurden zeitgleich geplant, jedoch war die Abfolge chronologisch und konstitutiv, weil ohne eine Differenzierbarkeit der Machtaspekte und eine damit einhergehende Funktionalität der Skalen Studie 2 nicht durchführbar gewesen wäre. Da diese auf den Ergebnissen von Studie 1 basiert, wird im Folgenden die Passung der Skalen, die als konstitutive Voraussetzung für die Fragestellungen von Studie 2 zu sehen sind, erörtert und interpretiert. Zur vereinfachten Darstellung werden die Skalen für die erlebten partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen zusammenhängend dargestellt (s. Tabelle 56).

Tabelle 56

Vergleichende Darstellung der Hauptkonstrukte aus Studie 1 und 2

Aspekte	Studie 1		Studie 2		
	S rel <i>N</i> = 647 α (<i>M</i> , <i>SD</i>)	S rel <i>N</i> = 890 α (<i>M</i> , <i>SD</i>)	S int <i>n</i> = 70 α (<i>M</i> , <i>SD</i>)	L rel <i>N</i> = 50 α (<i>M</i> , <i>SD</i>)	L int <i>n</i> = 32 α (<i>M</i> , <i>SD</i>)
Erlebte partizipative Lehrkräftehandlungsweisen					
Unterstützende Zuwendung	.90 (4.09, 2.07)	.90 (4.87, 2.08)	.92 (5.50, 2.37)	.92 (7.01, 1.50)	(7.85, 1.46)
Vertrauen	.91 (6.41, 1.87)	.88 (6.76, 1.62)	.91 (7.68, 1.79)	.90 (7.48, 1.23)	(8.76, 0.96)
Beteiligung	.81 (6.00, 2.43)	.63 (6.96, 2.08)	.70 (6.36, 2.38)	.72 (7.43, 1.65)	(8.17, 1.67)
Erlebte restriktive Lehrkräftehandlungsweisen					
Ungerechtigkeit	.82 (5.40, 2.28)	.74 (3.19, 2.41)	.81 (1.94, 2.32)	.79 (3.28, 2.14)	(1.51, 1.41)
Bloßstellen	.81 (3.83, 2.87)	.89 (4.06, 3.07)	.85 (1.53, 2.33)	.89 (3.53, 2.51)	(1.09, 1.54)
Mangelnde Egalität	.70 (5.15, 2.70)	.87 (5.82, 2.99)	.42 (1.83, 1.93)	.87 (3.92, 2.39)	(1.03, 1.25)
Restriktive Konsequenzen	.80 (4.75, 2.22)	.82 (4.60, 2.23)	.81 (2.89, 2.05)	.85 (3.88, 1.90)	(1.56, 1.41)
Zwang	.81 (5.75, 2.52)	.73 (5.20, 2.36)	.78 (3.60, 2.71)	.88 (5.80, 2.01)	(2.55, 2.16)

Anmerkung. S rel = Schüler*innensicht auf Berufsgruppe Lehrkräfte; S int = Schüler*innensicht bezogen auf ausgewählte Lehrkraft; L rel = Lehrkräftesichtsicht auf Berufsgruppe Lehrkräfte; L int = selbstberichtetes Verhalten bezogen auf ausgewählte Schüler*innen.

Die Stichprobengröße von Studie 2 beläuft sich auf *N* = 890 Schüler*innen und *N* = 50 Lehrkräfte. Es wurden zunächst die Skalen, die in Studie 1 an einer Schüler*innenstichprobe auf der relationalen Befragungsebene konstruiert und überprüft wurden, bei Schüler*innen und Lehrkräften auf der relationalen sowie auf der interaktionalen Befragungsebene überprüft und miteinander verglichen. Bis auf den Aspekt der Beteiligung (bei Schüler*innen: Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten, bei Lehrkräften: Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten), der bei der Schüler*innenstichprobe auf der relationalen Befragungsebene eine geringere Reliabilität zeigt, sind die Skalen in ihren Reliabilitäten zwischen Lehrkräften und Schüler*innen vergleichbar. Auf der interaktionalen Befragungsebene sind die Bewertungen „positiver“ (höher partizipativ und geringer restriktiv). Obgleich beim Aspekt Beteiligung auf der relationalen Befragungsebene marginal, aber nicht signifikant bessere Wertungen vorliegen, wurden die jeweils vorteilhaftesten Bewertungen auf der interaktionalen Befragungsebene gegeben. Hier könnten

Selektionseffekte im Sinne einer Positivselektion engagierter Lehrkräfte vorliegen. Die auf Basis der Schüler*innenstichprobe eruierten Lehrkräftehandlungsweisen aus Studie 1 zeigen sich – bis auf eine uneindeutige Ladung des Aspekts Beteiligung – auch bei der Lehrkräftestichprobe und hängen auch hier in erwarteter Richtung miteinander zusammen. Die Bewertungen des Erlebens der Berufsgruppe Lehrkräfte aus Studie 1 und 2 sind, was die Reliabilitäten der Skalen angeht, einander ähnlich. Die Skalenpassung ist sowohl bei der Lehrkräfte- als auch bei der Schüler*innenstichprobe und den beiden Befragungsebenen (relational und interaktional) gegeben.

Potenziale zur Verbesserung partizipativer und zur Verringerung restriktiver Handlungsweisen lägen in allen Bereichen vor. Dies wäre mehrfach zielführend, weil die erlebten Lehrkräftehandlungsweisen, wenn partizipativ ausgeführt, positiv mit Aspekten des Unterrichtserlebens in Zusammenhang stehen und umgekehrt (s. Abschnitte 10.4.4 und 10.5). Vorteile eines partizipativen Vorbildverhaltens können für Lehrkräfte Stressreduzierung (Reichenbach, 2007) und Respekt durch Schüler*innen (Steins, 2014) sein, für Schüler*innen ein besseres Klassenklima (Thies, 2010) sowie eine höhere schulische Lebensqualität, weil angstfreier, zufriedener und vertrauensvoller (Wittern & Tausch, 1983). Restriktivität oder gar Gewaltanwendung (physisch oder psychisch) ist dagegen der stärkste Prädiktor für antisoziales und delinquentes Verhalten bei Kindern (Loeber, 1990, Erziehungsstilforschung; auch Wettstein et al., 2010; zum Zusammenhang zwischen dem Ausüben von restriktiven Konsequenzen und abweichendem Verhalten, s. Abschnitt 10.4.4). Wettstein et al. (2010) sprechen diesbezüglich von einem „Teufelskreis der Disziplinierung“ und einer „sich gegenseitig verstärkende[n] Wechselwirkung“, die von Merkmalen der Klassenführung abhängig ist (S. 103) (zu Reaktanzeffekten nach Dominanzdemonstrationen der Lehrkraft, Reichenbach, 2007; auch Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2002; s. Abschnitte 3.2 und 4.2).

11.2.4 Fragestellungen 1 und 2 von Studie 2

In den Fragestellungen 1 und 2 von Studie 2 bestätigten sich an der Schüler*innenstichprobe – wie bereits in der ersten Studie – die Annahmen über die Zusammenhänge der Hauptkonstrukte, die sich in Studie 2 zudem auf beide untersuchten Befragungsebenen bezogen. Die Aspekte partizipativer Machtanwendung (Unterstützende Zuwendung und Beteiligung, die für die Fragestellungen vom Vertrauen differenziert wurden) stehen mit den Aspekten restriktiver Machtanwendung (Restriktive Konsequenzen, Zwang, Mangelnde Egalität und Bloßstellen, die für die Fragestellungen von der Ungerechtigkeit differenziert wurden) in negativem Zusammenhang. Der Aspekt Ungerechtigkeit steht mit den Aspekten partizipativer Machtanwendung in negativem und mit den Aspekten restriktiver Machtanwendung in positivem Zusammenhang. Der Aspekt Vertrauen steht mit den Aspekten partizipativer Machtanwendung positiv und mit denen restriktiver Machtanwendung negativ in

Zusammenhang. Die Aspekte Ungerechtigkeit und Vertrauen stehen schließlich in negativem Zusammenhang. Die Ergebnisse legen nahe, dass Partizipativität und Restriktivität zwar nicht unabhängig voneinander sind, sich aber in ihren Handlungsweisen insofern eher ausschließen, als dass Lehrkräfte, die beispielsweise als Personen erlebt werden, die unterstützende Zuwendung transportieren, eher selten als ungerecht wahrgenommen werden oder Lehrkräfte, die als vertrauenswürdig eingestuft werden, eher Beteiligungsmöglichkeiten gewähren und unterstützende Zuwendung geben (und umgekehrt). Das Ergebnis wird auch durch Krauses (2010) Forschung untermauert, die eruiert, dass Führungskräfte eher zu der einen oder anderen Art der Machtanwendung neigen, wo ein Ansatzpunkt für weiterführende Forschung läge (s. Abschnitt 11.5). Die eben genannten Zusammenhänge auf der interaktionalen Ebene sind aus Schüler*innensicht etwas stärker ausgeprägt als aus Sicht der Lehrkräfte – möglicherweise, weil sie für Schüler*innen insbesondere im konkreten Umgang mit der Lehrkraft wichtiger sind, da sie sich in der schwächeren Position innerhalb der Lehrkräfte-Schüler*innen-Konstellation befinden. Hier wäre es weiterhin interessant zu eruieren, welche erlebte Verhaltensweise Ursache und welche Wirkung ist. Nach Scholls (2004a) Kausalmodell der Zusammenarbeit unter Einflussnahme und Machtausübung haben die unterschiedlichen Arten der Machtanwendung durchaus initiale Wirkung auf Wissenszuwachs, Handlungsfähigkeit und zum Teil auf die Effektivität (s. Abschnitt 11.5).

11.2.5 Fragestellung 3 von Studie 2

In Fragestellung 3 ging es um den Zusammenhang zwischen dem Macht-, dem Ungerechtigkeits- und dem Vertrauenserleben von Lehrkräften und Schüler*innen auf der relationalen und interaktionalen Befragungsebene.

In H1 wurde aus Schüler*innensicht überprüft, ob sich die Einschätzungen auf der interaktionalen und relationalen Befragungsebene voneinander unterscheiden. Auf Basis der durch Mittelwertberechnungen aggregierten Daten zeigt sich, dass Schüler*innen bei einer speziellen Lehrkraft partizipative Handlungsweisen höher und restriktive Handlungsweisen geringer einschätzen, als sie das bei der Berufsgruppe der Lehrkräfte tun. Die Ausnahme bildet der nicht signifikante Unterschied bei der Skala *Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten*. Diese Tendenz zeigt sich auch beim Vergleich der ausgewählten Schüler*innenstichprobe mit der Gesamtschüler*innenstichprobe.

In H2 wurde gefragt, ob sich bei Lehrkräften die Selbsteinschätzung ihres Umgangs mit Schüler*innen von deren relationalen Einschätzungen der Berufsgruppe Lehrkräfte unterscheidet. Alle Einschätzungen unterscheiden sich insofern, als dass Lehrkräfte sich selbst in ihren partizipativen Handlungsweisen höher und in ihren restriktiven Handlungsweisen geringer einschätzen, als sie dies für ihre Berufsgruppe tun. Bei den Ergebnissen von H1 und H2 ist von mittleren bis großen Effekten (Cohen, 1988, nach Eid et al., 2010) auszugehen, wobei der Unterschied zum Teil auf einen

Selektionseffekt, also einen systematischen Fehler, zurückzuführen sein könnte. Dieser könnte z. B. durch die Beteiligung hauptsächlich im positiven Sinne engagierter Lehrkräfte zustande kommen, also solcher, die Schüler*innen eher positiver einschätzen. Bei den Schüler*inneneinschätzungen auf der relationalen Befragungsebene sollte der Fehler nicht vorhanden sein, denn die nicht signifikante Ausnahme bildet hier wieder das Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten.

In H3 wurde nach Unterschieden in den Lehrkräfte- und Schüler*inneneinschätzungen gefragt. Mit Ausnahme der Aspekte Ungerechtigkeit, des Zwang Ausübens und Bloßstellen unterscheiden sich die interaktionalen Einschätzungen von Lehrkräften und Schüler*innen. Bei den partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen schätzen Lehrkräfte sich höher ein als Schüler*innen Lehrkräfte einschätzen, bei den restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen schätzen die Schüler*innen ihre Lehrkräfte höher ein als diese sich selbst einschätzen (mittlere bis starke Effekte). Auf der relationalen Befragungsebene werden partizipative Lehrkräftehandlungsweisen von Lehrkräften und Schüler*innen geringer und erlebte restriktive Lehrkräftehandlungsweisen höher eingeschätzt als auf der interaktionalen Befragungsebene. Nicht signifikant werden die Unterschiede für die Aspekte Beteiligung, Ungerechtigkeit, Bloßstellen und Restriktive Konsequenzen. Bei den signifikanten Ergebnissen ist von mittleren bis großen Effekten (Cohen, 1988, nach Eid et al., 2010) auszugehen. Diese Ergebnisse sprechen in der Tendenz gegen die hohe Übereinstimmungsquote von Lehrkräfte- und Schüler*innenurteilen bei Aubrecht et al. (1986) und für den durch Witte (2001) postulierten Effekt, dass die Wahrnehmungen von den Personen, die die Machtposition innehaben, im Vergleich zu den Personen, auf die Macht ausgeübt wird, nicht übereinstimmen (zur Annahme, Lehrkräfte schätzen sich selbst besser ihre Schüler*innen dies tun, Wubbels & Brekelmans, 2006). Eine Begründung dieser Differenzen könnte sein, dass entweder Lehrkräfte sich eher positiv verzerrt wahrnehmen, Schüler*innen Lehrkräfte eher negativ verzerrt, oder aber, dass beide Effekte hier hineinspielen. Denkbar als Erklärung wären die nach Keltner et al. (2003) für die Führungsforschung eruierten Auswirkungen eines hohen und niedrigen Machtpotenzials (auch Scholl, 2011). Wird deren Konzept auf den Lehrkräfte-Schüler*innen-Kontext übertragen, könnten sich Lehrkräfte positiv verzerrt wahrnehmen, weil aus ihrer Machtposition grundsätzlich positive Gefühle wie Stolz oder Freude sowie ein Belohnungsgefühl resultieren und die Eigengruppe (Lehrkräfte) tendenziell favorisiert und die andere Gruppe (Schüler*innen) tendenziell diskriminiert wird (s. die Theorie der Sozialen Identitäten nach Tajfel & Turner, 1986). Schüler*innen mit in diesem Fall geringerem Machtpotenzial könnten im Gegenzug ihre Lehrkräfte aufmerksamer (und kritischer) beobachten, weil deren Aufmerksamkeit mehr auf möglichen Bedrohungen und Gefahren liegt. So könnten Lehrkräfte auf mögliche Anzeichen der Machtausübung hin (kritischer) betrachtet werden. Wichtig erscheint es, die Sichtweisen von Schüler*innen und Lehrkräften zu synchronisieren, damit Schüler*innenvoraussagen über das Lehrkräfteverhalten zuverlässiger werden, wodurch

deren Handlungsplanung als ein Prädiktor für schulische Anpassung und Erfolg (Thies, 2010). erleichtert wird.

In H4 wurde gefragt, ob Schüler*inneneinschätzungen gegenüber Lehrkräften durch das Alter der Schüler*innen beeinflusst werden. Partizipative relationale Handlungsschemata werden durch die analogen interaktionalen Schemata und das Alter zu 36 % und die restriktiven Handlungsschemata zu 22 % erklärt. Regressionsanalytisch zeigt sich in dieser Stichprobe ein Moderationseffekt von relationalen partizipativen Schüler*innenschemata durch das Alter der Schüler*innen (s. Tabelle 32). Für restriktive Lehrkräftehandlungsweisen zeigt sich ein solcher Effekt nicht (s. Tabelle 33). Wird das Alter in Korrelationsstudien eingefügt, zeigt sich zu erlebten partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen auf beiden Befragungsebenen (relational und interaktional) ein negativer Zusammenhang in Form eines statistischen Trends. Wird zudem beachtet, dass erlebte partizipative und restriktive Handlungsschemata auf der relationalen stärker korrelieren als auf der interaktionalen Befragungsebene und werden die geschlechts- und schulformspezifischen Ergebnisse hinzugenommen, kann vermutet werden, dass interaktionale partizipative Schemata, jedoch noch stärker relationale – im Gegensatz zu restriktiven Handlungstendenzen – bei Schülerinnen und Schülern mit ansteigendem Alter differenzierter betrachtet werden könnten. Zusammengefasst beurteilen ältere Schüler die genannten Lehrkräftehandlungsweisen differenzierter als jüngere.

Analog zu Vertrauensbrüchen, die die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen stark schädigen können, wird Restriktivität im Gegensatz zu Partizipativität unabhängig von Alter und Schulform vermutlich als stark negativ erlebt. Nach Schweer (2010) kann die Überschreitung von tabuisierten Grenzen wie das öffentliche Bloßstellen zu einem massiven Vertrauensbruch führen, was im Erleben von Schüler*innen nachhaltigen Schaden anrichten könnte. Entsprechend betont Fuhrer (2009) die Wirkung von Strafen in der Kindeserziehung als nicht konstruktiv, das Verhältnis belastend und unter Umständen aggressionsauslösend mit negativem Einfluss auf die Wert- und Normvermittlung (zum Auslösen von Aggression durch Restriktivität, Lewin, Lippitt & White, 1939). Auch Hoffman (1979) postuliert, dass Restriktivität (im Gegensatz zur Verdeutlichung der Konsequenzen des Kindesverhaltens und Zuneigung) die Verinnerlichung von Normen eher verhindert (für weiterführende längsschnittliche Studien, s. Abschnitt 4.2).

11.2.6 Fragestellung 4 von Studie 2

In Fragestellung 4 ging es darum, zu untersuchen, inwiefern die Aspekte des Unterrichtserlebens Schulbezogene Motivation, Mitwirkungserleben, Unterrichtszufriedenheit, Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung und Störneigung durch das erlebte partizipative bzw. restriktive Lehrkräftehandeln erklärt werden können. Es wurde zunächst eine schrittweise lineare Regression durchgeführt, um in einem ersten Schritt die soziodemografischen Variablen Alter, Geschlecht,

Klassenstufe und Schulform zu betrachten. In einem zweiten Schritt wurden die partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen betrachtet. Da die soziodemografischen Variablen durchgängig weniger Varianz aufklärten (zwischen 1–3 %) als die Lehrkräftehandlungsweisen (zwischen 9–32 %), wurde im Anschluss jeweils eine weitere Regressionsanalyse durchgeführt, um zu betrachten, wie viel Varianz welche Lehrkräftehandlungsweise aufklärt. Hierfür wurden Regressionsanalysen mit Vorwärtsselektion gerechnet. Die Variablen, die mit dem jeweiligen Lehrkräftehandeln am stärksten korrelieren und damit am meisten erklären, sollten als erstes herausgefiltert werden, um sukzessive zu den weniger erklärenden Variablen überzugehen. Das Verfahren endete an der Stelle, an der sich das Bestimmtheitsmaß durch die Zufügung einer weiteren Variable nicht mehr wesentlich vergrößert, was eine Einschätzung darüber zuließ, welche Variablen stärker und welche weniger stark durch das erlebte partizipative bzw. restriktive Lehrkräftehandeln erklärt werden können. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen schlossen nach Betrachtung der soziodemografischen Variablen in der ersten Regressionsanalyse die partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen ein, weil diese dezidiert ausweisen konnten, welche Lehrkräftehandlungsweise wie viel Prozent der Varianz der jeweiligen Aspekte des Unterrichtserlebens aufklärt.

Schulbezogene Motivation wird durch das Fördern von Vertrauen zu 17 % und durch das Geben von unterstützender Zuwendung zu 3 % erklärt. Das Mitwirkungserleben von Schüler*innen wird zu 17 % durch das Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten und zu 6 % durch das Geben von unterstützender Zuwendung erklärt. Unterrichtszufriedenheit wird zu 27 % durch das Fördern von Vertrauen, zu 3 % durch das Geben von unterstützender Zuwendung und zu 1 % durch das Nichtausüben von restriktiven Konsequenzen erklärt. Störneigung lässt sich zu 9 % aus dem Ausüben von restriktiven Konsequenzen und zu 2 % durch das Erleben von Bloßstellung erklären. Die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung wird zu 8 % durch das Vertrauenserleben und zu 1 % durch das Erleben von unterstützender Zuwendung erklärt. Die Effekte bei der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung und der schulischen Motivation sind frei von schulformspezifischen Interferenzen. Bei den Variablen Mitwirkungserleben, Unterrichtszufriedenheit und Störneigung sind geringe schulformspezifische Einflüsse mit kleinen bzw. keinen Effekten zu berücksichtigen. Zunächst scheint es so, als würde Partizipativität die Störneigung nicht positiv, sondern Lehrkräfterestriktivität die Störneigung negativ beeinflussen. Das spricht gegen die Postulate von Böhnisch (2010) und Rotter (1981), nach denen beispielsweise Vertrauen Störungen regulieren kann. Es ist möglich, wie Krumm (1999) annimmt und Wettstein, Thommen & Eggert (2010) bezogen auf disziplinierende Äußerungen von Lehrkräften eruieren (zum Teufelskreis der Disziplinierung, s. Abschnitt 3.3), dass Störneigung eine Schüler*innenreaktion auf restriktive Machtanwendung durch die Lehrkraft ist. Hier bestehen Zusammenhänge, die Richtung müsste in Folgeuntersuchungen betrachtet werden (s. Abschnitt 10.5). Die eher geringe Varianzaufklärung der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung durch partizipative Lehrkräftehandlungsweisen könnte durch strukturierende Maßnahmen in

Verbindung mit unterstützender Zuwendung erhöht werden (zur Korrelation von Regeln und Kontrolle mit Wärme, Kuntsche, 2006). In Studie 1 dieser Arbeit ($N = 622$ Schüler*innen) stehen Strukturierung und Unterstützende Zuwendung in mittelstarkem positivem Zusammenhang ($r = .47^{**}$). So könnte durch strukturierende Maßnahmen, wie z. B. das Erleben von Hausaufgabenkontrolle, im Sinne von Omer und von Schlippe (2015) Selbstwirksamkeit geschaffen und stabilisiert werden, da Strukturierung und das Geben von klaren Regeln und Grenzen mit der Gewinnung von Selbstregulation (Grolnick & Farkas, 2002), der Dämpfung von Verhaltensproblemen (Fuhrer, 2009; Galambos et al., 2003) und anderen Kompetenzen in Zusammenhang gebracht wird (Omer & von Schlippe, 2015). Die Autoren postulieren, dass Kinder entwicklungsfördernde Erfahrungen mit Grenzsetzung, Anforderungen und der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten brauchen – und das auf eine moralisch und gesellschaftlich vertretbare Weise. Hier wäre eine weitere Brücke zur Partizipativität ersichtlich, nämlich zusätzlich schulbezogene Selbstwirksamkeit.

11.2.7 Fragestellung 5 von Studie 2

In Fragestellung 5 sollte es um den Einfluss der Persönlichkeitseigenschaften von Lehrkräften auf deren Selbst- und die korrespondierende Fremdwahrnehmung der Schüler*innen gehen. Denn die Schlussfolgerungen aus dem Stanford-Prison-(Zimbardo, 1973), dem Milgram- (Milgram, 1963, 1974) und dem Liniexperiment (Asch, 1952) deuten an, dass Machtanwendung weniger an die Persönlichkeit als viel mehr an Situationsspezifika gekoppelt sein sollte. Daneben deutete sich ein möglicher Zusammenhang zwischen Machtanwendung und der Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit an. Der Faktor indiziert eine wohlwollende, freimütige, mitfühlende und verständnisvolle Haltung (Borkenau & Ostendorf, 1993), wobei sich hier inhaltliche Überschneidungen zur partizipativen Machtanwendung zeigen. Der Fragestellung konnte jedoch nicht nachgegangen werden, weil nach der Dichotomisierung der letztlich berechenbaren Persönlichkeitsvariablen in hohe und niedrige Ausprägungen und der hieran anschließenden Zuordnung der Lehrkräfte zu ihren Schüler*innen keine Dyaden mehr für eine statistische Prüfung übrigblieben. Stattdessen wurde betrachtet, wie Lehrkräfte ihre Berufsgruppe in Abhängigkeit ihrer Persönlichkeit erleben. Die Güte von zwei Skalen erwies sich jedoch einerseits als zu gering, um Berechnungen anstellen zu können (Verträglichkeit: $\alpha = .23$, Neurotizismus: $\alpha = .49$). Andererseits deutete sich durch die nur mittelmäßige Güte der anderen drei Skalen ($\alpha = .70 - .71$) an, dass die Passung zur ohnehin geringen Stichprobe von 50 Lehrkräften Ergebnisse generieren könnte, die schlussendlich in nur sehr eingeschränktem Maße vertretbar berichtet und interpretiert werden könnten. Deskriptiv lässt sich sagen, dass die Ausprägungen von Extraversion, Offenheit und Gewissenhaftigkeit bei den 50 Lehrkräften im oberen Drittel der angewendeten 11-stufigen Skala liegen, dass Gewissenhaftigkeit mit dem Geben von unterstützender Zuwendung und dem Vertrauenserleben bei der

Berufsgruppe Lehrkräfte positiv und mit dem Erleben mangelnder Egalität, dem Erleben von Bloßstellung und dem Erleben von restriktiven Konsequenzen bei der Berufsgruppe Lehrkräfte negativ in Zusammenhang stehen.

11.2.8 Fragestellung 6 von Studie 2

In Fragestellung 6 ging es um soziodemografische Einflussfaktoren auf das Erleben von Schülerinnen und Schüler. In H1 wurde gemäß der Studienergebnisse von Baier et al. (2009) postuliert, dass Schüler in stärkerem Maße restriktive Machtanwendung durch Lehrkräfte erleben als Schülerinnen, und in H3, dass Schülerinnen sich häufiger ungerecht behandelt fühlen als Schüler (Fan & Chan, 1999; Israelashvili, 1997, nach Dalbert, 2011a). Für die Aspekte Restriktive Konsequenzen und Ungerechtigkeit ergaben sich diese Unterschiede mit einem nach Westermann (2000) kleinen (Restriktive Konsequenzen) und einem mittleren Effekt (Ungerechtigkeit). Schüler erleben sich – entgegen der Studienergebnisse von Fan und Chan (1999) und Israelashvili (1997, nach Dalbert, 2011a) – häufiger ungerecht behandelt als Schülerinnen und erleben darüber hinaus stärker restriktive Konsequenzen. Dieses Ergebnis entspricht dem Studienergebnis von Baier et al. (2009), wonach sich Schüler stärker mit zumindest einigen Aspekten restriktiver Machtanwendung konfrontiert erleben als Schülerinnen. Die stärker erlebten restriktiven Konsequenzen könnten in einer stärkeren Externalisierung der Verhaltensweisen von Jungen im Vergleich zu Mädchen (Raithel, 2001) resultieren und möglicherweise mit einem stärkeren Ungerechtigkeitserleben einhergehen. Ein umgekehrter Wirkzusammenhang wäre ebenso denkbar. Eine Stärkung der Geschlechtersensibilität von Lehrkräften als Teil ihrer pädagogischen Professionalität wäre hier zielführend.

In H2 wurde postuliert, dass weibliche Lehrkräfte häufiger partizipative Machtmittel anwenden als männliche. Die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte unterscheiden nicht signifikant voneinander. Dieses Ergebnis entspricht nicht den Ergebnissen von Buchwald und Ringeisen (2009), die eruieren, dass weibliche Lehrkräfte eher prosoziale Strategien und männliche Lehrkräfte mehr zu antisozialen und aggressiven Handlungen neigen. Dieses geschlechtsspezifische „Vorurteil“ lässt sich für die Stichprobe aus Studie 2 zumindest nicht bestätigen.

In H4 wurde davon ausgegangen, dass sich in Bezug auf das restriktive Machterleben von Schüler*innen schulformspezifische Unterschiede zeigen. Nach Buchwald und Ringeisen (2009) soll es eine Gleichverteilung der Lehrkräftegewalt über die Schulformen hinweg geben. In dieser Studie zeigten sich aber Hinweise auf ein differenzierteres Bild des Erlebens restriktiver Lehrkräftebehandlungsweisen. So zeigten sich schulformspezifische Unterschiede beim Erleben von mangelnder Egalität (aufsteigende Reihenfolge: Hauptschule, Realschule, Gesamtschule/Regionale Schule, Gymnasium signifikant; post-hoc-signifikanter Unterschied zwischen Hauptschule und Gymnasium) und beim erlebten Ausüben von restriktiven Konsequenzen (aufsteigende

Reihenfolge: Gesamtschule/Regionale Schule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, signifikant; post-hoc-signifikanter Unterschied zwischen Gesamtschule/Regionale Schule und Gymnasium) mit einem nach Westermann (2000) kleinen Effekt. Ergänzend wurden die erlebten partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen betrachtet. Auch beim Vertrauenserleben, beim Erleben von unterstützender Zuwendung und beim Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten zeigten sich schulformspezifische Unterschiede. Schüler*innen auf gymnasialem Niveau erleben im Vergleich zu Schüler*innen der Schulformen Realschule und Gesamtschule bzw. Regionalen Schule am geringsten Vertrauen. Nach Westermann (2000) ist der Effekt erneut klein. Schüler*innen auf Hauptschulniveau erleben auch eher geringes Vertrauen. Am geringsten Unterstützende Zuwendung erleben im Vergleich zu Schüler*innen der anderen Schulformen die Schüler*innen auf gymnasialem Niveau. Schüler*innen auf Gesamtschulniveau bzw. Regionalen Schulen erleben Unterstützende Zuwendung am stärksten und unterscheiden sich neben Schüler*innen auf gymnasialem Niveau auch von Schüler*innen auf Realschulniveau, wobei nach Westermann (2000) hier ein mittlerer Effekt vorliegt. Am geringsten Beteiligung erleben Schüler*innen auf Hauptschulniveau im Vergleich zu den anderen Schulformen (kleiner Effekt nach Westermann, 2000). Eine generelle Tendenz, dass z. B. gegenüber Schüler*innen niedrigerer sozio-ökonomischer Schichten (operationalisiert und begründet über die Schulform nach Schulze, Unger & Hradil, 2008) ein größeres Ausmaß an Machtpraktiken an den Tag gelegt wird (Tausch & Tausch, 1973) ist nicht festzustellen. Das geringe Beteiligungserleben von Schüler*innen, die eine Hauptschule besuchten, könnte sich jedoch in ihrem Handlungsrepertoire negativ auswirken, z. B. in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe. Das geringe Vertrauenserleben der Schüler*innen könnte die Entwicklung zentraler Sicherheits- und Kontrollbedürfnisse (Schweer & Thies, 2004) hemmen. Bezüglich der Partizipation und der Förderung des Vertrauenserlebens von Schüler*innen könnten Hauptschullehrkräfte daher stärker sensibilisiert werden.

In H5 wurde postuliert, dass sich (operationalisiert über Klassenstufen) altersspezifische Unterschiede zeigen könnten. Dabei zeigte sich durchgängig: Je höher die Klassenstufe, desto niedriger wird das partizipative und desto höher wird das restriktive Lehrkräftehandeln erlebt. Beim Ungerechtigkeitserleben zeigt sich allerdings nur ein Trend und nach Westermann (2000) liegen durchgängig kleine Effekte vor. Da sich kleine Moderationseffekte zwischen Alter und Schulform zeigten, ist dieses Ergebnis vorsichtig zu interpretieren. Ergänzend lässt sich aus Studie 1 anführen, dass sich bei der individuellen Vertrauendenz, der Opfer- und Beobachtersensibilität, der Funktionalität von Gerechtigkeit, der Funktionalität von Vertrauen und bei der Wichtigkeit von Gerechtigkeit kleine klassenstufenspezifische Unterschiede zeigen – geringere Werte bei den niedrigeren und höhere Werte bei den höheren Klassenstufen. Der schulformunabhängige Alterseffekt wirft die Frage auf, ob mit der ansteigenden altersabhängigen Differenzierungsfähigkeit von Schüler*innen eine verstärkte „Strenge in der Beurteilung von Lehrkräften“ einhergeht, oder ob Schüler*innen in höheren Klassenstufen tatsächlich stärker restriktiv behandelt werden. Nach Steins (2014) ist mit

Schüler*innen niedrigerer Klassenstufen leichter umzugehen als mit Schüler*innen höherer Klassenstufen. Das liegt ihrzufolge einerseits daran, dass Lehrkräfte umso mehr Macht haben, je jünger die Schüler*innen sind, und andererseits daran, dass die Macht der Schüler*innen mit zunehmendem Alter wächst. So stellt sich die Frage, ob mögliche, tendenziell restriktive kompensatorische Strategien durch Lehrkräfte oder das zunehmend kritische Hinterfragen von Lehrkräften durch differenzierungsfähigere Schüler*innen mit ansteigendem Alter oder beides gekoppelt zu dieser Verschiebung führen könnten.

Aus den soziodemografischen Ergebnissen lässt sich folgendes vorsichtiges Fazit ziehen: Schüler*innen höherer Klassenstufen scheinen nicht nur die abstrakten Aspekte (Ungerechtigkeitssensibilität, individuelle Vertrauens tendenz, Funktion und Wichtigkeit von Gerechtigkeit und Vertrauen) als wichtiger einzuschätzen als Schüler*innen niedrigerer Klassenstufen. Analog zu den Annahmen von Schweer (1997b, 2010) und Thies (2010) spricht das für eine mit den Klassenstufen ansteigende Ausdifferenzierung der kognitiven Schemata von Schüler*innen. Sie erleben auch stärker restriktives und geringer partizipatives Lehrkräfteverhalten, was nach Steins (2014) einer auf beiden Seiten anders erlebten Machtausdifferenzierung (höheres Alter, weniger leichte Kontrollierbarkeit durch die Lehrkraft) geschuldet sein könnte oder aber einer mit dem Alter ansteigenden Differenzierungsfähigkeit und, damit einhergehend, einem kritischen Schüler*innenblick auf Lehrkräfte. Auf Schüler sollte auf Basis der Ergebnisse dieser Studien besonders im Hinblick auf deren Ungerechtigkeitserleben, Erleben von restriktiven Konsequenzen und Vertrauenserleben geachtet werden. Dass mit ansteigender Schulform mehr Restriktivität und weniger mangelnde Egalität erlebt wird, könnte der Art der Sozialisierung in den unterschiedlichen Schulformen geschuldet sein. Grundsätzlich könnten Lehrkräfte höherer Schulformen, wie an Gymnasien, ihre restriktiven Handlungsweisen reflektieren und überlegen, an welchen Stellen sie das Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten verstärkt einbringen können.

11.3 Zusammenfassende Darstellung der Machtanwendung durch Lehrkräfte und ihre Effekte auf ausgewählte Aspekte des Unterrichtserlebens

Auf Basis der empirischen Befunde und unter Berücksichtigung der asymmetrischen Beziehungsstruktur zwischen Lehrkräften und Schüler*innen werden die Machtpotenziale auf Seiten von Lehrkräften und ihre Effekte zusammengefasst (s. Abbildung 8):

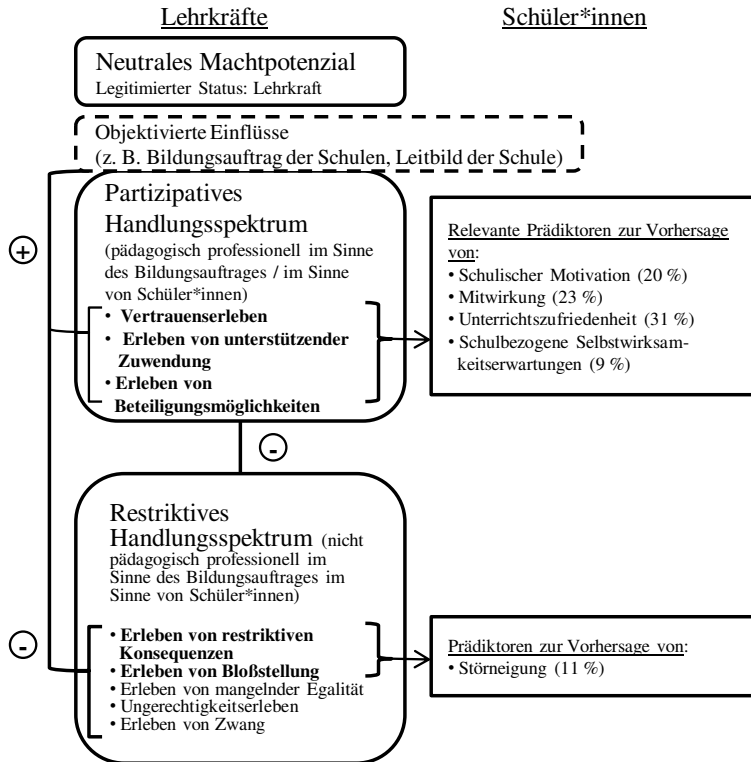


Abbildung 8. Zusammenfassendes Modell der Machtanwendung durch Lehrkräfte und ihrer Beziehung zu ausgewählten Aspekten des Unterrichtserleben

Machtpotenziale können zunächst als neutral angesehen werden. Im Rahmen des partizipativen Handlungsspektrums können sie im Kontext der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung dann als partizipative Lehrkräftehandlungsweisen (pädagogisch professionell im Sinne des Bildungsauftrags und damit im Sinne von Schüler*innen), im Rahmen des restriktiven Handlungsspektrums als restriktive Lehrkräftehandlungsweisen (nicht pädagogisch professionell im Sinne des Bildungsauftrags und nicht im Sinne von Schüler*innen) verhaltenswirksam werden. Zum partizipativen Handlungsspektrum gehören das Fördern von Vertrauen, das Geben von unterstützender Zuwendung und das Geben von Beteiligungsmöglichkeiten von Schüler*innen. Diese Lehrkräftehandlungsweisen sind relevante Prädiktoren für die schulische Motivation, das Mitwirkungserleben, die Unterrichtszufriedenheit und die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schüler*innen. Zum restriktiven Handlungsspektrum gehören das Ausüben von Restriktiven Konsequenzen, das Bloßstellen von Schüler*innen, das Zeigen von Mangelnder Egalität, das Fördern von Ungerechtigkeit und das Ausüben von Zwang. Insbesondere die ersten beiden Aspekte

sind Prädiktoren für die Störneigung von Schüler*innen. Zur Regulierung und Absicherung des Machthandelns sollte dieses gemäß des Pädagogischen Auftrags an einen objektiven Einfluss gekoppelt sein (s. Abschnitt 3.4). Dies können einerseits der Bildungsauftrag der Schulen, andererseits das Leitbild der jeweiligen Schule sein.

11.4 Stärken und Grenzen der Studien

Da jede Methode Vorteile und Limitationen hat, liegt der Fokus in diesem Teil auf einer transparenten Darstellung der Stärken und Schwächen der beiden Studien dieser Arbeit und der darin angewendeten Methoden. Die Stärken der Studien werden in den Punkten (a) und (b) kritisch reflektiert, ihre Grenzen in den Punkten (c) bis (g). Auf dieser Basis lässt sich der Gehalt der Ergebnisse klarer einordnen.

Stärken der Studien sind (a) der multiperspektivische Blick auf kognitive Schemata von Lehrkräften und Schüler*innen und (b) die Vortests in Studie 1.

(a) Der multiperspektivische Blick auf kognitive Schemata von Lehrkräften und Schüler*innen: Das transaktionale Rahmenmodell der Interaktionsregulation von Thies (2010) berücksichtigt nicht nur personale und situative Aspekte von Lehrkräften und Schüler*innen, sondern verbindet beide zu einer gemeinsamen, interpersonal konzipierten Situation. Das erlaubt über die kognitiven Schemata von Lehrkräften und Schüler*innen einen multiperspektivischen Blick auf deren gemeinsame personale Situationsdefinitionen. Über die interaktionalen Schemata zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen konnten konkrete macht-, gerechtigkeits- und vertrauensspezifische dyadische Verhaltenserwartungen und spezifische Interaktionsmuster betrachtet werden und sowohl miteinander als auch mit Einschätzungen auf der relationalen Befragungsebene von Lehrkräften und Schüler*innen verglichen werden. Das Vorgehen ließ einen ersten kontrastierenden Blick auf das Wissen über die Rolle der Lehrkraft aus Sicht von Lehrkräften und Schüler*innen und über deren erlebtes Agieren mit der Rolle in der konkreten Situation zu. Verhaltenserwartungen und Vorerfahrungen, die die schulische Situation beeinflussen, traten hier zutage, z.B. wie Lehrkräfte ihre Macht gegenüber Schüler*innen anwenden, wie Schüler*innen dies erleben, welche Aspekte zu welcher Art der Machtanwendung gehören (partizipativ oder restriktiv) und wie die erlebte Machtanwendung mit dem schulischen Erleben in Zusammenhang steht, was über Aspekte des Unterrichtserlebens erfasst wurde. Auch wurde die Schlüsselfunktion des Vertrauenserlebens – wenn auch eher indirekt – ersichtlich. Das gebündelte Wissen um macht^o-, gerechtigkeits- und vertrauensrelevante kognitive Schemata von Lehrkräften und Schüler*innen, also darum, welches Handeln bei Lehrkräften und durch Lehrkräfte erlebt wird und dass dieses Erleben sich nachweisbar positiv oder negativ auf das Erleben auswirkt, könnte die Schaffung eines Bewusstseins von Lehrkräften als *role model* (Bandura, 1971; Hattie, 2014; Petty & Cacioppo, 1986) unterstützen.

(b) Die Vortests: In den Fragebogen von Studie 1 sollten die von Scholl (1999) eruierten Skalen zur *promotive control* und *restrictive control* eingehen, um zu testen, ob sie sich im schulischen Kontext replizieren lassen. Dafür mussten sie ins Deutsche übersetzt, zur Kontrolle rückübersetzt und an den Schulkontext angepasst werden, was auf Basis der „Richtlinien für die Übersetzung fremdsprachlicher Messinstrumente“ (Schmitt & Eid, 2007) durchgeführt wurde. Hierbei zeigte sich beispielsweise, dass *mutual convergence*, also die Verringerung der Spürbarkeit asymmetrischer Dependenz, auf den schulischen Kontext angepasst wörtlich (*das Bemühen der Lehrkräfte zu einer einheitlichen Meinung zu kommen*) und inhaltlich (negativ gepolt: *am längeren Hebel sitzende Lehrkräfte*) übersetzbar war. Die Untersuchungsergebnisse zeigten letztlich, dass keine der Bedeutungen relevant war. Jedoch war diese Genauigkeit notwendig, weil die Übersetzung ins Deutsche und die Anpassung der Items auf den Schulkontext gleichzeitig passierten.

Um eine Theorie- und Praxisdiskrepanz möglichst zu vermeiden, wurde der fertiggestellte Fragebogen von Studie 1 einem Test auf Praxistauglichkeit und Akzeptanz unterzogen.³² Hierfür wurde die kognitive Survey-Technik bzw. das „laute Denken“ (Bühner, 2006) mit drei Schüler*innen verschiedener Schulformen genutzt, die sich freundlicherweise bereiterklärten, diesen Vortest durchzuführen. Es ging darum zu sehen, ob das Antwortformat stimmig ist, ob die Inhalte und Begriffe verständlich sind und ob sich für die Schüler*innen beim Lesen und Ausfüllen Widersprüche zeigen. Schüler*innenfreundliche Formulierungen sollten das Ausfüllen erleichtern, präzise Ergebnisse liefern (Verstehen die Schüler*innen ein Item so, wie es intendiert ist?) und einen guten Rücklauf unterstützen. Als Kritikpunkt dieser Methode ist anzuführen, dass das „Verstehen des Gemeinten“ hierdurch nicht zwingend gegeben ist (Prüfer & Rexroth, 2005). In den Rückmeldungen der Schüler*innen im Vortest und auch denen im Fragebogen selbst wurden dieser und seine Form eher positiv wahrgenommen. Auch der Rücklauf von über 60 % in beiden Studien zeigt, dass solche Tests zwar mit Aufwand verbunden, aber zielführend sind.

Grenzen der Studien zeigen sich bei (c) den Fragebogenerhebungen (Paper-Pencil), (d) der gewählten Imputationsmethode, (e) den Reihenfolgeeffekten, (f) den Zwei-Item-Skalen und (g) möglichen Selektionseffekten:

(c) Die Fragebogenerhebungen: Beide Studien wurden durch Vergabe von Fragebögen im Klassenraum und zum Teil über postalisch versendete Exemplare durchgeführt. Obwohl das Experiment nach wie vor als der „Königsweg“ zur Erkenntnisgewinnung gilt, sind seine Ergebnisse wegen der künstlichen Versuchssituation einerseits nur bedingt generalisierbar und auf die Praxis überführbar. Andererseits können in Experimenten, anders als bei Fragebogenerhebungen im Feld „Klassenraum“, Störvariablen kontrolliert werden (Trautner, 1997). In der vorliegenden

³² Der Fragebogen wurde auch von Kolleg*innen und Freund*innen Korrektur gelesen und auf Praktikabilität eingeschätzt, jedoch war es wichtig, dass gerade die Zielgruppe den Fragebogen versteht und akzeptiert.

Arbeit wurde sich für die praxisnähere Variante des Fragebogens in dem Bewusstsein entschieden, dass die Ergebnisse durch mögliche störende Einflüsse, die nicht ausgeschlossen werden konnten, beeinflusst worden sein könnten. Dementsprechend sind Tests (wenn angebracht) konservativer angewendet und die Ergebnisse vorsichtiger interpretiert worden. Auch könnten die hohen Stichprobenzahlen (Studie 1: $N_S = 647$, Studie 2: $N_L = 50$, $N_S = 890$) zur Qualitätssicherung beigetragen haben.

Bei Fragebogenerhebungen ist es zudem möglich, dass die Proband*innen Schwierigkeiten mit der Interpretation der Fragen haben. Eine Hilfestellung ist hier wegen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht möglich. So kann es zu falschen Interpretationen der Fragen, verkehrten oder fehlenden Antworten kommen (Kohn, 2005). Durch den Vortest zur Verständlichkeit der Items bei Schüler*innen wurde versucht dieser Problematik entgegenzuwirken. Die Testergebnisse zeigten eine größtenteils gute Verständlichkeit der Items, die angepasst wurden, wenn die Formulierung zu abstrakt, ein Aspekt nicht klar genug oder ein Begriff veraltet war.

Ein weiterer Nachteil von Fragebogenstudien, insbesondere bei postalisch versendeten Bögen, ist, dass nicht immer sichergestellt ist, dass auch die Zielperson die Fragen beantwortet (Kohn, 2005). Bei den Studien dieser Arbeit war ihre Autorin bei den Fragebogenbeantwortungen im Bundesland Niedersachsen in den Schulklassen anwesend und konnte beobachten, dass auch die Schüler*innen und Lehrkräfte der jeweiligen Klassen die Bögen ausfüllten. Bei den postalisch versendeten Bögen war bei Studie 2 ein bedingtes Nachvollziehen über die soziodemografischen Angaben und die Personencodes gegeben. Zur zusätzlichen Absicherung wurde auf bundeslandspezifische Unterschiede geprüft. Bis auf eine höhere Beobachtersensibilität bei niedersächsischen Schüler*innen im Vergleich zu denen aus Mecklenburg-Vorpommern (Studie 1, kleine Effekte), eine höhere Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung bei niedersächsischen Schüler*innen im Vergleich zu denen aus Mecklenburg-Vorpommern sowie eine höhere Schulbezogene Motivation bei Schüler*innen aus Mecklenburg-Vorpommern im Vergleich zu niedersächsischen (Studie 2, kleine Effekte) gab es keine signifikanten Unterschiede.

Fragebogenerhebungen liefern auch keine unabhängigen Beobachtungsdaten, jedoch wurden Selbst- (Lehrkräfte) und Fremdeinschätzungen (Lehrkräfte und Schüler*innen) auf zwei Befragungsebenen (relational und interaktional) erhoben, die ein umfangreicheres Bild auf Lehrkräftehandlungsweisen geben sollten. Nach Kohn (2005) ist der Rücklauf von Fragebögen erfahrungsgemäß gering (häufig unter 30 %). Diese Problematik hat sich bei den Studien dieser Arbeit, möglicherweise aufgrund des für Schulen interessanten Themas, der aufwendigen Akquirierung über persönliche bzw. telefonische Ansprache und ansprechende Fragebögen (s. Abschnitt 9.1.4) nicht ergeben.

(d) Die Mittelwertimputation und mögliche unterschätzte Varianzen (Typ-1-Fehler): Unter der Prämisse, dass es keine Hinweise auf systematische Ausfälle innerhalb der Datensätze gab, wurde eine Mittelwertimputation durchgeführt, um die größtmögliche Anzahl an Angaben von Schüler*innen zu berücksichtigen. Die Mittelwertimputation

fehlender Werte ermöglicht die geringste Distanz zu den übrigen Werten (Schwab, 1991). Strittig ist dabei, ob mit verschiedenen Varianten des Fallausschlusses, ohne Imputation oder mit anderen Imputationsmethoden gearbeitet werden sollte. Im Bewusstsein, dass es konkurrierende Lösungen für diese Problematik gibt, die wiederum ihre Stärken und Schwächen haben, wurde sich für die Mittelwertimputation mit dem Risiko entschieden, möglicherweise Varianzen der Daten zu unterschätzen (Little & Rubin, 2002). Das bedeutet, es könnte sein, dass irrtümlich falsch positive Ergebnisse erzeugt worden sind. Daher wurden für jedes signifikante Ergebnis Effektstärken berichtet, sodass eine realistischere Einschätzung des jeweiligen signifikanten Ergebnisses möglich war. In Studie 2 zeigt sich bei der Betrachtung von Reihenfolgeeffekten ein möglicherweise falsch positives Ergebnis bei der Skala *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* (s. Reihenfolgeeffekte der Fragebogenversionen von Studie 2 im zweiten Absatz des nächsten Textabschnitts).

(e) Die Reihenfolgeeffekte: Da beim Fragebogen von Studie 1 Reihenfolgeeffekte vorhanden sind, mussten die Daten vorsichtiger interpretiert werden. Die Effekte sind jedoch klein und die Güte der über die Hauptkomponentenanalyse ermittelten Skalen hoch bis akzeptabel. Die Skalen wurden in Studie 2 erneut an Schüler*innen und Lehrkräften überprüft. Hier ist die Güte bei Schüler*innen und Lehrkräften ähnlich hoch wie bei Studie 1 – trotz des Effekts, dass Lehrkräfte sich und ihre Berufsgruppe besser bzw. die Schüler*innen diese schlechter einschätzen. Eine Ausnahme bildet der Aspekt Beteiligung, der im Vergleich zwar größtenteils noch akzeptable, aber die geringste Güte hat. Eine Möglichkeit der Erklärung wäre, dass dies u. a. auf die Reihenfolgeeffekte in Studie 1 zurückzuführen ist.

Bei Studie 2 traten Effekte wegen des Schuljahreswechsels bei den Aspekten *Vertrauen*, *Mangelnde Egalität* und der Skala *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* auf. Die Effekte sind bei den ersten beiden Skalen klein, bei *Schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung* lässt sich bei der Überprüfung der Effektstärke nach Cohen kein Effekt nachweisen. Die Daten dürften somit durch den Schuljahreswechsel nicht stark beeinträchtigt worden sein. Dennoch wäre eine Erhebung während des Schuljahrs wünschenswert gewesen.

(f) Die Zwei-Item-Skalen: Es haben sich im Rahmen der Hauptkomponentenanalysen fünf Zwei-Item-Skalen mit den Aspekten *Mangelnde Egalität*, *Ungerechtigkeit*, *Bloßstellen*, *Zwang* und *(Sexuelle) Gewalt* ergeben. Der Aspekt *Zwang* ist eine Replikation der Skala *restrictive control* von Scholl (1999) und die Aspekte *Mangelnde Egalität* und *Bloßstellen* wurden jeweils um ein Item reduziert, um Redundanzen zu vermeiden. Der Aspekt *(Sexuelle) Gewalt* ist hier als Sonderfall zu betrachten, weil seine Ladungen – möglicherweise aufgrund der geringen Merkmalsausprägung ($M = 0.67$) – uneindeutig waren; so wurde die Skala für die weiteren Berechnungen nicht herangezogen. Skalen unter drei Items unterschreiten den Richtwert von Bühner (2006). Durch eine höhere Itemanzahl pro Skala wäre eine genauere Messung der Konstrukte möglich. Daher sollten Zwei-Item-Skalen nicht die erste Wahl sein. Dass die Skalen dennoch brauchbar sind, zeigen die Ladungen der Hauptkomponentenanalyse von

Studie 1 und die Güte der Skalen über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg. Am Beispiel von Studie 1 sind das bei den Skalen *Erleben von mangelnder Egalität* (.64 und .75), *Ungerechtigkeitserleben* (.71 und .78), *Erleben von Bloßstellung* (.75 und .76) und beim *Erleben von Zwang* (.82 und .85). Die Skalen haben in Studie 1 eine gute bis akzeptable Güte (*Erleben von mangelnder Egalität* $\alpha = .70$, *Ungerechtigkeitserleben* $\alpha = .82$, *Erleben von Bloßstellung* $\alpha = .81$, *Zwang ausüben* $\alpha = .81$), wurden in Studie 2 an Schüler*innen und Lehrkräften erneut geprüft und ergeben gute bis akzeptable Retest-Reliabilitäten (Aspekte: *Mangelnde Egalität* $\alpha_{Lrel} = .87$, $\alpha_{Srel} = .87$, $\alpha_{Sint} = .72$, *Ungerechtigkeit* $\alpha_{Lrel} = .79$, $\alpha_{Srel} = .74$, $\alpha_{Sint} = .81$, *Bloßstellen* $\alpha_{Lrel} = .89$, $\alpha_{Srel} = .89$, $\alpha_{Sint} = .85$, *Zwang* $\alpha_{Lrel} = .88$, $\alpha_{Srel} = .73$, $\alpha_{Sint} = .78$).

(g) Mögliche Selektionseffekte: Die Einschätzungen von Studie 2 auf der interaktionalen Befragungsebene fallen positiver aus als die auf der relationalen Befragungsebene. Bei Ersteren muss insofern an einen Selektionseffekt gedacht werden, als dass gerade im positiven Sinne engagiertere Lehrkräfte möglicherweise eher an der Studie teilgenommen haben und dass das auch eher Lehrkräfte sind, die Schüler*innen positiver einschätzen (Positivselektion). Auch Thies (2010) vermutet, dass sich relationale und interaktionale Schemata gegenseitig beeinflussen, sodass Stichproben in Richtung Klassen ambitionierter Schulen bzw. Lehrkräfte verzerrt sein könnten. Ein Anhaltspunkt hierfür findet sich in Kommentaren von Schüler*innen, die z. B. konstatieren, dass nicht alle Lehrkräfte so „positiv“ seien oder es auch Lehrkräfte gebe, die sie negativer einschätzen würden.³³ Solche Effekte könnten in weitergehenden Studien kontrolliert werden, um validere Ergebnisse und diesbezüglich nicht nur Anhaltspunkte zu erhalten. Eine Verpflichtung aller und nicht nur freiwilliger Lehrkräfte einer Schule zur Teilnahme an solchen Studien dürfte jedoch schwierig sein, sofern die Forschungsfrage nicht durch die Regierung oder das Kultusministerium als Auftragsforschung mit entsprechender Erlaubnis zur Befragung vergeben wird (analog zu Schüler*innenerhebungen wie z. B. PISA oder TIMSS).

11.5 Anhaltspunkte für die weitere Forschung

Teils durch die Limitationen der angewendeten Forschungsmethoden, teils durch die Art und den speziellen Fokus der Konzeption dieser Arbeit, teils durch den im Rahmen einer Dissertation möglichen Arbeitsaufwand, teils durch neue Aspekte, die sich erst nach den Auswertungen gezeigt haben, stellen sich neue, bisher unzureichend beantwortete und weitergehende Fragen. Diese werden nun aus den vorangegangenen Diskussionsteilen abgeleitet und als Anhaltspunkte für die weitere Forschung zusammengetragen, damit das Thema und die Idee einer differenzierten Art der Machtanwendung weiter beforscht werden kann.

³³ „Wäre ein anderer Lehrer momentan in diesem Raum, wäre der zweite Teil des Fragebogens längst nicht so positiv“ (Studie 2, Schüler*in Nr. 358 im Datensatz); „Diese Lehrerin ist o.k., aber die Frau xxx ist zum Beispiel sehr anstrengend und ungerecht“ (Studie 2, Schüler*in Nr. 480 im Datensatz).

Die Anhaltspunkte für weitere Forschungen beziehen sich auf eine künftige Berücksichtigung von (a) Machtmotivation in Zusammenhang mit erlebtem Machthandeln, von (b) (Un-)Gerechtigkeit unter einem affektivem Blickwinkel, (c) des möglichen Zusammenhangs zwischen erlebter Strukturierung, dem Erleben bzw. Geben von unterstützender Zuwendung und Schulischer Selbstwirksamkeitserwartung, (d) die in dieser Arbeit nicht betrachtete antizipierte Fremdwahrnehmung und die mögliche Durchlässigkeit der interaktionalen und gruppenbezogenen kognitiven Schemata sowie (e) eine weitergehende Betrachtung des erlebten Machthandelns in Abhängigkeit der Schulform und Klassenstufe von Schüler*innen sowie einige kurze Abrisse weiterer potenzieller Untersuchungsschwerpunkte.

(a) Machtmotivation in Zusammenhang mit erlebtem partizipativen oder restriktiven Handeln: Auf Basis von McClellands (1972) differenzierter Betrachtung des Machtkonzepts könnte die Motivation einer Person und darauf zurückgehende Handlungen auf Basis der vorhandenen kognitiven Schemata betrachtet werden. In seiner Motivationstheorie unterscheidet er personale Macht mit hohem Machtmotiv und geringer Aktivitätshemmung auf der einen, soziale Macht mit hohem Machtmotiv und hoher Aktivitätshemmung auf der anderen Seite. Bei erstgenannter Macht geht es um das Motiv, die eigenen Interessen durchzusetzen, bei zweitgenannter geht es um das Motiv, gesellschaftliche Interessen durchzusetzen. Er nennt auch Verhaltenskorrelate des Machtmotivs, wie die Neigung zur impulsiven Gewaltanwendung (bei Männern) oder das Ergreifen eines einflussreichen Berufs. Sofern McClellands (1972) Konzepte tatsächlich anschlussfähig zueinander sind, wäre es interessant zu betrachten, inwiefern sich Analogien zur Partizipativität und Restriktivität zeigen, sodass möglicherweise eine chronologische Verknüpfung zwischen den Machtmotiven und der selbst- oder fremderlebten Handlung hergestellt werden kann.

(b) Das affektive (Un-)Gerechtigkeitserleben: Obwohl Konfundierungen des Gerechtigkeitserlebens z. B. mit dem Vertrauenserleben angenommen werden können (Schmitt & Herbst, 1993; Zala-Mezö & Raeder, 2007), ist der vollständige Zerfall der etablierten Gerechtigkeitsskala von Dalbert und Stöber (2002a) auf Itemebene zunächst verwunderlich. Ein Teil der Skala fällt in partizipative Lehrkräftehandlungsweisen (z. B. Vertrauenserleben), ein Teil invers in restriktive Lehrkräftehandlungsweisen. Eine mögliche Erklärung könnten van Stekelenburg und Klandermans (2009) aus der Protestforschung liefern. Sie postulieren, dass die Abfrage von (Un-)Gerechtigkeitserleben stärker eine affektive statt der üblichen kognitiven Komponente misst. Die zugrunde gelegte Definition, nach der Gerechtigkeit als annehmbar erlebte Bewertungs- bzw. Ausgleichshandlung betrachtet wird (modifizierte Definition Koller, 2001), stützt diesen Gedankengang. In einer Studie zu den Auswirkungen von früherer Belohnung des Partners oder der Partnerin und Belohnung der Versuchsperson auf deren kognitive Bewertungen, emotionale Reaktionen und Sympathie zeigt sich, dass früheres und aktuelles Gerechtigkeitserleben – im Vergleich zu Ungerechtigkeits erleben des Partners oder der Partnerin und der eigenen Person bei Übervorteilung und Benachteiligung – zu den höchsten Werten in Bezug auf Befriedigung, Glück und

Sympathie und zu den niedrigsten Werten in Bezug auf Ärger und Schuldgefühle führt (Austin & Walster, 1974). Dem Gerechtigkeitserleben scheint ein hoher affektiver Stellenwert zuzukommen. Dafür sprechen auch die sehr hohen Einschätzungen der Schüler*innen zu Wichtigkeit von Gerechtigkeit in Studie 1. Das zusammengenommen, könnten „Verhaltens- und Gefühlsitems“ möglicherweise in unterschiedlichem Zusammenhang miteinander stehen. Ob das so ist, wie sie sich zueinander verhalten und wie sie sich vermutlich auch gegenseitig beeinflussen, könnte in experimentellen Studien, z. B. über Szenarien, die verhaltens- oder gefühlsaktivierende Schemata manipulieren, betrachtet werden.

(c) Der mögliche Zusammenhang zwischen Struktur, Erleben von unterstützender Zuwendung und Schulischer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine übergeordnete Größe, die sich bei Studie 1 neben partizipativen und restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen ergeben hat, ist die erlebte Strukturierung durch Lehrkräfte. Dieser Aspekt wurde nicht in die weiteren Berechnungen für Studie 2 einbezogen, weil es sich um ein zuvor nicht recherchiertes und mit Fragestellungen versehenes, zusätzliches Ergebnis handelte. Erlebte Strukturierung besteht aus den Skalen *Hausaufgabenkontrolle* und *STRUK_L* nach Dalbert und Stöber (2002b), die klare Verhaltensregeln, deren Befolgung und den antizipierten Wunsch von Lehrkräften abfragt, dass ihre Anordnungen befolgt werden. Strukturierung und eine durch Schüler*innen erlebte partizipative Lehrkräftehandlungsweise, das Erleben von unterstützender Zuwendung, stehen in mittelstarkem positivem Zusammenhang ($r = .47^{**}$), was ein erster empirischer Hinweis darauf ist, dass die Strukturierung von Situationen über Unterstützende Zuwendung an die Partizipativität gekoppelt sein könnte. Aus theoretischer Sicht ist diese Zusammenhangslage auch sinnvoll, da Strukturierung und das Geben von klaren Regeln und Grenzen mit der Gewinnung von Selbstregulation (Grolnick & Farkas, 2002), der Dämpfung von Verhaltensproblemen (Fuhrer, 2009; Galambos et al., 2003) und anderen Kompetenzen in Zusammenhang gebracht werden (Omer & von Schlippe, 2015). Ob dieser Zusammenhang so besteht und wenn ja, wie er sich genau darstellt (z. B. ob sich mediiierende Effekte zeigen), könnte in weiterführenden Untersuchungen behandelt werden. Auch wäre es sinnvoll, das Konstrukt *Erlebte Strukturierung* explizit zu erfassen und zu prüfen, ob sich hierüber schulbezogene Selbstwirksamkeit erklären lässt und wenn ja, in welchem Maß. Möglicherweise sind partizipative Lehrkräftehandlungsweisen und erlebte Strukturierung gemeinsam ausschlaggebend. Diese Forschung könnte insbesondere Kindern mit problematischen Ausgangslagen (Thies, 2010) zugutekommen.

(d) Die antizipierte Fremdwahrnehmung und eine mögliche Durchlässigkeit der interaktionalen und gruppenbezogenen kognitiven Schemata: Antizipierte Fremderwartungen werden in dieser Arbeit nicht betrachtet. Die antizipierten kognitiven Schemata des Gegenübers über die eigene Person beinhalten Überzeugungen darüber, wie das Gegenüber über die eigene Person denkt, z. B. wenn eine Lehrkraft der Überzeugung ist, dass Schüler*in X ihr vertraut oder sie mag. Auf Seiten von Schüler*innen wird ein Teil des Fähigkeitsselbstbildes durch die Rückmeldungen der

Lehrkraft gebildet. Das sollte bei Lehrkräften aufgrund der wechselseitigen Interaktionsregulation auch der Fall sein (Thies, 2010). Steins (2014) merkt an, dass auch für Lehrkräfte die soziale Anerkennung der Schüler*innen wichtig ist und dass Schüler*innen ebenfalls Einfluss auf Lehrkräfte haben, etwa darüber, ob sie dem Unterricht aufmerksam folgen, die Aufgaben erledigen oder gesetzte Regeln einhalten. Die Untersuchung antizipierter Fremderwartungen wäre im Hinblick auf die Haltung der Lehrkräfte als *role model* wie auch bezogen auf Schüler*innen und die Stärke des Einflusses des *role model* auf deren Fähigkeitskonzept interessant. Die vorliegenden Untersuchungen könnten hierfür eine Ausgangsbasis bilden. Möglicherweise könnten Lehrkräften die antizipierte Fremdwahrnehmung ihrer Schüler*innen nutzen, um eine positive Spirale oder Synergien der Fähigkeitskonzepte anzustoßen, sodass über die Interaktion mit dem *role model* gelernt, dies aber auch selbst gestärkt wird und sich stetig verbessern kann. Auch die Selbstwirksamkeitserwartung von Schüler*innen dürfte hiermit verknüpft und positiv (aber auch negativ) beeinflussbar sein. In Studie 2 dieser Arbeit wurde die erlebte Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schüler*innen zu 9 % durch erlebtes partizipatives Lehrkräftehandeln auf der relationalen Befragungsebene erklärt. Möglicherweise ließe sich diese Variable ergänzend durch antizipierte Fremderwartungen erklären und als Implikation über gezielte Nutzung dieser kognitiven Schemata in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung etablieren. Nachdem nun basale schulrelevante kognitive Repräsentationen (Macht-, Gerechtigkeits- und Vertrauenserleben) auf ihre Abgrenzbarkeit voneinander und ihre Relationen zueinander untersucht wurden, wäre auch eine längsschnittliche Betrachtung der interaktionalen Schemata und der Schemata bezogen auf die Berufsgruppe Lehrkräfte erstrebenswert. Es könnte hier betrachtet werden, in welche Richtung sich die Schemata zeigen – eher von interaktionalen Schemata hin zu relationalen, umgekehrt oder in beide Richtungen, möglicherweise im Anschluss an kritische Situationen (*critical incidents*), wie etwa bei einem Vertrauensbruch – und insbesondere auch, wo sich in diesem Prozess die antizipierten Fremdwahrnehmungen verorten lassen.

(e) Das Erleben des Machthandelns in Abhängigkeit der Klassenstufe von Schüler*innen und der Schulform: Schüler*innen höherer Klassenstufen erleben stärker restriktive und geringer partizipative Lehrkräftehandlungsweisen. Auch bei den Schulformen zeigen sich insofern Unterschiede, als dass mit ansteigender Schulform mehr Restriktivität, weniger mangelnde Egalität und Unterstützende Zuwendung durch die Berufsgruppe Lehrkräfte erlebt werden. Vertrauen erleben Schüler*innen auf gymnasialem, aber auch auf Hauptschulniveau gering, Beteiligungsmöglichkeiten erleben insbesondere Schüler*innen auf Hauptschulniveau geringer, als das bei den anderen Schulformen der Fall ist. Dies könnte in der Art der Sozialisierung im Rahmen der unterschiedlichen Schulformen begründet liegen. Auch steht es der von Tausch und Tausch (1973) eruierten generellen Tendenz entgegen, dass gegenüber Kindern niedrigerer sozio-ökonomischer Schichten ein größeres Ausmaß an Machtpraktiken an den Tag gelegt wird. Möglicherweise sollten im Sinne von sozialisierten Wahrnehmungsverzerrungen, Stereotypen und Vorurteilen auch eigene

Habituskonzepte (z. B. Bourdieu, 1990) etwa in Zusammenhang mit der Bernstein-Hypothese (Bernstein, 1973: habituell unterschiedliche Sprachcodes verschiedener sozialer Schichten) genauer betrachtet werden. Eine Untersuchung dieser Zusammenhänge wäre nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht interessant, sondern besäße hohe gesellschaftliche Relevanz.

Weitere interessante Fragestellungen könnten z. B. sein, ob sich die Big Five, erhoben über den klassischen und ausführlichen Fragebogen, als in Zusammenhang mit dem Machthandeln stehend zeigen.

Auch wäre interessant zu überprüfen, ob es Überschneidungen oder Grenzbereiche zwischen Partizipativität und Restriktivität gibt. Partizipativität und Restriktivität haben sich in Studie 2 als sich tendenziell ausschließende Handlungsweisen, jedoch nicht als gänzlich unabhängig voneinander gezeigt. Dies wird durch Krause (2010) untermauert, die postuliert, dass Personen – in ihrem Fall Führungskräfte – tendenziell eher zu der einen oder anderen Art der Machtanwendung neigen. Möglich wären auch kritische Situationen (*critical incidents*), die zwingende Verhaltensweisen als rechtfertigbar erscheinen lassen.

Schließlich wäre es relevant zu eruieren, welche Variablen zur weiteren Varianzaufklärung von Schulbezogener Motivation, Mitwirkungserleben, Unterrichtszufriedenheit, abweichendem Verhalten und Schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung beitragen. Im Verhältnis zum Maß der Varianzaufklärung anderer psychologischer Variablen wurden bei den Aspekten des Unterrichtserlebens zwar hohe Varianzaufklärungen erzielt, jedoch bleibt noch viel unaufgeklärte Varianz übrig, deren Betrachtung lohnenswert erscheint (s. Abbildung 7).

11.6 Relevanz der Befunde für Lehrkräfte

Der vorletzte Abschnitt dieser Arbeit fasst zentrale Erkenntnisse für die Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktion zusammen.

Das Machtpotenzial der Lehrkraft ist durch ihren Status in der schulischen Situation legitimiert, bei ihr sind wirkungsvollere formale Machtmittel vorhanden als bei Schüler*innen. Aufgrund ihrer (gesellschaftlichen) Funktion erhalten die Lehrkräften zur Verfügung stehenden Machtmittel ihre potenzielle Wirksamkeit (asymmetrische Beziehungsstruktur). Zu den klassischen Machtmitteln zählen neben Belohnung, Bestrafung, Bewertungs-, Wissens-, Zwangsmacht, Zensur und Verboten auch physische oder psychische Gewalt (s. Abschnitt 3.3). Da der Einsatz dieser Machtmittel mit dem Schüler*innenerleben maßgeblich in Zusammenhang steht, z. B. mit schulbezogener Motivation, Beteiligungserleben, Unterrichtszufriedenheit, Störneigung oder schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung, ist die Machtanwendung aus empirischer Sicht eine grundlegende Komponente der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung.

Scholls (1999) neutrales Machtkonzept aus der Führungsforschung lässt sich für den Schulkontext empirisch in partizipative Handlungsweisen (pädagogisch professionell im Sinne des Bildungsauftrages und damit im Sinne von Schüler*innen) und restriktive Handlungsweisen (nicht pädagogisch professionell im Sinne des Bildungsauftrages und nicht im Sinne von Schüler*innen) differenzieren. Zu den partizipativen Handlungsweisen zählen (1) Vertrauen fördern/ausüben, (2) das Geben von unterstützender Zuwendung und (3) das Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten. Die Förderung (authentischer) Partizipation wird auch an anderer Stelle betont (z. B. Hattie, 2014; Scholl, 2007a, 2007b). Gerade auch Vertrauensvorschüsse im Sinne von Schweer (2008b) können durch das Übertragen von Verantwortung Beteiligung fördern. Diese Lehrkräftehandlungsweisen wurden durch Schüler*innen im mittleren Bereich der zugrunde gelegten 11er-Likert-Skala verortet. Kategorien restriktiver Lehrkräftehandlungsweisen sind (1) das Ausüben von restriktiven Konsequenzen, (2) Bloßstellen, (3) das Zeigen von mangelnder Egalität, (4) das Fördern von Ungerechtigkeit und (5) das Ausüben von Zwang. Diese Handlungsweisen wurden durch Schüler*innen im unteren Drittel bis im mittleren Bereich der zugrunde gelegten 11er-Likert-Skala verortet. Bei Restriktivität ist eine geschlechtsspezifische Lehrkräftesensibilität insbesondere bei Schülern sinnvoll, da diese Restriktivität stärker erleben als Schülerinnen. Die Schüler*inneneinschätzungen zeigen, dass sowohl auf der interaktionalen als auch auf der relationalen Befragungsebene bei partizipativen und restriktiven Handlungsweisen ein Verbesserungspotenzial – in Richtung stärkerer Partizipativität und geringerer Restriktivität – besteht.

Wenn Lehrkräfte partizipativ handeln, haben sie durch ihre höhere, für Schüler*innen positive „Vorhersagbarkeit ihres Handelns“ stärker die Möglichkeit, ihren Schüler*innen die Handlungsplanung zu erleichtern. Das kann die schulische Anpassung und den schulischen Erfolg von Schüler*innen zusätzlich positiv beeinflussen. Zwar würde auch Restriktivität als nicht pädagogisch professionell im Sinne des Bildungsauftrages Handlungsplanung erleichtern, weil sie Vorhersagbarkeit forcieren würde, positive Einflüsse auf Schüler*innen wären hier allerdings nicht anzunehmen (zur Wirkung von Strafen, z. B. Fuhrer, 2009).

Da das Fördern bzw. Ausüben von Vertrauen neben dem Geben von unterstützender Zuwendung der wichtigste Prädiktor für die Aspekte des Unterrichtserlebens Schulbezogene Motivation, Unterrichtszufriedenheit und Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung ist (s. Studie 2) und Vertrauen grundlegend für die Entwicklung, Aktivierung, Erweiterung und Stabilisierung eines förderlichen sozialen Handlungsrepertoires sein kann (Schweer, 2010), ist es wichtig, Vertrauen als einen Aspekt partizipativen Lehrkräftehandeln nicht punktuell (z. B. durch Vertrauensvorschüsse), sondern konstant zu fördern. Dass Vertrauen mit der Wahrnehmung von Schüler*innen zusammenhängt (Schweer, 2010; Schweer & Thies, 2004), lässt sich durch die Ergebnisse dieser Studie stützen (s. Zusammenhänge mit den Aspekten des Unterrichtserlebens). Für Schüler*innen dürfte es durch den Statusunterschied im Vergleich zur Lehrkraft nicht allzu leicht sein, einer Lehrkraft zu

vertrauen (Brennan & Pettit, 2002). Eine Lehrkraft, die den höheren Status innehat, die Situation maßgeblich definiert und damit strukturiert und in ihrer Funktion ihre Macht gebrauchen muss, wird dennoch als vertrauenswürdiger erlebt, wenn sie Partizipativität zeigt. Denn wenn sie umgekehrt Restriktivität zeigt, wird sie als weniger vertrauenswürdig erlebt. Insgesamt kann das Vertrauenserleben auch auf Basis der Ergebnisse dieser Arbeit, wie Bryk und Scheider (2002, nach Hattie, 2014) schließen, als „Leim“ für die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen betrachtet werden.

Restriktive, jedoch vielmehr partizipative Handlungsweisen sind Prädiktoren für durch Schüler*innen erlebte Schulbezogene Motivation (20 %), Mitwirkungserleben (23 %), Unterrichtszufriedenheit (31 %), Störneigung (11 %) und Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (9 %). Besonders wichtig sind hierbei das Erleben von Vertrauen, das Geben von unterstützender Zuwendung und das Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten. Strukturierung scheint ein von der als partizipativ und restriktiv erlebten Machtanwendung unabhängiger Aspekt zu sein, der Schüler*innen Stabilität geben und bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen, möglicherweise auch der Selbstwirksamkeit, helfen kann. Gerechtigkeit wird als viel wichtiger eingeschätzt als Vertrauen, wobei das Vertrauenserleben erst dann in den Vordergrund treten könnte, wenn es nicht mehr vorhanden ist oder gebrochen wurde. Daher sollte nicht nur das Gerechtigkeits-, sondern insbesondere das Vertrauenserleben präventiv und grundlegend gefördert werden.

Lehrkräfte erleben sich selbst stärker partizipativ und weniger restriktiv als Schüler*innen sie erleben. Damit trifft Wittes (2001) Postulat, dass die Wahrnehmungen von den Personen, die die Machtposition innehaben, im Vergleich zu den Personen, auf die Macht ausgeübt werden, nicht übereinstimmen, auch für die Lehrkräfte und Schüler*innen in Studie 2 zu. In welche Richtung der Lehrkräfte- oder Schüler*innenwahrnehmung die Verzerrung stärker ist, lässt sich auf Basis dieser Studien nicht sagen. Eine Erklärung können Wahrnehmungsverzerrungen geben (zu Wahrnehmungsverzerrungen durch Macht und Machtanwendung, s. Abschnitte 2.1 und 3). Lehrkräfte nehmen sich und ihre Berufsgruppe womöglich eher positiv verzerrt wahr und Schüler*innen Lehrkräfte negativ verzerrt. Eine solche Interpretation stünde im Einklang mit der sozialpsychologischen Theorie der Sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1986) und den grundlegenden Befunden der Autoren, wonach die Eigengruppe tendenziell favorisiert und die Fremdgruppe abgewertet wird. Auch passen die unterschiedlichen Einschätzungen zu den für den organisationalen Kontext beschriebenen Auswirkungen hoher bzw. geringer Machtpotenziale (Keltner et al., 2003; Scholl, 2011). Schüler*innen mit dem ihrerseits geringeren Machtpotenzial könnten Lehrkräfte grundsätzlich kritischer beobachten, weil ihre Aufmerksamkeit stärker auf potenziellen Bedrohungen, also der Machtanwendung durch Lehrkräfte, liegt. Die vorhandene Divergenz könnte jedoch durch objektivierte Kriterien für pädagogisch professionelles Verhalten (z. B. Bildungsauftrag der Schulen oder Leitbilder der Schulen) im Sinne von Schüler*innen für beide Seiten „Absicherung“

erfahren. Insgesamt sollte angestrebt werden, die Divergenzen zu minimieren, um synchrone Erwartungen und gemeinsame Situationsdefinitionen zu schaffen, die das Lehrkräfteverhalten für Schüler*innen vorhersagbarer machen und ihnen dadurch Handlungssicherheit geben (Thies, 2010).

Bei Schüler*innen höherer Klassenstufen zeigen sich im Vergleich zu Schüler*innen niedrigerer Klassenstufen höhere Werte bei abstrakteren Aspekten, wie Ungerechtigkeitssensibilität, individuelle Vertrauenstendenz, Funktion und Wichtigkeit von Gerechtigkeit und Vertrauen, höhere Werte bei den eingeschätzten restriktiven Lehrkräftehandlungsweisen sowie geringere Werte bei den eingeschätzten partizipativen Lehrkräftehandlungsweisen. Auch wenden Lehrkräfte höherer Schulformen, z. B. von Gymnasien, aus Schüler*innensicht stärker restriktive Konsequenzen und geringer Partizipativität an als Lehrkräfte anderer Schulformen, z. B. Real- oder Hauptschulen. Eine Ausnahme bildet das Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten bei Schüler*innen auf Hauptschulniveau. Auf Schüler und zu abweichendem Verhalten neigende Schüler*innen sollten Lehrkräfte in Bezug auf eine Verringerung von Ungerechtigkeiten, eine verringerte Ausübung von restriktiven Konsequenzen und einem Fördern bzw. Ausüben von Vertrauen besonderes Augenmerk legen. Es zeigen sich zudem Hinweise darauf, dass partizipative Handlungstendenzen (auf der relationalen Befragungsebene) im Gegensatz zu den restriktiven bei Schüler*innen mit ansteigendem Alter differenzierter betrachtet werden. Auf der interaktionalen Befragungsebene können partizipative Handlungstendenzen zudem mit ansteigender Schulform differenzierter betrachtet werden. Zieht man den Vergleich zur potenziellen Wirkung von Vertrauensbrüchen, könnte Restriktivität – im Gegensatz zur Partizipativität – unabhängig von Alter und Schulform als stark negativ erlebt werden und damit nachhaltig Schaden anrichten (z. B. Aggression, negative Beziehung zur Lehrkräften bzw. zur Lehrkraft oder eine Verhinderung der Internalisierung von Normen). Auch die Internalisierung restriktiver Verhaltensweisen durch das als restriktiv erlebte *role model* wäre denkbar. Nach Scholl (1991) kann Restriktivität ausgeübt werden, weil andere Wege, mit einer asymmetrischen Situation umzugehen, nicht gelernt oder wieder verlernt wurden. Es zeigen sich Hinweise, dass die Machtstrukturen, auf denen das Handlungsrepertoire von Lehrkräften basiert, weniger im Bewusstsein der Akteure verankert ist. Das wäre jedoch wichtig, um gemeinsam neue Situationsdefinitionen und Handlungsmöglichkeiten zu schaffen – auf Lehrkräfteseite etwa durch die Positionierung als *role model* und bei Schüler*innen durch aktive Partizipation und Lernen an diesem Vorbild. Die professionelle Instanz *Lehrkraft* kann durch konstruktive Wirkung professionellen Lehrkräfteverhaltens (z. B. Dalbert, 2011a) auf Schüler*innen Einfluss nehmen. Denn das *role model* beeinflusst Verhalten stärker in Richtung Nachahmung (z. B. Bleakley et al., 2013). Eine Voraussetzung hierfür ist das Wissen um die eigene Machtposition und den reflektierten Umgang damit.

Schließlich steht die Frage im Raum, weshalb es sinnvoll ist, bei Lehrkräften ein Bewusstsein für das Thema Macht und damit verbundene Dynamiken zu schaffen. Ein

Grund ist das bessere Vermögen der Kanalisierung von Machthandlungen in eine gewünschte Richtung, wenn bewusst ist, mit welchem Status, mit welchen Handlungsoptionen und mit welchen hieraus folgenden möglichen Konsequenzen für die eigene Person und das Gegenüber die eigene Position verbunden ist. Das kann einerseits das eigene Handeln und die Reaktionen des oder der Gegenüber hierauf vorhersehbarer machen und damit die eigene Handlungssicherheit steigern. Andererseits bringt die bewusste (partizipative) Machtanwendung eine Reihe positiver Konsequenzen mit sich, wie eine als höher erlebte Motivation, Partizipation, Unterrichtszufriedenheit, Selbstwirksamkeitserwartung und eine als geringer erlebte Störneigung von Schüler*innen. Ein weiterer Grund, weshalb ein Bewusstsein für das Thema Macht und damit verbundene Dynamiken geschaffen werden sollte, ist die Enttabuisierung des Machtbegriffs. Pfeffer (1992) führt an, dass über Geld und Sexualität heutzutage freizügiger gesprochen wird als über Macht, denn Macht sei das letzte große Tabu. Seiner Meinung nach kann gerade nicht wahrgenommene Macht in Krisensituationen zu Untätigkeit und damit zu schwerwiegenden Folgen führen (zur Verleugnung der Macht im pädagogischen Kontext, Fantini, 2000; Krumm, 1999). Eine klare Benennung ihres Status und der damit verbundenen Macht- und Machtdynamiken könnte es Lehrkräften in der Aus- und -weiterbildung ermöglichen, den Begriff für sich zu enttabuisieren, die Scheu davor zu verlieren, darüber nachzudenken und ihn als das zu sehen, was er ist: ein Potenzial, das Lehrkräfte in ihrem Beruf auf die eine oder andere Weise einsetzen (müssen). Wenn Machtstreben ein grundsätzlicher menschlicher Wesenszug ist (Russel, 1947, bzw. die Dominanz als motivationales Grundbedürfnis, Schultheiss, 2008, nach Brandstätter et al., 2013), sollte eine Auseinandersetzung damit legitim sein. Dies gilt insbesondere, weil die Schaffung von prozeduralem Wissen (Baumert & Kunter, 2011) über diese Prozesse auch wichtig ist, so Mulder (1977), um Korruption zu verhindern. Im Endeffekt übernimmt die Lehrkraft mit der Bereitschaft, sich als *role model* vor ihren Schüler*innen zu positionieren, neben der Wissensvermittlung eine Multiplikator*innenfunktion für Partizipativität ein, also für das sozialkompetente, pädagogisch professionelle Lehrkräftehandeln im Sinne des Bildungsauftrages und damit im Sinne von Schüler*innen und den hieraus resultierenden positiven (längerfristigen) Folgen, die auch dem Lernerfolg von Schüler*innen (Hattie, 2014) durch die Schaffung positiver Voraussetzungen zuträglich sein sollten. Lehrkräfte müssen sich insbesondere vor dem Hintergrund des vorhandenen Machtgefälles also ihres Verhaltens gegenüber Schüler*innen bewusst sein, wenn sie den Ansprüchen des Bildungsauftrages gerecht werden wollen (Misamer & Thies, 2014).

11.7 Ausblick

Das vorgelegte Machtkonzept für die asymmetrische Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung liefert sowohl für dyadische Beziehungen zwischen Lehrkräften und

Schüler*innen als auch für das Erleben der Berufsgruppe Lehrkräfte Kategorien partizipativer und restriktiver Lehrkräftehandlungsweisen und trägt damit der Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktionsforschung in Fragen der sozialen Einflussnahme in pädagogischen Beziehungen Rechnung. Wie im theoretischen Teil beschrieben, ist Gewalt an Schulen nach wie vor ein Dauerthema, der Schulalltag wird durch physische und verbale Aggression mitbestimmt (Melzer et al., 2004). Eine negative Beziehung zur Lehrkraft wird von Schüler*innen als belastend empfunden, daneben hat Machtmissbrauch unter Umständen ungünstige Folgen für Lehrkräfte und Schüler*innen (z. B. ein negatives Klassenklima oder Schulabsentismus: Krumm & Weiß, 2000; Varbelow & Bull, 2008; Reaktanz auf Schüler*innenseite: Reichenbach, 2007; negative Verstärkungseffekte: Wettstein, Thommen & Eggert, 2010). Erklären lassen sich diese Dynamiken aus sozialpsychologischer und organisationspsychologischer Perspektive wie auch aus der Perspektive der Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktionsforschung als Effekte sozialer Einflussnahme in asymmetrischen Beziehungen. Bedeutsam sind hier jeweils kognitive Schemata und hieraus ggf. resultierende Interaktionsmuster zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (im Sinne des Rahmenmodells wechselseitiger Interaktionsregulation nach Thies, 2010). Da bisher wenig explizite Forschung zur Machtanwendung in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktionsforschung vorliegt, wurde sich einer Begriffsbestimmung des Machtkonstrukts interdisziplinär angenähert. Neben den in Abschnitt 10.5 angesprochenen Anhaltspunkten für die weitere Forschung finden sich konkrete Ansatzpunkte für Lehrkräfte und somit auch für deren Aus- und Weiterbildung. So ließe sich die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung ggf. durch machtspezifische Einheiten ergänzen, etwa das Begreifen der Lehrkräftemacht als Potenzial, das Bewusstsein über mögliche (Wahrnehmungs-)Automatismen und Verzerrungen, die mit dem Status einer Lehrkraft einhergehen können, die Notwendigkeit von Regularien, z. B. den Bildungsauftrag der Schulen und das Leitbild der jeweiligen Schule, und die Bereitschaft, sich als partizipatives *role model* im Sinne eben dieses Regulariums zu positionieren. Die Kopplung der Machtanwendung von Lehrkräftemacht an ein Regularium schützt vor Subjektivität. Sie klärt beispielsweise auch Situationen, in denen zunächst ein Agieren „nicht als im Sinne von Schüler*innen“ durch Schüler*innen erlebt wird, dieses aber dennoch partizipativ sein kann, weil gemäß des Bildungsauftrages der Schulen im Sinne von Schüler*innen gehandelt wird, z. B. beim Wiedergutmachen eines Schadens, den ein Schüler oder eine Schülerin einem oder einer anderen zugefügt hat. Die Schaffung eines Verständnisses dafür kann die soziale Grundhaltung der Gerechtigkeit und das Demokratieverständnis von Schüler*innen stärken helfen. Insofern wäre eine durch die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung etablierte, kritische Reflexion der eigenen relationalen und interaktionalen Schemata auf Seiten angehender oder bereits praktizierender Lehrkräfte potenziell sinnvoll und zielführend für eine gelingende Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktion.

Literaturverzeichnis

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 2, S. 267–299). New York, NY: Academic Press.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1–33.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 798–944). Worcester, MA: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1959). *Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart* (2. Aufl.). Meisenheim: Hain.
- Allport, G. W. (1985). The historical background of social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (3. Aufl., Bd. 1, S. 1–46). New York, NY: Random House.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Hrsg.), *Handbook of reading research* (S. 255–291). New York, NY: Longman.
- Arendt, H. (2003). *Macht und Gewalt*. München: Piper.
- Argyle, M. (1990). Soziale Beziehungen. In W. Stroebe, M. Hewstone, J.-P. Codol & G. M. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 232–257). Berlin: Springer.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie* (4., aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Asch, S. E. (1952). *Social Psychology*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Aubrecht, J. D., Hanna, G. S. & Hoyt, D. P. (1986). High school student ratings of teaching effectiveness compared with teacher self-ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 415–423.
- Austin, W. & Walster, E. (1974). Reaktionen der Beteiligten auf allgemeine Gerechtigkeit. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 528–548.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (13., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt: Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN* (KFN-Forschungsbericht Nr. 107). Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461–484.
- Baltes-Götz, B. (2017). *Mediator- und Moderatoranalyse mit SPSS und PROCESS*. Verfügbar über die Seiten des Zentrums für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie (ZIMK) der Universität Trier unter: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/medmodreg/medmodreg.pdf>
- Bandelow, N. & Thies, B. (2014). Gerechtigkeitsempfindungen bei Großprojekten als Ursache von Konflikteskalationen? Vertrauen und Legitimität als moderierende Faktoren illustriert am

- Beispiel der Konflikte um die Erweiterung des Frankfurter Flughafens. *Politische Psychologie/Journal of Political Psychology*, 3(1), 24–37.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In H. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887–907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 1–103.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In R. Lerner, J. Brooks-Gunn & A. C. Peterson (Hrsg.), *Encyclopedia of adolescence* (S. 746–758). New York, NY: Garland.
- Beierlein, C., Baumert, A., Schmitt, M., Kemper, C. J., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2012). *Kurzskalen zur Messung der Ungerechtigkeitssensibilität: Die Ungerechtigkeitssensibilität-Skalen-8 (USS-8)* (GESIS-Working Papers Nr. 21). Köln: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://www.gesis.org/fileadmin/kurzskalen/working_papers/USS8_Workingpaper.pdf
- Bierhoff, H. W. (1992). Prozedurale Gerechtigkeit: Das Wie und Warum der Fairness. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 23, 163–178.
- Bierhoff, H. W. (1998). Prosoziales Verhalten in der Schule. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 410–414). Weinheim: Beltz.
- Blader, S. L. & Chen, Y.-R. (2012). Differentiating the effects of status and power: A justice perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(5), 994–1014. Verfügbar unter: http://web-docs.stern.nyu.edu/pa/blader_chen_jpsp.pdf
- Bleakley, A., Jordan, A. B. & Hennessy, M. (2013). The relationship between parents' and children's television viewing. *Pediatrics*, 132, 364–371.
- Blickle, G. & Kramer, J. (2011). Intelligenz, Persönlichkeit, Einkommen und Fremdbeurteilungen der Leistung in sozialen Berufen. Eine Validierungsstudie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 56, 14–23.
- Böhnisch, L. (2010). *Abweichendes Verhalten – Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (4., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bohner, G. & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Hove, UK: Psychology Press.
- Borenstein, M. (2009). Effect sizes for continuous data. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Hrsg.), *The handbook of research synthesis and meta analysis* (S. 221-237). New York: Russell Sage Foundation.

- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. (2005). *Statistik: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, P. (1990). Structures, habitus, practices. In Autor, *The logic of practice* (S. 52–65). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013). Machtmotivation. In Autoren (Hrsg.), *Motivation und Emotion* (S. 55–66). Heidelberg: Springer.
- Brennan, G. & Pettit, P. (2002): Power corrupts, but can office ennoble? *Kyklos*, 55, 157–178.
- Brosius, F. (2006). *SPSS 14. Das mitp-Standardwerk*. Heidelberg: mitp.
- Browne, M. W. (2001). An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 36, 111–150.
- Brühlmeier, A. (1996). *Macht, Autorität und Konfliktlösung: Macht und Autorität in der Erziehung, Ursachen und Lösungen von Konflikten* (Schriftenreihe SFK/EPE/SPB, Bd. 20). Oberrohrdorf: Stiftung „Schule für das Kind“.
- Buchanan, E. M. (2015). *Mediation analysis video covering model 4 in the process plug in*. Verfügbar unter: <http://statstools.com/learn/advanced-statistics/>
- Buchwald, P. & Ringeisen, T. (2009). Intercultural conflicts at school: A theory-driven analysis of stressors and related coping behaviour. In K. A. Moore & P. Buchwald (Hrsg.), *Stress and anxiety – Application to adolescence, job stress and personality* (S. 49–76). Berlin: Logos.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bullough, R. V. (2009). Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives* (S. 33–53). Boston, MA: Springer.
- Burkolter-Trachsel, V. (1981). *Zur Theorie sozialer Macht. Konzeptionen, Grundlagen und Legitimierung, Theorien, Messung, Tiefenstrukturen und Modelle*. Bern: Haupt.
- Buschmeier, U. (1995). *Macht und Einfluss in Organisationen*. Göttingen: Cuviller.
- Bussmann, K.-D. & Horn, W. (1995). Elternstrafen und Lehrerstrafen. Eine Untersuchung zur Strafpraxis in Schule und Familie. In J. Bastian (Hrsg.), „*Strafe muß sein*“? *Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit* (2. Beiheft Pädagogik, S. 29–41) Weinheim: Beltz.
- Carle, U. & Howe, S. (2011). Kinderrechte als pädagogische Herausforderung. Historische Entwicklung und aktuelle Umsetzung. *Grundschulunterricht. Sachunterricht*, 1, 4–7.
- Christ, M. (2010). Auf Entdeckungsreise Heinrich Popitz Phänomene der Macht. *Soziale Passagen*, 2, 251–254.
- Claessens, D. (1970). *Rolle und Macht*. München: Juventa.
- Cocard, Y. (2003). *Vertrauen im Jugendalter. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Vertrauensentwicklung bei 12- bis 21-Jährigen*. Bern: Haupt.
- Cohen, R. L. (1987). Distributive justice: Theory and research. *Social Justice Research*, 1, 19–40.

- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. London: Belknap Press.
- Collins, B. E. & Raven, B. H. (1969). Group structure: attraction, coalition, communication and power. In G. Lindzey & E. Aronson (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (2. Aufl., Bd. 4, S. 102–204). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Correia, I. & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 421–437.
- Correia, I., Kamble, S. V. & Dalbert, C. (2009). Belief in a just world and well-being of bullies, victims and defenders: A study with Portuguese and Indian students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 22, 497–508.
- Cortis, G. & Grayson, A. (1978). Primary school pupils' perception of student teachers' performance. *Educational Review*, 30, 93–101.
- Cothran, D. & Ennis, C. (1997). Students' and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 541–553.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2, 201–215.
- Dalbert, C. (2004). The implications and functions of just and unjust experiences in school. In C. Dalbert & H. Sallay (Hrsg.), *The justice motive in adolescence and young adulthood. Origins and consequences* (S. 117–134). London: Routledge.
- Dalbert, C. (2011a). Warum die durch die Schüler und Schülerinnen individuell und subjektiv erlebte Gerechtigkeit des Lehrerhandelns wichtig ist. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(1), 5–18.
- Dalbert, C. (2011b). Über die Bedeutung des schulischen Gerechtigkeitserlebens. In E. H. Witte & J. Doll (Hrsg.), *Sozialpsychologie, Sozialisation und Schule. Beiträge des 26. Hamburger Symposions zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 217–232). Lengerich: Pabst.
- Dalbert, C. (2013). *Gerechtigkeit in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dalbert, C. & Maes, J. (2002). Belief in a just world as personal resource in school. In M. Ross & D. T. Miller (Hrsg.), *The justice motive in everyday life* (S. 365–381). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (1987). Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. *Psychologische Beiträge*, 29, 596–615.
- Dalbert, C. & Radant, D. P. M. (2008). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 127–154). Wiesbaden: Springer VS.
- Dalbert, C., Schneidewind, U. & Saalbach, A. (2007). Justice judgments concerning grading in school. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 420–433.
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2002a). Gerechtes Schulklima (FAIR_L). In J. Stöber, *Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3, S. 32–34). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2002b). Strukturierung und Autonomieunterstützung durch die LehrerInnen (STRUK_L, AUTON_L). In J. Stöber, *Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3, S. 28–30). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.

- Dalbert, C. & Stöber, J. (2002c). Motivation für die Schule (MIS_MX). In J. Stöber, *Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3, S. 21–22). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8(2), 123–135.
- Das, T. K. & Teng, B.-S. (1998). Between trust and control: Developing confidence in partner cooperation in alliances. *The Academy of Management Review*, 23, 491–512.
- DeCelles, K. A., DeRue, D. S., Margolis, J. D. & Ceranic, T. L. (2012). Does power corrupt or enable? When and why power facilitates self-interested behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 681–689.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Dépret, E. F. & Fiske, S. T. (1993). Social cognition and power: Some cognitive consequences of social structure as a source of control deprivation. In G. Weary, F. Gleicher & K. Marsh (Hrsg.), *Control motivation and social cognition* (S. 176–202). New York, NY: Springer.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict and Resolution*, 2, 265–279.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, 137–149.
- Deutsch, M. & Krauss, R. M. (1962). Studies of interpersonal bargaining. *Journal of Conflict Resolution*, 6, 52–76.
- Dilthey, M. & Drescher, J. (2006). *Projekt Jovialismus: Macht – Definition*. Verfügbar unter: <http://www.iovialis.org/download/macht.pdf>
- Döring, K. W. (1987). *Lehrerverhalten: Theorie – Praxis – Forschung*. Weinheim: Beltz.
- Donnelly, D. F., McGarr, O. & O’Reilly, J. (2014). „Just be quiet and listen to exactly what he’s saying“: Conceptualising power relations in inquiry-oriented classrooms. *International Journal of Science Education*, 36, 2029–2054.
- Dorst, B. (2000). Paternalismus – Die verschleierte Macht. In P. Buchheim & M. Ciepka (Hrsg.), *Macht und Abhängigkeit* (Lindauer Texte. Texte zur psychotherapeutischen Fort- und Weiterbildung, S. 105–119). Berlin: Springer. Verfügbar unter: <https://www.lptw.de/archiv/lindauertexte/LindauerTexte-2000-Kongressband-LindauerPsychotherapiewochen.pdf>
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eckey, H.-F., Kosfeld, R. & Rengers, M. (2002). *Multivariate Statistik*. Wiesbaden: Gabler.
- Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.–13. Klasse (LFSK 8–13)*. Göttingen: Hogrefe.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Elias, N. (1996). *Was ist Soziologie* (9. Aufl.). Weinheim: Juventa.

- Emerson, R. M. (1962). Power-dependence relations. *American Sociological Review*, 27, 31–41.
- Erikson, E. H. (1998). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze* (17. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Etzioni, A. (1968). *The active society. A theory of societal and political processes*. New York, NY: The Free Press.
- Eysenck, H. J. (1953). *The structure of human personality*. London: Methuen.
- Fahrmeir, L., Kneib, T. & Lang, S. (2009). *Regression – Modelle, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Fantini, C. (2000). *Macht in der Pädagogik. Theorie eines Tabu – Verleugnungspraxis in der „Neuen Koedukationsdebatte“*. Bremen: Universität Bremen, Institut für Geschlechter- und Generationenforschung.
- Fischer, L. & Wiswede, G. (2002). *Grundlagen der Sozialpsychologie* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1974). Attitudes toward objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81, 59–74.
- Foucault, M. (1987). Das Subjekt und die Macht. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 243–261). Frankfurt am Main: Athenäum.
- French, J. R. P. & Raven, B. H. (1959). The base of social power. In D. Cartwright (Hrsg.), *Studies in social power* (S. 607–623). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Frey, D. & Greif, S. (1987). *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (2. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.
- Fuhrer, U. (2009). Elterliche Erziehung und Eltern-Kind-Beziehungen. In U. Fuhrer (Hrsg.), *Lehrbuch Erziehungspsychologie* (S. 217–240). Bern: Huber.
- Galambos, N. L., Barker, E. T. & Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 578–594.
- Geramanis, O. (2002). *Vertrauen. Die Entdeckung einer sozialen Ressource*. Stuttgart: UTB.
- Gerlitz, J.-Y. & Schupp, J. (2005): *Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. Dokumentation der Instrumentenentwicklung BFI-S auf Basis des SOEP-Pretests 2005* (Research Notes Nr. 4). Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). Verfügbar unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.43490.de/rn4.pdf
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glöckler, M. (1997). *Macht in der zwischenmenschlichen Beziehung. Grundlagen einer Erziehung zur Konfliktbewältigung*. Stuttgart: Johannes Mayer.
- Gouldner, A. W. (1984). *Reziprozität und Autonomie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A. & Rubini, M. (2004). School experience, relational justice and legitimization of institutional authorities. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 309–336.

- Greenberg, J. (1990). Employee theft as a reaction to underpayment inequity: The hidden cost of pay cuts. *Journal of Applied Psychology*, *75*, 561–568.
- Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of self-regulation. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting* (Bd. 5, S. 89–110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guilford, J. P. (1964). Progress in the discovery of intellectual factors. In C. W. Taylor (Hrsg.), *Widening horizons in creativity* (S. 261–297). New York, NY: Wiley.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, *19*(2), 149–161.
- Haddock, G., & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6. Aufl., S. 197–229). Berlin: Springer.
- Haney, C., Banks, C. & Zimbardo, P. (1973). Interpersonal dynamics in a simulated prison. *International Journal of Criminology and Penology*, *1*, 69–97.
- Harwell, M. (2003). Summarizing Monte Carlo results in methodological research: The single-factor, fixed-effects ANCOVA case. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *28*, 45–70.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hayer, T., Scheithauer, H. & Petermann, F. (2005). Bullying: Schüler als Täter – Lehrer als Opfer?! In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 237–255). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling [White paper]. Verfügbar unter: <http://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/SobelTest?action=AttachFile&do=get&target=process.pdf>
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hermann, M. G. (1987). *Handbook for assessing personal characteristics and foreign policy orientations of political leaders*. Columbus, OH: Ohio State University, Mershon Center for International Security Studies.
- Höhler, G. (2003). *Warum Vertrauen siegt*. Berlin: Econ.
- Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought, feeling, and behavior. *American Psychologist*, *34*, 958–966.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Hoos, K. (1999). Mobbing in der Schule – was Lehrer Schülern antun können. *Schulmanagement*, *30*, 32–42.
- Jacobs, G. & Dalbert, C. (2008). Gerechtigkeit in Organisationen. *Zeitschrift für Wirtschaftspsychologie*, *10*(2), 3–13.
- Jamieson, D. W. & Thomas, K. W. (1974). Power and conflict in the student-teacher relationship. *Journal of Applied Behavioural Science*, *10*, 321–336.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKSCHUL). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der*

- Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 15–16). Berlin: Freie Universität und Humboldt-Universität zu Berlin.
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (2014). *Sozialpsychologie* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (1999). Elterliche Erziehung in verschiedenen ökologischen Nischen und zu unterschiedlichen Zeiten während der Jugend. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 317–336). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J. & Barrick, M. R. (1999). The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, *52*, 620–652.
- Kabanoff, B. (1991). Equity, equality, power, and conflict. *The Academy of Management Review*, *16*, 416–441.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, *20*(1), 141–151.
- Karazman-Morawetz, I. & Steinert, H. (1995). *Studie „Gewalterfahrungen im Generationenvergleich“*. Bericht 2: *Gewalterfahrungen von Jugendlichen durch „Autoritäten“ im Generationenvergleich*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten.
- Kelley, H. H., Holmes, J. G., Kerr, N. L., Reis, H. T., Rusbult, C. E. & Lange, P. A. M. van (2003). *An atlas of interpersonal situations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keltner, D., Gruenfeld, D. H. & Andersen, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological Review*, *110*, 265–284.
- Kipnis, D. (1972). Does power corrupt? *Journal of Personality and Social Psychology*, *24*, 33–41.
- Kipnis, D. (1976). *The powerholders*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kipnis, D., Schmidt, S. M. & Wilkinson, I. (1980). Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way. *Journal of Applied Psychology*, *65*, 440–452.
- Kirchler, E. (2007). *The economic psychology of tax behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirsch, W. (1990). *Unternehmenspolitik und strategische Unternehmensführung*. Herrsching: Barbara Kirsch.
- Klauer, K. J. (1973). *Das Experiment in der pädagogisch-psychologischen Forschung -Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Kliegel, M., Zeintl, M. & Windemuth, D. (2011). *IAG Report – Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen: Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum*. Rheinbreitbach: Plump.
- Klopp, E. (2010). Explorative Faktorenanalyse [Abstract]. Verfügbar unter: <http://psydok.psycharchives.de/jsui/handle/20.500.11780/3369>
- Köck, P. (2014). *Handbuch der Schulpädagogik: für Studium – Praxis – Prüfung (Alle Klassenstufen)* [Elektronische Ressource]. Donauwörth: Auer.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2008). Gewalterfahrungen von Jugendlichen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, *56*, 133–140.

- Kohn, W. (2005). Datenerhebung und Erhebungsarten. In W. Kohn (Hrsg.), *Statistik: Datenanalyse und Wahrscheinlichkeitsrechnung* (S. 23–33). Wiesbaden: Springer.
- Koller, M. (1990). *Sozialpsychologie des Vertrauens. Ein Überblick über theoretische Ansätze* (Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie Nr. 153). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Koller, P. (2001). *Gerechtigkeit im politischen Diskurs der Gegenwart*. Wien: Passagen.
- Krause, D. E. (2010). *Macht und Vertrauen in Innovationsprozessen: Ein empirischer Beitrag zu einer Theorie der Führung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., Livson, N., Wilson, W. A. jr. & Parducci, A. (1992). *Grundlagen der Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (1998). Erziehungsstil. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 105–110). Weinheim: Beltz.
- Kromrey, H. (2009). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (12. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Krumm, V. (1999). Machtmissbrauch von Lehrern – Ein Tabu im Diskurs über Gewalt in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 38–52.
- Krumm, V. (2003). Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“ [Erweiterte Fassung des Beitrags in]. *Pädagogik*, 55(12), S. 30–34.
- Krumm, V. & Eckstein, K. (2001, November). „*Geht es ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?*“ *Über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht*. Erweiterte Fassung des Vortrags auf der Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Interdisziplinäre Familienforschung (ÖGIF) und der Gesellschaft zur Förderung der Kindes- und Jugendneuropsychiatrie, Kärnten. Verfügbar unter: <http://www.lernwelt.at/downloads/gehtesihnengutoderhabensienochkinderinderschul.pdf>
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 257–275.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen [Erweiterte Fassung des Beitrags in]. *Psychosozial*, 79(1), 57–73. Verfügbar unter: <http://www.lernwelt.at/downloads/ungerechtelehrer.pdf>
- Krumm, V. & Weiß, S. (2001). Was Lehrer Schülern antun – Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule“. *Pädagogisches Handeln*, 3(4), 121–130.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2002). *Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich*. Vortrag auf der Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Bildung und Entwicklung (ÖFEB), Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg.
- Kühn, S., Platte, I. & Wottawa, H. (2006). *Psychologische Theorien für Unternehmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuntsche, E. (2006). Erziehungsstile von Lehrpersonen im Kontext von Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(3), 155–165.
- Lamdorn, S. D., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049–1065.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Lewin, K. & Lippit, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy. A preliminary note. *Society, 1*, 292–300.
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *Journal of Social Psychology, 10*, 271–299.
- Lind, A. E. & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York, NY: Plenum.
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (2002). Statistical analysis with missing Data (2. Aufl.) [Elektronische Ressource]. Hoboken, N J: Wiley. Verfügbar unter: <http://onlinelibrary.wiley.com/book/10.1002/9781119013563>.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10*, 1–41.
- Lonner, W. (1985). The search for psychological universals. In H. C. Triandis & W. W. Lambert (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Bd. 1, S. 143–204). Boston: Allyn & Bacon.
- Luce, D. & Raiffa, H. (1957). *Games and decisions: Introduction and critical survey*. New York, NY: Courier.
- Luhmann, N. (1975). *Macht*. Stuttgart: Enke.
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen* (5. Aufl.). Konstanz: UTB.
- Luneberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education, 23*, 586–601.
- Machiavelli, N. (1986). *Il Principe/Der Fürst Italienisch/Deutsch* (Philipp Rippel, Übers.) Stuttgart: Reclam. (Original erschienen 1532)
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology/Paul H. Mussen*
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development* (S. 1–101). New York: Wiley.
- Maes, J. & Tarnai, C. (2008). Implizite Wertungen in psychologischen Forschungsprogrammen – Das Doppelgesicht der Gerechte-Welt-Motivation. In E. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte* (S. 189–208). Lengerich: Pabst.
- Marwell, G. & Schmitt, D. R. (1967). Dimensions of compliance-gaining behavior: An empirical analysis. *Sociometry, 30*, 350–364.
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal, 38*, 24–59.
- McClelland, D. C. (1972). Opinions predict opinions: So what else is now? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 38*, 325–326.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York, NY: Irvington.
- Meighan, R. (1977). Pupils' perception of the classroom techniques of post graduate student teachers. *British Journal of Teacher Education, 3*, 139–148.
- Melzer, W. (2000). Gewaltemergenz – Erscheinungsformen und Ursachen von Gewalt in der Schule. In S. Müller, H. Linker, T. Olk & K. Böllert (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche*

Bedingungen und professionelle Perspektiven. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans-Uwe Otto (S. 79–98). Neuwied: Luchterhand.

Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2004). *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meyer-Drawe, K. (2001). Erziehung und Macht. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 77, 446–457.

Mikula, G. (1993). On the experience of injustice. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 223–244.

Mikula, G., Petri, B. & Tanzer, N. (1990). What people regard as unjust: Types and structures of everyday experiences of injustice. *European Journal of Social Psychology*, 20, 133–149.

Milgram, S. (1963). Behavioural study of obedience. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 67, 371–378.

Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. New York, NY: Harper & Row.

Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82(2), 213–225.

Mikula, G. (1993). On the experience of injustice. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 223–244.

Misamer, M. & Thies, B. (2014). Machtverhältnisse im Unterricht: Eine Analyse des Spannungsfeldes von Macht, Gerechtigkeit und Vertrauen. *Politische Psychologie – Journal of Political Psychology*, 3(1), 51–61.

Misamer, M. & Thies, B. (2017). Etablierung einer Vertrauenskultur zwischen Führungskräften und ihren Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen: Ansatzpunkte zur Förderung von Commitment (unter spezieller Berücksichtigung der Generation Y). *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 3, 225–233.

Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, 55, 1–22.

Mitchell, T. R., Hopper, H., Daniels, D., Falvey, J. G. & Ferris, G. R. (1998). Power, accountability, and inappropriate actions. *Applied Psychology: An International Review*, 47, 497–517.

Mohr, G. (1991). *LEHRWERT* (freundlicherweise zur Verfügung gestellt von G. Mohr).

Montada, L. (1999). Umwelt und Gerechtigkeit. In V. Linneweber & E. Karls (Hrsg.), *Umweltgerechtes Handeln* (S. 71–93). Springer, Berlin, Heidelberg.

Montada, L. (2001). Neid und Gerechtigkeit – Gerechtigkeit und Sozialneid. *Berliner Debatte Initial*, 12(3), 48–57.

Moosbrugger, H. & Hartig, J. (2002). Factor analysis in personality research: Some artefacts and their consequences for psychological assessment. *Psychologische Beiträge*, 44, 136–158.

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.

Mueller, C. W., & Wynn, T. (2000). The degree to which justice is valued in the workplace. *Social Justice Research*, 13(1), 1–24.

Mulder, M. (1977). *The daily power game*. Leiden: Nijhoff.

- Murray, H. G., Rushton, J. P. & Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, 82, 250–261.
- Narowski, C. (1974). *Vertrauen. Begriffsanalyse und Operationalisierungsversuch*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Tübingen.
- Nickel, H. (1983). Beziehungen zwischen Lehrer- und Schülerverhalten. In H. Kury & H. Lerchenmüller (Hrsg.), *Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten – Situationsbeschreibung und mögliche Prävention* (S. 131–186). Köln: Heymanns.
- Nickel, H. (1985). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell (1976). In R. Biermann (Hrsg.), *Interaktion-Unterricht-Schule* (S. 254–280). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nickel, H. (2002). Erziehungspsychologie. In D. Frey, C. Graf Hoyos & W. Schönplflug (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie* [CD-ROM]. Heidelberg: Spektrum.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011). *Bildungsauftrag der Schule – Niedersächsisches Schulgesetz § 2* (Fassung vom 03.03.1998, aktualisiert am 31.08.2011). Verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/download/79353/Das_Niedersaechsische_Schulgesetz_NSchG_Lesefassung_Stand_Oktober_2016.pdf
- Omer, H. & Schlippe, A. von (2015). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2013). *Bildung auf einen Blick 2013. OECD-Indikatoren* [Abstract]. Verfügbar unter: http://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2013-oecd-indikatoren_eag-2013-de;jsessionid=14vurwa1jhkyv.x-oecd-live-03
- Partridge, P. (1963). Some notes on the concept of power. *Political Studies*, 11, 107–125.
- Peter, F., Dalbert, C., Kloeckner, N. & Radant, M. (2012). Personal belief in a just world, experience of teacher justice, and school distress in different class contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1221–1235.
- Petermann, F. (1996). *Psychologie des Vertrauens* (3., korrig. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2005). Störungen des Sozialverhaltens. In P. F. Schlottke, R. K. Silbereisen, S. Schneider & G. Lauth (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter – Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf* (S. 797–836). Göttingen: Hogrefe.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583–598.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral route to attitude change*. New York, NY: Springer.
- Pfeffer, J. (1992). Das letzte Tabu: Macht. *Harvard Manager*, 14, 17–24.
- Plaßmann, A. M. (2003). *Macht und Erziehung – Erziehungsmacht: Über die Machtanwendung in der Erziehung*. Dissertation, Christian-Albrechts-Universität Kiel.
- Prüfer, P. & Rexroth, M. (2005). *Kognitive Interviews* (ZUMA How-to-Reihe Nr. 15). Verfügbar unter: https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/How_to15PP_MR.pdf

- Pryor, J. B. & Stoller, L. M. (1994). Sexual cognition processes in men high in the likelihood to sexually harass. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(2), 163–169.
- Raithel, J. (2001) *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Erklärungen, Formen und Prävention*. Opladen: Leske + Budrich.
- Raven, B. H. (1965). Social influence and power. In I. D. Steiner & M. Fishbein (Hrsg.), *Current studies in social psychology* (S. 371–382). New York, NY: Hilt, Rinehart & Winston.
- Raven, B. H., & Kruglanski, A. W. (1970). Conflict and power. In P. G. Swingle (Hrsg.), *The structure of conflict*. (S. 69–109). New York, NY: Academy Press.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reicher, S. D. & Haslam, S. A. (2006). Rethinking the psychology of tyranny: The BBC Prison Study. *British Journal of Social Psychology*, 45, 1–40.
- Rogers, C. R. (1981). *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651–665.
- Rotter, J. B. (1981). Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. *American Psychologist*, 35, 1–7.
- Saldern, M. von & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima*. Weinheim: Beltz.
- Schendera, C. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS. Mit Faktorenanalyse*. München: Oldenbourg.
- Scherer, D. (1996). *Gewalt in der Schule: eine Studie in der Interregion Saarland-Lothringen-Luxemburg*. Saarbrücken: Arbeitskammer des Saarlandes.
- Schlippe, A. von (1995). Therapie zwischen Begegnung und Macht. Eine persönliche Auseinandersetzung mit familientherapeutischen Überlegungen zur Macht. In C. J. Schmidt-Lellek & B. Heimannsberg (Hrsg.), *Macht und Machtmissbrauch in der Psychotherapie* (S. 229–238). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Schmalt, H.-D. (2009). Macht. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 225–230). Göttingen: Hogrefe.
- Schmalt, H.-D. & Heckhausen, H. (2006). Machtmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3., überarb. und aktual. Aufl., S. 211–234). Heidelberg: Springer.
- Schmid, P. F. (1996). Personale Macht – Thesen aus personenzentrierter Sicht. *Brennpunkt*, 67, 5–21.
- Schmitt, M. J. (1993). *Abriss der Gerechtigkeitspsychologie* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 70) Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie. Verfügbar unter: <http://www.gerechtigkeitsforschung.de/berichte/beri070.pdf>
- Schmitt, M., Neumann, R., & Montada, L. (1992). *Sensitivity to experienced injustice: structural equation measurement and validation models*. Verfügbar unter: <http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/345/1/beri067.pdf>
- Schmitt, M. J., Behner, R., Müller, L. & Montada, L. (1992). *Werte, existentielle Schuld und Hilfsbereitschaft gegenüber Indios und landlosen Bauern in Paraguay* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 68). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

- Schmitt, M. J. & Eid, M. (2007). Richtlinien für die Übersetzung fremdsprachlicher Messinstrumente. *Diagnostica*, 53, 1–2.
- Schmitz, E., Voreck, P., Hermann, K. & Rutzinger, E. (2006). *Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht* (Berichte aus dem Lehrstuhl für Psychologie der TU München Nr. 82). München: Technische Universität, Lehrstuhl für Psychologie. Verfügbar unter: <http://www.emgs.de/downloads/bericht82.pdf>
- Schneider, H.-D. (1977). *Sozialpsychologie der Machtbeziehungen*. Stuttgart: Enke.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen – Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz.
- Schoen, H., & Schumann, S. (2005). Missing links? Zur Position von Persönlichkeitsfaktoren in Ansätzen zur Erklärung von Wahlverhalten. In J. W. Falter, O. W. Gabriel & B. Weßels (Hrsg.), *Wahlen und Wähler* (S. 388–413). Wiesbaden: Springer VS.
- Scholl, W. (1991). *Soziale Interaktion: Ein interdisziplinärer Bezugsrahmen* (2. Aufl., IWSP-Bericht Nr. 20). Göttingen: Universität Göttingen, Institut für Wirtschafts- und Sozialpsychologie.
- Scholl, W. (1999). Restrictive control and information pathologies in organizations. *Journal of Social Issues*, 55(1), 101–118.
- Scholl, W. (2001). Effects of promotive and restrictive control on economic performance. In F. Butera & G. Mugny (Hrsg.), *Social influence in social reality* (S. 75–86). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Scholl, W. (2004a). *Innovation und Information. Wie in Unternehmen neues Wissen produziert wird*. Göttingen: Hogrefe.
- Scholl, W. (2004b). Konflikte und Macht bei Innovationen. In C. Clases, M. Dick, T. Manser & A. Vollmer (Hrsg.), *Grenzgänge der Arbeitsforschung. Eine Festschrift für Theo Wehner* (S. 340–348). Lengerich: Pabst.
- Scholl, W. (2007a). Das Janus-Gesicht der Macht: Persönliche und gesellschaftliche Konsequenzen Rücksicht nehmender versus rücksichtsloser Einwirkung auf andere. In B. Simon (Hrsg.), *Macht: Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch* (S. 27–46). Göttingen: Hogrefe.
- Scholl, W. (2007b). Einfluss nehmen und Einsicht gewinnen – Gegen die Verführung der Macht. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 14(3), 15–22.
- Scholl, W. (2012). Machtausübung oder Einflussnahme: Die zwei Gesichter der Machtnutzung. In B. Knoblauch, T. Oltmanns, I. Hajnal & D. Fink (Hrsg.), *Macht in Unternehmen – Der vergessene Faktor* (S. 203–221). Wiesbaden: Gabler.
- Scholl, W. (2013). Der Umgang mit Macht und seine Folgen. In Daimler und Benz Stiftung (Hrsg.), *Macht – Der Umgang mit Macht und seine Folgen. Dokumentation des 8. Innovationsforums der Daimler und Benz Stiftung* (S. 4–17). Ladenburg: Daimler und Benz Stiftung.
- Scholl, W. (2014). *Führung und Macht: Warum Einflussnahme erfolgreicher ist*. Verfügbar unter: http://www.artop.de/sites/default/files/artop_Fuehrung_und_Macht.pdf.
- Scholl, W. & Riedel, E. (2010). Crossing power level and power use: Differential effects on performance and learning. *Social Influence*, 5(1), 40–58.
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe*. Neuwied: Luchterhand.

- Schubarth, W., Darge, K., Mühl, M. & Ackermann, A. (1997). Im Gewaltausmaß vereint? Eine vergleichende Schülerbefragung in Sachsen und Hessen. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer & W. Melzer (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 101–118). München: Juventa.
- Schürch-Josen, R. (2000). *Widerstand als Entwicklungsprozess. Eine Auseinandersetzung mit den Einflüssen von Macht, Aggression und Gewalt auf die Kindheit*. Dissertation, Universität Zürich.
- Schulze, A., Unger, R., & Hradil, S. (2008). *Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der Grundschüler und Grundschülerinnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/2007* (Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung, Landeshauptstadt Wiesbaden). Wiesbaden: Landeshauptstadt Wiesbaden.
- Schwab, G. (1991). *Fehlende Werte in der angewandten Statistik*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schweer, M. (1992). *Handeln in sozialen Berufen. Ein Leitfaden für Mitarbeiter*. Essen: Plöger.
- Schweer, M. (1996). *Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Beziehung*. Bern: Huber.
- Schweer, M. (1997a). Bedingungen interpersonalen Vertrauens zum Lehrer: Implizite Vertrauentheorie, Situationswahrnehmung und Vertrauensaufbau bei Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 143–151.
- Schweer, M. (1997b). Determinanten interpersonalen Vertrauens zwischen Lehrenden und Lernenden. In U. Kittler & H. Metz-Göckel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation* (S. 43–54). Essen: Die blaue Eule.
- Schweer, M. (2008a). Interpersonales Vertrauen und unbedingte Wertschätzung. Potenziale der Förderung pädagogischer Kompetenzen. In E. Rohmann, M. Herner & D. Fetchenhauer (Hrsg.), *Sozialpsychologische Beiträge zur Positiven Psychologie. Eine Festschrift für Hans Werner Bierhoff* (S.146–165). Lengerich: Pabst.
- Schweer, M. (2008b). Vertrauen im Klassenzimmer. In Autorin (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 547–565). Wiesbaden: Springer VS.
- Schweer, M. (2010). *Vertrauensforschung 2010: A state of the art*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schweer, M. & Bertow, A. (2006). Vertrauen und Schulleistung. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung und Vertrauen* (S. 73–85). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schweer, M. & Thies, B. (1999). *Vertrauen – Die unterschätzte Kraft*. Zürich: Walter.
- Schweer, M. & Thies, B. (2003). *Vertrauen als Organisationsprinzip*. Bern: Huber.
- Schweer, M. & Thies, B. (2004). Vertrauen. In A. Auhagen (Hrsg.), *Positive Psychologie* (S. 125–138). Weinheim: Beltz.
- Schweer, M., Thies, B. & Lachner, R. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. Eine dynamisch-transaktionale Perspektive. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 121–145). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwinger, T. (1980). Gerechte Güter-Verteilungen: Entscheidungen zwischen drei Prinzipien. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 107–140). Bern: Huber.

- Scotter, J. R. van & Motowidlo, S. J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 525–531.
- Secord, P. E. & Backman, C. W. (1976). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch für Psychologen, Soziologen, Pädagogen*. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson.
- Staudt, C. (1994). Lehrerinnen – Nur Opfer oder auch Täter? Ein Bericht aus Schülerperspektive. *Pädagogik*, 3, 17–20.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbush, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19–36.
- Steins, G. (2014). *Sozialpsychologie des Schulalltags. Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl., Bd. 1). Lengerich: Pabst.
- Stekelenburg, J. van & Klandermans, B. (2009). Social movement theory: Past, present and prospect. In I. von Kessel & S. Ellis (Hrsg.), *Movers and shakers: Social movements in Africa* (S. 17–44). Leiden: Brill.
- Stelzl, I. (2005). *Fehler und Fallen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Sozialwissenschaftler*. Münster: Waxmann.
- Stolz, G. E. (1997). Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In B. Schwarz & K. Prange (Hrsg.), *Schlechte Lehrer/innen* (S. 124–178). Weinheim: Beltz.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.), *Psychology of intergroup relations* (S. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Task Force on Statistical Inference (1996, Dezember). *Initial Report*. Ergebnisbericht der Tagung der Task Force am Newark Airport, New Jersey. Verfügbar unter: <https://www.apa.org/science/leadership/bsa/statistical/tfsi-initial-report.pdf>
- Task Force on Statistical Inference (1999). Statistical methods in psychology journals. Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54, 594–604.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1973). *Erziehungspsychologie* (7. Aufl.). Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1979). *Gesprächspsychotherapie* (7. Aufl.). Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Technische Universität Braunschweig (2012): *Handreichung: Geschlechtergerechte Sprache* [Druckflyer]. Braunschweig: Autor.
- Technische Universität Braunschweig (2013): *Gleichstellungskonzept der Technischen Universität Braunschweig*. Verfügbar unter: <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/gleichstellung/gbsprache.pdf>
- Technische Universität Braunschweig (2016): *Empfehlung für einen geschlechterbewussten Umgang mit Sprache* [Druckflyer]. Braunschweig: Autor.
- Tenbrunsel, A. E. & Messick, D. M. (1999). Sanctioning systems, decision frames, and cooperation. *Administrative Science Quarterly*, 44, 684–707.

- Thibaut, J. W. & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thiersch, H. (1995). Angst, Abwehr, Hilflosigkeit, Takt und Notwendigkeit – Fragen zum pädagogischen Umgang mit Macht. In G. Klosinski (Hrsg.), *Macht, Machtmissbrauch und Machtverzicht im Umgang mit Kindern und Jugendlichen* (S. 29–42). Bern: Huber.
- Thies, B. (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Thies, B. (2010). *Kognitive Repräsentationen in der Grundschule. Befunde zur Interaktionsregulation im Unterrichtsalltag* (Psychologie und Gesellschaft, Bd. 8). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thies, B. (2017). Historische Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktionsforschung. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 77–100). Wiesbaden: Springer VS.
- Thorkildsen, T. A., Nolen, S. B. & Fournier, J. (1994). What is fair? Children's critiques of practices that influence motivation. *Journal of Educational Psychology*, 86, 475–486.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2002). „Schwierige Klassen“ in der Wahrnehmung von Lehrkräften: Ein Kontextualisierungsansatz im Rahmen der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 165–175.
- Trautner, H. M. (1997). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (Bd. 2). Göttingen: Hogrefe.
- Ulrich, D. (1974). Die Dimension der „Macht“ in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In R. Biermann (Hrsg.), *Interaktion, Unterricht, Schule* (S. 140–152). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Urban, D., & Mayerl, J. (2006). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Varbelow, D. & Bull, H. D. (2008). Gewalt im Rahmen von Schüler-Lehrer-Interaktionen. In H. Scheithauer (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 99–112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wahl, I., Endres, M., Kirchler, E. & Böck, B. (2011). Freiwillige und erzwungene Kooperation in sozialen Dilemmata: Das Slippery-Slope-Modell im öffentlichen Verkehr. *Wirtschaftspsychologie*, 1, 87–100.
- Walter, A. (2011). *Das Unbehagen in der Verwaltung: Warum der öffentliche Dienst denkende Mitarbeiter braucht*. Berlin: Edition Sigma.
- Wang, F. & Sun, X. (2015). Absolute power leads to absolute corruption? Impact of power on corruption depending on the concepts of power one holds. *European Journal of Social Psychology*, 46, 77–89.
- Weber, E. (1986). *Erziehungsstile*. Donauwörth: Auer.
- Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Spektrum.
- Westermann, R. (1985). Empirical tests of scale type for individual ratings. *Applied Psychological Measurement*, 9, 265–274.
- Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik*. Göttingen: Hogrefe.
- Wettstein, A., Thommen, B. & Eggert, A. (2010). Die Bedeutung didaktischer Aspekte in der Aggressionsprävention – drei Videostudien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, 88–106.

- Wilkens, R. (2010). *Lehrer-Schüler-Interaktionen in Überschreitungssituationen. Eine Fallstudie zum Regelerwerb in der Grundschule*. Dissertation Universität Leipzig.
- Winter, D. G. (1973). *The power motive*. New York, NY: Free Press.
- Witte, E. H. (2001). *Theorien zur sozialen Macht* (Hamburger Forschungsberichte zur Sozialpsychologie Nr. 30). Hamburg: Universität Hamburg, Arbeitsbereich Sozialpsychologie. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-362287>
- Wittern, J.-O. & Tausch, A.-M. (1983). Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 128–134.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2006). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24.
- Zala-Mezö, E. & Raeder, S. (2007). Gerechtigkeit. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 6, S. 746–752). Göttingen: Hogrefe.
- Zand, D. E. (1972). Trust and Managerial Problem Solving. *Administrative Science Quarterly*, 17, 229–239.
- Zick, A. (2004). Soziale Einstellungen. In: G. Sommer G. & A. Fuchs (Hrsg.), *Krieg und Frieden: Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie* (S. 129–142). Weinheim: Beltz.
- Zimbardo, P. (1973). *Das Stanford Gefängnis Experiment. Eine Simulationsstudie über die Sozialpsychologie der Haft*. Goch: Santiago.

Anhang A: Messinstrumente

1 Beispielfragebogen für Schüler*innen von Studie 1

(MVG_S_rel, Variante 1 von 3)



Lehrerinnen und Lehrer aus Sicht von Schülerinnen und Schülern (MVG_S_rel)

Liebe Schülerinnen und Schüler,

im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung an der Technischen Universität Braunschweig am Institut für Pädagogische Psychologie wird untersucht, **wie vertrauenswürdig und gerecht Lehrerinnen und Lehrer Deiner Meinung nach im Unterricht sind**. Es geht nicht um einzelne Personen, **sondern um Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen**. **Gib bei Deinen Antworten also immer an, wie die meisten Lehrerinnen und Lehrer sind oder handeln**. Die Untersuchung dient dazu, die Qualität von Unterricht weiter zu verbessern.

Informationen zum Datenschutz:

- die Umfrage ist anonym, freiwillig und Deine Angaben werden nur für Studienzwecke verwendet
- Angaben zu Alter, Geschlecht und Schulform werden nicht zusammen mit den Ergebnissen des Fragebogens gespeichert

Die Befragung ist mit dem Datenschutzbeauftragten der TU abgestimmt.

So funktioniert der Fragebogen:

Du liest links eine Aussage, z.B.: „Es ist heutzutage wichtig, dass man ein Smartphone hat.“ Wenn Du dieser Aussage in hohem Maß zustimmst, dann setzt Du den Kreis wie im Beispiel. Wenn Du dieser Aussage weniger zustimmst, dann setzt Du den Kreis entsprechend weiter links auf der Skala.

Abschnitt I Bitte beantworte folgende Aussage:	absolute Ablehnung 0%	absolute Zustimmung 100%
Es ist heutzutage wichtig, dass man ein Smartphone hat.	· · · · · · · · · · · · · · ·	· · · · · · · · · · · · · · · ○ ·

Du liest links eine Aussage

Du kreist rechts ein

Wenn Du Fragen oder Interesse an den Ergebnissen hast, kontaktiere mich gern:

Melanie Misamer, M.A
Tel.: 0531/391-94003
Mail: m.misamer@tu-braunschweig.de

Vielen Dank für Deine Zeit und Mitarbeit!!



Es geht um Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen. Gib bei Deinen Antworten also immer an wie die meisten Lehrerinnen und Lehrer sind oder handeln.

Teil 1	Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme absolut zu
Wie erlebst Du Lehrerinnen und Lehrern im Allgemeinen	0%	100%
Lehrerinnen und Lehrer...		
... halten ihre Versprechen ein.	• • • • • ● • • • • •	
... nehmen mich ernst.	• • • • • ● • • • • •	
... sind freundlich.	• • • • • ● • • • • •	
... geben Fehler zu.	• • • • • ● • • • • •	
... wollen mir wirklich etwas beibringen.	• • • • • ● • • • • •	
... benoten gerecht.	• • • • • ● • • • • •	
... sind ehrlich.	• • • • • ● • • • • •	
... sprechen mich von sich aus an.	• • • • • ● • • • • •	
... vertrauen mir.	• • • • • ● • • • • •	
... benachteiligen manche Schülerinnen und Schüler.	• • • • • ● • • • • •	
... behandeln mich im Großen und Ganzen gerecht.	• • • • • ● • • • • •	
... bewerten mich häufig ungerecht.	• • • • • ● • • • • •	
... verhalten sich mir gegenüber oft unfair.	• • • • • ● • • • • •	
... bemühen sich, mich auch persönlich kennenzulernen.	• • • • • ● • • • • •	
... begründen Noten auf Nachfrage häufig nicht.	• • • • • ● • • • • •	
... freuen sich wirklich, wenn sie mir etwas beigebracht haben.	• • • • • ● • • • • •	
... versuchen, mir auch persönliche Anregungen zu geben, was für mich interessant sein könnte.	• • • • • ● • • • • •	
... bemühen sich, den Unterricht so mit ihren Kolleginnen und Kollegen abzustimmen, dass die Belastungen nicht zu groß werden.	• • • • • ● • • • • •	

Es geht um Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen. Gib bei Deinen Antworten also immer an wie die meisten Lehrerinnen und Lehrer sind oder handeln.

Lehrerinnen und Lehrer...	Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme absolut zu
	0%	100%
... geben sich Mühe, ihren Unterricht anschaulich und praxisnah zu gestalten. ●	
... ist es wichtig, dass ich den Unterrichtsstoff richtig verstehe, auch wenn deswegen etwas weniger Stoff durchgenommen wird. ●	
... bevorzugen manche Schülerinnen und Schüler. ●	
... versuchen, immer wieder auch Zusammenhänge mit anderen Fächern herzustellen (z.B. das Thema, dass gerade in Englisch dran ist, wird auch in Geschichte besprochen). ●	
... geben mir immer wieder Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernen kann. ●	
... achten darauf, dass die Hefte regelmäßig und ordentlich geführt werden. ●	
... schreien manchmal. ●	
... kontrollieren laufend, wie ich arbeite und was ich kann. ●	
... schenken in der Regel allen Vorschlägen Aufmerksamkeit (z.B. Ideen für Klassenausflüge, Vorschläge im Unterricht). ●	
... lassen auch mal intensive und kontroverse Diskussionen zu (z.B. wenn Schülerinnen und Schüler verschiedene Meinungen haben). ●	
... geben mir das Gefühl, dass sie „am längeren Hebel“ sitzen. ●	
... vermitteln, wenn es unter Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Meinungen oder Streitigkeiten gibt. ●	
... geben mir das Gefühl wichtig zu sein. ●	
... interessieren sich für mich und meine Probleme. ●	
... handeln häufig nicht, wenn es notwendig wäre (z.B. Streit zwischen Schülerinnen und Schülern in der Pause oder bei Mobbing). ●	
... bemühen sich darum, dass wir alle zu einer einheitlichen Meinung kommen. ●	

Es geht um Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen. Gib bei Deinen Antworten also immer an wie die meisten Lehrerinnen und Lehrer sind oder handeln.

Lehrerinnen und Lehrer...	Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme absolut zu
	0%	100%
... zeigen mir, dass sie mich mögen.	• • • • • ● • • • • •	
... setzen sich für mich ein, wenn ich in Schwierigkeiten gerate.	• • • • • ● • • • • •	
... nehmen mich ernst.	• • • • • ● • • • • •	
... reden mit mir oft über Fragen, die mich persönlich angehen.	• • • • • ● • • • • •	
... behandeln mich mit Respekt.	• • • • • ● • • • • •	
... gestehen sich selbst auch Fehler zu.	• • • • • ● • • • • •	
... gestehen mir auch Fehler zu.	• • • • • ● • • • • •	
... suchen in der Regel nach besseren Lösungen, mit denen sich die Interessen aller Schülerinnen und Schüler befriedigen lassen (z.B. Schulausflug mit dem alle einverstanden sind).	• • • • • ● • • • • •	
... bevorzugen keine Schülerinnen und Schüler.	• • • • • ● • • • • •	
... handeln in meinem Interesse und nicht zu meinem Nachteil.	• • • • • ● • • • • •	
... motivieren mich, selbständig zu arbeiten.	• • • • • ● • • • • •	
... leiteten mich an, Sachverhalte kritisch zu betrachten.	• • • • • ● • • • • •	
... arbeiten häufig mit "Befehlen".	• • • • • ● • • • • •	
... arbeiten häufig mit „Druck“.	• • • • • ● • • • • •	
... werden auch mal körperlich gewalttätig.	• • • • • ● • • • • •	
... achten darauf, dass ich im Unterricht immer beschäftigt bin.	• • • • • ● • • • • •	
... stellen Schülerinnen und Schüler hin und wieder bloß.	• • • • • ● • • • • •	
... machen sich Gedanken darüber, wie der Unterricht verbessert werden kann.	• • • • • ● • • • • •	
... bedrängen Schülerinnen und Schüler auch manchmal sexuell.	• • • • • ● • • • • •	

Es geht um Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen. Gib bei Deinen Antworten also immer an wie die meisten Lehrerinnen und Lehrer sind oder handeln.

Lehrerinnen und Lehrer...	Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme absolut zu
	0%	100%
... sorgen durch Wiederholungen und zusätzliche Erklärungen dafür, dass ich wirklich etwas lerne und behalte. ●	
... würden mich niemals bloßstellen. ●	
... kümmern sich um meine Probleme. ●	
... haben klare Regeln und Vorschriften, wie ich mich zu verhalten habe. ●	
... achten darauf, dass ich die in der Schule geltenden Regeln befolge. ●	
... wollen, dass ich stets ihren Anordnungen folge. ●	
... legen ziemlich genau fest, was ich tun kann und was nicht. ●	
... zeigen, wie ich meine Probleme selbst lösen kann. ●	
... hören zu, wenn ich sage, dass ich etwas unfair finde. ●	
... erlauben es, dass ich ihre Entscheidungen in Frage stelle. ●	
... geben mir viele Wahlmöglichkeiten, wie ich Schulaufgaben gestalten kann. ●	
... respektieren, dass ich eine eigene Meinung habe. ●	
... ermuntern mich, Dinge in Frage zu stellen. ●	
... hören sich meine Meinung genauso an wie die eines Erwachsenen. ●	
... hören sich an, was ich für eine Meinung habe. ●	

Es geht um Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen. Gib bei Deinen Antworten also immer an wie die meisten Lehrerinnen und Lehrer sind oder handeln.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer mir gegenüber gerecht sind, dann...	Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme absolut zu
	0%	100%
... fühle ich mich im Unterricht wohl. ●	
... fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht wohl. ●	
... arbeite ich im Unterricht mehr mit. ●	

Wenn zwischen Lehrerinnen und Lehrern und mir Vertrauen besteht, dann...	Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme absolut zu
	0%	100%
... fühle ich mich im Unterricht wohl. ●	
... fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht wohl. ●	
... arbeite ich im Unterricht mehr mit. ●	

Teil 2 Grundsätzliches	Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme absolut zu
	0%	100%
Ich bin empört, wenn es jemandem unverdient schlechter geht als anderen. ●	
Es macht mir zu schaffen, wenn sich jemand für Dinge abrackern muss, die anderen in den Schoß fallen. ●	
Es ärgert mich, wenn es anderen unverdient besser geht als mir. ●	
Es macht mir zu schaffen, wenn ich mich für Dinge abrackern muss, die anderen in den Schoß fallen. ●	
Aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen halte ich Vertrauen zu Lehrerinnen und Lehrern für möglich. ●	
Ich halte eine Vertrauensbeziehung zu Lehrerinnen und Lehrern für wichtig. ●	
Auf Lehrerinnen und Lehrer kann man sich verlassen. ●	
Mit Lehrerinnen und Lehrern komme ich gut aus. ●	

Es geht um Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen. Gib bei Deinen Antworten also immer an wie die meisten Lehrerinnen und Lehrer sind oder handeln.

Teil 3 Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht	Ich stimme gar nicht zu 0%	Ich stimme absolut zu 100%
Ich finde es wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer gerecht sind.	• • • • • ● • • • • •	
Im Großen und Ganzen verdiene ich meine Noten.	• • • • • ● • • • • •	
Mir geschieht durch Lehrerinnen und Lehrer oft Unrecht.	• • • • • ● • • • • •	
Vor Lehrerinnen und Lehrern habe ich manchmal Angst.	• • • • • ● • • • • •	
Wenn ich sage, was ich denke, dann wird mir das Leben von Lehrerinnen und Lehrern schwer gemacht.	• • • • • ● • • • • •	
Wenn ich einmal nicht ordentlich mitarbeite, wird sofort mit schlechten Noten gedroht.	• • • • • ● • • • • •	
Wenn man sich schlecht benimmt, muss man damit rechnen zur Strafe streng geprüft zu werden.	• • • • • ● • • • • •	
Wenn ich in Schwierigkeiten bin, bemühen sich Lehrerinnen und Lehrer mir zu helfen.	• • • • • ● • • • • •	
Ich darf mitentscheiden, wie der Klassenraum gestaltet wird.	• • • • • ● • • • • •	
Manchmal versuchen Lehrerinnen und Lehrer, mich bei Prüfungen hereinzulegen.	• • • • • ● • • • • •	
Von Lehrerinnen und Lehrern werde ich oft ungerecht behandelt.	• • • • • ● • • • • •	
Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren wir gemeinsam.	• • • • • ● • • • • •	
Ich werde oft von Lehrerinnen und Lehrern gefragt, was ich über dies oder jenes denke.	• • • • • ● • • • • •	
Es kommt immer wieder vor, dass Schülerinnen und Schüler durch Lehrerinnen und Lehrer bloßgestellt werden.	• • • • • ● • • • • •	
Es ist bei Lehrerinnen und Lehrern meist leichter, eine Strafe zu bekommen, als eine Anerkennung oder Belohnung.	• • • • • ● • • • • •	

Es geht um Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen. Gib bei Deinen Antworten also immer an wie die meisten Lehrerinnen und Lehrer sind oder handeln.

Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht	Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme absolut zu
	0%	100%
Schülerinnen und Schüler, die früher einmal unangenehm aufgefallen sind, bekommen dies immer wieder zu spüren.	• • • • • ● • • • • •	
Es kommt vor, dass Lehrerinnen und Lehrer Hilfe verweigern (z.B. nicht Eingehen auf Verständnisfragen oder eine Aufgabe nicht noch einmal erklären).	• • • • • ● • • • • •	
Bei wichtigen Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit.	• • • • • ● • • • • •	
Oft spielt es bei meinen Noten eine Rolle, wie sympathisch ich meinen Lehrerinnen und Lehrern bin.	• • • • • ● • • • • •	
Oft bekomme ich meine Noten mehr nach meinem Verhalten als nach meiner Leistung.	• • • • • ● • • • • •	
Bei uns wird regelmäßig überprüft, ob die Hausaufgaben richtig sind.	• • • • • ● • • • • •	
Wer eine Hausaufgabe nicht gemacht hat, muss sie im Allgemeinen nachmachen.	• • • • • ● • • • • •	
Zu wichtigen Fragen ist meine Meinung sehr gefragt.	• • • • • ● • • • • •	
Wir versuchen, Spannungen gemeinsam zu lösen.	• • • • • ● • • • • •	
Besondere Ereignisse, die alle betreffen, werden gemeinsam diskutiert und bestimmt.	• • • • • ● • • • • •	

Teil 4

Zum Schluss noch einige Angaben über Dich

(Wenn Du eine Angabe nicht machen möchtest, dann gehe einfach zur
Nächsten weiter.)

Alter: _____

Jahrgangsstufe: _____

Geschlecht: männlich weiblich

Schultyp:

Hauptschule	<input type="checkbox"/>
Realschule	<input type="checkbox"/>
Gymnasium	<input type="checkbox"/>
Gesamtschule	<input type="checkbox"/>

Herzlichsten Dank!

Raum für Anmerkungen:

2 Beispielfragebogen für Schüler*innen von Studie 2

(MVU_S_rel_int)

BL:



Fragebogen zu Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung an der Technischen Universität Braunschweig am Institut für Pädagogische Psychologie wird die Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern betrachtet. Die Untersuchung dient dazu, die Qualität von Unterricht weiter zu verbessern.

Der Fragebogen gliedert sich in drei Teile:

(1) In Teil 1 geht es um Deine Einschätzung über Lehrerinnen und Lehrer und andere Dinge, die mit der Schule zu tun haben. (2) In Teil 2 geht es um die Lehrkraft, die gerade zusammen mit Dir im Klassenraum sitzt und auch einen Fragebogen ausfüllt. Schätze hier bitte genau diese Lehrkraft ein. (3) In Teil 3 geht es um einige Angaben zu Deiner Person.

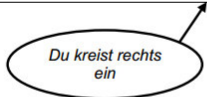
Informationen zum Datenschutz:

- Die Umfrage ist anonym, freiwillig und Deine Angaben werden nur für Studienzwecke verwendet.
- Die Befragung ist mit dem Datenschutzbeauftragten der Technischen Universität Braunschweig abgestimmt.

So funktioniert der Fragebogen:

Du liest links eine Aussage, z.B. „**Es ist heutzutage wichtig, dass man ein Smartphone hat**“. Wenn Du dieser Aussage in hohem Maß zustimmst, dann setzt Du den Kreis wie im Beispiel. Wenn Du dieser Aussage weniger zustimmst, dann setzt Du den Kreis entsprechend weiter links auf der Skala.

Teil 1: Bitte beantworte folgende Aussage:	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
Es ist heutzutage wichtig, dass man ein Smartphone hat. ● ○



Wenn Du Fragen oder Interesse an den Ergebnissen hast, kontaktiere mich gern:

Melanie Misamer, M.A
 Tel.: 0531/391-94003
 Mail: m.misamer@tu-braunschweig.de

Vielen Dank für Deine Zeit und Mitarbeit!



Gib hier bitte Deine Versuchspersonennummer an. Diese Nummer dient dazu, die Fragebögen einander zuzuordnen. Gleichzeitig ist mit Hilfe dieser Nummer Deine Anonymität sichergestellt.

	Beispiel	Ihre Angabe
1. Zweiter und dritter Buchstabe Deines Vornamens	IN (Nina)	
2. Anzahl der Buchstaben Deines Nachnamens	Müller (6)	
Deine Nummer lautet	IN6	

Teil 1: Im Folgenden geht es darum, wie Lehrkräfte sich in der Regel verhalten. Wie erlebst Du Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen?	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
Lehrkräfte ...		
... geben Fehler zu.	• • • • • ● • • • • •	
... sind ehrlich.	• • • • • ● • • • • •	
... bewerten mich häufig ungerecht.	• • • • • ● • • • • •	
... halten ihre Versprechen ein.	• • • • • ● • • • • •	
... wollen mir wirklich etwas beibringen.	• • • • • ● • • • • •	
... sind freundlich.	• • • • • ● • • • • •	
... verhalten sich mir gegenüber oft unfair.	• • • • • ● • • • • •	
... sprechen mich von sich aus an.	• • • • • ● • • • • •	
... gestehen sich selbst auch Fehler zu.	• • • • • ● • • • • •	
... benoten gerecht.	• • • • • ● • • • • •	
... vertrauen mir.	• • • • • ● • • • • •	
... nehmen mich ernst.	• • • • • ● • • • • •	
... behandeln mich im Großen und Ganzen gerecht.	• • • • • ● • • • • •	
... interessieren sich für mich und meine Probleme.	• • • • • ● • • • • •	
... bemühen sich, mich auch persönlich kennenzulernen.	• • • • • ● • • • • •	
... reden mit mir oft über Fragen, die mich persönlich angehen.	• • • • • ● • • • • •	
... geben mir das Gefühl, wichtig zu sein.	• • • • • ● • • • • •	
... setzen sich für mich ein, wenn ich in Schwierigkeiten gerate.	• • • • • ● • • • • •	
... zeigen mir, dass sie mich mögen.	• • • • • ● • • • • •	

Lehrkräfte ...	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
...versuchen, mir auch persönliche Anregungen zu geben, was für mich interessant sein könnte. ●	
... kümmern sich um meine Probleme. ●	
... arbeiten häufig mit "Befehlen". ●	
... arbeiten häufig mit „Druck“. ●	
... bevorzugen manche Schülerinnen und Schüler. ●	
... benachteiligen manche Schülerinnen und Schüler. ●	
... stellen Schülerinnen und Schüler hin und wieder bloß. ●	

Verhaltensweisen von Lehrkräften im Unterricht	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren wir gemeinsam. ●	
Wenn ich einmal nicht ordentlich mitarbeite, wird sofort mit schlechten Noten gedroht. ●	
Ich darf mitentscheiden, wie der Klassenraum gestaltet wird. ●	
Wenn man sich schlecht benimmt, muss man damit rechnen zur Strafe streng geprüft zu werden. ●	
Schülerinnen und Schüler, die früher einmal unangenehm aufgefallen sind, bekommen dies immer wieder zu spüren. ●	
Besondere Ereignisse, die alle betreffen, werden gemeinsam diskutiert und bestimmt. ●	
Es ist bei Lehrkräften meist leichter, eine Strafe zu bekommen als eine Anerkennung oder Belohnung. ●	
Oft bekomme ich meine Noten mehr nach meinem Verhalten als nach meiner Leistung. ●	
Oft spielt es bei meinen Noten eine Rolle, wie sympathisch ich meinen Lehrkräften bin. ●	
Es kommt immer wieder vor, dass Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte bloßgestellt werden. ●	
Aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen halte ich Vertrauen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften für möglich. ●	

Allgemeine Einschätzungen über Dich, die mit der Schule zu tun haben	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge. ●
Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen. ●
Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde. ●
Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen. ●
Wenn die Lehrkräfte das Tempo noch mehr anziehen, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können. ●
Auch wenn Lehrkräfte an meinen Fähigkeiten zweifeln, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann. ●
Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe. ●
Den meisten machen die im Unterricht besprochenen Themen Spaß. ●
Im Allgemeinen haben wir viel vom Unterricht. ●
Wir finden den Unterricht meist interessant. ●
Ich übernehme gerne freiwillig Zusatzaufgaben in der Schule. ●
Auch in der letzten Stunde vor dem Mittag versuche ich noch, mich zu konzentrieren. ●
Ich freue mich am Morgen auf einen Schultag, um wieder etwas Neues zu lernen. ●
Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die mir wirklich Spaß machen. ●
Ich mache meine Hausaufgaben so gut wie möglich. ●
Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule zu gehen bräuchte. ●
Ich mache meine Aufgaben in der Schule gerne. ●
Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens missmutig. ●
Die Schule ist ein Ort, wo ich mich gerne aufhalte. ●
Bei uns ist es im Unterricht nur selten so ruhig, dass man ungestört mitarbeiten kann. ●
Für die Lehrkräfte ist es bei uns oft nicht einfach, im Unterricht die Ruhe aufrecht zu erhalten. ●
Einige Schülerinnen und Schüler stören immer wieder den Unterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten. ●

Allgemeine Einschätzungen über Dich, die mit der Schule zu tun haben	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
Wir versuchen häufig, den Unterricht durch Zwischenfragen oder Scheinprobleme zu verzögern.	• • • • • ● • • • • •	
Manchmal planen wir voraus, wie wir den Unterricht stören oder die Lehrkräfte ärgern können.	• • • • • ● • • • • •	
Manche Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich häufig mit anderen Dingen, ohne sich viel um den Unterricht zu kümmern.	• • • • • ● • • • • •	
Im Unterricht gibt es für uns immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.	• • • • • ● • • • • •	
Bei uns versuchen die Lehrkräfte immer wieder, den Unterricht durch Filme, Versuche und Exkursionen interessant zu gestalten.	• • • • • ● • • • • •	
Bei uns wird der Unterricht häufig in irgendeiner Weise von den Schülerinnen und Schülern gestaltet.	• • • • • ● • • • • •	
Unsere Lehrkräfte achten darauf, dass Versuche und praktische Übungen nicht nur vorgezeigt, sondern von allen Schülerinnen und Schülern selbst gemacht werden können.	• • • • • ● • • • • •	
Bei uns können die Schülerinnen und Schüler im Unterricht häufig in Gruppen zusammenarbeiten.	• • • • • ● • • • • •	
Viele Lehrkräfte gestalten den Unterricht so, dass wir selbständig denken und arbeiten können.	• • • • • ● • • • • •	

© Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen

Teil 2: Und jetzt denke bitte an die Lehrkraft, die gerade zusammen mit Dir im Klassenraum sitzt und auch einen Fragebogen ausfüllt.

Wie verhält sich diese Lehrkraft Dir gegenüber?	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
Diese Lehrkraft ...		
... gibt Fehler zu.	• • • • • ● • • • • •	
... ist mir gegenüber ehrlich.	• • • • • ● • • • • •	
... bewertet mich häufig ungerecht.	• • • • • ● • • • • •	
... hält ihre Versprechen mir gegenüber ein.	• • • • • ● • • • • •	
... will mir wirklich etwas beibringen.	• • • • • ● • • • • •	
... ist mir gegenüber freundlich.	• • • • • ● • • • • •	
... verhält sich mir gegenüber oft unfair.	• • • • • ● • • • • •	
... spricht mich von sich aus an.	• • • • • ● • • • • •	

Diese Lehrkraft ...	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
... gesteht sich selbst auch Fehler zu.	• • • • • ● • • • • •	
... benotet mich gerecht.	• • • • • ● • • • • •	
... vertraut mir.	• • • • • ● • • • • •	
... nimmt mich ernst.	• • • • • ● • • • • •	
... behandelt mich im Großen und Ganzen gerecht.	• • • • • ● • • • • •	
... interessiert sich für mich und meine Probleme.	• • • • • ● • • • • •	
... bemüht sich, mich auch persönlich kennenzulernen.	• • • • • ● • • • • •	
... redet mit mir oft über Fragen, die mich persönlich angehen.	• • • • • ● • • • • •	
... gibt mir das Gefühl, wichtig zu sein.	• • • • • ● • • • • •	
... setzt sich für mich ein, wenn ich in Schwierigkeiten gerate.	• • • • • ● • • • • •	
... zeigt mir, dass sie mich mag.	• • • • • ● • • • • •	
...versucht, mir auch persönliche Anregungen zu geben, was für mich interessant sein könnte.	• • • • • ● • • • • •	
... kümmert sich um meine Probleme.	• • • • • ● • • • • •	
... arbeitet bei mir häufig mit "Befehlen".	• • • • • ● • • • • •	
... arbeitet bei mir häufig mit „Druck“.	• • • • • ● • • • • •	
... bevorzugt mich.	• • • • • ● • • • • •	
... benachteiligt mich.	• • • • • ● • • • • •	
... stellt mich hin und wieder bloß.	• • • • • ● • • • • •	

Wie verhält sich diese Lehrkraft im Unterricht?	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
Entscheidungen, die mich betreffen, diskutiert diese Lehrkraft mit mir gemeinsam.	• • • • • ● • • • • •	
Wenn ich nicht ordentlich mitarbeite, wird mir von dieser Lehrkraft mit schlechten Noten gedroht.	• • • • • ● • • • • •	
Bei dieser Lehrkraft darf ich mitentscheiden, wie der Klassenraum gestaltet wird.	• • • • • ● • • • • •	
Wenn ich mich bei dieser Lehrkraft schlecht benehme, muss ich damit rechnen, zur Strafe streng geprüft zu werden.	• • • • • ● • • • • •	

5/6

Wie verhält sich diese Lehrkraft im Unterricht?	trifft gar nicht zu		trifft absolut zu	
	0%		100%	
Ich bin dieser Lehrkraft schon einmal negativ aufgefallen.	ja	•	nein	•
Wenn ja, bekomme ich das bei dieser Lehrkraft immer wieder zu spüren.	•	•	•	•
Besondere Ereignisse, die mich betreffen, diskutiert und bestimmt diese Lehrkraft mit mir gemeinsam.	•	•	•	•
Es ist für mich bei dieser Lehrkraft meist leichter, eine Strafe zu bekommen, als eine Anerkennung oder Belohnung.	•	•	•	•
Oft bekomme ich meine Noten bei dieser Lehrkraft mehr nach meinem Verhalten als nach meiner Leistung.	•	•	•	•
Oft spielt es bei meinen Noten eine Rolle, wie sympathisch ich dieser Lehrkraft bin.	•	•	•	•
Es kommt vor, dass ich durch diese Lehrkraft bloßgestellt werde.	•	•	•	•
Diese Lehrkraft ist vertrauenswürdig.	•	•	•	•

Teil 3: Abschließend möchten wir Dich gerne bitten, noch einige Angaben über Dich zu machen (Wenn Du eine Angabe nicht machen möchtest, dann gehe einfach zur Nächsten weiter).

Alter: _____ **Klassenstufe:** _____

Geschlecht: männlich weiblich

Schultyp: _____

Hauptschule	<input type="checkbox"/>
Realschule	<input type="checkbox"/>
Gymnasium	<input type="checkbox"/>
Gesamtschule oder regionale Schule	<input type="checkbox"/>

Herzlichsten Dank!

Raum für Anmerkungen:

3 Beispielfragebogen für Lehrkräfte von Studie 2

(MVU_L_rel_int, Variante 1 von 3)

BL:



Fragebogen zu Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer,

im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung an der Technischen Universität Braunschweig am Institut für Pädagogische Psychologie wird die Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern betrachtet. Die Untersuchung dient dazu, die Qualität von Unterricht weiter zu verbessern.

Der Fragebogen gliedert sich in drei Teile:

In Teil 1 geht es um Ihre Einschätzung über die Berufsgruppe der Lehrkräfte. In Teil 2 geht es um Ihr Verhalten einzelnen Schülerinnen und Schülern gegenüber. In Teil 3 geht es um einige persönliche Angaben.

Informationen zum Datenschutz:

- Die Umfrage ist anonym, freiwillig und Ihre Angaben werden nur für Studienzwecke verwendet.
- Die Befragung ist mit dem Datenschutzbeauftragten der Technischen Universität Braunschweig abgestimmt.

Im Verlaufe des Fragebogens finden Sie verschiedene Fragenblöcke. Bitte überlegen Sie, wie stark Sie diesen Aussagen zustimmen. Wenn Sie einer Aussage in hohem Maß zustimmen, dann setzen Sie den Kreis, wie hier im Beispiel, weiter rechts auf der Skala:

Teil 1	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
Bitte beantworten Sie folgende Aussage:	0%	100%
Es ist heutzutage wichtig, dass man sich gesund ernährt. ○	

Wenn Sie Fragen oder Interesse an den Ergebnissen haben, kontaktieren Sie mich gern:

Melanie Misamer, M.A
 Tel.: 0531/391-94003
 Mail: m.misamer@tu-braunschweig.de

Vielen Dank für Ihre Zeit und Mitarbeit!



Teil 1: Denken Sie bitte an Ihre Berufsgruppe. Im Folgenden werden Sie gebeten zu beurteilen, wie Lehrkräfte in der Regel mit Schülerinnen und Schülern umgehen.	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
Lehrkräfte ...		
... geben Fehler zu. ●	
... sind ehrlich. ●	
... bewerten Schülerinnen und Schüler häufig ungerecht. ●	
... halten ihre Versprechen ein. ●	
... wollen Schülerinnen und Schülern wirklich etwas beibringen. ●	
... sind freundlich. ●	
... verhalten sich Schülerinnen und Schülern gegenüber oft unfair. ●	
... sprechen Schülerinnen und Schüler von sich aus an. ●	
... gestehen sich selbst auch Fehler zu. ●	
... benoten gerecht. ●	
... vertrauen auch Schülerinnen und Schülern. ●	
... nehmen Schülerinnen und Schüler ernst. ●	
... behandeln Schülerinnen und Schüler im Großen und Ganzen gerecht. ●	
... interessieren sich für Schülerinnen und Schüler und ihre Probleme. ●	
... bemühen sich, Schülerinnen und Schüler auch persönlich kennenzulernen. ●	
... reden mit Schülerinnen und Schülern oft über Fragen, die sie persönlich angehen. ●	
... geben Schülerinnen und Schülern das Gefühl, wichtig zu sein. ●	
... setzen sich für Schülerinnen und Schüler ein, wenn sie in Schwierigkeiten geraten. ●	
... zeigen Schülerinnen und Schülern, dass sie sie mögen. ●	
... versuchen, Schülerinnen und Schülern auch persönliche Anregungen zu geben, was sie interessant sein könnte. ●	
... kümmern sich um die Probleme von Schülerinnen und Schülern. ●	

Lehrkräfte ...	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
... arbeiten häufig mit "Befehlen". ●	
... arbeiten häufig mit „Druck“. ●	
... bevorzugen manche Schülerinnen und Schüler. ●	
... benachteiligen manche Schülerinnen und Schüler. ●	
... stellen Schülerinnen und Schüler hin und wieder bloß. ●	
Im Folgenden geht es um Verhaltensweisen von Lehrkräften im Unterricht. Bitte beurteilen Sie auch hier wieder, wie Lehrkräfte sich in der Regel verhalten.	trifft gar nicht zu 0%	trifft absolut zu 100%
Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern gemeinsam. ●	
Wenn Schülerinnen und Schüler einmal nicht ordentlich mitarbeiten, drohen Lehrkräfte sofort mit schlechten Noten. ●	
Schülerinnen und Schüler dürfen mitentscheiden, wie der Klassenraum gestaltet wird. ●	
Wenn Schülerinnen und Schüler sich schlecht benehmen, müssen sie damit rechnen von Lehrkräften zur Strafe streng geprüft zu werden. ●	
Schülerinnen und Schüler, die früher einmal unangenehm aufgefallen sind, bekommen dies immer wieder zu spüren. ●	
Besondere Ereignisse, die alle betreffen, werden gemeinsam diskutiert und bestimmt. ●	
Es ist bei Lehrkräften meist leichter, eine Strafe zu bekommen als eine Anerkennung oder Belohnung. ●	
Oft bekommen Schülerinnen und Schüler ihre Noten mehr nach ihrem Verhalten als nach ihrer Leistung. ●	
Oft spielt es bei den Noten eine Rolle, wie sympathisch Schülerinnen und Schüler den Lehrkräften sind. ●	
Es kommt immer wieder vor, dass Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte bloßgestellt werden. ●	
Aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen halte ich Vertrauen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern für möglich. ●	

Teil 2: Im Folgenden werden Sie gebeten, insgesamt drei Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse einzuschätzen, wie Sie mit ihnen umgehen. Bitte nehmen Sie jetzt Ihre Klassenliste zur Hand, in der die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse aufgeführt sind.

(A) Bitte denken Sie im folgenden Abschnitt an die Schülerin oder den Schüler auf Platz 3 Ihrer Klassenliste¹. Diese Schülerin oder dieser Schüler wird im folgenden Abschnitt als „A“ benannt. Bitte geben Sie für A die Versuchspersonennummer an. Diese Nummer dient dazu, die Fragebögen einander zuzuordnen. Gleichzeitig ist mit Hilfe dieser Nummer die Anonymität der Schülerin oder des Schülers sichergestellt.

		Beispiel	Ihre Angabe
1.	Zweiter und dritter Buchstabe des Vornamens von A	IN (N <u>i</u> na)	
2.	Anzahl der Buchstaben des Nachnamens von A	Müller (<u>6</u>)	
Die Nummer für A lautet		IN6	
Wie verhalten Sie sich A gegenüber?		trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
		0%	100%
A gegenüber gebe ich Fehler zu.	 ●	
A gegenüber bin ich ehrlich.	 ●	
A bewerte ich häufig ungerecht.	 ●	
Bei A halte ich meine Versprechen ein.	 ●	
A will ich wirklich etwas beibringen.	 ●	
A gegenüber bin ich freundlich.	 ●	
A gegenüber verhalte ich mich oft unfair.	 ●	
A spreche ich von mir aus an.	 ●	
Es kann sein, dass ich A gegenüber auch Fehler mache.	 ●	
Entscheidungen, die A betreffen, diskutieren wir gemeinsam.	 ●	
Wenn A nicht ordentlich mitarbeitet, drohe ich mit schlechten Noten.	 ●	
A darf mitentscheiden, wie der Klassenraum gestaltet wird.	 ●	
Wenn A sich schlecht benimmt, muss sie/er damit rechnen, zur Strafe streng geprüft zu werden.	 ●	
A ist mir schon einmal unangenehm aufgefallen.		ja ●	nein ●
Wenn ja, bekommt A dies immer wieder zu spüren.	 ●	

¹ Sollte der/die Schüler/in heute nicht anwesend sein, so wählen Sie bitte den/die Schüler/in auf dem Listenplatz direkt davor oder danach.

Wie verhalten Sie sich A gegenüber?	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
Besondere Ereignisse, die A betreffen, werden gemeinsam mit ihr/ihm diskutiert und bestimmt. ●	
A bekommt bei mir meist leichter, eine Strafe als eine Anerkennung oder Belohnung. ●	
Ich benote A eher nach Verhalten als nach Leistung ●	
Wenn ich A benote, spielt es schon eine Rolle, wie sympathisch mir A ist. ●	
Es kommt vor, dass ich A bloßstelle. ●	
A ist vertrauenswürdig. ●	
Ich ...	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
... benote A gerecht. ●	
... vertraue A. ●	
... nehme A ernst. ●	
... behandle A im Großen und Ganzen gerecht. ●	
... interessiere mich für A und ihre/seine Probleme. ●	
... bemühe mich, A auch persönlich kennenzulernen. ●	
... rede mit A oft über Fragen, die sie/ihn persönlich angehen. ●	
... gebe A das Gefühl, wichtig zu sein. ●	
... setze mich für A ein, wenn sie/er in Schwierigkeiten gerät. ●	
... zeige A, dass ich sie/ihn mag. ●	
... versuche, A auch persönliche Anregungen zu geben, was für sie/ihn interessant sein könnte. ●	
... kümmere mich um die Probleme von A. ●	
... arbeite bei A häufig mit "Befehlen". ●	
... arbeite bei A häufig mit „Druck“. ●	
... bevorzuge A. ●	
... benachteilige A. ●	
... stelle A hin und wieder bloß. ●	

(B) Bitte denken Sie im folgenden Abschnitt an die Schülerin oder den Schüler auf Platz 11 Ihrer Klassenliste². Diese Schülerin oder dieser Schüler wird im folgenden Abschnitt als „B“ benannt. Bitte geben Sie für B die Versuchspersonennummer an.

	Beispiel	Ihre Angabe
1. Zweiter und dritter Buchstabe des Vornamens von B	IN (N <u>i</u> na)	
2. Anzahl der Buchstaben des Nachnamens von B	Müller (<u>6</u>)	
Die Nummer für B lautet	IN6	

Wie verhalten Sie sich B gegenüber?	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
B gegenüber gebe ich Fehler zu. ●	
B gegenüber bin ich ehrlich. ●	
B bewerte ich häufig ungerecht. ●	
Bei B halte ich meine Versprechen ein. ●	
B will ich wirklich etwas beibringen. ●	
B gegenüber bin ich freundlich. ●	
B gegenüber verhalte ich mich oft unfair. ●	
B spreche ich von mir aus an. ●	
Es kann sein, dass ich B gegenüber auch Fehler mache. ●	
Entscheidungen, die B betreffen, diskutieren wir gemeinsam. ●	
Wenn B nicht ordentlich mitarbeitet, drohe ich mit schlechten Noten. ●	
B darf mitentscheiden, wie der Klassenraum gestaltet wird. ●	
Wenn B sich schlecht benimmt, muss sie/er damit rechnen, zur Strafe streng geprüft zu werden. ●	
B ist mir schon einmal unangenehm aufgefallen.	ja ●	nein ●
Wenn ja, bekommt B dies immer wieder zu spüren. ●	
Besondere Ereignisse, die B betreffen, werden gemeinsam mit ihr/ihm diskutiert und bestimmt. ●	
B bekommt bei mir meist leichter, eine Strafe als eine Anerkennung oder Belohnung. ●	
Ich benote B eher nach Verhalten als nach Leistung ●	

² Sollte der/die Schüler/in heute nicht anwesend sein, so wählen Sie bitte den/die Schüler/in auf dem Listenplatz direkt davor oder danach.

Wie verhalten Sie sich B gegenüber?	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
Wenn ich B benote, spielt es schon eine Rolle, wie sympathisch mir B ist. ●	
Es kommt vor, dass ich B bloßstelle. ●	
B ist vertrauenswürdig. ●	
Ich ...	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
... benote B gerecht. ●	
... vertraue B ●	
... nehme B ernst. ●	
... behandle B im Großen und Ganzen gerecht. ●	
... interessiere mich für B und ihre/seine Probleme. ●	
... bemühe mich, B auch persönlich kennenzulernen. ●	
... rede mit B oft über Fragen, die sie/ihn persönlich angehen. ●	
... gebe B das Gefühl, wichtig zu sein. ●	
... setze mich für B ein, wenn sie/er in Schwierigkeiten gerät. ●	
... zeige B , dass ich sie/ihn mag. ●	
... versuche, B auch persönliche Anregungen zu geben, was für sie/ihn interessant sein könnte. ●	
... kümmere mich um die Probleme von B ●	
... arbeite bei B häufig mit "Befehlen". ●	
... arbeite bei B häufig mit „Druck“. ●	
... bevorzuge B ●	
... benachteilige B ●	
... stelle B hin und wieder bloß. ●	

(C) Bitte denken Sie im folgenden Abschnitt an die Schülerin oder den Schüler auf Platz 19 Ihrer Klassenliste³. Diese Schülerin oder dieser Schüler wird im folgenden Abschnitt als „C“ benannt. Bitte geben Sie für C die Versuchspersonennummer an.

	Beispiel	Ihre Angabe
1. Zweiter und dritter Buchstabe des Vornamens von C	IN (Nina)	
2. Anzahl der Buchstaben des Nachnamens von C	Müller (6)	
Die Nummer für C lautet	IN6	

Wie verhalten Sie sich C gegenüber?	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
C gegenüber gebe ich Fehler zu.	• • • • • ● • • • • •	
C gegenüber bin ich ehrlich.	• • • • • ● • • • • •	
C bewerte ich häufig ungerecht.	• • • • • ● • • • • •	
Bei C halte ich meine Versprechen ein.	• • • • • ● • • • • •	
C will ich wirklich etwas beibringen.	• • • • • ● • • • • •	
C gegenüber bin ich freundlich.	• • • • • ● • • • • •	
C gegenüber verhalte ich mich oft unfair.	• • • • • ● • • • • •	
C spreche ich von mir aus an.	• • • • • ● • • • • •	
Es kann sein, dass ich C gegenüber auch Fehler mache.	• • • • • ● • • • • •	
Entscheidungen, die C betreffen, diskutieren wir gemeinsam.	• • • • • ● • • • • •	
Wenn C nicht ordentlich mitarbeitet, drohe ich mit schlechten Noten.	• • • • • ● • • • • •	
C darf mitentscheiden, wie der Klassenraum gestaltet wird.	• • • • • ● • • • • •	
Wenn C sich schlecht benimmt, muss sie/er damit rechnen, zur Strafe streng geprüft zu werden.	• • • • • ● • • • • •	
C ist mir schon einmal unangenehm aufgefallen.	ja •	nein •
Wenn ja, bekommt C dies immer wieder zu spüren.	• • • • • ● • • • • •	
Besondere Ereignisse, die C betreffen, werden gemeinsam mit ihr/ihm diskutiert und bestimmt.	• • • • • ● • • • • •	
C bekommt bei mir meist leichter, eine Strafe als eine Anerkennung oder Belohnung.	• • • • • ● • • • • •	
Ich benote C eher nach Verhalten als nach Leistung	• • • • • ● • • • • •	

³ Sollte der/die Schüler/in heute nicht anwesend sein, so wählen Sie bitte den/die Schüler/in auf dem Listenplatz direkt davor oder danach.

Wie verhalten Sie sich A gegenüber?	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
Wenn ich C benote, spielt es schon eine Rolle, wie sympathisch mir C ist. ●	
Es kommt vor, dass ich C bloßstelle. ●	
C ist vertrauenswürdig. ●	
Ich ...	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
... benote C gerecht. ●	
... vertraue C. ●	
... nehme C ernst. ●	
... behandle C im Großen und Ganzen gerecht. ●	
... interessiere mich für C und ihre/seine Probleme. ●	
... bemühe mich, C auch persönlich kennenzulernen. ●	
... rede mit C oft über Fragen, die sie/ihn persönlich angehen. ●	
... gebe C das Gefühl, wichtig zu sein. ●	
... setze mich für C ein, wenn sie/er in Schwierigkeiten gerät. ●	
... zeige C, dass ich sie/ihn mag. ●	
... versuche, C auch persönliche Anregungen zu geben, was für sie/ihn interessant sein könnte. ●	
... kümmere mich um die Probleme von C. ●	
... arbeite bei C häufig mit "Befehlen". ●	
... arbeite bei C häufig mit „Druck“. ●	
... bevorzuge C. ●	
... benachteilige C. ●	
... stelle C hin und wieder bloß. ●	

Teil 3: Abschließend würden wir Sie gerne bitten, noch einige Angaben zu Ihrer Person zu machen (Wenn Sie eine Angabe nicht machen möchten, dann gehen Sie einfach zur nächsten weiter).

Sind Sie Klassenlehrer/in dieser Klasse? ja nein

Hauptschule Geschlecht: männlich weiblich
 Realschule Alter: _____
 Gymnasium
 Gesamtschule Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits? _____

Bitte schätzen Sie sich noch kurz selbst ein. Ich bin jemand, der ...	trifft gar nicht zu	trifft absolut zu
	0%	100%
... manchmal etwas grob zu anderen ist. ●	
... verzeihen kann. ●	
... rücksichtsvoll und freundlich mit anderen umgeht. ●	
... entspannt ist, mit Stress gut umgehen kann. ●	
... leicht nervös wird. ●	
... sich oft Sorgen macht. ●	
... eine lebhafte Phantasie, Vorstellung hat. ●	
... originell ist, neue Ideen einbringt. ●	
... künstlerische, ästhetische Erfahrungen schätzt. ●	
... gründlich arbeitet. ●	
... Aufgaben wirksam und effizient erledigt. ●	
... eher faul ist. ●	
... kommunikativ, gesprächig ist. ●	
... aus sich herausgehend, gesellig ist. ●	
... zurückhaltend ist. ●	

Herzlichsten Dank!
 Raum für Anmerkungen:

Anhang B: Ausgewählte Tabellen

Tabelle 1: Voraussetzungen für die einfaktoriellen Varianzanalysen zur Darstellung von Reihenfolgeeffekten des Fragebogens von Studie 1 und Darstellung ihrer Ergebnisse

Fragebogenvarianten				Testvoraussetzungen			
	1 (n = 197)	2 (n = 244)	3 (n = 181)	F	η^2	K-S	L
Quelle der Varianz	M (SD)	M (SD)	M (SD)				
UG (Opfersensibilität)	6.06 ^a (2.55)	6.66 ^a (2.62)	6.13 (2.83)	3.14*	.01	sig.	n.s.
UG (Beobachtersensibilität)	5.88 ^a (2.50)	6.89 ^{a,b} (2.19)	6.26 ^b (2.52)	10.15*	.03	sig.	n.s.
Individuelle Vertrauendstendenz	6.09 (2.75)	6.72 ^b (2.77)	5.61 ^b (3.04)	7.17*	.02	sig.	sig.
Wichtigkeit von Vertrauen	5.65 (3.05)	6.32 ^b (2.93)	5.15 ^b (3.26)	5.74*	.02	sig.	sig.
Funktionalität von Vertrauen	7.35 (2.25)	7.84 ^b (1.92)	7.08 ^b (2.31)	6.32*	.02	sig.	n.s.
Vertrauen	5.85 ^a (1.52)	6.61 ^{a,b} (1.32)	6.06 ^b (1.63)	15.50*	.05	sig.	n.s.
Wichtigkeit von Gerechtigkeit	9.13 (1.55)	9.24 (1.40)	9.08 (1.79)	1.12	.00	sig.	sig.
Funktionalität von Gerechtigkeit	7.60 (1.99)	7.84 ^b (1.77)	7.17 ^b (2.02)	5.39*	.00	sig.	n.s.
Gerechtigkeit	6.62 (1.57)	6.93 (1.68)	6.58 (1.75)	3.00	.01	sig.	n.s.
Itempool Partizipativität	4.87 ^a (1.53)	5.54 ^{a,b} (1.49)	5.10 ^b (1.58)	10.87*	.03	n.s.	n.s.
Itempool Restriktivität	4.62 ^{a,c} (1.67)	4.05 ^a (1.67)	4.12 ^c (1.72)	6.28*	.02	sig.	n.s.
Autonomieunterstützung	5.03 ^a (2.19)	5.81 ^{a,b} (2.18)	5.16 ^b (2.27)	8.08*	.03	sig.	n.s.
Strukturierung	7.35 (1.75)	7.47 ^b (1.75)	6.92 ^b (1.96)	6.28*	.02	sig.	n.s.

Anmerkungen. N = 622; einfaktorielle Varianzanalysen; 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung; η^2 = Effektstärke in Eta-Quadrat als Maß der Varianzaufklärung berechnet durch die Formel: $\eta^2 = (f^*df^{zw})/f^*df^{zw}+df^{innen}$; K-S = Signifikanz oder Nicht-Signifikanz des Kolmogorov-Smirnov-Tests; L = Signifikanz oder Nicht-Signifikanz des Levene-Tests; n.s. = nicht signifikant, sig. = signifikant; signifikante Effekte der Klassifikationsfaktoren (Tukey-HSD): ^a = Fragebogenvariante 1–2, ^b = Fragebogenvariante 2–3, ^c = Fragebogenvariante 1–3. * $p < .05$.

*Tabelle 2: Mann-Whitney-Test der Skalen vor und nach den Sommerferien
Lehrkräfte von Studie 2*

Erhebung vor/nach den Schulferien			
Quelle der Varianz	Mittlerer Rang vor Sommerferien (n = 38)	Mittlerer Rang nach Sommerferien (n = 12)	Mann- Whitney- U
Vertrauen fördern/ausüben	24.33	29.21	183.5
Geben von unterstützender Zuwendung	24.41	28.96	186.5
Gewähren von Beteiligungsmöglichkeiten	25.47	25.58	227.0
Fördern von Ungerechtigkeit	24.62	28.29	194.5
Ausüben von restriktiven Konsequenzen	25.28	26.21	219.5
Ausüben von Zwang	25.92	24.17	212.0
Ausüben von mangelnder Egalität	25.50	25.50	228.0
Bloßstellen	26.14	23.46	203.5
Neurotizismus	24.16	29.75	177.0
Extraversion	24.75	27.88	199.5
Offenheit	25.07	26.88	211.5
Verträglichkeit	25.30	26.13	220.5
Gewissenhaftigkeit	25.22	26.38	217.5

Anmerkung. N = 50; alle Tests sind statistisch nicht signifikant.

Tabelle 3: Einfaktorielle Varianzanalysen der Skalen vor und nach den Sommerferien Schüler*innen von Studie 2

Erhebung vor/nach den Schulferien				
Quelle der Varianz	vor M (SD) (n = 631)	nach M (SD) (n = 259)	F	η^2
Vertrauenserleben	6.61 (1.61)	7.12 (1.61)	17.58*	0.019
Erleben von unterstützender Zuwendung	4.80 (2.11)	5.04 (1.98)	2.34	0.003
Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten	6.85 (2.09)	7.21 (2.03)	5.42*	0.006
Ungerechtigkeitserleben	3.30 (2.40)	2.90 (2.43)	5.02*	0.006
Erleben von restriktiven Konsequenzen	4.70 (2.22)	4.34 (2.25)	4.80*	0.005
Erleben von Zwang	5.20 (2.35)	5.21 (2.41)	0.00	0.000
Erleben von mangelnder Egalität	6.06 (2.92)	5.24 (3.08)	14.07*	0.016
Erleben von Bloßstellung	4.15 (3.10)	3.84 (2.94)	1.91	0.002
Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	6.41 (1.63)	6.16 (1.72)	4.13*	0.005
Unterrichtszufriedenheit	4.65 (2.06)	4.86 (2.27)	1.78	0.002
Motivation für die Schule	4.66 (1.48)	4.89 (1.57)	4.08*	0.005
Störneigung	5.12 (2.13)	5.18 (1.80)	0.16	0.000
Beteiligung	5.41 (1.71)	5.14 (1.76)	4.38*	0.005

Anmerkungen. einfaktorielle Varianzanalysen; 0 = absolute Ablehnung bis 10 = absolute Zustimmung; Levene-Test = n.s. bis auf das Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten; η^2 = Effektstärke in Eta-Quadrat als Maß der Varianzaufklärung berechnet durch die Formel: $\eta^2 = (f^*df^{zw}) / (f^*df^{zw} + df^{innen})$; * $p < .05$.

