

Gerechtigkeitserleben und Ungleichheitserleben in der Schule

Eine empirische Untersuchung von Gerechtigkeitsurteilen
beim Übertritt in die Sekundarstufe I und am Ende der
obligatorischen Schulzeit

Caroline Biewer
Buxtehude, Deutschland

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der
Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz)

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von
Prof. tit. Dr. Franz Baeriswyl (1. Gutachter) und
Prof. Dr. Edgar Forster (2. Gutachter)

Freiburg, den 21. April 2015
Prof. Dr. Marc-Henry Soulet, Dekan

„Nicht die Erkenntnis, dass Gerechtigkeit auf der Welt unvollkommen ist – vollkommene Gerechtigkeit erwarten nur wenige von uns –, treibt uns zum Handeln, sondern die Tatsache, dass es in unserer Umgebung Ungerechtigkeiten gibt, die sich ausräumen lassen und die wir beenden wollen.“

Amartya Sen, 2010, S. 7

Vorwort

„Denken ist die schwerste Arbeit, die es gibt. Das ist wahrscheinlich auch der Grund, warum sich so wenig Leute damit beschäftigen.“

Henry Ford (zit. nach Jameson, 1961, S. 24)

Zur Erstellung dieser Qualifikationsarbeit musste wahrlich viel gedacht werden. Zu meinem großen Glück haben sich in den vergangenen knapp 3 Jahren viele *Leute* dazu bereit erklärt mit mir zu denken, manchmal etwas Gegensätzliches zu denken oder mir einen Grund zu geben für einen Moment nicht zu denken. Dafür möchte ich an dieser Stelle meinen Dank ausdrücken.

Allen voran bedanke ich mich ganz herzlich bei meinem Doktorvater und Vorgesetzten Prof. Dr. Franz Baeriswyl. Die vielen konstruktiven Gespräche, die Fachdiskussionen und der ein oder andere gute, kluge und weise Rat haben die Arbeit an der Dissertation mit vorangebracht. Es war auf deine Initiative hin, dass ich mit der Promotion begann.

Außerdem gilt mein Dank Prof. Dr. Albert Düggeli und Prof. Dr. Ulrich Trautwein für die geopfert Zeit in langen Kolloquien, um meine Gedanken zu bestätigen, neu anzustoßen oder weiterzuführen. Ebenso danke ich Dr. Christian Wandeler für die konstruktiven Rückmeldungen in der letzten Phase der Qualifikationsarbeit.

Ein großes Dankeschön richte ich an meine lieben Kollegen Yves Schafer, Dominique Oesch und Mirjam Schmid. Ihr wart eine großartige Unterstützung, mit der fokussierten Arbeit in unseren Diskussionsrunden, eurem stetigen Aufbauen und Motivieren und den kleinen Auszeiten.

Meiner Familie danke ich ganz besonders. Bei jedem Anliegen, bei jeder Sorge, bei jeder Freude über einen Fortschritt habt ihr euch mitgesorgt oder mitgefremt, mich wieder aufgebaut oder bestärkt. Ihr habt zugehört, weggehört, gelesen, korrigiert und mitgedacht und zum Glück für viel Ausgleich gesorgt.

Um niemanden zu vergessen: Vielen Dank an alle weiteren Motivationsgeber, Ablenker, Aufrichter, Unterstützer und Mitdenker.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht subjektive Gerechtigkeitsurteile zur Lehrperson, zum Übertrittssystem und zum Schulsystem sowie das subjektive Erleben sozialer Ungleichheiten beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I und am Ende der obligatorischen Schulzeit. Dabei wird zum einen auf Abhängigkeiten in der Urteilsbildung zwischen den Kindern und ihren Eltern fokussiert und zum anderen werden Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern der Primarschulen und der Orientierungsschulen sowie Beziehungen zwischen den Gerechtigkeitsurteilen und dem Ungleichheitserleben analysiert. Um interindividuelle Unterschiede genauer untersuchen zu können, werden Zusammenhänge zwischen den subjektiven schulbezogenen Gerechtigkeitsurteilen, dem Ungleichheitserleben und dem impliziten und expliziten Gerechtigkeitsmotiv hergestellt. Hierzu werden Instrumente zur Erhebung der subjektiven Lehrpersonsgerechtigkeit, der subjektiven Übertrittsgerechtigkeit, der subjektiven Schulsystemgerechtigkeit und des subjektiven Ungleichheitserlebens eingesetzt. Als Indikator für das implizite Gerechtigkeitsmotiv dient der persönliche Gerechte-Welt-Glaube, das explizite Gerechtigkeitsmotiv wird anhand der Gerechtigkeitssensitivität operationalisiert. In allen 6. Klassen der deutschsprachigen Primarschulen ($n = 796$) und allen 9. Klassen der deutschsprachigen Orientierungsschulen ($n = 861$) des Kantons Freiburg/CH wurden Fragebogenerhebungen durchgeführt. Zusätzlich wurden auch die Eltern der Primarschülerinnen und Primarschüler ($n = 704$) schriftlich befragt.

Mithilfe von multiplen Gruppenvergleichen konnten zunächst alle Skalen zu den Gerechtigkeitsurteilen, dem Ungleichheitserleben und erstmalig auch die Indikatoren der Gerechtigkeitsmotive auf Messäquivalenz geprüft werden. Die Ergebnisse deuten auf altersabhängige Messeigenschaften des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens hin. Die Gerechtigkeitssensitivität – Nutznießerperspektive kann in einer Kurzform verwendet werden. Die Instrumente zur Messung der individuell und subjektiv wahrgenommenen Lehrpersonsgerechtigkeit, Übertrittsgerechtigkeit, Schulgerechtigkeit und des subjektiven Ungleichheitserlebens konnten mit wenigen Anpassungen zu weiteren Berechnungen eingesetzt werden.

Insgesamt beurteilten alle Befragten die Lehrpersonen, das Übertrittssystem und das Schulsystem als sehr gerecht. Unterschiede ergaben sich vor allem durch den definitiven Übertrittsentscheid in eine der Leistungsabteilungen der Sekundarstufe I am Ende der 6. Klasse oder durch die Zugehörigkeit zu einer der Sekundarabteilungen in der 9. Klasse. Schülerinnen und Schüler, die in eine anspruchsvollere Abteilung zugewiesen wurden sowie deren Eltern, beurteilten das Lehrpersonverhalten und das Übertrittssystem als gerechter, außerdem gaben sie eher an in einer für sie gerechten Welt zu leben. Ähnliche Befunde ergaben sich für die Schülerinnen und Schüler der Orientierungsschulen. Wurden diese in einer anspruchsvolleren Abteilung beschult, so fielen ihre Gerechtigkeitsurteile zum Schulsystem höher aus und sie waren eher davon überzeugt in einer für sie gerechten Welt zu leben. Das subjektive Ungleichheitserleben ging mit niedrigeren schulbezogenen Gerechtigkeitsurteilen, einem niedrigeren impliziten Gerechtigkeitsmotiv und einem höheren expliziten Gerechtigkeitsmotiv einher.

Die Ergebnisse werden hinsichtlich ihrer Relevanz für die Gerechtigkeitsmotiv-Theorie und schulbezogenen Gerechtigkeitskognitionen diskutiert.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	i
Zusammenfassung	ii
Inhaltsverzeichnis	iv
Tabellenverzeichnis.....	vii
Abbildungsverzeichnis	xii
Abkürzungsverzeichnis	xiv
1 Einleitung	1
2 Gerechtigkeit	5
2.1 Gerechtigkeit in normativer Tradition	5
2.2 Gerechtigkeit im Spiegel empirischer Befunde	13
2.3 Gerechtigkeit und Bildung.....	14
2.3.1 Herkunftseffekte.....	14
2.3.2 Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit.....	16
2.3.3 Integration der Verteilungs-, Befähigungs- und Anerkennungs- gerechtigkeit.....	21
2.3.4 Chancengleichheit im deutschsprachigen Schulsystem des Kantons Freiburg/CH	23
2.4 Gerechtigkeit in der Psychologie.....	25
2.5 Entwicklung von Gerechtigkeitsurteilen.....	28
2.6 Die Gerechtigkeitsmotiv-Theorie	31
2.6.1 Der Glaube an eine gerechte Welt.....	35
2.6.2 Gerechtigkeitssensitivität	38
2.6.3 Gerechtigkeitszentralität.....	40
2.7 Gerechtigkeitserleben in der Schule	41
2.8 Ungleichheitserleben.....	47
3 Fragestellung	50
4 Methode.....	57
4.1 Das Schulsystem im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH.....	57
4.2 Durchführung der Untersuchung	62
4.2.1 Datenerhebung Primarschule	62
4.2.2 Datenerhebung Orientierungsschule	63
4.3 Stichproben	63

4.3.1	Stichproben Primarschule	64
4.3.2	Stichprobe Orientierungsschule	65
4.4	Instrumente	66
4.4.1	Schuldistale Gerechtigkeitskonstrukte	66
4.4.2	Schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte	67
4.4.3	Ungleichheitserleben	67
4.4.4	Sozioökonomischer Status	68
4.5	Statistische Mittel	68
4.5.1	Faktorenanalyse.....	69
4.5.2	Messäquivalenz und multipler Gruppenvergleich.....	70
4.5.3	Strukturgleichungsmodelle.....	72
4.5.4	<i>Goodness-of-fit</i> -Indices	74
4.5.5	Umgang mit Abhängigkeiten in den Stichproben	78
5	Resultate	80
5.1	Skalenanalysen.....	80
5.1.1	Faktorenanalysen des impliziten und des expliziten Gerechtigkeitsmotivs... 81	
5.1.2	Faktorenanalysen der schulproximalen Gerechtigkeitsmaße	87
5.1.3	Faktorenanalysen des Ungleichheitserlebens	90
5.1.4	Testung auf Messinvarianz.....	94
5.1.5	Itemstatistik und Reliabilitäten der resultierenden Skalen	99
5.1.6	Zusammenfassung für Fragestellung 1	105
5.2	Zusammenhänge und Mittelwertvergleiche.....	107
5.2.1	Resultate für die Primarschulstichproben	107
5.2.2	Resultate für den Vergleich der Primarschulstichproben mit der Orientierungsschulstichprobe	115
5.2.3	Resultate für die Orientierungsschulstichprobe	118
5.2.4	Zusammenfassung für Fragestellung 2	137
5.3	Ergebnisse der prädiktiven Modelle	144
5.3.1	Resultate für die Primarschulstichproben	145
5.3.2	Resultate für die Orientierungsschulstichprobe	161
5.3.3	Zusammenfassung für Fragestellung 3	169
6	Diskussion	172
6.1	Diskussion in Bezug zu den Fragestellungen	172

Inhaltsverzeichnis

6.2	Bedeutung der Resultate für die Gerechtigkeitsmotiv-Theorie	188
6.3	Bedeutung der Resultate für Chancengleichheit.....	195
6.4	Limitationen der Untersuchung	202
7	Ausblick.....	204
	Literaturverzeichnis.....	207
	Anhang	219

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Überblick über typisch auftretende Aktivitäten	33
Tabelle 2	Faktorladungen und Fit-Indices für konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen PGWG, GSN und GZ	82
Tabelle 3	Modellgeltungsstatistik zur Überprüfung der Faktorenstruktur bei Modellierung eines Faktors höherer Ordnung (explizites Gerechtigkeitsmotiv)	83
Tabelle 4	Faktorladungen und Fit-Indices für konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen PGWG ohne Item pgwg7 und GSN	84
Tabelle 5	Faktorladungen und Fit-Indices für konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen PGWG ohne Item pgwg7 und GZ	86
Tabelle 6	Faktorladungen und Fit-Indices für konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen LPGER und UEGER für PSSuS und Eltern.....	88
Tabelle 7	Faktorladungen und Fit-Indices für simultane konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen LPGER und SCHGER für OSSuS.....	89
Tabelle 8	Faktorladungen und Fit-Indices für simultane konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen SESER und SESID für PSSuS und Eltern...	90
Tabelle 9	Faktorladungen und Fit-Indices für simultane konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen SESER und SESID für OSSuS	92
Tabelle 10	Modellgeltungsstatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG, GSN und GZ für PSSuS, Eltern und OSSuS	95
Tabelle 11	Modellgeltungsstatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG und GSN für PSSuS, Eltern und OSSuS hinweg.....	96
Tabelle 12	Modellgeltungsstatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG, GSN, LPGER, UEGER und SESER für PSSuS und Eltern	98

Tabelle 13	Skalenübersicht PGWG mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren	100
Tabelle 14	Skalenübersicht GSN mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren.....	101
Tabelle 15	Skalenübersicht LPGA mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren	102
Tabelle 16	Skalenübersicht UEGA mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren	102
Tabelle 17	Skalenübersicht SCHGA mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren	103
Tabelle 18	Skalenübersicht SESER und SESID mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren	104
Tabelle 19	Korrelationen der schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte zwischen PSSuS und Eltern	108
Tabelle 20	Modellgeltungsstatistik zur Überprüfung von Mittelwertunterschieden der Skalen PGWG, GSN, LPGA, UEGA und SESER für PSSuS und Eltern	110
Tabelle 21	Mittelwerte der Skalen PGWG, GSN, LPGA, UEGA und SESER für PSSuS und Eltern	111
Tabelle 22	Korrelationen der schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte der PSSuS und Eltern mit dem definitiven Zuweisungsentscheid	112

Tabelle 23	Deskriptive Statistik der schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte getrennt für PSSuS und Eltern in Abhängigkeit des definitiven Zuweisungsentscheids.....	113
Tabelle 24	Latente Mittelwertdifferenzen der Skalen PGWG und GSN basierend auf der Messäquivalenztestung für PSSuS, Eltern und OSSuS.....	115
Tabelle 25	Korrelationen der Skalen PGWG und GSN basierend auf der Messäquivalenztestung für PSSuS, Eltern und OSSuS.....	116
Tabelle 26	Korrelationen der Skalen PGWG und GSN mit Geschlecht basierend auf der Messäquivalenztestung für PSSuS und OSSuS	117
Tabelle 27	Modellgeltungsstatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER zwischen den drei Leistungsniveaus der OSSuS	119
Tabelle 28	Modellgeltungsstatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER zwischen den drei Abteilungen der OSSuS ohne die Items pgwg6 und schger1.....	122
Tabelle 29	Latente Mittelwertdifferenzen der Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER getrennt für die drei Leistungsniveaus der OSSuS..	123
Tabelle 30	Korrelationen der Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER getrennt für die drei Leistungsniveaus der OSSuS.....	124
Tabelle 31	Modellgeltungsstatistik zur Überprüfung der Signifikanz der Unterschiede der korrelativen Zusammenhänge für die drei Leistungsniveaus der OSSuS	125
Tabelle 32	Korrelationen der Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER mit Geschlecht und sozioökonomischen Status (SES) für die drei Leistungsniveaus der OSSuS	127

Tabelle 33	Kreuztabelle des Erfolgsmaßes für den Übergang an der 1. Schwelle (Zusage) mit Mittelwert und Standardabweichung für die drei Leistungsniveaus der OSSuS	130
Tabelle 34	Kreuztabelle der Wertigkeit des Sekundarschulabschlusses für den Übergang an der 1. Schwelle (Abschluss) für die drei Leistungsniveaus der OSSuS	131
Tabelle 35	Kreuztabelle der Wertigkeit des Sekundarschulabschlusses für den Übergang an der 1. Schwelle (C-Abschluss) für die drei Leistungsniveaus der OSSuS	132
Tabelle 36	Deskriptive Statistik der Indikatoren Abschluss und C-Abschluss für die drei Leistungsniveaus der OSSuS	133
Tabelle 37	Mehrfachvergleich nach Scheffé zur Prüfung der Mittelwertdifferenzen der Indikatoren Abschluss und C-Abschluss für die drei Leistungsniveaus der OSSuS	134
Tabelle 38	Korrelationen der Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER mit den Maßen Zusage Abschluss und C-Abschluss für die drei Leistungsniveaus der OSSuS	136
Tabelle 39	Totale und indirekte Effekte der Skalen PGWG über LPGER für PSSuS und Eltern	148
Tabelle 40	Totale und indirekte Effekte der Skalen PGWG über LPGER und SESER für PSSuS und Eltern	151
Tabelle 41	Totale und indirekte Effekte der definitiven Zuweisung für PSSuS und Eltern	155
Tabelle 42	Regression mit Interaktionsterm PGWG*SESER für abhängige Variable LPGER für PSSuS	157
Tabelle 43	Regression mit Interaktionsterm PGWG*SESER für abhängige Variable UEGER für PSSuS	158

Tabelle 44	Regression mit Interaktionsterm PGWG*SESER für abhängige Variable LPGER für Eltern.....	159
Tabelle 45	Regression mit Interaktionsterm PGWG*SESER für abhängige Variable UEGER für Eltern	160
Tabelle 46	Totale und indirekte Effekte der Leistungsniveaus und der Skalen PGWG und GSN auf SCHGER.....	164
Tabelle 47	Regression mit Interaktionsterm PGWG*SESER für die abhängige Variable LPGER für OSSuS	167
Tabelle 48	Regression mit Interaktionsterm PGWG*SESER für die abhängige Variable SCHGER für OSSuS	168

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Aristoteles' Unterscheidung zur Gerechtigkeit.....	7
Abbildung 2	Forschungsmodell zur Identifikation primärer und sekundärer Herkunftseffekte	15
Abbildung 3	Differenzierung Gleichheit vs. Ungleichheit im Hinblick auf Bildungschancen.	18
Abbildung 4	Die Bedeutung der durch die Schülerinnen und Schüler individuell und subjektiv erlebten Gerechtigkeit des Lehrpersonhandelns für das Verhalten und Erleben der Schülerinnen und Schüler	43
Abbildung 5	Gerechtigkeitskonstrukte	46
Abbildung 6	Das Bildungssystem im Kanton Freiburg von der Vorstufe bis zur Sekundarstufe II.	60
Abbildung 7	Faktormodell für die latente Variable η_1 gemessen anhand der drei Indikatoren Y1 bis Y3 mit den dazugehörigen Messfehlern ε_1 bis ε_3 . Die Parameter λ_1 bis λ_3 sind Faktorladungen.....	70
Abbildung 8	Beispiel für ein Strukturgleichungsmodell, welches drei latente Variablen (η_1, η_2, η_3) umfasst, die wiederum mittels drei Indikatoren (Y_1, Y_2 und Y_3 als Indikatoren für η_1 , Y_4, Y_5 und Y_6 als Indikatoren für η_2 , Y_7, Y_8 und Y_9 als Indikatoren für η_3) gemessen werden..	73
Abbildung 9	Pfadmodell zur Aufklärung der Übertrittsgerechtigkeit bei PSSuS und Eltern.....	146
Abbildung 10	Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der Übertrittsgerechtigkeit bei PSSuS und Eltern mit standardisierten Regressionsgewichten.....	147
Abbildung 11	Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der Übertrittsgerechtigkeit bei PSSuS und Eltern mit standardisierten Regressionsgewichten (mit Ungleichheitserleben).	150

Abbildung 12	Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der Übertrittsgerechtigkeit bei PSSuS und Eltern mit standardisierten Regressionsgewichten (mit Zuweisungsentscheid).....	153
Abbildung 13	Pfadmodell zur Testung direkter und indirekter Effekte zwischen den Konstrukten Gerechter-Welt-Glaube, Gerechtigkeitssensitivität, perzipierte Lehrpersonsgerechtigkeit, Ungleichheitserleben und perzipierte Schulgerechtigkeit.....	162
Abbildung 14	Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der Schulgerechtigkeit in OSSuS mit standardisierten Regressionsgewichten (mit Leistungsniveau).	163

Abkürzungsverzeichnis

CFA	Konfirmatorische Faktorenanalyse (<i>confirmatory factor analysis</i>)
EFA	Explorative Faktorenanalyse (<i>exploratory factor analysis</i>)
EGSN	Elternskala Gerechtigkeitssensitivität – Nutznießerperspektive
ELPGER	Elternskala Lehrpersonsgerechtigkeit
EPGWG	Elternskala persönlicher Gerechte-Welt-Glaube
ESESER	Elternskala Ungleichheitserleben, erlebter Einfluss des sozioökonomischen Status
EUEGER	Elternskala Übertrittsgerechtigkeit
GSN	Gerechtigkeitssensitivität – Nutznießerperspektive
GWG	Gerechte-Welt-Glaube
GZ	Gerechtigkeitszentralität
ISEI	Internationaler sozioökonomischer Index des beruflichen Status (<i>international socio-economic index of occupational status</i>)
LPGER	Lehrpersonsgerechtigkeit
OS	Orientierungsschule
OSSuS	Stichprobe der Schülerinnen und Schüler der Orientierungsschulen
PGWG	Persönlicher Gerechte-Welt-Glaube
PS	Primarschule
PSSuS	Stichprobe der Schülerinnen und Schüler der Primarschulen
Sek A	Sekundarabteilung A (Progymnasialabteilung)
Sek B	Sekundarabteilung B (Allgemeine Sekundarabteilung)
Sek C	Sekundarabteilung C (Realabteilung)
SEM	Strukturgleichungsmodellierung (<i>structural equation modeling</i>)
SES	Sozioökonomischer Status (<i>socio-economic status</i>)

SESER	Ungleichheitserleben, erlebter Einfluss des sozioökonomischen Status
SESID	Ungleichheitserleben, idealer Einfluss des sozioökonomischen Status
SGSN	Schülerinnen- und Schülerskala Gerechtigkeitssensitivität – Nutznießerperspektive
SLPGER	Schülerinnen- und Schülerskala Lehrpersonsgerechtigkeit
SPGWG	Schülerinnen- und Schülerskala persönlicher Gerechte-Welt-Glaube
SSESER	Schülerinnen- und Schülerskala Ungleichheitserleben, erlebter Einfluss des sozioökonomischen Status
SUEGER	Schülerinnen- und Schülerskala Übertrittsgerechtigkeit
SUS	Schülerinnen und Schüler
UEGER	Übertrittsgerechtigkeit

1 Einleitung

Laut Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aus dem Jahr 1948 (Vereinte Nationen) hat jeder Mensch das Recht auf Bildung. Weiter noch muss der Elementarunterricht verpflichtend sein. Man sollte meinen, dies bedeutet, dass alle die gleiche Chance auf Bildung haben, schließlich ist Ausbildung Pflicht und des Menschen gutes Recht. Allerdings zeigen die ausgeprägten Forschungsbemühungen der vergangenen Jahrzehnte, dass das Recht auf Bildung nicht zu gleich verteilter Bildung führt. Zu großer Bekanntheit schafften es die PISA-Studien 2000, 2003, 2006, 2009 und 2012, die mit ihren Ergebnissen zeigen konnten, dass die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler stark von der sozialen Herkunft bedingt werden (vgl. OECD, 2001, 2010, 2014; Baumert et al., 2001, 2003; Baumert, Stanat & Waterman, 2006; Prenzel & Baumert, 2008; Deutsches PISA-Konsortium, 2001; Konsortium PISA.ch, 2011). Diese Befunde wurden durch eine Vielzahl an Studien ergänzt. Neben den Schulleistungen, die von der Herkunft eines Kindes beeinflusst werden, sind es auch die für die Bildungskarriere wichtigen Übergänge zwischen den Schulformen, für die die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler richtungsweisend sind (u.a. Baumert & Schümer, 2001; Becker, 2000, 2003, 2011; Ditton, 2007, 2008; Ditton & Krüsken, 2006; Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Maaz & Nagy, 2009; Baumert et al. 2010; Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006; Jonkmann, Maaz, Neumann, & Gresch, 2010; Neuenschwander & Grunder, 2010). Besonders für den Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I bedeutet der Einfluss der sozialen Herkunft, dass Kinder aus bildungsfernen Familien verglichen mit ihren Schulkameraden aus bildungsnäheren Familien (1) niedrigere schulische Leistungen und Noten erlangen, (2) bei vergleichbaren Leistungen von Lehrpersonen schlechter beurteilt werden, (3) auch unter Kontrolle der Schulleistung und der Noten geringere Chancen haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, und (4) bei kontrollierter Leistung, die Eltern ihre Kinder seltener auf ein Gymnasium schicken (Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2011, S. 18).

Im aktuellen Bildungsbericht der Schweiz (SKBF, 2014, S. 19) wurde der Begriff *Equity* in Anlehnung an die OECD (*Equity in Education*) anstelle der Chancengerechtigkeit verwendet. Equity wird dann erreicht, wenn Schülerinnen und Schüler weder aufgrund ihrer sozialen Herkunft, noch aufgrund ihres Geschlechts unterschiedliche Chancen im

Bildungsverlauf erhalten. Allerdings zeigten die Darstellungen im Bildungsbericht 2014 anhand der PISA-Daten 2009, dass Mädchen während der Sekundarstufe I im Lesen durchschnittlich bessere Leistungen erbrachten als Jungen. Umgekehrt hatten Jungen bessere Leistungen in Mathematik (SKBF, 2014, S. 103). Der Einfluss des sozio-ökonomischen Status auf die individuelle Leistung zeigte sich in unterschiedlichem Ausmaß je nach Kanton. In der französischsprachigen Schweiz und im Tessin war der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Leistung der Schülerinnen und Schüler geringer als in der Deutschschweiz. Allerdings ließen sich diese Unterschiede größtenteils durch Effekte der Muttersprache erklären. Insgesamt hatten Jugendliche mit niedrigerem sozioökonomischen Status auch niedrigere Testleistungen bei den PISA-Erhebungen (SKBF, 2014, S. 104).

Diese sogenannten Herkunftseffekte werden auch in der Öffentlichkeit diskutiert. Im Kontext der Bildungsgerechtigkeit und der Chancengleichheit wird in den Medien von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern berichtet, die in Schulen ungerecht behandelt werden, indem sie schlechtere Noten erhalten als ihre Schulkameradinnen und Schulkameraden aus den bildungsnäheren Schichten. In politischen Debatten und in Wahlprogrammen wird regelmäßig Bildungsgerechtigkeit und Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit gefordert.

Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Journalismus und Politik haben ihre Forderung um Chancengleichheit kundgetan. Wie sieht es bei den Lehrpersonen, den Heranwachsenden und ihren Eltern diesbezüglich aus? In den Befragungen der Allensbach-Studie *Hindernis Herkunft* (2013, S. 6ff.) waren 49 % der Lehrpersonen der Auffassung, dass die Chancengerechtigkeit an deutschen Schulen eher schlecht umgesetzt wird, 12 % sahen sie sogar als nicht gegeben an. Als Ursache hierfür deklarierten sowohl Lehrpersonen als auch Eltern ein mangelndes Interesse der Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten am Schulalltag ihrer Kinder. Diese Tendenzen zeichneten sich auch im Antwortverhalten der Kinder ab. 21 % der Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Milieus gaben an, dass sich ihre Eltern für ihren Schulalltag interessieren. Hingegen gaben dies 53 % der Kinder aus einem Elternhaus mit hohem Sozialstatus an. Ein weiterer wichtiger Anknüpfungspunkt bei der Betrachtung von Gerechtigkeit in der Schule ist die Frage nach gerechter Beurteilung und wie Gerechtigkeit im Bildungssystem bewertet wird. Im deutschsprachigen Teil des Schweizer Kantons Freiburg wurden Eltern

und Schülerinnen und Schüler zum Verfahren befragt, welches Anwendung beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I findet. Das Verfahren selbst sowie seine Bestandteile (Noten und Prüfung) und die Lehrpersonen wurden größtenteils als gerecht wahrgenommen. Allerdings fielen die Gerechtigkeitseinschätzungen der Kinder generell höher aus als jene der Eltern. Außerdem zeigte ein Vergleich der Gerechtigkeitsurteile je nach Abteilung der Orientierungsschule, dass Schülerinnen und Schüler, die in das höchste Niveau zugeteilt wurden sowie deren Eltern, das System am gerechtesten fanden (Baeriswyl, 2013 S. 164ff.). In einer weiteren Studie im Kanton Freiburg/CH konnte gezeigt werden, dass die Gerechtigkeitsempfindungen der Eltern bei Übertrittssituationen vor allem mit einer gerechten Lehrperson zusammenhängen (Baeriswyl, Wandeler & Biewer, 2013, S. 95). Zudem wurde in die Berechnung ein Maß aufgenommen, welches angibt, wie sehr Herkunftseffekte wahrgenommen wurden. Je stärker Eltern den Einfluss des sozioökonomischen Status auf den Übertritt wahrnahmen, desto weniger gerecht schätzten sie das Verfahren ein (Baeriswyl et al. 2013, S. 92). Soziologische Studien zeigten sogar, dass das generelle Ungleichheitserleben von der Sozialschicht abhängen kann (vgl. Sachweh, 2010, S. 32ff.).

An diesen subjektiven Wirklichkeiten knüpft die vorliegende Arbeit an. Die schulbezogenen Gerechtigkeitsurteile sollen detailliert betrachtet werden. Dazu zählen subjektive und individuelle Gerechtigkeitsurteile zum Lehrpersonverhalten, zum Übertrittssystem beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I und zum Orientierungsschulsystem des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg/CH. Von besonderem Interesse ist die Frage nach den Indikatoren, die die Urteilsbildung bei Gerechtigkeitsfragen im Schulkontext beeinflussen (z.B. Lehrpersonverhalten, Allokations- und Selektionsentscheidungen im Schulsystem). Was passiert, wenn soziale Ungleichheiten von Individuen wahrgenommen werden? Welche Mechanismen werden bei kognitiver Bewertung von erlebter Ungerechtigkeit aktiviert? Und unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler und deren Eltern bei ihren Urteilsbildungen? Hierbei soll die Gerechtigkeitsmotiv-Theorie nach Lerner (1975, 1977, 1981, 2002) und Dalbert (2001) zu einem psychologisch orientierten Zugang beitragen. Unter dem Gerechtigkeitsmotiv wird das grundlegende Bedürfnis eines jeden Menschen verstanden, Gerechtigkeit im Verhalten der anderen zu beobachten und in den eigenen Handlungen anzustreben. Ein Zusammenhang mit den Gerechtigkeitsurteilen ist zu erwarten. Da bereits Kenntnisse über sozial-schichtabhängiges Ungleichheitserleben bestehen, wird das Erleben der bestehenden

Ungleichheiten im Schulkontext erhoben. Hierzu soll ein neues Messinstrument entwickelt werden. Und auch dieses Konzept wird mit den schulbezogenen Gerechtigkeitsurteilen in Beziehung gesetzt.

Die vorliegende Arbeit wird sich drei Fragestellungen widmen. In einem ersten Schritt sollen die Messinstrumente auf ihre Messeigenschaften hin untersucht werden. Dabei steht die Messinvarianzprüfung im Vordergrund, da die Skalen zur Erhebung der subjektiven und individuellen Gerechtigkeits- und Ungleichheitsurteile bei drei verschiedenen Datenerhebungen und entsprechend drei verschiedenen Stichproben zum Einsatz kamen. In einem zweiten Schritt sollen Zusammenhänge zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und den subjektiven Gerechtigkeitsurteilen zum Lehrpersonverhalten, zum Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I, dem Orientierungsschulsystem des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg/CH und dem Ungleichheitserleben untersucht werden. Drittens werden Prädiktionsmodelle zur Aufklärung der subjektiven und individuellen Gerechtigkeitsurteile zum Lehrpersonhandeln und zum Orientierungsschulsystem analysiert.

2 Gerechtigkeit

„Die Gerechtigkeit ist eine Übereinkunft über das Zuträgliche mit der Absicht, einander nicht zu schädigen und sich nicht schädigen zu lassen.“

Epikur von Samos (zit. nach Long & Sedley, 2000, S. 146)

Der Begriff Gerechtigkeit meint in seinem ursprünglichen Sinn „die Übereinstimmung mit dem geltenden Recht“ (Höffe, 2010, S. 9). Doch jeder Mensch verbindet mit dem Begriff auch eine moralische Komponente, einen Wert, nach dem bewertet wird und nach dem sich ein jeder bewerten lassen muss. Mit der Diskussion um Gerechtigkeit haben sich kultur- und epochenübergreifende Aspekte herauskristallisiert, welche die Gerechtigkeitsgemeinschaft bis heute charakterisieren. Dies ist zum einen das Gleichheitsgebot, gleiche Fälle gleich zu behandeln. Gemeint sind sowohl die Unterlassung von Willkür als auch die Durchsetzung von Unparteilichkeit. Allerdings herrscht bei der Umsetzung von Unparteilichkeit dahingehend die interkulturelle Anerkennung, dass in unterschiedlichen Kontexten auch unterschiedliche Regeln Anwendung finden müssen. Dies gilt für das Gleichheitsprinzip *Jedem nach seinem Wert* und für das Bedürfnisprinzip *Jedem nach seinem Bedürfnis*. Zum anderen sind die Grundsätze der Verfahrensgerechtigkeit, der Tauschgerechtigkeit und der korrektiven Gerechtigkeit als der Menschheit gemeinsames Gerechtigkeitserbe anzusehen (ebd., S. 11f.). In den folgenden Kapiteln wird Gerechtigkeit aus verschiedenen Blickwinkeln heraus betrachtet: aus der normativen Forschungsperspektive und aus der empirischen Forschungsperspektive, von Seiten der Bildung und aus der Forschungsperspektive der Psychologie heraus.

2.1 Gerechtigkeit in normativer Tradition

Das historisch älteste, fundamentale Gerechtigkeitsfragen thematisierende Werk entstand in der antiken Philosophie – *Politeia* (Der Staat) von Platon. Dieser Dialog stellt die Schwierigkeit, Gerechtigkeit greifbar zu machen, in ganz besonderem Maße dar. So werden sich seine Protagonisten zunächst darüber einig was Gerechtigkeit nicht ist, um am

Ende zu dem Ergebnis zu gelangen, dass Gerechtigkeit jene übergeordnete Tugend ist, die jeden einzelnen Menschen, aber auch die Gesellschaft mit ihren Mitgliedern, funktionieren lässt. Platon führt eine soziale Hierarchie ein, für deren Ordnung Gerechtigkeit verantwortlich ist. Er geht hierbei sowohl auf eine gesellschaftliche (staatliche) Gerechtigkeit als auch auf eine individuelle (seelische) Gerechtigkeit ein. Der Staat kann nur dann gerecht funktionieren, wenn jeder Mensch jenen Aufgaben nachgeht, die ihm durch die Zugehörigkeit zu einem Stand (Bürger, Wächter oder Herrscher) aufgetragen werden (Hoyer, 2007, S. 14). Den Herrschenden fällt die Aufgabe der Organisation des gesellschaftlichen Lebens zu. Die Wächter beschützen den Staat und die Bürger produzieren die materiellen Güter. Jedem Stand fällt nun eine Tugend zu. Der Herrschende bedient sich der Vernunft, der Wächter bedarf der Tapferkeit und der Bürger der Besonnenheit, wobei letztere Tugend allen gemein ist. Gerechtigkeit ist nun der Umstand, dass alle dem ihren nachgehen. Sie zählt hiermit zu den vier Kardinaltugenden. Doch wegen ihrer Ordnungsaufgabe ist sie den drei weiteren Tugenden (Besonnenheit, Tapferkeit und Weisheit) überstellt (Höffe, 2010, S. 21; Hoyer, 2007, S. 14). Die menschliche Seele funktioniert laut Platon nach dem gleichen triadischen Ordnungsprinzip. Sie besteht aus den drei Bestandteilen Begehren, Tatkraft und Vernunft. Die drei Tugenden Besonnenheit, Tapferkeit und Weisheit ordnen den Kräften ihre „Aufgabe“ zu und in der Ausgewogenheit der Bestandteile besteht die Gerechtigkeit (Höffe, 2010, S. 21; Hoyer, 2007, S. 14).

Aristoteles folgte der säkularen Auffassung der Gerechtigkeit Platons. In seinem Werk *Nikomachische Ethik* erfolgt eine Ausdifferenzierung des Gerechtigkeitsbegriffs (siehe Abbildung 1). Dabei entstehen die *iustitia universalis* (allgemeine Gerechtigkeit), die vollkommene Tugend mit der Einstellung sich freiwillig an Recht und Sitte zu halten (Höffe, 2010, S. 22) und die *iustitia particularis* (besondere Gerechtigkeit). Unter den besonderen Gerechtigkeiten werden die *iustitia distributiva* (Verteilungsgerechtigkeit) und *iustitia commutativa* (ordnende Gerechtigkeit) gefasst. Die Verteilungsgerechtigkeit wird von Aristoteles bereits mit dem Leistungsprinzip verknüpft. Güter dürfen je nach erbrachter Leistung den Menschen zugeteilt werden, wobei er sich vor allem auf Ehre und Geld bezieht. Die ordnende Gerechtigkeit unterteilt sich zum einen in die Tauschgerechtigkeit und zum anderen in die *iustitia correctiva* (korrektive Gerechtigkeit). Sie beziehen sich auf vertragliche Beziehungen zwischen Menschen, wobei letztere vor allem im Strafrecht Anwendung findet. Bei der ordnenden Gerechtigkeit herrscht das Gleich-

heitsprinzip. Güter müssen mit gleicher Wertigkeit eingetauscht werden und Strafen sollen in der Höhe ausfallen, dass dem Täter zumindest der aus seiner Tat gewonnene Nutzen abgenommen wird (Höffe, 2010, S. 22ff.). Aus seinen Richtlinien, die er für die jeweiligen Abstufungen aufstellt, ergibt sich, dass jener gerecht ist, der sich an Gesetze hält und der mit dem Maßstab seiner ethischen Werte sowohl sich selbst als auch andere beurteilt (Hoyer, 2007, S. 15). Zusätzlich postuliert Aristoteles eine Gerechtigkeit, die sich auf institutionelle Zusammenhänge bezieht. Hierbei steht die Bildung eines Gemeinwesens im Vordergrund, mit dem Gerechtigkeit vorgelebt und weitergegeben wird (Höffe, 2010, S. 24).

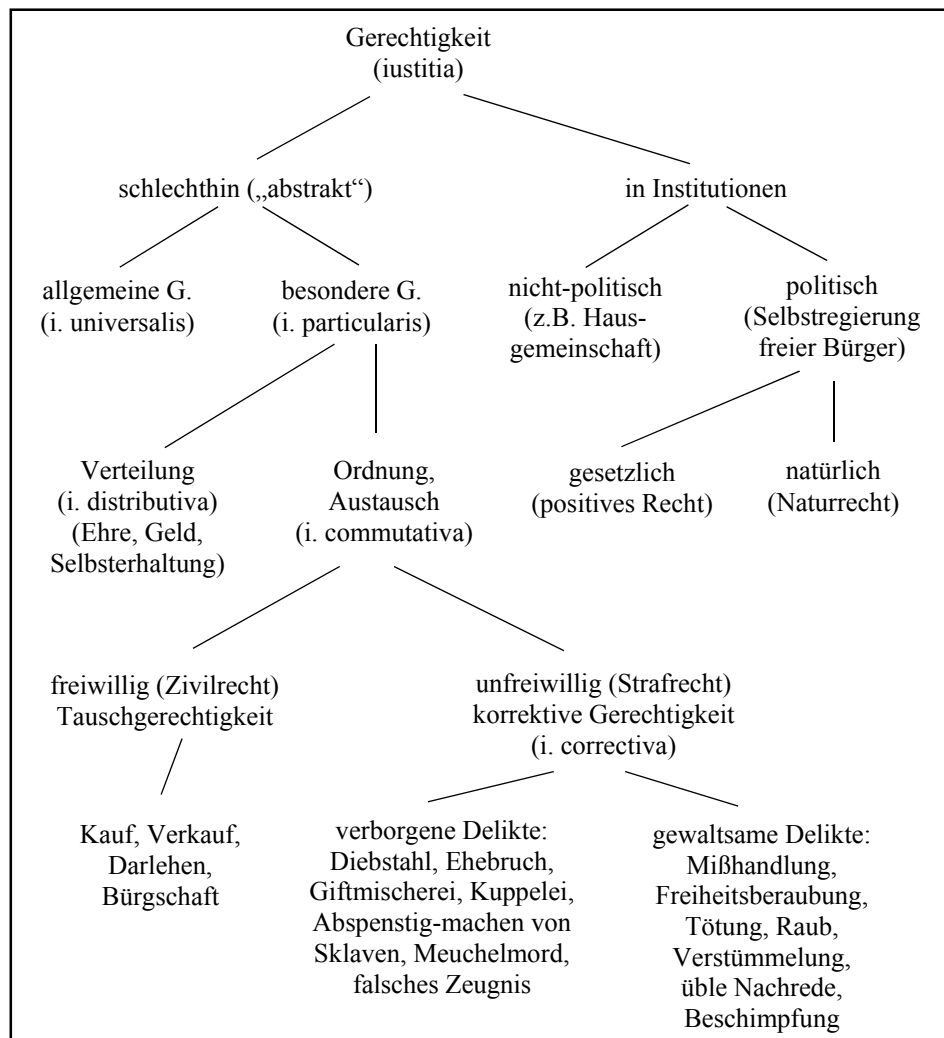


Abbildung 1. Aristoteles' Unterscheidung zur Gerechtigkeit (Höffe, 2010, S. 25).

Einige seiner Begriffe haben bis heute Gültigkeit, wie z.B. die Verteilungsgerechtigkeit, die Tauschgerechtigkeit und die korrektive Gerechtigkeit. Auch seine Aufführung der Delikte, die im Strafrecht geregelt werden, verfügen über eine hohe interkulturelle Gültigkeit (Höffe, 2010, S. 23).

„Man kann sich eine gemeinsame Gerechtigkeitsvorstellung als das Grundgesetz einer wohlgeordneten menschlichen Gesellschaft vorstellen“ (Rawls, 1979, S. 21). So wird auch über 2000 Jahre später Gerechtigkeit als Grundsatz wohlgeordneter Gesellschaften angesehen. John Rawls' Theorie der Gerechtigkeit kann als die hervorstechende Gerechtigkeitstheorie des 20. Jahrhunderts bezeichnet werden (Graf, 2011, S. 92). Sie schließt sich den Vertragstheorien an, wie sie von Hobbes, Rousseau oder auch Kant angeführt wurden (Höffe, 2010, S. 66; Honneth, 2007, S. 5; Sen, 2010, S. 484). Im Vordergrund stehen Gerechtigkeitskonzeptionen, nach denen sich gesellschaftliche Institutionen richten sollten (Berkemeyer, Bos & Maniti, 2012, S. 17), um Grundgüter wie Rechte, Freiheiten, oder Materielles gerecht zu verteilen (Berkemeyer & Maniti, 2013, S. 227). Rawls' Theorie ist demnach eine Theorie der Verteilungsgerechtigkeit. Agieren die Institutionen gerecht, bzw. fair, so ist auch der Einzelne zu fairem Verhalten verpflichtet (Rawls, 1979, S. 133). Solche Regeln ergeben sich aus zwei Gerechtigkeitsprinzipien, die er sowohl in *Eine Theorie der Gerechtigkeit* als auch in revidierter Form in *Gerechtigkeit als Fairness* vorstellt:

- a) Jede Person hat den gleichen unabdingbaren Anspruch auf ein völlig adäquates System gleicher Grundfreiheiten, das mit demselben System von Freiheiten für alle vereinbar ist.
- b) Soziale und ökonomische Ungleichheiten müssen zwei Bedingungen erfüllen: Erstens müssen sie mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die unter Bedingungen fairer Chancengleichheit allen offenstehen; und zweitens müssen sie den am wenigsten begünstigten Angehörigen der Gesellschaft den größten Vorteil bringen (Differenzprinzip). (Rawls, 2006, S. 78)

Diese beiden Prinzipien stehen in einer hierarchischen Beziehung zueinander. Die faire Chancengleichheit des zweiten Prinzips hat zudem Vorrang vor dem Unterschiedsprinzip. Die Begründung für diese Hierarchie findet sich in der Interpretation der beiden

Grundsätze. Das erste Gerechtigkeitsprinzip gewährleistet in einer Grundstruktur die gleichen Freiheiten oder auch Rechte für jeden. Damit sind im wesentlichen Sinn Verfassungselemente angesprochen, die ein gerechtes konstitutionelles Staatswesen ermöglichen und jedem ein bestmögliches Leben. Diese Freiheiten und Rechte des Einzelnen können nur dann eingeschränkt werden, wenn dies wiederum die Freiheiten und Rechte im Gesamtsystem stärkt. Das zweite Gerechtigkeitsprinzip bezieht sich auf sogenannte Hintergrundinstitutionen. Rawls meint damit soziale und ökonomische Gerechtigkeit, aber in der Form, in der sie dem durch das erste Prinzip festgelegten gleichen und freien Bürger angemessen sind (2006, S. 85). Rawls selbst sagt, der zweite Grundsatz widme sich der Verfahrensgerechtigkeit (2006, S. 87). Sozusagen seien alle sozialen und ökonomischen Güter oder auch Werte gleichmäßig zu verteilen, außer die Ungleichheit käme allen zu Gute. Ungerechtigkeit herrscht dann, wenn eine Ungleichheit nicht für jeden von Vorteil ist. So dürfen Ungleichheiten nur dadurch entstehen, dass sie sich die Menschen frei auswählen konnten und Ressourcen so zugeteilt werden, dass sie für den „Schwächsten“ Ungleichheiten auflösen.

Den sogenannten Vertragstheorien, deren Fokus auf Gerechtigkeit als Grundsatz wohlgeordneter Gesellschaften und im Besonderen auf Gerechtigkeit als Ordnungsfunktion für das menschliche Miteinander liegt (Schrenker & Wegener, 2007, S. 4; Sen, 2010, S. 33), stellt sich der Befähigungsansatz (auch Fähigkeitsansatz oder *Capability*-Ansatz) entgegen. Hauptvertreter sind Martha Nussbaum und Amartya Sen, die sich sowohl kritisch wie auch anerkennend mit Rawls Gedanken auseinandersetzen (ebenso mit Hobbes, Locke, Rousseau und Kant). Mit dieser kritischen Betrachtungsweise einer Theorie der Gerechtigkeit, verschieben sie den Fokus von dem gerechten Idealzustand von Institutionen hin zur Verringerung von Ungerechtigkeiten, also von einer wohlgeordneten und gerechten Gesellschaft hin zum einzelnen Menschen (Sen, 2010, S. 11). Das Ziel, das sie beide verfolgen, ist darzustellen, mit welchen Elementen Menschen ausgestattet sein müssen, um die Möglichkeit auf ein *gutes Leben* zu haben.

Sen unterscheidet bei seiner Ausführung des Fähigkeitsansatzes zwischen Funktionsweisen und Fähigkeiten. Funktionsweisen sind eine Vielzahl von Handlungen (oder *Dinge*), die ein Mensch machen kann oder die im Leben maßgebend sind. Fähigkeiten ergeben sich aus den Möglichkeiten Funktionsweisen auszuwählen und auszuführen oder die Entscheidung zu treffen, dies eben nicht zu tun (Sen, 2008, S.271; Graf, 2011, S. 94). Weiter schreibt er,

dass der Informationsschwerpunkt des Befähigungsansatzes im „individuelle[n] Vorteil gemessen an der Befähigung einer Person, die Dinge zu tun, die sie mit gutem Grund hochschätzt“ liegt (Sen, 2010, S. 259). Damit ist die Befähigung Chancen auszuwählen und umsetzen zu können gemeint und es wird auf einen für Sen zentralen Punkt verwiesen – die Freiheit zwischen Alternativen zu wählen und diese auch verwirklichen zu können (Sen, 2010, S. 259). Die Begriffe der Wahlfreiheit und der Verwirklichungschance werden hier zentral (Graf, 2011, S. 95), denn Sen stellt den Kontrast zwischen Befähigung und Verwirklichung als Unterschied „zwischen *Handeln* und der *Freiheit* zu Handeln“ dar (Sen, 2010, S. 265). Diese beiden Aspekte der Freiheit nennt er (1) den Chancenaspekt, die Fähigkeit/Chance haben ein Ziel zu erreichen, und (2) den Prozessaspekt, die Fähigkeit haben aus Alternativen auszuwählen (Sen, 2010, S. 265). Da das menschliche Leben auf einer großen Menge an *beings* und *doings* basiert (Zustände und Aktivitäten; Graf, 2011, S. 94) und die Qualität des Lebens anhand der Fähigkeit bestimmte Funktionsweisen auszuführen gemessen wird (Sen, 2008, S. 271), ergibt sich für die Befähigung selbst, dass sie aus einer Vielzahl an Komponenten besteht (Sen, 2010, S. 266ff.). Die Bewertung der Fähigkeiten und der daraus entstehenden Entscheidungen anhand verschiedener Dimensionen wird somit unumgänglich (Inkommensurabilität). Und für eine zuverlässige Wertung bedarf es der Vernunft. Hier bleibt zu spezifizieren, dass ein öffentlicher reflektierter Diskurs zu einem fundierteren Hintergrundverständnis des Entscheidungsprozesses und des Entscheidungsergebnisses beitragen kann. Sen fasst dies unter öffentlichem Vernunftgebrauch zusammen (2010, S. 266ff.). Im Befähigungsansatz werden individuelles Denken, individuelle Entscheidungen und individuelles Handeln unter Berücksichtigung der auf sie einwirkenden sozialen Einflüsse betrachtet. Es wird eine Beeinflussung der Personen durch die gesellschaftliche Lebenswelt sogar vorausgesetzt (Sen, 2010, S. 271ff.).

Während Sen nun fordert, dass bei der Beurteilung der Lebenslage eines Menschen die Informationen herangezogen werden, mit denen bewertet werden kann, wer jemand ist, was er/sie tut und welche Freiheiten er/sie hat jemand zu sein oder etwas Bestimmtes zu tun (Graf, 2011, S. 94), bietet er keine Vorschläge, welche Arten von Fähigkeiten hier konkret von besonderer Wichtigkeit und Wertigkeit sein könnten (Graf, 2011, S. 95). Martha Nussbaum versucht eben diese Lücke zu schließen, indem sie jene „Formen des Tuns und Seins“ sucht, die die menschliche Lebensform und ein gutes Leben ausmachen (Nussbaum, 2012, S. 187). Dabei meint sie eben jene Grundfähigkeiten, nach denen jede

Person von jeder Person als Vertreter der menschlichen Art erkannt wird, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion oder Kultur (Nussbaum, 2012, S. 188).

Damit der Fähigkeitsansatz zu universaler Anwendbarkeit gelangt und vor der Gefahr der Unterdrückung durch missverstandene Tradition geschützt werden kann, möchte Nussbaum eine normative Begründung für eben diesen Ansatz schaffen (Nussbaum, 2012, S. 181f.). Ihr Weg zu einer Sammlung der wichtigsten und wertigsten Fähigkeiten der Menschen führt über die Identifikation ihrer Gemeinsamkeiten. Sie argumentiert, dass der Befähigungsansatz sofort an Tragkraft verliert, wenn Fähigkeiten im Blickwinkel der Traditionen, gesellschaftlichen Werten und Kulturen (Differenzen) betrachtet werden (Nussbaum, 2012, S. 178f.). Derzeit enthält ihre Liste der menschlichen Grundfähigkeiten folgende Elemente (Nussbaum, 2012, S. 200ff.): Lebensdauer und Sterblichkeit, körperliche Gesundheit und Bedürfnisbefriedigung, Vermeidung von Schmerz und Erleben von Freude, kognitive Fähigkeiten und Nutzung der Sinne und der Phantasie, Beziehungsfähigkeit und Gefühle/Emotionalität, praktische Vernunft oder eine Repräsentation des Guten, Verbundenheit mit anderen Menschen, Verbundenheit mit Tieren, Pflanzen und mit der Natur, Fähigkeit zu Humor, Spiel und Erholung sowie die Fähigkeit sein eigenes selbstbestimmtes Leben zu führen. Bei dieser Sammlung muss festgehalten werden, dass Nussbaum diese Liste als eine „Arbeitshypothese“ bezeichnet, die gewollt zur Diskussion führen soll und Anpassungen erleben wird (Nussbaum, 2012, S. 196). Sie sieht vor, dass diese Sammlung offen ist für Erkenntnisse aus Interaktionen mit anderen Gesellschaften (Nussbaum, 2012, S. 189) und räumt auch ein, dass die Umsetzung der Fähigkeiten je nach Kontext oder gesellschaftlicher Zusammensetzung Variation erleben kann und auch soll (Nussbaum, 2012, S. 190). Vor allem soll diese Liste richtungsweisend für die Politik sein (Nussbaum, 2012, S. 203).

Nach der Betrachtung der Vertragstheorie nach Rawls und dem Befähigungsansatz nach Sen und Nussbaum, wird nachfolgend eine weitere politische Theorie aufgeführt, die in den vergangenen Dekaden an Bedeutung gewonnen hat – die Anerkennungstheorie nach Honneth (2007, 2010). Er stellt die soziale Interaktion ins Zentrum. Denn gemeinsam mit den vorangegangenen Theorien nach Rawls, Sen und Nussbaum, sieht er ebenfalls, dass die Autonomie der Gesellschaftsmitglieder durch die Förderung von Handlungs- und Wahlfreiheiten von staatlicher Seite aus gesichert werden soll. Aber in Anlehnung an Hegel bestehen diese Freiheiten in der Gewährleistung von Partizipation an reziproken

Anerkennungssituationen, die den Fähigkeitserwerb zur autonomen Lebensgestaltung ermöglichen (Honneth, 2007, S. 6ff.). Um das eigene Selbst zu erkennen, Selbstbewusstsein zu erlangen und demnach eine selbstbestimmte Lebensweise zu entwickeln benötigt der Mensch ein Gegenüber, ein anderes Selbst und dessen Anerkennung (Honneth, 2010, S. 16). Der Prozess der Autonomiebildung und der Selbstachtung beginnt in frühen Lebensjahren, beispielsweise mit der Interaktion mit den Eltern, die dem Kind widerspiegeln, dass sie seinen Wert und seine Fähigkeiten (an)erkennen (Honneth, 2007, S. 7). Die Entwicklung einer positiven Selbstbeziehung vollzieht sich über die Bildung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertgefühl (Honneth, 2010, S. 266). Dieser individuelle Sozialisationsprozess geht mit einer Vergesellschaftung einher, also dem Ausrichten an bestimmte Normen und Werte, die in einer Gesellschaft geteilt werden. Die Ausbildung des Anerkennungsverhaltens führt dazu, dass zur Aufrechterhaltung der Selbstbeziehung weiterhin soziale Interaktionen und wechselseitige Anerkennungssituationen gebraucht werden (Honneth, 2010, S. 267). Die Prinzipien der Gerechtigkeit sollten demzufolge auf die Struktur und die Qualität von Anerkennungssituationen bezogen werden, damit jene Kommunikationsmuster entstehen, in denen die wechselseitige Erfahrung von Anerkennung bestimmter Fähigkeiten und Bedürfnisse gemacht werden kann (Honneth, 2007, S. 7). Die Autonomiebildung soll nun in zumindest drei kommunikativen Sphären stattfinden. (1) Im Rechtsverhältnis erlangen Menschen das Bewusstsein über ihre Handlungsmacht, da jedem bestimmte Rechte zugesprochen sind. (2) In affektiven Liebesbeziehungen erreichen Menschen durch die Erfahrung von Liebe und Freundschaft die positive Selbstbeziehung durch Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertgefühl. (3) Im Arbeitsverhältnis wird der Leistungsbeitrag anerkannt, wodurch soziale Zugehörigkeit und Wertschätzung empfunden wird. Diesen drei Sphären können nach Honneth Gerechtigkeitsprinzipien zugeordnet werden, nämlich der Rechtssphäre das Gleichheitsprinzip, der Liebessphäre das Bedürfnisprinzip und der Arbeitssphäre das Leistungsprinzip. Hieraus ergeben sich für jede Anerkennungssphäre die wechselseitigen Verpflichtungen und die Möglichkeit der Entwicklung individueller Autonomie (Honneth, 2007, S. 10).

Die in diesem Kapitel aufgeführten Theorien lassen sich laut Schrenker und Wegener (2007, S. 4) der normativen Gerechtigkeitsforschung zuordnen und beziehen sich vornehmlich auf eine gesellschaftliche Gestaltung zur Etablierung von Gerechtigkeit.

Trotzdem haben die Prinzipien, die oben vorgestellt wurden, bereits weitreichenden Einfluss in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen gefunden, in denen Auswirkungen und Bedeutungen der Regeln und Prinzipien für interpersonale Beziehungen und das menschliche Empfinden betrachtet werden. Dementsprechend wird in den folgenden Kapiteln ein Blick auf die empirische Gerechtigkeitsforschung in den Sozialwissenschaften geworfen. Ein Fokus wird auch auf die Anwendung der Rawlsschen Vertragstheorie, des Befähigungsansatzes und der Anerkennungstheorie im Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaften sein.

2.2 Gerechtigkeit im Spiegel empirischer Befunde

Im vorherigen Kapitel wurde Gerechtigkeit vom normativen Blickwinkel aus betrachtet. Die Fachdisziplinen Philosophie, politische Theorie und Theologie sind es, die vor allem Handlungsempfehlungen erarbeiten, nach denen die Menschen in einer Gesellschaft gerechter zusammenleben können. Nun gibt es auch andere Perspektiven, von denen aus Gerechtigkeit betrachtet werden kann und auch sollte. Die empirische Gerechtigkeitsforschung wie sie in der Soziologie, der Volkswirtschaft, der Sozialpsychologie oder auch der Entwicklungspsychologie betrieben wird, stellt Gerechtigkeit als ein empirisches Phänomen ins Zentrum. Die Inhalte reichen von der einfachen Beschreibung von menschlichen Vorstellungsinhalten und Verhaltensweisen über die Klärung der Bedeutung von Gerechtigkeit in öffentlichen Debatten und die Gerechtigkeitsvorstellungen, die in gesellschaftlichen Institutionen erkennbar werden bis hin zur Begründung des Vorherrschens bestimmter Gerechtigkeitskonzepte in bestimmten Gesellschaften und Zeiträumen sowie der Erklärung der weitreichenden Bedeutung von Gerechtigkeit für das Zusammenleben der Menschen in seinen mannigfachen Ausführungen. Demnach wird die Funktionalität von Gerechtigkeit betrachtet. Die Frage was Gerechtigkeit leisten kann, also worin ihre instrumentelle Funktionalität und Problemlösekapazität besteht, soll beantwortet werden. Die Antworten werden helfen festzustellen, in welchen Situationen, Kontexten, Szenarien und unter welchen Bedingungen Gerechtigkeit wichtig oder unwichtig ist (Liebig, 2010, S. 10).

2.3 Gerechtigkeit und Bildung

Im folgenden Kapitel wird die Gerechtigkeit im Kontext der Bildung ins Zentrum gerückt. Einleitend werden Ungleichheiten im Bildungsverlauf dargestellt, die sich auf die soziale Herkunft zurückführen lassen. Dem folgt die bildungstheoretische Aufarbeitung der Begriffe Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit. In einem dritten Punkt werden die Einflüsse der Vertragstheorie, des Befähigungsansatzes und der Anerkennungstheorie im Bildungskontext dargestellt. Abschließend werden die ausgearbeiteten Informationen auf das Schulsystem des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg/CH übertragen.

2.3.1 Herkunftseffekte

Die Debatte um Gerechtigkeit in den westlichen Bildungssystemen wird seit dem PISA-Schock zur Jahrtausendwende wieder ausführlich in Wissenschaft und Öffentlichkeit geführt. Wie bereits in der Einleitung dargestellt sind es die Befunde, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung darlegen, die zu besonders großem Unmut führen. Um nachzuvollziehen, was diese Effekte ausmacht, werden an dieser Stelle die sogenannten Herkunftseffekte beschrieben. Boudon (1974) hat sich in seinem Buch *Education, Opportunity, and Social Inequality* ausgiebig mit den Einflüssen der sozialen Herkunft auf den Bildungskontext beschäftigt. Die Ergebnisse, die er beschreibt, zeigen, dass sich die Schichtzugehörigkeit und der kulturelle Hintergrund auf Schulleistungen und finale Bildungsabschlüsse auswirken. Je niedriger der sozio-ökonomische Status einer Familie desto geringer ist ihr kultureller Hintergrund und desto geringer sind die erreichten Bildungsabschlüsse. Damit sind die sichtbaren Unterschiede zwischen Menschen gemeint, die sich auf die Sozialschichtzugehörigkeit zurückführen lassen. Er nennt diese „primäre Effekte der sozialen Schichtzugehörigkeit“ (Boudon, 1974, S. 29). Im deutschsprachigen Raum werden diese unter primären Herkunftseffekten geführt. In aktuellen Studien zeigen sich die primären Effekte der sozialen Herkunft durch Einflüsse auf Leistungen und bedingen in der Folge z.B. Noten oder Übergangsempfehlungen indirekt (Baumert et al., 2010, S. 8; siehe Abbildung 2). Bei der Entstehung dieser primären Effekte der sozialen Herkunft spielen die schichtspezifischen Sozialisationsbedingungen (kulturelle Betätigung, elterliche Bildungsnähe) eine zentrale Rolle.

Denn diese führen zu suboptimaler Nutzung der familiären Lernumgebung, beispielsweise bei der Vermittlung der Sprachkultur oder der Ausbildung der Lern- und Bildungsmotivation (Becker, 2004, S. 169f.). Der sekundäre Effekt der sozialen Schichtzugehörigkeit manifestiert sich nach Boudon in sozialschichtspezifischem Wahlverhalten. Dementsprechend wählen Kinder und Jugendliche aus höheren Schichten schulische und/oder höhere Bildungsgänge und jene aus niedrigeren Schichten auch niedrigere und/oder berufliche Bildungsgänge. Dieser Effekt bezieht er nicht nur auf die Jugendlichen selbst, sondern auch auf deren Eltern, die ebenfalls schichtspezifische Aspirationen bilden (Boudon, 1974, S. 29).

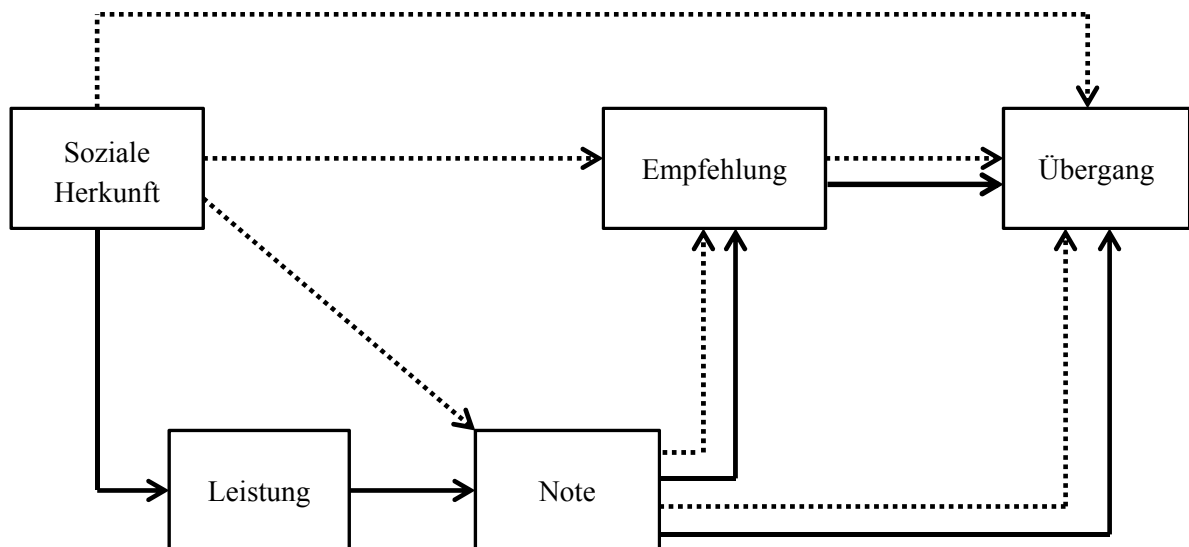


Abbildung 2. Forschungsmodell zur Identifikation primärer und sekundärer Herkunftseffekte (Baumert et al., 2010, S. 8). Durchgezogene Pfeile stellen primäre Effekte dar. Gestrichelte Pfeile stellen sekundäre Effekte dar.

Die sekundären Herkunftseffekte wirken unabhängig von der Leistung auf Noten und Empfehlungen und damit auf Schulübergänge. Diese Effekte können, wie in Abbildung 2 dargestellt, direkt und indirekt verlaufen. Das Aufsehererregende an diesem Herkunftseffekt ist seine Unabhängigkeit vom Kompetenzniveau des Kindes. Das heißt, die Bildungsbeteiligung hängt nicht ausschließlich von erbrachter Leistung und dem Können

der Schülerinnen und Schüler ab. Aus diesem Grund wird vor allem der sekundäre Herkunftseffekt als ungerecht eingestuft (Maaz & Nagy, 2009, S. 156). In der Forschung wird mittlerweile neben dem schichtspezifischen Entscheidungsverhalten von Eltern und Kindern auch statusspezifisches Verhalten bei der Lehrperson beobachtet. Beispielsweise werden die Übergangsempfehlungen von Lehrpersonen merklich vom sozioökonomischen Status der Kinder beeinflusst (Baeriswyl et al., 2006, S. 386). Erklärt wird dies durch die von der Lehrperson antizipierte elterliche Unterstützung. Diese würde bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus geringer ausfallen als bei den sozial höheren Schichten (Baumert & Schümer, 2001, S. 353).

2.3.2 Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit

Es scheint, dass das Recht auf Bildung und die damit verbundene Schulpflicht nicht genügen, um von gerechter Bildung oder gleichen Chancen auf Bildung sprechen zu können. Daher rührt auch die öffentliche Kritik an Bildungssystemen, die gegen Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit verstoßen. Schwierig ist jedoch, dass diese beiden Begriffe scheinbar von jedem verwendet, aber nicht von allen gleich differenziert werden. In der Folge sollen zunächst diese Begriffe genauer beleuchtet werden.

Zunächst einmal muss festgehalten werden, dass in vielerlei Hinsicht eine unzureichende Unterscheidung zwischen Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit stattfindet. Diese Diskussionen entstanden vor allem im Hinblick auf Studien, welche die negativen Effekte der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aufzeigten. In der Regel werden die Begriffe Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit sehr undifferenziert oder auch synonym verwendet. Ob dies nun ein zutreffendes Verständnis darstellt ist zu hinterfragen. Hierzu werden die Gedanken von Giesinger, Heid und Stojanov herangezogen.

Johannes Giesinger (2008, S. 2) beschreibt Chancengleichheit als ein moralisches Prinzip, welches „faire Bedingungen im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen sichern soll“. Und es muss klar sein, dass es eigentlich um Vermeidung jeglicher Diskriminierung geht. Im Bildungskontext hieße es aber, dass Schülerinnen und Schüler dann gleiche Chancen auf das Gut Bildung haben, wenn für sie bei der Erlangung in gleicher Weise keine

Hindernisse bestehen (Giesinger, 2007, S. 6). Es ist jedoch nicht eindeutig, ob es sich um die Chance handelt Bildungsangebote anzunehmen oder ob es sich um die Chance handelt mit diesen Angeboten ein gewisses Kompetenzniveau zu erreichen. Ausgehend von dem Recht auf Bildung und der damit verbundenen Schulpflicht und den wissenschaftlichen Erkenntnissen, die zur Annahme eines ungerechten Bildungssystems führten, handelt es sich bei der Diskussion um Chancengleichheit eindeutig um die Chance auf Zugang zu höheren Bildungsniveaus und qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten. In der Diskussion von Giesinger lässt sich sofort das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit wiedererkennen. Allerdings ergibt sich die Problematik, dass der Inhalt, der verteilt werden soll, nicht klar abgesteckt ist. Wie lässt sich Bildung gleich verteilen? Muss dafür der Bildungszugang oder das Bildungsergebnis betrachtet werden? Oder betrifft es doch die Möglichkeit eine Chance zu nutzen, um ein bestimmtes Bildungsniveau zu erreichen? Bei überspitzter Betrachtungsweise dürfte eigentlich nicht einmal von *Chance* gesprochen werden. Dies impliziert nämlich, dass diese Möglichkeit genutzt oder verworfen werden darf. Dies erlaubt aber die Schulpflicht nicht (Giesinger, 2007, S. 7). Giesinger selbst schlägt daher vor, gleiche Bildungsqualität für alle unter dem Begriff der Chancengleichheit zu fassen (2007, S. 3).

Heid (1988) legte in den 80er-Jahren eine Aufschlüsselung des Begriffs der Chancengleichheit in Bildungsprozessen vor (siehe Abbildung 3). Er geht davon aus, dass sich interpersonal bedeutsame Gleichheit oder Ungleichheit auf mindestens drei unterschiedlichen Levels manifestiert. So verdeutlicht das Schaubild, dass die interpersonale (Un-)Gleichheit sich in (1) personendogenen Lernvoraussetzungen zeigen kann, (2) in personexogenen Lerngelegenheiten bestehen kann oder (3) es (Un-)Gleichheit auf der Ebene der Lernresultate geben kann (Heid, 1988, S. 2). Bei gleichen Lernvoraussetzungen führen unterschiedliche Lehr- und Lernaktivitäten zu ungleichen Lernergebnissen. Bei ungleichen Lernvoraussetzungen führen gleiche Lehr- und Lernaktivitäten ebenfalls zu ungleichen Lernresultaten oder wirken verstärkend beziehungsweise sogar kompensierend. Dafür müsste aber jede Schülerin und jeder Schüler jene Lerngelegenheit erhalten, die ihren und seinen Bedürfnissen entspricht (Heid, 1988, S. 3). Eine von Heids Konklusionen ist, dass die Forderung nach Chancengleichheit zum einen ein Indikator dafür ist, dass es Ungleichheit gibt und zum anderen ein Indikator dafür ist, dass es sie auch geben soll (Heid, 1988, S. 5). Wie kann das nun verstanden werden? Wenn alle die Chance erhalten,

bestimmte Lernaktivitäten zu nutzen und alle versuchen, bestimmte Lernresultate zu erreichen, dann entstehen Wettbewerbssituationen, in denen einige mehr als andere erreichen – es entsteht Ungleichheit. Des Weiteren kommen dem Begriff der Chancengleichheit mehrere Bestimmungen zu, in denen Heid das Aufstiegsparadoxon erkennt. Chancengleichheit, verstanden als Wettbewerbsformel, stellt den Gegensatz zum Leistungsprinzip dar. Jede Person erhält zwar die Chance, am Wettbewerb teilzunehmen, aber das erhöht die Erfolgsaussichten nicht, denn die Anzahl der *Siegerinnen und Sieger* bleibt konstant. Mit der Öffnung des Wettbewerbs für Benachteiligte wird zwar zur Ausschöpfung des Begabungspotentials der Bevölkerung beigetragen, doch die Aussicht auf den Aufstieg ändert sich nicht, denn die Anzahl an Positionen, um die konkurriert wird, bleibt unverändert. Die Öffnung des Bildungszugangs im weiterführenden Sektor führt gleichzeitig wieder zur Rationierung eben dieses Zugangs. Grundlegend dafür seien mindestens drei Bezugsgrößen, die im Gleichgewicht gehalten werden sollen: (1) die Ausführung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben, (2) das gesellschaftliche Interesse an Ungleichheit und (3) das Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung (Heid, 1988, S. 5f.).

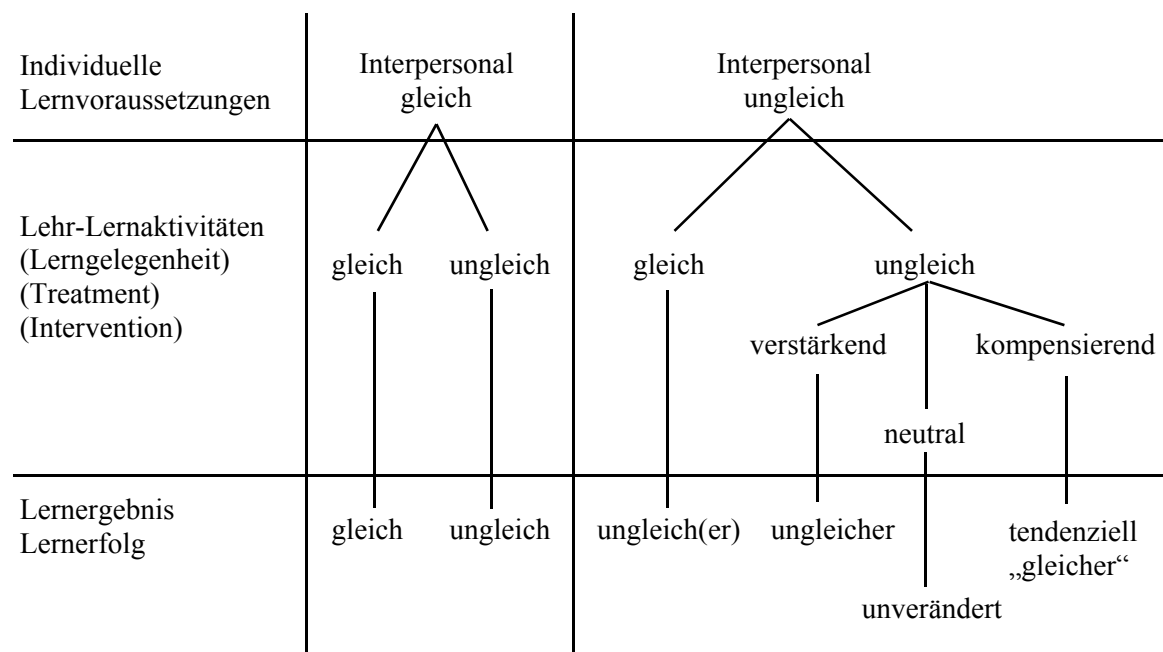


Abbildung 3. Differenzierung Gleichheit vs. Ungleichheit im Hinblick auf Bildungschancen (Heid, 1988, S. 2).

Heids Argumente sollen ein Bewusstsein dafür schaffen, dass die Forderung nach Chancengleichheit bedeutet, dass eine faire Verteilung des Zugangs entstehen kann, sich aber letztendlich nichts am Auftreten der Ungleichheit verändert. Der Ausdruck *faire Ungleichheit* scheint eine passende Umschreibung für das Bewusstsein, welches Heid schaffen wollte.

Mit der Diskussion des Begriffs der Chancengleichheit im Kontext von Bildung gelangt man scheinbar bereits zur Bildungsgerechtigkeit. Denn ein Mangel an Chancengleichheit, beispielsweise durch den statistischen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Schulleistung dargestellt, wird als Mangel an Bildungsgerechtigkeit interpretiert (Giesinger, 2008, S. 1). Chancen und Gerechtigkeit hängen zusammen und die Erweiterung des Begriffs der Chancengleichheit um faire Bildungschancen, führt also zur Verwendung des Ausdrucks Bildungsgerechtigkeit (Giesinger, 2008, S. 3). Wobei Giesinger selbst anmerkt, dass Bildungsgerechtigkeit stärker auf das Bildungsergebnis fokussiert ist. Alle sollen durch die Nutzung des Bildungsangebots einen Qualifikationsstand erreichen, der sie mit gleichen Chancen auf prestigehafte soziale Positionen ausstattet. Mit diesem Verständnis würde die Durchsetzung von Bildungsgerechtigkeit die Ausstattung mit gleichen Startbedingungen bedeuten (Giesinger, 2008, S. 3). Allerdings legt Giesinger (2008, S. 17) dar, dass bisher keine Einigkeit darüber herrscht, welche diskriminierenden Merkmale neutralisiert werden müssen und welche nicht. Die Bandbreite bei der Durchsetzung von Bildungsgerechtigkeit reicht von der Eliminierung der sozialen Herkunftseffekte bis hin zur zusätzlich geforderten Beseitigung „natürlicher oder naturbedingter Ungleichheiten“ (Giesinger 2007, S. 13; Giesinger, 2008, S. 17). Hier stellen sich schon die Fragen, ob eine Differenzierung der Hindernisse angemessen ist oder nicht und mit welchen Mitteln eine Neutralisierung der Ungleichheiten zu erreichen wäre (Giesinger, 2007, S. 13f.). Im Hinblick auf Anlage-Umwelt-Debatten ist es fraglich, ob natürliche oder naturbedingte Ungleichheiten gänzlich neutralisiert werden können. Auch familiär sozialisierte Ungleichheiten lassen sich weder durch gesetzliche Vorgaben, noch aus moralischen Gesichtspunkten vermeiden. Wichtig ist hier auch wieder die Argumentation Heids (1988). Mit der Forderung, mehr Personen in den Wettbewerb um bestimmte Positionen zu bringen, erhöht sich nicht die Anzahl dieser Positionen. Ungleichheit wird also bestehen bleiben. So sollte es zumindest zielführend sein, eine *faire* Form der Ungleichheit herzustellen, die nicht aufgrund der Herkunft entsteht.

Krassimir Stojanov widmet dem Begriff Bildungsgerechtigkeit gleich ein ganzes Buch. Er versteht Bildungsgerechtigkeit als eine eigenständige Kategorie, die normative Richtlinien des institutionellen Umgangs mit Schülerinnen und Schülern umfasst (Stojanov, 2011, S. 16). Ein zentraler Kritikpunkt wendet sich dem Missverständnis von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit zu (Stojanov, 2011, S. 47). So wird in der Mehrzahl der Studien dann von ungerechter Bildung gesprochen, wenn diese in Abhängigkeit der Herkunft ungleich verteilt wird (Stojanov, 2011, S. 18). Allerdings merkt er an, dass dies ausschließlich aus der Perspektive der Verteilungsgerechtigkeit gedacht sei. Inwiefern Bildung als ein verteilbares Gut verstanden werden kann, stellt er in Frage (Stojanov, 2011, S. 16f.). Bei seiner Kritik zum Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als die Umsetzung von Chancengleichheit diskutiert er die Mehrdeutigkeit der Chancengleichheit in Anlehnung an Hilgenheger und Brighthouse (2005, zit. nach Stojanov, 2011, S. 31). Hier handelt es sich einmal um die „Gleichheit der *Chancen zur Bildung*“, als gleicher Zugang zur Bildung, und weiter um die „Gleichheit der *Chancen durch Bildung*“, als Befähigung zur (Weiter-) Bildung und als Möglichkeit zum sozialen Aufstieg (vgl. Stojanov, 2011, S. 31). Der Kritikpunkt an Chancengleichheit *zur Bildung* besteht darin, dass der Bildungszugang für alle gleichverteilt sein soll und Schülerinnen und Schüler Bildungsangebote frei nutzen können. Jedoch stellt er eben diese autonome Kompetenz von Jugendlichen in Frage, da sie erst durch Bildung selbst zu mündigen, autonom handelnden und nach *rational choice* entscheidenden Menschen werden (Stojanov, 2011, S. 32). Chancengleichheit *durch Bildung* wird zu einem Paradoxon, da gleichverteilte Chancen *zur Bildung* Voraussetzung wären (Stojanov, 2011, S. 33). Es beißt sich die bekannte Katze in ihren bekannten Schwanz. Hinzu kommt, dass die Funktion der Chancengleichheit *durch Bildung*, die für alle nach dem Durchlauf des Bildungssystems die gleichen Chancen auf sozialen Aufstieg und soziale Partizipation vorsieht, aufgrund von individuellen Interessen, Motiven, Kompetenzen und Fähigkeiten eine zu hohe Anforderung ist (Stojanov, 2011, S. 33). Stojanovs Vorschlag ist Chancengleichheit *durch Bildung zur Bildung*, womit der Bildungsgerechtigkeit eine kompensatorische Funktion zugesprochen wird. Wünschenswert wäre ein Ausgleich ungleicher Voraussetzungen für das Durchlaufen des Bildungssystems (Stojanov, 2011, S. 34). Berechtigterweise wird aber auch die Frage aufgeworfen, ob es in bestimmten Situationen angemessener wäre, die Entwicklung milieuspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben,

an ihre Familiensozialisation anzuknüpfen, anstatt sie davon abzukoppeln (Stojanov, 2011, S. 43).

Zieht man ein Resümee, dann sind sich Giesinger, Heid und Stojanov zumindest dahingehend einig, dass eine Gleichmachung der Chancen im Kontext der Bildungsgerechtigkeit nicht dazu führt, dass Ungleichheit gänzlich abgebaut wird. Vielmehr sprechen sie sich für gleiche Bildungsqualität für alle Bildungsberechtigten aus und unterstützen, dass die Startbedingungen für einen *fairen* Wettbewerb um sozialen Aufstieg, soziale Partizipation und attraktive Positionen möglichst ausgeglichen sein sollten. Das entspräche der Chancengleichheit als faire Ungleichheit und mit gleicher Bildungsqualität für alle. Auch sind sich die Autoren darüber einig, dass Bildungsgerechtigkeit derzeit vor allem am Kriterium der Chancengleichheit festgemacht wird. Wenn Schülerinnen und Schüler unabhängig von der sozialen Herkunft ihre Bildungskarriere durchlaufen *könnten*, wäre Bildungsgerechtigkeit umgesetzt.

2.3.3 Integration der Verteilungs-, Befähigungs- und Anerkennungs-gerechtigkeit

Wie sich Bildungsgerechtigkeit zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungs-gerechtigkeit verhält, wird von Stojanov kritisch betrachtet (2011, S. 27ff.). Zunächst diskutiert er die Umsetzbarkeit der Vertrags- und Teilhabetheorien im Kontext der Schulbildung. Ihre Umsetzung wird als unzureichend für das Erreichen von Bildungsgerechtigkeit angesehen. Die Annahme der Umverteilung bestimmter Ressourcen zugunsten des sozial schlechter Gestellten beruht auf der individuell-autonomen Wählbarkeit der Bildungswege. Doch Schülerinnen und Schüler können bei der Betrachtung ihrer Entscheidungen und den resultierenden Konsequenzen nicht als voll autonom und gänzlich eigenverantwortlich angesehen werden. Vielmehr sollen sie durch Bildung einen solchen Zustand erreichen (Stojanov, 2011, S. 37f.). Dem Befähigungsansatz wird zum Verhängnis, dass er nicht dem Ideal der Gleichheit folgt, sondern ein Minimum an Fähigkeiten fordert, das jeder Mensch für ein menschenwürdiges Leben benötigt. Dementsprechend würde das Erreichen bestimmter Kompetenzschwellen gänzlich ausreichen, allerdings garantieren diese niemals die Teilhabe an den Wettbewerben um

materielle Güter und soziale Positionen. Der Ausgleich herkunftsinduzierter Benachteiligung ist nicht der zentrale Punkt im Befähigungsansatz (Stojanov, 2011, S. 38ff.). Es wird eben nicht festgelegt, wo genau die Kompetenzschwelle liegen soll, die von allen erreicht werden sollte, um ein menschenwürdiges Leben zu führen. Der anerkennungstheoretische Ansatz geht in ähnlicher Weise wie die Verteilungstheorien von dem wünschenswerten Zustand individueller Autonomie aller Mitglieder einer Gesellschaft aus. Das Erreichen dieses Zustandes soll aber durch eine Gewährleistung von qualitativ bedeutsamen Sozialbeziehungen erlangt werden (Stojanov, 2011, S. 40). Durch Sozialbeziehungen in denen Erfahrungen mit Empathie, Respekt und Wertschätzung gemacht werden findet Bildung statt. Nach Stojanov handelt es sich hierbei dann um einen Prozess „der sozial vermittelten Selbst-Universalisierung durch Welt-Erschließung“ (2011, S. 41). Seiner Überzeugung nach können Schülerinnen und Schüler diese durch ihre soziale Herkunft vorgegebenen Einschränkungen überwinden, wenn schulische Interaktionsstrukturen durch die Anerkennungsformen des Respekts, der Wertschätzung und der Empathie ausgezeichnet sind und sich für die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit ergibt, mit diesen Anerkennungsformen Erfahrungen zu machen (Stojanov, 2011, S. 42). Zusammenfassend bleibt, dass weder ein Maximum an Gleichheit durch Umverteilung, noch ein institutionell vorgegebenes Mindestmaß an Fähigkeiten zur Überwindung sozialer Ungleichheiten beitragen wird. Soziale Interaktionen und Erfahrungen von Anerkennung bilden Kinder oder Jugendliche in dem Maße, dass die daraus resultierenden Ressourcen zum Aufbrechen der Herkunftseffekte führen sollen.

Während nun Stojanov (2011) in seinem Fazit die Anerkennungstheorie als jene relevante Gerechtigkeitstheorie für Schulbildung ansieht, zeigen die Autoren des Chancenspiegels (Berkemeyer, Bos & Maniti, 2012), dass sowohl Verteilungs- und Befähigungsansatz als auch Anerkennungsgerechtigkeit als Beurteilungskategorien im Kontext der Schuleffektivitätsforschung anwendbar sind. Konkret gestalteten sie anhand der Rawlschen Vertragstheorie, des Sen'schen Befähigungsansatzes und der Honneth'schen Anerkennungsgerechtigkeit ein differenziertes Verständnis der Chancengerechtigkeit:

Der Chancenspiegel versteht unter Chancengerechtigkeit die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren,

durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen. (Berkemeyer et al., 2012, S. 20)

Ziel war es eine gerechtigkeitstheoretische Schultheorie zu erstellen, mit deren Hilfe zum einen Aussagen über Qualitätsmerkmale guter Schulsysteme (Qualifikation, Integration, Enkulturation, Allokation) gemacht werden können und zum anderen eine Bewertung über die Gerechtigkeit eines Schulsystems getroffen werden kann (Berkemeyer et al., 2012, S. 25). Das oben aufgeführte Verständnis von Chancengerechtigkeit, welches schul- und gerechtigkeitstheoretisch aufgestellt wurde, bezieht sich gleichzeitig auf das Überwinden von Nachteilen und das Entwickeln von Potenzialen. Dementsprechend sollte ein Schulsystem folgende Merkmale aufweisen, wenn es faire Chancen für seine Schülerinnen und Schüler bieten möchte: Es sollte integrieren, es sollte durchlässig sein, es sollte Kompetenzen fördern und es sollte Leistung mit entsprechenden Zertifikaten anerkennen (Berkemeyer, Bos, Manitijs, Hermstein & Khalatbari, 2013, S. 7).

Es wurde deutlich, dass in Abhängigkeit des Forschungsschwerpunktes die Theorien hinreichende bis unzureichende Inhalte für den Gebrauch im Schulkontext liefern. Für Stojanov ist die Integration der Theorien weniger erfolgsversprechend wie für die Forschergruppe um Berkemeyer. Aber sie liefern die wichtigen Dimensionen und Prinzipien, die die derzeitigen Gerechtigkeitsdiskussionen im Kontext Schule füllen. Neben diesen theoretischen und deskriptiven Gerechtigkeitstheorien gibt es auch einen Forschungsstrang, der sich mit dem individuellen Erleben von Gerechtigkeit und den individuellen Reaktionen auf erlebte Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit befasst. In einem der folgenden Kapitel wird ausführlich auf diese Forschungsperspektive der Psychologie auf die Gerechtigkeit eingegangen.

2.3.4 Chancengleichheit im deutschsprachigen Schulsystem des Kantons Freiburg/CH

Wie in Kapitel 4.1 detailliert beschrieben, umfasst die obligatorische Schulzeit im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH neun Schuljahre. Davon werden die ersten sechs Schuljahre an der Primarschule absolviert und weitere drei an der Orientie-

rungsschule. Letztere ist in drei Leistungsniveaus eingeteilt. Die Zuweisung zu diesen Abteilungen erfolgt durch ein mehrkriteriales Übertrittsverfahren am Ende der 6. Klasse. Für den Zuweisungsentscheid zählen die Lehrpersonempfehlung, die Elternempfehlung, die Noten und eine kantonale Vergleichsprüfung. In dem Übertrittssystem und dem Orientierungsschulsystem ist es möglich Punkte zu identifizieren, an denen Chancenungleichheit entstehen oder im Sinne von Heid (1988) verstärkt werden kann. Wie sich bereits mit einer Vielzahl an Studien bestätigt hat, ist der Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I ein bahnendes Moment in der Schulbiographie aller Schülerinnen und Schüler, das mit sozialen Disparitäten zu kämpfen hat. So ist es auch im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH. Trautwein und Baeriswyl (2007, S. 127) sowie Biewer, Wandeler und Baeriswyl (2013, S. 434f.) fanden Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf die Zuweisung in die Sekundarstufe I. War der Status höher, wurde eine Zuteilung in die progymnasiale Abteilung wahrscheinlicher. Aber beim Übertritt wirken sich auch die Klassenkomposition und das Lehrpersonverhalten auf die definitive Zuweisung aus. Baeriswyl, Wandeler und Trautwein (2011, S. 45) identifizierten im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH systematische Unterschiede in den Übertrittsempfehlungen zwischen Schulen und zwischen Lehrpersonen. Das deutet auf Härte-, beziehungsweise Milde-Effekte auf der Schulebene sowie auf der Lehrpersonenebene hin. Zudem zeigten sich Referenzgruppeneffekte. Das bedeutet, dass sich die mittlere Klassenleistung auf Übertrittsempfehlungen auswirkt. Diese Effekte konnten auch für den tatsächlichen Übertritt nachgewiesen werden (Trautwein & Baeriswyl, 2007, S. 128). Übertragen auf Heids Differenzierung bedeuten die Referenzgruppeneffekte, dass neben den personspezifischen Merkmalen auch die Klassenkomposition, die Lehrperson oder die Schule ungleiche Lernvoraussetzungen verstärkt oder kompensiert. Und das Ergebnis ist nicht zwingend die bessere oder schlechtere Leistung, sondern die bessere oder schlechtere Allokation in die Sekundarstufe I. Ein weiterer Ansatzpunkt im Schulsystem im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH ergibt sich aus der Dreigliedrigkeit der Orientierungsschule. Da eine Selektion in leistungshomogene Gruppen erreicht werden soll, entstand die Hypothese, dass in diesen Einteilungen unterschiedlich starke Entwicklungen erreicht werden. Dies sind sogenannte Schereneffekte (vgl. Baumert et al., 2006). Neumann, Schnyder, Trautwein, Niggli, Lüdtke und Cathomas (2007, S. 415) konnten unter anderem auch für die deutschsprachigen Orientierungsschulen aus Freiburg/CH bedeutsame Unterschiede in den Leistungszuwächsen in Abhängigkeit der besuchten

Sekundarabteilung sichtbar machen. Das bedeutet in Anlehnung an die Darstellung Heids, dass die Selektion in leistungshomogene Sekundarabteilungen zu einer Verstärkung der Ungleichheit führt und an dieser Stelle auf das tatsächliche Lernresultat einwirkt, nicht *nur* auf die Anschlussmöglichkeiten. Letztlich bleibt nun noch die Betrachtung des Übergangs an der sogenannten 1. Schwelle, von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und das duale Ausbildungssystem. Es lässt sich nun annehmen, dass sich die Ungleichheit durch den Primarschulübertritt und die durch die besuchte Sekundarabteilung bedingte Leistungsentwicklung auf den Übergang in eine weiterführende Schule oder die Lehre auswirkt. Aber da gibt es sogar zusätzlich eine strukturelle Weiche. Der Zugang zum Gymnasium und der Handelsmittelschule steht im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH nur der progymnasialen Abteilung und der allgemeinen Sekundarabteilung frei, nicht der Realabteilung. Damit steht am Ende der Sekundarstufe I die erste Begünstigung ungleicher Chancen im System selbst. Zusätzlich konnte die Forschung von Trautwein, Baeriswyl, Lüdtke und Wandeler (2008, S. 657ff.) zeigen, dass zwar Schülerinnen und Schüler der Progymnasialabteilung die höchste Chance hatten, auf ein Gymnasium zu wechseln, aber auch ein beachtlicher Teil der Jugendlichen der allgemeinen Sekundarabteilungen den Zugang in die gymnasiale Oberstufe fanden. Für die allgemeine Sekundarabteilung ist die Öffnung des Schulsystems nach der Sekundarstufe I nicht nur ein theoretisches Angebot, sondern eine reale Möglichkeit. Trotz alledem bleibt einer ganzen Sekundarschulgruppe dieser Weg strukturell verwehrt. Damit wird sicherlich bestehenden Leistungsunterschieden zwischen den Abteilungen Rechnung getragen, denn es besteht die Möglichkeit ein 10. Schuljahr in einer anspruchsvolleren Sekundarabteilung zu absolvieren und entsprechend den Zugang zu den Schulen der Sekundarstufe II zu erhalten.

Wie ausgeführt, ergeben sich mehrere Ansatzpunkte für das Schulsystem des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg/CH, die zu Ungleichheit und eventuell bei den Beteiligten zu Ungerechtigkeitsempfindungen führen können.

2.4 Gerechtigkeit in der Psychologie

Die Psychologie versteht sich als jene Wissenschaft, die sich der Erforschung des Verhaltens von Individuen sowie deren mentalen Prozessen widmet. Zur Beschreibung,

Erklärung und Vorhersage jener Aktivitäten, die dem Organismus zur Anpassung an seine Umwelt dienen, werden wissenschaftliche Methoden eingesetzt (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 3). Während sich die Philosophie, politische Theorie und Bildungstheorie (siehe Kapitel 2, Kapitel 2.1 und Kapitel 2.3) vorwiegend mit der Entwicklung allgemeingültiger Maßstäbe und gesellschaftsordnender Regeln befassen, verweist Schmitt darauf, dass die Psychologie sich „primär für das ‚naive‘ Rechts- und Gerechtigkeitsempfinden der [...] Menschen“ interessiert (1993, S. 1). Gerechtigkeit wird innerhalb der Psychologie vor allem im Feld der Sozialpsychologie behandelt. Als subjektives Konstrukt verstanden, werden Gerechtigkeitsurteile im Hinblick auf ihre Funktion für menschliches Verhalten analysiert (Frey & Greif, 1997, S. 174). Hier sind zwei Perspektiven zu unterscheiden, die inhaltliche und die motivationale.

Der inhaltliche Forschungsansatz befasst sich vornehmlich mit der Frage was Menschen als gerecht oder ungerecht bewerten. Da die Beurteilung von Gerechtigkeit als komplexer Informationsverarbeitungsprozess gesehen wird, werden diese Urteile als kontext- und personabhängig betrachtet. Im Vordergrund stehen hierbei die verschiedenen Gerechtigkeitsgrundsätze der distributiven Gerechtigkeit, der prozeduralen Gerechtigkeit sowie deren Prinzipien (Dalbert, 2001, S. 1; Peter, Donat, Umlauf & Dalbert, 2013, S. 21). Die Situationen und die dazugehörigen Gerechtigkeitsprinzipien, die hier vermehrt erforscht werden, finden sich teilweise bereits in den Ausführungen Aristoteles (siehe Kapitel 2.1). So bezieht sich beispielsweise die *Equity*theorie vor allem auf Austauschsituationen, in denen Verhältnisse von geleisteten Beiträgen und erhaltenen Erträgen eine Rolle spielen (Frey & Greif, 1997, S. 175; Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 45). Die distributive Gerechtigkeit hingegen nimmt Arten von fairen Verteilungen in den Fokus, wobei hier die unterschiedlichen Gerechtigkeitsprinzipien – Gleichheitsprinzip, Bedürfnisprinzip und Beitragsprinzip – eingesetzt werden können und den sogenannten Mehrprinzipienansatz bilden (Witte, 1994, S. 292; Frey & Greif, 1997, S. 175; Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 49). Welche Regel zum Tragen kommt, hängt von der Situation ab. Hinsichtlich der distributiven Gerechtigkeit kann zwischen einer Mangel- und einer Gütersituation unterschieden werden. Liegt eine Mangelsituation vor, ist es in der Regel die Aufgabe, eine Kompensationshandlung auszuführen und dementsprechend anhand des Bedürfnisprinzips vorzugehen. Gütersituationen werden normalerweise anhand des Beitrags- oder des Gleichheitsprinzips geregelt, da ein bestimmtes Gut verteilt werden soll. Dabei lassen sich die beiden Prinzi-

prien nicht miteinander kombinieren. Anders sieht das in Bestrafungssituationen aus, also im Kontext der korrektiven Gerechtigkeit. Hier sollen alle vor dem Gesetz gleich behandelt werden und hinsichtlich des Vergehens eine angemessene Strafe erhalten (Witte, 1994, S. 292). Verteilungssituationen werden aber auch in Anlehnung an Verfahrensgerechtigkeit geprüft. Die prozedurale Gerechtigkeit bezieht sich auf den Prozess einer Verteilung, aber auch auf viele andere Situationen der Entscheidungsfindungen. In der Regel führen Transparenz und Involviertheit in den Prozess zur positiveren Gerechtigkeitsurteilen (Bierhoff, 2000, S. 102; Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 45). Im Allgemeinen bleibt festzuhalten, dass innerhalb der inhaltlichen Perspektive der Gerechtigkeitsforschung Deskriptionen von Fairness und Unfairness gesammelt werden und gewisse Regeln und Prinzipien hinsichtlich ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit in verschiedenen Gerechtigkeitssituationen erforscht werden.

Das Erleben von Ungerechtigkeiten bei Verteilungen oder in Entscheidungsprozessen kann bemerkenswerte Reaktionen im menschlichen Verhalten hervorrufen. In Experimenten rund um die *Equitytheorie*, die besagt, dass das Verhältnis von geleistetem *Effort* und erhaltenem *Reward* in einem ausgewogenen Verhältnis stehen müssen, zeigten im Kontext der Lohngerechtigkeit, dass Unterbezahlung zu schlechterer und langsamerer Arbeit führte (Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 49). Der *Fair-Process*-Effekt konnte ebenfalls im Arbeitskontext gezeigt werden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die niedrigere Outcomes erhielten (z.B. Ausbleiben der Gehaltserhöhung oder der Beförderung), waren dann zufriedener mit dem Ergebnis, wenn es für sie nachvollziehbar und transparent dargelegt wurde und sie eine Möglichkeit zur Mitsprache bekamen (Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 52). Zentraler ist hierbei das Gefühl, das wir Menschen für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit haben und welche Reaktionen sich aus diesem Erlebten ergeben (Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 44). Damit kommen wir zum motivationalen Forschungsansatz innerhalb der psychologischen Gerechtigkeitsforschung. Der zentrale Punkt dieser Perspektive ist die Frage danach, warum sich Menschen um Gerechtigkeit kümmern und bemühen. Natürlich wäre eine mögliche Antwort die Nutzenmaximierung des Menschen, basierend auf den Rational-Choice-Theorien. Doch damit wäre Gerechtigkeit auf *ein* Element zur Zielerreichung reduziert. Dabei würde die normative und moralische Seite von Gerechtigkeit unterschätzt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass im Sinne eines Gerechtigkeitsmotivs jeder Mensch an Gerechtigkeit selbst interessiert ist (Montada, 2002, S.

43ff.). Innerhalb des motivationalen Forschungsansatzes wird nach Erklärungen für individuell unterschiedlich stark ausgeprägte Ansprüche an Gerechtigkeit gesucht. Letztlich zielen die Forschungsbemühungen der motivationalen Perspektive in Richtung Verhaltensklärung, denn besonderes Interesse liegt den Forscherinnen und Forschern an der Frage, wie dieses Gerechtigkeitsmotiv menschliches Handeln beeinflusst (Dalbert, 2001, S. 1f.).

Da in der vorliegenden Arbeit ein Beitrag für die Forschung zur Gerechtigkeitsmotiv-Theorie geleistet werden soll, wird das Gerechtigkeitsmotiv in einem eigenen Kapitel ausführlich behandelt. Zuvor soll die Entwicklung von Gerechtigkeitsurteilen im Verlauf der Lebensspanne anhand Piagets und Kohlbergs Theorien zur Moralentwicklung dargestellt werden.

2.5 Entwicklung von Gerechtigkeitsurteilen

Die partielle Darstellung der Auswirkungen von erlebter (Un-)Gerechtigkeit auf das menschliche Empfinden und Handeln und die Präferenzen bestimmter Gerechtigkeitsregeln aus Kapitel 2.4 hinterlässt einen ersten Eindruck welchen Stellenwert Gerechtigkeit im menschlichen Leben aus psychologischer Sicht hat. Allerdings gibt es elementare Entwicklungsunterschiede bei den gerechtigkeitsrelevanten Handlungsentscheidungen, die sich auf Veränderungen der Zielfindungs- und Motivationsprozesse, Wertüberzeugungen, den Fundus an Handlungsmitteln, die Abschätzung von Handlungsergebnissen und Selbstregulationskompetenzen beziehen (Montada, 1980, S. 303f.).

Erste Anhaltspunkte zur Entwicklung eines Gerechtigkeitsurteils finden sich in Jean Piagets Forschungen zur Moralentwicklung aus den 1930er-Jahren (zit. nach Montada, 2008, S. 586). Bei seinen Befragungen richtete er sich mit gerechtigkeitsorientierten Themen an Kinder und Jugendliche im Alter von 5-13 Jahren. So bat er um Antworten zur Herkunft von Regeln, zur Änderbarkeit von Spielregeln, zur fairen Verteilung von Ressourcen, Gütern oder Pflichten oder auch zur gerechten Vergabe von Strafen. Ein Szenario, das er den Heranwachsenden vorlegte, handelte von einer Mutter, die ihrer Tochter und ihrem Sohn eine Aufgabe im Haushalt übertrug. Während der Sohn unverrichteter Dinge spielen ging, wurde die Tochter von der Mutter damit beauftragt, dessen Arbeit zusätzlich

zu übernehmen. Fast alle Sechsjährigen waren mit der Entscheidung der Mutter einverstanden, die Zwölfjährigen fanden das Verhalten der Mutter ungerecht. In einem weiteren Szenario gab Piaget die Situation vor, dass eine Gruppe Kinder mit einem Ball spielte, der immer wieder auf die Straße fiel. Die Gruppe schickte jedes Mal denselben Jungen, um den Ball zurückzuholen. Hier beurteilten bereits alle Sechsjährigen das Verhalten der Gruppe als ungerecht und forderten eine Gleichverteilung der Aufgabe auf alle Kinder. Durch die gegebenen Antworten kam er zu dem Schluss, zwei Stadien der moralischen Entwicklung zu unterscheiden. Das erste ist das Stadium der Heteronomie. Hier werden Regeln von Autoritäten festgelegt, ihre Einhaltung kontrolliert und Missachtungen bestraft. Das zweite Stadium ist jenes der Autonomie. Kinder entwickeln beim Heranwachsen ein Bewusstsein für das Aushandeln von Regeln als gegenseitige Vereinbarung, aber auch, dass Regeln einer sinnvollen Begründung bedürfen. Ebenso müssen Regeln gerecht sein und die Handlungen der Autoritäten, die sich um deren Einhaltung bemühen, sollen nachvollzogen und kritisch beurteilt werden können (zit. nach Montada, 1980, S. 316; Montada, 2008, S. 587). Ein weiterer Wissenschaftler, der sich der Forschung der Moralentwicklung bei Kindern verdient gemacht hat, ist Lawrence Kohlberg. Aus seinen Ergebnissen aus der Arbeit mit hypothetischen Dilemmata erstellte er ein Stufenmodell. Allerdings ging es ihm weniger um Altersnormen als um eine Darstellung des Weges zur Urteilsfindung und die Sammlung der Begründungen seiner Probandinnen und Probanden. Jeder Stufe seines Modells sprach er auch verschiedene Gerechtigkeitskonzeptionen zur Urteilsfindung zu. Das Modell (es wird sich auf die ursprüngliche Version ohne Erweiterung auf Stufe 4 1/2 beschränkt) bestand aus drei Niveaus, (1) das vorkonventionelle Niveau mit einer Orientierung auf externe Handlungskonsequenzen, (2) das konventionelle Niveau mit einer Orientierung auf Sozialpartner und Werte und (3) das postkonventionelle Niveau mit einer Orientierung auf autonom, teils auf Gerechtigkeitsgrundsätzen basierend, ausgehandelte Prinzipien oder Sozialkontrakte. Jedes Niveau wurde noch einmal in zwei Stufen unterteilt. Auf dem vorkonventionellen Niveau werden Entscheidungen mehrheitlich mit egozentrischen Sichtweisen erklärt. Zum einen wird durch die Anerkennung von Autoritäten die Vermeidung von Strafen zu erreichen versucht und auf der anderen Seite stehen die eigenen Interessen im Vordergrund. Interessen anderer werden höchstens in direkten reziproken Austauschsituationen miteinbezogen, aber auch nur in Abhängigkeit der eigenen Belange. Die Urteilsprozesse auf diesem Niveau gelten als wenig komplex und die Urteile sind je nach Autoritätsmeinung oder

Austauschqualität variabel. Auf dem konventionellen Niveau steigen die Konsistenz und die Stabilität der Urteile. Die Orientierung auf Stufe 3 richtet sich auf den Erhalt von Sozialbeziehungen, vornehmlich mit der Familie und der sogenannten Primärgruppe. Urteils Konflikte, z.B. eine gute Beziehung zu zwei rivalisierenden Sozialpartnerinnen oder Partnern aufrechterhalten, können auf dieser Stufe noch nicht gelöst werden. Die Stufe 4, die zweite Stufe des konventionellen Niveaus, umfasst die Erweiterung der Orientierung auf übergreifende Systeme oder Gemeinschaften, wie den Staat oder auch Religionsgemeinschaften. Neben den persönlichen Sozialbeziehungen wird erkannt, dass ein solches System mit seinen anerkannten Regeln und Gesetzen für das Zusammenleben mit unterschiedlichen Interessen, Werthaltungen und Weltanschauungen wichtig ist. Auf dem postkonventionellen Niveau wird das Gesellschaftssystem als wandelbar angesehen und dementsprechend auch hinterfragt. Auf Stufe 5 wird das Verständnis des Systems als ein Gesellschaftsvertrag deutlich. Dieser Sozialvertrag wird zwischen den beteiligten Parteien ausgehandelt und geschlossen und wäre demnach prinzipiell veränderbar. Die Überlegungen werden utilitaristisch. Es wird scheinbar die Maximierung des Gewinns für viele Personen angestrebt, statt nur den eigenen Profit zu berücksichtigen. Auf dieser Stufe bekommt eine Gerechtigkeitsform mehr Bedeutung: die Verfahrensgerechtigkeit bei der Entscheidungsfindung. Mehrheitsentscheidungen werden als gerecht angesehen, wenn das Verfahren gerecht ablief (im demokratischen Sinne) und keine Grundrechte verletzt wurden. Auf Stufe 6 wird die reziproke Rollenübernahme zur Grundlage der Entscheidungsfindung. Die Perspektiven aller Beteiligten/Betroffenen muss eingenommen und berücksichtigt werden, unter der Voraussetzung, dass alle anderen das ebenso tun. Hier werden auch Prinzipien zur Verfahrensprüfung, wie Mitsprache aller, Aufnahme aller Argumente und Informationen, Abwägung aller Argumente, Informationen und Interessen sowie eine Revidierbarkeit der Entscheidung bei Notwendigkeit, bedeutsam (vgl. Montada, 1980, S. 318ff.; Montada, 2008, S. 594f.).

Die Essenz, die sich aus der Erforschung von Denk- und Erkenntnisprozessen bei Piaget und dem entwicklungspsychologischen Modell moralisch-kognitiver Strukturen nach Kohlberg ergibt, ist, dass Kinder sich ein eigenes Bild ihrer sozialen Umwelt erarbeiten und dies von ihren Wissens- und Erfahrungsbeständen abhängt (Oser & Althof, 1997, S. 37). So auch ihr moralisches Urteil und ihr Gerechtigkeitsurteil. Für die vorliegende

Arbeit bedeutet dies, dass das Gerechtigkeitserleben in der Schule vom Alter der beobachteten Personen abhängen könnte.

2.6 Die Gerechtigkeitsmotiv-Theorie

Die Theorie zum Gerechtigkeitsmotiv geht auf Melvin J. Lerner (1975, 1977, 1981, 2002) zurück. Das Gerechtigkeitsmotiv drückt sich in einem Bedürfnis oder einem Wunsch nach Gerechtigkeit aus und zeigt sich in Reaktionen auf erlebte (Un-)Gerechtigkeit (Lerner, 1975, S. 2). Nach Lerner (1975, S. 12f.; 1981, S. 24f.; 2002, S. 11; Lerner & Whitehead, 1980, S. 263f.) entwickelt sich das Gerechtigkeitsmotiv in Form eines persönlichen Vertrags, den bereits Kinder mit sich selbst und mit ihrer Umwelt eingehen. Dieser persönliche Vertrag entsteht aus einem Entwicklungsschritt im Kindesalter. Kinder lernen ihr eigenes Verlangen oder Bedürfnis für ein entfernteres Ziel zurückzustellen. Dieses rationale Verhalten fasste Lerner unter dem Realitätsprinzip (*reality principle*) und ergänzte damit das Genussprinzip (*pleasure principle*; Lerner, 2002, S. 11). Wichtig bei dieser Theorie ist, dass Gerechtigkeit nicht als zweckdienliches Mittel zur Zielerreichung des bedürfnisbefriedigenden Menschen zu sehen ist. Lerner postulierte eine Sorge um Gerechtigkeit, welche Menschen für ihr Leben aber auch für das Gesellschaftssystem entwickeln. Sie verwenden den Maßstab der Gerechtigkeit, um Bewertungen vorzunehmen und Urteile zu fällen und entwickeln ein Verständnis davon, was sie selbst und andere gerechterweise verdienen. Im Sinne des persönlichen Vertrags wird sich ein Individuum gerecht verhalten und es wird ihm ebenso Gerechtigkeit widerfahren.

Lerner begab sich auf den Weg psychologische Prozesse zu finden, mit denen das Streben nach Gerechtigkeit, also das Gerechtigkeitsmotiv zu erklären ist. Die Antworten, die er fand, ergaben sich aus der Gliederung, die Menschen von ihrer Umwelt vornehmen, nämlich in *Gruppen von Menschen* und in *Gruppen von Handlungsfolgen zur Zielerreichung*. Zunächst können wir andere Menschen als Personen oder als Positionsinhaber betrachten. Wird ein Mensch als Person angesehen, zählt er als ein bestimmtes, einzigartiges, benennbares, menschliches Wesen, mit zeit- und kontextstabilen Eigenschaften und Qualitäten. Wird ein Mensch als Positionsinhaber angesehen, sind sein Verhalten und seine Reaktionen als personübergreifende Aktion zu verstehen. Das heißt,

ein Mensch befindet sich in einem bestimmten Zustand, der durch die betreffenden Handlungen determiniert ist und den potentiell jeder einnehmen kann (Lerner, 1975, S. 14; Lerner, 2002, S. 15; Lerner & Whitehead, 1980, S. 264f.). Darüber hinaus gibt es drei Gruppen von Menschen, denen gleichzeitig drei Arten von Beziehungen zugeordnet werden können. (1) Jene Menschen, die uns sehr nahe stehen und denen wir uns identisch fühlen (*identity* Beziehungen), (2) jene, die wir als ähnlich ansehen hinsichtlich ihren Werten und ihrem Erlebten (*unit* Beziehungen) und (3) jene, die wir als grundlegend anders einschätzen und zu denen wir in sogenannten *non-unit* Beziehungen stehen (Lerner, 1975, S. 14ff.; Lerner & Whitehead, 1980, S. 264ff.). Neben der Beziehung, die wir zu Individuen führen ist auch der Prozess ausschlaggebend, in dem wir uns mit einer Person befinden. Dieser Prozess, der für die auszuführende Aktivität zur Zielerreichung steht, wird ebenfalls in *identity*, *unit* und *non-unit* unterteilt. Je nach Beziehung, die man nun zu einem Menschen hat und je nach Prozess, an dem beide beteiligt sind, bestehen unterschiedliche Formen der Abhängigkeit voneinander. Außerdem verändert sich die Anstrengungsbereitschaft für den anderen etwas zu tun und es entscheidet sich, ob kooperatives oder kompetitives Verhalten ausgeführt wird (siehe Tabelle 1). Zur Veranschaulichung stelle man sich zwei Schüler bei einer Gruppenarbeit vor, die gemeinsam eine Projektarbeit im Geschichtsunterricht schreiben sollen. Sie haben einige Gemeinsamkeiten. Sie kommen aus dem gleichen Stadtteil, gehen demselben Sport in ihrer Freizeit nach, haben beide ein ausgeprägtes Interesse am Fach Geschichte und sind beide gute Schüler. Aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten befinden sie sich in einer *unit*-Beziehung. Die erteilte Aufgabe müssen sie gemeinsam als Team erfüllen, geben sie eine minderwertige Arbeit ab, werden beide mit einer schlechten Note rechnen müssen. Demnach haben sie die gleichen Ziele und jeder ist von der Leistung und Bereitschaft des anderen abhängig. Entsprechend befinden sie sich in einem *identity*-Prozess. Während der Aufgabenbearbeitung werden sich die beiden Schulkammeraden gegenseitig unterstützen. Jeder wird bereit sein, Leistung zu bringen und sie werden sich als gleichberechtigt ansehen. Lerner ging nun davon aus, dass sich von diesen wahrgenommenen Beziehungen und wahrgenommenen geteilten Prozessen das Gerechtigkeitsprinzip ableiten lässt, welches zum Einsatz gebracht werden wird. Nachdem die betreffende Person weiß, mit wem sie interagiert, welche Aktionen notwendig sind, um die Ressourcen zu erlangen und in welcher Beziehung sie zu der anderen Person steht, wird jenes Interaktionsmuster ausgeführt, das im Einklang mit dieser Konstellation und dem persönlichen Vertrag steht.

Tabelle 1

Überblick über typisch auftretende Aktivitäten (Lerner & Whitehead, 1980, S. 269)

Beziehung zum anderen (sich ergebende Relation der Zielerreichungs- aktivitäten und Ziele)	Prozess		
	<i>identity</i> (stellvertretend, abhängig)	<i>unit</i> (konvergierende Ziele)	<i>non-unit</i> (divergierende Ziele)
<i>identity</i> (stellvertretend, abhängig)	fürsorgliches Kümern um das Wohlergehen des anderen Befriedigung der Bedürfnisse des anderen	kollektivistische Orientierung Individuum- zentrierte Gemeinschaft	utilitaristische Entscheidungen Heroismus, Märtyrertum, Selbstaufopferung
<i>unit</i> (konvergierende Ziele)	wechselseitiges Entgegenkommen (<i>mutual respon- siveness</i>) Reziprozität	Kooperation, relativer Beitrag, Ausgewogen- heit i.S. von <i>equity</i> Gemeinschafts- bemühungen, Parität	paralleler Wettbewerb, berechtigtes Eigen- interesse formeller Wettstreit
<i>non-unit</i> (divergierende Ziele)	Bewertung der Aktivitäten des anderen (nach Maßgabe der eigenen Ziele) Bewertung des persönlichen Wertes des anderen (nach Maßgabe der eigenen Werte)	vertragliche Beziehungen, Scheinausgewogenheit (<i>mock equity</i>) dem Statusgefüge entsprechende Arbeitsteilung	geregelter Konflikt, Maximierung der legal möglichen Ergebnisse „Kampf“, Maximierung der Ergebnisunterschiede

Anmerkung. In der rechten oberen Hälfte des Feldes ist der Prozessaspekt vorherrschend; in der linken unteren Hälfte des Feldes ist der Beziehungsaspekt vorherrschend.

Eine Ausdifferenzierung der Gerechtigkeitsmotiv-Theorie fand durch Claudia Dalbert (2001, S. 28ff.) statt. Sie postulierte in Anlehnung an die Motivtheorien zur Motivation ein implizites und ein explizites Gerechtigkeitsmotiv. Implizite Motive bilden sich eher aufgrund affektiver Erfahrungen mit natürlichen Anreizen in der Kindheit. Diese Motive haben höheren prädiktiven Wert für spontane Verhaltensneigungen und werden von aufgabenbezogenen Anreizen aktiviert und durch motiventsprechendes Verhalten befrie-

dig. Explizite Motive sind nicht als eine Motivdisposition zu verstehen und werden auch selbstattribuierte Motive genannt. Sie werden als sozial-kognitive Konstrukte angesehen, die sich als persönliche Bemühungen, aktuelle Anliegen, persönliche Projekte, eigene Ziele oder Werte darstellen. Explizite Motive gelten als bessere Prädiktoren für direktes Entscheidungsverhalten und werden von deutlichen und meist sozialen Anreizen aktiviert. Die Ausdifferenzierung geht mit dem Zwei-Ebenen-Modell des Bewusstseins für gerechtigkeitsrelevante Situationen einher (Lerner & Goldberg, 1999, S. 630). Gerechtigkeitsrelevante Situationen können auf zwei unterschiedlichen Bewusstseinssebenen verarbeitet werden. Zum einen auf der implizit-intuitiven Ebene. Hier werden die Informationen unbewusst (oder vorbewusst) mit kognitiven Schemata verarbeitet. Das Verhalten zeigt sich dann in motivkongruenten Handlungen. Dies kann durch Herstellung von Gerechtigkeit oder durch einen Assimilationsprozess mit dem Ergebnis der Opferabwertung vonstattengehen. Zum anderen gibt es die explizit-rationale Ebene, auf der bewusste Gedanken um Gerechtigkeit zentral sind (Peter et al., 2013, S. 23). Die Annahmen aus Motivwirkungsweisen und Informationsverarbeitung auf verschiedenen Bewusstseinssebenen bilden für die beiden unabhängig voneinander operierenden Gerechtigkeitsmotive eine wichtige Grundlage.

Das implizite Gerechtigkeitsmotiv beschreibt das individuelle Streben nach Gerechtigkeit. Es agiert intuitiv und unbewusst und sagt spontane Verhaltensweisen und Reaktionen vorher. Das implizite Gerechtigkeitsmotiv wird durch gerechtigkeitsrelevante Handlungen bekräftigt, zum Beispiel Gerechtigkeitsherstellung. Obwohl projektive Verfahren als gute Erhebungsmethoden für das implizite Gerechtigkeitsmotiv gelten, erwies sich auch die Skala Glaube an eine Gerechte Welt („Ich finde, dass es auf der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht“ oder „Mein Leben verläuft im Grossen und Ganzen gerecht“) als ein adäquater Indikator.

Das explizite Gerechtigkeitsmotiv oder auch selbst-attribuierte Motiv ist als motivationales Selbstbild eines Individuums ein Teil des Selbstkonzepts. Es stellt eine bewusste Beschreibung einer Person dar, wie wichtig ihr Gerechtigkeit ist. Das explizite Gerechtigkeitsmotiv wird mit kontrolliertem Verhalten assoziiert und findet seine Aktivierung vor allem in sozialen Anreizen. Als Indikatoren gelten die Konstrukte Gerechtigkeits sensitivität und Gerechtigkeitszentralität. Gerechtigkeits sensitivität meint die Sensibilität

für erlebte, widerfahrene oder beobachtete Ungerechtigkeit. Gerechtigkeitszentralität misst, inwiefern Gerechtigkeit als Wert betrachtet wird (Dalbert, 2001, S. 28ff.).

In der Folge sollen diese Konstrukte und ihr Gehalt für das jeweilige Gerechtigkeitsmotiv vorgestellt werden.

2.6.1 Der Glaube an eine gerechte Welt

Der Wunsch nach Gerechtigkeit, den wir Menschen hegen, kann im Generellen auf die Welt bezogen werden, in der wir leben. So ist es für Individuen von großer Bedeutung den Glauben zu vertreten, dass sie in einer gerechten Welt leben, in der jede Person das erhält, was sie verdient und verdient, was sie erhält. Dieses Phänomen ist allgemein unter dem Glauben an eine gerechte Welt (oder auch Gerechte-Welt-Glaube) bekannt (Dalbert, 1996, S. 11). Die Aufrechterhaltung dieser Überzeugung kann auf zwei Arten und Weisen vonstattengehen. Entweder wird eine erlebte Ungerechtigkeit ausgeglichen oder die Situation in der die Ungerechtigkeit passiert ist, wird kognitiv umstrukturiert. Die Folgen können von negativen Verhaltenszuschreibungen bis hin zu radikalen Opferabwertungen schwanken. Eines der ersten Experimente zu diesem Phänomen stammt von Lerner (1965, S. 358ff.). Zwei Personen mussten gemeinsam eine Aufgabe lösen, aber nur eine wurde per Losentscheid für den Aufwand finanziell entschädigt. Die Studentinnen und Studenten, die diese Situation beobachteten, waren anschließend aufgefordert worden, anzugeben, wie hoch der Anteil an der Aufgabenlösung der einzelnen Teilnehmenden war. Im Mittel schrieben die Beobachterinnen und Beobachter jener Person, der eine Belohnung zugelost worden war, auch den höheren Anteil an der Arbeitsleistung zu. Dieses Verhalten steht im Einklang mit Festingers *Theorie zur kognitiven Dissonanz* (1957). Menschen benötigen das Gefühl, dass Aufwand und Belohnung/Entschädigung in einer ausgewogenen Relation zueinander stehen. Für das Gerechtigkeitsmotiv bedeuten die Ergebnisse des berichteten Experiments, dass zum Schutz des Gerechte-Welt-Glaubens einer Person unterstellt wurde, weniger eifrig gearbeitet zu haben (Dalbert, 1996, S. 14). Allerdings muss festgehalten werden, dass in einer Vielzahl von Experimenten festgestellt werden konnte, dass das primäre Ziel bei der Bedrohung des Gerechte-Welt-Glaubens der Situationsausgleich ist, also eine Handlung, um den erlittenen Schaden des Opfers auszugleichen. Erst wenn diese

Möglichkeit nicht ausführbar ist (oder nicht den erwünschten Nutzen erzielen würde), finden Schuldzuschreibungen und Opferabwertungen statt (Dalbert, 1996, S. 27).

Da es aber auch Menschen gibt, die nicht mit kognitiver Umstrukturierung reagieren, besteht die Annahme, dass der Gerechte-Welt-Glaube eine interindividuell variierende Disposition ist (Dalbert, 1996, S. 31). Das erste Messinstrument für die Erhebung der Ausprägung des Gerechte-Welt-Glaubens geht auf die Arbeit von Rubin und Peplau (1973, 1975) zurück. Mit ihrem Inventar konnten sie feststellen, dass Menschen mit einem höher ausgeprägten Gerechte-Welt-Glauben religiöser waren, häufiger in die Kirche gingen und stärker an einen *aktiven* Gott glaubten. Weiter zeigten sie, dass hoher Gerechte-Welt-Glaube mit hohem internen *Locus of Control* einherging, also der Überzeugung für die eigenen Belohnungen selbst verantwortlich zu sein (Rubin & Peplau, 1973, S. 89f.). In ihrer Zusammenschau der Zusammenhänge mit demographischen Variablen konnten keine differenzierten Geschlechterunterschiede festgestellt werden. Ein Alterseffekt war nur für Männer signifikant geworden, sodass mit höherem Alter auch der Glaube an eine gerechte Welt stieg. Außerdem wurde kein Zusammenhang mit sozialer Klassenzugehörigkeit festgestellt (vgl. Rubin & Peplau, 1975, S. 80f.). Mit der 1975er-*belief in a just world*-Skala von Rubin und Peplau untersuchte Hunt (2000, S. 343f.) in den 1990er-Jahren die Zusammenhänge zwischen Religion, sozioökonomischem Status und Ethnie mit dem Gerechte-Welt-Glaube. Seine Forschungsbemühungen ergaben, dass Personen mit lateinamerikanischen Wurzeln, Männer und Personen mit niedrigem sozioökonomischem Status die höchsten Werte auf der Gerechte-Welt-Glaube-Skala aufwiesen. Oppenheimer (2006, S. 667) konnte zeigen, dass Individuen, die verstärkt eine Gesellschaft mit vertikalen Ungleichheiten wahrnahmen, höhere Werte im Gerechte-Welt-Glauben aufwiesen, besonders bei männlichen Befragten. Die Entwicklung einer deutschsprachigen Skala zum allgemeinen Gerechte-Welt-Glaube geht auf die Forschergruppe Dalbert, Montada und Schmitt (1987) zurück und besteht aus sechs Items. Hier ließen sich keine Geschlechterunterschiede identifizieren, aber der Gerechte-Welt-Glaube stieg mit zunehmendem Alter an. Ein höherer Gerechte-Welt-Glaube ging zudem mit Abnahme der Schuldgefühle für die eigene privilegierte Lage, ansteigender Abwertung Benachteiligter sowie steigender Tendenz zur Relativierung der Notlage der Benachteiligten und wachsender Anzahl von Selbstverschuldungsvorwürfen einher (Dalbert et al., 1987, S. 613).

In einer Vielzahl von Studien wurde festgestellt, dass Individuen mit hohen Ausprägungen im Gerechte-Welt-Glaube sich verstärkt versuchten fair zu verhalten, sich schlecht fühlten, wenn sie unfaires Verhalten zeigten und versuchten Gerechtigkeit wiederherzustellen, wenn sie mit unfairen Situationen konfrontiert wurden. Diese Befunde führen zu der Annahme, dass der Gerechte-Welt-Glaube als Indikator für das implizite Gerechtigkeitsmotiv gelten kann (Dalbert, 1996, S. 32; 2001, S. 35).

Über die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens über die Lebensspanne hinweg gibt es bisher einige Anhaltspunkte. Mit der kognitiven Reifung geht auch ein Wandel vom Glauben an immanente Gerechtigkeit hin zu dem Erkennen der Zufälligkeit in der Welt einher. Dieser Entwicklungsschritt wurde bereits bei Drittklässlerinnen und Drittklässlern festgestellt. Die Folge dieser Erkenntnis der Zufälligkeit von Ereignissen ist eine Coping-Strategie, die angewendet wird. Individuen konstruieren Kontingenz oder das Schicksal wird als selbstverschuldet bewertet. Weiter konnte während der Adoleszenz eine Ausdifferenzierung zweier Gerechte-Welt-Glauben festgestellt werden. Einmal der *allgemeine* Glaube an eine gerechte Welt, jener Glaube, nach dem Menschen generell das bekommen, was sie verdienen und ein *persönlicher* Glaube an eine gerechte Welt, nach dem ein Individuum auf sich selbst bezogen beantwortet, ob es Fairness im Leben erfährt. Diese Entwicklung wurde das erste Mal bei Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern deutlich, jedoch lassen die Ergebnisse keinen Schluss auf das genaue Alter zu, mit dem diese Ausdifferenzierung stattfindet. Außerdem nehmen beide Gerechte-Welt-Glauben im Jugend- und jungen Erwachsenenalter stetig ab (Oppenheimer, 2006, S. 666). Erst mit ca. 50 Jahren nehmen die Ausprägungen wieder zu. All diese Daten ergeben sich jedoch aus Querschnittsdaten (Dalbert, 2001, S. 68ff.).

Dem Gerechte-Welt-Glaube werden im Sinne der Gerechtigkeitsmotiv-Theorie drei wichtige Funktionen für das Leben zugeschrieben. Zum einen führt der Glaube an eine gerechte Welt dazu, dass wir selbst gerechtes Verhalten zeigen. Das ist die sogenannte Motivfunktion. Zum anderen hat der Gerechte-Welt-Glaube eine Assimilationsfunktion. So ist es für Menschen sehr wichtig den Ereignissen im Leben Bedeutung und Sinn zuzuschreiben. Erleben Personen mit hohem Gerechte-Welt-Glaube nun Ungerechtigkeit, werden sie diesen durch gerechtigkeitsherstellendes Verhalten oder kognitive Anpassung zu schützen versuchen. Die dritte Funktion ist die Vertrauensfunktion. Menschen, die an eine gerechte

Welt glauben, vertrauen darauf, dass ihnen keine Ungerechtigkeiten widerfahren (vgl. Dalbert, 2001, S. 36, S. 103; Dalbert, 2011, S. 6f.).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass der Gerechte-Welt-Glaube als ein Schema zu verstehen ist, das Menschen sich von der Welt bilden und wie eine positive Illusion dieser zu verstehen ist (Dalbert, 2001, S. 17). Individuen verteidigen dieses Schema durch Gerechtigkeitswiederherstellung oder Rekonstruktionen der Situation. Im Jugendalter kann eine Ausdifferenzierung des Gerechte-Welt-Glaubens in eine allgemeine und eine persönliche Komponente festgestellt werden. Der Gerechte-Welt-Glaube gilt als Indikator des impliziten Gerechtigkeitsmotivs, da er mit gerechtigkeitsrelevantem Verhalten in Verbindung steht. Zusätzlich ist der persönliche Gerechte-Welt-Glaube wahrscheinlich ein besserer Indikator für das implizite Gerechtigkeitsmotiv, da er stark mit dem Selbstwert einer Person verknüpft ist (Dalbert, 2001, S. 18f.).

2.6.2 Gerechtigkeitssensitivität

Schmitt, Neumann und Montada (1992, S. 4) sprachen als erste die Empfehlung aus, Gerechtigkeitssensitivität oder Ungerechtigkeitssensitivität, als eine Gruppe von Dimensionen interindividueller Differenzen in der Gerechtigkeitsforschung Beachtung zu schenken. Die ersten Indikatoren zur Messung des Konstrukts waren die Häufigkeit erlebter Ungerechtigkeit, die Ärgerintensität aufgrund des erlebten Ereignisses, die Aufdringlichkeit (Penetranz) der Gedanken zu dem Ereignis und das Verlangen den Täter oder die Täterin zu bestrafen (Punitivität) (Schmitt, Neumann & Montada, 1993, S. 5; Schmitt, 1996, S. 5). Diese vier Indikatoren wurden mit 18 ungerechtigkeitsrelevanten Situationen zu einem Gerechtigkeitssensitivitätsfragebogen, bestehend aus 64 Items, kombiniert (Schmitt, Neumann & Montada, 1995, zit. nach Schmitt, 1996, S. 5). Es wird angenommen, dass Gerechtigkeitssensitivität mit vier psychologischen Komponenten zusammenhängt. Die erste ist die Wahrnehmungskomponente (1). Hier wird davon ausgegangen, dass Individuen mit hoher Gerechtigkeitssensitivität Ungerechtigkeit schneller und mit weniger Hinweisreizen wahrnehmen. Die zweite Komponente ist die Emotion (2). Bei dieser und den zwei noch folgenden psychologischen Komponenten befindet man sich auf der Ebene der Reaktionen. Es ist davon auszugehen, dass Menschen mit hohen Ausprägung-

gen in der Gerechtigkeitssensitivität stärkere emotionale Reaktionen auf erlebte Ungerechtigkeiten zeigen. Die dritte Komponente ist die Kognition (3). Auf diesem Level geht hohe Gerechtigkeitssensitivität mit einer Art Grübeleien über Ungerechtigkeit einher, die sich auch dann einstellt, wenn der Auslöser nicht mehr in unmittelbarer Nähe oder Umgebung ist. Die letzte Komponente, auf der Reaktionen zu erwarten sind, ist die Motivation (4). Auf dieser Ebene haben Individuen mit hoher Ausprägung in Gerechtigkeitssensitivität ein Bedürfnis nach Gerechtigkeitswiederherstellung und sie weisen die Bereitschaft auf, diesen Zustand zu erreichen (Thomas, Baumert & Schmitt, 2012, S. 109f.). Aufgrund der Perspektivenabhängigkeit des Gerechtigkeitserlebens (Mikula, 1994, S. 198) wurde das Konstrukt Gerechtigkeitssensitivität zusätzlich zur Opferperspektive auch für Täter-, Nutznießer- und Beobachterrolle konstruiert (Schmitt, Maes & Schmal, 1995, S. 21). Das Konstrukt Ungerechtigkeitssensitivität aus der Opferperspektive kann spontane und retrospektive emotionale sowie auch Verhaltensreaktionen auf erlebte Ungerechtigkeit erklären (Mohiyeddini & Schmitt, 1995, S. 17). Diese Ergebnisse aus Laborexperimenten konnten mit einer realen Situation repliziert werden (Schmitt & Mohiyeddini, 1995, S. 14). Auch dort spielte Gerechtigkeitssensitivität eine entscheidende Rolle bei der Reaktion der Studienteilnehmenden auf erlebte Ungerechtigkeit. Die drei Perspektiven der Gerechtigkeitssensitivität lassen sich methodisch voneinander trennen. Schmitt, Gollwitzer und Arbach (2003) zeigten, dass die Opferperspektive der Gerechtigkeitssensitivität vor allem mit selbstbezogenen Konstrukten und der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus zusammenhing, während die Beobachter- und Täter-/Nutznießerperspektive mit fremdbezogenen Konstrukten (Rollenübernahme, Empathie) korrelierten. Die korrelativen Zusammenhänge mit dem Gerechte-Welt-Glaube waren für alle drei Perspektiven klein, aber signifikant (Schmitt et al., 2003, S. 19ff.). In einem spieltheoretischen Experiment nach Fetschenhauer und Huang (2003, S. 1023ff.) wurden perspektivspezifische Reaktionen auf ungerechte Gewinne festgestellt. So war faires Verhalten bei der Gewinnzuteilung mit hohen Werten in der Beobachter- oder Täter-/Nutznießerperspektive assoziiert. Individuen mit höheren Werten in der Opferperspektive der Gerechtigkeitssensitivität neigten eher zu opportunistischem Verhalten. Ähnliche perspektivspezifische Ergebnisse ergaben sich auch bei Gollwitzer, Schmitt, Schalke, Maes und Baer (2005). Gerechtigkeitssensitivität aus der Opferperspektive wies keine signifikanten Korrelationen zu Solidarität (prosozialem Verhalten) auf, während die Nutznießerperspektive dies in positiver Weise tat. Aufgrund des längsschnittlichen Designs

der Studie konnte sogar gezeigt werden, dass die Nutznießerperspektive prosoziales Verhalten im Sinne von Solidarität vorhersagen konnte (Gollwitzer et al., 2005, S. 191f.). Zudem tendierten Versuchsteilnehmerinnen und Teilnehmer mit hohen Werten in der Nutznießerperspektive im Vergleich zu jenen mit höheren Werten in der Opferperspektive bei Entscheidungsaufgaben zu den moralischen Wahloptionen, obwohl diese höheren Aufwand forderten (Gollwitzer et al., 2005, S. 196). Hinzu kam, dass Personen mit hohen Werten in der Opferperspektive der Gerechtigkeitssensitivität die gewählten unmoralischen Optionen als Fehlverhalten einschätzten, aber ihre Wahl als gerechtfertigt beurteilten (Gollwitzer et al., 2005, S. 197). Demografische Effekte konnten von Schmitt, Baumert, Gollwitzer und Maes (2010, S. 224ff.) dargestellt werden, wenn auch nur kleine. So zeigte sich, dass Frauen generell gerechtigkeits sensitiver waren als Männer, Opfersensitivität nahm mit steigendem Alter ab und die Tätersensitivität nahm mit steigendem Alter zu.

Der kurze Überblick mit den ausgewählten Forschungsergebnissen zu Gerechtigkeits sensitivität zeigt deren Evidenz für die kognitiven und emotionalen Reaktionen von Individuen auf erlebte Ungerechtigkeit. Wichtig ist, dass die Perspektive, von welcher aus die Ungerechtigkeit erlebt wird – Opfer-, Täter-, Nutznießer- oder Beobachterperspektive – über Stärke und Richtung der Reaktion entscheidet. Außerdem zeigen sich interindividuelle Unterschiede in Abhängigkeit demografischer Aspekte. Ergebnisse von Gollwitzer et al. (2005, S. 195ff.) weisen darauf hin, dass die Nutznießerperspektive der Gerechtigkeits sensitivität stärker mit normkonformen Verhalten und dem Vermeiden unmoralischen Verhaltens einhergeht. Entsprechend lässt sich vermuten, dass sich diese Perspektive besser als Indikator für das explizite Motiv eignet. So wird auch in Anlehnung an Dalbert und Umlauf (2009a, 2009b) in der vorliegenden Untersuchung die Nutznießerperspektive der Gerechtigkeits sensitivität als Indikator für das explizite Gerechtigkeitsmotiv verwendet.

2.6.3 Gerechtigkeitszentralität

Zur Messung des expliziten oder selbstattribuierten Gerechtigkeitsmotivs werden in der bisherigen Forschung (z.B. Dalbert & Umlauf, 2009a, 2009b) Selbstzuschreibung gerechtigkeitsrelevanter Merkmale oder Handlungsweisen verwendet. Hierzu gehört auch die Gerechtigkeitszentralität. Es handelt sich um die Zentralität des Wertes Gerechtigkeit im

persönlichen Erleben (Dalbert et al., 1987, S. 599), also inwiefern Gerechtigkeit als eine Einstellung für einen persönlich bedeutsam ist (Mohiyeddini & Montada, 1999, S. 7). Die Skala zur Messung der Gerechtigkeitszentralität wurde von Dalbert et al. (1987) erarbeitet und von Dalbert und Umlauf (2003) weiterentwickelt. Das Ziel der Weiterentwicklung lag darin, neben der Zentralität des Ungerechtigkeitserlebens auch positive Zusammenhänge mit Gerechtigkeit abzubilden (Dalbert, Donat & Dietrich, 2010, S. 10). Sie liegt heute in einer unveröffentlichten Form vor und wurde als Indikator des expliziten Gerechtigkeitsmotivs bereits zu Forschungszwecken eingesetzt (Dalbert & Umlauf, 2009b).

2.7 Gerechtigkeitserleben in der Schule

Wie bereits erläutert, beschäftigt sich die Psychologie vor allem mit dem individuellen Befinden, den Bewertungen von und den Reaktionen auf erlebte (Un-)Gerechtigkeit. Ein Teil der hierbei aufgewendeten Forschung beschäftigt sich mit dem Gerechtigkeitserleben in der Schule und den Konsequenzen erlebter Ungerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler, ihre Interaktionen und auch für das Klassenklima. In diesem Kapitel sollen wichtige Forschungsergebnisse berichtet werden. Für eine umfassende Aufarbeitung des Forschungsstandes zu *Gerechtigkeit in der Schule* wird auf gleichnamiges Buch von Claudia Dalbert (2013) verwiesen.

Es ist bekannt, dass Gerechtigkeit im Kontext Schule einen wichtigen Stellenwert hat. So wünschen sich Schülerinnen und Schüler fair behandelt zu werden und stufen Gerechtigkeit als ein wichtiges Charakteristikum einer Lehrperson ein (Tylor, 1962, S. 260f.). Auch Lehrerinnen und Lehrern ist es wichtig jene Kinder und Jugendliche, die sie unterrichten, gerecht, im Sinne von gleich, zu behandeln (Kanders, 2000, S. 16). Bei einer Befragung wurden Schülerinnen und Schüler gebeten, sich an ungerechte und gerechte Ereignisse aus dem Schulalltag zu erinnern. Hier ließen sich die ungerechten Situationen den Kategorien Bestrafung, zwischenmenschlicher Umgang, ungerechtfertigte Vorwürfe, ungerechte Leistungsbeurteilung und ungerechte Verteilung von Verantwortung zuordnen. Die berichteten gerechten Situationen konnten den Kategorien Bestrafung, Leistungsbeurteilung, zwischenmenschlicher Umgang, Belohnung und Eintreten für Gerechtigkeit zugeordnet werden. Bei den berichteten Ereignissen stellte sich ein Geschlechtereffekt ein.

Während Mädchen häufiger von ungerechten zwischenmenschlichen Behandlungen berichteten, machten Jungen häufiger Angaben zu ungerechten Bestrafungssituationen oder ungerechten Vorwürfen (Fan & Chan, 1999; zit. nach Peter et al., 2013, S. 16). Viele dieser Kategorien haben direkt etwas mit dem Handeln der Lehrperson zu tun. Dementsprechend wurden einige Forschungsvorhaben rund um erlebte Lehrpersonsgerechtigkeit lanciert. Unter dem Konstrukt werden subjektive und individuelle Gerechtigkeitsurteile zum Lehrpersonverhalten verstanden. Diese beziehen sich auf faire Leistungsanforderungen, Noten, Lob und Strafe und das generelle Bemühen der Lehrperson gerecht aufzutreten (Dalbert, 2011, S. 10). Es zeigten beispielsweise Dalbert und Stoeber (2005, S. 128), dass die durch die Kinder beurteilte Lehrpersonsgerechtigkeit positiv mit dem Gerechte-Welt-Glaube, der Notengerechtigkeit und negativ mit Stresserleben in der Schule zusammenhing. Ichilov und Harel (1987, S. 109) konnten zeigen, dass Mädchen sich generell gerechter in der Schule behandelt fühlten als Jungen und die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gab an, dass Bestrafungen fair und im Hinblick auf das Fehlverhalten angemessen waren (Ichilov & Harel, 1987, S. 106). In einer Studie von Kahileh, Peter und Dalbert (2013, S. 67) wurde festgestellt, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube und die Lehrpersonsgerechtigkeit positiv mit Lernzielorientierung, dem schulischen Selbstkonzept, den Schulnoten und negativ mit Arbeitsvermeidung zusammenhingen. An dieser Stelle muss auf die Schwächen der Studien hingewiesen werden. Die Ergebnisse basieren auf Querschnittsdaten. Daher wird auf die Darstellung der Resultate aus Regressionsmodellen bezüglich der Notenvergabe bewusst verzichtet. Es lassen sich nur schwer interpretierbare prädiktive Effekte nachweisen, da die Variablen keine chronologisch sinnvolle Abfolge aufweisen. Dalbert selbst kritisiert die bisher wenigen längsschnittlichen Versuchsdesigns (2011, S. 14). Eine längsschnittlich angelegte Studie von Dalbert und Stoeber (2006, S. 202ff.) konnte verdeutlichen, dass ein starker Gerechte-Welt-Glaube zu höherer Lehrpersonsgerechtigkeit führte. Wurde von den Kindern und Jugendlichen zu Hause ein gerechtes Familienklima wahrgenommen, beeinflusste dies nicht das Gerechtigkeitserleben des Schulklimas (und umgekehrt). Weiter konnte in diesem Untersuchungsdesign festgestellt werden, dass gute Noten nicht zu einer gerechteren Schulklimabeurteilung führten und schlechte Noten auch nicht zu ungerechteren Bewertungen. Peter (2012, 108ff.) konnte in einer Studie mit längsschnittlichem Design zeigen, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube einen positiven Effekt auf die Lehrpersonsgerechtigkeit hat. Umgekehrt konnte auch identifiziert werden, dass der allgemeine

sowie der persönliche Gerechte-Welt-Glaube durch positives Gerechtigkeitserleben in der Schule (Lehrperson und auch Mitschülerinnen und Mitschüler) aufrechterhalten wird.

In Abbildung 4 sind die Resultate zu den Konsequenzen individuell perzipierter Lehrpersonsgerechtigkeit zusammengefasst (Dalbert, 2011, S. 14). Die Zusammenhänge zwischen erlebter Lehrpersonsgerechtigkeit zeigten sich mit Indikatoren für Vertrauen in Gerechtigkeit, wie weniger Arbeitsvermeidung und Legitimitätseinschätzungen zu schulischen Institutionen, für regelkonformes Verhalten, beispielsweise Reduktion von Bullying und Täuschungsversuchen, für Assimilationsleistungen, wie bessere Einschätzungen des Unterrichts- und Sozialklimas innerhalb einer Klasse und letztendlich für schulinduziertes Belastungs- und Exklusionserleben.

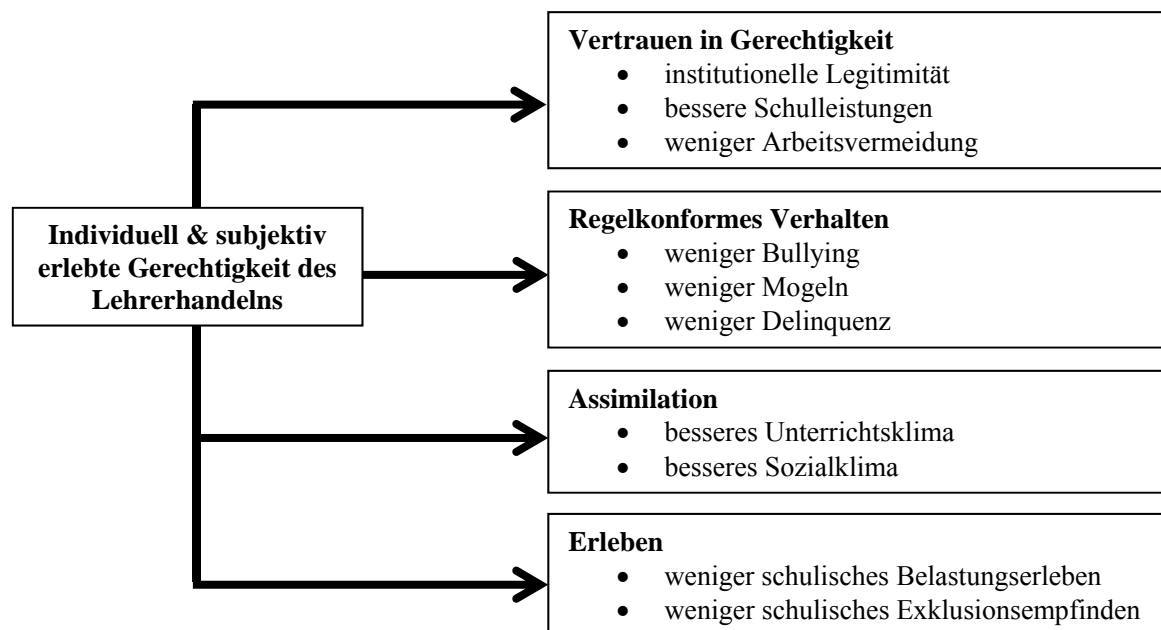


Abbildung 4. Die Bedeutung der durch die Schülerinnen und Schüler individuell und subjektiv erlebten Gerechtigkeit des Lehrpersonshandelns für das Verhalten und Erleben der Schülerinnen und Schüler (Dalbert, 2011, S. 14).

Die Studien zu Lehrpersonsgerechtigkeit haben teilweise auch die Noten der Kinder und Jugendlichen in die Analysen einbezogen, allerdings zeigten sich keine klaren Ergebnisse. Dalbert (2004, S. 120) berichtete über eine Studie aus Deutschland, bei der verschiedene Verteilungsprinzipien bei der Notengebung von Schülerinnen und Schülern nach Präferenz beurteilt werden sollten. Insgesamt ergaben die Auswertungen, dass die befragten Kinder und Jugendlichen das Gleichheitsprinzip bevorzugten – gleiche Leistungen sollen die gleichen Noten erhalten. Die Ergebnisse unterschieden sich jedoch für die verschiedenen Schulniveaus. So bewerteten Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen von den Realschulen und Gymnasien, das Verteilungsprinzip für Noten als das am wenigsten gerechte. Sie bevorzugten Notengebungssysteme, die den geleisteten Aufwand und die Mühe in die Bewertung einbezogen. Eine detaillierte Betrachtung von Gerechtigkeitsurteilen zu Notengebung hinsichtlich der Bezugsnorm führten Dalbert, Schneidewind und Saalbach (2007) durch. Anhand zweier Befragungen, einmal in den Klassenstufen 9 bis 12 an Gymnasien und ein weiteres Mal in den Klassenstufen 7, 9 und 12 von Gymnasien und weiteren Sekundarschulen, wurden die kriteriale Bezugsnorm, die soziale Bezugsnorm und die individuelle Bezugsnorm zur Notengebung bezüglich ihrer Gerechtigkeit eingeschätzt. In beiden Untersuchungen wurde die kriteriale Bezugsnorm, also jene, die sich auf erreichte Leistungsstandards bezieht, am gerechtesten beurteilt und dies unabhängig vom Schulfach. Die individuelle Bezugsnorm, jene, die den Leistungszuwachs des einzelnen Kindes bewertet, wurde als mehr gerecht als ungerecht eingeschätzt. Die soziale Bezugsnorm, die die Notengebung im Schülerinnen- und Schülervergleich innerhalb der Klasse (oder einer anderen Referenzgruppe) darstellt, wurde als ungerecht eingestuft (Dalbert et al., 2007, S. 426ff.).

Mit dem Gerechtigkeitserleben bei Transitionsentscheiden befassten sich Biewer et al. (2013, S. 425ff.). Beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I findet im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH ein umfangreiches Verfahren zur Findung des Zuweisungsentscheides statt. Die entscheidungsrelevanten Elemente Noten, Ergebnisse der Vergleichsprüfung, Lehrpersonempfehlung und Elternempfehlung werden jährlich vom Amt für deutschsprachigen Unterricht gesammelt. Die Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonen der Jahrgänge 2009 und 2010 wurden zusätzlich bezüglich des Übertrittsverfahrens ausführlich befragt. Die Autoren konnten hierbei Gerechtigkeitsurteile der Eltern erheben. Diese bezogen sich auf die Beurteilungsgüte der

Lehrpersonen und das Übertrittsverfahren im Allgemeinen. In einem Strukturgleichungsmodell zeigte sich dann, dass die globale Gerechtigkeitseinschätzung zum gesamten Übertrittsverfahren vor allem von einer als gerecht wahrgenommenen Lehrperson abhing (unter Berücksichtigung der Schachtelung der Daten). Je gerechter die Eltern die Lehrpersonen ihrer Kinder einschätzten, desto gerechter beurteilten sie auch das Verfahren. Besonders interessant waren an dieser Stelle die Einflüsse des sozioökonomischen Status der Familien. Eltern mit hohem sozioökonomischem Status beurteilten das Übertrittsverfahren als ungerechter. Zudem bewerteten sie die Lehrpersonen als ungerechter und waren unzufriedener mit dem Zuweisungsentscheid. Und das, obwohl ihre Kinder Zuweisungen in anspruchsvollere Schulniveaus erhielten, als Kinder aus Familien niedrigerer Sozialschichten. Diese Ergebnisse wurden im Sinne der Gerechtigkeitsmotiv-Theorie interpretiert. Eltern, deren Kinder im System benachteiligt werden, „leugnen“ das Auftreten sozialer Disparitäten im Schulverlauf. Dem entsprechend beurteilen sie das Schulsystem und das Übertrittsverfahren gerechter. Eltern mit hohem sozioökonomischen Status und dementsprechend Kindern, die vom System bevorzugt werden, benötigen die Dissonanzreduktion nicht. Sie können Ungerechtigkeiten im Schulsystem wahrnehmen und dementsprechend bewerten, ohne den Zustand kognitiver Dissonanz zu erleben. Die bereits berichteten Ergebnisse nach Hunt (2000) verweisen zusätzlich darauf, dass Menschen mit hohem sozioökonomischem Status einen niedrigeren Gerechte-Welt-Glaube zeigen. Sie müssen die Situation schlichthin nicht kognitiv umstrukturieren, um ihren Glauben an eine gerechte Welt zu schützen. Auch hier muss darauf verwiesen werden, dass es sich um Analysen mit Querschnittsdaten handelt. Die Pfade der Strukturgleichungsmodelle wurden theoriegeleitet aufgestellt und sollten einer Prüfung mit längsschnittlichen Daten unterzogen werden.

Die in der schulbezogenen Gerechtigkeitsforschung zum Einsatz kommenden Konstrukte werden in zwei Gruppen eingeteilt – die schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukte und die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte (Dalbert, 2000, S. 3ff.; Peter & Dalbert, 2013, S. 38f.). Unter den schuldistalen Konstrukten werden jene Gerechtigkeitskonstrukte gefasst, die über intuitive Überzeugungen bestimmter Akteure im Schulsystem aus der Ich-Perspektive Aufschluss geben. Ein Beispiel stellt die Schülerinnen- und Schülerpersönlichkeit als *schulferne* Perspektive dar. Hier dienen der allgemeine und persönliche Gerechte-Welt-Glaube zum Erfassen der allgemeinen und persönlichen intuitiven Überzeugungen.

Unter den schulproximalen Konstrukten werden jene subsummiert, mit denen Verhalten und Beziehungen zwischen bestimmten Individuen bewertet werden können, wobei es sich einmal um Konstrukte zu Erleben und Kognitionen handelt und zum anderen um Konstrukte zur Präferenz. Beispiele sind hier die kinderperzipierte Lehrpersonsgerechtigkeit oder Gerechtigkeitspräferenzen (siehe Abbildung 5).

SCHULDISTAL	SCHULPROXIMAL			
PERSÖNLICHKEIT	ERLEBEN / KOGNITIONEN			PRÄFERENZ
Gerechte-Welt-Glaube	Klimaansatz	Persönlicher Erlebens-ansatz	Verhaltens-ansatz	Gerechtigkeits-präferenzen
Ich-Perspektive	Sie-zu-uns-Perspektive	Sie-zu-mir-Perspektive	Er/sie-zu-ihnen-Perspektive	

Abbildung 5. Gerechtigkeitskonstrukte (Peter & Dalbert, 2013, S. 39).

Festzuhalten bleibt, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen wünschen sich in der Schule für und von sich Gerechtigkeit. Der kurze Überblick zur Forschung zu Gerechtigkeitsurteilen in der Schule gab Aufschluss über die weitreichenden Konsequenzen erlebter Ungerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler. Die Beobachtung gerechter Verhaltensweisen bei einer Lehrperson führt zu weniger Arbeitsvermeidung, zu mehr regelkonformem Verhalten, zu einem besseren Klassenklima, zu weniger Belastungs-erleben und zu weniger Exklusionsempfinden. Es gibt Hinweise auf Geschlechter- und Statusunterschiede bei Gerechtigkeitsurteilen.

In der vorliegenden Untersuchung werden sowohl schuldistale als auch schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte eingesetzt. Zu den schuldistalen Konstrukten werden der Gerechte-Welt-Glaube, die Gerechtigkeitssensitivität und die Gerechtigkeitszentralität gezählt. Unter die Kategorie der schulproximalen Konstrukte fallen in dieser Studie die Lehrpersonsgerechtigkeit, die Schulgerechtigkeit und die Übertrittsgerechtigkeit.

2.8 Ungleichheitserleben

Es wird wohl kaum mehr notwendig sein über das Auftreten sozialer Disparitäten zu streiten. Aber Ungleichheiten werden nunmehr von Individuen wahrgenommen und Erlebtes wird von ihnen auch bewertet. Das Interessante an diesen Beurteilungen und Bewertungen sozialer Ungleichheiten ist, dass die Ungleichheit von manchen Personen als gerechtfertigt angesehen wird, während von anderen ein klarer Verstoß gegen Fairnessprinzipien angenommen wird. Diesbezüglich schrieb Mau (2004; zit. nach Sachweh, 2010, S. 12), dass Ungleichheitsverhältnisse in unseren modernen Gesellschaften in kulturell vermittelte und kollektiv geprüfte Normen der Gerechtigkeit und der Fairness integriert sind und fasste dies unter den Begriff der Moralökonomie. Von sozialen Ungleichheiten kann dann gesprochen werden, wenn „die Möglichkeit des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (Kreckel, 2004, S. 17). Allerdings lässt sich bei dieser begrifflichen Definition keine Aussage darüber machen, wann Individuen, Gruppen oder Gesellschaften das Ausbleiben oder Auftreten der Möglichkeiten zum Zugang zu den Gütern oder Positionen als eine Benachteiligung oder Begünstigung und damit als soziale Ungleichheit interpretieren. Weiter lässt sich auch nicht genau definieren, ab welchem Punkt Individuen, Gruppen oder Gesellschaften soziale Disparitäten legitimieren.

In seinem Buch *Deutungsmuster sozialer Ungleichheit* bietet Patrick Sachweh (2010, S. 32ff.) eine Übersicht über die Forschung zur Wahrnehmung und Akzeptanz von sozialen Ungleichheiten. So zeigten einige Studien, dass tatsächlich vorherrschende Ungleichheiten in der Wahrnehmung meistens unterschätzt wurden. Arbeiterlöhne wurden dabei viel höher geschätzt und Akademikerlöhne niedriger eingeschätzt als sie es in Realität waren (Heady, 1991; Aalberg, 2003; zit. nach Sachweh, 2010, S. 32). Solche wahrnehmungsbedingten Einschätzungen können auch je nach sozioökonomischen Status der bewertenden Person variieren. Statusniedrigere Individuen beurteilten ihr Prestige höher und jenes statushoher Personen niedriger ein als es tatsächlich war. Statushohe Personen hingegen schätzten das Prestige niedriger Sozialschichtzugehöriger noch niedriger ein und ihr eigenes höher als es

realer Weise war (Wegener, 1987; zit. nach Sachweh, 2010, S. 32f.). Wurden Menschen nach ihrem subjektiven sozialen Status befragt, ließ sich hingegen eine Tendenz zur Mitte feststellen (Kelley & Evans, 1995; zit. nach Sachweh, 2010, S. 33). Studien zur Akzeptanz von sozialen Disparitäten zeigten, dass Einkommensunterschiede in Deutschland dann akzeptabel waren, wenn sie als ein Leistungsanreiz eingesetzt wurden oder Rangunterschiede demonstrierten, die auf unterschiedlicher Chancennutzung basierten (Noll & Christoph, 2004; zit. nach Sachweh, 2010, S. 36). Allerdings wurde in der gleichen Studie ebenfalls festgestellt, dass mehr als drei Viertel der deutschen Bevölkerung die Einkommensunterschiede für zu groß erachteten. Außerdem waren nur die Hälfte der Westdeutschen und nur ein Viertel der Ostdeutschen der Auffassung, dass jede Person die Möglichkeit habe, sich im Sinne seiner Fähigkeiten und Talente zu bilden. Diese Ergebnisse mögen auf den ersten Blick schwer zu erklären sein, doch an dieser Stelle kommt eben Wahrnehmung und Bewertung ins Spiel. So besteht die Annahme, dass Wahrnehmungen und Beurteilungen sozialer Ungleichheiten zwischen zwei Orientierungsmustern stattfinden, nämlich dem affirmativ-legitimierenden und dem kritisch-egalitären Orientierungsmuster, und widersprüchlich und ambivalent sein können (Sachweh, 2010, S. 36f.). Nach Mayer, Kraus und Schmidt (1992; zit. nach Sachweh, 2010, S. 37) beinhalten beide Orientierungspole Wahrnehmungen über Disparitäten sowie Repräsentationen über die Ursachen ihres Auftretens und über Optionen sie aufzulösen. In affirmativ-legitimierenden Orientierungsmustern wird von einer offenen Gesellschaft ausgegangen, in der hohe Positionen durch Anstrengung und Leistung erreicht werden können. Mehrheitlich wird in diesen Orientierungen angenommen, dass Ungleichheiten nicht vermeidbar oder veränderbar sind. In kritisch-egalitären Orientierungsmustern dominiert die Meinung, dass die soziale Herkunft für die gesellschaftliche Position eines Menschen ausschlaggebend ist. Dieser Umstand soll im Sinne der Chancengleichheit verändert werden. Diese Pole müssen nicht zwingend als Gegensatz angesehen werden, Individuen können sogenannte Kompromisspositionen einnehmen, innerhalb derer strukturelle Hindernisse eingestanden werden, aber dem Individuum immer noch Eigenverantwortung für das Überwinden eingeräumt wird (Kluegel & Smith, 1986; zit. nach Sachweh, 2010, S. 37f.).

Ein weiterer wichtiger Befund der Forschung um Akzeptanz und Wahrnehmung sozialer Disparitäten findet sich in systematischen Unterschieden bei Ungleichheitsbeurteilung

zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (Sachweh, 2010, S. 38). Beispielsweise sorgte ein hoher sozialer Status zu geringerer Einschätzung sozialer Disparitäten verglichen mit einem niedrigen sozialen Status (Kluegel & Smith, 1986; zit. nach Sachweh, 2010, S. 38). Beim Bildungsgrad fielen die Ergebnisse nicht eindeutig aus, hier ging ein sehr hoher und ein sehr niedriger Bildungsgrad mit weniger Akzeptanz sozialer Ungleichheiten einher, der mittlere Bildungsgrad hingegen führte zu höherer Akzeptanz (Hadler, 2005; zit. nach Sachweh, 2010, S. 39).

Auch im Schulkontext zeigt das Ungleichheitserleben Wirkung. Baeriswyl et al. (2013) befragten Eltern im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH, ob der sozioökonomische Status der Familie Vorteile oder Nachteile für die Kinder beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I hat. In Regressionsmodellen, die für die Mehrebenenstruktur der Daten kontrolliert wurden, zeigten die Ergebnisse, dass höheres Erleben von Herkunftseffekten mit mehreren schulrelevanten Variablen zusammenhing. Höhere Ausprägungen der elternperzipierten Vorbereitungsgüte der Lehrperson, der elternperzipierten Lehrpersonsgerechtigkeit, der elterlichen Zufriedenheit mit dem Zuweisungsentscheid und der elternperzipierten Gerechtigkeit des Übertrittsverfahrens gingen mit weniger beobachteten Herkunftseffekten einher. In einem Modell zeigte sich sogar ein direkter negativer Effekt auf die Zuweisungszufriedenheit. Das heißt, dass Eltern, die einen höheren Einfluss des sozioökonomischen Status auf den Übertritt wahrnahmen, unzufriedener mit dem Zuweisungsentscheid waren (Baeriswyl et al., 2013, S. 95). Allerdings zeigte sich dieser Effekt nur, wenn die Vorbereitungsqualität der Lehrperson und ihre Beurteilungsgerechtigkeit ausgeschlossen wurden.

Die Ergebnisse zum Ungleichheitserleben deuten darauf hin, dass Wahrnehmung und Akzeptanz sozialer Disparitäten vom individuellen sozioökonomischen Status und dem Bildungsgrad abhängen können. Eltern sind im Schulkontext in der Lage, Herkunftseffekte zu identifizieren und dieses Erleben fließt in ihre Gerechtigkeitsurteile hinsichtlich schulbezogener Variablen ein. In der vorliegenden Arbeit sollen Schülerinnen und Schüler sowie Eltern hinsichtlich der Einflüsse der sozialen Herkunft befragt werden. Außerdem soll der Einfluss des sozioökonomischen Status auf Gerechtigkeitsurteile und Ungleichheitserleben untersucht werden.

3 Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung wird in drei Fragestellungen unterteilt. Die erste befasst sich mit den Aufbereitungen der Messinstrumente und Unterschieden, die sich zwischen den drei Stichproben hinsichtlich der Skalenstrukturen zeigen. Die zweite Fragestellung umfasst korrelative Zusammenhänge zwischen den eingesetzten Gerechtigkeitsmotivkonstrukten (Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitssensitivität und Gerechtigkeitszentralität), schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten (Lehrperson-, Übertritts- und Schulgerechtigkeit) und Ungleichheitserleben untereinander und zusätzlich mit demografischen Variablen. Die dritte Fragestellung beinhaltet prädiktive Aussagen zu den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten. Im Anhang A sind die drei Fragestellungen mit den zu erfüllenden Voraussetzungen oder den zu prüfenden Hypothesen noch einmal überblicksartig dargestellt.

1. Messen die Skalen zu schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und zum Ungleichheitserleben in allen Stichproben gleich im Sinne der Anforderungen der faktoriellen Messinvarianz?

In der empirischen Forschung mit quantitativem Methodeneinsatz werden die anzuwendenden Verfahren sowie die Statistikprogramme für deren Berechnung stetig erneuert, weiterentwickelt und verbessert. Forscherinnen und Forscher haben somit den Auftrag, regelmäßig den Stand ihrer Methodenkompetenz anzupassen. So entwickelte sich beispielsweise latentes Modellieren in den vergangenen Jahren zu einer der Hauptströmungen in der Statistik (Skrondal & Rabe-Hesketh, 2007, S. 712) und soll daher auch in der vorliegenden Untersuchung zu den Methodenstandards zählen. Welche statistischen Mittel in dieser Studie angewendet werden, ist in Kapitel 4.5 detailliert dargestellt. Es wird auf latente Modellierung, Messinvarianztestung, Strukturgleichungsmodellierung und den Umgang mit Abhängigkeiten in den Stichproben, beispielsweise durch Schulklassen, eingegangen.

Die Skalen, die in der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz kommen, können teilweise einen jahrzehntelangen Einsatz vorweisen. Bisher wurden die Skalen zum Gerechtigkeits-

motiv im klassischen Sinn anhand von Reliabilitäts- und Faktorenanalysen auf ihre Gültigkeit geprüft (Dalbert et al., 1987; Dalbert & Umlauf, 2009a; Schmitt et al., 2010). Zwar wurden die Gerechte-Welt-Konstrukte bereits unter latenter Modellierung in Berechnungen eingesetzt (Dalbert & Umlauf, 2009a, 2009b), aber bisher fanden keine Prüfungen auf Messäquivalenz statt. Die Schachtelung der Daten bei längsschnittlicher Verwendung der Gerechtigkeitsmotivinstrumente wurde bei Peter (2012, S. 65ff.) beachtet, indem multilevel Regressionsmodelle zur Anwendung kamen. Das explizite Gerechtigkeitsmotiv wurde bisher zwar durch die Skalen zur Gerechtigkeitssensitivität und zur Gerechtigkeitszentralität latent modelliert, hierzu wurden allerdings wie auch schon beim Gerechte-Welt-Glaube die Skalensummenwerte verwendet. Dieses Vorgehen ist vergleichbar mit dem *Parceling*. Dabei werden Items aufgrund ihrer Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit zu *Paketen* zusammengefasst, um mit diesen einen reduzierten Komplexitätsgrad bei den latenten Modellierungen zu erhalten. Diese Vorgehensweise eliminiert Misfits (unerwünschte Messeigenschaften) nicht gänzlich (Marsh, Lüdtke, Nagengast, Morin & Von Davier, 2013, S. 257) und lässt sich daher bei Messinvarianzprüfungen kaum einsetzen. Weiter wurde nicht geprüft, ob die beiden Konstrukte einen Faktor höherer Ordnung, in diesem Fall das explizite Gerechtigkeitsmotiv abbilden (Dalbert & Umlauf, 2009a, 2009b). Die eigenentwickelten Skalen sollen auf ihre Reliabilität und Faktorstruktur geprüft werden. Die schulproximalen Konstrukte und das Ungleichheitserleben sollen ebenfalls den Anforderungen der faktoriellen Invarianz entsprechen. Somit werden in einem ersten Auswertungsschritt Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen aller Skalen durchgeführt. In einem zweiten Schritt wird die Messäquivalenzprüfung aller Motivskalen, aller schulproximaler Konstrukte und des Ungleichheitserlebens vorgenommen.

Für Fragestellung 1 sollen folgende drei messtheoretische Voraussetzungen erfüllt sein:

- 1 Das explizite Gerechtigkeitsmotiv lässt sich aus den Konstrukten Gerechtigkeits-sensitivität und Gerechtigkeitszentralität im Sinne eines Faktors höherer Ordnung bilden.
- 2 Für die Konstrukte zur Messung des Gerechtigkeitsmotivs – persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitssensitivität und Gerechtigkeitszentralität – liegt mindestens eine partielle skalare Messinvarianz zwischen allen drei Stichproben vor.

- 3 Für die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte, Lehrpersonsgerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit, liegt mindestens eine partielle skalare Messinvarianz zwischen der Schülerinnen- und Schülerstichprobe und der Elternstichprobe der Primarschulen vor.
2. *Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten, dem Ungleichheitserleben, Schulkontextindikatoren und demografischen Variablen? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Primarschülerinnen und Primarschülern, ihren Eltern und Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern?*

Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigten Zusammenhänge zwischen dem Gerechte-Welt-Glaube und demografischen Variablen, wie Geschlecht, Alter und sozio-ökonomischen Status, außerdem mit schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten, zum Beispiel der Lehrpersonsgerechtigkeit. Auch die Gerechtigkeitssensitivität variiert je nach Geschlecht und Alter und hat Auswirkungen auf prosoziales und egoistisches Verhalten.

Die theoretischen Ausführungen und die bisherigen Befunde zum Alter lassen zwei mögliche Schlüsse zu. (1) Aufgrund des Entwicklungsstands der Primarschülerinnen und Primarschüler ist die Ausdifferenzierung des allgemeinen und persönlichen Gerechte-Welt-Glaube weniger weit fortgeschritten als bei den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern. Entsprechend könnten bei den Kindern der Primarschulen niedrigere Werte in der Skala des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens beobachtet werden. (2) Der Gerechte-Welt-Glaube wird im Jugendalter generell niedriger und steigt dann erst im mittleren Erwachsenenalter wieder an. Hinsichtlich dieses Ergebnisses wären niedrigere Ausprägungen des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens bei den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern denkbar. Für die Gerechtigkeitssensitivität wird angenommen, dass sie bei den Kindern der Primarschulen geringer ausgeprägt ist als bei den Jugendlichen der Orientierungsschulen, da hier die Stabilisierung eines Werts postuliert wird.

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten und dem Geschlecht sind bisher nur für die Gerechtigkeitssensitivität höhere Ausprägungen bei

Frauen bekannt. Diese Annahme wird für die Hypothesenbildung auf den persönlichen Gerechte-Welt-Glaube übertragen.

In den theoretischen Annahmen zur Gerechtigkeitssensitivität wird angenommen, dass Individuen mit hoher Gerechtigkeitssensitivität Ungerechtigkeiten schneller und anhand von weniger Hinweisreizen entdecken können. Dies sollte sich auf das Ungleichheitserleben auswirken.

Weiter fanden sich Auswirkungen der demografischen Variablen auf das Gerechtigkeitserleben in der Schule. Eltern mit hohem sozioökonomischen Status bewerteten Lehrpersonen und das Übertrittsverfahren beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I weniger gerecht, als Eltern mit niedrigerem sozioökonomischen Status. Ungleichheitserleben variiert ebenfalls je nach Status oder Bildungsgrad.

Ein weiterer wichtiger Punkt in dieser Studie, der die Abhängigkeiten der Stichproben betrifft, ist der Zusammenhang zwischen den Kindern und ihren Eltern in den Primarschulerhebungen. Es ist davon auszugehen, dass die Ausprägungen des Gerechtigkeitsempfindens bei den Kindern von jenen der Eltern abhängen, denn die Motivausprägungen entstammen einem Entwicklungs- und Sozialisationsprozess.

Die Prüfung wird vorwiegend anhand von Korrelationsmaßen und Mittelwertvergleichen vorgenommen.

Die zu testenden Hypothesen der Fragestellung 2 lauten wie folgt:

- H 1 Hohe Ausprägungen in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten gehen mit höheren Werten in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten einher.
- H 2 Hohe Ausprägungen im impliziten Gerechtigkeitsmotiv gehen mit niedrigeren Ausprägungen des Ungleichheitserlebens einher.
- H 3 Hohe Ausprägungen im expliziten Gerechtigkeitsmotiv gehen mit hohen Ausprägungen des Ungleichheitserlebens einher.
- H 4 Das implizite Gerechtigkeitsmotiv zeigt stärkere Zusammenhänge mit schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und Ungleichheitserleben als das explizite Gerechtigkeitsmotiv.

- H 5 Die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte zeigen untereinander positive Zusammenhänge.
- H 6 Schülerinnen zeigen höhere Werte in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten als Schüler.
- H 7 Die Kinder der Primarschulen zeigen niedrigere Werte in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten als Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse der Orientierungsschulen.
- H 8 Hohe Ausprägungen in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten der Eltern gehen mit hohen Werten der schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukte ihrer Kinder einher.
- H 9 Hohe Ausprägungen in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten der Eltern gehen mit hohen Werten der schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte ihrer Kinder einher.
- H 10 Hohe Ausprägungen im Ungleichheitserleben der Eltern gehen mit hohen Werten im Ungleichheitserleben ihrer Kinder einher.
- H 11 Eltern nehmen Ungleichheiten stärker wahr als ihre Kinder.
- H 12 Hohe Ausprägungen der schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukte gehen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status einher.
- H 13 Hohe Ausprägungen in den schulproximalen Konstrukten Lehrperson-gerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit der Eltern gehen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status einher.
- H 14 Niedrige Ausprägungen des Ungleichheitserlebens der Eltern gehen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status einher.
- H 15 Der definitive Zuweisungsentscheid in die Sekundarabteilung A geht mit höherem schulproximalem Gerechtigkeitserleben und weniger Ungleichheitserleben einher.

- H 16 Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung C der Orientierungsschulen zeigen niedrigere Ausprägungen in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten als Jugendliche in der Sekundarabteilung A.
- H 17 Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung C der Orientierungsschulen zeigen höheres Ungleichheitserleben als Jugendliche in der Sekundarabteilung A.

3. *Können schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte und das Ungleichheitserleben durch schuldistale Gerechtigkeitskonstrukte und Schulkontextindikatoren vorhergesagt werden?*

Auch wenn die Querschnittsdaten keine vollständigen Prädiktionen im Sinne von Strukturgleichungsmodellen zulassen, sollen mit der dritten Fragestellung der vorliegenden Untersuchung theoriegeleitete Pfade geprüft werden. Außerdem sollen Interaktionseffekte des Gerechtigkeitsmotivs und des Ungleichheitserlebens auf schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte explorativ untersucht werden, da davon auszugehen ist, dass hohe Gerechtigkeitsmotivausprägungen mit niedrigerem Ungleichheitserleben einhergehen. Ziel ist es, Erkenntnisse über die Art des Zusammenhangs (korrelativ oder gerichtet) zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Ungleichheitserleben zu erlangen.

Die dargestellten Forschungsergebnisse aus den Kapiteln 2.6, 2.7 und 2.8 lassen darauf schließen, dass in der vorliegenden Untersuchung der Gerechte-Welt-Glaube zu geringerem Ungleichheitserleben, höherer perzipierten Lehrpersonsgerechtigkeit, Übertrittsgerechtigkeit und Schulgerechtigkeit führt. Weiter ist davon auszugehen, dass ein höheres Ungleichheitserleben zu geringeren Ausprägungen der schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte führt. Die Gerechtigkeitssensitivität und die Gerechtigkeitszentralität als Indikatoren für das explizite Gerechtigkeitsmotiv sollen ebenfalls zu geringerem Ungleichheitserleben und höherer perzipierter Lehrperson-, Übertritts- und Schulgerechtigkeit führen. Allerdings sollen die Effekte hier weniger stark sein, als die des impliziten Gerechtigkeitsmotivs. Innerhalb dieser Fragestellung ist auch die Abhängigkeit der Kinder und Eltern der Primarschulerhebung von Bedeutung. Es ist davon auszugehen, dass die Gerechtigkeitsurteile der Eltern Einfluss auf die Aussagen der Kinder haben.

Es ergeben sich folgende Hypothesen für die Fragestellung 3:

- H 18 Hohe Werte im impliziten Gerechtigkeitsmotiv führen zu höherer Lehrpersonsgerechtigkeit und zu höherer Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise höherer Schulgerechtigkeit.
- H 19 Hohe Werte im expliziten Gerechtigkeitsmotiv führen zu höherer Lehrpersonsgerechtigkeit und zu höherer Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise höherer Schulgerechtigkeit.
- H 20 Die Ausprägung des impliziten Gerechtigkeitsmotivs der Eltern beeinflusst das schulproximale Gerechtigkeitserleben der Kinder im Sinne gerichteter Effekte.
- H 21 Die Ausprägung des impliziten Gerechtigkeitsmotivs der Eltern beeinflusst das Ungleichheitserleben der Kinder im Sinne gerichteter Effekte.
- H 22 Das implizite Gerechtigkeitsmotiv moderiert den Effekt des Ungleichheitserlebens auf die Lehrpersonsgerechtigkeit und die Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise Schulgerechtigkeit.
- H 23 Das explizite Gerechtigkeitsmotiv moderiert den Effekt des Ungleichheitserlebens auf die Lehrpersonsgerechtigkeit und die Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise Schulgerechtigkeit.

4 Methode

Das folgende Kapitel beinhaltet wichtige Angaben zur Vorgehensweise bei der Datenerhebung und der statistischen Auswertung der gewonnenen Daten. So wird auf das Schulsystem im Erhebungskontext eingegangen, die Durchführung der Datengewinnung und -aufbereitung thematisiert, es werden die Stichproben beschrieben und die statistischen Verfahren dargestellt, mit denen die Datenauswertung vollzogen wird.

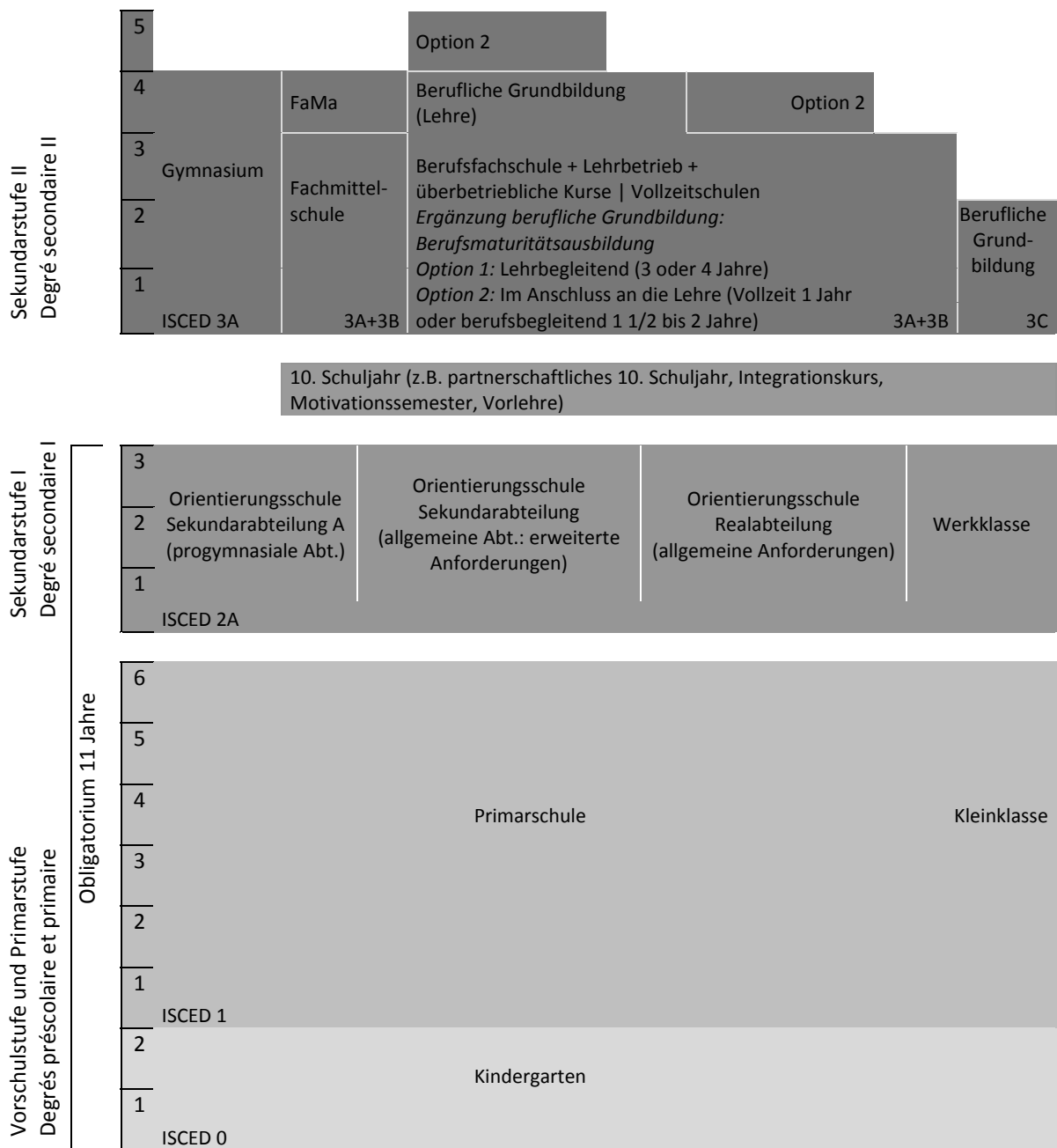
4.1 Das Schulsystem im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH

Das Bildungssystem des Kantons Freiburg/CH gliedert sich in die Vorschulstufe, die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II. Die Vorschulstufe ist je nach Gemeinde im Kanton unterschiedlich aufgebaut. Es gibt einen obligatorischen 2-Jahreskindergarten. Dieses Vorschulangebot soll die Erziehung in der Familie ergänzen, die soziale Eingliederung des Kindes unterstützen und dessen Entwicklung von Ausdrucks- und Aufnahmefähigkeit fördern. Schulpflichtig für das kommende Schuljahr werden Kinder, wenn sie bis zum 30. April das sechste Altersjahr vollendet haben. Damit beginnt die obligatorische Schulzeit, die sich in Primarschule und Orientierungsschule aufgliedert. Die Primarschulzeit umfasst in der Regel sechs Schuljahre, während denen den Schülerinnen und Schülern eine Grundausbildung vermittelt werden soll, die auf die anschließende 3-jährige Orientierungsschulzeit vorbereitet. Die Orientierungsschule ist in drei Abteilungen gegliedert. Die Realabteilung (C) mit Grundansprüchen, die Sekundarabteilung (B) und die progymnasiale Abteilung (A) je mit erweiterten Leistungsansprüchen. Hinzu kommt die Werkklasse, die den Orientierungsschulen angegliedert ist. Hier werden Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf bei der Vermittlung von Grundkenntnissen und Grundfertigkeiten unterrichtet. Während diesen drei Schuljahren sollen die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten aus der Primarschulzeit vertieft und weiterentwickelt werden. Zudem wird mit Schul- und Berufsberatung auf die Mittelschule oder die Berufsausbildung vorbereitet. Die postobligatorische Sekundarstufe II umfasst die Mittelschulen, Fachmittelschule, Handelsmittelschule und Gymnasium, und die berufliche Grundbildung, die eine

Erweiterung durch die Berufsmaturitätsschulen erfährt. Hinzu kommt eine Sammlung an Brückenangeboten und Zwischenlösungen, die auf postobligatorische Ausbildungswege vorbereiten und für diese qualifizieren (siehe Abbildung 6).

Ein wichtiges Element des Deutschfreiburger Schulsystems ist das Übertrittsverfahren beim Wechsel von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Anhand eines mehrkriterialen Verfahrens wird eine Übergangsentscheid getroffen, die festlegt, in welche der drei Abteilungen der Orientierungsschule die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die 6. Klasse der Primarschule wechseln werden. Im Verlauf des 6. Schuljahres werden vier Elemente gesammelt, die die Grundlage der Erstzuweisung darstellen und mit gleicher Gewichtung in den Zuweisungsentscheid einfließen. Mit dem Element „Noten“ wird eine Empfehlung bestehend aus den Fächern Deutsch, Französisch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt gebildet. Hierzu wird das Zeugnis des 1. Semesters der 6. Klasse verwendet und folgende Notengrenzwerte angewendet: 5,5 und höher führt zu einer Empfehlung in die progymnasiale Abteilung; 5,0 bedeutet eine Empfehlung in die allgemeine Sekundarabteilung und 4,5 und tiefer führt zu einer Empfehlung in die Realabteilung. Das Element „Zuweisungsempfehlung der Primarlehrperson“ ist eine ganzheitliche Beurteilung der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit und verschiedener Kompetenzen. Zudem enthält die Lehrpersonempfehlung eine Einschätzung der wahrscheinlichen Entwicklung der Kinder in der Orientierungsschule. Die Lehrpersonen können direkte Empfehlungen in die jeweiligen Abteilungen abgeben (A = progymnasiale Abteilung, B = allgemeine Sekundarabteilung, C = Realabteilung, D = Werkklasse) oder bedingte Empfehlungen abgeben (Ab, Bb, Cb). Das Element „Elternempfehlung“ garantiert die Einflussnahme der Eltern auf den Prozess der Erstzuweisung. Für diese Empfehlung füllen die Eltern einen Fragebogen zu den Selbst- und Sozialkompetenzen ihrer Kinder aus. Zudem berücksichtigen sie auch die Selbsteinschätzung ihrer Kinder, die während einem Elterngespräch thematisiert werden. Die Elternempfehlung hat die gleichen Abstufungen wie die Lehrpersonempfehlung. Das vierte Element ist die „kantonale Vergleichsprüfung“ (auch Übertrittsprüfung). Diese Prüfung ist standardisiert und curricular aufgebaut. Die Aufgabeninhalte beziehen sich auf den Lehrplan der fünften und einen Teil der sechsten Klasse. Jedes Jahr stellen Primar- und Sekundarschullehrer, die nicht am Verfahren beteiligt sind, die Aufgaben in den Fächern Mathematik und Deutsch zusammen. Die Prüfung findet für alle Schülerinnen und Schüler im Primarklassenzimmer unter Aufsicht einer Sekundarschullehrperson am festgelegten kantonalen Testtag statt. Die Korrektur

wird von Fachlehrpersonen an den Orientierungsschulen durchgeführt. Die Ergebnisse werden in Prozentränge transformiert. In Anlehnung an diese Prozentränge der Prüfungsergebnisse werden prozentuale Bandbreiten festgelegt, nach denen die Zuordnung zu einer Sekundarabteilung aus der Vergleichsprüfung abgeleitet wird. Es erfolgen direkte Empfehlungen zu den Abteilungen A (100-90%), B (79-60%) oder C (44-6%). Zudem werden zwei Bandbreiten erstellt, die für Grenzfälle zwischen Abteilung A und B stehen (Bandbreite AB, 89-80%) und zwischen B und C (Bandbreite BC 59-45%). Die Erstzuweisung wird nun aus diesen vier Elementen gebildet. Stimmen die Elemente überein, erfolgt eine direkte Zuweisung in die betreffende Abteilung der Orientierungsschule. Für eine direkte Zuweisung gelten folgende Kombinationen: Drei oder mehr C = Realabteilung; zwei C und nichts über Bb = Realabteilung; drei oder mehr B = Sekundarabteilung; zwei B und nichts über Ab und nichts unter Bb = Sekundarabteilung; drei oder mehr A = progymnasiale Abteilung; zwei A und nichts unter Ab = progymnasiale Abteilung. Jede weitere Kombination wird als offener Fall angesehen. Bei diesen Nicht-Übereinstimmungen ist es die Aufgabe der Schuldirektorin oder des Schuldirektors in einem Gespräch mit der Primarlehrperson und unter Berücksichtigung aller gesammelten Informationen bezüglich eines Kindes einen entsprechenden Entscheid zu fällen. Dieser Entscheid wird den Eltern schriftlich zugestellt. Die Eltern haben das Recht auf Einsicht in die Übertrittsunterlagen und auf ein Gespräch mit der betreffenden Schuldirektion. Die Eltern haben die Möglichkeit gegen den Entscheid einen Rekurs bei der Direktion für Erziehung, Kultur und Sport einzureichen. Der Abschluss des Übertrittsverfahrens ist erst mit dem Ende des 1. Semesters des 1. Orientierungsschuljahres gemacht. Sind sich Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Schuldirektorinnen und Direktoren einig, dass ein Abteilungswechsel stattfinden soll, kann dieser jederzeit während des 1. Semesters vollzogen werden. Herrscht Uneinigkeit, so sind die Noten des 1. Semesters entscheidend. Eine Zuweisung in die Werkklasse findet auf Basis einer individuellen Abklärung mit ausgiebigem Austausch zwischen Lehrpersonen, Direktionen, Eltern und Schülerinnen und Schülern statt (EKSD, 2011).



FaMa = Fachmaturitätsausbildung

Sonderpädagogik

Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf werden mit besonderen Massnahmen in ihrer Ausbildung unterstützt (ab Geburt bis zum vollendeten 20. Lebensjahr). Die sonderpädagogische Förderung erfolgt integrativ (im Rahmen der Regelschule) oder separat (Kleinklasse). Daneben gibt es auch Sonderschulen.

Abbildung 6. Das Bildungssystem im Kanton Freiburg von der Vorstufe bis zur Sekundarstufe II; EDK CDIP CDEP CDPE, 2013.

Die Sekundarstufe I ist in die drei erwähnten Leistungsniveaus unterteilt. Die progymnasiale Abteilung gewährleistet die Vorbereitung für den Mittelschuleintritt und für die Berufsmaturität (höhere Studien). Die allgemeine Abteilung rüstet Schülerinnen und Schüler sowohl für Berufslehre als auch für höhere Studien (durch Berufsmaturität oder Mittelschuleintritt). Die Realabteilung bereitet auf die Berufslehre oder die Aufnahme der Berufstätigkeit im Anschluss an die obligatorische Schulzeit vor. Die acht deutschsprachigen Orientierungsschulzentren umfassen alle drei Abteilungen. Zusätzlich zu den drei Regelabteilungen gibt es an den Schulzentren auf Sekundarstufe I sogenannte Werkklassen. Die Unterrichtsinhalte sind an die Lehrpläne der Regelabteilungen angepasst, werden allerdings auf die Fähigkeiten und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Ziel ist die Eingliederung in eine der ordentlichen Abteilungen oder die Vorbereitung für eine zweijährige berufliche Grundbildung mit Attest und auch der Antritt einer Berufslehre (EKSD, 1986, S. 6f.; EKSD, 2012a, S. 9). Während dem 7. und 8. Schuljahr der Orientierungsschulzeit ist der Wechsel zwischen den drei Leistungsniveaus stets möglich, sofern die Fähigkeiten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler dies erfordern oder ermöglichen. Voraussetzung hierfür sind die erreichten Punkte der Zeugnispromotion. In eine leistungsschwächere Abteilung wird gewechselt, wenn der Durchschnitt der Promotionsnoten weniger als 40 Punkte ist, in mehr als einem Promotions-Hauptfach (Deutsch, Mathematik und Französisch) ein Ungenügend erreicht wurde oder mehr als drei Promotionsfächer ungenügend abgeschlossen wurden. Um in eine leistungsstärkere Abteilung zu wechseln, muss der Durchschnitt der Promotionsnoten 53 Punkte erreichen und kein Promotionsfach darf ungenügend abgeschlossen sein. Insgesamt erfolgt ein Abteilungswechsel nur, wenn zusätzlich zu den Zeugnisvoraussetzungen auch die allgemeine Beurteilung der Schülerin oder des Schülers dafür spricht. Dies entscheidet der Schuldirektor, hinzugezogen werden die Lehrpersonen, die Eltern und die Schülerin oder der Schüler selbst (EKDS, 2012a, S. 10).

Für den Übertritt in die Sekundarstufe II gelten in Abhängigkeit des absolvierten Leistungsniveaus der Orientierungsschule bestimmte Bedingungen. Schülerinnen und Schüler der progymnasialen Abteilung können bei erreichter Promotion direkt in das Gymnasium oder die Fachmittelschule übertreten, für den Zugang zur Handelsmittelschule müssen sie eine Prüfung absolvieren. Wird in diesem Leistungsniveau die Promotion im Zeugnis nicht erreicht, so kann die Prüfung für eine Aufnahme an das Gymnasium oder an die Fachmittelschule absolviert werden, der Zugang zur Handelsmittelschule ist nicht

gegeben. Wurde die allgemeine Sekundarabteilung besucht, so besteht die Möglichkeit bei einem Durchschnitt der Promotionsnoten von mehr als 50 Punkten direkt in das Gymnasium oder die Fachmittelschule überzutreten. Für eine Aufnahme an die Handelsmittelschule muss eine Prüfung absolviert werden. Liegt die Punktzahl der Promotionsnoten zwischen 47,5 und 49,5 Punkten, so kann ein Übergang in die Fachmittelschule direkt erfolgen, für den Zugang zum Gymnasium oder der Handelsmittelschule muss eine Prüfung abgelegt werden. Liegt die Punktzahl zwischen 40 und 47 Punkten und wurden die Promotionsbedingungen erreicht, so darf für das Gymnasium, die Handelsmittelschule und die Fachmittelschule eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden. Schülerinnen und Schüler der Realabteilungen können bei erreichter Promotion ausschließlich eine Prüfung für die Aufnahme an der Fachmittelschule absolvieren. Das Gymnasium und die Handelsmittelschule sind für jene Jugendlichen generell nicht zugänglich (EDKS, 2012b).

4.2 Durchführung der Untersuchung

Nachfolgend werden die Datenerhebungen an den Primarschulen und den Orientierungsschulen dargestellt und die resultierenden Stichproben beschrieben.

4.2.1 Datenerhebung Primarschule

Die Messinstrumente zur Bearbeitung der Fragestellungen konnten an den deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Freiburg/CH in einem von der Erziehungsdirektion in Auftrag gegebenen Evaluationsprojekt eingesetzt werden. Ergänzend zu allen übertrittsrelevanten Elementen wurden alle Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und die Klassenlehrpersonen des Übertrittsjahrganges jeweils im Monat Juni der Jahre 2012 und 2013 ausführlich befragt. Die Fragebögen wurden mit einem Begleitschreiben an die betreffenden Schulleiterinnen und Schulleiter der Primarschulen versendet. Die Klassenlehrpersonen hatten den Auftrag, die Erhebung im Klassenzimmer mit den Schülerinnen und Schülern durchzuführen und ihren eigenen Fragebogen ebenfalls auszufüllen. Die Elternfragebögen wurden den Kindern in Couverts mit nach Hause

gegeben. Zu Hause konnten die Eltern den Fragebogen alleine oder gemeinsam ausfüllen, in den Briefumschlag einpacken und dem Kind wieder mit in die Schule geben. Sobald alle Fragebögen wieder bei der Lehrperson eingegangen waren, wurden die Pakete verpackt und zurück an die Universität gesendet. Die Dateneingabe (doppelte Eingabe) wurde von der Abteilung Datenerfassung der Stiftung Schulungs- und Wohnheime Rossfeld in Bern vorgenommen.

4.2.2 Datenerhebung Orientierungsschule

Die Datenerhebung an den Orientierungsschulen in Deutschfreiburg wurde innerhalb des Nationalfonds-Projektes TIDES (*Transitions in Different Educational Systems*) durchgeführt. Für jede Klasse der 9. Jahrgangsstufe aller deutschsprachigen Orientierungsschulen im Kanton Freiburg stand ein Testtag mit 4 Unterrichtseinheiten zur Verfügung. In den ersten beiden Lektionen wurden Leistungstests in Mathematik, in Lesegeschwindigkeit und -verständnis, in den Fremdsprachen Französisch und Englisch sowie den Naturwissenschaften durchgeführt. In den darauf folgenden zwei Unterrichtseinheiten wurde der Fragebogen bearbeitet, in dem die Inventare zur Bearbeitung der Fragstellungen der vorliegenden Untersuchung enthalten waren. Die Erhebung fand an Schulzentren mit mehr als fünf Schulklassen an zwei aufeinanderfolgenden Tagen statt. An den kleineren Orientierungsschulzentren wurden alle relevanten Schulklassen am selben Tag befragt. Die Testleiterinnen und Testleiter wurden für die Erhebungen geschult. Die Testung wurde mittels eines Instruktionsheftes gegliedert. Alle Testleiterinnen und Testleiter hatten sich an die Reihenfolge und den Wortlaut des Testheftes zu halten, um versuchsleiterbedingte Unterschiede zu minimieren. Die Dateneingabe fand am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Sekundarstufe 2 (LLb S2) der Universität Freiburg/CH statt.

4.3 Stichproben

Für die vorliegende Untersuchung werden Daten aus drei verschiedenen Stichproben verwendet. Erstens die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen der Primarschulen. Zweitens die Eltern dieser Primarschülerinnen und Primarschüler und

drittens die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen der Orientierungsschulen. Alle Daten stammen aus dem Jahr 2013 und aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH.

4.3.1 Stichproben Primarschule

Mit der Befragung zum Übertrittsverfahren aller deutschsprachigen Primarschulen im Kanton Freiburg/CH wurde für die vorliegende Studie eine Schülerinnen- und Schülerstichprobe bestehend aus insgesamt 796 Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern erreicht. Diese wurden in 50 verschiedenen Klassen in 35 Primarschulen unterrichtet. Beim Übertrittsverfahren findet die Zuteilung in eines der drei Leistungsniveaus (A, B oder C) der Sekundarstufe I statt. 277 Schülerinnen und Schüler (33,8 %) erlangten eine Zuweisung in die Sekundarabteilung A, 334 Schülerinnen und Schüler (40,8 %) wurden in die Sekundarabteilung B eingeteilt und wiederum 181 Schülerinnen und Schüler (22,1 %) erhielten einen Zuweisungsentscheid für die Sekundarabteilung C, weitere 23 Schülerinnen und Schüler wurden für eine Werkklasse¹ empfohlen (2,8 %) und für 4 Schülerinnen und Schüler (0,5 %) fehlte die Angabe zum definitiven Zuweisungsentscheid. Die Geschlechterverteilung in der Stichprobe ist ausgeglichen mit 50,4 % Mädchen und 49,6 % Jungen. Das Alter des gesamten Jahrganges der 6. Klassen der Primarschulen variierte zum Zeitpunkt der Befragung im Juni 2013 zwischen 11 und 14 Jahren. Der ISEI, als Indikator für den sozioökonomischen Status der Familie, variierte von 15 (z.B. Hilfskräfte in der Nahrungsmittelzubereitung) bis 89 (z.B. Ärzte). Dabei hat die Gruppe mit einem Zuweisungsentscheid in die Abteilung A einen mittleren ISEI von $M = 59.1$, jene mit einer definitiven Zuweisung in die Abteilung B zeigen einen Mittelwert von $M = 53.5$ und jene mit einem Zuweisungsentscheid in die Abteilung C erreichen einen mittleren ISEI-Wert von $M = 46$.

Die Stichprobe der Eltern der Primarschülerinnen und Primarschüler am Übergang in die Sekundarstufe I besteht aus 704 Eltern. Insgesamt beantworteten 381 Mütter (oder

¹ Kinder mit Zuteilung in die Werkklasse wurden aus den Berechnungen ausgeschlossen, da sie am regulären Übertrittsverfahren nicht teilnehmen. Sie erhielten keine Noten und legten keine Vergleichsprüfung ab.

Stiefmütter) und 77 Väter (oder Stiefväter) den Fragebogen alleine. Weitere 244 Elternpaare füllten den Fragebogen gemeinsam aus. Ein Fragebogen wurde von den Großeltern eines Kindes und eine weiterer von der Schwester ausgefüllt. Daraus ergibt sich eine Rücklaufquote bei den Elternangaben von 88,4 %. Die Eltern verteilen sich wie folgt auf die Zuweisungsgruppen: Bei 259 Personen (36,8 %) handelt es sich um ein Elternteil oder Elternpaar, dessen Kind in die Sekundarabteilung A zugewiesen wurde. Weitere 291 Elternteile oder Elternpaare (41,3 %) haben ein Kind mit einem Zuweisungsentscheid in die Sekundarabteilung B. Bei 154 Teilnehmende (21,9 %) handelt es sich um ein Elternteil oder ein Elternpaar, dessen Kind in die Sekundarabteilung C eingestuft wurde.

4.3.2 Stichprobe Orientierungsschule

Aus der Erhebung der Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Orientierungsschulen ergab sich für die vorliegende Untersuchung eine Stichprobe bestehend aus insgesamt 861 Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern aus den 47 Klassen der acht Orientierungsschulzentren des deutschsprachigen Kantons Freiburg/CH. Die kleinste Klasse bestand aus zehn Schülerinnen und Schülern, die größte Klasse aus 25 Schülerinnen und Schülern. Das kleinste Orientierungsschulzentrum beschulte drei Schulklassen mit insgesamt 62 Schülerinnen und Schülern. Das größte Orientierungsschul-Zentrum umfasste acht Schulklassen mit insgesamt 166 Schülerinnen und Schülern. In jeder Orientierungsschule wurde mindestens eine Klasse pro Leistungsniveau (A, B oder C)² unterrichtet. Im gesamten Jahrgang absolvierten 233 Schülerinnen und Schüler (27,1 %) ihr 9. Schuljahr in der Sekundarabteilung A, 413 Schülerinnen und Schüler (47,9 %) in der Sekundarabteilung B und 215 Schülerinnen und Schüler (25 %) in der Sekundarabteilung C. Die Stichprobe zeigt sich mit ausgeglichenen Anteilen von 50,8 % Mädchen und 49,2 % Jungen. Das Alter variierte zum Zeitpunkt der Erhebung im Februar und März 2013 von 14 bis 17 Jahren. Der ISEI, als Indikator für den sozioökonomischen Status der Familie, variierte von 10 (z.B. Küchenhilfen) bis 89 (z.B. Ärzte). Dabei hat die Gruppe der

² Schülerinnen und Schüler, die in einer Werkklasse unterrichtet wurden, nahmen an der Datenerhebung nicht teil.

Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung A einen mittleren ISEI von $M = 58.8$, jene der Sekundarabteilung B zeigen einen Mittelwert von $M = 51.1$ und jene der Sekundarabteilung C erreichen einen mittleren ISEI-Wert von $M = 40.1$.

4.4 Instrumente

Das Gerechtigkeitsmotiv soll in Anlehnung an Dalbert und Umlauf (2009b) mit den Skalen zum persönlichen Gerechte-Welt-Glaube, zur Gerechtigkeitssensitivität und zur Gerechtigkeitszentralität gemessen werden (schuldistale Gerechtigkeitskonstrukte). Die Skalen zur Lehrpersonsgerechtigkeit und zur Übertrittsgerechtigkeit lehnen sich an die Konstruktionen von Baeriswyl et al. (2013) an. Die Schulgerechtigkeit wurde für die Datenerhebung in den Orientierungsschulen aufgestellt (schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte). Bei den Skalen zum Ungleichheitserleben handelt es sich ebenfalls um Eigenkonstruktionen. Die Instrumente sollen in der Folge kurz beschrieben und anhand von Beispielitems veranschaulicht werden. Im Anhang B sind die Konstrukte mit Itemnamen und genauem Wortlaut aufgeführt.

4.4.1 Schuldiale Gerechtigkeitskonstrukte

Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube (PGWG) bildete in der vorliegenden Untersuchung jenes Maß, mit dem das implizite Gerechtigkeitsmotiv gemessen werden soll. Die Skala PGWG (Dalbert, 1999) besteht aus sieben Items („Meiner Meinung nach bekomme ich im Großen und Ganzen, was mir gerechterweise zusteht.“). Im Original werden die Antworten zu den Items auf einer sechsstufigen Antwortskala gegeben. Da die Skala in einen Fragebogen eingearbeitet wurde, der bei der Datenerhebung des Nationalfonds-Projektes TIDES Verwendung fand, wurde die Likertskala auf ein vierstufiges Niveau (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) angepasst. Zudem wurde die Rechtschreibung an das schweizerische Standarddeutsch angepasst.

Das explizite Motiv soll anhand der Gerechtigkeitssensitivität aus der Nutznießerperspektive (GSN, nach Schmitt, Gollwitzer, Maes & Arbach, 2005) und der Gerech-

tigkeitszentralität (GZ, nach Dalbert & Umlauf, 2003) gemessen werden. Da die Skalen in Datenerhebungen laufender Forschungsprojekte zum Einsatz kamen, mussten aus ökonomischen Gründen Kurzversionen erstellt werden. Zur Auswahl geeigneter Items wurde auf Skalenanalysen von Dalbert und Umlauf (2009a) und Dalbert et al. (2010) zurückgegriffen. Anhand der Itemstatistiken und Faktorenanalysen wurden trennscharfe Items ausgewählt. Zusätzlich wurden die Items mit einer Lehrperson auf Sekundarstufe I analysiert, um die am besten verständlichen Formulierungen auszuwählen. Die Gerechtigkeitssensitivität wird anhand von vier Items erhoben („Es belastet mich, wenn man bei mir über Dinge hinwegsieht, für die andere kritisiert werden.“), die Gerechtigkeitszentralität wird anhand von sechs Items erhoben („Ich denke, dass mir Gerechtigkeit wichtiger ist als den meisten anderen Menschen.“).

4.4.2 Schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte

Zu den schulproximalen Konstrukten zählen in dieser Studie die Lehrpersonsgerechtigkeit, die Übertrittsgerechtigkeit und die Schulgerechtigkeit. Die Lehrpersonsgerechtigkeit wurde in Anlehnung an Baeriswyl et al. (2013) verwendet. Für die Schülerinnen und Schüler der Orientierungsschulen mussten leichte Umformulierungen vorgenommen werden, ein Item wurde ausgetauscht, da es sich konkret auf das Übertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I bezog. Somit ergeben sich für die Primarschule eine Skala zur Lehrpersonsgerechtigkeit, die aus vier vierstufigen Items besteht („Die Lehrperson gibt gerechte Noten.“) und für die Orientierungsschule eine Skala, die aus vier vierstufigen Items besteht („Die Lehrpersonen versuchen zu allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu sein.“). Die Antwortmöglichkeiten sind 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher und 4 = stimmt genau.

4.4.3 Ungleichheitserleben

Als Grundlage zur Ausgestaltung einer Skala zum Ungleichheitserleben dienten die Items, die bereits bei Baeriswyl et al. (2013) zum Einsatz kamen („Kinder von Eltern mit Universitätsausbildung oder anderer höherer Ausbildung haben bessere Erfolgschancen

beim Übertrittsverfahren.“ und „Kinder von weniger gebildeten Eltern sind beim Übertrittsverfahren im Nachteil.“). Es wurden Items für zwei Skalen formuliert. Eine, die die Wahrnehmung von sozialen Disparitäten in der Schule und beim Übertritt ermittelt („Damit ein Kind gut in der Schule ist, kommt es darauf an, welchen Beruf die Eltern haben.“) und eine andere, die fragt, wie der Einfluss der sozialen Herkunft idealerweise im Schulkontext sein sollte („Kinder mit gleichen Fähigkeiten sollten die gleichen Chancen in der Schule haben.“). In den Primarschulerhebungen wurden die Skalen mit fünfstufigem Antwortformat eingesetzt (1 = stimmt nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt zur Hälfte, 4 = stimmt ziemlich, 5 = stimmt genau). An den Orientierungsschulen wurden die Likertskalen an den Projektfragebogen angepasst und auf vier Antwortkategorien reduziert (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau).

4.4.4 Sozioökonomischer Status

Als Indikator des sozioökonomischen Status wird in der vorliegenden Arbeit der Internationale Sozioökonomische Index des beruflichen Status (*international socioeconomic index of occupational status, ISEI*; vgl. Ganzeboom & Treiman, 1996) verwendet. Als Grundlage zur Erstellung des ISEI dient die internationale Standardklassifikation der Berufe 2008 (ISCO-08; ILO, 2012). In der vorliegenden Studie wurden die Berufsangaben der Mütter und Väter zunächst in Anlehnung an ISCO-08 konstruiert. Anschließend wurden diese anhand des *Conversion-Tools* nach Ganzeboom und Treiman (2010) in die entsprechenden ISEI-Werte übertragen. Für jedes Kind dient der höchste ISEI der Eltern (entweder Vater oder Mutter) als Indikator für den sozioökonomischen Status der Familie und dementsprechend für die soziale Herkunft.

4.5 Statistische Mittel

Variablen können aufgrund ihrer empirischen Zugänglichkeit in manifest und latent unterteilt werden. Während manifeste Variablen direkt beobachtbar sind, stellen latente Variablen hypothetische Konstrukte dar, die wiederum durch manifeste Variablen gemessen werden (Bortz & Döring, 2006, S. 4). Sie bringen den besonderen Vorteil mit

sich, messfehlerbereinigt zu sein (Geiser, 2011, S. 41). Der statistische Umgang mit solchen durch latente Modellierung erschlossenen Variablen zählt in einer Vielzahl an Disziplinen zum Standard, darunter auch in der Soziologie, in den Erziehungswissenschaften und in der Psychologie. Neben der Prüfung der dimensional Struktur der Indikatoren eines Konstrukts mit Faktorenanalysen, werden diese Strukturen auch in verschiedenen Gruppen oder zu verschiedenen Messzeitpunkten anhand von multiplen Gruppenvergleichen einander gegenübergestellt. Auch Beziehungen zwischen latenten Variablen werden getestet. In der vorliegenden Arbeit werden die gleichen Konstrukte in verschiedenen Stichproben erhoben. Daher müssen die Strukturen innerhalb der einzelnen Gruppen, aber auch über die Gruppen hinweg analysiert werden. Es werden konfirmatorische Faktorenanalysen, Messäquivalenztestung, multiple Gruppenvergleiche und Strukturgleichungsmodellierung zur Anwendung kommen. Für die Auswertung der Daten werden zwei Statistikprogramme verwendet. Zum einen SPSS 21 für Itemstatistiken und Reliabilitätsanalysen und zum anderen Mplus 6.0 (Muthén & Muthén, 1998-2011) für konfirmatorische Faktorenanalysen (auch simultan), Multigruppenvergleiche und zur Berechnung prädiktiver Modelle.

4.5.1 Faktorenanalyse

Faktorenanalysen sind datenreduzierende Verfahren zur Prüfung der Dimensionalität latenter Variablen. Hierbei werden korrelative Beziehungen zwischen verschiedenen Indikatoren analysiert, um eine synthetische Variable zu generieren, die mit allen Indikatoren höchstmögliche Korrelationen aufweist. Diese Variable nennen wird Faktor genannt und sie soll die Varianz und Kovarianz der manifesten Variablen höchstmöglich statistisch erklären (Bortz, 2005, S. 512ff.). Im Kontext latenter Modellierung werden explorative Faktorenanalysen (EFA) oder konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) zur Untersuchung der dimensional Struktur angewendet. Die EFA als strukturentdeckendes Verfahren versucht anhand der korrelativen Zusammenhänge der manifesten Variablen die Anzahl latenter Variablen zu bestimmen. Die CFA ist ein strukturprüfendes Verfahren, bei dem spezifische Annahmen zur faktoriellen Struktur bestehen müssen. Damit ist gemeint, dass bereits ein Modell über die Beziehungen der manifesten Variablen zu latenten Faktoren besteht (Christ & Schlüter, 2012) wie es in Abbildung 7 dargestellt ist. Die

latente Variable η_1 wird hier durch drei manifeste Indikatoren Y_1 , Y_2 und Y_3 gemessen. Da es sich hierbei um beobachtbare Variablen handelt, haben diese je einen Messfehler. Diese werden durch die Parameter ε_1 , ε_2 und ε_3 dargestellt. Die Parameter λ_1 , λ_2 und λ_3 sind die Faktorladungen, also die korrelativen Zusammenhänge des einzelnen Indikators mit dem dahinterliegenden Faktor.

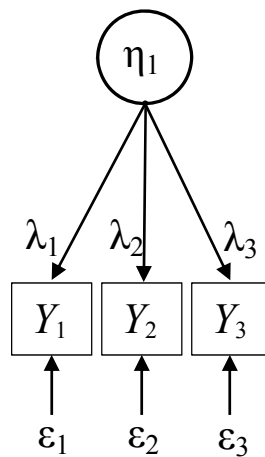


Abbildung 7. Faktormodell für die latente Variable η_1 gemessen anhand der drei Indikatoren Y_1 bis Y_3 mit den dazugehörigen Messfehlern ε_1 bis ε_3 . Die Parameter λ_1 bis λ_3 sind Faktorladungen.

4.5.2 Messäquivalenz und multipler Gruppenvergleich

Die Überprüfung der faktoriellen Invarianz über verschiedene Gruppen (Geschlecht, Ethnie), verschiedene Messzeitpunkte oder über unterschiedliche Stichproben hinweg wird für die Testung von Mittelwertunterschieden, aber auch für den Vergleich prädiktiver Modelle benötigt (vgl. Byrne, Shavelson & Muthén, 1989, S. 456; Marsh et al., 2009, S. 442; Moshagen, Hilbig & Zettler, 2014, S. 90). Damit die gemessenen latenten Variablen über die verschiedenen Gruppen, Messzeitpunkte oder Stichproben hinweg vergleichbar sind, muss zunächst sichergestellt werden, dass die psychometrischen Eigenschaften der Indikatoren gleich sind und damit auch gleiche Konstrukte darstellen. Das Vorliegen von Messäquivalenz wird anhand von Gleichheitsrestriktionen getestet. Hierbei

werden Parameter mit Restriktionen besetzt, wodurch diese mit anderen Parametern gleichgesetzt werden und die Schätzung des exakt selben Wertes erzwungen wird (Geiser, 2011, S. 107f.).

In der vorliegenden Arbeit soll die faktorielle Invarianz mehrerer Konstrukte über verschiedene Stichproben hinweg getestet werden. Dabei wird auf die Taxonomie von Marsh et al. (2009, S. 443; siehe auch Widaman & Reise, 1997, zit. nach Geiser, 2011, S. 108) zurückgegriffen.

- 1) *Konfigurale Invarianz*: Bei dieser schwächsten Form der Testung der Äquivalenz der Faktorstruktur reicht zur Erfüllung des Kriteriums bereits die gleiche Anzahl der Faktoren und Ladungsmuster der Items aus.
- 2) *Metrische Invarianz*: Sie wird auch schwache faktorielle Invarianz genannt (*weak factorial invariance*) und setzt die einzelnen Faktorladungen über die zu vergleichenden Gruppen hinweg gleich.
- 3) *Skalare Invarianz*: Diese starke faktorielle Invarianz (*strong measurement invariance*) wird dann erreicht, wenn neben den Faktorladungen zusätzlich die Intercepts über die Zeit oder über Gruppen hinweg unverändert bleiben.
- 4) *Strikte faktorielle Invarianz*: Die Bedingungen der strikten faktoriellen Invarianz (*strict measurement invariance*) werden dann erfüllt, wenn neben den Faktorladungen und den Intercepts auch die Messfehlervarianzen äquivalent sind.

Nach Byrne et al. (1989) lassen sich die Gleichheitsrestriktionen für einzelne Parameter aufweichen. Bei der Testung einer Skala über verschiedene Gruppen, Messzeitpunkte oder Stichproben hinweg, lässt sich beispielsweise für ein Item eine Ladung oder ein Intercept über die verschiedenen Gruppen hinweg frei schätzen. Allerdings kann bei partieller Invarianz auch die Vergleichbarkeit der Konstrukte eingeschränkt werden, dementsprechend auch die Interpretation von Mittelwertvergleichen oder korrelativer Beziehungen. Allerdings liegen Studien von Muthén und Christoffersson (1981) und Byrne et al. (1989) vor, nach denen die komplette Messinvarianzhypothese zwar verworfen werden kann, aber auch mit einer partiellen Invarianz Vergleiche vorgenommen werden können. Wenn nämlich ein Faktor, der ein Item ohne Restriktionen als Indikator aufweist, mindestens ein weiteres Item (neben dem mit fixierter Ladung) zur Verfügung hat, dass über alle zu vergleichenden Gruppen, Stichproben oder Messzeitpunkte äquivalent misst. Auch Reise,

Widaman und Pugh (1993, S. 556) verweisen darauf, dass die Mehrzahl der Indikatoren eines Faktors messäquivalent sein sollten, damit eine sichere Interpretation vorgenommen werden kann.

Für den Vergleich latenter Mittelwerte und von Beziehungen zwischen den latenten Faktoren wird laut Christ und Schlüter (2012, S. 81) mindestens partiell metrische Invarianz vorausgesetzt. Moshagen et al. (2014, S. 90) hingegen fordern für den Vergleich von Mittelwerten zwischen den Gruppen, Messzeitpunkten oder Stichproben das Vorliegen metrischer oder skalarer Messinvarianz. Werden die Bedingungen der strikten faktoriellen Invarianz erreicht, so lassen sich Unterschiede bezüglich korrelativer Beziehungen und Zusammenhänge interpretieren.

Zur Testung der Messinvarianz werden Modellvergleiche angestellt, bei denen sukzessiv die Restriktionen eingefügt werden. Die Bewertung über gute oder schlechte Modellpassung wird anhand des Chi-Quadrat-Differenztests, der Fit-Indices, sowie deren Veränderung und mit Hilfe der Modifikationsindices vorgenommen.

4.5.3 Strukturgleichungsmodelle

Strukturgleichungsmodelle (SEM, *structural equation modeling*) werden zur Analyse komplexer Wirkzusammenhänge zwischen latenten Variablen verwendet. Zusätzlich können auch Zusammenhänge mit manifesten Variablen eruiert werden. Vergleichbar sind die SEM-Analysen mit multivariaten Regressionen, allerdings können hier simultan gerichtete Zusammenhänge zwischen multiplen unabhängigen und multiplen abhängigen Variablen berechnet werden. Außerdem lassen sich direkte und indirekte Effekte beobachten, dann handelt es sich um latente oder manifeste Pfadanalysen. Wird ein Strukturgleichungsmodell mit latenten Variablen aufgestellt, so kann dieses in zwei *Teilmodelle* zerlegt werden, wie in Abbildung 8 ersichtlich. Das *Messmodell* spezifiziert die latenten Variablen, die wie CFA's aufgebaut sind. Die latenten Faktoren, die durch die beobachteten Indikatoren gemessen werden, bilden die exogenen und endogenen Variablen, zwischen denen im *Strukturmodell* gerichtete Zusammenhänge in Form von Regressionen, ungerichtete Zusammenhänge mit Kovarianzen oder indirekte Effekte durch Pfadanalysen spezifiziert und berechnet werden.

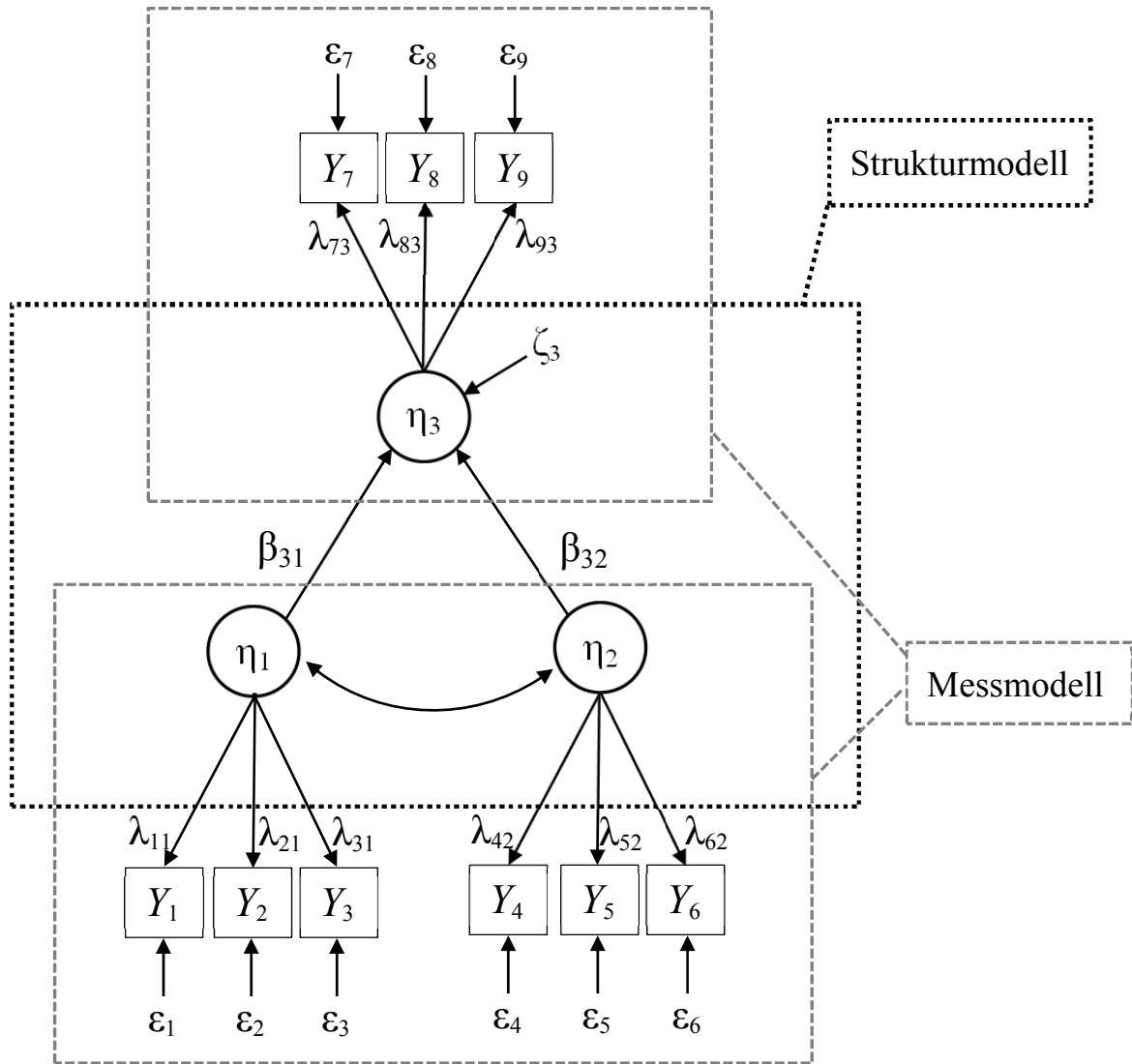


Abbildung 8. Beispiel für ein Strukturgleichungsmodell, welches drei latente Variablen (η_1 , η_2 , η_3) umfasst, die wiederum mittels drei Indikatoren (Y_1 , Y_2 und Y_3 als Indikatoren für η_1 , Y_4 , Y_5 und Y_6 als Indikatoren für η_2 , Y_7 , Y_8 und Y_9 als Indikatoren für η_3) gemessen werden. Die Parameter λ_{11} bis λ_{93} sind Faktorladungen, die Parameter ε_1 bis ε_9 sind Messfehler der beobachteten Indikatoren. Im Strukturmodell werden zwei latente Regressionen geschätzt, deren Regressionskoeffizienten durch β_{31} und β_{32} dargestellt sind. ζ_3 indiziert eine latente Residualvariable.

Die Vorteile latenter Strukturgleichungsmodellierung sind zum einen die Beachtung der Messfehler. Hierdurch können Zusammenhänge und Effekte korrekter geschätzt werden. Zum anderen sind Strukturgleichungsmodelle vielseitig einsetzbar und es können komplexe Fragestellungen zu Mess- und Zusammenhangsstrukturen empirisch geprüft werden (Geiser, 2011, S. 42 ff.).

4.5.4 *Goodness-of-fit*-Indices

Zur Bewertung der Modellpassungen bei der Prüfung auf faktorielle Messinvarianz oder bei Strukturgleichungsmodellen sind mittlerweile mehrere statistische Tests verfügbar. Ein Teil dieser *goodness-of-fit*-Tests basiert auf der Chi-Quadrat-Verteilung, ergänzend werden mittlerweile aber einige sogenannte Fit-Indices verwendet, die einige Schwächen des Chi-Quadrat-Tests auffangen sollen (Hu & Bentler, 1998, S. 425). Dabei wird zwischen absoluten und inkrementellen (auch relativen) Fit-Indices unterschieden. Während absolute Tests Aufschluss darüber geben sollen, wie gut ein Modell auf die Daten der Stichprobe passt, vergleichen inkrementelle Tests ein Modell mit einem Null- oder Baselinemodell (Hu & Bentler, 1998, S. 426; McDonald & Ho, 2002, S. 72; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008, S. 53f.). Zur Interpretation der *goodness-of-fit*-Indices gibt es sogenannte *Cutoff*-Werte. Außerdem kann die Kombination verschiedener Fit-Indices dazu beitragen, dass die aufgestellten Modelle seltener fälschlich angenommen oder verworfen werden. In der Folge sollen die in der vorliegenden Arbeit zur Modellbeurteilung verwendeten Gütemaßstäbe vorgestellt werden.

Chi-Quadrat (χ^2)-Test

Der Chi-Quadrat-Test gilt als die konventionelle übergreifende Methode zur Beurteilung des Modellfits. Als Test auf exakten Modellfit wird das Ausmaß an Unstimmigkeiten zwischen der Kovarianzmatrix der Stichprobe und jener des implizierten Modells erfasst. Wird der Chi-Quadrat-Test signifikant, so muss die Nullhypothese, dass das Modell auf die Stichprobe passt, verworfen werden (Hu & Bentler, 1998, S. 426; Hu & Bentler, 1999, S. 2; Geiser, 2011, S. 60). Allerdings zeigen sich mit diesem Test einige Herausforderungen, je nachdem, wie die Ausgangslage der zu verwendenden Daten aussieht. Da dieser Test

die Nullhypothese auf *perfekte* Modellpassung prüft, ist er ausgesprochen streng (Steiger, 2007, S. 894). Ein Chi-Quadrat-Test kann nämlich signifikant werden und zur Verwerfung des Modells führen, wenn die Anforderung der Normalverteilung der Daten nicht gewährleistet wird (McIntosh, 2007, S. 860) oder große Stichproben verwendet werden (Bentler & Bonnet, 1980, zit. nach Hu & Bentler, 1999, S. 3; Hooper et al. 2008, S. 54). Da nun der Chi-Quadrat-Test auf große Stichproben und triviale Unterschiede zwischen Stichproben mit signifikant verschiedenen Kovarianzmatrizen reagiert, wurden bei der Anwendung einige *Daumenregeln* eingeführt. Die wichtigste ist jene, die das Verhältnis zwischen Chi-Quadrat-Wert und Freiheitsgraden angibt. Dieses Verhältnis soll laut Tabachnick und Fidell (2001, S. 698) nicht größer als 2 sein. Andere Forscher verweisen auf einen Wert, der nicht höher sein soll als 5 (Wheaton, Muthén, Alwin & Summers, 1977, S. 99) oder den Wert 3 nicht übersteigen soll. Letzterer Richtwert scheint der gängigste zu sein (Kline, 1998, S. 128).

Root-Mean-Square-Error-of-Approximation (RMSEA)

Der RMSEA gehört zu den sogenannten *badness-of-fit*-Indices, seine Werte liegen zwischen Null und eins, wobei gilt, je kleiner, desto besser das Modell. Es wird die beobachtete Kovarianzmatrix mit der geschätzten Matrix für das Modell in Abhängigkeit der Freiheitsgrade (also der Modellkomplexität) verglichen (Steiger, 1990, S. 177). Bei kleinen Stichproben neigt dieser Test jedoch dazu, Modelle fälschlicherweise zu verwerfen und wird von der Modellkomplexität beeinflusst (Chen, 2007, S. 467, S. 501). Für den RMSEA wird ein Cutoff-Wert für gute Modellpassung von 0.06 (Hu & Bentler, 1999, S. 17) oder 0.07 (Steiger, 2007, S. 897) vorgeschlagen. Christ und Schlüter (2012, S. 39) fassen zusammen, dass RMSEA-Werte unter 0.05 als gute und Werte zwischen 0.05 und 0.08 als zufriedenstellende Modellpassung interpretiert werden.

Standardized-Root-Mean-Square (SRMR)

Der SRMR ist ein Maß der durchschnittlichen Abweichungen zwischen beobachteter und geschätzter Kovarianzmatrix (Tabachnick & Fidell, 2001, S. 702; Christ & Schlüter, 2012, S. 39) und gilt als relativ unabhängig von der Stichprobengröße (Chen, 2007, S. 467).

Allerdings verweisen Hooper et al. (2008, S. 55) darauf, dass die Werte des SRMR bei steigender Anzahl Parameter im Modell kleiner werden. Besonders wichtig ist, dass der SRMR sensitiver auf Restriktionen für Modelle metrischer Invarianz reagiert als bei Modellen mit Restriktionen zur Testung skalarer Invarianz (Chen, 2007, S. 501). Beim SRMR hält es sich wie beim RMSEA, je kleiner, desto besser. Der Cutoff liegt bei 0.08, alles was darunter liegt wird im Sinne guter Modellpassung interpretiert (Hu & Bentler, 1999, S. 27).

Comparative-Fit-Index (CFI) und Tucker-Lewis-Index (TLI)

Mit diesen inkrementellen Maßen werden Zielmodelle mit Null- oder Baselinemodellen verglichen. Sie variieren von Null bis eins, wobei höhere Werte für einen besseren Modellfit stehen. Damit die Modellpassung als wirklich gut interpretiert werden kann, sollte der Wert des CFI nahe 0.95 sein (Hu & Bentler, 1999, S.27) oder mindestens 0.90 übersteigen (Klinge, 1998, S. 131). Mittlerweile sollten die Werte für ein gutes Modell mindestens über 0.95 liegen, zu bevorzugen wäre jedoch ein Richtwert von 0.97 (Geiser, 2011, S. 60). Da dieser Index kaum von der Stichprobengröße beeinflusst wird, ist er mittlerweile in fast jedem Statistikprogramm implementiert (Hooper et al., 2008, S. 55). Für den TLI gelten die gleichen Richtwerte wie für den CFI.

Kombination von Fit-Indices

Hu und Bentler (1999, S. 23ff.) schlagen zuzüglich zu den Cutoff-Werten einzelner Fit-Indices auch Daumenregeln zur Kombination der Indices vor. Sie empfehlen bei einem CFI oder TLI nahe 0.95 einen Cutoff von höchstens 0.09 für den SRMR. Bei Kombination des RMSEA und des SRMR ist darauf zu achten, dass der RMSEA Werte von 0.05 oder 0.06 annehmen sollte und der SRMR Werte von 0.06 bis 0.10 erreichen darf, damit missspezifizierte Modelle zuverlässig verworfen werden.

Chi-Quadrat (χ^2)-Differenztest und andere Δ -Indices

Mit dem Chi-Quadrat-Differenztest werden Modellvergleiche vorgenommen. In der Regel handelt es sich um hierarchisch geschachtelte, also genestete Modelle, da ein Ausgangsmodell durch Restriktionen verändert wird. Diese Veränderungen werden auf statistische Bedeutsamkeit getestet, indem die Differenz der Chi-Quadrat-Werte und der Freiheitsgrade der beiden Modelle gebildet wird. Ein signifikanter Chi-Quadrat-Differenztest bedeutet, dass die Modelle statistisch bedeutsam voneinander verschieden sind. Bei Testung auf Messäquivalenz beispielsweise würde ein Differenztest vorgenommen werden, um zu beurteilen, ob das Modell mit Restriktionen zur metrischen Invarianz schlechter wird als das konfigurale Modell. Christ und Schlüter (2012, S. 75) weisen jedoch darauf hin, dass ein signifikanter Chi-Quadrat-Differenztest bei Messinvarianztestung vernachlässigbar sein kann, wenn der Modellfit immer noch zufriedenstellend oder akzeptabel ist und keine Querladungen von Items zwischen verschiedenen Konstrukten vorliegen. Chen (2007, S. 501) hat zusätzlich zur Chi-Quadrat-Differenztestung Richtwerte für die Abweichung in den anderen Fit-Indices postuliert. Hier werden jene Cutoffs für große Stichproben (>250) und möglichst gleichgroße Gruppen vorgestellt. Zur Testung metrischer Invarianz wird ein Δ CFI von weniger als -0.010, ein Δ RMSEA von kleiner als 0.015 und ein Δ SRMR von höchstens 0.030 empfohlen, um von Invarianz über Gruppen hinweg sprechen zu können. Um auf skalare Invarianz schließen zu können, darf Δ CFI nicht stärker als -0.010 vom nächst weniger restriktiven Modell abweichen, Δ RMSEA sollte kleiner 0.015 sein und Δ SRMR sollte höchstens 0.010 betragen. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Werte bei SRMR stärker variieren können, wenn Modelle zur Testung metrischer Invarianz getestet werden, da er dort sensibler reagiert. Alle Indices sollten zur Modellbewertung herangezogen werden, doch Veränderungen im CFI sollten strenger bewertet werden als im RMSEA oder SRMR, da letztere beiden stärker von Stichprobengröße, unterschiedlichen Gruppengrößen oder Modellkomplexität beeinflusst werden.

Definition der Richtwerte für die vorliegende Untersuchung

In der vorliegenden Arbeit werden die Fit-Indices CFI, TLI, RMSEA und SRMR zur Ermittlung der Modellpassung herangezogen. Dabei sollte mindestens der CFI nahe 0.95

liegen (der TLI darf niedriger sein, aber nicht niedriger als 0.90), RMSEA und SRMR sollten den Wert 0.08 nicht übersteigen. Weiter sollen die Kombinationsregeln für Fit-Indices bei Bedarf zur Beurteilung der Modellpassung herangezogen werden: (1) Bei einem CFI nahe 0.95 soll der SRMR höchstens 0.09 betragen. (2) Bei einem RMSEA von 0.05 oder 0.06 soll der SRMR Werte von 0.10 nicht übersteigen. Der Chi-Quadrat-Test darf signifikant werden, allerdings soll darauf geachtet werden, dass das Verhältnis des Chi-Quadrat-Wertes und der Freiheitsgrade ungefähr 3 ergibt und einen Wert von 5 nicht übersteigt. Der Chi-Quadrat-Differenztest darf ebenfalls signifikant werden, allerdings müssen die Fit-Indices des restriktiveren Modells zufriedenstellend sein und von den Modifikationsindices darf keine Querladung zwischen verschiedenen Konstrukten empfohlen werden. Zudem sollen die Differenzen der Fit-Indices zwischen hierarchisch geschachtelten Modellen möglichst klein sein. Zur Testung auf metrische Invarianz zwischen Gruppen soll ΔCFI -0.010 nicht übersteigen, ΔRMSEA soll kleiner 0.015 sein und ΔSRMR sollte höchstens 0.030 betragen. Zur Testung auf skalare Invarianz gelten folgende Cutoffs: ΔCFI sollte nicht größer als -0.010 sein, ΔRMSEA sollte 0.015 nicht übersteigen und ΔSRMR sollte nicht größer als 0.010 werden. Dabei dürfen vor allem Überschreitungen der Richtwerte des ΔSRMR vernachlässigt werden, sofern die Fit-Indices und die Modifikationsindices auf einen akzeptablen Modellfit hinweisen.

4.5.5 Umgang mit Abhängigkeiten in den Stichproben

Die Stichproben der Schülerinnen und Schüler der Primar- und Orientierungsschulen weisen eine Schachtelung der Datenstruktur auf. Sie sind in Klassen genestet, woraus sich eine hierarchische Zweiebenen-Struktur ergibt. Bei Vorliegen solcher Datenstrukturen ist davon auszugehen, dass sich bezogen auf schulrelevante Befragungen Schülerinnen und Schüler einer Klasse ähnlicher sind als Schülerinnen und Schüler verschiedener Klassen. Dementsprechend wird die Annahme der Unabhängigkeit der Beobachtungen verletzt (wie sie beispielsweise für klassische Regressionsanalysen gilt). Die Konsequenzen der Missachtung der Schachtelung führen zu einer Überschätzung der effektiven Stichprobengröße. Dies mag im ersten Moment wenig beeindruckend sein, doch das Resultat dieser Überschätzung ist die Unterschätzung der Standardfehler und daraus folgt ein erhöhtes Risiko statistisch signifikante Zusammenhänge fälschlicherweise anzunehmen,

was unter dem Fehler 1. Art bekannt ist (Christ & Schlüter, 2012, S. 115). Um dieser Problematik entgegenzuwirken, wird bei allen Berechnungen mit der in Mplus verfügbaren Analyseoption ‚*type = complex*‘ gearbeitet. Dadurch werden alle Berechnungen auf die Clusterung in Schulklassen hin kontrolliert.

Eine weitere Abhängigkeit in dieser Untersuchung findet sich in den Primarschulstichproben der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern. Jeder Schüler und jede Schülerin ist einem Elternfragebogen zuzuordnen. Durch Behandlung der Stichproben als voneinander unabhängig, werden mögliche Korrelationen der Residuen korrespondierender Items vernachlässigt. Da die Residuen der Items aber auch zusätzlich zum Messfehler auch itemspezifische Varianzanteile enthalten, sollten diese miteinander korrelieren (Christ & Schlüter, 2012, S.91). Die Missachtung kann zu einer verringerten Power der eingesetzten Tests führen. Für Vergleiche zwischen den Eltern und den Schülerinnen und Schülern der Primarschulen werden daher *Latent-State-Analysen* eingesetzt. Hierbei werden die Variablen der Eltern als zweite Messung behandelt und Korrelationen zwischen den Residuen von korrespondierenden Eltern- und Kinditems zugelassen.

5 Resultate

Das Kapitel zur Präsentation der Ergebnisse gliedert sich in drei Teile. Zuerst werden die Skalenanalysen aller zum Einsatz kommender Konstrukte dargestellt, um Modifizierungen und faktorielle Strukturen für weitere Berechnungen kenntlich zu machen. Danach werden Mittelwertvergleiche und korrelative Zusammenhänge analysiert. Schlussendlich werden prädiktive Modelle zur Aufschlüsselung der schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte dargestellt. Nach jedem dieser drei Unterkapitel finden eine Zusammenschau der Resultate und eine Erläuterung ihrer Bedeutung für die jeweilige Fragestellung und die festgelegten Hypothesen statt.

5.1 Skalenanalysen

Die Skalen zum persönlichen Gerechte-Welt-Glaube (PGWG), zur Gerechtigkeitssensitivität – Nutznießerperspektive (GSN), zur Gerechtigkeitszentralität (GZ), zum erlebten Einfluss des sozioökonomischen Status (SESER) und zur Meinung über den idealen Einfluss des sozioökonomischen Status (SESID) wurden bezüglich ihrer Reliabilität, ihrer latenten Struktur und der Messäquivalenz geprüft. In einem ersten Schritt werden für die schuldistalen Konstrukte Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitssensitivität und Gerechtigkeitszentralität (siehe Kapitel 5.1.1) und die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte, Lehrperson-, Übertritts- und Schulgerechtigkeit (siehe Kapitel 5.1.2) sowie das Ungleichheitserleben (siehe Kapitel 5.1.3) in jeder Stichprobe konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) berechnet. In einem weiteren Schritt finden die Prüfungen auf Vorliegen von Messinvarianz der Skalen über die drei Stichproben hinweg statt (siehe Kapitel 5.1.4). Nach der Beschreibung der Messäquivalenzprüfung aller zum Einsatz kommenden Instrumente werden abschließend die aus den Analysen resultierenden Konstrukte mit dazugehöriger Itemstatistik und Angaben zur Reliabilität (interne Konsistenz) dokumentiert (siehe Kapitel 5.1.5). Die Messäquivalenzprüfungen sollen, wenn möglich, für alle Skalen simultan vorgenommen werden, da mögliche Einflüsse und Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der Skalen und den latenten Faktoren der unterschiedlichen Konstrukte berücksichtigt werden sollen. Auch wenn die Berechnungen

simultan für die Konstrukte durchgeführt wurden, wird die Ergebnisdarstellung für einzelne Skalenblöcke vorgenommen. In den Anmerkungen wird stetig im Detail angegeben, welche Skalen in die Modellierung aufgenommen wurden. Um den Wortlaut der ausgeschlossenen Items nachvollziehen zu können wird auf den Anhang B verwiesen. Bei Vergleichen aller drei Stichproben, werden die Schülergruppen zur Vereinfachung wie folgt abgekürzt: Primarschülerinnen und Primarschüler = PSSuS und Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschüler = OSSuS.

5.1.1 Faktorenanalysen des impliziten und des expliziten Gerechtigkeitsmotivs

In einem ersten Schritt wurde für jede der drei Stichproben eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit den Skalen persönlicher Gerechte-Welt-Glaube (PGWG), Gerechtigkeitssensitivität – Nutznießerperspektive (GSN) und Gerechtigkeitszentralität (GZ) berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt. Für die Stichprobe der Primarschülerinnen und Primarschüler ergeben sich für RMSEA = .05 und SRMR = .05 akzeptable Werte in den Fit-Indices, der CFI = .94 ist knapp nicht zufriedenstellend. Die Modelle der Eltern-Stichprobe und der OSSuS-Stichprobe sind, gemessen an aufgestellten Kriterien zu den Fit-Indices, ebenfalls nicht akzeptabel. Es liegen Misfits im Modell vor, die möglichst aufgedeckt werden sollen. Die Korrelationen zwischen den Skalen GSN und GZ liegen für PSSuS bei $r = .71$, $p < .01$, bei den Eltern bei $r = .59$, $p < .01$ und in der Stichprobe OSSuS bei einem Wert von $r = .81$, $p < .01$. Für die Modellierung des expliziten Gerechtigkeitsmotivs aus den beiden Konstrukten GSN und GZ scheinen diese Zusammenhänge vor allem für die OSSuS-Stichprobe ausreichend hoch. Daher soll die Modellierung des expliziten Gerechtigkeitsmotivs, wie beispielsweise bei Dalbert und Umlauf (2009b), im Sinne eines Faktors zweiter Ordnung (aus GSN und GZ) geprüft werden. Im nächsten Abschnitt finden sich die Ergebnisse zur Prüfung auf Vorliegen des expliziten Gerechtigkeitsmotivs als Faktor zweiter Ordnung. In der Berechnung ist das implizite Gerechtigkeitsmotiv anhand des PGWG ebenfalls spezifiziert worden.

Tabelle 2

*Faktorladungen und Fit-Indices für konfirmatorische
Faktorenanalyse für die Skalen PGWG, GSN und GZ*

Items	Faktorladungen r_f		
	PSSuS	Eltern	OSSuS
	$N = 724$	$N = 627$	$N = 838$
pgwg1	.46	.51	.45
pgwg2	.70	.76	.55
pgwg3	.69	.76	.67
pgwg4	.78	.80	.77
pgwg5	.56	.63	.44
pgwg6	.75	.74	.67
pgwg7	.61	.77	.34
gsn1	.56	.65	.49
gsn5	.75	.84	.64
gsn6	.73	.70	.63
gsn7	.74	.83	.74
gz1	.42	.52	.51
gz3	.50	.52	.45
gz4	.65	.70	.63
gz6	.72	.68	.62
gz8	.62	.65	.70
gz13	.64	.66	.60
<i>Modell-Fit</i>			
RMSEA	.05	.07	.05
CFI	.94	.89	.89
TLI	.93	.87	.87
SRMR	.05	.06	.07

Anmerkung. Standardisierte Faktorladungen, die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘.

Die Differenztestung der Modelle zu konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigen, dass das Modell mit dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv, also einem Faktor zweiter Ordnung bestehend aus GSN und GZ in keiner Stichprobe signifikant besser ist als das Modell mit den Faktoren erster Ordnung (siehe Tabelle 3). Insgesamt bleiben die Fit-Indices für eine weitere Modellierung und eine haltbare Interpretation der Modelle nicht zufriedenstellend. Dementsprechend kann in dieser Untersuchung das explizite Gerechtigkeitsmotiv nicht anhand dieser zwei Skalen modelliert werden.

Tabelle 3

Modellgeltungssstatistik zur Überprüfung der Faktorenstruktur bei Modellierung eines Faktors höherer Ordnung (explizites Gerechtigkeitsmotiv)

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modell- vergleich	χ^2_{diff}	Δdf
PSSuS									
1 1.Ordnung	298.42	116	.05	.94	.93	.05			
2 2.Ordnung	298.71	117	.04	.94	.93	.05	2 vs 1	0.30	1
Eltern									
1 1.Ordnung	438.47	116	.07	.89	.87	.06			
2 2.Ordnung	437.04	117	.07	.89	.88	.06	2 vs 1	0.16	1
OSSuS									
1 1.Ordnung	394.02	116	.05	.89	.87	.07			
2 2.Ordnung	394.73	117	.05	.89	.87	.07	2 vs 1	0.14	1

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘.

In Tabelle 4 sind die konfirmatorischen Faktorenanalysen je Stichprobe für die Skalen PGWG und für GSN dargestellt. Für die PSSuS-Stichprobe ist das Modell zufriedenstellend (RMSEA = .05, CFI = .95, TLI = .93, SRMR = .05). Das Modell der Eltern-Stichprobe ist erkennbar am CFI = .93 nicht zufriedenstellend, wobei der RMSEA =

.07 und der SRMR = .04 im akzeptablen Wertebereich liegen. Auch bei der OSSuS-Stichprobe lässt der CFI = .93 auf Misfits schließen. Das Item pgwg1 ist sowohl in der PSSuS- als auch in der Eltern-Stichprobe jenes mit der niedrigsten Faktorladung für die Skala PGWG. In der OSSuS-Stichprobe ist es das Item pgwg7. In Tabelle 4 unter der

Tabelle 4

Faktorladungen und Fit-Indices für konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen PGWG ohne Item pgwg7 und GSN

Items	Faktorladungen r_f					
	Modell 1			Modell 2		
	PSSuS <i>N</i> = 724	Eltern <i>N</i> = 627	OSSuS <i>N</i> = 838	PSSuS <i>N</i> = 724	Eltern <i>N</i> = 627	OSSuS <i>N</i> = 838
pgwg1	.47	.51	.45			
pgwg2	.70	.76	.55	.68	.76	.55
pgwg3	.70	.76	.67	.67	.74	.66
pgwg4	.78	.80	.78	.81	.83	.80
pgwg5	.58	.63	.44	.59	.61	.42
pgwg6	.75	.74	.67	.76	.73	.65
pgwg7	.60	.76	.33			
gsn1	.55	.64	.39	.55	.64	.39
gsn5	.74	.85	.65	.74	.85	.65
gsn6	.73	.68	.61	.72	.68	.61
gsn7	.76	.85	.80	.76	.84	.80
<i>Modell-Fit</i>						
RMSEA	.05	.07	.05	.05	.06	.04
CFI	.95	.93	.93	.97	.95	.97
TLI	.93	.91	.90	.96	.93	.95
SRMR	.05	.04	.06	.04	.03	.05

Anmerkung. Standardisierte Faktorladungen, die Berücksichtigung der Clustering der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘.

Spalte *Modell 2* sind die gekürzten Modelle aufgeführt. Die Fit-Indices verweisen in allen drei Stichproben auf sehr zufriedenstellende Modellpassungen. Die Faktorladungen der Items der Skala PGWG liegen nach der Kürzung bei den PSSuS zwischen .58 und .81, bei den Eltern zwischen .61 und .83 und bei den OSSuS zwischen .42 und .80. Die Faktorladungen der Items der Skala GSN liegen bei den PSSuS zwischen .55 und .76, bei den Eltern zwischen .64 und .85 und bei den OSSuS zwischen .39 und .80. In der Prüfung der Konstrukte auf Messinvarianz zwischen den Stichproben wird ermittelt, ob diese Skalenkürzungen bei simultaner Berechnung mit allen Stichproben angewendet werden können, um die Modellpassung zu maximieren. Außerdem soll dann auch das Item gsn1 genauer betrachtet werden, da es ausfallend unterschiedliche Faktorladungen in den drei Stichproben erreicht.

In Tabelle 5 sind die konfirmatorischen Faktorenanalysen je Stichprobe für die Skalen PGWG und für GZ dargestellt. Für PSSuS-Stichprobe sind die Werte des RMSEA = .05 und SRMR = .05 zufriedenstellend, der CFI = .93 deutet eine schlechte Modellpassung an. Sowohl in der Eltern- als auch in der OSSuS-Stichprobe verweisen die Werte des CFI (Eltern = .88, OSSuS = .91) und des TLI (Eltern = .85, OSSuS = .89) auf eine nicht akzeptable Modellpassung. Auch die Kürzung der Items pgwg1 und pgwg7 führt nur bei der PSSuS-Stichprobe zu einer zufriedenstellenden Verbesserung des Modellfits (RMSEA = .05, CFI = .95, TLI = .93, SRMR = .04). Die Faktorladungen der Items der Skala GZ liegen bei den PSSuS zwischen .11 und .70, bei den Eltern zwischen .53 und .68 und bei den OSSuS zwischen .50 und .68.

Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube scheint in den Stichproben ein akzeptables Messmodell zu ergeben. Das implizite Gerechtigkeitsmotiv wird dementsprechend durch diese Skala dargestellt werden können. In den Messäquivalenztestungen soll genauer geprüft werden, welche Items zu Misfits führen, um diese aus den Modellen auszuschließen. In dieser Untersuchung können die Skalen zur Gerechtigkeitssensitivität und Gerechtigkeitszentralität nicht gemeinsam zur Modellierung des expliziten Gerechtigkeitsmotivs genutzt werden. Die Faktorenanalysen weisen darauf hin, dass die Skala GSN in den erhobenen Stichproben besser funktioniert als GZ. Wenn die Messäquivalenztestung diese Vermutung stützt, wird auf die Verwendung der GZ in der vorliegenden Studie verzichtet.

Tabelle 5

Faktorladungen und Fit-Indices für konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen PGWG ohne Item pgwg7 und GZ

Items	Faktorladungen r_f					
	Modell 1			Modell 2		
	PSSuS <i>N</i> = 724	Eltern <i>N</i> = 627	OSSuS <i>N</i> = 838	PSSuS <i>N</i> = 724	Eltern <i>N</i> = 627	OSSuS <i>N</i> = 838
pgwg1	.47	.51	.45			
pgwg2	.70	.76	.55	.68	.76	.55
pgwg3	.70	.76	.67	.67	.74	.66
pgwg4	.78	.80	.78	.81	.83	.80
pgwg5	.58	.63	.44	.58	.61	.42
pgwg6	.75	.74	.67	.76	.73	.66
pgwg7	.60	.76	.34			
gz1	.44	.55	.55	.44	.55	.55
gz3	.55	.53	.50	.55	.53	.50
gz4	.65	.66	.64	.65	.66	.64
gz6	.70	.64	.62	.70	.64	.62
gz8	.60	.68	.68	.60	.68	.68
gz13	.66	.67	.53	.66	.67	.54
<i>Modell-Fit</i>						
RMSEA	.05	.08	.05	.05	.08	.05
CFI	.93	.88	.91	.95	.88	.94
TLI	.92	.85	.89	.93	.85	.93
SRMR	.05	.06	.06	.04	.06	.04

Anmerkung. Standardisierte Faktorladungen, die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘.

5.1.2 Faktorenanalysen der schulproximalen Gerechtigkeitsmaße

Die Faktorenanalysen für die Lehrpersonsgerechtigkeit muss für die Schultypen getrennt berechnet werden, da die Itemformulierungen für Primarschulen und Orientierungsschulen variierten. Die Fragen zur Übertrittsgerechtigkeit wurden nur in den Primarschulen gestellt, die Fragen zur Schulgerechtigkeit nur in den Orientierungsschulen, daher müssen auch diese Skalen stichprobenspezifisch dargestellt werden. Bei den Berechnungen der konfirmatorischen Faktorenanalysen wurden alle Skalen simultan, aber je Stichprobe, geprüft. Das heißt, die schuldistalen Gerechtigkeitsmerkmale wurden gleichzeitig modelliert. Dies dient der Kontrolle von Abhängigkeiten zwischen den Konstrukten. Zur Vereinfachung der Tabellen werden jeweils die Skalen präsentiert, die gerade im Fokus stehen. Die Skalen der Gerechtigkeitsmotive werden nicht noch einmal aufgeführt.

Lehrpersonsgerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit PS

In Tabelle 6 sind die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen für die Stichproben der Eltern und Kinder der Primarschulerhebung dargestellt. Unter Berücksichtigung aller Items kann mit $RMSEA = .05$, $CFI = .94$, $TLI = .93$ (bei den Eltern $TLI = .92$) und $SRMR = .05$ knapp keine akzeptable Modellpassung erreicht werden. Die niedrigsten Faktorladungen zeigen sich für das Item *lpger2r* (PSSuS $r_f = .46$; Eltern $r_f = .54$). Wird dieses Item aus der Berechnung ausgeschlossen resultiert ein zufriedenstellender Modellfit von $RMSEA = .05$, $CFI = .95$, $TLI = .94$ und $SRMR = .04$ sowohl für die Eltern- als auch für die Kinder-Stichprobe. Die Faktorladungen liegen zwischen .60 und .72 in der PSSuS-Stichprobe und zwischen .79 und .84 in der Eltern-Stichprobe.

Die Items zur Übertrittsgerechtigkeit erreichen Faktorladungen zwischen .50 und .81 in der Kinder-Stichprobe und zwischen .77 und .81 in der Eltern-Stichprobe. Das Item *ueger4* weist in den beiden Stichproben sehr unterschiedliche Faktorladungen auf (PSSuS $r_f = .51$; Eltern $r_f = .78$). In den Messinvarianztestungen muss geprüft werden, ob dieses Item zu Misfits führt und eventuell ausgeschlossen werden muss. Zunächst werden an dieser Skala keine Anpassungen vorgenommen.

Tabelle 6

Faktorladungen und Fit-Indices für konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen LPGER und UEGER für PSSuS und Eltern

Items	Faktorladungen r_f			
	Modell 1		Modell 2	
	PSSuS $N = 817$	Eltern $N = 724$	PSSuS $N = 817$	Eltern $N = 724$
lpger1	.66	.82	.60	.79
lpger2r	.46	.54		
lpger4	.67	.80	.68	.80
lpger5	.69	.83	.72	.84
ueger1	.76	.81	.75	.81
ueger2	.62	.80	.62	.80
ueger3	.81	.76	.81	.77
ueger4	.50	.78	.50	.78
<i>Modell-Fit</i>				
RMSEA	.05	.05	.05	.05
CFI	.94	.94	.95	.95
TLI	.93	.92	.94	.94
SRMR	.05	.04	.04	.04

Anmerkung. Standardisierte Faktorladungen, die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Die Skalen PGWG (ohne pgwg1 und pgwg7) und GSN wurden ebenfalls in der Berechnung modelliert.

Lehrpersonengerechtigkeit und Schulgerechtigkeit OS

In der OSSuS-Stichprobe kann mit allen Items der Lehrpersonengerechtigkeit und der Schulgerechtigkeit kein akzeptabler Modellfit erlangt werden (RMSEA = .05, CFI = .89, SRMR = .05, siehe Tabelle 7). Die Items zur Lehrpersonengerechtigkeit weisen Faktorladungen zwischen .49 und .70 auf. Das Item lpger2r zeigt hier wie bereits in den Stichproben der PSSuS und der Eltern eine vergleichsweise niedrige Faktorladung und wird aus den

weiteren Analysen ausgeschlossen. In Modell 2 wird mit dieser Reduktion eine leichte Verbesserung der Modellpassung erreicht, die jedoch noch nicht zufriedenstellend ist (RMSEA = .05, CFI = .90, SRMR = .05).

Tabelle 7

Faktorladungen und Fit-Indices für simultane konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen LPGER und SCHGER für OSSuS

Items	Faktorladungen r_f		
	Modell 1 <i>N</i> = 841	Modell 2 <i>N</i> = 841	Modell 3 <i>N</i> = 841
lpger1	.60	.60	.59
lpger2r	.49		
lpger3	.65	.66	.66
lpger4	.70	.67	.67
schger1	.73	.73	.75
schger2	.70	.69	.72
schger3	.79	.79	.80
schger4r	.37	.38	
schger5	.54	.54	.52
schger6r	.41	.40	
schger7	.55	.56	.51
<i>Modell-Fit</i>			
RMSEA	.05	.05	.03
CFI	.89	.90	.96
TLI	.88	.88	.95
SRMR	.05	.05	.04

Anmerkung. Standardisierte Faktorladungen, die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. In Modell 2 und 3 werden Items aus der Modellierung ausgeschlossen. Die Skalen PGWG (ohne pgwg1 und pgwg7) und GSN wurden ebenfalls in der Berechnung modelliert.

Die Faktorladungen der Items zur Messung der Schulgerechtigkeit bewegen sich zwischen .37 und .79. Die Items schger4r mit .37 und schger6r .41 werden aufgrund der niedrigen Werte aus den weiteren Analysen ausgeschlossen. In Modell 3 resultiert eine zufriedenstellende Modellpassung mit RMSEA = .03, CFI = .96 und SRMR = .04.

5.1.3 Faktorenanalysen des Ungleichheitserlebens

Die Skalen zum Ungleichheitserleben wurden mit unterschiedlichen Antwortskalen in den beiden Schultypen eingesetzt. In den Primarschulen wurde eine fünfstufige Likertskala von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau eingesetzt, in den Orientierungsschulen waren die Antwortmöglichkeiten vierstufig gehalten von 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau. Dementsprechend finden die Faktorenanalysen getrennt für die Schultypen statt. Bei den Faktorenanalysen werden wieder alle Skalen simultan geprüft, auch jene des Gerechtigkeitsmotivs und der schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte werden kalkuliert. In den Tabellen werden zur Vereinfachung nur die Ergebnisse der Skalen SESER und SESID dargestellt.

Tabelle 8

Faktorladungen und Fit-Indices für simultane konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen SESER und SESID für PSSuS und Eltern

Items	Faktorladungen r_f			
	Modell 1		Modell 2	
	PSSuS	Eltern	PSSuS	Eltern
	$N = 810$	$N = 721$	$N = 810$	$N = 721$
seser1	.74	.71	.75	.72
seser2	.75	.69	.76	.68
seser3	.62	.82	.61	.83
seser4	.78	.87	.79	.87

Fortsetzung Tabelle 8

Items	Faktorladungen r_f			
	Modell 1		Modell 2	
	PSSuS $N = 810$	Eltern $N = 721$	PSSuS $N = 810$	Eltern $N = 721$
seser5	.23	.31		
seser6	.77	.75	.75	.74
seser7r	.33	.27		
seser8	.45	.42		
seser9	.66	.61	.65	.60
sesid1	.42	.46	.37	.43
sesid2	.32	.23		
sesid3	.51	.45	.48	.43
sesid4	.20	.10		
sesid5	.31	.30		
sesid6	.42	.41		
sesid7	.78	.82	.80	.84
sesid8	.78	.84	.83	.85
<i>Modell-Fit</i>				
RMSEA	.05	.05	.04	.04
CFI	.89	.88	.94	.95
TLI	.87	.87	.94	.94
SRMR	.06	.06	.04	.04

Anmerkung. Standardisierte Faktorladungen, die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. In Modell 2 werden Items aus der Modellierung ausgeschlossen. Die Skalen PGWG (ohne pgwg1 und pgwg7), GSN, LPGER (ohne lpger2r) und UEGER wurden ebenfalls in der Berechnung modelliert.

In Tabelle 8 sind die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen für die PSSuS- und Eltern-Stichproben aufgeführt. Die Faktorladungen der Skala SESER liegen in der Kinder-Stichprobe zwischen .23 und .78, bei den Eltern zwischen .27 und .87. Die Items

seser5, seser7r und seser8 müssen aufgrund der sehr niedrigen Faktorladungen aus den Berechnungen ausgeschlossen werden. Die Items der Skala SESID erreichen in der PSSuS-Stichprobe Faktorladungen zwischen .20 und .78, bei den Eltern zwischen .10 und .84. Für die Items sesid2, sesid4, sesid5 und sesid6 fallen diese besonders niedrig aus, daher werden sie aus den Analysen ausgeschlossen. In Modell 2 zeigt sich für die Eltern-Stichprobe eine akzeptable Modellpassung mit RMSEA = .04, CFI = .95, TLI = .94 und SRMR = .04. Für die Stichprobe PSSuS deutet der CFI = .94 darauf hin, dass es weitere Misfits gibt, die in den Messäquivalenzttestungen identifiziert werden sollen.

Tabelle 9

*Faktorladungen und Fit-Indices für simultane
konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen
SESER und SESID für OSSuS*

Items	Faktorladungen r_f	
	OSSuS	OSSuS
	Modell 1 $N = 833$	Modell 2 $N = 833$
seser1	.64	.64
seser2	.78	.80
seser3	.75	.76
seser4	.78	.79
seser5	.17	
seser6	.78	.76
seser7r	.41	
seser8	.50	
seser9	.57	.55
sesid1	.61	.51
sesid2	.54	
sesid3	.61	.52
sesid4	.55	

Fortsetzung Tabelle 9

Items	Faktorladungen r_f	
	OSSuS	OSSuS
	Modell 1 $N = 833$	Modell 2 $N = 833$
sesid5	.62	
sesid6	.48	
sesid7	.64	.76
sesid8	.70	.82
<i>Modell-Fit</i>		
RMSEA	.04	.04
CFI	.90	.94
TLI	.89	.93
SRMR	.06	.05

Anmerkung. Standardisierte Faktorladungen, die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl `,type = complex'`. Die Skalen PGWG (ohne pgwg1 und pgwg7), GSN, LPGER (ohne lpger2r) und SCHGER (ohne schger4r und schger6r) wurden ebenfalls in der Berechnung modelliert.

In Tabelle 9 sind die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen der Skalen SESER und SESID mit der OSSuS-Stichprobe dargestellt. In Modell 1 zeigen sich vergleichbare Tendenzen zu den bereits berichteten Mustern bei den anderen beiden Stichproben. Trotz des anderen Antwortformats scheinen die Itemstrukturen ähnlich zu sein. Die Faktorladungen der Items der Skala SESER nehmen Werte zwischen .17 und .78 an, die Items der Skala SESID zwischen .48 und .70. Werden die gleichen Items wie in den Berechnungen mit den Stichproben der PSSuS und der Eltern entfernt, zeigt sich in den Fit-Indices, dass das Modell ähnlich wie bei den PSSuS noch keine akzeptable Modellpassung aufweist (RMSEA = .04, CFI = .94, TLI = .94 und SRMR = .05).

Die Skala SESER wird mit den Items seser1, seser2, seser3, seser4, seser6 und seser9 in den Analysen der Messinvarianz eingesetzt und bei Bedarf zusätzlich angepasst. Die Skala SESID verfügt nach der Faktorenanalyse nur noch über vier Items (sesid1, sesid3, sesid7, sesid8), von denen sesid1 und sesid3 in allen Stichproben relativ niedrige Faktorladungen aufweisen. Je nach Ergebnislage in den Messinvarianztestungen und der Itemstatistik wird diese Skala aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen.

5.1.4 Testung auf Messinvarianz

Messinvarianz des Gerechtigkeitsmotivs für PSSuS, Eltern und OSSuS

Die Skalen zum Gerechtigkeitsmotiv sind in allen drei Stichproben eingesetzt worden. Daher wird zunächst die Messäquivalenztestung der Skalen PGWG, GSN und GZ dargestellt.

In Tabelle 10 sind zunächst die Gesamtmodelle ohne Kürzungen (Modelle 1 bis 3) dargestellt. Kurz zusammengefasst, lässt sich mit allen Items der Skalen PGWG, GSN und GZ kein akzeptables Baselinemodell ermitteln. Die restriktiveren Modelle zur metrischen und skalaren Messinvarianz sind zudem signifikant schlechter als das konfigurale Modell und die Fit-Indices liegen nicht in den zufriedenstellenden Wertebereichen. Aus den Faktorladungen und den Modifikationsindices lassen sich sechs problematische Items identifizieren, die für Misfits in den Modellen verantwortlich sind: pgwg1, pgwg5, pgwg7, gsn1, gz1, gz3 und gz8. Die Modelle 1b bis 3b, ebenfalls in Tabelle 10, zeigen unter Ausschluss der problematischen Items deutlich bessere Fit-Indices. Das Baselinemodell zeigt zufriedenstellende Werte mit RMSEA = .05, CFI = .97, TLI = .96 und SRMR = .03. Das restriktivere Modell zur metrischen Invarianz weist ebenfalls akzeptable Werte auf (RMSEA = .05, CFI = .95, TLI = .94 und SRMR = .08), allerdings ist es signifikant schlechter als das konfigurale Kurzformmodell ($\chi^2_{\text{diff}} = 108.05$, $\Delta df = 20$) und die Differenzen der Fit-Indices zwischen den Modellen übersteigen für alle Indikatoren die gewünschten Richtwerte. Für das Modell 3b zur Prüfung skalarer Messinvarianz ergeben sich keine zufriedenstellenden Fit-Indices mehr (RMSEA = .05, CFI = .94, TLI = .94 und SRMR = .08).

Aus den Modellvergleichen in Tabelle 10 wird ersichtlich, dass keine skalare Messinvarianz für die drei Skalen PGWG, GSN und GZ für die drei Stichproben vorliegt. In den Modifikationsindices lassen sich sogenannte *By-Statements* ermitteln, die darauf hinweisen, dass sich die Skalen Gerechtigkeitssensitivität und Gerechtigkeitszentralität nicht eindeutig voneinander trennen lassen. So wird für die PSSuS-Stichprobe vorgeschlagen eine Querladung des Item gz6 auf GSN zuzulassen, in der Eltern-Stichprobe sollen Querladungen der Items gsn5 und gsn7 auf GZ zugelassen werden und in der OSSuS-Stichprobe sollen Querladungen der Items gz4 und gz13 auf GSN zugelassen werden (siehe Anhang G). Demzufolge wird die Messinvarianztestung für die Skalen PGWG und GSN unter Ausschluss der Gerechtigkeitszentralität wiederholt.

Tabelle 10

Modellgeltungstest zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG, GSN und GZ für PSSuS, Eltern und OSSuS

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modellvergleich	χ^2_{diff}	Δdf
1 Konfigural	1149.22	348	.06	.91	.89	.06			
2 Metrisch	1320.31	382	.06	.89	.89	.09	1 vs. 2	177.44	34
3 Skalar	1736.25	410	.07	.85	.85	.09	2 vs. 3	500.12	28
1b Konfigural Kurzform	249.91	96	.05	.97	.96	.03			
2b Metrisch Kurzform	350.66	116	.05	.95	.94	.08	1b vs. 2b	108.05	20
3b Skalar Kurzform	411.48	128	.05	.94	.94	.08	2b vs. 3b	64.58	12

Anmerkung. Kurzform umfasst lediglich die Items pgwg2, pgwg3, pgwg4, pgwg6, gsn5, gsn6, gsn7, gz4, gz6 und gz13. PSSuS N = 811, OSSuS N = 830 und Eltern N = 665. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ,type = complex‘.

Die Ergebnisse aus Tabelle 11 zeigen, dass das Modell zur konfiguralen Invarianz für alle Fit-Indices zufriedenstellende Werte erreicht (RMSEA = .05, CFI = .97, TLI = .96, SRMR = .03). Das Modell zur metrischen Invarianz würde anhand der Kombinationsregeln der Fit-Indices ebenfalls als akzeptabel eingestuft werden, allerdings zeigt der Differenztest, dass das Modell bedeutsam schlechter ist, als jenes mit weniger Restriktionen ($\chi^2_{\text{diff}} = 81.17$, $\Delta df = 14$). Das Modell zur Testung auf skalare Invarianz ist signifikant schlechter als das weniger restriktive Modell zur metrischen Invarianz ($\chi^2_{\text{diff}} = 54.57$, $\Delta df = 10$). Die Modifikationsindices empfehlen freie Schätzung der Faktorladung des Items gsn5 in der Eltern-Stichprobe und der OSSuS-Stichprobe. Außerdem soll der Intercept des Items gsn7 in der Eltern-Stichprobe frei geschätzt werden. Mit diesen Anpassungen werden Modelle für partielle metrische Invarianz und partielle skalare Invarianz aufgestellt und berechnet.

Tabelle 11

Modellgeltungsstatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG und GSN für PSSuS, Eltern und OSSuS hinweg

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modell- vergleich	χ^2_{diff}	Δdf
1 Konfigural Kurzform	125.66	39	.05	.97	.96	.03			
2 Metrisch Kurzform	208.63	53	.06	.95	.94	.09	1 vs. 2	81.17	14
3 Skalar Kurzform	261.42	63	.07	.94	.94	.10	2 vs. 3	54.57	10
2b Partiiell metrisch Kurzform	167.14	51	.06	.96	.95	.07	1 vs. 2b	41.64	12
3b Partiiell skalar Kurzform	198.69	60	.06	.96	.95	.07	2b vs. 3b	35.06	9

Anmerkung. Kurzform umfasst lediglich die Items pgwg2, pgwg3, pgwg4, pgwg6, gsn5, gsn6, gsn7. PSSuS N = 811, OSSuS N = 830 und Eltern N = 665. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ,type = complex‘.

Die Modelle 2b und 3b in Tabelle 11 dienen der Testung auf partielle metrische und partielle skalare Invarianz. Beim Vergleich des Modells 2b mit dem restriktionsfreien Modell zeigt der Chi-Quadrat-Differenztest eine signifikante Verschlechterung des Modells an ($\chi^2_{\text{diff}} = 41.64$, $\Delta df = 12$). Mit $\Delta CFI = -0.009$, $\Delta RMSEA = 0.00$ und dem vernachlässigbaren $\Delta SRMR = 0.04$ kann das Modell akzeptiert werden. Alle Fit-Indices deuten zufriedenstellende Modellpassung an und das Verhältnis des Chi-Quadrat-Wertes und der Freiheitsgrade liegt bei 3.3. Auch der Vergleich des Modells 3b zur Testung partieller skalarer Invarianz mit dem weniger restriktiven Modell 2b zeigt eine statistisch bedeutsame Verschlechterung durch den signifikanten Chi-Quadrat-Differenztest ($\chi^2_{\text{diff}} = 35.06$, $\Delta df = 9$). Allerdings sind die Richtwerte des $\Delta CFI = -0.007$, $\Delta RMSEA = 0.001$ und $\Delta SRMR = 0.006$ nicht überschritten worden. Insgesamt verweisen die Fit-Indices und $\chi^2/df = 3.3$ auf akzeptable Modellpassung und das Vorliegen partiell skalarer Messinvarianz für die Skalen PGWG und GSN über die drei Stichproben hinweg.

Messinvarianztestung für schuldistale Gerechtigkeitskonstrukte, schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte und Ungleichheitserleben in der Primarschule

In der Folge werden die Konstrukte persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeits sensitivität, Lehrpersonsgerechtigkeit, Übertrittsgerechtigkeit, Ungleichheitserleben SESER und SESID auf Messinvarianz zwischen den Schülerinnen und Schülern der Primarschulen und ihren Eltern geprüft. Da jedem Schüler und jeder Schülerin ein Elternfragebogen zugeordnet werden kann, wird die Messinvarianztestung zwischen diesen beiden Gruppen in Form einer *Latent-State-Analyse* durchgeführt (siehe Kapitel 4.5.6).

Die Ergebnisse dieser Analysen zeigten, dass sich die Faktorladungen nicht von jenen unterschieden, die aus den konfirmatorischen Faktorenanalysen mit getrennten Stichproben resultierten. Die dort bereits ausgeführten Schwierigkeiten mit den Items bestehen demnach auch unter Berücksichtigung der Abhängigkeit der beiden Stichproben. Wie aus Tabelle 12 ersichtlich wird, zeigt sich für den ersten Versuch der Messäquivalenzprüfung zunächst ein zufriedenstellendes Modell zur konfiguralen Invarianz. Bei Aufnahme der Restriktionen zur Gleichsetzung der Faktorladungen (Modell 2) zeigt der Chi-Quadrat-Differenztest eine signifikante Verschlechterung des Modells an ($\chi^2_{\text{diff}} = 144.35$, $\Delta df = 18$) und das ΔCFI von -.015 unterstützt dieses Ergebnis. Beim Vergleich der Modelle 2 und 3

werden die Unterschiede deutlicher. Mit einem $\chi^2_{\text{diff}} = 651.77$ bei $\Delta df = 18$ und einem $\Delta RMSEA$ von .01 und einem ΔCFI von -.05 liegt mit den verwendeten Items keine metrische und keine skalare Invarianz zwischen den Kindern und Eltern der Primarschulen vor. Die Modifikationsindices verweisen auf Misfits aufgrund der Items seser1, seser2, seser3, sesid1 und sesid3. Bei diesen Items sollten Querladungen zwischen den Eltern- und

Tabelle 12

Modellgeltungstestatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG, GSN, LPGER, UEGER und SESER für PSSuS und Eltern

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modell- vergleich	χ^2_{diff}	Δdf
1 Konfigural	1664.81	990	.03	.95	.94	.04			
2 Metrisch	1871.62	1008	.03	.93	.92	.04	1 vs. 2	144.35	18
3 Skalar	2523.39	1026	.04	.88	.87	.05	2 vs. 3	651.77	18
1b Konfigural Kurzform	810.70	465	.03	.96	.95	.03			
2b Metrisch Kurzform	863.64	477	.03	.95	.95	.04	1b vs. 2b	43.43	12
3b Skalar Kurzform	938.18	489	.03	.95	.94	.04	2b vs. 3b	72.71	12
3c Partiell Skalar Kurzform	910.54	487	.03	.95	.94	.04	3c vs. 3b	21.42	12

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Die Skalen PGWG (ohne pgwg1, pgwg5 und pgwg7), GSN (ohne gsn1), LPGER (ohne lpger2r), UEGER, SESER (ohne seser5, seser7r, seser8) und SESID (ohne sesid2, sesid4, sesid5, sesid6) wurden ebenfalls in der Berechnung modelliert und auf faktorielle Invarianz getestet. In den Modellen 1b, 2b und 3b wurde die Skala SESER gekürzt (ohne seser1, seser2, seser3, seser5, seser7r, seser8) und SESID ausgeschlossen. In Modell 3c werden Faktorladung und Intercept des Items seser6 frei geschätzt.

Kinderskalen zugelassen werden. Da dies die Interpretationen der weiteren Berechnungen unmöglich machen würde, werden die drei Items der SESER-Skala ausgeschlossen. Die Skala SESID muss gänzlich von den weiteren Berechnungen ausgeschlossen werden, da

zur latenten Modellierung eines Faktors wenigstens drei Indikatoren verwendet werden sollen. Die Ergebnisse nach den Kürzungen sind in den Modellen 1b, 2b und 3b dargestellt. Zwar werden die Chi-Quadrat-Differenztests für beide Modellvergleiche (1b vs. 2b: $\chi^2_{\text{diff}} = 43.43$, $\Delta df = 12$ und 2b vs. 3b: $\chi^2_{\text{diff}} = 72.71$, $\Delta df = 12$) signifikant, doch die Verschlechterung der Fit-Indices ist akzeptabel. Für den Modellvergleich 1b vs. 2b ergeben sich $\Delta RMSEA = .001$, $\Delta CFI = -.005$ und $\Delta SRMR = .006$. Für den Modellvergleich 2b vs. 3b sind die Werte ähnlich mit $\Delta RMSEA = .002$, $\Delta CFI = -.008$ und $\Delta SRMR = .002$. Für die reduzierten Skalen PGWG, GSN, LPGA, UEGA und SESER liegt über die Stichproben PSSuS und Eltern hinweg skalare Messinvarianz vor. Für die weiteren Berechnungen wird das Modell 3c zur partiellen skalaren Invarianz als grundlegendes Messmodell verwendet. Der Chi-Quadrat-Differenztest zeigt, dass das Modell 3c im Vergleich zu 3b signifikant besser ist und demnach zu bevorzugen ist ($\chi^2_{\text{diff}} = 21.42$, $\Delta df = 12$). Auch die Fit-Indices-Differenzen bestätigen dies ($\Delta RMSEA = -.001$, $\Delta CFI = .003$ und $\Delta SRMR = -.001$). Sie zeigen Verbesserungen in den Werten der Fit-Indices an.

5.1.5 Itemstatistik und Reliabilitäten der resultierenden Skalen

Nachfolgend werden die aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalysen und der Messäquivalenzprüfungen reduzierten Skalen für die weiteren Berechnungen vorgestellt. Zusätzlich zu den letztendlich verwendeten Items und dem dazugehörigen Wortlaut werden Angaben zu Reliabilität und der Itemtrennschärfe gemacht. Diese Angaben können im Detail im Anhang C nachvollzogen werden.

Implizites Gerechtigkeitsmotiv

Für alle drei Stichproben wird das implizite Gerechtigkeitsmotiv durch den persönlichen Gerechte-Welt-Glaube (PGWG) gemessen. Für die weiteren Berechnungen wird die Skala auf vier der eigentlich sieben Items reduziert (siehe Tabelle 13). In der PSSuS-Stichprobe liegen die Trennschärfen der Items zwischen 0.61 und 0.69 mit einer internen Konsistenz der Skala von $\alpha = .82$. In der Stichprobe der Eltern liegen die Trennschärfen der Items zwischen 0.62 und 0.75. Das Cronbach's Alpha erreicht hier einen Wert von $\alpha = .85$. In der

Stichprobe der Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschüler liegen die Trennschärfen der Items zwischen 0.48 und 0.67. Das Cronbach's Alpha nimmt hier einen Wert von $\alpha = .76$ an. Damit ist die Skala PGWG mit den vier Items in allen Stichproben ein reliables Messinstrument.

Tabelle 13

Skalenübersicht PGWG mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren

Konstrukt	Itemname	Wortlaut
Persönlicher Gerechte-Welt-Glaube (PGWG)	pgwg2	In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt.
	pgwg3	Meiner Meinung nach bekomme ich im Grossen und Ganzen, was mir gerechterweise zusteht.
	pgwg4	Mein Leben verläuft im Grossen und Ganzen gerecht.
	pgwg6	Meiner Meinung nach geht es in meinem Leben im Allgemeinen gerecht zu.
Cronbach's Alpha:	PSSuS	$\alpha = .82$
	Eltern	$\alpha = .85$
	OSSuS	$\alpha = .76$

Explizites Gerechtigkeitsmotiv

Das explizite Gerechtigkeitsmotiv wird in den weiterführenden Analysen nur mit der Gerechtigkeitssensitivitätsskala – Nutznießerperspektive (GSN) – ermittelt. Die zu verwendende Skala bildet sich aus drei Items (siehe Tabelle 14). Die Itemtrennschärfen liegen bei den Primarschülerinnen und Primarschülern zwischen 0.62 und 0.64, bei ihren Eltern zwischen 0.62 und 0.76 und bei den Schülerinnen und Schülern der Orientierungsschulen zwischen 0.50 und 0.60. Die Cronbach's Alphas liegen zwischen $\alpha = 0.73$ und $\alpha = .83$.

Tabelle 14

Skalenübersicht GSN mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren

Konstrukt	Itemname	Wortlaut
Gerechtigkeits-sensitivität Nutznießerperspektive (GSN)	gsn5	Wenn ich ohne Grund freundlicher behandelt werde als andere, geht mir das lange durch den Kopf.
	gsn6	Es belastet mich, wenn man bei mir über Dinge hinwegsieht, für die andere kritisiert werden.
	gsn7	Ich habe Schuldgefühle, wenn ich besser behandelt werde als andere.
Cronbach's Alpha:	PSSuS	$\alpha = .79$
	Eltern	$\alpha = .83$
	OSSuS	$\alpha = .73$

Lehrpersonsgerechtigkeit PS und Lehrpersonsgerechtigkeit OS

Die Lehrpersonsgerechtigkeit (LPGER) wird in allen Stichproben mit drei Items gemessen, allerdings unterscheiden sich diese im Wortlaut voneinander (siehe Tabelle 15). In der PSSuS-Stichprobe liegen die Trennschärfen der Items zwischen 0.52 und 0.55. Das Cronbach's Alpha nimmt einen Wert von $\alpha = .70$ an. In der Eltern-Stichprobe liegen die Itemtrennschärfen zwischen 0.72 und 0.73 und die interne Konsistenz liegt bei $\alpha = .85$. Die Items zur Messung der Lehrpersonsgerechtigkeit bei den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern nehmen Trennschärfen von 0.45 bis 0.52 an. Hier liegt das Cronbach's Alpha bei $\alpha = .70$. Alle Skalen bilden in allen Stichproben reliable Messinstrumente.

Übertrittsgerechtigkeit (PS)

Die Skala zur Einschätzung der Übertrittsgerechtigkeit (UEGER) beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I umfasst vier Items (siehe Tabelle 16). Diese nehmen in der PSSuS-Stichprobe Trennschärfen zwischen 0.44 und 0.69 ein. In der Eltern-Stich-

probe liegen die Werte der Itemtrennschärfen zwischen 0.70 und 0.75. Das Cronbach's Alpha nimmt in der Kinder-Stichprobe einen Wert von $\alpha = .75$ an, bei den Eltern $\alpha = .85$.

Tabelle 15

Skalenübersicht LPGA mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren

Konstrukt	Itemname	Wortlaut
Lehrpersonengerechtigkeit Primarschule (LPGA)	lpga1	Die Lehrperson bemüht sich, zu allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu sein.
	lpga4	Die Lehrperson gibt gerechte Noten.
	lpga5	Die Lehrperson gibt gerechte Übertrittsempfehlungen.
Cronbach's Alpha:	PSSuS	$\alpha = .70$
	Eltern	$\alpha = .85$
Lehrpersonengerechtigkeit Orientierungsschule (LPGA)	lpga1	Unsere Lehrpersonen bemühen sich, zu allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu sein.
	lpga3	Unsere Lehrpersonen bereiten uns gut auf Prüfungen vor.
	lpga4	Die Lehrpersonen geben gerechte Noten.
Cronbach's Alpha:	OSSuS	$\alpha = .70$

Tabelle 16

Skalenübersicht UEGA mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren

Konstrukt	Itemname	Wortlaut
Übertrittsgerechtigkeit (UEGA)	uega1	Das Übertrittsverfahren ist gerecht.
	uega2	Die Zuweisung ist für alle Schülerinnen und Schüler gerecht.
	uega3	Die Vergleichsprüfung ist gerecht.
	uega4	Beim Übertrittsverfahren haben alle die gleiche Chance.
Cronbach's Alpha:	PSSuS	$\alpha = .75$
	Eltern	$\alpha = .87$

Schulgerechtigkeit (OS)

Die Skala SCHGER wird in den weiteren Berechnungen anhand von fünf Items gemessen (siehe Tabelle 17). Die Trennschärfen der Items liegen zwischen 0.49 und 0.68. Das Cronbach's Alpha nimmt einen Wert von $\alpha = .79$ an. Diese Skala wurde nur in der Erhebung der Orientierungsschulen eingesetzt.

Tabelle 17

Skalenübersicht SCHGER mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren

Konstrukt	Itemname	Wortlaut
Schulgerechtigkeit (SCHGER)	schger1	Die Orientierungsschule ist im Grossen und Ganzen gerecht.
	schger2	In der Abteilung, in der ich bin, haben alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Chancen.
	schger3	Jede Abteilung in der Orientierungsschule ist gerecht.
	schger5	Die Zuteilung in die Orientierungsschule am Ende der 6. Klasse ist für alle Kinder gerecht.
	schger7	Die verschiedenen Abteilungen machen Sinn, weil so alle Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden können.
Cronbach's Alpha:	OSSuS	$\alpha = .79$

Ungleichheitserleben

Die Skala zum Erleben von sozialen Disparitäten in der Schule (SESER) wird in der Folge mit drei Items gemessen (siehe Tabelle 18). Die Trennschärfen der Items liegen in der PSSuS-Stichprobe in einem Wertebereich von 0.56 bis 0.67. In der Eltern-Stichprobe liegen die Werte zwischen 0.55 und 0.69. Bei den Schülerinnen und Schülern der Orientierungsschulen ergeben sich Itemtrennschärfen zwischen 0.51 und 0.66. Das Cronbach's Alpha liegt bei den PSSuS bei $\alpha = .77$, in der Eltern-Stichprobe beträgt die interne Konsistenz $\alpha = .79$ und bei der Orientierungsschulstichprobe liegt sie bei $\alpha = .76$.

Die zweite Skala zum Ungleichheitserleben wird in der vorliegenden Untersuchung nicht weiter eingesetzt. Obwohl die Itemstatistiken und die Werte der internen Konsistenz zufriedenstellend sind, wurden bei der Prüfung auf Messinvarianz Misfits durch die Items sesid1 und sesid3 identifiziert. Eine weitere Kürzung der Skala ist für die latente Modellierung nicht zuträglich, da hierfür drei Indikatoren notwendig sind.

Tabelle 18

Skalenübersicht SESER und SESID mit den Itemnamen und dazugehörigem Wortlaut zu den letztendlich in den Berechnungen verwendeten Indikatoren

Konstrukt	Itemname	Wortlaut
Ungleichheitserleben: Wahrnehmung Herkunftseffekte <i>Klammern:</i> Formulierung in Orientierungs- schulstichprobe	seser4	Kinder von Eltern mit Universitätsabschluss oder anderer höherer Ausbildung haben es leichter in die Progymnasialabteilung zu kommen.
	seser6	Je höher der Schulabschluss der Eltern desto höher wird auch der Schulabschluss des Kindes.
	seser9	Wenn Eltern wohlhabend sind, kommt ihr Kind auch in eine hohe Abteilung.
Cronbach's Alpha:	PSSuS	$\alpha = .77$
	Eltern	$\alpha = .79$
	OSSuS	$\alpha = .76$
Ungleichheitserleben: Idealer Einfluss des Sozioökonomischen Status	sesid1	Kinder mit gleichen Fähigkeiten sollten die gleichen Chancen in der Schule haben.
	sesid3	Der Beruf der Eltern darf keinen Einfluss auf die Schulnoten haben.
	sesid7	Kinder von Eltern mit Universitätsabschluss oder anderer höherer Ausbildung dürfen nicht im Vorteil sein.
	sesid8	Kinder von weniger begabten Eltern dürfen nicht im Nachteil sein.
Cronbach's Alpha:	PSSuS	$\alpha = .72$
	Eltern	$\alpha = .73$
	OSSuS	$\alpha = .75$

Anmerkung. Sofern es Unterschiede im Wortlaut gab, sind die Formulierungen der Orientierungsschulerhebung in Klammern eingefügt.

5.1.6 Zusammenfassung für Fragestellung 1

Fragestellung 1 lautet:

Messen die Skalen zu schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und zum Ungleichheitserleben in allen Stichproben gleich im Sinne der Anforderungen der faktoriellen Messinvarianz?

Dabei ist zu prüfen, ob die folgenden drei messtheoretischen Annahmen für die eingesetzten Skalen zutreffen.

- 1 Das explizite Gerechtigkeitsmotiv lässt sich aus den Konstrukten Gerechtigkeits sensitivität und Gerechtigkeitszentralität im Sinne eines Faktors höherer Ordnung bilden.
- 2 Für die Konstrukte zur Messung des Gerechtigkeitsmotivs – persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitssensitivität und Gerechtigkeitszentralität – liegt mindestens eine partielle skalare Messinvarianz zwischen allen drei Stichproben vor.
- 3 Für die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte, Lehrpersonsgerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit, liegt mindestens eine partielle skalare Messinvarianz zwischen der Schülerinnen- und Schülerstichprobe und der Elternstichprobe der Primarschulen vor.

Aus den Ergebnissen des Kapitels 5.1 ergeben sich für die 1. Fragestellung der vorliegenden Untersuchung folgende Schlussfolgerungen:

Das explizite Gerechtigkeitsmotiv kann nicht anhand der beiden Konstrukte Gerechtigkeitssensitivität – Nutznießerperspektive – und Gerechtigkeitszentralität modelliert werden. Die beiden Skalen werden nicht durch einen Faktor höherer Ordnung abgebildet (siehe Tabelle 3). Hinzukommt, dass die Skala zur Gerechtigkeitszentralität keine akzeptable faktorielle Struktur aufweist (siehe Tabelle 2 und Tabelle 5). Schlussendlich ist sie nicht messinvariant über die drei Stichproben der Hauptuntersuchung hinweg (siehe Tabelle 10). Die Skala Gerechtigkeitszentralität musste folglich aus den weiteren Analysen ausgeschlossen werden. Damit trifft die erste messtheoretische

Voraussetzung, dass das explizite Gerechtigkeitsmotiv mit den Konstrukten Gerechtigkeitssensitivität und Gerechtigkeitszentralität modelliert werden kann, nicht zu. Das Konstrukt GSN wird als einziger Indikator zur Messung des expliziten Gerechtigkeitsmotivs eingesetzt, da es eine zufriedenstellende faktorielle Struktur aufweist und über die drei Stichproben der Hauptuntersuchung hinweg messinvariant ist.

Eine weitere Annahme der Fragestellung 1 betraf die Prüfung der schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukte auf Messinvarianz. Um in den nachfolgenden Kapiteln aussagekräftige Resultate mit interpretierbaren Modellen zu erreichen, sollte für die Konstrukte zur Messung des Gerechtigkeitsmotivs – persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitssensitivität und Gerechtigkeitszentralität – mindestens eine partielle skalare Messinvarianz bestehen. PGWG und GSN als Indikatoren für das Gerechtigkeitsmotiv zeichnen sich durch skalare Messinvarianz über die Stichproben hinweg aus. Das heißt, dass die Items der Konstrukte die gleichen Faktorladungen und die gleichen Intercepts bei den PSSuS, den Eltern und den OSSuS aufweisen (siehe Tabelle 11).

Die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte, Lehrpersonsgerechtigkeit, Übertrittsgerechtigkeit und Schulgerechtigkeit, haben akzeptable Modellpassungen (siehe Tabelle 6 und Tabelle 7), Reliabilitäten und Itemstatistiken (siehe Anhang C). Die Skalen LPGER und UGER sind messinvariant für die PSSuS und die Eltern. Für die Skalen liegt skalare Messinvarianz vor (siehe Tabelle 11). Damit trifft die dritte messtheoretische Voraussetzung innerhalb der Fragestellung 1 zu.

Zur Erinnerung sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass die Skala SESID zur Messung der Einstellung zum idealen Einfluss des sozioökonomischen Status auf Bildungsverläufe keine zufriedenstellenden Modellpassungen zeigte. Trotz akzeptabler Reliabilitäten und Itemstatistiken (siehe Anhang C) kann sie nicht zur latenten Modellierung eingesetzt werden, da sie mit anderen Konstrukten Varianzanteile gemeinsam hat, die zu Misfits führen. Sie kann daher in den weiteren Analysen nicht eingesetzt werden. Die Skala SESER zum tatsächlichen Ungleichheitserleben misst in allen drei Stichproben der Hauptuntersuchung stabil. Für die Stichproben PSSuS und Eltern konnte für SESER partielle skalare Messinvarianz nachgewiesen werden (siehe Tabelle 12).

5.2 Zusammenhänge und Mittelwertvergleiche

In diesem Kapitel werden Korrelationen und Mittelwertvergleiche zwischen und innerhalb der drei Stichproben berichtet. Zunächst werden alle Analysen für den Vergleich der PSSuS mit ihren Eltern bezüglich der schuldistalen (Gerechtigkeitsmotiv) und der schulproximalen (Lehrperson- und Übertrittsgerechtigkeit) Gerechtigkeitskonstrukte dargestellt. Danach folgen die Ergebnisse zu dem Vergleich des Gerechtigkeitsmotivs zwischen PSSuS, Eltern und OSSuS. Anschließend werden die Resultate der Analysen für die OSSuS-Stichprobe präsentiert. Hier werden ebenfalls schuldistale und schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte (Schulgerechtigkeit) analysiert.

5.2.1 Resultate für die Primarschulstichproben

In diesem Kapitel werden zunächst die korrelativen Zusammenhänge innerhalb und zwischen den PSSuS und ihren Eltern dargestellt. Danach folgt der Gruppenvergleich zur Identifizierung von Mittelwertunterschieden und letztlich folgt eine Analyse des Einflusses des definitiven Zuweisungsentscheids auf die Gerechtigkeitskonstrukte.

Korrelationen in den Stichproben der Eltern und Kinder der Primarschulen

Die Ergebnisse in Tabelle 19 zeigen Korrelationen der schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte der Eltern und Kinder der Primarschulstichproben. Zunächst sind Zusammenhänge des impliziten Gerechtigkeitsmotivs der Kinder mit ihrem Gerechtigkeitserleben des Lehrerverhaltens und dem Übertrittssystem zu erkennen. Hoher PGWG geht mit hohen Werten in LPGA ($r = .60, p < .01$) und UEGA ($r = .52, p < .01$) einher. Außerdem zeigt sich ein negativer korrelativer Zusammenhang zwischen PGWG der Schülerinnen und Schüler und ihrem Ungleichheitserleben von $r = -.26, p < .01$. Auch hohe Werte in LPGA und UEGA gehen mit niedrigeren Werten im Ungleichheitserleben einher. Das heißt, bei höherer Lehrpersonsgerechtigkeit wird weniger Ungleichheit wahrgenommen ($r = -.21, p < .01$), ebenso verhält es sich bei hoher Übertrittsgerechtigkeit ($r = -.14, p < .01$). LPGA und UEGA hängen sogar zu $r = .68$,

$p < .01$ zusammen. Demnach geht hohe Lehrpersongerechtigkeit mit hoher Übertrittsgerechtigkeit einher. Der sozioökonomische Status der Kinder zeigt einen positiven Zusammenhang mit PGWG von $r = .12$, $p < .01$ und eine negative Korrelation mit SESER $r = -.09$, $p < .05$. Ein hoher sozioökonomischer Status geht mit hohem persönlichem Gerechte-Welt-Glaube und niedrigerem Ungleichheitserleben einher.

Tabelle 19

Korrelationen der schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte zwischen PSSuS und Eltern

$N = 702$	SuS PGWG	SuS GSN	SuS LPGER	SuS UEGER	SuS SESER	Eltern PGWG	Eltern GSN	Eltern LPGER	Eltern UEGER	Eltern SESER
SuS GSN	.16 **									
SuS LPGER	.60 **	.16 **								
SuS UEGER	.52 **	.09 +	.68 **							
SuS SESER	-.26 **	.02	-.21 **	-.14 **						
Eltern PGWG	.15 **	.01	.07	.09 +	.01					
Eltern GSN	-.03	.10 +	-.01	-.05	.04	.01				
Eltern LPGER	.26 **	.02	.51 **	.34 **	-.07	.24 **	.05			
Eltern UEGER	.19 **	-.01	.33 **	.31 **	-.04	.22 **	.06	.77 **		
Eltern SESER	-.07	-.04	-.04	-.04	.22 **	-.10 +	-.04	-.09 *	-.10 *	
ISEI	.12 **	.06	-.01	.04	-.09 *	.17 **	-.05	-.03	-.12 **	.01

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. RMSEA = .03, CFI = .95, TLI = .94, SRMR = .04.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch bei den Eltern. Hoher PGWG geht mit höherer LPGER und UEGER einher ($r = .24$, $p < .01$ und $r = .22$, $p < .01$). SESER zeigt negative Zusammenhänge mit LPGER ($r = -.09$, $p < .05$) und UEGER ($r = -.10$, $p < .05$). Allerdings

sind all diese Koeffizienten niedriger als bei den Kindern. LPGER und UEGER zeigen bei den Eltern einen Korrelationskoeffizient von $r = .77, p < .01$. Ein hoher sozioökonomischer Status der Eltern geht mit einem höheren PGWG ($r = .17, p < .01$) und mit niedrigeren Werten in UEGER ($r = -.12, p < .01$) einher.

Bei den Schülerinnen und Schülern hat auch das explizite Gerechtigkeitsmotiv signifikante Zusammenhänge mit den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten. GSN zeigt positive Korrelationen mit LPGER ($r = .16, p < .01$), mit UEGER allerdings nur tendenziell ($r = .09, p < .10$). Bei den Eltern zeigen sich diese Zusammenhänge nicht. Dieser Effekt scheint mit der Ausdifferenzierung der beiden Gerechtigkeitsmotive mit zunehmendem Alter zu tun zu haben. So korreliert das implizite Gerechtigkeitsmotiv mit dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv bei den Kindern mit $r = .16, p < .01$, bei den Eltern zeigt sich kein Zusammenhang.

Die Korrelationen zwischen den Kinder- und Eltern-Skalen ergeben, dass das implizite Gerechtigkeitsmotiv der Kinder mit dem der Eltern zusammenhängt ($r = .15, p < .01$). Für das explizite Gerechtigkeitsmotiv ($r = .10, p < .10$) ist dieser Zusammenhang nur tendenziell. Weiter geht hoher PGWG der Schülerinnen und Schüler mit hohen Werten der LPGER ($r = .26, p < .01$) und der UEGER der Eltern ($r = .19, p < .01$) einher. Umgekehrt zeigt der PGWG der Eltern keinen positiven Zusammenhang mit den schulproximalen Konstrukten der SUS. Lediglich mit UEGER der Schülerinnen und Schüler zeigt sich eine in der Tendenz signifikante, aber niedrige Korrelation ($r = .09, p < .10$). Der Korrelationskoeffizient zwischen der LPGER der Eltern und der Kinder liegt bei $r = .51, p < .01$ und auch die UEGER der Eltern und Kinder hängt positiv zusammen ($r = .31, p < .01$). Zusätzlich geht hohe LPGER der Kinder mit hoher UEGER der Eltern einher ($r = .33, p < .01$) und hohe LPGER der Eltern auch mit hoher UEGER der Kinder ($r = .34, p < .01$). Das Ungleichheitserleben der Eltern hängt positiv mit dem Ungleichheitserleben der Schülerinnen und Schüler zusammen ($r = .22, p < .01$).

Multipler Gruppenvergleich PSSuS und Eltern

Um prüfen zu können, ob sich die PSSuS und deren Eltern signifikant in den Ausprägungen der schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und dem Ungleichheitserleben unterscheiden, wird in einer schrittweisen Einführung von

Gleichheitsrestriktionen der Mittelwerte beider Gruppen durchgeführt. Das Ausgangsmodell ist das Modell 3c für das partiell skalare Messinvarianz vorliegt (siehe Tabelle 12). Es muss beachtet werden, dass die beiden Stichproben als zwei verschiedene Messzeitpunkte betrachtet werden, um die Autokorrelationen der Fehlertherme zuzulassen. Dies ist notwendig, da die Kinder und ihre Eltern keine voneinander unabhängigen Stichproben darstellen.

Die Angaben in Tabelle 20 machen deutlich, dass sich jene Modelle, in denen für die Skalen GSN und SESER die Mittelwerte gleichgesetzt wurden, nicht signifikant verschlechtern. Die Differenztests zeigen für den Vergleich von Modell 1 vs. 4 einen Wert von $\chi^2_{\text{diff}} = 1.77$ und für Modell 1 vs. 7 einen Wert von $\chi^2_{\text{diff}} = 0.53$. Das Modell 8, in dem die Mittelwerte der Skalen GSN und SESER gleichgesetzt wurden, ist nicht bedeutsam schlechter als das Ausgangsmodell 1 ($\chi^2_{\text{diff}} = 2.55$). Demnach sind die Mittelwertunterschiede, die sich in den Ausprägungen der Skalen PGWG, LPGER und UEGER zwischen den PSSuS und deren Eltern finden, signifikant voneinander verschieden.

Tabelle 20

Modellgeltungststatistik zur Überprüfung von Mittelwertunterschieden der Skalen PGWG, GSN, LPGER, UEGER und SESER für PSSuS und Eltern

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modellvergleich	χ^2_{diff}	Δdf
1 Ohne Restriktionen	910.54	487	.03	.95	.94	.04			
2 Alle Mittelwerte gleich	979.85	492	.04	.94	.93	.05	1 vs. 2	50.84	5
3 PGWG gleich	929.17	488	.03	.95	.94	.04	1 vs. 3	18.62	1
4 GSN gleich	913.47	488	.03	.95	.94	.04	1 vs. 4	2.43	1
5 LPGER gleich	936.44	488	.03	.95	.94	.04	1 vs. 5	14.63	1
6 UEGER gleich	971.07	488	.04	.94	.93	.05	1 vs. 6	42.56	1

Fortsetzung Tabelle 20

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modell- vergleich	χ^2_{diff}	Δdf
7 SESER gleich	910.55	488	.03	.95	.94	.04	1 vs. 7	0.58	1
8 SESER GSN und gleich	918.25	489	.03	.95	.94	.04	1 vs. 8	5.30	2

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Die Skalen bestehen aus PGWG (ohne pgwg1, pgwg5 und pgwg7), GSN (ohne gsn1), LPGER (ohne lpger2r), UEGER und SESER (ohne seser5, seser7r, seser8) wurden simultan verglichen. Es werden Faktorladung und Intercept des Items seser6 frei geschätzt.

In Tabelle 21 sind die Mittelwerte der beiden Gruppen dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler zeigen signifikant höhere Werte in den Ausprägungen der Skalen PGWG ($M_{\text{diff}} = 0.12$), LPGER ($M_{\text{diff}} = 0.13$) und UEGER ($M_{\text{diff}} = 0.24$) im Vergleich zu ihren Eltern. Die sichtbaren Unterschiede in den Skalen GSN ($M_{\text{diff}} = 0.10$) und SESER ($M_{\text{diff}} = 0.05$) sind nicht statistisch bedeutsam.

Tabelle 21

Mittelwerte der Skalen PGWG, GSN, LPGER, UEGER und SESER für PSSuS und Eltern

	PGWG		GSN		LPGER		UEGER		SESER	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M40</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
PSSuS	3.44	0.49	2.64	0.74	3.44	0.48	3.42	0.50	2.24	0.89
Eltern	3.32	0.48	2.54	0.78	3.31	0.57	3.18	0.62	2.19	1.01

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Die Mittelwerte für GSN und SESER erreichen nach der Einführung der Gleichheitsrestriktionen Werte von $M = 2.60$ und $M = 2.23$.

Einfluss des Zuweisungsentscheids

Es ist davon auszugehen, dass der definitive Zuweisungsentscheid einen Einfluss auf die resultierenden Gerechtigkeitsurteile zum Übertrittssystem hat. Vor allem, da die Befragung der Eltern und Schülerinnen und Schülern nach der Vergabe dieser Entscheide durchgeführt wurde. In Tabelle 22 sind die Korrelationen zwischen dem Ergebnis des Zuweisungsentscheids (Abteilung A = 3, B = 2 oder C = 1) und den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten aufgeführt. Bei den Kindern zeigen sich mit dem definitiven Zuweisungsentscheid für alle Skalen signifikante Korrelationskoeffizienten. PGWG zeigt einen Zusammenhang mit dem Entscheid von $r = .39, p < .01$, GSN von $r = .13, p < .01$, LPGER von $r = .34, p < .01$, UEGER von $r = .25, p < .01$ und SESER von $r = -.31, p < .01$. Das bedeutet, dass ein Zuweisungsentscheid in eine *höhere* Abteilung mit höheren Werten in den Gerechtigkeitsmotivskalen, mit höheren Werten in der Lehrperson- und der Übertrittsgerechtigkeit und mit niedrigeren Werten im Ungleichheitserleben einhergeht. Bei den Eltern zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem Zuweisungsentscheid und den Skalen PGWG ($r = .13, p < .01$), LPGER ($r = .27, p < .01$) und UEGER ($r = .16, p < .01$). Wie schon bei den Schülerinnen und Schülern bedeuten diese Koeffizienten, dass eine Zuweisung in eine *hohe* Abteilung mit stärkeren Ausprägungen im persönlichem Gerechte-Welt-Glaube, der Lehrpersonsgerechtigkeit und der Übertrittsgerechtigkeit einhergeht.

Tabelle 22

Korrelationen der schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte der PSSuS und Eltern mit dem definitiven Zuweisungsentscheid

N = 702		Korrelationen r				
		PGWG	GSN	LPGER	UEGER	SESER
definitive	PSSuS	.39 **	.13 **	.34 **	.25 **	-.31 **
Zuweisung	Eltern	.13 **	-.08 +	.27 **	.16 **	-.06

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. RMSEA = .03, CFI = .95, TLI = .94, SRMR = .04.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Tabelle 23

Deskriptive Statistik der schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte getrennt für PSSuS und Eltern in Abhängigkeit des definitiven Zuweisungsentscheids

Deskriptive Statistiken										
PSSuS	SPGWG		SGSN		SLPGER		SUEGER		SSESER	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sek A	3.63	0.43	2.81	0.73	3.66	0.47	3.52	0.50	1.78	0.83
Sek B	3.43	0.50	2.71	0.74	3.50	0.53	3.41	0.54	1.98	0.90
Sek C	3.12	0.56	2.57	.078	3.23	0.66	3.17	0.61	2.48	0.94
Gesamt	3.43	0.53	2.71	0.75	3.49	0.57	3.39	0.56	2.02	0.92
Eltern	EPGWG		EGSN		ELPGER		EUEGER		ESESER	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sek A	3.35	0.47	2.58	0.75	3.55	0.50	3.27	0.60	2.00	0.88
Sek B	3.34	0.51	2.60	0.77	3.36	0.65	3.16	0.65	2.01	0.98
Sek C	3.17	0.54	2.77	0.74	3.18	0.71	3.04	0.76	2.21	1.02
Sek C	3.30	0.51	2.63	0.76	3.39	0.59	3.18	0.66	2.05	0.96

Anmerkung. Diese Berechnung erfolgte mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

Wie aus Tabelle 23 hervorgeht, so zeigen sich zwischen den Zuweisungsgruppen sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Eltern Unterschiede in den mittleren Ausprägungen der schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten. Bei den PSSuS sind nach den Mehrfachvergleichen nach Scheffé (siehe Anhang I) alle Unterschiede statistisch bedeutsam. Die Schülerinnen und Schüler, die eine Zuweisung in

die Abteilung A erhalten haben, zeigten höhere Werte im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube, in Gerechtigkeitssensitivität, in der Lehrpersonsgerechtigkeit und der Übertrittsgerechtigkeit, jedoch niedrigere Ausprägungen im Ungleichheitserleben als ihre Schulkameradinnen und Schulkameraden mit Zuweisungen in die Abteilung B oder C. Kinder mit einer Zuweisung in die Abteilung B, zeigten höhere Gerechtigkeitsempfindungen als Kinder mit Zuweisung in die Abteilung C, aber niedrigeres Ungleichheitserleben. Im Vergleich zu ihren Schulkameradinnen und Schulkameraden mit Zuweisung in die Abteilung A zeigten sie jedoch niedrigere Gerechtigkeitsurteile und stärkeres Ungleichheitserleben.

Bei den Eltern sind die Mittelwertunterschiede deutlich seltener statistisch bedeutsam. Im persönlichen Gerechte-Welt-Glauben unterscheiden sich die Eltern, deren Kinder eine Zuweisung in die Abteilung A erhielten, nicht von jenen mit Zuweisungsentscheid in die Abteilung B, aber ihre Ausprägungen fallen signifikant höher aus als bei Eltern, deren Kinder zukünftig in der Abteilung C unterrichtet werden. Auch Eltern, deren Kinder eine Zuweisung in die Abteilung B erhalten haben, zeigen signifikant höhere Werte im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube als Eltern, deren Kinder in die Abteilung C gehen werden. Die Ausprägungen in der Gerechtigkeitssensitivität unterscheiden sich nicht statistisch bedeutsam. Bezüglich der Lehrpersonsgerechtigkeit zeigt sich das gleiche Bild wie bei den Schülerinnen und Schülern. Eltern, deren Kinder in die Abteilung A zugewiesen wurden, beurteilen Lehrpersonen signifikant gerechter als Eltern, deren Kinder in die Abteilung B oder C gehen werden. Eltern, deren Kinder eine Zuweisung für die Abteilung B haben, empfinden das Lehrpersonhandeln ungerechter als dies Eltern von Kindern mit Zuweisung in die Abteilung A angeben, jedoch gerechter als Eltern, deren Kinder in die Abteilung C gehen werden. Bei den Gerechtigkeitsurteilen zum Übertrittssystem unterscheiden sich nur Eltern, deren Kinder in die Abteilung A gehen werden, von Eltern, deren Kinder eine Zuweisung für die Abteilung C erhielten, statistisch bedeutsam. Letztere beurteilen das Übertrittssystem als weniger gerecht. In den Ausprägungen der Skala zum Ungleichheitserleben zeigen sich bei den Eltern keine signifikanten Mittelwertunterschiede je nach Zuweisungsgruppe.

5.2.2 Resultate für den Vergleich der Primarschulstichproben mit der Orientierungsschulstichprobe

Multipler Gruppenvergleich PSSuS, Eltern und OSSuS

Von Mplus werden bei der Prüfung faktorieller Messinvarianz automatisch Mittelwertdifferenzen der zu vergleichenden Gruppen ausgegeben. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die latenten Mittelwerte der Referenzgruppe Null gesetzt werden und für die jeweiligen Gruppen die Mittelwertunterschiede zur Referenzgruppe angegeben werden.

Tabelle 24

*Latente Mittelwertdifferenzen der Skalen
PGWG und GSN basierend auf der
Messäquivalenztestung für PSSuS,
Eltern und OSSuS*

	latente Mittelwertunterschiede M_{diff}	
	PGWG	GSN
PSSuS	--	--
Eltern	-.24 **	-.17 *
OSSuS	-.82 **	-.56 **

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Die Mittelwerte der Referenzgruppe PSSuS werden bei latenter Modellierung auf Null gesetzt. Die Differenzen werden immer in Relation zur Referenzgruppe ausgewiesen.

RMSEA = .06, CFI = .96, TLI = .95, SRMR = .07.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

In Tabelle 24 sind die latenten Mittelwertdifferenzen für die Gruppen PSSuS, Eltern und OSSuS präsentiert. Die PSSuS stellen die Referenzgruppe dar. Die latenten Mittelwerte der Skalen PGWG und GSN sind in dieser Gruppe Null gesetzt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass der latente Mittelwert der Eltern um 0.24 Skalenwerte niedriger ist als bei den PSSuS und GSN sich um 0.17 Skalenwerte von den Werten der Kinder unterscheidet. Diese Resultate stimmen mit jenen aus dem Latent-State-Modell überein (vgl. Tabelle 21). Die Werte der OSSuS im Vergleich zu den PSSuS zeigen für PGWG niedrigere Mittelwerte von 0.82 und für GSN von 0.56 Skalenwerten.

Zusätzliche Berechnungen zur Betrachtung der niedrigeren Skalenmittelwerte der OSSuS

Diese auffälligen Unterschiede zwischen den OSSuS und den PSSuS und den Eltern sollen genauer untersucht werden. Zunächst werden die Korrelationen von PGWG und GSN je Stichprobe ermittelt. In einem weiteren Schritt werden nur für die PSSuS und die OSSuS Zusammenhänge der Gerechtigkeitsmotivmaße und dem Geschlecht untersucht.

Tabelle 25

*Korrelationen der Skalen PGWG und GSN
basierend auf der Messäquivalenztestung
für PSSuS, Eltern und OSSuS*

	Korrelationen r		
	PSSuS	Eltern	OSSuS
	PGWG	PGWG	PGWG
GSN	.16**	.01	.01

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘.

RMSEA = .06, CFI = .96, TLI = .95, SRMR = .07.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Die Korrelation zwischen dem impliziten und dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv wird nur in der Gruppe der Primarschülerinnen und Primarschüler statistisch bedeutsam mit $r = .16$, $p < .01$ zwischen PGWG und GSN (siehe Tabelle 25). Das deutet darauf hin, dass die Ausdifferenzierung des Gerechtigkeitsmotivs, in seinen impliziten und expliziten Part, während den Orientierungsschuljahren stattfindet, also im Alter von 13 bis 16 Jahren. In Tabelle 26 werden Zusammenhänge des Geschlechts mit den Maßen zu den Gerechtigkeitsmotiven je Schülerinnen- und Schüler-Stichprobe dargestellt. In der Primarschule zeigt sich eine signifikante negative Korrelation zwischen Geschlecht und GSN ($r = -.15$, $p < .01$), mit der Bedeutung, dass Mädchen der Primarschulen höhere Werte im expliziten Gerechtigkeitsmotiv aufzeigen. In der OSSuS-Stichprobe wird die negative Korrelation zwischen Geschlecht und PGWG statistisch bedeutsam ($r = -.21$, $p < .01$). Das heißt, dass Mädchen der Orientierungsschulen höhere Werte im impliziten Gerechtigkeitsmotiv aufweisen.

Tabelle 26

Korrelationen der Skalen PGWG und GSN mit Geschlecht basierend auf der Messäquivalenztestung für PSSuS und OSSuS

	Korrelationen r			
	PSSuS		OSSuS	
	PGWG	GSN	PGWG	GSN
GSN	.15 **		.01	
Geschlecht	-.01	-.15 **	-.21 **	-.04

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Geschlecht hat die Abstufungen 1 = weiblich und 2 = männlich.

RMSEA = .05, CFI = .96, TLI = .95, SRMR = .08.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Die Geschlechterunterschiede können leider nicht für die Eltern-Stichprobe repliziert werden. Fast die Hälfte der Fragebögen wurde von den Müttern alleine bearbeitet und

weitere 30 % der Fragebögen wurden von den Eltern gemeinsam ausgefüllt. Eine Ausdifferenzierung des Geschlechts ist demnach nur unzureichend möglich.

Die Ergebnisse führen dazu, dass die Orientierungsschulstichprobe in einem eigenen Kapitel detaillierter betrachtet werden soll. Ziel ist es Unterschiede zwischen den Abteilungen aufzuschlüsseln und Erklärungen für die signifikant niedrigeren Mittelwerte in PGWG und GSN zu erhalten.

5.2.3 Resultate für die Orientierungsschulstichprobe

In der Folge wird zunächst der multiple Gruppenvergleich zwischen den drei Leistungsniveaus (Abteilungen A, B und C) der Orientierungsschulen präsentiert. Daran anschließend werden Analysen dargestellt, in denen Variablen aufgenommen werden, die mit der Suche nach einer Anschlusslösung für die Zeit nach der obligatorischen Schulzeit zusammenhängen. Diese sollen Hinweise auf die aktuelle Situation der Jugendlichen liefern.

Multipler Gruppenvergleich der Abteilungen in der Orientierungsschule

In einem ersten Schritt wurde eine Messinvarianzprüfung aller schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte über die drei Leistungsniveaus der Orientierungsschulen hinweg vorgenommen. Aus den Ergebnissen in Tabelle 27 lässt sich ablesen, dass das Baselinemodell angepasst werden muss. Zwar zeigt das Modell auf Testung metrischer Invarianz zufriedenstellende Fit-Indices (RMSEA = .04, CFI = .96, TLI = .95, SRMR = .04), aber bereits das Modell zur Prüfung metrischer Invarianz zeigt signifikante Verschlechterungen ($\chi^2_{\text{diff}} = 72.09$, $df = 36$) und auch die Differenzen der Fit-Indices mit $\Delta\text{RMSEA} = .003$, $\Delta\text{CFI} = -.011$ und $\Delta\text{SRMR} = .028$ weisen darauf hin, dass ausgeprägte Misfits vorhanden sind. Das Modell zur Testung skalarer Invarianz erreicht keine akzeptablen Fit-Indices mehr (RMSEA = .05, CFI = .92, TLI = .92, SRMR = .08) und der Chi-Quadrat-Differenztest zeigt wiederum eine signifikante Verschlechterung des Modells an ($\chi^2_{\text{diff}} = 118.23$, $df = 26$). Die Modifikationsindices verweisen auf Misfits für das Item schger7 in allen Substichproben. Sowohl Querladungen zu anderen Gerechtigkeitskon-

strukturen als auch freie Schätzung des Itemintercepts müssten zugelassen werden, um eine Verbesserung des Modellfits zu erlangen. Das Item grenzt sich demnach nicht ausreichend von den anderen Konstrukten ab und wird aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen. Die Modellgeltungsstatistik für die Modelle 1b bis 3b zeigen die Resultate mit der Itemkürzung (siehe Tabelle 27). Das Modell zur konfiguralen Invarianz zeigt zufriedenstellende Fit-Indices (Modell 1b: RMSEA = .03, CFI = .98, TLI = .98, SRMR = .05). Ebenso verhält es sich für die Modelle zur Testung metrischer Invarianz (Modell 2b: RMSEA = .03, CFI = .97, TLI = .96, SRMR = .08) und zur Prüfung skalarer Invarianz (Modell 3b: RMSEA = .04, CFI = .96, TLI = .95, SRMR = .08). Allerdings zeigen die Chi-Quadrat-Differenztests signifikante Verschlechterungen an (1b vs. 2b: $\chi^2_{\text{diff}} = 71.53$, df = 34 und 2b vs. 3b: $\chi^2_{\text{diff}} = 69.19$, df = 24). Die Differenzen zwischen den Fit-Indices für Modell 1b vs. 2b liegen bei $\Delta\text{RMSEA} = .005$, $\Delta\text{CFI} = -.012$ und $\Delta\text{SRMR} = .031$. Damit sind zwei der drei Indikatoren über den im Methodenteil definierten Richtwerten. Für den Modellvergleich 2b vs. 3b liegen die Differenzen bei $\Delta\text{RMSEA} = .004$, $\Delta\text{CFI} = -.012$ und $\Delta\text{SRMR} = .003$. Auch hier ist der Unterschied im CFI über dem definierten Richtwert. Die Modifikationsindices zeigen für die Abteilung A eine freie Schätzung des Items schger5.

Tabelle 27

Modellgeltungsstatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER zwischen den drei Leistungsniveaus der OSSuS

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modell- vergleich	χ^2_{diff}	Δdf
1 Konfigural	514.24	375	.04	.96	.95	.05			
2 Metrisch	585.03	411	.04	.95	.94	.08	1 vs. 2	72.09	36
3 Skalar	686.56	437	.05	.92	.92	.08	2 vs. 3	118.23	26
1b Konfigural Kürzung	387.11	327	.03	.98	.98	.05			
2b Metrisch Kürzung	455.92	361	.03	.97	.96	.08	1b vs. 2b	71.53	34
3b Skalar Kürzung	517.62	385	.04	.96	.95	.08	2b vs. 3b	69.19	24

Fortsetzung Tabelle 27

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modell- vergleich	χ^2_{diff}	Δdf
2c Partiiell metrisch Kürzung	438.85	360	.03	.97	.97	.08	1b vs. 2c	52.84	33
3c Partiiell Skalar Kürzung	480.45	382	.03	.97	.97	.08	2c vs. 3c	44.83	22

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Die Skalen PGWG, GSN, LPGA, SCHGA und SESER wurden in den Modellen spezifiziert. Die Kürzung betrifft Item schger7. Für die partiellen Modelle 2c und 3c werden freie Schätzung der Ladung seser9 in der Gruppe C und freie Schätzung des Intercepts von schger5 für Gruppe B und C zugelassen.

Für Gruppe C werden frei geschätzte Faktorladung und frei geschätzter Intercept des Items schger5 und frei geschätzte Faktorladung des Items seser9 empfohlen. Weiter zeigen sich Querladungen zwischen GSN und PGWG, LPGA und SCHGA. Zunächst werden die Restriktionen für die Faktorladungen und Intercepts für das Item schger5 und die Faktorladung für das Item seser9 aufgehoben, um die Testung auf partielle metrische und partiell skalare Invarianz durchzuführen (Modelle 2c und 3c siehe Tabelle 27). Sowohl Modell 2c (RMSEA = .03, CFI = .97, TLI = .97, SRMR = .08) als auch Modell 3c zeigen zufriedenstellende Fit-Indices (RMSEA = .03, CFI = .97, TLI = .97, SRMR = .08). Die Chi-Quadrat-Differenztests zeigen jedoch eine signifikante Verschlechterung der Modelle an. Im Modellvergleich 1b vs. 2c liegt der Wert bei $\chi^2_{\text{diff}} = 52.84$ bei $\text{df} = 33$. Allerdings sind die Differenzen der Fit-Indices akzeptabel mit Werten $\Delta\text{RMSEA} = .002$, $\Delta\text{CFI} = -.006$ und $\Delta\text{SRMR} = .029$. Beim Modellvergleich 2c vs. 3c zeigt sich ein $\chi^2_{\text{diff}} = 44.83$ bei $\text{df} = 22$. Die Differenzen der Fit-Indices liegen bei $\Delta\text{RMSEA} = .002$, $\Delta\text{CFI} = -.007$ und $\Delta\text{SRMR} = .002$. Das Verhältnis des Chi-Quadrat-Werts und der Freiheitsgrade des Modells 3c liegt bei $\chi^2/\text{df} = 1.25$. Allerdings zeigen sich zwei Empfehlungen in den Modifikationsindices, die darauf hinweisen, dass weiterhin Misfits vorliegen. So sollen in der Abteilung C Querladungen des Items pgwg6 auf GSN und des Items schger1 auf LPGA zugelassen werden. Da im Methodenteil festgelegt wurde, dass in den

Modifikationsindices keine Querladungen zwischen verschiedenen Konstrukten empfohlen werden dürfen, wird das Modell noch einmal angepasst. In Tabelle 28 sind die Ergebnisse der Messinvarianzprüfung mit den um die Items pgwg6 und schger1 gekürzten Skalen PGWG, GSN, LPGA, SCHGER und SESER aufgeführt. Mit den Itemkürzungen konnten sehr gute Fit-Indices für das konfigurale Messinvarianzmodell erreicht werden (RMSEA = .01, CFI = .99, TLI = .99, SRMR = .04). Auch die Modelle zur metrischen Invarianz (RMSEA = .02, CFI = .98, TLI = .98, SRMR = .07) und zur skalaren Invarianz (RMSEA = .03, CFI = .97, TLI = .96, SRMR = .08) erreichen zufriedenstellende Fit-Indices. Die Chi-Quadrat-Differenztests zeigen jedoch signifikante Verschlechterungen der restriktiveren Modelle (Modellvergleich 1 vs. 2: $\chi^2_{\text{diff}} = 61.13$, $df = 30$ und Modellvergleich 2 vs. 3: $\chi^2_{\text{diff}} = 63.49$, $df = 20$). Auch die Differenzen der Fit-Indices verweisen auf inakzeptable Modelle (Modell 2: $\Delta\text{RMSEA} = .011$, $\Delta\text{CFI} = -.013$, $\Delta\text{SRMR} = .031$ und Modell 3: $\Delta\text{RMSEA} = .008$, $\Delta\text{CFI} = -.016$, $\Delta\text{SRMR} = .003$), die ΔCFI sind für beide Modelle zu ausgeprägt. Die Modifikationsindices empfehlen wie bereits in den vorherigen Modellberechnungen Anpassungen für die Items schger5 und seser9 in den Abteilungen B und C. Dementsprechend finden sich in Tabelle 28 auch die Modelle zur partiellen Invarianztestungen. Es werden der Intercept des Items schger5 in den Abteilungen B und C und die Faktorladung des Items seser9 in der Gruppe C frei geschätzt. Die Chi-Quadrat-Differenztests deuten weiterhin auf eine signifikante Verschlechterung der Modellpassungen durch das Einführen der Restriktionen hin (Modellvergleich 1 vs. 2b: $\chi^2_{\text{diff}} = 42.63$, $df = 29$ und Modellvergleich 2b vs. 3b: $\chi^2_{\text{diff}} = 42.06$, $df = 18$). Allerdings zeigen die Fit-Indices-Differenzen, dass sowohl das partiell metrische Invarianzmodell als auch das partiell skalare Messinvarianzmodell akzeptable Verschlechterungen aufweisen (Modell 2b: $\Delta\text{RMSEA} = .006$, $\Delta\text{CFI} = -.006$, $\Delta\text{SRMR} = .028$ und Modell 3b: $\Delta\text{RMSEA} = .005$, $\Delta\text{CFI} = -.009$, $\Delta\text{SRMR} = .002$). Auch die Verhältnisse der Chi-Quadrat-Werte zu den Freiheitsgraden verweisen auf Modelle mit akzeptabler Modellpassung (Modell 2b: $\chi^2/df = 1.08$ und Modell 3b: $\chi^2/df = 1.15$). Entsprechend werden die weiteren Berechnungen mit dem gekürzten Modell 3b, welches über partielle skalare Messinvarianz über die drei Leistungsniveaus der Orientierungsschule hinweg verfügt, vorgenommen.

Tabelle 28

Modellgeltungststatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG, GSN, LPGA, SCHGER und SESER zwischen den drei Abteilungen der OSSuS ohne die Items pgwg6 und schger1

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modell- vergleich	χ^2_{diff}	Δdf
1 Konfigural	250.47	240	.01	.99	.99	.04			
2 Metrisch	309.86	270	.02	.98	.98	.07	1 vs. 2	61.13	30
3 Skalar	331.11	287	.03	.97	.96	.08	2 vs. 3	63.49	20
2b Partiiell metrisch Kürzung	292.44	269	.02	0.99	0.99	.07	1 vs. 2b	42.63	29
3b Partiiell Skalar Kürzung	331.11	287	.02	.98	.98	.07	2b vs. 3b	42.06	18

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Die Skalen PGWG, GSN, LPGA, SCHGER und SESER wurden in den Modellen spezifiziert. Für die partiellen Modelle 2b und 3b werden freie Schätzung der Ladung seser9 in der Gruppe C und freie Schätzung des Intercepts von schger5 für Gruppe B und C zugelassen.

In Tabelle 29 finden sich die latenten Mittelwertdifferenzen für die drei Abteilungen A, B und C der Orientierungsschulen. Die Abteilung A stellt die Referenzgruppe dar. Die latenten Mittelwerte der Skalen PGWG, GSN, LPGA, SCHGER und SESER sind in dieser Gruppe Null gesetzt. Aus den Resultaten kann abgelesen werden, dass die Abteilung B im Vergleich zur Abteilung A keine signifikanten Mittelwertunterschiede in den Skalen PGWG, GSN, LPGA und SESER zeigt. Der Mittelwert der Skala SCHGER ist hingegen bei den Schülerinnen und Schülern der Abteilung B signifikant niedriger mit einer Differenz von $M_{\text{diff}} = -.19$. Die Schülerinnen und Schüler der Abteilung C unterscheiden sich signifikant von den Schülerinnen und Schülern der Abteilung A in den Ausprägungen der Skalen PGWG und SCHGER. In beiden Skalen haben die Jugendlichen der Abteilung C niedrigere Mittelwerte, im PGWG liegt der Unterschied bei $M_{\text{diff}} = -.68$ und bei SCHGER bei $M_{\text{diff}} = -.34$.

Tabelle 29

Latente Mittelwertdifferenzen der Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER getrennt für die drei Leistungsniveaus der OSSuS

	latente Mittelwertunterschiede M_{diff}				
	PGWG	GSN	LPGER	SCHGER	SESER
Sek A	--	--	--	--	--
Sek B	-.14	.14	.01	-.19 *	-.19
Sek C	-.68 **	.11	.07	-.34 **	.11

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Die Mittelwerte der Referenzgruppe PSSuS werden bei latenter Modellierung auf Null gesetzt. Die Differenzen werden immer in Relation zur Referenzgruppe ausgewiesen.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

In Tabelle 30 sind die Korrelationen zwischen den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten aufgeführt. Es zeigen sich in allen drei Abteilungen positive Zusammenhänge zwischen PGWG und LPGER, PGWG und SCHGER und zwischen LPGER und SCHGER. Letztere ist die höchste Korrelation, die sich in allen drei Niveaus finden lässt (A: $r = .65$, $p < .01$; B: $r = .65$, $p < .01$; C: $r = .50$, $p < .01$). Sie bedeuten, dass hoher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube mit höherer Lehrpersonsgerechtigkeit und höherer Schulgerechtigkeit einhergeht und eine höhere Lehrpersonsgerechtigkeit gleichzeitig mit höherer Schulgerechtigkeit auftritt. In den Abteilungen A und B finden sich drei negative Korrelationen zwischen den Skalen PGWG und SESER, LPGER und SESER sowie SCHGER und SESER. Ein hoher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube geht mit weniger Ungleichheitserleben einher und hohe Lehrperson- und Schulgerechtigkeit treten gleichzeitig mit geringerem Erleben sozialer Disparitäten auf. Die statistisch bedeutsame Korrelation im Leistungsniveau A zwischen GSN und LPGER zeigt sich in der Abteilung B nur noch tendenziell. Die signifikant positive Korrelation zwischen GSN und SESER tritt in den Abteilungen B und C auf.

Tabelle 30

Korrelationen der Skalen PGWG, GSN, LPGA, SCHGER und SESER getrennt für die drei Leistungsniveaus der OSSuS

Abteilung	Skalen	Korrelationen r			
		PGWG	GSN	LPGA	SCHGER
Sek A	GSN	.04			
	LPGA	.36 **	.28 **		
	SCHGER	.51 **	.09	.65 **	
	SESER	-.15 *	.07	-.28 **	-.28 **
Sek B	GSN	.05			
	LPGA	.35 **	.12 +		
	SCHGER	.43 **	.02	.65 **	
	SESER	-.27 **	.17 **	-.17 *	-.27 **
Sek C	GSN	-.13			
	LPGA	.43 **	.04		
	SCHGER	.38 **	-.09	.50 **	
	SESER	.12	.34 **	-.12	.03

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl `,type = complex`.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Die Prüfung, ob die Korrelationen sich in ihrer Ausprägung signifikant zwischen den drei Gruppen unterscheiden, wurde in einem ersten Schritt anhand Gleichsetzungsrestriktionen im bestehenden Modell getestet. Dabei wurden ausschließlich Korrelationen geprüft, die in mindestens zwei Gruppen statistische Bedeutsamkeit aufwiesen. Die Ergebnisse der Modellvergleiche sind in Tabelle 31 aufgeführt. In Modell 2 wurden für alle Korrelationen Gleichheitsrestriktionen eingefügt (die zu testenden Korrelationen sind in Tabelle 31 in den Modellen 3 bis 10 benannt). Im Chi-Quadrat-Differenztest wird deutlich, dass das Einführen der Restriktionen zu einer signifikanten Verringerung der Modellgüte führt

($\chi^2_{\text{diff}} = 27.34$, $df = 16$). Daher werden in den Modellen 3 bis 10 die Korrelationen einzeln auf Gleichheit über die drei Gruppen hinweg geprüft. Wie zu erkennen ist, weisen die Korrelationen zwischen PGWG und SESER ($\chi^2_{\text{diff}} = 8.58$, $df = 2$) sowie zwischen SCHGER und SESER ($\chi^2_{\text{diff}} = 9.69$, $df = 2$) signifikante Werte im Chi-Quadrat-Differenztest. Allerdings handelt es sich hierbei nicht um signifikante Unterschiede in den Korrelationen zwischen den Gruppen, denn diese beiden korrelativen Zusammenhänge waren jeweils nur in zwei der drei Leistungsgruppen statistisch bedeutsam. Modell 11 zeigt, dass die Gleichsetzung aller anderen Korrelationen über die drei Gruppen hinweg zu keiner Verschlechterung des Modells führt, also, dass der Chi-Quadrat-Differenztest nicht statistisch signifikant wird ($\chi^2_{\text{diff}} = 12.21$, $df = 12$). Diese Ergebnisse geben Grund zur Annahme, dass sich die drei Leistungsniveaus nicht oder zumindest nur geringfügig bezüglich der Zusammenhänge zwischen den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten unterscheiden. In einem weiteren Schritt werden die Differenzen der Korrelationen zwischen jeweils zwei der drei Abteilungen im Einzelnen geprüft, um Unterschiede aufzudecken, die nicht über die drei Gruppen hinweg bestehen.

Tabelle 31

Modellgeltungststatistik zur Überprüfung der Signifikanz der Unterschiede der korrelativen Zusammenhänge für die drei Leistungsniveaus der OSSuS

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modell- vergleich	χ^2_{diff}	Δdf
1 Keine Gleichsetzungs-Restriktionen	331.11	287	.02	.98	.98	.07			
2 Gleichsetzung aller Korrelationen	359.33	303	.03	.98	.98	.07	1 vs. 2	27.34	16
3 Gleichsetzung PGWG * LPGAER	330.99	289	.02	.98	.98	.07	1 vs. 3	0.17	2
4 Gleichsetzung PGWG * SCHGER	331.95	289	.02	.98	.98	.07	1 vs. 4	1.01	2

Fortsetzung Tabelle 31

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modell- vergleich	χ^2_{diff}	Δdf
5 Gleichsetzung PGWG * SESER	340.51	289	.03	.98	.98	.07	1 vs. 5	8.58	2
6 Gleichsetzung GSN * LPGER	334.47	289	.02	.98	.98	.07	1 vs. 6	3.52	2
7 Gleichsetzung GSN * SESER	335.96	289	.02	.98	.98	.07	1 vs. 7	4.85	2
8 Gleichsetzung LPGER * SCHGER	334.12	289	.02	.98	.98	.07	1 vs. 8	3.11	2
9 Gleichsetzung LPGER * SESER	332.25	289	.02	.98	.98	.07	1 vs. 9	1.27	2
10 Gleichsetzung SCHGER * SESER	339.83	289	.03	.98	.98	.07	1 vs. 10	9.69	2
11 Keine Gleichsetzung von PGWG * SESER und SCHGER * SESER	343.10	299	.02	.98	.98	.07	1 vs. 11	12.21	12

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Die Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER wurden in den Modellen spezifiziert. Das Messmodell ist auf partielle Skalare Messinvariant über die drei Leistungsniveaus hinweg geprüft.

Um zu prüfen, ob sich die Korrelationen zwischen den einzelnen Abteilungen signifikant voneinander unterscheiden, wurde die Fisher's-Z-Transformation angewendet (Bortz, 2005, S. 218f.). Die Ergebnisse finden sich im Anhang J. Dabei ergab sich, dass sich die Korrelationen zwischen GSN und SESER (B: $r = .17$; C: $r = .34$) sowie LPGER und SCHGER (B: $r = .65$; C: $r = .50$) in den Abteilungen B und C signifikant voneinander unterscheiden. Die Abteilungen A und C differieren signifikant im Zusammenhang zwischen LPGER und SCHGER (B: $r = .65$; C: $r = .50$).

Tabelle 32

Korrelationen der Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER mit Geschlecht und sozioökonomischen Status (SES) für die drei Leistungsniveaus der OSSuS

Abteilung	Skalen	Korrelationen r				
		PGWG	GSN	LPGER	SCHGER	SESER
Sek A	Geschlecht	-.23 **	-.17 *	-.29 **	-.28 **	.32 **
	ISEI	.15 +	.00	-.10	.08	.07
Sek B	Geschlecht	-.27 **	-.02	-.16 **	-.14 *	.25 **
	ISEI	.06	.05	-.06	-.04	-.10
Sek C	Geschlecht	.04	.03	-.11	-.01	.01
	ISEI	-.09	-.03	-.09	-.03	-.06

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Geschlecht hat die Abstufungen 1 = weiblich und 2 = männlich. Da die Werte für den SES in keiner Gruppe signifikant werden, wurden die Korrelationen in getrennten Modellen berechnet.

Das Geschlecht-Modell erreicht Fit-Indices von RMSEA = .03, CFI = .97, TLI = .97, SRMR = .07, das SES-Modell erreicht Fit-Indices von RMSEA = .03, CFI = .97, TLI = .97, SRMR = .07.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

In Tabelle 32 sind die korrelativen Zusammenhänge der schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte mit dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler und dem familiären sozioökonomischen Status (SES, gemessen durch den ISEI, siehe Kapitel 4.4.4) aufgeführt. Für die Abteilung C lassen sich keinerlei signifikante Korrelationen finden. Die Varianz in den Antworten der Schülerinnen und Schüler des Leistungsniveaus C lässt sich nicht anhand der Merkmale Geschlecht und SES erklären. In den anderen beiden Leistungsniveaus zeigen sich keinerlei Zusammenhänge zwischen den Gerechtigkeitskonstrukten und dem SES. Allerdings hat in diesen Abteilungen das Geschlecht einen Einfluss auf die Gerechtigkeitsperzeptionen und auf die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs. So zeigen sich in den Abteilungen A und B signifikante negative

Korrelationen zwischen Geschlecht und PGWG, LPGER sowie SCHGER und eine positive Korrelation mit SESER. In der Abteilung A wird sogar der negative Zusammenhang zwischen Geschlecht und GSN statistisch bedeutsam. Diese Ergebnisse bedeuten, dass Jungen niedrigere Werte im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube, in der Gerechtigkeitssensitivität (in der Abteilung A), der Lehrpersonsgerechtigkeit sowie der Schulgerechtigkeit und höhere Werte im Ungleichheitserleben aufweisen. Anhand der Fisher's-Z-Transformation wurde festgestellt, dass sich die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Abteilungen A und B nicht statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden (siehe Anhang J).

Festzuhalten bleibt, dass PGWG häufiger mit den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und Ungleichheitserleben zusammenhängt als GSN. Für die Schulgerechtigkeit besteht mit der Lehrpersonsgerechtigkeit in allen drei Abteilungen der stärkste Zusammenhang. Differenziert man nach den drei Leistungsniveaus der Orientierungsschule, dann hat der sozioökonomische Status keinen Einfluss auf die Gerechtigkeitskonstrukte und das Ungleichheitserleben. Das Geschlecht zeigt in den Abteilungen A und B Zusammenhänge mit allen Skalen. Die Gerechtigkeitskonstrukte sind bei Jungen niedriger ausgeprägt, das Ungleichheitserleben erreicht bei ihnen höhere Werte.

Zusätzliche Berechnungen zur Aufschlüsselung der niedrigeren Werte im persönlichem Gerechte-Welt-Glaube und der Schulgerechtigkeit bei den Schülerinnen und Schülern der Abteilung C

Die Schülerinnen und Schüler der Orientierungsschulen befanden sich zum Erhebungszeitpunkt im letzten Semester der obligatorischen Schulzeit, also an der 1. Schwelle, und müssen sich um eine Anschlusslösung für ihren zukünftigen Bildungsweg bemühen. Die bisherigen Ergebnisse machten deutlich, dass es elementare Unterschiede in der Gerechtigkeitswahrnehmung und der Bildung von Gerechtigkeitsurteilen geben muss, die sich nicht auf Merkmale der Schülerinnen und Schüler selbst zurückführen lassen. Eine mögliche Erklärung für die Differenzen sollen nun in zeitpunktspezifischen Variablen und Merkmalen über das Wissen zu bestimmten Eckdaten des Schulsystems gesucht werden. In der Folge werden in die Analysen drei Indikatoren aufgenommen:

1. Bisherige Zusage für eine Anschlusslösung nach Ende der obligatorischen Schulzeit: „Hast du bereits eine schriftliche Zusage für eine der betreffenden Anschlusslösungen?“ (*Zusage*)
2. Einschätzung der Erfolgchance auf einen Ausbildungsplatz mit dem eigenen Schulabschluss auf Sekundarstufe I: „Mit meinem Schulabschluss ist es schwer, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.“ (*Abschluss*)
3. Einschätzung der Erfolgchancen auf einen Lehrstellenplatz mit dem Sekundarschulabschluss C: „Wenn man in der Realabteilung war, findet man genauso gut einen Lehrstellenplatz wie mit der Sekundarabteilung B.“ (*C-Abschluss*)

Das erste Item (*Zusage*) wurde mit 1 = „Ja“ oder 0 = „Nein“ beantwortet. Die Indikatoren *Abschluss* und *C-Abschluss* wurden auf einer Likertskala von 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt genau“ beantwortet.

Die Häufigkeitstabellen für die Indikatoren *Zusage* (siehe Tabelle 33), *Abschluss* (siehe Tabelle 34) und *C-Abschluss* (siehe Tabelle 35) geben Aufschluss über die unterschiedlichen Standpunkte der Jugendlichen zum Zeitpunkt der Anschlusslösungssuche für die Zeit nach der obligatorischen Schulzeit.

In der Gesamtzahl hat bereits die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Orientierungsschulen eine schriftliche Zusage für eine Anschlusslösung nach der obligatorischen Schulzeit. Dies gilt allerdings bei genauer Betrachtung nur für die Jugendlichen der Sekundarabteilungen B und C (siehe Tabelle 33) mit Zusagequoten von 58,3 % und 58,6 %. Bei den Schülerinnen und Schülern der A-Abteilung können dies 44,7 % vorweisen. Der Chi-Quadrat-Test zeigt mit $\chi^2(2, N = 796) = 12.31, p < .01$, dass die drei Gruppen sich signifikant voneinander in ihrer Verteilung der Variable *Zusage* unterscheiden. Es ist deutlich erkennbar, dass sich die Gruppe Sek A von Sek B und Sek C unterscheidet, nicht jedoch Sek B von Sek C. Dies spiegelt sich auch in den Mittelwerten wider. Die Schülerinnen und Schüler der Abteilung A weisen im Mittel weniger Zusagen für Anschlusslösungen zum Zeitpunkt der Datenerhebung auf ($M = 0.45, SD = 0.5$) als ihre Kameradinnen und Kameraden aus den anderen beiden Abteilungen (B: $M = 0.58, SD = 0.49$ und C: $M = 0.59, SD = 0.49$).

Tabelle 33

Kreuztabelle des Erfolgsmaßes für den Übergang an der 1. Schwelle (Zusage) mit Mittelwert und Standardabweichung für die drei Leistungsniveaus der OSSuS

	Häufigkeiten und Prozente						<i>M</i>	<i>SD</i>
	Ja		Nein		Gesamt			
Sek A	101	44.7 %	125	55.3 %	226	100 %	0.45	0.50
Sek B	224	58.3 %	160	41.7 %	384	100 %	0.58	0.49
Sek C	109	58.6 %	77	41.4 %	186	100 %	0.59	0.49
Gesamt	434	54.5 %	362	45.5 %	796	100 %	0.55	0.50
χ^2	12.31	df = 2 p < .01						

Anmerkung. Diese Berechnung erfolgte mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

$\chi^2 = 12.31$, df = 2, $p < .01$.

Das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler der C-Abteilung auf die Frage, ob die Ausbildungsplatzsuche mit ihrem Abschluss schwer sei, unterscheidet sich in den prozentualen Angaben deutlich von den Jugendlichen der Sekundarabteilungen A und B (siehe Tabelle 34). In der A-Abteilung wird dieser Aussage in 71,2 % der Fälle nicht zugestimmt, lediglich 0,9 % der Schülerinnen und Schüler in der A-Abteilung stimmen dem zu. Bei den Jugendlichen der Sekundarabteilung B sind es immer noch knapp die Hälfte, die angeben, dass ihr Schulabschluss keine Schwierigkeiten für eine Ausbildungsplatzsuche darstellt und lediglich 2,0 % stimmen der Aussage zu. Bei den Schülerinnen und Schülern der Abteilung C sind hingegen nur noch 27,6 % überzeugt, dass es mit ihrem Abschluss nicht schwer sei, eine Anschlusslösung zu finden. 4,9 % sehen deutliche Schwierigkeiten aufgrund ihres Schulabschlusses, 20,7 % stimmen der Aussage eher zu (hingegen A = 2.7 % und B = 5.8 %).

Tabelle 34

Kreuztabelle der Wertigkeit des Sekundarschulabschlusses für den Übergang an der 1. Schwelle (Abschluss) für die drei Leistungsniveaus der OSSuS

	Häufigkeiten und Prozente									
	stimmt gar nicht		stimmt eher nicht		stimmt eher		stimmt genau		Gesamt	
Sek A	161	71.2 %	57	25.2 %	6	2.7 %	2	0.9 %	226	100 %
Sek B	184	46.3 %	182	45.8 %	23	5.8 %	8	2.0 %	397	100 %
Sek C	56	27.6 %	95	46.8 %	42	20.7 %	10	4.9 %	203	100 %
Gesamt	401	48.5 %	334	40.4 %	71	8.6 %	20	2.4 %	826	100 %

Anmerkung. Diese Berechnung erfolgte mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

Die prozentuale Zustimmung zur Frage, ob mit dem Sek C-Abschluss genauso gut eine Lehre gefunden wird wie mit dem Sek B-Abschluss, ist bei den Schülerinnen und Schülern der Abteilung C mit 35,3 %, gegenüber 8,0 % in der Abteilung B und 3,1 % in der Abteilung A, am stärksten (siehe Tabelle 35). Die Aussage „stimmt gar nicht“ wurde im Umkehrschluss am häufigsten bei den Jugendlichen der Sekundarabteilung A mit 14,8 % angekreuzt. Bei den Schülerinnen und Schülern der Abteilung B liegt der Wert bei 6,2 % und bei jenen der Sekundarabteilung C bei 6,3 %. Diese Daten bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler der Abteilung C eher der Meinung sind, dass sie mit ihrem Schulabschluss ebenso gut eine Lehre finden wie mit einem Schulabschluss der Sekundarabteilung B. Dies scheint plausibel hinsichtlich der Zusagequote für diese Gruppe. Interessanterweise gehen die Schülerinnen und Schüler der Abteilungen A und B davon aus, dass ein Sek C-Abschluss ungünstiger für die Lehrstellensuche ist. Aus den Daten kann nicht genau geschlossen werden, welche Gruppe hier die realitätsnähere Einschätzung trifft.

Tabelle 35

Kreuztabelle der Wertigkeit des Sekundarschulabschlusses für den Übergang an der 1. Schwelle (C-Abschluss) für die drei Leistungsniveaus der OSSuS

	Häufigkeiten und Prozente									
	stimmt gar nicht		stimmt eher nicht		stimmt eher		stimmt genau		Gesamt	
Sek A	34	14.8 %	139	60.7 %	49	21.4 %	7	3.1 %	229	100 %
Sek B	25	6.2 %	209	52.1 %	135	33.7 %	32	8.0 %	401	100 %
Sek C	13	6.3 %	50	24.2 %	71	34.3 %	73	35.3 %	207	100 %
Gesamt	72	8.6 %	398	47.6 %	225	30.5 %	112	13.4 %	837	100 %

Anmerkung. Diese Berechnung erfolgte mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

In Tabelle 36 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Indikatoren *Abschluss* und *C-Abschluss* aufgeführt. Die Mittelwerte der Zustimmung zur Aussage „Mit meinem Schulabschluss ist es schwer, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.“ unterscheiden sich je nach Abteilung. In der Abteilung A liegt der Durchschnitt bei $M = 1.33$ mit $SD = 0.57$, in der Abteilung B bei $M = 1.63$, $SD = 0.68$ und in der Sekundarabteilung C liegt das arithmetische Mittel bei $M = 2.03$ mit $SD = 0.74$. Dieser Unterschied in den Mittelwerten der Variable *Abschluss* ist in der durchgeführten zweifaktoriellen Varianzanalyse signifikant mit $F(2, 809) = 53.07$, $p < .01$. Für den Indikator *C-Abschluss* zeigen sich ebenfalls Unterschiede in den Mittelwerten. Die Aussage war „Wenn man in der Realabteilung war, findet man genauso gut einen Lehrstellenplatz wie mit der Sekundarabteilung B.“. Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung A stimmten dem im Mittel mit $M = 2.13$, $SD = 0.68$ zu, die Jugendlichen der Abteilung B mit $M = 2.44$, $SD = 0.73$ und in der Abteilung C lag der Wert bei $M = 2.98$, $SD = 0.98$. Auch hier zeigen die Ergebnisse der ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Leistungsniveaus der Orientierungsschule in den Ausprägungen *C-Abschluss* mit $F(2, 809) = 66.12$, $p < .01$.

Tabelle 36

Deskriptive Statistik der Indikatoren Abschluss und C-Abschluss für die drei Leistungsniveaus der OSSuS

	Deskriptive Statistiken					
	Abschluss			C-Abschluss		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Sek A	1.33	0.57	223	2.13	0.68	223
Sek B	1.63	0.68	392	2.44	0.73	392
Sek C	2.03	0.83	197	2.98	0.92	197
Gesamt	1.64	0.74	812	2.49	0.83	812

Anmerkung. Diese Berechnung erfolgte mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

Der Mehrfachvergleich Scheffé prüft die Mittelwertdifferenzen zwischen den einzelnen Abteilungen. Aus Tabelle 37 geht hervor, dass sich alle Gruppen sowohl in der Variable *Abschluss* als auch in der Variable *C-Abschluss* signifikant voneinander unterscheiden. Die Schülerinnen und Schüler der Abteilung C sagen im Mittel häufiger, dass sie es mit ihrem Schulabschluss schwer haben einen Ausbildungsplatz zu finden als die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarabteilung B ($M_{\text{diff}} = .40$) und der Abteilung A ($M_{\text{diff}} = .70$). Die Schülerinnen und Schüler der Abteilung B geben dies seltener an als ihre Kameradinnen und Kameraden der Abteilung C ($M_{\text{diff}} = -.40$), aber häufiger als die Jugendlichen der Abteilung A ($M_{\text{diff}} = .30$). Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung A geben seltener an, es mit ihrem Schulabschluss für die Anschlusslösung schwer zu haben als jene der Abteilungen B ($M_{\text{diff}} = -.30$) und C ($M_{\text{diff}} = -.70$). Für die Variable *C-Abschluss* zeigt sich ein vergleichbares Bild. Alle Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander. Die Bedeutung hingegen ist positiver für die Jugendlichen der Sekundarabteilung C. Diese geben im Mittel häufiger an, dass die Chancen auf einen Lehrstellenplatz mit dem Sek C-Abschluss genauso hoch sind wie mit einem Sek B-Abschluss, im Vergleich zu den

Schülerinnen und Schülern der Abteilungen B ($M_{\text{diff}} = .55$) und A ($M_{\text{diff}} = .85$). Jugendliche der Abteilung B sagen dies seltener als Schülerinnen und Schüler der Abteilung C ($M_{\text{diff}} = -.55$), aber häufiger als jene der Abteilung A ($M_{\text{diff}} = .31$). Jugendliche der Sekundarabteilung A sagen dies seltener als jene der Sekundarabteilungen B ($M_{\text{diff}} = -.85$) und C ($M_{\text{diff}} = -.31$).

Tabelle 37

Mehrfachvergleich nach Scheffé zur Prüfung der Mittelwertdifferenzen der Indikatoren Abschluss und C-Abschluss für die drei Leistungsniveaus der OSSuS

Indikator	Abteilung	Vergleichsgruppe	Mittlere Differenz (Abteilung - Vergleichsgruppe)	Standardfehler
Abschluss	Sek A	Sek B	-.30 **	.06
		Sek C	-.70 **	.07
	Sek B	Sek A	.30 **	.06
		Sek C	-.40 **	.06
	Sek C	Sek A	.70 **	.07
		Sek B	.40 **	.06
C-Abschluss	Sek A	Sek B	-.31 **	.07
		Sek C	-.85 **	.08
	Sek B	Sek A	.31 **	.07
		Sek C	-.55 **	.07
	Sek C	Sek A	.85 **	.08
		Sek B	.55 **	.07

Anmerkung. Scheffé-Post-Hoc-Test in mehrfaktorieller Varianzanalyse Diese Berechnung erfolgte mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Zuletzt sollen die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Variablen *Zusage*, *Abschluss* und *C-Abschluss* mit den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten betrachtet werden. In Tabelle 38 finden sich die Ergebnisse hierzu. Im Sek A finden sich

ausschließlich Zusammenhänge zwischen schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten und den Variablen *Zusage* und *Abschluss*. Die Tatsache eine definitive Zusage für eine Anschlusslösung zu haben, geht mit niedriger Gerechtigkeitssensitivität ($r = -.12, p < .05$) und die Überzeugung, es mit dem eigenen Schulabschluss schwerer zu haben, mit weniger persönlichem Gerechte-Welt-Glaube ($r = -.21, p < .05$) einher. Diese beiden Korrelationen zeigen sich auch im Sek B. Sowohl der Zusammenhang zwischen GSN und *Zusage* ($r = -.15, p < .05$) als auch zwischen *Abschluss* und PGWG ($r = -.32, p < .01$) zeigen sich in Form negativer Korrelationen. Außerdem hängt GSN positiv mit *C-Abschluss* zusammen ($r = .11, p < .05$). Dies bedeutet, dass die Meinung, die Chance auf eine Lehrstelle sei mit dem Sek C-Abschluss genauso hoch wie mit dem Sek B-Abschluss, mit hoher Gerechtigkeitssensitivität einhergeht. Die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte korrelieren im Sek B mit *Abschluss* und *C-Abschluss*. So hängt die Wahrnehmung von Schwierigkeiten durch den eigenen Schulabschluss mit niedriger Lehrpersonsgerechtigkeit ($r = -.20, p < .01$) und niedriger Schulgerechtigkeit ($r = -.19, p < .05$) zusammen. Die Meinung, der Sek C-Abschluss sei gleich gut für eine Lehrstelle wie der Sek B-Abschluss, geht dagegen mit hoher Lehrpersonsgerechtigkeit ($r = -.17, p < .05$) und hoher Schulgerechtigkeit ($r = .17, p < .05$) einher. Letztlich zeigt SESER eine positive Korrelation mit der Variable *Abschluss* ($r = .25, p < .01$), mit der Bedeutung, dass die Wahrnehmung von Schwierigkeiten durch den eigenen Schulabschluss mit stärkerem Ungleichheitserleben einhergeht. Im Sek C korreliert GSN mit *Abschluss* ($r = .17, p < .05$). Das heißt, wird der eigene Schulabschluss als eher hinderlich für die Suche nach einer Anschlusslösung beurteilt, geht dies mit hoher Gerechtigkeitssensitivität einher. Sowohl *Zusage* als auch *Abschluss* korrelieren mit SCHGER. Haben Schülerinnen und Schüler noch keine definitive Zusage für eine Anschlusslösung, so wird Schulgerechtigkeit weniger gerecht beurteilt ($r = -.13, p < .01$). Der Zusammenhang zwischen *Abschluss* und SCHGER ($r = -.30, p < .01$) bedeutet, dass das Erleben von Schwierigkeiten durch den eigenen Schulabschluss mit niedriger Schulgerechtigkeit einhergeht. Außerdem gibt es eine Korrelation zwischen *C-Abschluss* und SESER ($r = -.26, p < .01$). Wird angenommen, dass der Sek C-Abschluss genauso förderlich bei der Lehrstellensuche ist wie der Sek B-Abschluss, so werden weniger Ungleichheiten erlebt. Keine der Korrelationen, die sich in mindestens 2 Leistungsgruppen zeigen, unterscheiden sich statistisch bedeutsam zwischen den Sekundarabteilungen (siehe Anhang J).

Tabelle 38

Korrelationen der Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER mit den Maßen Zusage Abschluss und C-Abschluss für die drei Leistungsniveaus der OSSuS

Abteilung	Indikatoren	Korrelationen r				
		PGWG	GSN	LPGER	SCHGER	SESER
Sek A	Zusage	.03	-.12 *	.04	.05	-.10 +
	Abschluss	-.21 *	.01	-.06	-.08	.08
	C-Abschluss	-.12	.12	-.01	.01	-.06
Sek B	Zusage	.05	-.15 *	-.11	-.09	.07
	Abschluss	-.32 **	.04	-.20 **	-.19 *	.25 **
	C-Abschluss	-.03	.11 *	.17 *	.17 *	-.06
Sek C	Zusage	-.02	.08	-.21 +	-.13 **	.06
	Abschluss	-.15 +	.17 *	-.11	-.30 **	-.02
	C-Abschluss	-.06	.05	-.02	.02	-.26 **

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘. Für die Variable Zusage wurden Punktbiserial Korrelationen berechnet.

RMSEA = .04, CFI = .95, TLI = .93, SRMR = .07.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

5.2.4 Zusammenfassung für Fragestellung 2

Fragestellung 2 lautet:

Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten, dem Ungleichheitserleben, Schulkontextindikatoren und demografischen Variablen? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Primarschülerinnen und Primarschülern, ihren Eltern und Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern?

Die zu testenden Hypothesen sind die Folgenden:

- H 1 Hohe Ausprägungen in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten gehen mit höheren Werten in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten einher.
- H 2 Hohe Ausprägungen im impliziten Gerechtigkeitsmotiv gehen mit niedrigeren Ausprägungen des Ungleichheitserlebens einher.
- H 3 Hohe Ausprägungen im expliziten Gerechtigkeitsmotiv gehen mit hohen Ausprägungen des Ungleichheitserlebens einher.
- H 4 Das implizite Gerechtigkeitsmotiv zeigt stärkere Zusammenhänge mit schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und Ungleichheitserleben als das explizite Gerechtigkeitsmotiv.
- H 5 Die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte zeigen untereinander positive Zusammenhänge.
- H 6 Schülerinnen zeigen höhere Werte in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten als Schüler.
- H 7 Die Kinder der Primarschulen zeigen niedrigere Werte in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten als Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse der Orientierungsschulen.
- H 8 Hohe Ausprägungen in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten der Eltern gehen mit hohen Werten der schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukte ihrer Kinder einher.

- H 9 Hohe Ausprägungen in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten der Eltern gehen mit hohen Werten der schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte ihrer Kinder einher.
- H 10 Hohe Ausprägungen im Ungleichheitserleben der Eltern gehen mit hohen Werten im Ungleichheitserleben ihrer Kinder einher.
- H 11 Eltern nehmen Ungleichheiten stärker wahr als ihre Kinder.
- H 12 Hohe Ausprägungen der schuldistanalen Gerechtigkeitskonstrukte gehen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status einher.
- H 13 Hohe Ausprägungen in den schulproximalen Konstrukten Lehrpersongerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit der Eltern gehen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status einher.
- H 14 Niedrige Ausprägungen des Ungleichheitserlebens der Eltern gehen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status einher.
- H 15 Der definitive Zuweisungsentscheid in die Sekundarabteilung A geht mit höherem schulproximalem Gerechtigkeitserleben und weniger Ungleichheitserleben einher.
- H 16 Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung C der Orientierungsschulen zeigen niedrigere Ausprägungen in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten als Jugendliche in der Sekundarabteilung A.
- H 17 Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung C der Orientierungsschulen zeigen höheres Ungleichheitserleben als Jugendliche in der Sekundarabteilung A.

Aus den Ergebnissen des Kapitels 5.2 ergeben sich die nachfolgenden Konklusionen für die Hypothesentestung der Fragestellung 2.

Die Ergebnisse der Berechnungen mit den Daten der Stichproben PSSuS und Eltern ergaben signifikante korrelative Zusammenhänge zwischen dem persönlichen Gerechthe-Welt-Glaube und den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten, Lehrpersongerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit. Diese positiven Zusammenhänge mit der Bedeutung, dass

hohe Ausprägungen des impliziten Gerechtigkeitsmotivs mit hohen Ausprägungen in den Gerechtigkeitsurteilen zur Lehrperson und dem Übertrittssystem einhergehen, konnten sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern nachgewiesen werden (siehe Tabelle 19). Dasselbe Muster wurde auch bei den Berechnungen mit den Daten der Orientierungsschule gefunden. In allen drei Leistungsniveaus korrelierten der persönliche Gerechte-Welt-Glaube mit der Lehrpersonsgerechtigkeit und der Schulgerechtigkeit (siehe Tabelle 30). Die Gerechtigkeitssensitivität als Indikator für das explizite Gerechtigkeitsmotiv hing nur bei den Primarschülerinnen und Primarschülern sowie den Schülerinnen und Schülern der Sekundarabteilung A der Orientierungsschulen positiv mit der Lehrpersonsgerechtigkeit zusammen. Demnach kann die Hypothese 1 mit der Annahme, dass hohe Ausprägungen in den schuldistalen Konstrukten mit hohen Werten in den schulproximalen Konstrukten einhergehen, nur teilweise bestätigt werden. Für das implizite Gerechtigkeitsmotiv wurde über alle Stichproben und Gruppen hinweg und mit allen schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten der vorhergesagte positive Zusammenhang gefunden. Für das explizite Gerechtigkeitsmotiv zeigte sich der positive Zusammenhang nur bei den PSSuS und den Schülerinnen und Schülern der Abteilung A der OSSuS mit der Lehrpersonsgerechtigkeit.

Die korrelativen Zusammenhänge zwischen dem impliziten Gerechtigkeitsmotiv und dem Ungleichheitserleben dienen der Prüfung der Hypothese 2. Bei den Primarschülerinnen und Primarschülern und den Jugendlichen der Sekundarabteilungen A und B der Orientierungsschulen zeigte sich eine negative Korrelation zwischen dem persönlichen Gerechte-Welt-Glaube und dem Ungleichheitserleben. Das bedeutet, ein hohes implizites Gerechtigkeitsmotiv geht mit niedrigem Ungleichheitserleben einher. Bei den Eltern und den Schülerinnen und Schülern der Sekundarabteilung C der Orientierungsschulen konnte dieser Zusammenhang nicht, beziehungsweise nur tendenziell gezeigt werden (siehe Tabelle 19 und Tabelle 30). Insgesamt kann damit die Hypothese 2 bestätigt werden: Höhere Ausprägungen im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube (implizites Gerechtigkeitsmotiv) gehen mit niedrigerem Ungleichheitserleben einher.

Die Gerechtigkeitssensitivität zur Messung des expliziten Gerechtigkeitsmotivs hingegen hängt mit dem Ungleichheitserleben positiv zusammen. Allerdings zeigte sich dieser Zusammenhang nur für die Sekundarabteilungen B und C der Orientierungsschulen. Je höher die Ausprägung des expliziten Gerechtigkeitsmotivs, desto höher war auch die Wahrnehmung von Ungleichheiten (siehe Tabelle 30). Dieses Ergebnis bestätigt die

Annahme der Hypothese 3, dass das explizite Gerechtigkeitsmotiv positiv mit dem Ungleichheitserleben zusammenhängt.

In allen untersuchten Stichproben und Leistungsniveaus fanden sich positive Korrelationen zwischen dem impliziten Gerechtigkeitsmotiv und den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten. Ein Zusammenhang zwischen dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv und der Lehrpersonsgerechtigkeit ergab sich ausschließlich bei den Schülerinnen und Schülern der Primarschulen und der Abteilung A der Orientierungsschulen. Diese Zusammenhänge waren niedriger als jene des impliziten Gerechtigkeitsmotivs. Auch mit dem Ungleichheitserleben zeigten sich signifikante Zusammenhänge. Wie bereits zuvor beschrieben, geht bei den Primarschülerinnen und Primarschülern sowie bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarabteilungen A und B ein hoher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube mit niedrigem Ungleichheitserleben einher (bei den Eltern nur tendenziell signifikant). In den Abteilungen B und C geht hohe Gerechtigkeitssensitivität hingegen mit mehr Ungleichheitserleben einher. Hypothese 4, die behauptet, dass das implizite Gerechtigkeitsmotiv höhere Zusammenhänge mit den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten zeigt als das explizite Gerechtigkeitsmotiv, muss damit verworfen werden. Es ist das implizite Motiv, welches überhaupt mit Lehrperson-, Übertritts- und Schulgerechtigkeit zusammenhängt und sofern sich Korrelationen zwischen dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten ergeben, so fallen diese geringer aus. Aber für die Zusammenhänge der Gerechtigkeitsmotive mit dem Ungleichheitserleben kann dies nicht bestätigt werden (siehe Tabelle 19 und Tabelle 30).

Hypothese 5 postulierte positive Zusammenhänge zwischen den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten. In den Stichproben der Primarschulerhebung zeigte sich sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Eltern, dass die Lehrpersonsgerechtigkeit signifikante positive Korrelationen mit der Übertrittsgerechtigkeit aufwies. Bei den Eltern war diese sogar noch etwas höher als bei den Kindern (siehe Tabelle 19). Auch in der Stichprobe der Orientierungsschulen ergaben sich statistisch bedeutsame positive Korrelationen zwischen der Lehrpersonsgerechtigkeit und der Schulgerechtigkeit. Diese fiel in der Gruppe der Abteilung C etwas geringer aus als in den Abteilungen A und B (siehe Tabelle 30). Zusammenfassend kann damit die Hypothese 5 bestätigt werden: Die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte zeigen untereinander positive Zusammenhänge.

Die Ergebnisse zu Geschlechtereffekten bei den Ausprägungen der schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukte im Sinn der Hypothese 6 zeigten bei den PSSuS höhere Werte im expliziten Gerechtigkeitsmotiv bei Mädchen als bei Jungen. In der Stichprobe OSSuS war es das implizite Gerechtigkeitsmotiv, welches bei den Mädchen stärker ausgeprägt war als bei den Jungen (siehe Tabelle 26). Der Gruppenvergleich der Leistungsniveaus zeigte anschließend, dass die Geschlechtereffekte nur in den Niveaus A und B auftraten. Hier hatten je die Mädchen höhere Ausprägungen in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten, im Leistungsniveau B war der Effekt nur für das implizite Gerechtigkeitsmotiv signifikant (siehe Tabelle 32). Sofern sich also Geschlechtereffekte zeigten, waren die Ausprägungen der schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukte (persönlicher Gerechte-Welt-Glaube und Gerechtigkeitssensitivität) bei den Mädchen höher als bei den Jungen. Demnach kann Hypothese 6 bei Auftreten des Geschlechtereffekts bestätigt werden.

Die Annahme, dass Primarschulkinder niedrigere Werte in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten zeigen als die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse der Orientierungsschulen nach Hypothese 7, muss verworfen werden. Die Schülerinnen und Schüler der Orientierungsschulen zeigten im Mittel sogar niedrigere Werte im impliziten und expliziten Gerechtigkeitsmotiv (siehe Tabelle 24).

Hypothese 8 mit der Annahme, dass die Ausprägungen der schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukte der Kinder mit jenen ihrer Eltern einhergehen, wurde anhand von Korrelationen geprüft (siehe Tabelle 19). Zwischen dem persönlichen Gerechte-Welt-Glaube der Kinder und Eltern wurde ein positiver Zusammenhang gefunden, das heißt, dass höhere Ausprägungen des impliziten Gerechtigkeitsmotivs der Eltern mit einem höheren impliziten Motiv ihrer Kinder einhergehen. Für die Gerechtigkeitssensitivität wurde dieser Zusammenhang nur noch tendenziell signifikant. Es scheint also auch ein höheres explizites Gerechtigkeitsmotiv der Eltern mit höheren Ausprägungen bei ihren Kindern einherzugehen. Hypothese 8 ist somit bestätigt worden.

Es konnten ebenfalls korrelative Zusammenhänge zwischen den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten der Eltern und Kinder festgestellt werden. Mit diesen Ergebnissen ließ sich Hypothese 9 prüfen, welche höhere Ausprägungen in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten der Kinder postulierte, wenn deren Eltern ebenfalls höhere Werte in den Konstrukten zeigten und umgekehrt. Zwischen den

Variablen Lehrpersonsgerechtigkeit und auch Übertrittsgerechtigkeit zeigten sich mittlere bis starke positive Korrelationen (siehe Tabelle 19). Hohe elternperzipierte Lehrpersonsgerechtigkeit ging mit höheren Ausprägungen bei den Kindern einher, sowohl in der Lehrpersonsgerechtigkeit als auch in der Übertrittsgerechtigkeit. Fiel die Übertrittsgerechtigkeit der Eltern hoch aus, so waren auch die Ausprägungen bei den Kindern höher. Damit lässt sich Hypothese 9 bestätigen.

Ein ähnliches Resultat zeigte sich auch für das Ungleichheitserleben (siehe Tabelle 19). Höheres Ungleichheitserleben der Eltern ging auch mit höheren Ausprägungen des Konstrukts bei ihren Kindern einher. Damit kann Hypothese 10 mit der Annahme, dass das Ausmaß wahrgenommener Ungleichheiten der Kinder mit der Ausprägung des Ungleichheitserlebens ihrer Eltern einhergeht, bestätigt werden.

Die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche zeigten, dass sich Eltern und Kinder der Primarschulen nicht signifikant im Ausmaß des Ungleichheitserlebens unterscheiden. Hypothese 11, welche postulierte, dass das Ungleichheitserleben bei Eltern stärker ausgeprägt sei als bei ihren Kindern, wurde damit falsifiziert.

Hypothese 12 vermutet einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Befragten und ihren Ausprägungen in den schuldialen Gerechtigkeitskonstrukten. Bei den Kindern der Primarschulen und ihren Eltern zeigte sich ein positiver korrelativer Zusammenhang zwischen dem ISEI und dem persönlichen Gerechte-Welt-Glaube. Demnach ging ein hohes implizites Gerechtigkeitsmotiv mit höherem sozioökonomischem Status einher. Für die Gerechtigkeitssensitivität ergab sich dieser Zusammenhang nicht (siehe Tabelle 19). Auch in den drei Leistungsgruppen der Orientierungsschulstichprobe konnte für die Abteilung A ein tendenzieller Zusammenhang zwischen dem impliziten Gerechtigkeitsmotiv und dem sozioökonomischen Status ausgemacht werden. Wird eine Korrelation über die gesamte Stichprobe hinweg berechnet, so zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und dem persönlichen Gerechte-Welt-Glaube. Die Unterteilung in die drei Gruppen verdeckt den Effekt des ISEI, da dieser sich in seinen mittleren Ausprägungen signifikant je nach Abteilung unterscheidet (siehe Anhang E). Für das explizite Gerechtigkeitsmotiv zeigte sich keine signifikante Korrelation (siehe Tabelle 32). Hypothese 12 muss damit verworfen werden.

Die Annahme der Hypothese 13, dass Eltern mit hohem sozioökonomischem Status geringere Ausprägungen der schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte aufweisen, konnte nur für die Übertrittsgerechtigkeit bestätigt werden. Die negative Korrelation zwischen Übertrittsgerechtigkeit und ISEI (siehe Tabelle 19) zeigt, dass der höhere sozioökonomische Status bei den Eltern mit einer niedrigeren Ausprägung der Gerechtigkeitsurteile zum Übertrittssystem einhergeht.

Hypothese 14, welche einen negativen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und Ungleichheitserleben bei den Eltern postuliert, wurde falsifiziert. Es konnte keine signifikante Korrelation zwischen den Indikatoren gefunden werden (siehe Tabelle 19).

Da die Befragungen an den Primarschulen nach Bekanntgabe der definitiven Zuweisungsentscheide stattfanden, wurde der Zusammenhang zwischen dem Entscheid und den schuldistalen sowie den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und dem Ungleichheitserleben ermittelt. Mit Hypothese 15 wurde ein positiver Zusammenhang mit den Gerechtigkeitskonstrukten und ein negativer Zusammenhängen mit dem Ungleichheitserleben postuliert. Für die Schülerinnen und Schüler der Primarschulen kann diese Hypothese bestätigt werden. Mit einem Zuweisungsentscheid in eine leistungsstärkere Abteilung ging ein hoher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, hohe Gerechtigkeitssensitivität, hohe Lehrpersonsgerechtigkeit, hohe Übertrittsgerechtigkeit und niedrigeres Ungleichheitserleben einher. Bei den Eltern ging der Zuweisungsentscheid des Kindes in eine leistungsstärkere Abteilung signifikant mit dem persönlichen Gerechte-Welt-Glaube, Lehrpersonsgerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit einher. Für Gerechtigkeitssensitivität zeigte sich eine tendenziell positive Korrelation mit dem definitiven Zuweisungsentscheid. Mit dem Ungleichheitserleben wurde kein Zusammenhang festgestellt (siehe Tabelle 22). Diese Ergebnisse werden von den Mittelwertvergleichen zwischen den Zuweisungsgruppen unterstützt (siehe Tabelle 23). Kinder der Abteilung A zeigten in den schuldistalen und den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten signifikant höhere Ausprägungen als Kinder der Abteilungen B und C. Im Ungleichheitserleben wiesen sie hingegen niedrigere Werte auf. Andersherum bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Zuweisung in die Abteilung C die Lehrperson und das Übertrittssystem als ungerechter bewerten und angeben mehr Ungleichheiten zu erleben. Bei den Eltern zeigten sich Mittelwertunterschiede in den Konstrukten persönlicher

Gerechte-Welt-Glaube, Lehrpersonsgerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit. Eltern, deren Kinder eine Zuweisung für die Abteilung A oder B erhielten, zeigten höhere Ausprägungen im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube als Eltern, deren Kinder in die Abteilung C zugewiesen wurden. Das Lehrpersonhandeln wurde von Eltern, deren Kinder in die Sekundarabteilung A zugewiesen wurden, am gerechtesten beurteilt, danach folgt die Gruppe der Eltern, deren Kinder in die Abteilung B gehen würden. Eltern, deren Kinder eine Zuweisung in die Abteilung C erhalten haben, beurteilten die Lehrperson weniger gerecht als die beiden anderen Zuweisungsgruppen. In der Übertrittsgerechtigkeit zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen Eltern, deren Kinder in die Abteilung A zugewiesen wurden und Eltern, deren Kinder in die Abteilung C gehen würden. Letztere beurteilten das Übertrittssystem weniger gerecht. Insgesamt kann mit diesem Korrelationsmuster Hypothese 15 bestätigt werden.

Für die Schülerinnen und Schüler der drei Leistungsniveaus der Orientierungsschulen wurde mit Hypothese 16 angenommen, dass sie in Abhängigkeit der unterrichteten Abteilung unterschiedliche Ausprägungen in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten aufweisen. Die Ergebnisse der Analysen der latenten Mittelwertunterschiede ergaben signifikant niedrigere Ausprägungen der Mittelwerte für die Schulgerechtigkeit in der Sekundarabteilung C im Vergleich zur Sekundarabteilung A. Für das Konstrukt Schulgerechtigkeit kann Hypothese 14 somit bestätigt werden. Für das Konstrukt Lehrpersonsgerechtigkeit muss Hypothese 16 jedoch verworfen werden, da sich hier kein signifikanter Unterschied im Mittelwert zeigte (siehe Tabelle 29).

Hypothese 17, die postulierte, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Orientierungsschulen je nach Zugehörigkeit einer Leistungsabteilung im Ungleichheitserleben unterscheiden, muss verworfen werden. Die Ergebnisse ergaben keinen signifikanten Mittelwertunterschied im Konstrukt Ungleichheitserleben (siehe Tabelle 29).

5.3 Ergebnisse der prädiktiven Modelle

In den folgenden Unterkapiteln werden, getrennt für die Stichproben der Primarschulen und der Orientierungsschulen, komplexe Strukturgleichungsmodelle und Regressionen mit

Interaktionstermen berechnet. Dabei sollen Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellung 3 generiert werden, die sich auf die Aufklärung der schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte durch schuldistale Gerechtigkeitskonstrukte und schulstrukturelle Indikatoren wie die definitive Zuweisung beim Übertritt in die Sekundarstufe I und die Leistungsniveauezugehörigkeit beziehen. Ein weiterer Fokus liegt auf dem Verständnis der Wirkweise des Ungleichheitserlebens. Da in dieser Studie mit Querschnittsdaten gearbeitet wird, sollen die Strukturgleichungsmodelle nur unter Vorbehalt im Sinne von Ursache-Wirkung und strikter Kausalität interpretiert werden. Vielmehr lassen sich die Modelle als eine Idee verstehen, wie sich die Variablen gegenseitig beeinflussen könnten. Zur Festlegung der gerichteten Effekte zwischen den Variablen werden theoretische Annahmen und die korrelativen Zusammenhänge als Information herangezogen.

5.3.1 Resultate für die Primarschulstichproben

Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der Lehrperson- und Übertrittsgerechtigkeit

Die Korrelationen zwischen den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten (siehe Tabelle 19) zeigen positive Zusammenhänge zwischen den Skalen PGWG, LPGA und UEGA sowohl innerhalb der Stichproben PSSuS und Eltern als auch zwischen diesen beiden Gruppen. Im Sinne der Familiensozialisation wird davon ausgegangen, dass das Gerechtigkeitsmotiv und die Lehrpersonsgerechtigkeit der Eltern die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube als Personmerkmal soll einen Einfluss auf die Lehrpersonsgerechtigkeit zeigen. Die Lehrperson ist als eine Komponente des Übertritts zu betrachten, daher wird davon ausgegangen, dass die Lehrpersonsgerechtigkeit sich auf die Übertrittsgerechtigkeit auswirkt. Zusätzlich soll der direkte Effekt des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens auf die Übertrittsgerechtigkeit untersucht werden. Für das explizite Gerechtigkeitsmotiv sollen die gleichen Pfade geprüft werden. Das Ungleichheitserleben wird erst in einem zweiten Schritt in das Strukturgleichungsmodell aufgenommen. Das zu berechnende Modell mit den gerichteten Effekten ist in Abbildung 9 dargestellt.

Für eine angemessene Prüfung des Modells muss noch auf die Abhängigkeiten zwischen den Eltern und Kindern eingegangen werden. Es ist davon auszugehen, dass Antworttendenzen sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern durch die Urteile der jeweils anderen Gruppe geprägt werden (siehe Kapitel 4.5.5). Daher werden Residualkorrelationen zwischen den sich gegenüberliegenden Konstrukten zugelassen. Das Messmodell der Konstrukte entspricht dem Modell 3c aus Tabelle 12 (zunächst ohne Ungleichheitserleben).

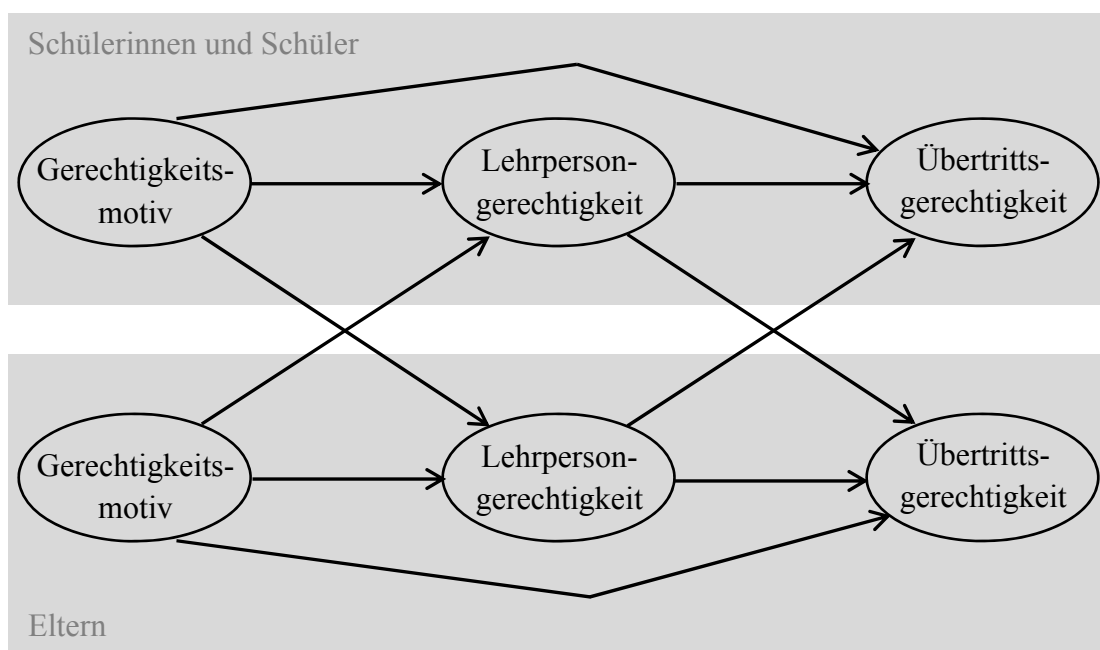


Abbildung 9. Pfadmodell zur Aufklärung der Übertrittsgerechtigkeit bei PSSuS und Eltern.

Das prädiktive Modell in Abbildung 10 zeigt eine akzeptable Modellpassung. Wie bereits vermutet, ergeben sich korrelative Zusammenhänge zwischen den kongruenten Konstrukten der Eltern und Kinder. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube hängt mit $r = .15$, $p < .01$, die Lehrpersonsgerechtigkeit mit $r = .49$, $p < .01$ und die Übertrittsgerechtigkeit mit $r = .19$, $p < .01$ zusammen. Für die Gerechtigkeitssensitivität ergibt sich keine statistisch bedeutsame Korrelation. Insgesamt zeigt sich bei Eltern und Kindern ein ähnliches Bild. PGWG hat einen positiven Einfluss auf LPGER, bei den Kindern ($\beta = .61$, $p < .01$), aber stärker als bei den Eltern ($\beta = .20$, $p < .01$). Außerdem zeigt SPGWG einen

positiven Effekt auf die elternperzipierte Lehrpersonsgerechtigkeit ($\beta = .23, p < .01$). In beiden Gruppen ergibt sich ein positiver Effekt der LPGER auf die UEGER. Hier ist der Koeffizient bei den Eltern höher ($\beta = .80, p < .01$) als bei den Kindern ($\beta = .59, p < .01$). In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler zeigt sich auch ein direkter Effekt von SPGWG auf SUEGER ($\beta = .17, p < .01$). Insgesamt bedeuten die Resultate dieses Modells, dass bei höherem persönlichem Gerechte-Welt-Glaube die Lehrperson als gerechter handelnd beurteilt wird und dementsprechend das Übertrittssystem als ein gerechteres wahrgenommen

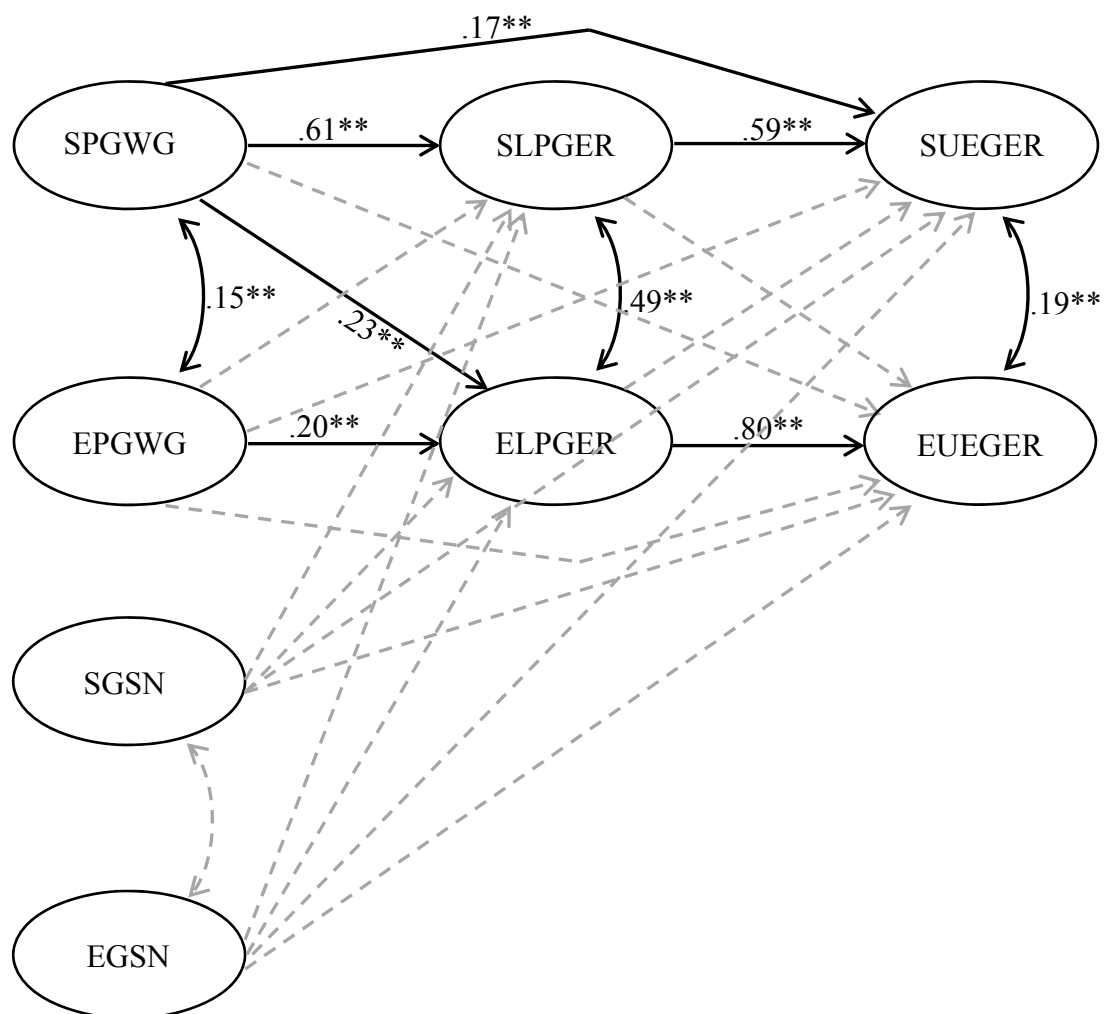


Abbildung 10. Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der Übertrittsgerechtigkeit bei PSSuS und Eltern mit standardisierten Regressionsgewichten. Schwarze Pfeile sind gerichtete Effekte, gebogene Pfeile sind Residualkorrelationen, gestrichelte, graue Pfeile sind nicht signifikante gerichtete Effekte. Varianzaufklärung: SUEGER $R^2 = .49^{**}$; SLPGER $R^2 = .37^{**}$; EUEGER $R^2 = .60^{**}$; ELPGER $R^2 = .11^{**}$. RMSEA = .03, CFI = .95, TLI = .94, SRMR = .04.

$^{**} p < .01$; $^{*} p < .05$; $^{+} p < .10$.

wird. Das explizite Gerechtigkeitsmotiv, gemessen mit GSN, zeigt keinerlei signifikante Effekte auf die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte. Mit den vorliegenden Variablen können 49 % der Varianz der SUEGER und 37 % der Varianz der SLPGER aufgeklärt werden. Bei den Elternskalen liegt der Wert für EUEGER bei 60 %, bei ELPGER aber nur bei 11 %. Es scheinen bei den Kindern und Eltern unterschiedliche Faktoren für das Gerechtigkeitserleben verantwortlich zu sein.

Tabelle 39

*Totale und indirekte Effekte der Skalen PGWG
über LPGER für PSSuS und Eltern*

Effekt SPGWG auf SUEGER	β
Total	.52 **
Total indirekt	.35 **
SPGWG über SLPGER auf SUEGER	.35 **
SPGWG über ELPGER auf SUEGER	-.00
Effekt EPGWG auf EUEGER	
Total	.20 **
Total indirekt	.16 **
EPGWG über SLPGER auf EUEGER	.00
EPGWG über ELPGER auf EUEGER	.16 **
Effekt SPGWG auf EUEGER	
Total	.17 **
Total indirekt	.12 *
SPGWG über SLPGER auf EUEGER	-.07
SPGWG über ELPGER auf EUEGER	.19 **
Effekt EGSN auf EUEGER	

Anmerkung. Nur signifikante indirekte Effekte werden präsentiert. Weitere Ergebnisse sind im Anhang K dargestellt.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

In einem Strukturgleichungsmodell lassen sich auch indirekte Effekte identifizieren und auf Signifikanz prüfen. In Tabelle 39 sind die Ergebnisse diesbezüglich dargestellt. Der indirekte Effekt von SPGWG auf SUEGER über SLPGER liegt bei $\beta = .35, p < .01$. Über ELPGER ergibt sich kein statistisch bedeutsamer Einfluss. Insgesamt liegt der totale Effekt der Variable SPGWG auf SUEGER bei $\beta = .52, p < .01$ und wird entsprechend stark über SLPGER vermittelt. EUEGER wird gleich über zwei Pfade indirekt beeinflusst. Einmal von der Variable EPGWG über ELPGER auf EUEGER mit $\beta = .16, p < .01$ und einmal über SPGWG über ELPGER auf EUEGER mit $\beta = .19, p < .01$). Dass der totale Effekt von EPGWG auf EUEGER höher ist als der indirekte Effekt über ELPGER und, dass der totale Effekt von SPGWG auf EUEGER niedriger ist als der indirekte Effekt über ELPGER, kann auf die Korrelation zwischen EPGWG und SPGWG zurückgeführt werden. Für die Variable EPGWG ergibt sich insgesamt ein Effekt von $\beta = .20, p < .01$ auf EUEGER und der summierte Einfluss von SPGWG auf EUEGER hat eine Stärke von $\beta = .17, p < .01$.

Als Anmerkung zu dem durchgeführten Modell sollte festgehalten werden, dass davon auszugehen ist, dass es sich hierbei um eine Art zirkulären Modellcharakter handelt. Die Datenerhebung fand zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Schullaufbahn der Kinder statt und der Schulkontext hat bereits über eine lange Zeitspanne hinweg Personvariablen beeinflussen können. Beispielsweise kann PGWG hier bereichsspezifisch verstanden werden und hat sich je nach erlebtem Lehrpersonverhalten bereits verändert. Dementsprechend wäre auch die Wirkung von SPGWG auf die elternperzipierte Lehrpersonsgerechtigkeit nachvollziehbar. Fühlen sich die eigenen Kinder von der Lehrperson gerecht behandelt und zeigen damit höhere Ausprägungen im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube, so kann dies natürlich die Urteilsbildung der Eltern mitbegünstigen. Solche Wirkweisen können nur in einem längsschnittlichen Design geprüft werden.

Im nächsten Modell sollen mögliche Mediationseigenschaften von SESER geprüft werden (siehe Abbildung 11). Im Vergleich zu dem Modell ohne die Variablen SSESER und ESESER, zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede in den Effekten. Die Variablen SSESER und ESESER haben keinen Einfluss auf SUEGER oder EUEGER. Lediglich SPGWG zeigt einen negativen Effekt auf SSESER ($\beta = -.28, p < .01$). Je stärker Kinder glauben in einer für sie gerechten Welt zu leben, desto geringer fällt ihre selbstberichtete Wahrnehmung von sozialen Disparitäten aus. Bei den Eltern wird dieser Effekt nur

tendenziell sichtbar ($\beta = .10, p < .10$). GSN zeigt auch in diesem Modell keine Einflüsse auf die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte oder das Ungleichheitserleben.

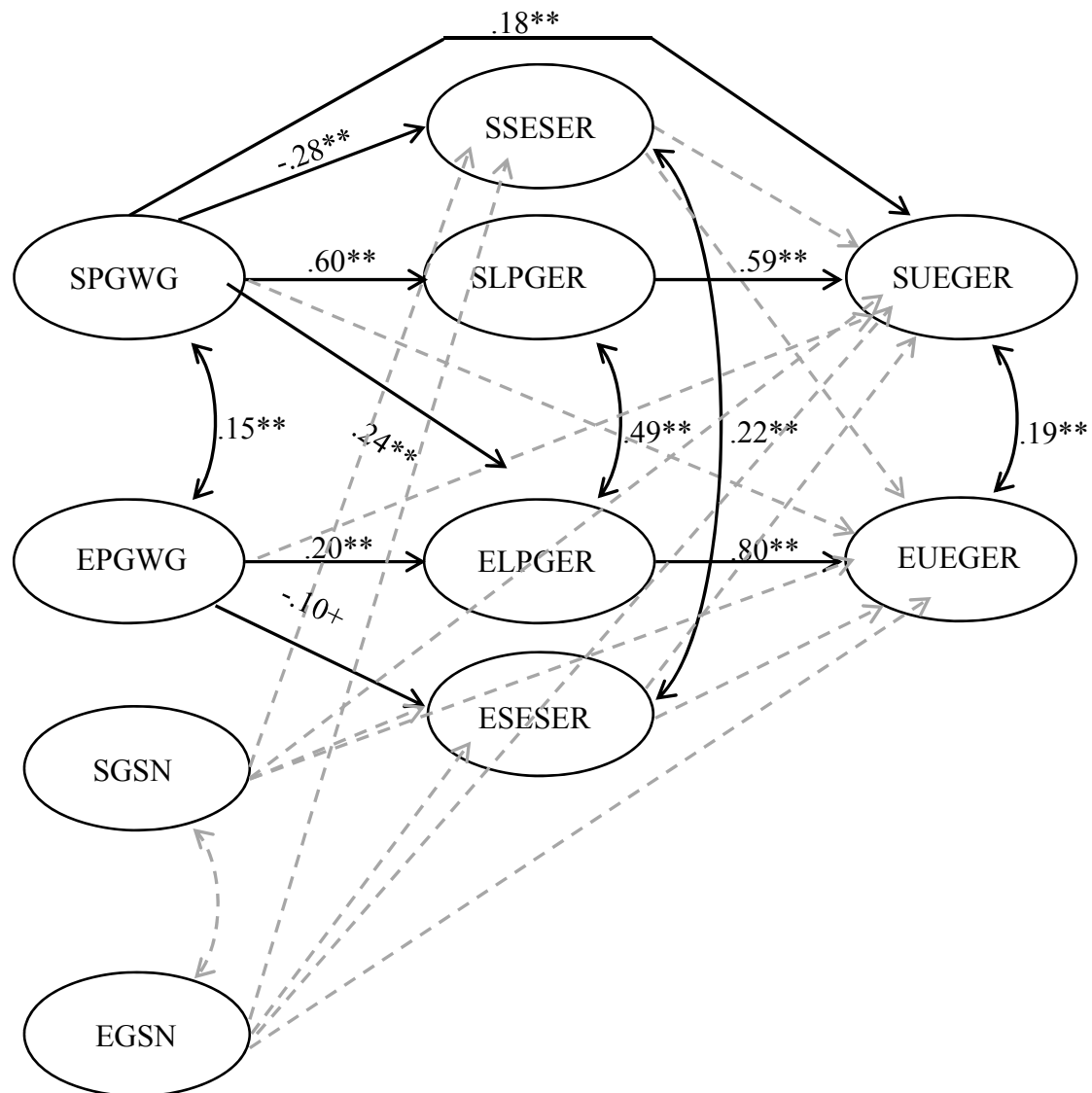


Abbildung 11. Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der Übertrittsgerechtigkeit bei PSSuS und Eltern mit standardisierten Regressionsgewichten (mit Ungleichheitserleben). Schwarze Pfeile sind gerichtete Effekte, gebogene Pfeile sind Residualkorrelationen, gestrichelte, graue Pfeile sind nicht signifikante gerichtete Effekte. Alle Pfade, die bereits im vorherigen Modell nicht signifikant wurden, sind nicht mehr dargestellt. Varianzaufklärung: SUEGER $R^2 = .49^{**}$; SLPGER $R^2 = .37^{**}$; SSESER $R^2 = .08^{**}$; EUEGER $R^2 = .60^{**}$; ELPGER $R^2 = .11^{**}$; ESESER $R^2 = .02$. RMSEA = .03, CFI = .95, TLI = .94, SRMR = .04.

$^{**} p < .01$; $^{*} p < .05$; $^{+} p < .10$.

Tabelle 40

*Totale und indirekte Effekte der Skalen PGWG
über LPGA und SESER für PSSuS und Eltern*

Effekt SPGWG auf SUEGER	β
Total	.52 **
Total indirekt	.34 **
SPGWG über SLPGER auf SUEGER	.35 **
SPGWG über SSESER auf SUEGER	-.01
SPGWG über ELPGER auf SUEGER	-.00
SPGWG über ESESER auf SUEGER	-.00
Effekt EPGWG auf EUEGER	
Total	.20 **
Total indirekt	.17 **
EPGWG über SLPGER auf EUEGER	.00
EPGWG über SSESER auf EUEGER	.00
EPGWG über ELPGER auf EUEGER	.16 **
EPGWG über ESESER auf EUEGER	.00
Effekt SPGWG auf EUEGER	
Total	.17 **
Total indirekt	.12 *
SPGWG über SLPGER auf EUEGER	-.06
SPGWG über SSESER auf EUEGER	-.00
SPGWG über ELPGER auf EUEGER	.19 **
SPGWG über ESESER auf EUEGER	.00

Anmerkung. Nur signifikante indirekte Effekte werden präsentiert. Weitere Ergebnisse sind im Anhang K dargestellt.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Die indirekten Effekte in Tabelle 40 haben die gleichen Richtungen und Stärken wie bereits vorausgehend dargestellt. Wie nach den Pfaden aus Abbildung 11 bereits zu vermuten war, ergeben sich keine indirekten Effekte mit den Variablen SSESER und ESESER. SPGWG wirkt über SLPGER auf SUEGER und über ELPGER auf EUEGER. EPGWG beeinflusst EUEGER über ELPGER.

Wie bereits vorausgehend beschrieben, fand die Befragung der Eltern und Kinder nach der Bekanntgabe der definitiven Zuweisungen in eine der Leistungsabteilungen der Sekundarstufe I statt. Daher soll ein potenzieller Einfluss des Entscheids in einem Strukturgleichungsmodell geprüft werden. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 12. Die Effektstärken und Wirkrichtungen der Pfade, die bereits in Abbildung 11 dargestellt wurden, bleiben weitgehend gleich. Lediglich der Pfad von SPGWG auf SSESER zeigt sich mit $\beta = -.17, p < .01$ deutlich niedriger im Vergleich zum vorherigen Modell. UEGER wird sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern vor allem durch LPGER beeinflusst. Diese Variable wiederum von PGWG. Bei den Kindern hat PGWG einen direkten Einfluss auf UEGER. SESER zeigt weder bei den Schülerinnen und Schülern noch bei ihren Eltern Wirkung auf UEGER. Die Varianzaufklärung der Variablen SUEGER, EUEGER, SLPGER und ELPGER bleiben nahezu unverändert, lediglich ELPGER steigt von 11 % auf 14 % aufgeklärte Varianz. Für SSESER wird eine Varianzaufklärung von 14 % erreicht. Neu korrelieren auch SGSN und EGSN nun mit $r = .11, p < .05$. Ein Zuweisungsentscheid in die Sekundarabteilung A beeinflusst SPGWG ($\beta = .19, p < .01$) und ELPGER ($\beta = .15, p < .01$) positiv. Das heißt, dass Kinder, die in die Abteilung A zugewiesen wurden, die Welt für sich als gerechter beurteilen und, dass Eltern die Lehrperson gerechter einschätzen als jenen Schülerinnen und Schüler oder Eltern, die einen Zuweisungsentscheid in die Abteilung B oder C bekamen. Eine definitive Zuweisung in die Abteilung C wirkt sich negativ auf SPGWG ($\beta = -.28, p < .01$), auf EPGWG ($\beta = -.16, p < .01$) und auf SLPGER ($\beta = -.12, p < .05$) aus, hingegen positiv auf SSESER ($\beta = .23, p < .01$). Kinder mit einer Zuteilung in die Sekundarabteilung C sowie deren Eltern beurteilen die Welt für sich weniger gerecht und die Schülerinnen und Schüler schätzen auch ihre Lehrperson als weniger gerecht ein. Zudem steigt ihr Ungleichheitserleben.

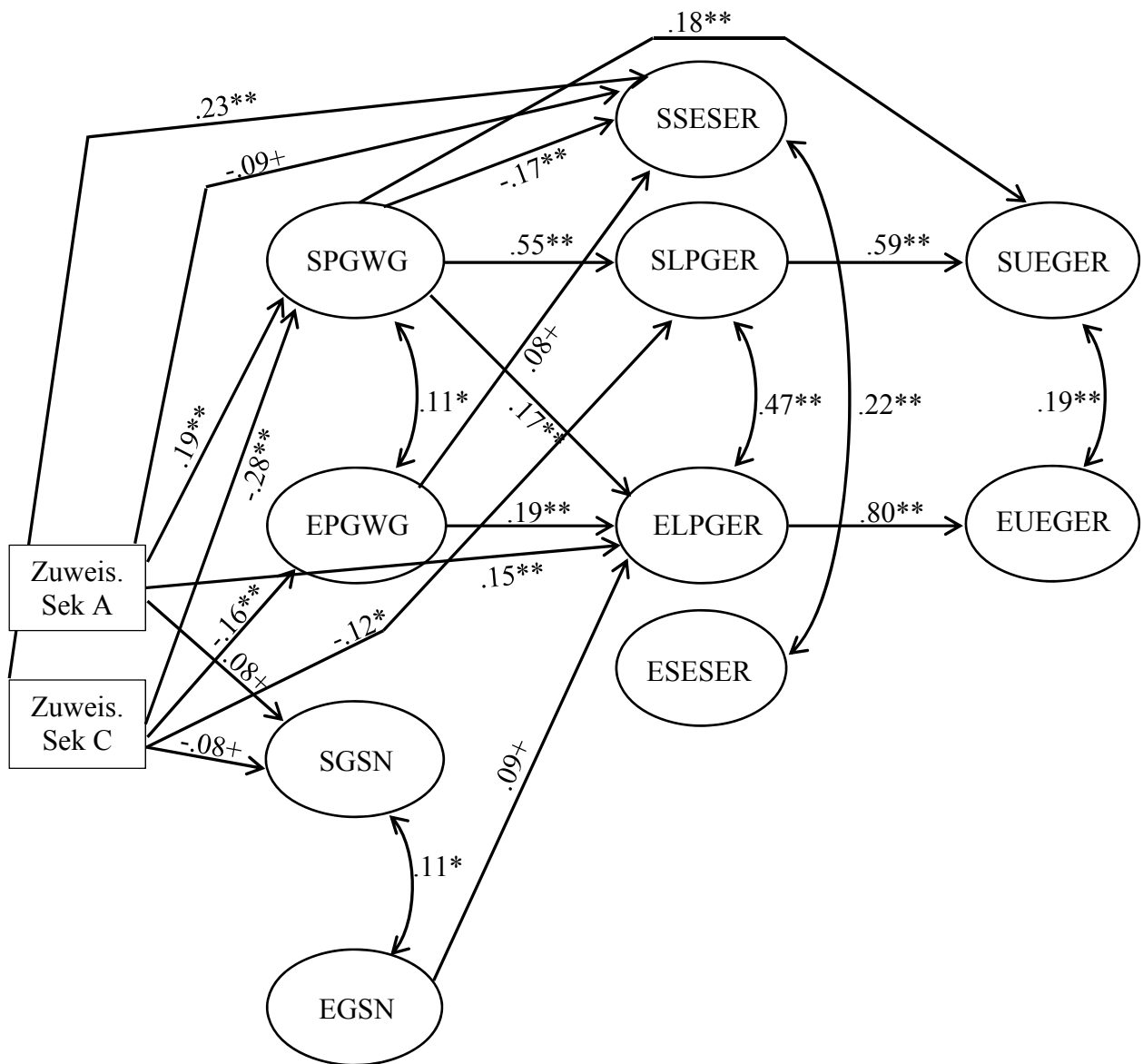


Abbildung 12. Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der Übertrittsgerechtigkeit bei PSSuS und Eltern mit standardisierten Regressionsgewichten (mit Zuweisungsentscheid). Schwarze Pfeile sind gerichtete Effekte, gebogene Pfeile sind Residualkorrelationen, nicht signifikante Pfade werden zur Übersichtlichkeit nicht dargestellt. Varianzaufklärung: SUEGER $R^2 = .49^{**}$; SLPGER $R^2 = .38^{**}$; SSESER $R^2 = .14^{**}$; SPGWG $R^2 = .16$; SGSN $R^2 = .02+$; EUEGER $R^2 = .60^{**}$; ELPGER $R^2 = .14^{**}$; ESESER $R^2 = .02$; EPGWG $R^2 = .03+$; EGSN $R^2 = .01$.

RMSEA = .03, CFI = .95, TLI = .94, SRMR = .04.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Die Ergebnisse zu den indirekten Effekten von Sek A und Sek C auf SUEGER und EUEGER sind in Tabelle 41 dargestellt. Diese Variablen zum definitiven Zuweisungsentscheid zeigen statistisch bedeutsame indirekte Effekte auf SUEGER und EUEGER. So hat Sek A einen totalen Effekt auf SUEGER von $\beta = .11, p < .01$, der sich ausschließlich indirekt über die Pfade SPGWG auf SUEGER ($\beta = .03, p < .05$) und SPGWG über SLPGER auf SUEGER ($\beta = .06, p < .01$) ergibt. Der totale Effekt von Sek C liegt bei $\beta = -.20, p < .01$ und wird über die drei Pfade SPGWG auf SUEGER ($\beta = -.05, p < .01$), SLPGER auf SUEGER ($\beta = -.07, p < .05$) und SPGWG über SLPGER auf SUEGER ($\beta = -.09, p < .01$) indirekt vermittelt. EUEGER wird indirekt von Sek A mit $\beta = .13, p < .01$ beeinflusst. Dabei wird der Effekt zum einen über ELPGER auf EUEGER ($\beta = .12, p < .01$) und zum anderen über SPGWG und ELPGER auf EUEGER ($\beta = .03, p < .01$) vermittelt. Der totale Effekt von Sek A auf EUEGER liegt bei $\beta = .10, p < .01$. Die indirekte Wirkweise von Sek C ergibt einen Effekt von $\beta = -.10, p < .05$. Dieser bildet sich aus zwei Pfaden, einmal über SPGWG und ELPGER auf EUEGER mit $\beta = -.04, p < .05$ und einmal über EPGWG und ELPGER auf EUEGER mit $\beta = -.03, p < .05$. Der totale Effekt liegt letztendlich bei $\beta = -.09, p < .05$. Entsprechend werden auch die Variablen SLPGER und ELPGER durch den Zuweisungsentscheid indirekt beeinflusst. Der indirekte Effekt durch Sek A auf SLPGER über SPGWG liegt bei $\beta = .11, p < .01$ (totaler Effekt $\beta = .15, p < .01$), für Sek C bei $\beta = -.15, p < .01$ (totaler Effekt $\beta = -.26, p < .01$). ELPGER wird indirekt mit $\beta = .03, p < .05$ von Sek A beeinflusst (totaler Effekt $\beta = .18, p < .01$) und mit $\beta = -.07, p < .01$ von Sek C bedingt (totaler Effekt $\beta = -.14, p < .01$). Dabei ergeben sich zwei Pfade, einer über SPGWG auf ELPGER mit $\beta = -.05, p < .01$ und ein anderer über EPGWG auf ELPGER ($\beta = -.03, p < .05$). Das Ungleichheitserleben wird bei den Kindern ebenfalls vom definitiven Zuweisungsentscheid indirekt beeinflusst. Sek A wirkt sich mit $\beta = -.03, p < .01$ über SPGWG auf SSESER aus (totaler Effekt $\beta = -.12, p < .01$).

Tabelle 41

Totale und indirekte Effekte der definitiven Zuweisung für PSSuS und Eltern

Effekt Sek A auf SUEGER	β
Total	.11 **
Total indirekt	.11 **
Sek A über SPGWG auf SUEGER	.03 *
Sek A über SPGWG und SLPGER auf SUEGER	.06 **
Effekt Sek C auf SUEGER	
Total	-.20 **
Total indirekt	-.20 **
Sek C über SPGWG auf SUEGER	-.05 **
Sek C über SLPGER auf SUEGER	-.07 *
Sek C über SPGWG und SLPGER auf SUEGER	-.09 **
Effekt Sek A auf EUEGER	
Total	.10 **
Total indirekt	.13 **
Sek A über ELPGER auf EUEGER	.12 **
Sek A über SPGWG und ELPGER auf EUEGER	.03 **
Effekt Sek C auf EUEGER	
Total	-.09 *
Total indirekt	-.10 *
Sek C über SPGWG und ELPGER auf EUEGER	-.04 *
Sek C über EPGWG und ELPGER auf EUEGER	-.03 *
Effekt Sek A auf SLPGER	
Total	.15 **
Total indirekt	.11 **
Sek A über SPGWG auf SLPGER	.11 **
Effekt Sek C auf SLPGER	
Total	-.26 **
Total indirekt	-.15 **
Sek C über SPGWG auf SLPGER	-.15 **

Fortsetzung Tabelle 41

Effekt Sek A auf SSESER	β
Total	-.12 **
Total indirekt	-.03 **
Sek A über SPGWG auf SSESER	-.03 **
Effekt Sek A auf ELPGER	
Total	.18 **
Total indirekt	.03 *
Sek A über SPGWG auf ELPGER	.03 **
Effekt Sek C auf ELPGER	
Total	-.14 **
Total indirekt	-.07 **
Sek C über SPGWG auf ELPGER	-.05 **
Sek C über EPGWG auf ELPGER	-.03 *

Anmerkung. Nur signifikante indirekte Effekte werden präsentiert.

Weitere Ergebnisse sind im Anhang K dargestellt.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Regressionsanalysen mit Interaktionsterm

Die korrelativen Zusammenhänge lieferten zwar Hinweise auf Assoziationen zwischen den Konstrukten Ungleichheitserleben, Lehrpersonsgerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit, doch die gerichteten Effekte zeigten keine direktiven Einflüsse bezüglich des Ungleichheitserlebens. Da das Ungleichheitserleben mit dem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben zusammenhängt und ausschließlich von diesem Konstrukt beeinflusst wird, soll für die nachfolgenden Berechnungen ein Interaktionsterm aus den Skalen PGWG und SESER gebildet und in die Regressionsanalysen aufgenommen werden. Diese Berechnungen werden mit manifesten Variablen durchgeführt. Das bedeutet, dass für die Skalen Summenscores aus ihren Indikatoren berechnet werden. Wichtig ist, dass die folgenden Ergebnisse der multiplen linearen Regressionen mit dem Wissen interpretiert werden müssen, dass die Abhängigkeiten der Gruppen PSSuS und Eltern nicht berücksichtigt und alle Variablen nun manifest verwendet werden. Die Zentrierung der Variablen erwirkte keinerlei Veränderungen in den Ergebnissen, daher werden nachfolgend alle Resultate ohne diese Anpassung berichtet.

Wie in Tabelle 42 ersichtlich, sind für die abhängige Variable LPGER bei der Gruppe der PSSuS die einzigen signifikanten Prädiktoren SPGWG ($\beta = .39, p < .01$) und Sek C ($\beta = -.15, p < .01$). In ihrer Wirkrichtung entsprechen die Effektstärken jenen der gerichteten Effekte aus dem Strukturgleichungsmodell in Abbildung 12. Mit der manifesten Modellierung kann mit 23 % ein deutlich geringerer Wert an Varianzaufklärung erreicht werden als in den Strukturgleichungsmodellen (siehe Abbildung 11 und Abbildung 12). In Modell 2 zeigt sich, dass der Interaktionseffekt von SPGWG*SSESER nicht statistisch bedeutsam ist. Das bedeutet, dass der Effekt von Ungleichheitserleben auf Lehrperson-gerechtigkeit nicht von der Ausprägung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens abhängt und umgekehrt.

Tabelle 42

*Regression mit Interaktionsterm PGWG*SESER für abhängige Variable LPGER für PSSuS*

Prädiktor	Modell 1	Modell 2
	β	β
SPGWG	.39 **	.29 **
EPGWG	-.04	-.04
SGSN	.02	.02
EGSN	.04	.04
SSESER	-.01	-.34
ESESER	-.03	-.01
Sek A	.01	.01
Sek C	-.15 **	-.15 **
SPGWG*SSESER		.32
R ²	.23	.23

Anmerkung. Diese Berechnungen erfolgten mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

In Tabelle 43 sind die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionen mit der abhängigen Variable UEGER zu finden. In Modell 1 wird nur SPGWG als Prädiktor signifikant ($\beta = .40, p < .01$). Es können 20 % der Varianz von SUEGER aufgeklärt werden. In Modell 2 wird die Lehrpersonsgerechtigkeit aufgenommen. Sie wird zum stärksten Prädiktor ($\beta = .33, p < .01$) für die SUEGER. Die Effektstärke von SPGWG nimmt ab ($\beta = .27, p < .01$) und 28 % der Varianz kann aufgeklärt werden. In Modell 3 wird der Interaktionsterm aufgenommen, dieser wird nicht statistisch bedeutsam, SPGWG ($\beta = .32, p < .01$) und SLPGER ($\beta = .33, p < .01$) bleiben einzige signifikante Prädiktoren. Auch hier bleibt festzuhalten, dass ein Effekt des Ungleichheitserlebens nicht von der Ausprägung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens abhängt.

Tabelle 43

*Regression mit Interaktionsterm PGWG*SESER für abhängige*

Variable UEGER für PSSuS

Prädiktor	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	β	β	β
SPGWG	.40 **	.27 **	.32 **
EPGWG	-.01	.01	.01
SGSN	-.03	-.04	-.04
EGSN	-.03	-.04	-.04
SSESER	-.02	.04	.19
ESESER	.03	-.02	-.02
Sek A	.02	.02	.02
Sek C	-.11 +	-.06	-.06
SLPGER		.33 **	.33 **
SPGWG*SSESER			-.15
R ²	.20	.28	.28

Anmerkung. Diese Berechnungen erfolgten mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Tabelle 44

*Regression mit Interaktionsterm PGWG*ESESER für abhängige Variable LPGA für Eltern*

Prädiktor	Modell 1	Modell 2
	β	β
EPGWG	.15 **	.25 **
SPGWG	.09 *	.09 *
EGSN	.07 +	.06 +
SGSN	-.04	-.04
ESESER	-.08 +	.20
SSESER	.05	.05
Sek A	.14 **	.15 **
Sek C	-.10	-.10
EPGWG*ESESER		-.29
R ²	.10	.11

Anmerkung. Diese Berechnungen erfolgten mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Bei den Eltern zeigt sich ein den Kindern ähnelndes Bild bei den multiplen linearen Regressionen mit der abhängigen Variablen LPGA. EPGWG ($\beta = .15$, $p < .01$) und der definitive Zuweisungsentscheid, hier allerdings mit Sek A ($\beta = .14$, $p < .01$), sind die stärksten Prädiktoren zur Vorhersage der elternperzipierten Lehrpersonsgerechtigkeit. Außerdem zeigt auch SPGWG einen kleinen Einfluss ($\beta = .09$, $p < .05$) auf LPGA. Es können 10 % der Varianz der abhängigen Variable aufgeklärt werden. Diese Ergebnisse sind vergleichbar mit den gerichteten Effekten der Strukturgleichungsmodelle (siehe Abbildung 11 und Abbildung 12). In Modell 2 wird der Interaktionsterm EPGWG*ESESER in die Berechnung aufgenommen. Dieser wird kein statistisch bedeutsamer Prädiktor für LPGA. EPGWG ($\beta = .25$, $p < .01$), SPGWG ($\beta = .09$, $p < .05$) und Sek A ($\beta = .15$, $p < .01$) bleiben signifikant. Die Varianzaufklärung verändert sich minimal auf 11 %. Das heißt, hoher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube der Eltern und der Kinder und ein Zuweisungsentscheid für die Sekundarabteilung A führen zu

höherer elternperzipierter Lehrpersonsgerechtigkeit. Aber es besteht kein Interaktionseffekt zwischen dem persönlichen Gerechte-Welt-Glaube und dem Ungleichheitserleben. Ein Effekt des Ungleichheitserlebens auf die elternperzipierte Lehrpersonsgerechtigkeit hängt nicht von der Ausprägung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens ab.

Tabelle 45

*Regression mit Interaktionsterm PGWG*SESER für abhängige*

Variable UEGER für Eltern

Prädiktor	Modell 1	Modell 2	Modell3
	β	β	β
EPGWG	.16 **	.07 *	.02
SPGWG	.08 *	.02	.02
EGSN	.05	.01	.01
SGSN	-.05	-.03	-.03
ESESER	-.08 +	-.03	-.18
SSESER	.03	.01	.00
Sek A	.06 +	-.03	-.03
Sek C	-.05	.01	.01
ELPGER		.63 **	.63 **
EPGWG*ESESER			.16
R ²	.06	.42	.42

Anmerkung. Diese Berechnungen erfolgten mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Wird als abhängige Variable die elternperzipierte Übertrittsgerechtigkeit verwendet, so ergeben sich die Resultate in Tabelle 45. In Modell 1 wird EPGWG stärkster Prädiktor mit $\beta = .16$, $p < .01$. Zudem hat SPGWG einen statistisch bedeutsamen Einfluss ($\beta = .08$, $p < .05$) auf EUEGER. Es können lediglich 6 % der Varianz aufgeklärt werden. In Modell 2 wird ELPGER aufgenommen und mit $\beta = .63$, $p < .01$ zum bedeutsamsten Prädiktor bei der Vorhersage der EUEGER. EPGWG bleibt weiterhin signifikant ($\beta = .07$, $p < .05$),

SPGWG hingegen nicht mehr ($\beta = .02$, n.s.). Es können 42 % der Varianz der elternperzipierten Übertrittsgerechtigkeit aufgeklärt werden. Die Aufnahme des Interaktionsterms EPGWG*ESESER in Modell 3 führt dazu, dass EPGWG seine statistische Bedeutsamkeit für die Vorhersage von EUEGER verliert ($\beta = .02$, n.s.). Der Interaktionseffekt wird auch in diesem Modell nicht signifikant. Das heißt, dass ein Effekt des Ungleichheitserlebens auf elternperzipierte Übertrittsgerechtigkeit nicht von der Ausprägung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens abhängt. Lediglich ELPGER weist weiterhin einen positiven Einfluss auf EUEGER auf ($\beta = .63$, $p < .01$). Die Varianzaufklärung bleibt bei 42 %. Auch diese Ergebnisse ähneln den Effekten der Strukturgleichungsmodelle, bei denen EPGWG keinen direkten Einfluss auf EUEGER zeigt. Die Varianzaufklärung ist im latenten Modell allerdings weitaus höher (siehe Abbildung 11 und Abbildung 12).

5.3.2 Resultate für die Orientierungsschulstichprobe

Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der Lehrperson- und Schulgerechtigkeit

Auf Basis der korrelativen Zusammenhänge werden zu möglichen Wirkrichtungen der Effekte folgende Annahmen aufgestellt.

Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube und die Gerechtigkeitssensitivität sind Merkmale der Person, die die Wahrnehmung, die Informationsverarbeitungsprozesse und die Urteilsbildung beeinflussen. Aufgrund der korrelativen Zusammenhänge aus Kapitel 5.2, sollen sowohl das implizite als auch das explizite Gerechtigkeitsmotiv in das Modell aufgenommen werden. Die Lehrpersonsgerechtigkeit ist ein spezifisches auf eine oder mehrere Lehrpersonen gerichtetes Urteil und sollte als ein Teilbereich der Schulgerechtigkeit angesehen werden. Das Ungleichheitserleben ist schwieriger theoretisch in ein Modell einzugliedern, da das Erleben sozialer Disparitäten zum einen dazu führen kann, dass eine Lehrperson als ungerecht beurteilt wird, da ihr ungerechtes Verhalten implizit unterstellt wird. Zum andern ist aber auch der Umkehrschluss plausibel, nämlich, dass explizites ungerechtes Verhalten der Lehrperson tatsächlich mit diesen sozialen Disparitäten zusammenhängt und dementsprechend das Ungleichheitserleben begünstigt oder erst möglich macht. Schaut man in den Wortlaut der Items der Lehrpersonsgerechtigkeit (siehe

Kapitel 5.1.5), wird deutlich, dass hier eher gerechtes Verhalten in Bezug auf Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler abgefragt wird. Daher wird für die beiden Konstrukte, Lehrpersonsgerechtigkeit und Ungleichheitserleben, angenommen, dass sie in einem Zusammenhang stehen und zwischen ihnen wird eine Autokorrelation zugelassen. Da für das implizite und explizite Gerechtigkeitsmotiv aus den Analysen der korrelativen Zusammenhänge bekannt ist, dass deren Indikatoren, persönlicher Gerechte-Welt-Glaube und Gerechtigkeitssensitivität, nicht miteinander korrelieren, wird diese Autokorrelation beobachtet, aber nicht weiter untersucht. Das zu testende Pfadmodell ist in Abbildung 13 dargestellt.

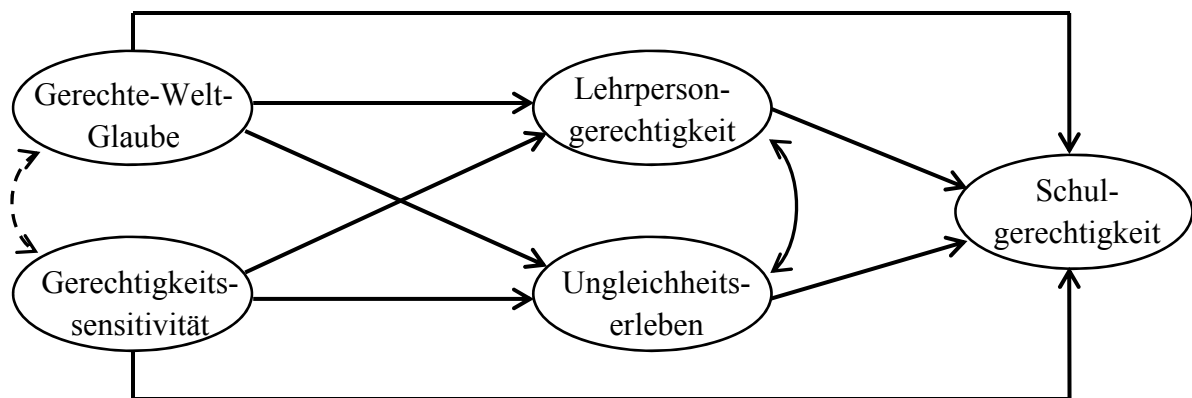


Abbildung 13. Pfadmodell zur Testung direkter und indirekter Effekte zwischen den Konstrukten Gerechter-Welt-Glaube, Gerechtigkeitssensitivität, perzipierte Lehrpersonsgerechtigkeit, Ungleichheitserleben und perzipierte Schulgerechtigkeit.

Da bereits bekannt ist, dass die Zugehörigkeit zu einem der drei Leistungsniveaus der Orientierungsschule einen Einfluss auf das Zusammenwirken der Konstrukte hat, sollte das Strukturgleichungsmodell innerhalb eines multiplen Gruppenvergleichs berechnet werden, um etwaige Unterschiede zwischen den Abteilungen zu identifizieren. Da für die Daten der Orientierungsschulstichprobe eine partiell skalare Messinvarianz über die drei Gruppen hinweg festgestellt werden konnte, ist eine plausible Interpretation der Pfade der verschiedenen Gruppen in einem multiplen Gruppenvergleich nicht möglich. Demzufolge werden manifeste Dummy-Variablen für Zugehörigkeit in Abteilung A und C in das Modell aufgenommen, um für den Effekt der Abteilung kontrollieren zu können.

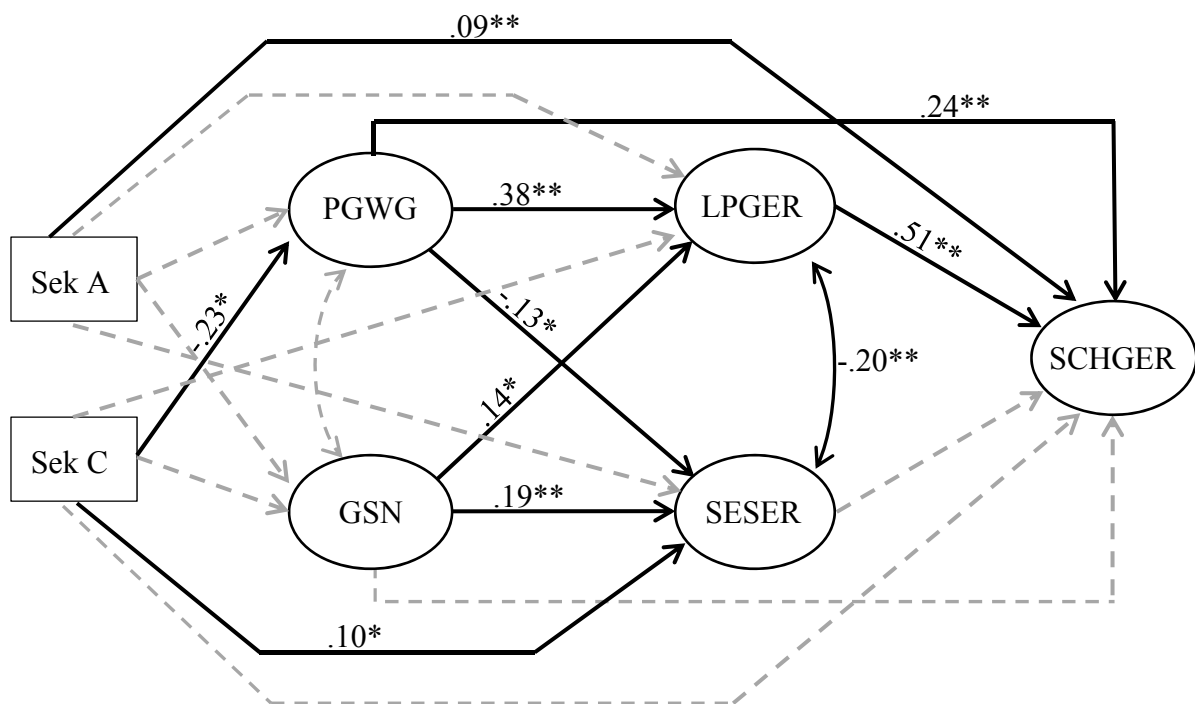


Abbildung 14. Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der perzipierten Schulgerechtigkeit OSSuS mit standardisierten Regressionsgewichten (mit Leistungsniveau). Schwarze Pfeile sind gerichtete Effekte, gebogene Pfeile sind Residualkorrelationen, gestrichelte, graue Pfeile sind nicht signifikante gerichtete Effekte. Varianzaufklärung: SCHGER $R^2 = .43^{**}$; LPGER $R^2 = .15^{**}$; SESER $R^2 = .07^{**}$. RMSEA = .03, CFI = .98, TLI = .97, SRMR = .03. $^{**} p < .01$; $^* p < .05$; $+ p < .10$.

Die Ergebnisse sind in Abbildung 14 dargestellt. Das Modell weist mit RMSEA = .03, CFI = .98, TLI = .97 und SRMR = .03 zufriedenstellende Fit-Indices auf. Es zeigen sich, entsprechend der Korrelationen und vergleichbar mit den Resultaten der Primarschulstichproben, gerichtete Effekte von PGWG auf LPGER ($\beta = .38$, $p < .01$) und auf SESER ($\beta = -.13$, $p < .01$). Ein hoher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube führt zu höherer erlebter Lehrpersonsgerechtigkeit und weniger Ungleichheitserleben. Im Gegensatz zu den Primarschulresultaten ergeben sich auch für GSN Effekte auf LPGER ($\beta = .14$, $p < .01$) und SESER ($\beta = .19$, $p < .01$) mit der Bedeutung, dass eine höhere Ausprägung der Gerechtigkeitssensitivität zu höherer Lehrpersonsgerechtigkeit und mehr Ungleichheits-

erleben führt. Die Variable SCHGER wird am stärksten von LPGA ($\beta = .51, p < .01$) beeinflusst, außerdem wirken PGWG ($\beta = .24, p < .01$) und Sek A ($\beta = .09, p < .01$) positiv auf Schulgerechtigkeit. Die Zugehörigkeit zu Sekundarabteilung C zeigt einen negativen Effekt auf PGWG ($\beta = -.23, p < .01$) und einen positiven Einfluss auf SESER ($\beta = .10, p < .01$). Jugendliche, die in der Abteilung C beschult werden, finden die Welt für sich persönlich weniger gerecht und nehmen mehr Ungleichheiten wahr. Insgesamt führen also die Zugehörigkeit zur Sekundarabteilung A, ein hoher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube und eine hohe Lehrpersonsgerechtigkeit zu einem höheren Gerechtigkeitsurteil bezüglich des Schulsystems. 43 % der Varianz der Schulgerechtigkeit, 15 % der Varianz der Lehrpersonsgerechtigkeit und 7 % der Varianz im Ungleichheitserleben können mit diesem Modell aufgeklärt werden.

Die indirekten Effekte des Strukturgleichungsmodells sind in Tabelle 46 aufgelistet. Neben dem direkten Effekt wirkt PGWG auch indirekt über LPGA ($\beta = .19, p < .01$) positiv auf SCHGER. Der totale Effekt liegt bei $\beta = .44, p < .01$. Weiter zeigt sich lediglich noch ein negativer indirekter Einfluss von Sek C über PGWG auf LPGA ($\beta = -.09, p < .01$). Der totale Effekt wird dabei aber nicht signifikant.

Tabelle 46

Totale und indirekte Effekte der Leistungsniveaus und der Skalen PGWG und GSN auf SCHGER

Effekt PGWG auf SCHGER	β
Total	.44 **
Total indirekt	.20 **
PGWG über LPGA auf SCHGER	.19 **
PGWG über SESER auf SCHGER	.01
Effekt GSN auf SCHGER	
Total	.00
Total indirekt	.06 +
GSN über LPGA auf SCHGER	.07 *
GSN über SESER auf SCHGER	-.01

Fortsetzung Tabelle 46

Effekt Sek A auf SCHGER	β
Total	.10 *
Total indirekt	.01
Sek A über PGWG auf SCHGER	.01
Sek A über GSN auf SCHGER	.00
Sek A über LPGER auf SCHGER	-.01
Sek A über SESER auf SCHGER	-.00
Sek A über PGWG und LPGER auf SCHGER	.01
Sek A über GSN und LPGER auf SCHGER	-.01
Sek A über PGWG und SESER auf SCHGER	.00
Sek A über GSN und SESER auf SCHGER	.00
Effekt Sek C auf SCHGER	
Total	-.08
Total indirekt	-.05
Sek C über PGWG auf SCHGER	-.06 **
Sek C über GSN auf SCHGER	.00
Sek C über LPGER auf SCHGER	.07
Sek C über SESER auf SCHGER	-.01
Sek C über PGWG und LPGER auf SCHGER	-.04 **
Sek C über GSN und LPGER auf SCHGER	-.00
Sek C über PGWG und SESER auf SCHGER	-.00
Sek C über GSN und SESER auf SCHGER	.00
Effekt Sek A auf LPGER	
Total	-.00
Total indirekt	.01
Sek C über PGWG auf LPGER	.03
Sek C über GSN auf LPGER	-.01
Effekt Sek C auf LPGER	
Total	.03
Total indirekt	-.09 **
Sek C über PGWG auf LPGER	-.09 **
Sek C über GSN auf LPGER	-.00

Fortsetzung Tabelle 46

Effekt Sek A auf SESER	β
Total	.05
Total indirekt	-.02 *
Sek C über PGWG auf SESER	-.01
Sek C über GSN auf SESER	-.02
Effekt Sek C auf SESER	
Total	.13 **
Total indirekt	.04
Sek C über PGWG auf SESER	.03 *
Sek C über GSN auf SESER	-.00

Anmerkung. ** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Regressionen mit Interaktionsterm

Wie bereits für die Primarschulstichproben beschrieben, lieferten die korrelativen Zusammenhänge Hinweise auf Assoziationen zwischen den Konstrukten Ungleichheitserleben, perzipierter Lehrpersonsgerechtigkeit und perzipierter Schulgerechtigkeit, doch die gerichteten Effekte zeigten keine direktiven Einflüsse bezüglich des Ungleichheitserlebens. Da das Ungleichheitserleben in der Orientierungsschulstichprobe mit dem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben und mit Gerechtigkeitssensitivität zusammenhängt und von diesen Konstrukten beeinflusst wird, sollen für die nachfolgenden Berechnungen Interaktionsterme aus den Skalen PGWG und SESER sowie GSN und SESER gebildet und in die Regressionsanalysen aufgenommen werden. Diese Berechnungen werden mit manifesten Variablen durchgeführt. Das bedeutet, dass für die Skalen Summenscores aus ihren Indikatoren berechnet werden. Die Zentrierung der Variablen erwirkte keinerlei Veränderungen in den Ergebnissen, daher werden nachfolgend alle Resultate ohne diese Anpassung berichtet.

Wie in Tabelle 47 nachzuvollziehen ist, erweist sich PGWG als stärkster Prädiktor zur Vorhersage der LPGA mit $\beta = .26$, $p < .01$. Auch GSN ($\beta = .10$, $p < .01$) und SESER ($\beta = -.15$, $p < .01$) erreichen signifikante Einflüsse auf die abhängige Variable. Ein hoher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, hohe Gerechtigkeitssensitivität und wenig Ungleichheitserleben führen zu höheren Gerechtigkeitsurteilen bezüglich der Lehrperson. Bei Aufnahme des Interaktionsterms PGWG*SESER steigt der Effekt von PGWG ($\beta = .37$, $p < .01$)

.01), GSN bleibt nahezu unverändert ($\beta = .11$, $p < .01$) und SESER ist nicht mehr statistisch bedeutsam ($\beta = .06$, n.s.) für die Vorhersage der LPGER. In Modell 3, unter Hinzunahme des Interaktionsterms GSN*SESER, wird GSN nicht mehr statistisch bedeutsam ($\beta = .11$, n.s.). Lediglich PGWG dient dann der Prädiktion der LPGER. In keinem der Modelle zeigt der Interaktionsterm signifikante Effekte. Das bedeutet, dass ein Effekt des Ungleichheitserlebens auf die Lehrpersonsgerechtigkeit nicht von der Ausprägung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens oder der Gerechtigkeitssensitivität abhängt. In allen drei Modellen werden 11 % der Varianz in LPGER aufgeklärt. Die Effekte des impliziten und expliziten Gerechtigkeitsmotivs stimmen mit den Ergebnissen des Strukturgleichungsmodells überein (siehe Abbildung 14).

Tabelle 47

*Regression mit Interaktionsterm PGWG*SESER für die abhängige Variable LPGER für OSSuS*

Prädiktor	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	β	β	β
PGWG	.26 **	.37 **	.27 **
GSN	.10 **	.11 **	.11
SESER	-.15 **	.06	-.14
Sek A	.01	.01	.01
Sek C	.08	.08	.08
PGWG*SESER		-.23	
GSN*SESER			-.01
R ²	.11	.11	.11

Anmerkung. Diese Berechnungen erfolgten mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Tabelle 48

*Regression mit Interaktionsterm PGWG*SESER für die abhängige Variable SCHGER für OSSuS*

Prädiktor	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	β	β	β	β
PGWG	.34 **	.25 **	.13	.25 **
GSN	.02	-.02	-.03	.03
SESER	-.15 **	-.09 *	-.33	-.03
Sek A	.09 *	.08 *	.08 *	.08 *
Sek C	-.01	-.04	-.04	-.04
LPGER		.37 **	.37 **	.37 **
PGWG*SESER			.25	
GSN*SESER				-.09
R ²	.17	.29	.29	.29

Anmerkung. Diese Berechnungen erfolgten mit SPSS. Die Clusterung der Daten wurde hierbei nicht berücksichtigt.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Die Resultate der Regressionen mit SCHGER als abhängige Variable lassen sich in Tabelle 48 nachvollziehen. In Modell 1 erweist sich PGWG als stärkster Prädiktor ($\beta = .34$, $p < .01$), weiter zeigt SESER einen negativen Einfluss auf SCHGER ($\beta = -.15$, $p < .01$) und Sek A wiederum einen positiven Effekt ($\beta = .09$, $p < .05$). Hoher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, niedriges Ungleichheitserleben und die Zugehörigkeit zur Sekundarabteilung A führen zu höheren Gerechtigkeitsurteilen bezüglich des Schulsystems. In Modell 2 wird LPGER in die Berechnungen aufgenommen. PGWG bleibt signifikanter Prädiktor mit $\beta = .24$, $p < .01$ und auch die Wirkung von SESER ($\beta = -.09$, $p < .05$) und Sek A ($\beta = .08$, $p < .05$) bleibt statistisch bedeutsam. Stärkster Prädiktor wird jedoch LPGER ($\beta = .37$, $p < .01$). Hoher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, hohe Lehrpersonsgerechtigkeit, niedriges Ungleichheitserleben und Zugehörigkeit zur Abteilung A führen zu höherer Schulgerechtigkeit. Die Varianzaufklärung in SCHGER steigt von 17 % auf 29 %. In den Modellen 3 und 4 wird deutlich, dass die Interaktionsterme PGWG*SESER und GSN*SESER nicht statistisch bedeutsam werden. Das bedeutet, dass ein Effekt des

Ungleichheitserlebens nicht von den Ausprägungen des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens oder der Gerechtigkeitssensitivität abhängt. Die gefundenen Effekte stimmen mit jenen aus dem Strukturgleichungsmodell überein, allerdings ist die Varianzaufklärung im latenten Modell höher (siehe Abbildung 14).

5.3.3 Zusammenfassung für Fragestellung 3

Fragestellung 3 lautet:

Können schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte und das Ungleichheitserleben durch schuldistale Gerechtigkeitskonstrukte und Schulkontextindikatoren vorhergesagt werden?

Es ergeben sich folgende Hypothesen für die Fragestellung 3:

- H 18 Hohe Werte im impliziten Gerechtigkeitsmotiv führen zu höherer Lehrpersonsgerechtigkeit und zu höherer Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise höherer Schulgerechtigkeit.
- H 19 Hohe Werte im expliziten Gerechtigkeitsmotiv führen zu höherer Lehrpersonsgerechtigkeit und zu höherer Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise höherer Schulgerechtigkeit.
- H 20 Die Ausprägung des impliziten Gerechtigkeitsmotivs der Eltern beeinflusst das schulproximale Gerechtigkeitserleben der Kinder im Sinne gerichteter Effekte.
- H 21 Die Ausprägung des impliziten Gerechtigkeitsmotivs der Eltern beeinflusst das Ungleichheitserleben der Kinder im Sinne gerichteter Effekte.
- H 22 Das implizite Gerechtigkeitsmotiv moderiert den Effekt des Ungleichheitserlebens auf die Lehrpersonsgerechtigkeit und die Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise Schulgerechtigkeit.
- H 23 Das explizite Gerechtigkeitsmotiv moderiert den Effekt des Ungleichheitserlebens auf die Lehrpersonsgerechtigkeit und die Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise Schulgerechtigkeit.

Das implizite Gerechtigkeitsmotiv, operationalisiert durch den persönlichen Gerechte-Welt-Glaube, beeinflusst bei den Schülerinnen und Schülern der Primarschulen direkt die Lehrpersonsgerechtigkeit und die Übertrittsgerechtigkeit. Je höher die Ausprägungen im impliziten Gerechtigkeitsmotiv der Kinder, desto höher auch ihre Gerechtigkeitsurteile bezüglich der Lehrperson und dem Übertrittssystem. Hinzu kommt, dass der Effekt auf die Übertrittsgerechtigkeit indirekt durch die Lehrpersonsgerechtigkeit vermittelt wird, wodurch der totale Einfluss steigt (siehe Abbildung 10, Abbildung 11 und Abbildung 12 sowie Tabelle 39, Tabelle 40 und Tabelle 41). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für die Wirkweise des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens bei den Eltern der Primarschülerinnen und Primarschüler. Hier kann ein direkter Einfluss auf die Lehrpersonsgerechtigkeit festgestellt werden. Der Effekt auf die elternperzipierte Übertrittsgerechtigkeit wird indirekt über die Lehrpersonsgerechtigkeit vermittelt (siehe Abbildung 10, Abbildung 11 und Abbildung 12 sowie Tabelle 39, Tabelle 40 und Tabelle 41). In der Gruppe der Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschüler zeigt sich ähnlich wie bei den Schülerinnen und Schülern der Primarschulen ein direkter Effekt auf die Lehrpersonsgerechtigkeit und die Schulgerechtigkeit. Außerdem wird ein indirekter Effekt über die Lehrpersonsgerechtigkeit auf das Gerechtigkeitsurteil zum Schulsystem vermittelt (siehe Abbildung 14 und Tabelle 46). Für alle Schülerinnen und Schüler und für die Eltern konnte gezeigt werden, dass ein höheres implizites Gerechtigkeitsmotiv zu einer höheren Lehrpersonsgerechtigkeit und zu höherer Übertritts- oder Schulgerechtigkeit führt. Damit kann Hypothese 18 bestätigt werden.

Das explizite Gerechtigkeitsmotiv, operationalisiert durch Gerechtigkeitssensitivität, zeigt bei den Schülerinnen und Schülern der Primarschulen und deren Eltern weder direkte noch indirekte Effekte auf die Lehrpersonsgerechtigkeit oder die Übertrittsgerechtigkeit. Die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte zeigen in den Primarschulstichproben keine höheren Ausprägungen, wenn das explizite Gerechtigkeitsmotiv höher ausfällt (siehe Abbildung 10, Abbildung 11 und Abbildung 12 sowie Tabelle 39, Tabelle 40 und Tabelle 41). Bei den Schülerinnen und Schülern der Orientierungsschulen zeigt sich ein positiver Effekt der Gerechtigkeitssensitivität auf die Lehrpersonsgerechtigkeit (siehe Abbildung 14). Allerdings waren die Korrelationen zwischen Gerechtigkeitssensitivität und Lehrpersonsgerechtigkeit nur für die Gruppe der Sekundarabteilung A signifikant (siehe Tabelle 30). Für die Schulgerechtigkeit zeigt sich bei den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern kein signifikanter direkter oder indirekter Effekt (siehe Abbildung 14 und

Tabelle 46). Damit kann Hypothese 19 mit der Annahme, dass ein hohes explizites Gerechtigkeitsmotiv zu höheren Ausprägungen in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten führt, nicht bestätigt werden.

Weiter konnte mit den Berechnungen gezeigt werden, dass sich das implizite Gerechtigkeitsmotiv der Eltern nicht auf die Gerechtigkeitsurteile der Kinder bezüglich Lehrperson und Übertrittssystem auswirkt. Es ist sogar ein gegenteiliger Effekt gefunden worden. Das implizite Gerechtigkeitsmotiv der Kinder bedingt die wahrgenommene Lehrpersonsgerechtigkeit ihrer Eltern (siehe Abbildung 10, Abbildung 11 und Abbildung 12 sowie Tabelle 39, Tabelle 40 und Tabelle 41). Damit muss Hypothese 20, die postuliert, dass sich das implizite Gerechtigkeitsmotiv der Eltern auf die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte ihrer Kinder auswirkt, verworfen werden.

Hypothese 19 nimmt an, dass das implizite Gerechtigkeitsmotiv der Eltern Auswirkungen auf das Ungleichheitserleben der Kinder hat. Die Ergebnisse zeigen jedoch keine signifikanten Effekte des elterlichen persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens auf die kinderperzipierte Lehrpersonsgerechtigkeit oder Übertrittsgerechtigkeit (siehe Abbildung 10, Abbildung 11 und Abbildung 12 sowie Tabelle 39, Tabelle 40 und Tabelle 41). Damit wird auch Hypothese 21 verworfen.

Die Berechnungen der multiplen linearen Regressionen mit den Interaktionstermen der Konstrukte persönlicher Gerechte-Welt-Glaube und Ungleichheitserleben, beziehungsweise Gerechtigkeitssensitivität und Ungleichheitserleben ergaben keine signifikanten Prädiktionseigenschaften dieser Interaktionen. Persönlicher Gerechte-Welt-Glaube und Gerechtigkeitssensitivität zeigen ausschließlich Haupteffekte für die Aufklärung der schulproximalen Variablen Lehrpersonsgerechtigkeit, Übertrittsgerechtigkeit und Schulgerechtigkeit (siehe Tabelle 42, Tabelle 43, Tabelle 44, Tabelle 45, Tabelle 47 und Tabelle 48). Damit können die Hypothesen 22 und 23, mit den Annahmen, dass das implizite und das explizite Gerechtigkeitsmotiv den Einfluss des Ungleichheitserlebens auf die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte moderieren, nicht bestätigt werden.

6 Diskussion

In den folgenden Unterkapiteln werden die Resultate zunächst im Rahmen der Fragestellungen diskutiert und interpretiert (Kapitel 6.1). Danach findet eine Darstellung der Bedeutsamkeit der Ergebnisse zum einen für die Gerechtigkeitsmotiv-Theorie (Kapitel 6.2) und zum anderen für die Chancengleichheit (Kapitel 6.3) statt. Abschließend werden Grenzen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt (Kapitel 6.4).

6.1 Diskussion in Bezug zu den Fragestellungen

Fragestellung 1: Messen die Skalen zu schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und zum Ungleichheitserleben in allen Stichproben gleich im Sinne der Anforderungen der faktoriellen Messinvarianz?

Die verwendeten Konstrukte wurden in Kapitel 5.1 auf ihre messtheoretischen Eigenschaften hin geprüft. Die Resultate der Faktorenanalysen und der Messäquivalenzprüfungen führten zu Anpassungen der eingesetzten Skalen. Hierbei mussten einige Items aus den weiterführenden Berechnungen ausgeschlossen werden.

Das Konstrukt zur Messung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens (PGWG) nach Dalbert (1999) wurde von sieben auf vier Items reduziert. Dabei mussten die Aussagen pgwg1 („Im Grossen und Ganzen finde ich, dass ich mein Schicksal verdiene“), pgwg5 („In meinem Leben sind Ungerechtigkeiten eher die Ausnahme“) und pgwg7 („Ich finde, dass mir bei wichtigen Entscheidungen im Grossen und Ganzen Gerechtigkeit widerfährt“) entfernt werden, da sie in den drei Stichproben auffallend unterschiedliche Faktorladungen aufwiesen und bei der Prüfung auf Messäquivalenz die Modifikationsindices verdeutlichten, dass sie nicht die gleichen Varianzanteile aufklären. Im Hinblick auf den Wortlaut der ausgeschlossenen Items zeigt sich, dass sie sich inhaltlich von den verbliebenen Aussagen unterscheiden. So sind die Items pgwg2 („In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt.“), pgwg3 („Meiner Meinung nach bekomme ich im Grossen und Ganzen, was mir gerechterweise zusteht.“), pgwg4 („Mein Leben verläuft im Grossen und Ganzen gerecht.“) und pgwg6 („Meiner Meinung nach geht es in meinem Leben im

Allgemeinen gerecht zu.“) auf das Leben allgemein und das Erleben von Gerechtigkeit ausgerichtet, während in den drei entfernten Items das Schicksal, wichtige Entscheidungen oder Ungerechtigkeiten angesprochen werden. Die Faktorladungen waren in den Stichproben der Schülerinnen und Schüler der Primarschulen und der Orientierungsschulen niedriger als bei den Eltern. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Wortwahl für die Kinder und Jugendlichen zu abstrakt ausfällt. In den Gruppenvergleichen der Orientierungsschulen musste zusätzlich das Item pgwg6 ausgeschlossen werden, da es in der Gruppe der Sekundarabteilung C einen starken Zusammenhang mit der Skala Gerechtigkeitssensitivität aufwies. Dieses Item scheint je nach Schulkontext nicht zwischen dem impliziten und dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv zu differenzieren.

Die Skalen Gerechtigkeitssensitivität (GSN; nach Schmitt, Gollwitzer, Maes & Arbach, 2005) und Gerechtigkeitszentralität (GZ; nach Dalbert & Umlauf, 2003) sollten zur Modellierung des expliziten Gerechtigkeitsmotivs eingesetzt werden. Die Faktorenanalysen und die Messäquivalenzprüfungen wiesen darauf hin, dass sich die beiden Skalen nicht durch einen Faktor höherer Ordnung abbilden ließen. In der Prüfung auf Messäquivalenz wurde deutlich, dass die Items der beiden Skalen teilweise auf dem jeweils anderen Konstrukt luden. Für die Aussagen gz4 („Es beschäftigt mich, wenn ich eine Ungerechtigkeit nicht verhindert habe.“), gz6 („Eine Ungerechtigkeit, die ich begangen habe, quält mich noch lange.“) und gz13 („Nichts ärgert mich so sehr wie Menschen, die Unrecht zulassen.“) sollten Querladungen auf GSN zugelassen werden. Der Wortlaut der Items scheint sehr abstrakt und für die Befragten unzugänglich. Aufgrund der Schwierigkeit die beiden Skalen gemeinsam zur Messung einzusetzen, wurde das Konstrukt Gerechtigkeitszentralität gänzlich aus den weiterführenden Analysen ausgeschlossen. Die Skala Gerechtigkeitssensitivität musste um das Item gsn1 („Es macht mir zu schaffen, wenn ich etwas bekomme, was eigentlich anderen zusteht.“) gekürzt werden. Die Items gsn5 („Wenn ich ohne Grund freundlicher behandelt werde als andere, geht mir das lange durch den Kopf.“), gsn6 („Es belastet mich, wenn man bei mir über Dinge hinwegsieht, für die andere kritisiert werden.“) und gsn7 („Ich habe Schuldgefühle, wenn ich besser behandelt werde als andere.“) beziehen sich auf vorteilhaftere Behandlungen, während gsn1 auf das Erhalten einer *Sache* ausgerichtet ist. Die Aussagen fragen zu stark differierende Inhalte ab. Vor allem für Kinder und Jugendliche der Erhebung konnte das Item gsn1 nur unzureichende messtheoretische Maße erreichen. Vom

Wortlaut her muss davon ausgegangen werden, dass die Aussage gsn1 je nach Alter unterschiedlich verstanden wird.

Die Skala zur Lehrpersonsgerechtigkeit (LPGER; nach Baeriswyl, 2013) in den Primarschulstichproben der Schülerinnen und Schüler und der Eltern bestand aus vier Aussagen. In den Faktorenanalysen wies das Item lpger2r („Einige Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrperson bevorzugt.“) die niedrigsten Faktorladungen auf. Im Vergleich zu den anderen drei Items musste es rekodiert werden und bezog sich inhaltlich auf negatives Verhalten der Lehrperson. lpger1 („Die Lehrperson bemüht sich, zu allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu sein.“), lpger4 („Die Lehrperson gibt gerechte Noten.“) und lpger5 („Die Lehrperson gibt gerechte Übertrittsempfehlungen.“) sind an gerechten Handlungen der Lehrperson ausgerichtet. Dieser Effekt zeigt sich ebenfalls in der Skala zur Lehrpersonsgerechtigkeit in der Orientierungsschulstichprobe. Auch dort musste jenes Item, das nach der negativen Verhaltensweise der Lehrpersonen fragt, ausgeschlossen werden (lpger2r „Einige Schülerinnen und Schüler werden von unseren Lehrpersonen bevorzugt“.).

Die Skala zur Übertrittsgerechtigkeit (UEGER; nach Baeriswyl, 2013) konnte als einziges Konstrukt mit allen geplanten Items eingesetzt werden.

Das Konstrukt zur Schulgerechtigkeit (SCHGER) sollte anhand von sieben Items gemessen werden. In den Faktorenanalysen zeigten sich die Items schger4r („Es ist ungerecht, dass die Orientierungsschule in drei Abteilungen eingeteilt ist.“) und schger6r („Die Schülerinnen und Schüler werden in der Orientierungsschule nicht gleich gut gefördert.“) mit niedrigen Ladungen. Diese beiden Aussagen sind jene, die aufgrund negativer Formulierung rekodiert werden mussten. In den Gruppenvergleichen der Orientierungsschule mussten dann aufgrund schlechter Differenzierungseigenschaften der Items schger1 („Die Orientierungsschule ist im Grossen und Ganzen gerecht.“) und schger7 („Die verschiedenen Abteilungen machen Sinn, weil so alle Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden können.“) auch diese ausgeschlossen werden. Im Vergleich zu den verbliebenen Aussagen schger2 („In der Abteilung, in der ich bin, haben alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Chancen.“), schger3 („Jede Abteilung in der Orientierungsschule ist gerecht.“) und schger5 („Die Zuteilung in die Orientierungsschule am Ende der 6. Klasse ist für alle Kinder gerecht.“)

sind die ausgeschlossenen Items entweder sehr allgemein oder abstrakt gehalten oder sie weisen eine negative Formulierung auf. Für die Schülerinnen und Schüler der Orientierungsschule sind sie somit schwer verständlich und eignen sich hier weniger gut zur Messung.

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Versuch unternommen, Skalen zur Messung von Ungleichheitserleben zu entwickeln. Hierzu sollte ein Instrument Effekte der sozialen Herkunft (SESER) und ein weiteres den idealen Einfluss des sozioökonomischen Status in der Schule (SESID) erfassen. SESER sollte hierbei anhand von neun Items gemessen werden. Letztendlich konnten nach den Faktorenanalysen und den Messäquivalenzprüfungen lediglich drei Aussagen zur Skalenbildung verwendet werden: seser4 („Kinder von Eltern mit Universitätsabschluss oder anderer höherer Ausbildung haben es leichter in die Progymnasialabteilung zu kommen.“), seser6 („Je höher der Schulabschluss der Eltern desto höher wird auch der Schulabschluss des Kindes.“) und seser9 („Wenn Eltern wohlhabend sind, kommt ihr Kind auch in eine hohe Abteilung.“). In einem ersten Schritt wurden in den Faktorenanalysen die Items seser5 („Wenn Eltern sich zu Hause Zeit für ihre Kinder nehmen, dann sind die Kinder auch besser in der Schule.“), seser7r („Der Bildungsweg der Eltern hat keinen Einfluss auf die Schullaufbahn der Kinder.“) und seser8 („Wenn Eltern nach der Orientierungsschule eine Lehre gemacht haben, dann machen das ihre Kinder auch.“) entfernt, da sie sowohl bei den Schülerinnen und Schülern der Orientierungsschulen und der Primarschulen als auch bei den Eltern sehr niedrige Faktorladungen erreichten. Im Vergleich zu den drei letztlich verbliebenen Items stehen hier die Eltern im Fokus der Formulierungen und demnach folglich wird nicht der gleiche/ähnliche Inhalt erfasst. Zudem zeigt sich hier wie bereits bei der Lehrpersonsgerechtigkeit, dass sich negativ formulierte Aussagen messtheoretisch ungünstig auf die Faktorstruktur auswirken. In den Messäquivalenztestungen wurden dann die Items seser1 („Damit ein Kind gut in der Schule ist, kommt es darauf an, welchen Beruf die Eltern haben.“), seser2 („Kinder von Eltern mit Universitätsabschluss oder anderer höherer Ausbildung sind in der Schule im Vorteil.“) und seser3 („Kinder von weniger gebildeten Eltern sind in der Schule im Nachteil.“) ausgeschlossen, da von ihnen Misfits verursacht wurden. Die Formulierungen dieser Items scheinen im Vergleich zu den letztlich verwendeten sehr unspezifisch, da von dem Beruf der Eltern und von globalem Vorteil und Nachteil die Rede ist.

Bei latenter Modellierung lässt sich aus den acht formulierten Items keine zufriedenstellend messende Skala SESID (idealer Einfluss des sozioökonomischen Status) generieren. In den Faktorenanalysen ergab sich zunächst, dass die Aussagen sesid2 („Für den Schulabschluss sollte nur die Leistung eines Kindes entscheidend sein.“), sesid4 („Für einen guten Schulabschluss ist es wichtig, dass die Eltern ein Kind zu Hause unterstützen können.“), sesid5 („Die Leistung sollte darüber entscheiden, in welche Abteilung der Orientierungsschule ein Kind geht.“) und sesid6 („Kinder mit weniger begabten Eltern sollten bei guter Leistung in die Progymnasialabteilung gehen.“) aufgrund der niedrigen Faktorladungen ungeeignet sind, um mit ihnen eine reliable Skala zu bilden. Die Items sesid1 („Kinder mit gleichen Fähigkeiten sollten die gleichen Chancen in der Schule haben.“) und sesid3 („Der Beruf der Eltern darf keinen Einfluss auf die Schulnoten haben.“) führten in der Messinvarianzprüfung zu Misfits und mussten ebenfalls ausgeschlossen werden. Die zwei verbliebenen Items, sesid7 („Kinder von Eltern mit Universitätsabschluss oder anderer höherer Ausbildung dürfen nicht im Vorteil sein.“) und sesid8 („Kinder von weniger begabten Eltern dürfen nicht im Nachteil sein.“), weisen zwar sehr gute Faktorladungen auf, aber für die latente Modellierung eines Konstrukts werden wenigstens drei Indikatoren empfohlen. Letztlich musste aus diesen Gründen auf die Skala SESID verzichtet werden. Insgesamt wurden mit den aufgestellten Items verschiedene Dimensionen hinsichtlich des idealen Einflusses des sozioökonomischen Status abgefragt (Leistung, Fähigkeiten, Bildung der Eltern). Zukünftig müsste auf eine Dimension fokussiert werden. Ein weiterer Punkt, der bedacht werden sollte, ist die wissenschaftliche Trennung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. So werden wie in Kapitel 2.3.1 beschrieben, unter primären Effekten der sozialen Herkunft tatsächliche schichtspezifische Leistungsunterschiede verstanden und unter den sekundären Effekten wird schichtspezifisches Entscheidungsverhalten bei Eltern, Schülerinnen und Schülern, aber auch bei Lehrpersonen zusammengefasst, das unabhängig vom Kompetenzniveau bei Notengebung und Schulübergängen zum Tragen kommt. Eine neue Formulierung der Skalen zu SESER und SESID sollte dies beachten und versuchen aufzunehmen.

Die Skalenanalysen haben verdeutlicht, dass auch validierte Konstrukte je nach Stichprobe auf unterschiedliche Art und Weise das operationalisierte Konstrukt messen. Das Durchführen von Faktorenanalysen und Testungen auf Messäquivalenz sind demnach in der quantitativen Forschung unumgänglich, wenn Vergleiche (z. B. Mittelwerte oder

Zusammenhänge) zwischen einzelnen Gruppen oder auch Substichproben angestrebt werden.

Fragestellung 2: Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten, dem Ungleichheitserleben, Schulkontextindikatoren und demografischen Variablen? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Primarschülerinnen und Primarschülern, ihren Eltern und Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern?

Die Ergebnisse in Kapitel 5.2 bezogen sich auf Zusammenhänge zwischen den schuldistalen sowie schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten, dem Ungleichheitserleben, Schulkontextindikatoren und demografischen Variablen.

Zunächst wurde festgestellt, dass die schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukte, persönlicher Gerechte-Welt-Glaube und Gerechtigkeitssensitivität, nur bei den Primarschülerinnen und Primarschülern positiv miteinander korrelierten. Bei den Eltern und den Jugendlichen der Orientierungsschulen war dieser Zusammenhang nicht zu finden. Dieses Ergebnis könnte auf die Entwicklung vom immanenten Gerechtigkeitsurteil des Kindes hin zu einer Ausdifferenzierung des impliziten und expliziten Gerechtigkeitsmotivs hinweisen (vertiefend siehe Kapitel 6.2).

Auch zwischen den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten zeigten sich signifikante Zusammenhänge. Sowohl bei den Primarschülerinnen und Primarschülern als auch bei ihren Eltern ging eine hohe Lehrpersonsgerechtigkeit mit hoher Übertrittsgerechtigkeit einher. Bei den Schülerinnen und Schülern der Orientierungsschulen zeigte sich dieser positive Zusammenhang zwischen der Lehrpersonsgerechtigkeit und der Schulgerechtigkeit. Von diesem Ergebnis war auszugehen, denn die Lehrperson ist ein entscheidender Akteur in der Schule und dem Übertrittssystem mit der Vergabe von Noten und Zuweisungsempfehlungen sowie der Vorbereitung auf das Übertrittsverfahren und Prüfungen im Allgemeinen. Es ist jene Person, mit der die Schülerinnen und Schüler täglich interagieren. Daher wird ein positiv erlebtes Lehrpersonverhalten auch positive Auswirkungen auf die Meinung zur Schule im Allgemeinen oder zum Übertrittsverfahren haben. Bei den Eltern kommt hinzu, dass sie die Verbindung zwischen der Lehrperson und den Elementen des

Übertritts (Noten, Lehrpersonempfehlung, Vergleichsprüfung und Elternempfehlung) herstellen. Mindestens Noten und Lehrpersonempfehlung haben die beiden Konstrukte Lehrpersonsgerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit gemeinsam.

Weiter ergaben sich Zusammenhänge zwischen den schuldistalen und den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten. Hohe Ausprägungen des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens gingen bei den Primarschülerinnen und Primarschülern mit hohen Werten in der Lehrpersonsgerechtigkeit und der Übertrittsgerechtigkeit einher. Bei den Eltern zeigte sich der gleiche Effekt, allerdings mit niedrigeren Korrelationen. In allen drei Zuweisungsgruppen der Orientierungsschulstichprobe gingen hohe Ausprägungen des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens mit hohen Werten in der Lehrpersonsgerechtigkeit und der Schulgerechtigkeit einher. Zudem hing in der Sekundarabteilung A Gerechtigkeits sensitivität mit der Lehrpersonsgerechtigkeit positiv zusammen. In der Sekundarabteilung B und bei den Schülerinnen und Schülern der Primarschulen war diese Korrelation lediglich tendenziell statistisch bedeutsam. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der bisherigen Literatur (Dalbert & Stober, 2005, 2006; Kahile et al., 2013; siehe Kapitel 2.7) und den daraus abgeleiteten Annahmen zur Übertritts- und Schulgerechtigkeit. Die Lehrpersonsgerechtigkeit wurde bereits mehrfach in Studien als durch den Gerechte-Welt-Glauben beeinflusstes Konstrukt identifiziert. Da die Übertrittsgerechtigkeit und die Schulgerechtigkeit ebenfalls als schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte anzusehen sind, konnte ein Zusammenhang mit dem impliziten Gerechtigkeitsmotiv vermutet werden. Der Glaube an eine gerechte Welt im Generellen hat positive Auswirkungen auf die Beurteilung der eigenen Umwelt, in diesem Fall auf die Beurteilung der Schule und des Übertritts. Allerdings ergibt sich die Frage, weshalb der persönliche Gerechte-Welt-Glaube mehr Einfluss auf die schulbezogenen Gerechtigkeitsurteile aufweist als die Gerechtigkeits sensitivität (vertiefend siehe Kapitel 6.2).

Ähnliches zeigte sich auch zu den Zusammenhängen zwischen den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten und dem Ungleichheitserleben. Hohe Ausprägungen des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens gingen mit niedrigeren Werten im Ungleichheitserleben einher. Und hohe Ausprägungen in der Gerechtigkeits sensitivität hingen mit hohem Ungleichheitserleben zusammen. Da es sich bei den Ungleichheiten um Ereignisse handelt, die nicht durch das Verhalten einer Person selbst geändert oder ausgeglichen werden können, ist der positive Zusammenhang mit dem persönlichen Gerechte-Welt-

Glaube als eine Rekonstruktion der Situation zu interpretieren. Es ist bekannt, dass gerechtigkeitswiederherstellendes Verhalten bevorzugt wird, um den Gerechte-Welt-Glaube zu schützen. Wird man aber an der Ausführung von Handlungen aus irgendeinem Grund gehindert, so wird die Ungerechtigkeit abgewertet oder die Person, die dem ungerechten Verhalten ausgesetzt war, verantwortlich gemacht (Lerner, 1975; Dalbert, 1996; siehe Kapitel 2.6.1). Im Kontext der Schule haben die Akteure keine Ausgleichsmöglichkeiten beim Auftreten sozialer Ungleichheiten. Bei hohen Ausprägungen des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens müssen die Ungleichheiten durch kognitive Umstrukturierung verdrängt werden. Von Individuen mit hoher Ausprägung der Gerechtigkeitssensitivität wird angenommen, dass sie Ungerechtigkeiten eher wahrnehmen (Thomas et al., 2012; siehe Kapitel 2.6.2). Sieht man Ungleichheiten als eine Ungerechtigkeit im Schulsystem, sind die positiven Zusammenhänge zwischen Gerechtigkeitssensitivität und Ungleichheitserleben gut nachvollziehbar (vertiefend siehe Kapitel 6.2).

Die deskriptiven Statistiken (Tabelle 21, Tabelle 23 und Anhang D) zeigten insgesamt ausgesprochen hohe Gerechtigkeitsurteile. Sowohl die Kinder der Primarschulen als auch deren Eltern beurteilten das Lehrpersonverhalten sehr gerecht (PSSuS: $M = 3.44$, $SD = 0.48$; Eltern: $M = 3.31$, $SD = 0.57$), ebenso auch das Übertrittssystem (PSSuS: $M = 3.42$, $SD = 0.50$; Eltern: $M = 3.18$, $SD = 0.62$). Außerdem waren die Primarschülerinnen und Primarschüler sowie deren Eltern eher der Meinung, in einer für sie gerechten Welt zu leben (PSSuS: $M = 3.44$, $SD = 0.49$; Eltern: $M = 3.32$, $SD = 0.48$). Bei den Eltern fielen all diese Urteile statistisch bedeutsam niedriger aus als bei den Kindern. Ein weiteres Merkmal, das zu niedrigeren Gerechtigkeitsurteilen führte, war der Zuweisungsentscheid in die Sekundarabteilung C. Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern bewerteten die Lehrperson und das Übertrittssystem weniger gerecht als Kinder mit Zuweisungsentscheid in eine anspruchsvollere Abteilung und deren Eltern (siehe Anhang I). Möglicherweise werden mit dem Allokationsentscheid in die Abteilung C geringere Entwicklungschancen und Ausbildungschancen verbunden. Das Antizipieren negativer Folgen könnte zu niedrigeren Gerechtigkeitsurteilen führen. Auch denkbar ist, dass Kinder und Eltern mit dem Zuweisungsentscheid unzufrieden waren und daraus niedrigere Gerechtigkeitsurteile resultieren. Auch bei den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern zeigten sich sehr hohe subjektive Gerechtigkeitsurteile bezüglich der Lehrperson ($M = 3.05$, $SD = 0.59$) und dem Schulsystem ($M = 3.06$, $SD = 0.58$; siehe Anhang D). Die Jugendlichen

waren eher der Meinung, in einer für sie gerechten Welt zu leben ($M = 3.05$, $SD = 0.53$). Die Mittelwertvergleiche zwischen den drei Sekundarabteilungen ergaben aber, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung C das Schulsystem und die Welt für sich persönlich statistisch bedeutsam als weniger gerecht beurteilten (siehe Tabelle 29). Die Schülerinnen und Schüler waren zum Zeitpunkt der Erhebung im letzten Semester der obligatorischen Schulzeit und befanden sich im Auswahl- und Bewerbungsprozess um Anschlusslösungen. Hier wäre zu vermuten, dass die Jugendlichen der Abteilung C schlechtere Erfahrungen machen als die anderen Schülerinnen und Schüler und sich dies auf ihre Gerechtigkeitsurteile auswirkt. Vertiefend hierzu sollten die Ergebnisse zur Bewertung des eigenen Schulabschlusses in Kapitel 6.3 betrachtet werden.

Die Datenlage der Primarschulerhebung war durch Abhängigkeiten zwischen den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern geprägt, da die befragten Eltern ihren Kindern zugeordnet werden konnten (siehe Kapitel 4.5.5). Dementsprechend ergab sich die Möglichkeit, diese Abhängigkeiten der gerechtigkeitsbezogenen Urteile zwischen den Eltern und ihren Kindern zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigten, dass hohe Ausprägungen des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens, der Lehrpersonsgerechtigkeit, der Übertrittsgerechtigkeit und des Ungleichheitserlebens bei den Eltern mit hohen Werten in selbigen Skalen bei den Kindern einhergingen. Der Zusammenhang im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube deckt sich mit dessen Entwicklung im Kontext der Familiensituation (Lerner, 1975; vertiefend siehe Kapitel 6.2). Die Zusammenhänge in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und dem Ungleichheitserleben zwischen Eltern und ihren Kindern lassen sich vermutlich darauf zurückführen, dass über die Inhalte, welche mit den Konstrukten abgefragt werden, in den Familien ein Austausch besteht. Gerechtigkeitsrelevante Situationen werden in den Familien berichtet, über Noten und Zuweisungsempfehlungen werden die Eltern direkt von den Lehrpersonen in Kenntnis gesetzt. Die getroffenen Urteile der Eltern sowie der Kinder basieren daher auf ähnlichen Informationen. Trotzdem sind die Ausprägungen der Kinder im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube, in der Lehrpersonsgerechtigkeit und in der Übertrittsgerechtigkeit höher als bei ihren Eltern (vertiefend siehe Kapitel 6.2).

Die Zusammenhänge zwischen den schuldistanalen sowie schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten, dem Ungleichheitserleben und den demografischen Variablen wurden anhand des Geschlechts und des sozioökonomischen Status (ISEI) durchgeführt. Auf einen

Alterseffekt konnte nur anhand eines Vergleichs der Primarschülerinnen und Primarschüler mit den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern geschlossen werden. Hier zeigten sich niedrigere Werte im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube und der Gerechtigkeitssensitivität bei den Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern. Der Befund zum persönlichen Gerechte-Welt-Glaube stimmt mit Ergebnissen von Oppenheimer überein (2006; siehe Kapitel 2.6.1), der besagt, dass der Gerechte-Welt-Glaube (sowohl der allgemeine GWG als auch der persönliche GWG) bis zum 50. Lebensjahr abnimmt, bevor er dann wieder ansteigt (vertiefend siehe Kapitel 6.2). Die Korrelationen zum Geschlecht wurden ebenfalls nur bei den Schülerinnen und Schülern durchgeführt, da dies bei den Eltern nicht erfasst wurde (siehe Kapitel 5.2.1). Dabei zeigte sich, dass an den Primarschulen Mädchen höhere Ausprägungen im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube und an den Orientierungsschulen höhere Werte in der Gerechtigkeitssensitivität aufwiesen. Die Ergebnisse zum persönlichen Gerechte-Welt-Glaube können mit den Befunden von Fan und Chan (1999, zit. nach Peter et al., 2013; siehe Kapitel 2.7) erläutert werden. Jungen berichteten hier häufiger von ungerechten Bestrafungssituationen und ungerechten Vorwürfen. Dies könnte ihren persönlichen Glauben an eine gerechte Welt schwächen (im Sinne von Peter, 2012; siehe Kapitel 2.7). Auch Resultate von Ichilov und Harel (1987; siehe Kapitel 2.7) ergaben, dass sich Mädchen generell in der Schule gerechter behandelt fühlten als Jungen. Diese Erklärungen lassen sich zum einen auf die Gerechtigkeitssensitivität übertragen. Zum anderen kann es sein, dass Gerechtigkeit als Wert Mädchen generell wichtiger ist als Jungen und das explizite Gerechtigkeitsmotiv deswegen bei ihnen höher ausgeprägt ist.

Die Zusammenhänge mit dem sozioökonomischen Status, gemessen anhand des ISEI, fielen sehr gering aus. Die Primarschülerinnen und Primarschüler zeigten mit höherem ISEI auch höhere Ausprägungen im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube sowie niedrigere Werte im Ungleichheitserleben. Ihre Eltern wiesen bei höherem ISEI ebenfalls höhere Werte im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube auf, aber niedrigere Werte in der Übertrittsgerechtigkeit. Diese Ergebnisse würden bedeuten, dass Personen mit höherem sozioökonomischen Status die Welt für sich als gerecht empfinden, weniger Ungleichheiten erleben (oder zugeben dies zu erleben) und das Übertrittssystem weniger gerecht finden als dies Individuen mit niedrigerem sozioökonomischen Status tun. Bei den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern sind diese Ergebnisse bei den abteilungsspezifischen Berechnungen nicht zu finden. Allerdings ist dies sehr plausibel, denn wie bereits in den

Stichprobenbeschreibungen dargestellt, unterscheiden sich die Abteilungen signifikant in ihren mittleren ISEI-Werten, wobei Abteilung A mit 58.80 den höchsten Wert aufweist vor der Abteilung B mit 41.13 und der Abteilung C mit 40.61. Die Korrelationen zwischen dem ISEI und den schuldistalen sowie schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und dem Ungleichheitserleben über die drei Gruppen hinweg ergaben signifikante Zusammenhänge für den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben ($r = .15$, $p < .01$) und die Lehrpersonsgerechtigkeit ($r = -.09$, $p < .05$; siehe Anhang E). Auch in dieser Erhebungsgruppe geht ein hoher ISEI mit höheren Ausprägungen im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube und niedrigeren Werten in einem schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukt, hier der Lehrpersonsgerechtigkeit, einher. Die Ergebnisse zum Gerechte-Welt-Glauben decken sich nicht mit den Befunden aus der bisherigen Forschung. Hunt (2000; siehe Kapitel 2.6.1) identifizierte einen negativen Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status und dem Gerechte-Welt-Glaube. Allerdings lässt sich nicht ausschließen, dass sich hier ein Unterschied zwischen dem allgemeinen und dem persönlichen Gerechte-Welt-Glaube abzeichnet. So wäre es durchaus denkbar, dass Individuen die Welt im Allgemeinen weniger gerecht finden, sie aber mit Bezug auf die eigene Person gerechter beurteilt wird (vertiefend siehe Kapitel 6.2). Dass Eltern mit höherem sozioökonomischem Status niedrigere Werte in der Übertrittsgerechtigkeit aufweisen, dies wurde bereits von Biewer et al. (2013; siehe Kapitel 2.7) berichtet. Im Sinne von Herkunftseffekten sind dies eigentlich jene Personen, deren Kinder in der Schule und speziell bei Übergangssituationen im Vorteil sind. Ebenso bei den Jugendlichen der 9. Klassen der Sekundarabteilungen A und B, die mit höherem sozioökonomischen Status das Lehrpersonverhalten weniger gerecht beurteilen. Bei diesen Gruppen ist der persönliche Gerechte-Welt-Glaube stärker ausgeprägt. Das könnte daraufhin deuten, dass sich die Jugendlichen und die Eltern der Primarschülerinnen und Primarschüler über ihre privilegierte Lage bewusst sind und ihre Gerechtigkeitsurteile und ihre Kenntnis über Ungleichheiten oder Unfairness zum Ausdruck bringen (von denen sie nicht unbedingt betroffen sind). Bei den Kindern der Primarschulen wäre es denkbar, dass entweder der Entwicklungsstand oder der Zeitpunkt kurz vor dem Wechsel auf eine neue Schule wie ein Puffer für die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte wirkt und es verhindert, dass diese durch den ISEI beeinflusst werden.

Der erteilte definitive Zuweisungsentscheid am Ende der Primarschulzeit sowie die Zugehörigkeit zu einer der drei Abteilungen in der Orientierungsschule machen Unter-

schiede in den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte sowie dem Ungleichheitserleben sichtbar. Bei den Primarschülerinnen und Primarschülern geht eine Zuweisung in eine *hohe* Abteilung mit höheren Ausprägungen im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube, in der Gerechtigkeitssensitivität, in der Lehrpersonsgerechtigkeit, in der Übertrittsgerechtigkeit und niedrigeren Werten im Ungleichheitserleben einher. Die Mittelwertvergleiche zeigten hierbei, dass Kinder mit Zuweisungsentscheid in die Abteilung B signifikant niedrigere Gerechtigkeitsurteile und höheres Ungleichheitserleben aufwiesen als jene, die in die Abteilung A gehen würden. Auf der anderen Seite waren ihre Gerechtigkeitsurteile aber signifikant höher und das Ungleichheitserleben niedriger als dies bei jenen Schülerinnen und Schülern mit einem Zuweisungsentscheid in die Abteilung C der Fall war. Demnach unterscheiden sich alle Abteilungen auf allen Variablen statistisch bedeutsam. Bei den Eltern zeigten sich ebenfalls einige Unterschiede in den Gerechtigkeitskonstrukten in Abhängigkeit des Zuweisungsentscheides, den ihr Kind erhalten hatte. So zeigten Eltern, deren Kinder in die Abteilung A oder B zugewiesen wurden signifikant höhere Werte im persönlichen Gerechte-Welt-Glauben. Für die Lehrpersonsgerechtigkeit zeigte sich das gleiche Bild wie bei den Kindern und in der Übertrittsgerechtigkeit waren die Ausprägungen bei den Eltern, deren Kinder einen Zuweisungsentscheid in die Abteilung A erhielten, höher als bei jenen, deren Kinder in die Abteilung C gehen würden. Der definitive Zuweisungsentscheid verstanden als Schulkontextindikator steht in einem deutlich erkennbaren Zusammenhang mit den schuldistalen sowie schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und teils auch mit dem Ungleichheitserleben. Hier wird sicherlich die von Peter (2012; siehe Kapitel 2.7) beschriebene Wechselwirkung zwischen schulproximalen und schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten deutlich. Erlebnisse, die zu geringerer Lehrperson- oder Übertrittsgerechtigkeit führen, wirken sich auch auf den persönlichen Gerechte-Welt-Glaube aus. Dieser hängt wiederum mit den Gerechtigkeitsurteilen über die Lehrperson und das Übertrittssystem zusammen. Die Einteilung in eine der Sekundarabteilungen wird sicherlich auch mit bestimmten Zukunftschancen verknüpft, daher ist es kaum verwunderlich, dass Schülerinnen und Schüler, die einen Zuweisungsentscheid für die Abteilung C erhielten sowie ihre Eltern hier eine unfaire Behandlung interpretieren. Das muss nun nicht zwingend mit dem Bewusstsein von Ungleichheiten zu tun haben, da es sich hierbei um eine sehr spezifische Art *unfairer* Handhabungen im Schulsystem handelt. Ein weiterer Punkt ist die Schuldzuschreibung oder die Übernahme von Verantwortung. Für den Selbstwert und das Selbstbild ist es schonender ein externes,

nicht beeinflussbares System verantwortlich zu machen, als die eigene soziale Lage (im Sinne der Attributionstheorie nach Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum, 1971; Kontrollüberzeugung nach Rotter, 1966).

Bei den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern wiesen jene der Abteilung C niedrigere Werte im persönlichen Gerechte-Welt-Glaube auf als ihre Schulkameradinnen und Kameraden der Abteilung A. In der Schulgerechtigkeit war die mittlere Ausprägung der Jugendlichen der Abteilung B und C niedriger als jene der Schülerinnen und Schüler der Abteilung A. Dass die Gerechtigkeitsurteile zum Schulsystem bei den Schülerinnen und Schülern der Abteilungen B und C im Vergleich zu jenen der Abteilung A im Mittel niedriger sind, lässt sich darauf zurückführen, dass die Jugendlichen sich über tatsächlich bestehende Chancenungleichheiten im Schulsystem bewusst werden. Die Datenerhebung fand im letzten Semester der obligatorischen Schulzeit kurz vor dem Wechsel in die allgemeinbildende und berufsbildende Ausbildung auf Sekundarstufe II statt. Zu dieser Zeit beschäftigen sich die Jugendlichen ausführlich mit den möglichen Anschlusslösungen und müssen feststellen, dass es einige Limitationen im Deutschfreiburger Schulsystem gibt. Schülerinnen und Schüler der Abteilung B müssen für eine Aufnahme an das Gymnasium, die Handelsmittelschule oder die Fachmittelschule strengere Anforderungen erfüllen als ihre Kameradinnen und Kameraden der Abteilung A. Den Jugendlichen der Abteilung C ist der Weg an das Gymnasium oder die Handelsmittelschule gänzlich verschlossen. Sie müssten zunächst das neunte Schuljahr in der Abteilung B wiederholen, um zumindest eine Aufnahmeprüfung ablegen zu dürfen. Hinzu kommen sicher auch die Erfahrungen, die während Bewerbungsprozessen gemacht werden, nämlich, dass man beispielsweise für den gewünschten Lehrberuf keinen Ausbildungsplatz findet. Der niedriger ausfallende persönliche Gerechte-Welt-Glaube lässt sich ganz im Sinne von Peter (2012; siehe Kapitel 2.7) erklären. Die Erlebnisse von Ungleichheiten, eventuellen Ablehnungen und das negative Gerechtigkeitsurteil bezüglich des Schulsystems halten den Glauben in einer gerechten Welt zu leben nicht aufrecht. Dass sich die Schülerinnen und Schüler der drei Abteilungen nicht in ihrem Gerechtigkeitsurteil bezüglich der Lehrperson unterscheiden, muss als besonders positives Ergebnis hervorgehoben werden. Es ist nicht das Verhalten der Lehrperson, welches wie beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I hinsichtlich Zuweisungsentscheid für die Unfairness in der Schule verantwortlich gemacht wird oder sogar ist, sondern ausschließlich das Schulsystem mit seiner Dreigliedrigkeit. Die Lehrperson ist in der Primarschule sehr viel stärker mit dem

Übertrittssystem verknüpft als in der Orientierungsschule mit dem Schulsystem und der Trennung in die Leistungsabteilungen.

Fragestellung 3: Können schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte und das Ungleichheits-erleben durch schuldistale Gerechtigkeitskonstrukte und Schulkontextindikatoren vorhergesagt werden?

Die Modelle zur Analyse der Fragestellung 3 wurden auf der Basis theoretischer Annahmen, ergänzt durch die Erkenntnisse aus den korrelativen Zusammenhängen, spezifiziert. Dabei muss wiederholt werden, dass keine längsschnittlichen Daten für eine Kausalinterpretation der Daten vorliegen und die Schlussfolgerungen im Hinblick auf bisher durchgeführte Längsschnittuntersuchungen vorgenommen werden.

Ziel war es anhand der Strukturgleichungsmodelle zu zeigen, ob der persönliche Gerechte-Welt-Glaube und die Gerechtigkeitssensitivität die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte, Lehrpersonsgerechtigkeit, Übertrittsgerechtigkeit und Schulgerechtigkeit, positiv beeinflussen. Für die Schülerinnen und Schüler der Primarschulen und der Orientierungsschulen konnte gezeigt werden, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube zu höheren Gerechtigkeitsurteilen bezüglich des Lehrpersonsverhaltens und des Übertrittsverfahrens, beziehungsweise des Schulsystems führt. Dabei ist der Effekt auf die Übertrittsgerechtigkeit und die Schulgerechtigkeit einmal direkter Natur und einmal über die Lehrpersonsgerechtigkeit indirekt vermittelt. Bei den Eltern der Primarschülerinnen und Primarschüler zeigte sich ausschließlich ein indirekter Effekt auf die Übertrittsgerechtigkeit, der über die Lehrpersonsgerechtigkeit mediiert wird. Diese Ergebnisse zeigen sich im Einklang mit Befunden aus der bisherigen Forschung. Dalbert und Stoeber (2006) zeigten positive Effekte des Gerechte-Welt-Glaubens auf die Lehrpersonsgerechtigkeit. Peter (2012) konnte diese Resultate auch für den persönlichen Gerechte-Welt-Glaube replizieren (siehe Kapitel 2.7). Die Übertrittsgerechtigkeit stellt, wie auch die Schulgerechtigkeit für die Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschüler, ein globaleres schulbezogenes Gerechtigkeitsurteil dar. Dementsprechend ist es nachvollziehbar, dass der Effekt des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens über die Lehrpersonsgerechtigkeit vermittelt wird. In den Primarschulstichproben der Kinder und Eltern ließen sich keine Effekte der Gerechtigkeitssensitivität auf die Lehrpersonsgerechtigkeit oder die Übertrittsgerechtigkeit

feststellen. In der Gruppe der Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschüler ergab sich ein direkter positiver Effekt der Gerechtigkeitssensitivität auf die Lehrpersonsgerechtigkeit. Allerdings hatten die Korrelationen gezeigt, dass dieser Zusammenhang ausschließlich in der Abteilung A statistisch bedeutsam war. Es scheint, als sei eine hohe Ausprägung der Sensitivität auf erlebte Ungerechtigkeit keine wichtige Voraussetzung im Schulkontext, um Ungerechtigkeiten wahrzunehmen. Glaubt man hingegen eher daran, in einer für sich persönlich gerechten Welt zu leben, so hat das einen Einfluss auf das Erleben im Schulkontext. Allerdings sei hier auf die Befunde von Peter (2012; siehe Kapitel 2.7) verwiesen. Positive Erlebnisse in der Schule, wie beispielsweise eine gerechte Lehrperson, halten den persönlichen Gerechte-Welt-Glaube aufrecht. Das heißt, dass die Erfahrung mit gerecht handelnden Lehrpersonen den Gerechte-Welt-Glaube begünstigt und dieser wiederum das Erleben der Schulumwelt positiv unterstützt (vertiefend siehe Kapitel 6.2).

Der direkte Effekt der Lehrpersonsgerechtigkeit auf die Übertrittsgerechtigkeit fällt bei den Kindern der Primarschulen geringer aus als bei ihren Eltern. Bei den Schülerinnen und Schülern, deren Umwelt ja vor allem aus Schule, Familie und Freizeit besteht, kann hier eine stärkere Differenzierung zwischen Lehrpersonverhalten und dem Übertrittssystem stattfinden. Die Kinder haben täglichen Kontakt mit ihren Lehrpersonen und haben demnach im Vergleich zu ihren Eltern weniger übertrittsrelevante Begegnungen mit den Lehrerinnen und Lehrern. Eltern bilden aus der Übertrittsgerechtigkeit und der Lehrpersonsgerechtigkeit sozusagen eine Verknüpfung. Einerseits ist dies sicherlich darauf zurückzuführen, dass sie beim Übertritt stärker in den Schulkontext eingebunden werden und übertrittsbedingten Kontakt mit der Lehrperson ihrer Kinder haben. Andererseits verringern sie mit dieser Verknüpfung kognitiven Aufwand, verzichten aber auch auf eine weitergehende Differenzierung dieser beiden Konstrukte. Ein weiterer Ansatz zur Interpretation dieser Befunde ist das Bewusstsein über den Zusammenhang zwischen Lehrperson und Übertrittssystem. Eventuell stellen die Kinder diese Beziehung nicht her. Zur Erläuterung: das Verfahren besteht aus den vier Elementen Vergleichsprüfung, Noten, Lehrpersonempfehlung und Elternempfehlung. Eltern sind sich möglicherweise darüber im Klaren, dass neben der Lehrpersonempfehlung auch die Noten ein Lehrerurteil sind. Hinzu kommt, dass bei Erziehungsberechtigten für ein Zufriedenheitsurteil mit dem Übertrittsverfahren die Vorbereitungscompetenz der Lehrpersonen hinsichtlich der Vergleichsprüfung relevant wird (Baeriswyl et al., 2013, S. 92). Ein weiterer besonderer Punkt beim Vergleich der Eltern und Kinder liegt in der Tatsache, dass der persönliche

Gerechte-Welt-Glaube der Kinder einen Einfluss auf das elterliche Gerechtigkeitsurteil zum Lehrpersonverhalten hat. Im Sinne der Familiensozialisation ist davon ausgegangen worden, dass ein stärkerer persönlicher Gerechte-Welt-Glaube der Eltern in Form von Lernprozessen die Gerechtigkeitsurteile der Kinder stärkt. Allerdings scheinen die Eltern die Informationen für ihre Urteilsbildung sehr stark aus den Berichten, den Verhaltensweisen und den Interpretationen ihrer Kinder zu ziehen. Hinzu kommt, dass davon ausgegangen werden kann, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube der Kinder sich aufgrund des Befragungskontextes und der geringeren Anzahl an Interaktionskontexten stark durch die Schule prägt und diese Information natürlich für die elterlichen Schulurteile relevant werden. Eltern hingegen, die in einer größeren Anzahl Umwelten agieren und weniger mit dem Schulkontext in Berührung kommen als ihre Kinder, reduzieren auch ihre Informationsverarbeitung hinsichtlich der schulischen Variablen (unbewusst). Zudem scheinen in der Gruppe der Primarschülerinnen und Primarschüler zur Aufklärung der Varianz der Übertrittsgerechtigkeit weitere Variablen relevant zu sein, denn bei ihnen ist der erklärte Varianzanteil geringer als bei den Eltern.

Zu den Einflüssen auf das Ungleichheitserleben ergaben sich negative Effekte des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens auf das Erleben sozialer Disparitäten, dies ausschließlich bei den Schülerinnen und Schülern der Primarschulen und der Orientierungsschulen, aber nicht bei den Eltern. War der persönliche Gerechte-Welt-Glaube höher ausgeprägt, so wurden weniger erlebte Ungleichheiten berichtet. Zum einen ist dies theoriekonform: Der Gerechte-Welt-Glaube kann zu kognitiven Umstrukturierungen führen, um den Glauben an die Fairness in der Welt, in der man lebt, aufrecht zu halten (siehe Kapitel 2.6.1). Auf der anderen Seite könnte hier auch ein Zusammenwirken aller Variablen möglich sein, im Sinne der Befunde von Peter (2012; siehe Kapitel 2.7). Da gerechteres Lehrpersonverhalten beobachtet wird, sinkt auch das Ausmaß sozialer Disparitäten, welches beobachtet werden kann (oder umgekehrt). Dies hält wiederum den persönlichen Gerechte-Welt-Glaube aufrecht und entsprechend erreichen diese Personen niedrigere Werte im Ungleichheitserleben. Dies kann an dieser Stelle aufgrund der querschnittlichen Datenlage nicht gänzlich aufgeklärt werden. In der Gruppe der Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschüler zeigte sich zudem ein positiver Effekt der Gerechtigkeitssensitivität auf das Ungleichheitserleben. Mit den Korrelationen zwischen diesen Variablen wurde das Auftreten dieses Effekts für Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung B und C identifiziert. Wenn diese Schülerinnen und

Schüler sensitiver auf Ungerechtigkeiten reagierten, nahmen sie soziale Disparitäten eher wahr. Dies scheint für die bewusste Elaboration mit dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv zu sprechen (vertiefend siehe Kapitel 6.2).

Da über die Wirkungsweise des Ungleichheitserlebens bisher wenig bekannt war, sollte explorativ geprüft werden, ob der persönliche Gerechte-Welt-Glaube und die Gerechtigkeitssensitivität den Einfluss des Ungleichheitserlebens auf die Lehrpersonsgerechtigkeit und die Übertrittsgerechtigkeit moderieren. Diese Moderationseffekte konnten für keine der Stichproben bestätigt werden. Dass keinerlei gerichtete Effekte vom Ungleichheitserleben auf die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte festzustellen sind, deutet darauf hin, dass soziale Disparitäten nicht zwingend als Ungerechtigkeit aus dem Schulsystem, dem Übertrittssystem oder als Resultat aus dem Lehrpersonverhalten isoliert werden können. Die Befunde von Baeriswyl et al. (2013; siehe Kapitel 2.8) geben Hinweise darauf, dass das Ungleichheitserleben mit der Vorbereitungskompetenz der Lehrperson und der Lehrpersonsgerechtigkeit in Verbindung steht. Die korrelativen Zusammenhänge zwischen Ungleichheitserleben und der Lehrpersonsgerechtigkeit und der Schulgerechtigkeit (bei den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern ausschließlich in den Abteilungen A und B), sowie mit der Übertrittsgerechtigkeit bei den Kindern und Eltern der Primarschulstichproben, untermauern diese Beziehung. Ein Blick in die Itemformulierungen verdeutlicht auch, dass die Skalen zur Lehrpersonsgerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit Items verwenden, in denen die Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler thematisiert wird. Dieser Umstand unterstützt sicherlich die korrelativen Zusammenhänge zwischen dem Ungleichheitserleben und den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten.

6.2 Bedeutung der Resultate für die Gerechtigkeitsmotiv-Theorie

Im folgenden Kapitel wird detailliert herausgestellt, welche Relevanz die Befunde der vorliegenden Arbeit für die Gerechtigkeitsmotiv-Theorie haben.

Die Messung der Gerechtigkeitsmotive

Die validierte Skala zum persönlichen Gerechte-Welt-Glaube (Dalbert, 1999), die zur Operationalisierung des impliziten Gerechtigkeitsmotivs diente, wurde in der vorliegenden Arbeit das erste Mal auf Messinvarianz hin geprüft. Dies wurde durchgeführt, da das Instrument in drei unterschiedlichen Datenerhebungen eingesetzt wurde und die gewonnenen Daten miteinander verglichen werden sollten. Die Messungen fanden in der 6. Klasse der Primarschulen, in den 9. Klassen der Orientierungsschulen und bei den Eltern der befragten Primarschülerinnen und Primarschülern statt. Die Prüfung der Messäquivalenz ergab altersabhängige Messeigenschaften einiger Items zur latenten Modellierung der Skala zum persönlichen Gerechte-Welt-Glaube. Die Items pgwg1 („Im Grossen und Ganzen finde ich, dass ich mein Schicksal verdiene.“), pgwg5 („In meinem Leben sind Ungerechtigkeiten eher die Ausnahme.“) und pgwg7 („Ich finde, dass mir bei wichtigen Entscheidungen im Grossen und Ganzen Gerechtigkeit widerfährt.“) eignen sich bei Kindern und Jugendlichen weniger gut als Indikatoren zur latenten Modellierung des Faktors persönlicher Gerechte-Welt-Glaube. Ein Erklärungsansatz bezieht sich auf den gewählten Wortlaut, beispielsweise mit Bezug auf ein verdientes Schicksal, Ungerechtigkeiten und wichtige Entscheidungen. Ein weiterer Ansatz könnte sich auf den Erhebungskontext beziehen. Die Schülerinnen und Schüler wurden in der Schule gebeten die Fragebögen auszufüllen. Die Eltern bearbeiteten ihre Version zu Hause. Daher können die Messungenauigkeiten auch auf bereichsspezifischem Antwortverhalten der jeweiligen Gruppen beruhen. Das bedeutet, dass die Antworten eine Situations- oder Kontextfärbung aufweisen oder aufgrund des vorangehenden Fragebogeninhalts durch eine Art *Priming* beeinflusst werden.

Das explizite Gerechtigkeitsmotiv sollte in Anlehnung an Dalbert und Umlauf (2009a; 2009b; siehe Kapitel 2.6.2 und Kapitel 2.6.3) mittels der beiden Konstrukte Gerechtigkeitssensitivität (Schmitt et al., 2005) und Gerechtigkeitszentralität (Dalbert & Umlauf, 2003) modelliert werden. Auf Basis der bisherigen Skalenanalysen von Dalbert und Umlauf (2009a; siehe Kapitel 4.4.1) wurden nur solche Items ausgewählt und in den Befragungen eingesetzt, die bisher gute Messeigenschaften aufwiesen. Zum einen zeigten sich zwar hohe Korrelationen zwischen den beiden Skalen in allen drei Stichproben (von .59 bis .81, siehe Kapitel 5.1.1), doch die Modifikationsindices verdeutlichten, dass die beiden Konstrukte sich unzureichend voneinander unterscheiden. Zudem waren vor allem

bei den Kindern und Jugendlichen die Messeigenschaften der Items der Skala Gerechtigkeitszentralität unzureichend. Im Wortlaut der Items wird vor allem auf Ungerechtigkeiten fokussiert, dieses Wort brachte bereits Verständnisprobleme beim persönlichen Gerechte-Welt-Glaube mit sich. Wahrscheinlich ist die Formulierung für Kinder und Jugendliche zu abstrakt. Hier wäre auch die Interpretation möglich, dass der Gerechtigkeitsbegriff oder der Ungerechtigkeitsbegriff bei Kindern und Jugendlichen noch nicht in dem Maße ausdifferenziert ist, wie dies bei Erwachsenen der Fall ist. In der vorliegenden Untersuchung wurde auf die Verwendung der Gerechtigkeitszentralität (inwiefern ist Gerechtigkeit als eine Einstellung für einen persönlich bedeutsam, siehe Kapitel 2.6.3) verzichtet. Die Skala zur Gerechtigkeitssensitivität musste nur um ein Item gekürzt werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Skalen zum persönlichen Gerechte-Welt-Glauben und zur Gerechtigkeitssensitivität reliabel messen. Vor der Durchführung von Vergleichen sollte jedoch zumindest die Messäquivalenz auf Alter geprüft werden. Der Vorteil ist, dass unter Umständen Anpassungen in Form von Itemausschluss vorgenommen werden können und dadurch garantiert wird, dass das eingesetzte Messinstrument in allen Gruppen das *Gleiche* auch auf gleiche Weise misst. Für die Zukunft wird empfohlen, auch Messinvarianz über die Geschlechter hinweg zu prüfen. Dieses Vorgehen ist gängige Praxis bei der messtheoretischen Aufbereitung von Skalen. Messäquivalenzprüfungen werden vorwiegend für unterschiedliche Messzeitpunkte und Subgruppen wie Geschlecht durchgeführt (siehe Kapitel 4.5.2).

Die Ausdifferenzierung des impliziten und des expliziten Gerechtigkeitsmotivs

Im Verständnis des Kohlbergschen Stufenmodells der Moralentwicklung findet im Laufe der Kindheit bis hin zum Jugendalter eine Veränderung in der moralischen Urteilsbildung statt. So besteht in der vorkonventionellen Phase eine Orientierung auf externe Handlungskonsequenzen und in der konventionellen Phase kann eine Fokussierung auf Sozialpartner und Sozialpartnerinnen sowie Werte festgestellt werden. Auch Dalbert (2001, S. 52ff.) postuliert, bezogen auf den Gerechte-Welt-Glauben, eine Entwicklung während der Kindheit und der Pubertät, in Form einer Verschiebung vom immanenten Gerechtigkeitsurteil hin zu einem differenzierten Verständnis der realen Umwelt hinsichtlich Zufälligkeit und dem Verdienen von Konsequenzen (positiv wie auch negativ).

In der vorliegenden Untersuchung wurde in den drei verschiedenen Stichproben lediglich bei den Primarschülerinnen und Primarschülern ein Zusammenhang zwischen dem impliziten und dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv (persönlicher Gerechte-Welt-Glaube und Gerechtigkeitssensitivität) in Form einer Korrelation festgestellt. Sowohl bei den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern als auch bei den Eltern waren die beiden Motive unabhängig voneinander. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich das Gerechtigkeitsmotiv mit kognitiver Entwicklung in die implizite und die explizite Komponente ausdifferenzieren und dieser Schritt zwischen dem 11. und 17. Lebensjahr von statten geht. Die konventionelle Phase der Moralentwicklung, in der sich die Orientierung in Richtung von Normen und Werten zeigt, unterstützt dies. Dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv wird eine elaborierte Auseinandersetzung mit gerechtigkeitsrelevanten Situationen in Anlehnung an Normen und Werte unterstellt (siehe Kapitel 2.5 und Kapitel 2.6). Diese Annahmen können nur anhand weiterführender Studien mit längsschnittlichem Untersuchungsdesign geprüft und genauer nachvollzogen werden.

Hinsichtlich der Entwicklung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens konnten hier mit den Querschnittsdaten die Befunde von Oppenheimer (2006; siehe Kapitel 2.6.1) bestätigt werden. Die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler zeigten niedrigere Werte als die Sechstklässlerinnen und Sechstklässler und deren Eltern. Dies würde für eine Abnahme des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens in der Pubertät sprechen und eine Stabilisierung im mittleren Erwachsenenalter. Bedenkt man, dass Jugendliche während der Adoleszenz zunehmend mit der Komplexität ihrer Umwelt umgehen lernen, über gerechtigkeitsrelevante Vorgänge und Abhängigkeiten Bewusstsein erlangen, ist eine zunächst negative Reaktion erwartungsgemäß. Erwachsene, die zunehmend routiniert mit Ereignissen umgehen, in ihrem Leben gefestigt sind und sich darauf verlassen können, dass *erstens immer alles anders kommt und zweitens als man denkt*, fällt nachvollziehbar auch der Glaube an eine gerechte Welt wieder stabiler aus. Aber wie bereits diskutiert, müssten diese Befunde längsschnittlich geprüft werden, um eine Entwicklung nachzeichnen zu können.

Entwicklung des Gerechtigkeitsmotivs durch Familiensozialisation

Da bei der Datenerhebung der Primarschulen neben den Schülerinnen und Schülern auch deren Eltern befragt wurden, können statistische Abhängigkeiten zwischen den Gerechtigkeitsmotivausprägungen der Kinder und ihrer Eltern beleuchtet werden. Dabei zeigte sich eine positive Korrelation zwischen dem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben der Eltern und ihrer Kinder, für die Gerechtigkeitssensitivität war dieser Zusammenhang nur tendenziell statistisch bedeutsam. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube und die Gerechtigkeitssensitivität der Kinder dann höher ausfallen, wenn sie in der Familie positive Verstärkung für ihr implizites und ihr explizites Gerechtigkeitsmotiv erfahren. So postulierte es Lerner schon zu den Anfängen seiner Theorie (1975; siehe Kapitel 2.6). Hinsichtlich des expliziten Motivs muss hinzugefügt werden, dass dieses den Werten und Normen sehr nahe kommt und solche bekannter Weise in der Familie erlernt werden. Aber Dalbert (2001, S. 53) wies bereits darauf hin, dass eine fragile Beziehung zwischen dem Gerechte-Welt-Glaube und der familiären Wertorientierung bestünde. Eine mögliche Erklärung kann der Erhebungszeitpunkt sein. Die Kinder befanden sich am Ende der 6. Klasse und waren zwischen 11 und 14 Jahre alt. Sie machten bereits eine Vielzahl an Erfahrungen außerhalb der Familie, nämlich in der Schule. Demnach ist es durchaus plausibel, dass sich ihr Gerechtigkeitsmotiv durch diese Informationen angepasst hat. Diese Überlegung geht auf Peter (2012; siehe Kapitel 2.7) zurück, der in einem Längsschnittdesign nachwies, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube durch die Beobachtung gerechten Lehrpersonverhaltens aufrecht gehalten wird. In der vorliegenden Studie konnte durch die Befragung der Kinder und ihrer Eltern interessanter Weise gezeigt werden, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube einen direkten Effekt auf die elternperzipierte Lehrpersonsgerechtigkeit hat. Die Eltern beziehen ihre Informationen zur Bewertung der Lehrperson von ihren Kindern. Daher lässt sich die Vermutung aufstellen, dass die persönliche gerechte Welt der Kinder vor allem aus der Schule besteht oder, dass der Erhebungskontext zu einer bereichsspezifischen Beantwortung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens geführt hat. Da die Umwelten in denen Erwachsene agieren vielfältiger sind als jene der Kinder (die wohl aus Schule, Familie und Freizeit bestehen), müssen Eltern zwangsläufig die Informationen, die ihre Kinder nach Hause bringen als Beurteilungsbasis heranziehen.

Das implizite und explizite Gerechtigkeitsmotiv und die schulproximalen Gerechtigkeitsurteile

Wie zu erwarten war, ergaben sich Zusammenhänge zwischen dem impliziten Gerechtigkeitsmotiv und den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten, Lehrpersonsgerechtigkeit, Übertrittsgerechtigkeit und Schulgerechtigkeit. Je höher der persönliche Gerechte-Welt-Glaube, desto höher auch diese schulbezogenen Gerechtigkeitsurteile. Bei den Kindern der Primarschulen fielen diese Zusammenhänge höher aus als bei ihren Eltern. In den drei Abteilungen der Orientierungsschulen unterschieden sich die Korrelationen nicht signifikant. Nun gehen diese Befunde mit jenen aus der bisherigen Forschung einher (Dalbert & Stoeber, 2006; Peter, 2012, siehe Kapitel 2.7) und bilden die sogenannte Assimilationsfunktion ab (siehe Kapitel 2.6.1). Diese besagt, dass Individuen mit höherem Gerechte-Welt-Glaube ihre Umwelt generell als gerechter beurteilen und dies, da der Glaube an die gerechte Welt wie ein kognitives Schema funktioniert, durch das vorwiegend motiverhaltendes Erleben zur Weiterverarbeitung gefiltert wird (Peter, 2012, S. 125). Damit ergibt sich auch eine Erklärung für die unterschiedlich starken Zusammenhänge bei den Kindern und ihren Eltern. Für die Kinder ist die Umwelt *Schule* jene, in der sie direkt agieren, die für sie entsprechend die wichtigen Informationen vermittelt, mit der das implizite Gerechtigkeitsmotiv aufrechterhalten wird (oder im ungünstigen Fall das Motiv gefährdet). Eltern haben mehr Distanz zum Kontext und demzufolge ist dies nicht jene Umwelt, mit der die Assimilationsfunktion einhergeht. Es ist wiederum darauf hinzuweisen, dass diese Effekte reziprok sind. Das heißt, die Gerechtigkeitsurteile zur Lehrperson, zum Übertritt und zur Schule beeinflussen auch das implizite Gerechtigkeitsmotiv (Peter, 2012, siehe Kapitel 2.7). Bei den Schülerinnen und Schülern der Primarschulen und der Sekundarabteilungen A zeigte sich auch ein Zusammenhang zwischen dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv und der Lehrpersonsgerechtigkeit, nicht aber für die Übertritts- oder Schulgerechtigkeit. Bei den Eltern ergaben sich keine dieser Zusammenhänge. Nun wären an dieser Stelle die Fragen aufzuwerfen, weshalb unterscheiden sich das implizite und das explizite Gerechtigkeitsmotiv in den Zusammenhängen mit und den gerichteten Effekten auf schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte? Und weshalb sind die Zusammenhänge mit dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv in der Sekundarabteilung A stärker als in den anderen Abteilungen?

Um diese Fragen zu beantworten, muss zunächst wiederholt werden, dass das explizite Gerechtigkeitsmotiv ähnlich wie Normen und Werte zu verstehen ist. Die Ausprägungen des Gerechtigkeitsmotivs (Operationalisierung des expliziten Motivs) zeigten signifikante Unterschiede zwischen den drei Stichproben. Die Schülerinnen und Schüler der Primarschulen hatten im Mittel das höchste explizite Gerechtigkeitsmotiv gefolgt von ihren Eltern. Die Schülerinnen und Schüler der Orientierungsschulen hatten die niedrigsten Ausprägungen und unterschieden sich nicht zwischen den drei Sekundarabteilungen. Aber bei den Kindern der Primarschulen zeigte sich ein Zusammenhang mit dem definitiven Zuweisungsentscheid. Die Mittelwerte der Gerechtigkeitssensitivität waren bei den Schülerinnen und Schülern mit Zuweisung in die Abteilung A signifikant höher als bei jenen mit einem Entscheid für die Abteilung C. Nun kann hier nicht mit Sicherheit geklärt werden, ob sich diese Gruppen natürlicherweise in ihren Norm- und Wertausprägungen unterscheiden oder, ob das explizite Gerechtigkeitsmotiv aufgrund der Zuweisung in eine niedrigere Abteilung absinkt oder bei Allokation in eine anspruchsvollere Abteilung ansteigt. Aber es konnte kein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv festgestellt werden, womit eine sozialschichtabhängige Normausprägung ausgeschlossen werden kann. Möglicherweise stellt der definitive Zuweisungsentscheid tatsächlich ein motivprägendes Ereignis dar. Sicherlich zeigt sich hier aber der Unterschied zwischen den kognitiven Verarbeitungsebenen der beiden Gerechtigkeitsmotive. Während das implizite Motiv zu spontanen Urteilen hinsichtlich gerechtigkeitsrelevantem Verhalten und Umwelten führt, zeigt sich das explizite Motiv ausschließlich mit Verhalten verbunden. Das heißt, dass das Verhalten der Lehrperson bewusst elaboriert wird (es kann auch davon ausgegangen werden, dass in den Familien darüber gesprochen wird) und Ansprüche von Normen und Werten an Lehrpersonen gebunden sind, nicht an Übertrittssysteme oder Schulsysteme. Das sich bei den Eltern kein Zusammenhang zwischen dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv und den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten ergab, geht möglicherweise darauf zurück, dass sie nicht konkret mit der Lehrperson interagieren, sondern Informationen vorwiegend von ihren Kindern erhalten.

Das implizite und explizite Gerechtigkeitsmotiv und das Ungleichheitserleben

Die Resultate zum Gerechtigkeitsmotiv und dem Ungleichheitserleben führten zu zwei Erkenntnissen. Zum einen führt ein hoher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube zu weniger erlebten (oder berichteten) sozialen Disparität und hohe Gerechtigkeitssensitivität begünstigt das Ungleichheitserleben. Zum anderen wurde in Kapitel 6.1 erläutert, dass hohe Ausprägungen des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens zur Verneinung von sozialen Ungleichheiten führen kann, um den Gerechte-Welt-Glaube zu schützen (in Anlehnung an Lerner, 1975; Dalbert, 2001; siehe Kapitel 2.6.1). Des Weiteren verwiesen Thomas et al. (2012, siehe Kapitel 2.6.2) darauf, dass Gerechtigkeitssensitivität Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten (hier die Ungleichheiten) begünstigt. Nun muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube das Erleben sozialer Ungleichheiten nicht ausschließt. Der Effekt, dass mit Zunahme des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens das Ungleichheitserleben abnimmt, trat nur bei Schülerinnen und Schülern der Primarschulen und der Sekundarabteilungen A und B in den Korrelationen auf. Möglich wäre daher auch, dass Schülerinnen und Schüler mit hohem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben rein zufällig weniger mit Ungleichheiten konfrontiert sind und dementsprechend ihr persönlicher Gerechte-Welt-Glaube aufrecht erhalten bleibt (in Anlehnung an Peter, 2012; siehe Kapitel 2.7). Eventuell bezieht sich ihr Referenzrahmen auf die Abteilung, in der sie unterrichtet werden, wodurch Ungleichheiten sicher weniger beobachtet werden. Dass Ungleichheiten eher wahrgenommen werden, wenn die Gerechtigkeitssensitivität höher ausgeprägt ist, spricht für die Funktionsweise, ähnlich wie Normen und Werte, des expliziten Gerechtigkeitsmotivs. Ist Gerechtigkeit als Norm oder Wert stärker ausgeprägt, so wird auch sensitiver auf soziale Ungleichheiten reagiert.

6.3 Bedeutung der Resultate für Chancengleichheit

In diesem Kapitel werden die erhaltenen Resultate hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Konzept der Chancengleichheit des deutschsprachigen Schulsystems des Kantons Freiburg/CH diskutiert.

Die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte, das Ungleichheitserleben und die Dreigliedrigkeit des Schulsystems

Der definitive Zuweisungsentscheid und die Zugehörigkeit zu einer der drei Sekundarabteilungen in der Orientierungsschule wirkten sich sowohl direkt als auch indirekt über die Gerechtigkeitsmotive auf die Lehrpersonsgerechtigkeit, die Übertrittsgerechtigkeit, die Schulgerechtigkeit und das Ungleichheitserleben aus. Der definitive Zuweisungsentscheid in die Sekundarabteilung A wirkte sich sowohl bei den Primarschülerinnen und Primarschülern als auch bei ihren Eltern über den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben zunächst positiv auf die Lehrpersonsgerechtigkeit und weiter auf das Gerechtigkeitsurteil zum Übertrittssystem aus. Der Zuweisungsentscheid in die Abteilung C beeinflusste die Übertrittsgerechtigkeit ebenfalls über den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben und die Lehrpersonsgerechtigkeit, doch mit gegenteiliger Richtung, die Gerechtigkeitsurteile wurden niedriger. Zudem führte die Zuweisung in die Abteilung A vermittelt über den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben zu weniger Ungleichheitserleben, wohingegen der Zuweisungsentscheid in die Abteilung C dieses direkt positiv beeinflusste. Insgesamt bedeuten diese Ergebnisse, dass Schülerinnen und Schüler, die einen definitiven Zuweisungsentscheid für die Sekundarabteilung A erhielten und ihre Eltern, die Lehrperson und das Übertrittssystem gerechter einschätzten und weniger Ungleichheiten beobachteten. Schülerinnen und Schüler mit einem Zuweisungsentscheid in die Abteilung C sowie deren Eltern beurteilten die Lehrperson und das Übertrittssystem als weniger gerecht. Zudem führte die Zuweisung in die Abteilung C bei den Kindern zu höherem Ungleichheitserleben. Ähnliches ergab sich auch bezüglich der Zugehörigkeit in eine der Sekundarabteilungen bei den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern. Abteilung A wirkte direkt positiv auf die Schulgerechtigkeit. Die Abteilung C beeinflusste das Ungleichheitserleben direkt positiv und wirkte indirekt über den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben auf die Lehrpersonsgerechtigkeit. Das heißt, Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung A schätzten das Schulsystem gerechter ein und Schülerinnen und Schüler der Abteilung C beobachteten mehr Ungleichheiten und fanden die Lehrpersonen etwas weniger gerecht als ihre Schulkameradinnen und Schulkameraden aus den anderen Leistungsniveaus. Zur Erinnerung, die drei Leistungsgruppen der Orientierungsschule unterschieden sich lediglich in den mittleren Ausprägungen der Konstrukte persönlicher Gerechte-Welt-Glaube und Schulgerechtigkeit, beides war bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarabteilung C am niedrigsten.

Daraus geht hervor, dass die Selektions- und Allokationsentscheidungen in der Schule einen Einfluss auf das Gerechtigkeitserleben haben. Es kann angenommen werden, dass Schülerinnen und Schüler sowie Eltern mit einem Zuweisungsentscheid in ein anspruchsvolleres Leistungsniveau auch bessere Entwicklungschancen verknüpfen, was auch der Qualifikationsaufgabe von Schulen entspricht. Die positiveren schulbezogenen Gerechtigkeitsurteile gehen sicherlich auch mit einer höheren Zufriedenheit mit dem Leistungsniveau und der Stellung der Schülerin oder des Schülers im Vergleich zu seinen Kameradinnen und Kameraden einher. Die Wirkweise ähnelt einem Mildeeffekt, durch den Lehrpersonen und das Verfahren positiver, in diesem Fall gerechter, beurteilt werden (im Sinne sozialer Kognitionen; vgl. Fiedler & Bless, 2004). Entsprechend wird das Ungleichheitserleben beeinflusst. Die Allokationsentscheidung in ein anspruchsvolles Leistungsniveau auf Sekundarstufe I führt zu weniger berichteten sozialen Ungleichheiten. Denkbar ist auch, dass die schulproximalen Gerechtigkeitsurteile und das Ungleichheitserleben auf das Individuum bezogen beantwortet wurden, in dem Sinn, dass das Übertrittsverfahren für einen selbst oder das eigene Kind gerecht war. Bei den Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern scheint das Ungerechtigkeitserleben vor allem auf das Schulsystem und die Dreigliedrigkeit des Systems fokussiert zu sein. Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung C beurteilten das Schulsystem mit der Dreigliedrigkeit ungerechter als Schülerinnen und Schüler der Abteilung A. Dem entsprechend wird hier impliziert, dass die Jugendlichen von den drei Leistungsniveaus unterschiedliche Entwicklungschancen ableiten. Auch hier zeigt sich, dass jene reklamieren, die sich in einer Abteilung befinden, die geringere Ansprüche hat, aber für eine geringere Anzahl an Anschlusslösungen qualifiziert.

Um einen tieferen Einblick in die Unterschiede zwischen der Abteilungen zu erlangen, werden nachfolgend Ergebnisse zu den Indikatoren der Zufriedenheit mit und Anerkennung der Schulabschlüsse auf Sekundarstufe I diskutiert.

Beurteilung der Schulabschlüsse auf Sekundarstufe I

Die Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschüler der Sekundarabteilung C beurteilten das Schulsystem am wenigsten gerecht und bereits der definitive Zuweisungsentscheid am Ende der Primarschule steht in Beziehung mit den Gerechtigkeitsurteilen der

Kinder und Eltern. In der vorliegenden Untersuchung wurden zusätzliche Analysen durchgeführt, um einen ersten Einblick in die Gründe für diese Wirkweise zu erhalten. Dabei wurden Indikatoren für die Bewertung der Schulabschlüsse auf Sekundarstufe I durch die Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschüler ausgewertet (siehe Kapitel 5.2.3). Die Indikatoren waren (1) ob bereits eine Zusage für eine Anschlusslösung zum Zeitpunkt der Datenerhebung schriftlich vorlag (Zusage), (2) ob die Meinung vertreten wurde, dass es mit dem eigenen Schulabschluss (A, B oder C) schwierig sei, einen Ausbildungsplatz zu bekommen (*Abschluss*) und (3) ob man der Aussage zustimmt, dass man mit dem Abschluss der Sekundarabteilung C genauso gut einen Lehrstellenplatz findet wie mit dem Abschluss der Sekundarabteilung B (*C-Abschluss*). Die Mittelwertvergleiche zu den Indikatoren *Abschluss* und *C-Abschluss* waren hierbei besonders interessant. Denn Schülerinnen und Schüler der Abteilung C sagten zwar signifikant häufiger als die anderen Gruppen, dass sie es mit ihrem Sekundarschulabschluss schwierig finden, eine Anschlusslösung zu finden, aber gleichzeitig sagen sie am häufigsten, dass mit dem Abschluss der Abteilung C genauso gut ein Lehrstellenplatz gefunden wird wie mit dem Abschluss der Abteilung B. Die Kameradinnen und Kameraden der anderen beiden Sekundarabteilungen sahen dies anders. Sie gaben seltener Schwierigkeiten bei der Ausbildungssuche durch den eigenen Schulabschluss an und waren seltener der Auffassung, dass mit dem C-Abschluss genauso gut eine Lehrstelle gefunden wird wie mit dem B-Abschluss. In diesen Ergebnissen stecken Wertungen über die Sekundarschulabschlüsse. So kann behauptet werden, dass A- und B-Schülerinnen und Schüler ihren Abschluss für hochwertiger einstufen im Vergleich zum C-Abschluss und Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung C sind sich darüber im Klaren, dass ihr Abschluss Schwierigkeiten mit sich bringt. Dies stimmt auch mit der Realität überein, ihnen sind die Wege an das Gymnasium und an die Handelsmittelschule strukturell versperrt. Ob die Aussagen hinsichtlich der gleichen Chancen bei der Lehrstellensuche mit B- oder C-Abschluss nun eine Verdrängungsleistung sind oder Tatsachen abbilden, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht mit Sicherheit geklärt werden. Dafür müssen weitere Daten erhoben und ausgewertet werden.

Weiter wurden für eine erste Interpretation auch Zusammenhänge zwischen den drei Indikatoren und den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und dem Ungleichheitserleben berechnet. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube zeigte sich hierbei wieder mit seiner Assimilationsfunktion, denn hohe Ausprägungen des impliziten

Gerechtigkeitsmotivs gingen mit weniger berichteten Schwierigkeiten durch den eigenen Schulabschluss bei der Anschlusslösungssuche (in der Abteilung C nur tendenziell) einher. Den Abteilungen B und C gingen hohe Beobachtung von Schwierigkeiten durch den eigenen Schulabschluss mit niedrigeren Werten in der Lehrpersonsgerechtigkeit (nur Abteilung B) und der Schulgerechtigkeit einher. Zumindest die Zusammenhänge mit der Schulgerechtigkeit sind nachvollziehbar, denn dort wird explizit nach dem Gerechtigkeitsempfinden bezüglich der Dreigliedrigkeit des Systems gefragt. Die beurteilten Schwierigkeiten bei der Ausbildungssuche durch den eigenen Schulabschluss ergeben sich aus der Selektion im System. So kann auch nachvollzogen werden, dass bei den Schülerinnen und Schülern der Abteilung B eine hohe Ausprägung bei beobachteten Schwierigkeiten durch den eigenen Abschluss bei der Anschlusslösungssuche mit mehr Ungleichheitserleben einhergeht und bei Jugendlichen der Abteilung C das Erleben des eigenen Abschlusses als gleichwertig zum B-Abschluss mit weniger Ungleichheitserleben einhergeht. Dass die Korrelationen je nach Sekundarabteilung unterschiedlich auftreten, kann auf die signifikanten Mittelwertunterschiede in den Indikatoren Abschluss und C-Abschluss zurückgeführt werden. Deutlich wird aber, dass die Abschlüsse auf Sekundarstufe I unterschiedlich bewertet werden und der Abschluss der Abteilung C in der Meinung der Schülerinnen und Schüler zu mehr Schwierigkeiten bei der Suche einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Anschlusslösung auf Sekundarstufe II führt. Dies ist, wie bereits beschrieben, zumindest für die schulischen Anschlusslösungen auf Sekundarstufe II tatsächlich der Fall.

Verteilung, Befähigung und Anerkennung

Die vorliegenden Resultate zu schulbezogenen Gerechtigkeitsurteilen und Ungleichheitserleben lassen sich im Licht der Gerechtigkeitstheorien zu Verteilung, Befähigung und Anerkennung betrachten. Hierzu sollen nachfolgend einige Ideen diskutiert und mit gesellschaftstheoretischen Argumenten aus Kapitel 2.1 verbunden werden.

Die Beurteilung von Sekundarschulabschlüssen und die Auswirkungen der Allokationsentscheidungen beim Übertritt von der Primarschule auf die Sekundarstufe I, lassen vermuten, dass Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern in der Dreigliedrigkeit des Schulsystems kein Mittel zur Förderung von Chancengleichheit sehen. Die Gerechtigkeits-

urteile, die Lehrperson und das Übertrittsverfahren betreffend, wurden, in Abhängigkeit des Zuweisungsentscheids in ein weniger anspruchsvolles Leistungsniveau, niedriger und das Ungleichheitserleben höher eingeschätzt. Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarabteilung C unterrichtet wurden, beurteilten das dreigliedrige Schulsystem weniger gerecht als ihre Schulkameradinnen und Schulkameraden aus der Abteilung A. Vor allem die Items zur Messung der Lehrpersonsgerechtigkeit und der Schulgerechtigkeit zielten auf die gleiche Behandlung aller Schülerinnen und Schüler ab. Es scheint, als dass sich durch das Leistungsniveau privilegiere Personen gleicher behandelt fühlen als weniger privilegierte und Vorteile mit ihrem Schulabschluss auf Sekundarstufe I verbinden. Im Sinne Rawls (1979) würde dies bedeuten, dass sein Chancengleichheitsprinzip nicht zutrifft (siehe Kapitel 2.1) und Benachteiligte durch ungleiche Behandlung nicht profitieren.

Dass die Anschlusslösungen nach der Sekundarstufe I nur zugänglich sind, je nachdem welche Sekundarabteilung abgeschlossen wurde, macht deutlich, dass das Sekundarschulsystem im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten ausstattet und sie im Anschluss an die obligatorische Schulzeit keine vollkommene Wahlfreiheit haben, um zu entscheiden, welchen Weg sie gehen möchten. Ob hierbei dann im Sinne des Befähigungsansatzes davon gesprochen werden kann, dass den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit auf ein *gutes Leben* verwehrt wird (vgl. Nussbaum, 2012; siehe Kapitel 2.1), sei vielleicht weit gegriffen oder Schwarzmalerei. Aber den betroffenen Schülerinnen und Schülern ist zumindest klar, dass ihr Schulverlauf wegweisend für die anschließenden Wahlmöglichkeiten ist und beurteilen ihren Schulabschluss als mehr oder weniger förderlich bei der Suche nach einer Anschlusslösung und beurteilen die Dreigliedrigkeit des Systems als mehr oder weniger gerecht. Eltern sowie Primarschülerinnen und Primarschüler bewerten entsprechend des Zuweisungsentscheids die Lehrperson und das Übertrittsverfahren als mehr oder weniger gerecht. An diesen Punkt würde sich die Diskussion über Schwellenansätze anschließen. Die Fragen, die sich dann (im Sinne des Befähigungsansatzes) stellen, sind beispielsweise: Mit welchen Fähigkeiten müssen Schülerinnen und Schüler ausgestattet werden, damit sie befähigt sind, ein *gutes Leben* zu bestreiten? Reicht die in den Menschenrechten verankerte Elementarschulpflicht dazu? Befähigt ein mehrgliedriges Schulsystem alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen ausreichend? Würde es ein Gesamtschulsystem mit Leistungskursen besser machen? An dieser Stelle

muss sicherlich gesagt werden, dass im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH ein durchlässiges Schulsystem auf Sekundarstufe I entwickelt wurde. Schülerinnen und Schüler können im 7. und 8. Schuljahr zwischen den drei Leistungsabteilungen entsprechend ihrer Schulleistungen wechseln. Trotzdem limitieren die Abschlüsse auf Sekundarstufe I den Zugang zu den Anschlusslösungen auf Sekundarstufe II. Um eine höhere Qualifikation zu erreichen, muss dann ein 10. Schuljahr in der anspruchsvolleren Leistungsabteilung absolviert werden.

Ein schwieriger Diskussionspunkt ergibt sich aus den Resultaten zu der Meinung über die Abschlüsse. Wenn die Schülerinnen und Schüler den verschiedenen Abschlüssen auf Sekundarstufe I unterschiedliche Wertungen für ihre Förderlichkeit bei der Suche nach einer Anschlusslösung geben, dann heißt das ja auch, dass das Absolvieren der einen Abteilung weniger Wertschätzung erfährt, als das Abschließen einer anderen. Konkret in Freiburg/CH würde dies bedeuten, dass der Abschluss der Sekundarabteilung C weniger Anerkennung erfährt als jener der Sekundarabteilung A. Zudem erhalten die Schülerinnen und Schüler nicht die im Sinne der Anerkennungsgerechtigkeit notwendigen Interaktionsgelegenheiten, um daraus Anerkennung und Wertschätzung zu ziehen. Das gleiche gilt auch für die unterschiedlichen Möglichkeiten nach Ende der obligatorischen Schulzeit. Der Sekundarabschluss C erfährt an dieser Stelle eine regelrechte Herabsetzung, da dieser die Jugendlichen nicht für den Besuch des Gymnasiums oder der Handelsmittelschule qualifiziert. Sie erhalten nicht einmal die Möglichkeit, an einer Aufnahmeprüfung teilzunehmen. Und der Verdacht liegt nahe, dass in diesem Umstand ein Grund für die negativeren Einschätzungen der Schulgerechtigkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung C zu finden ist. Obwohl objektiv betrachtet die Möglichkeit besteht, mit einem 10. Schuljahr eine Qualifikation in einer höheren Leistungsabteilung zu erlangen und den Zugang zu den Anschlusslösungen zu erweitern, bildet sich dies in der subjektiven Wirklichkeit der Befragten nicht ab. Dass das implizite Gerechtigkeitsmotiv der Schülerinnen und Schüler der Abteilung C, also ihr Glaube daran, dass die Welt in der sie leben für sie persönlich gerecht ist, sehr viel niedriger ausfällt als bei den Kameradinnen und Kameraden der anspruchsvolleren Leistungsabteilungen, spricht für den Mangel an erfahrener Wertschätzung und Anerkennung.

6.4 Limitationen der Untersuchung

In der vorliegenden Arbeit wurden lediglich Varianzanteile auf Individualebene ausgewertet. Es wurde zwar für Varianzanteile auf Klassenebene kontrolliert und damit die Abhängigkeit der Beobachtungseinheiten durch die Klassenzugehörigkeit beachtet. Doch es wäre wünschenswert, Merkmale auf dem Clusterlevel wie beispielsweise Klassengröße, Klassenklima oder Lehrpersonmerkmale zu analysieren. Gerade bezüglich der schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte, Lehrpersonsgerechtigkeit, Übertrittsgerechtigkeit und Schulgerechtigkeit, wären Unterschiede zwischen den Schulklassen denkbar. Die Prüfung der Intraklassenkorrelationskoeffizienten³ bestätigte dies (siehe Anhang L). Bei den Primarschülerinnen und Primarschülern könnten bis zu 16 % der Gesamtvarianz der Lehrpersonsgerechtigkeit und 9 % der Gesamtvarianz der Übertrittsgerechtigkeit auf Unterschiede zwischen den Schulklassen zurückgeführt werden. Bei den Eltern lagen die Werte bei 9 % der Gesamtvarianz der Lehrpersonsgerechtigkeit und 4 % der Gesamtvarianz der Übertrittsgerechtigkeit. In der Gruppe der Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschüler könnten 6 % der Gesamtvarianz der Lehrpersonsgerechtigkeit wie auch der Schulgerechtigkeit mit der Spezifikation der Mehrebene erklärt werden.

Der vorliegenden Studie lagen Querschnittsdaten zur Analyse der Fragestellungen vor. Die spezifizierten Strukturgleichungsmodelle stellen entsprechend rein theoretische Überlegungen zu den Wirkrichtungen der schuldistalen sowie schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte und dem Ungleichheitserleben dar. Die Auswirkungen der Allokationsentscheide hingegen lassen sich kausal interpretieren, da sie vor der Datenerhebung offiziell bekannt waren. Die Ergebnisse zu den Wirkrichtungen zwischen den Gerechtigkeitsmotiven und den schulbezogenen Gerechtigkeitsurteilen und dem Ungleichheitserleben sollten hingegen längsschnittlich geprüft werden.

³Der Wert des Intraklassenkorrelationskoeffizienten (ICC) gibt an, wieviel Varianz eines bestimmten Merkmals mit der Varianz auf der Kontextebene (z.B. Klassen) erklärt werden kann. Dabei können bereits geringe Intraklassenkorrelationen von .01 oder .05 zu bedeutsamen Verzerrungen der Ergebnisse von Signifikanztests in konventionellen linearen Regressionsanalysen, bei denen die Kontextebene keine Berücksichtigung findet, führen (Geiser, 2011, S. 204).

Die Daten wurden ausschließlich anhand von Fragebögen erhoben und bestehen damit aus Selbstauskünften. Hierbei können gewisse Antworttendenzen auftreten, wie beispielsweise eine Akquieszenz (Ja-Sage-Tendenz), sozial erwünschtes Antwortverhalten oder Tendenzen zur Milde oder Härte (Bortz & Döring, 2006, S 231ff.). Zudem provozieren die Fragebogenitems gewisse Antworten, da jede Aussage anhand der Likertskala beantwortet werden soll. Daraus resultiert die Kritik konstruierter Daten.

Um eine Vertiefung der Befunde bezüglich der Wirkweise der Allokationsentscheide, der Nützlichkeit der Abschlüsse auf Sekundarstufe I und des Ungleichheitserlebens zu erlangen, wären Interviews mit den betreffenden Personengruppen wünschenswert und sollten bei einer Fortführung der Forschung berücksichtigt werden. Auch um ein besseres Verständnis zum Ungleichheitserleben und eine Neuentwicklung der Skala zur Messung der Meinung zum idealen Einflussverhalten des sozioökonomischen Status (SESID) zu gewährleisten, würde sich eine qualitative Herangehensweise sicher hilfreich erweisen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Leistung der Schülerinnen und Schüler nicht einbezogen. Es wurde ausschließlich die subjektive Wirklichkeit hinsichtlich der Gerechtigkeitsurteile und dem Ungleichheitserleben betrachtet. Entsprechend wurden Unterschiede in schulproximalen Gerechtigkeitsurteilen und dem Ungleichheitserleben zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern nicht geprüft.

7 Ausblick

Gerechtigkeit im Bildungssystem wird vornehmlich daran gemessen, wer mit welcher Leistung welchen Bildungsgang absolviert und in welchem Ausmaß der Bildungsweg durch Merkmale der sozialen Herkunft beeinflusst wird (siehe Kapitel 2.3). Die Befunde der vorliegenden Arbeit rücken die subjektive Wirklichkeit von Gerechtigkeitsaspekten im Schulkontext aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern in den Mittelpunkt. Diese Perspektive ist bisher in der Bildungs- und Schulforschung selten betrachtet worden, obwohl aus der Psychologie bekannt ist, dass Ungerechtigkeitskognitionen frappante Auswirkungen auf Handlungen und Akzeptanz von Entscheidungsprozessen haben (siehe Kapitel 2.4). Während Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen den Gerechtigkeitsurteilen bezüglich der Lehrperson, dem Übertrittssystem und dem Schulsystem bei Kindern, Jugendlichen und Eltern sowie Unterschiede zwischen den Sekundarabteilungen der Orientierungsschulen dargestellt wurden, ergeben sich neue Forschungsfragen, die beantwortet werden dürfen.

Wünschenswert wären nun Studien, welche die vorliegenden Resultate weiter vertiefen. Die Genese der Gerechtigkeitsurteile im Schulverlauf ist aus entwicklungspsychologischer Sicht interessant, um ein fundierteres Wissen zur Ausdifferenzierung der Urteilsbildung und der gerechtigkeitsbezogenen Entwicklung von Werten und Normen bei Kindern und Jugendlichen zu erlangen. In einem längsschnittlichen Design kann darüber hinaus nachvollzogen werden, wie sich die Gerechtigkeitsurteile zur Lehrperson, zum Übertrittssystem und zum dreigliedrigen Schulsystem sowie das Ungleichheitserleben gegenseitig beeinflussen.

Deutlich wurde, dass Primarschülerinnen und Primarschüler mit Allokationsentscheid in anspruchsvollere Schulniveaus und Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschüler, die in anspruchsvolleren Leistungsabteilungen beschult wurden, höhere Gerechtigkeitsurteile fällten. Warum diese Unterschiede auftreten, konnte nicht gänzlich aufgeklärt werden. Dies sollte ein Anstoß für zukünftige Forschungsvorhaben sein, um Unterscheidungsmerkmale der Gruppen aufzuschlüsseln. So deuten Befunde von Müller, Fleischli und Hofmann (2013, S. 38) daraufhin, dass bei Schülerinnen und Schülern der Abteilung C Problemverhalten stärker zunimmt als in den anderen Sekundarabteilungen.

Bedenkt man nun den Zusammenhang zwischen subjektiv erlebtem gerechten Lehrpersonverhalten und dem Sozial- und Klassenklima (Dalbert, 2011; siehe Kapitel 2.7), sollten Gruppenspezifitäten hilfreiche Informationsträger für ein positives Einwirken im Schulkontext darstellen.

Anschließend an mögliche Unterschiede zwischen den Schulniveaus sollte in zukünftigen Forschungsvorhaben der Leistungsaspekt aufgenommen werden. Zum einen ließen sich hier jene Schülerinnen und Schüler isolieren, die tatsächlich von sozialen Herkunftseffekten betroffen sind, um die Bildung ihrer Gerechtigkeitsurteile zu untersuchen. Außerdem kann diese Differenzierung die genauere Untersuchung des Ungleichheitserlebens fördern. Hier konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht gänzlich nachvollzogen werden, mit welchen schulbezogenen Gerechtigkeitsurteilen das Wahrnehmen sozialer Disparitäten letztendlich zusammenhängt.

Bei den Schülerinnen und Schülern der Orientierungsschulen wurden Erlebensunterschiede in Abhängigkeit der Meinung zum eigenen Schulabschluss deutlich. An dieser Stelle sollte die Auswirkung einer schriftlichen Zusage für eine Anschlusslösung nach Beendigung der obligatorischen Schulzeit für das Ungleichheits- und Gerechtigkeitserleben analysiert werden. Dabei gilt auch zu differenzieren, ob eine Schülerin oder ein Schüler eine Zusage für seine Wunschlösung erhalten hat oder für eine alternative Anschlusslösung.

Bei den Primarschülerinnen und Primarschüler sowie ihren Eltern sollten in Anlehnung an Biewer et al. (2013; siehe Kapitel 2.7) und Baeriswyl et al. (2013; siehe Kapitel 2.8) Zusammenhänge mit Maßen zur Zufriedenheit mit dem Übertrittsentscheid und dem Wissen zur Durchlässigkeit auf Sekundarstufe I weiter verfolgt werden. Möglicherweise lassen sich die Unterschiede in den Gerechtigkeitsurteilen zwischen den drei Zuweisungsgruppen mit Hilfe dieser Indikatoren besser verstehen.

Um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit umzusetzen, bedarf es neben den Bemühungen zur Reduktion der sozialen Disparitäten auch das Wissen über die Gerechtigkeitsurteile der im System agierenden Akteure. Schließlich steht und fällt jegliche strukturelle Reform an der Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern und der Lehrpersonen. Diesbezüglich sollte auch die erziehungsphilosophische Diskussion um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit im Spiegel gesellschaftstheoretischer

Gerechtigkeitsansätze, wie es beispielsweise Giesinger (2007, 2008; siehe Kapitel 2.3.2) und Stojanov (2011; siehe Kapitel 2.3.3) praktizieren, weitergeführt werden.

Literaturverzeichnis

- Allensbach-Studie (2013). *Hindernis Herkunft – Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland*. Vodafone Stiftung Deutschland.
- Baeriswyl, F. (2013). Verminderung sozialer Ungerechtigkeit bei Schulübergängen – schafft ein mehrkriteriales Übertrittsverfahren mit standardisiertem Leistungstest? In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden: Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch* (S.153-168). Wiesbaden: Springer VS.
- Baeriswyl, F., Wandeler, C. & Biewer, C. (2013). Wie gerecht wirkt das Übertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I auf die Eltern? In E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige – Ihre schulischen und auserschulischen Lern- und Lebenswelten* (S. 87-97). Münster: Waxmann.
- Baeriswyl, F., Wandeler, C. & Trautwein, U. (2011). „Auf einer anderen Schule oder bei einer anderen Lehrkraft hätte es für's Gymnasium gereicht“: Eine Untersuchung zur Bedeutung von Schulen und Lehrkräften für die Übertrittsempfehlung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25, 39-47.
- Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, T. & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheidungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 373-392.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Anders, Y., Jonkmann, K., Neumann, M. & Watermann, R. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 5-22). Bonn: BMBF.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von*

- Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K. J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2003). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrick.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 450-474.
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19, 1-24.
- Becker, R. (2004). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 161-193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2011). Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S.87-138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bentler, P. M. & Bonnet, D. C. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588-606.
- Berkemeyer, N., Bos, W. & Manitijs, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitijs, V., Hermstein, B. & Khalatbari, J. (2013). *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztag*. Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N. & Manitijs, V. (2013). Gerechtigkeit als Kategorie der Analyse von Schulsystemen – das Beispiel Chancenspiegel. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussion, Befunde, Perspektiven* (S. 223-240). Münster: Waxmann.
- Bierhoff, H.-W. (2000). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biewer, C., Wandeler, C. & Baeriswyl, F. (2013). Herkunftseffekte und Gerechtigkeitserleben beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung*, 35, 425-446.

- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Sozial – und Humanwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J. & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105 (3), 456-466.
- Chen, F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14 (3), 464-504.
- Christ, O. & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung*. München: Oldenburg Verlag.
- Dalbert, C. (1996). *Über den Umgang mit Ungerechtigkeit. Eine psychologische Analyse*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*, 12, 79-98.
- Dalbert, C. (2000). Gerechtigkeitskognitionen in der Schule. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*. Darmstadt: Schneider Hohengehren.
- Dalbert, C. (2001). *The justice motive as a personal resource. Dealing with Challenges and critical life events*. New York: Plenum Publishers.
- Dalbert, C. (2004). The implications and functions of just and unjust experiences in school. In C. Dalbert & H. Sallay (Ed.), *Justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences* (p. 117-134). London: Routledge.
- Dalbert, C. (2011). Warum die durch SchülerInnen individuell und subjektiv erlebte Gerechtigkeit des Lehrerhandelns wichtig ist. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (1), 5-18.
- Dalbert, C. (Hrsg.). (2013). *Gerechtigkeit in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dalbert, C. & Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8, 123-135.
- Dalbert, C. & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 200-207.
- Dalbert, C. & Umlauft, S. (2003). *Gerechtigkeitszentralitätsskala*. Unveröffentlichte Skala, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

- Dalbert, C. & Umlauft, S. (2009a). Skalendokumentation „Dissoziation eines impliziten und eines selbst-attribuierten Gerechtigkeitsmotivs“ 2004-2006. In C. Dalbert (Hrsg.), *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie* (Bericht Nr. 9). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Dalbert, C. & Umlauft, S. (2009b). The role of the justice motive in economic decision making. *Journal of Economic Psychology*, 30, 172-180.
- Dalbert, C., Donat, M. & Dietrich, F. (2010). Skalendokumentation „Dissoziation eines impliziten und eines selbst-attribuierten Gerechtigkeitsmotivs“ 2007-2009. In C. Dalbert (Hrsg.), *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie* (Bericht Nr. 10). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (1987). Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. *Psychologische Beiträge*, 29, 596-615.
- Dalbert, C., Schneidewind, U. & Saalbach, A. (2007). Justice judgments concerning grading in school. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 420-433.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ditton, H. (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2008). Durchlässigkeit an den Übergängen. In Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Zukunftsvermögen Bildung* (S. 53-56). Stuttgart.
- Ditton, H. & Krüskens, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 348-372.
- Ditton, H., Krüskens, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 285-303.
- EKSD (1986). *Ausführungsreglement zum Schulgesetz (RSchG)*. Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD und Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA (Staat Freiburg). Download am 10.02.2014 von http://www.fr.ch/doa/de/pub/rund_um_die_schule/formulaires_lois_reglements/gesetz_und_reglemente.htm
- EKSD (2011). *Ausführungsbestimmungen Übertritt PS-OS*. Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD und Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA (Staat Freiburg). Download am 10.02.2014 von http://www.fr.ch/doa/de/pub/rund_um_die_schule/formulaires_lois_reglements/gesetz_und_reglemente.htm
- EKSD (2012a). *Übertrittsbedingungen von den Orientierungsschulen in die Sekundarstufe 2 ab Schuljahr 2012/13*. Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD und Amt für Unterricht der Sekundarstufe 2 S2 (Staat Freiburg). Download am 10.02.2014 von http://www.fr.ch/s2/de/pub/aufnahmen/aufnahmen_und_einschreibungen.htm

- EKSD (2012b). *Richtlinien zum Zeugnis und zur Organisation der deutschsprachigen obligatorischen Schulen*. Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD und Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA (Staat Freiburg). Download am 10.02.2014 von http://www.fr.ch/doa/de/pub/rund_um_die_schule/formulaires_lois_reglements/richtlinien_und_weisungen.htm
- EDK CDIP CDEP CDPE (2013). *Bildungssystem Kanton Freiburg. Vorschulstufe – Sekundarstufe II. Schuljahr 2013/2014. EDK-IDES*. In Zusammenarbeit mit der Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg erstellt. Download am 10.02.2014 von <http://admin.fr.ch/ww/de/pub/index.cfm>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fetchenhauer, D. & Huang, X. (2003). Justice sensitivity and distributive decisions in experimental games. *Personality and Individual Differences*, 36, 1015-1029.
- Fiedler, K. & Bless, H. (2004). Soziale Kognition. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S.125-164). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Frey, D. & Greif, S. (1997). *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. Weinheim: Beltz.
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (2010). *International Stratification and Mobility File: Conversion Tools*. Amsterdam: Department of Social Research Methodology. Download am 29.12.2014 von <http://www.harryganzeboom.nl/ismf/index.htm>.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik* 53 3, 362-381.
- Giesinger, J. (2008). Fairer Wettbewerb und demokratische Gleichheit. Zum Problem der Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104, 556-572.
- Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2006). *Sozialpsychologie. Workbook*. Weinheim: Beltz.
- Gollwitzer, M., Schmitt, M., Schalke, R., Maes, J. & Baer, A. (2005). Asymmetrical effects of justice sensitivity. Perspectives on prosocial and antisocial behavior. *Social Justice Research*, 18 (2), 183-201.
- Graf, G. (2011). Der Fähigkeitenansatz als neue Grundlage der Armutsforschung? *SWS-Rundschau*, 51, 84-103.

- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderungen nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 1-17.
- Höffe, O. (2010). *Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung*. München: Verlag C.H. Beck.
- Honneth, A. (2007). *Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit. Überlegungen im Anschluss an Hegel*. Download am 25.11.2013 von www.eurozine.com/pdf/2007-01-17-honneth
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods Volume 6 (1)*, 53-60.
- Hoyer, T. (2007). Bildung zur Gerechtigkeit. Motivationsgeschichtliche Überlegungen. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 13-27). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3 (4), 424-453.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Hunt, M. O. (2000). Status, religion, and the „belief in a just world“: Comparing african americans, latinos, and whites. *Social Science Quarterly*, 81 (1), 325-343.
- Ichilov, O. & Harel, O. (1987). Patterns of discipline enforcement and the perception of justice in two educational frameworks in Israel. *Adolescence*, 22, 97-114.
- ILO (2012). *International standard classification of occupations (ISCO-08). Volume 1: Structure, group definitions and correspondence tables*. Genf: International Labour Office.
- Jameson, E. (1961). *ABC der klügsten Sätze*. Hamburg: Rohwolt Verlag.
- Jonkmann, K., Maaz, K., Neumann, M., & Gresch, C. (2010). Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 125-152). Bonn: BMBF.
- Kahileh, R., Peter, F. & Dalbert, C. (2013). Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitserleben und Schulerfolg. In C. Dalbert (Hrsg.), *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 55-72). Wiesbaden: Springer VS.

- Kanders, M. (2000). *Das Bild der Schule aus Sicht der Schüler und Lehrer II*. Dortmund: IFS-Verlag.
- Klinge, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Konsortium PISA.ch (2011). *PISA 2009: Regionale und kantonale Ergebnisse*. Neuchâtel: BBT/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Lerner, M. J. (1965). Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1 (4), 355-360.
- Lerner, M. J. (1975). The justice motive in social behavior: Introduction. *Journal of social issues*, 31, 1-19.
- Lerner, M. J. (1977). The justice motive. Some hypotheses as to its origins and forms. *Journal of Personality*, 45, 1-52.
- Lerner, M. J. (1981). The justice motive in human relations: Some thoughts on what we know and need to know about justice. In M. J. Lerner & S. C. Lerner (Ed.), *The justice motive in social behavior: Adapting to times of scarcity and change* (p. 11-38). New York: Plenum Press.
- Lerner, M. J. (2002). Pursuing the justice motive. In M. Ross & D. T. Miller (Ed.), *The justice motive in everyday life* (p. 10-40). Cambridge: University Press.
- Lerner, M. J. & Whitehead, L. A. (1980). Verfahrensgerechtigkeit aus der Sicht der Gerechtigkeitsmotiv-Theorie. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion. Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung* (S. 251-300). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber.
- Liebig, S. (2010). Warum ist Gerechtigkeit wichtig? Empirische Befunde aus den Sozial- und Verhaltenswissenschaften. In D. Fetchenhauer, N. Goldschmidt, S. Hradil & S. Liebig (Hrsg.), *Antworten der empirischen Gerechtigkeitsforschung. Warum ist Gerechtigkeit wichtig?* (S. 10-27). München: Roman Herzog Institut e.V.
- Long, A. A. & Sedley, D. N. (2000). *Die hellenistischen Philosophen. Texte und Kommentare*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 153-182.
- Maaz, K., Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert. Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Vodafone Stiftung Deutschland.

- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Morin, A. J. S. & Von Davier, M. (2013). Why item parcels are (almost) never appropriate: Two wrongs do not make a right – Camouflaging misspecification with items parcels in CFA model. *Psychological Methods*, 18 (3), 257-284.
- Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A. J. S. & Trautwein, U. (2009). Exploratory structural equation modeling, integrating CFA and EFA: Application to students' evaluations of university teaching. *Structural Equation Modeling*, 16, 439-476.
- McIntosh, C. N. (2007). Rethinking fit assessment in structural equation modelling: A commentary and elaboration on Barrett (2007). *Personality and Individual Differences*, 42, 859-867.
- Mikula, G. (1994). Perspective-related differences in interpretations of injustice by victims and victimizers: A test with close relationships. In M. J. Lerner & G. Mikula, (Ed.), *Entitlement and the affectional bond: Justice in close relationships. Critical issues in social justice* (p. 175-203). New York: Plenum Press.
- Mohiyeddini, C. & Montada, L. (1999). „Eigeninteresse“ und „Zentralität des Wertes Gerechtigkeit für eigenes Handeln“: Neue Skalen zur Psychologie der Gerechtigkeit. (Berichte der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“, Nr.126). Trier. Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Mohiyeddini, C. & Schmitt, M. (1995). *Sensitivity to befallen injustice and reactions to unfair treatment in the laboratory*. (Berichte der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“, Nr. 94). Trier. Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Montada, L. (1980) Gerechtigkeit im Wandel der Entwicklung. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion. Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung* (S. 301-330). Bern: Hans Huber Verlag.
- Montada, L. (2002). Doing justice to the justice motive. In M. Ross & D. T. Miller (Ed.), *The justice motive in everyday life* (p. 41-62). Cambridge: University Press.
- Montada, L. (2008). Moralische Entwicklung und Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Moshagen, M., Hilbig, B. E. & Zettler, I. (2014). Faktorenstruktur, psychometrische Eigenschaften und Messinvarianz der deutschsprachigen Version des 60-Item HEXACO Persönlichkeitsinventars. *Diagnostica*, 60 (2), 86-97.
- Müller, C., Fleischli, J. & Hofmann, V. (2013). *Verhaltensprobleme von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I: Die Situation im ersten Schuljahr (7. Klasse). Bericht 1 zur Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-PEERS)*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2011). *Mplus User's Guide. Sixth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Muthen, B. & Christoffersson, A. (1981). Simultaneous factor analysis of dichotomous variables in several groups. *Psychometrika*, 46 (4), 407-419.
- Neuenschwander, M.P. & Grunder, H.-U. (2010). *Schulübergang und Selektion*. Chur: Rügger.
- Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A., Lüdtke, O. & Cathomas, R. (2007). Schulformen als differenzielle Lernmilieus. Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 10 (3), 399-420.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. *Gender Studies*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- OECD (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung*. Download am 05.11.2014 von <http://www.oecd.org/general/searchresults/?q=PISA%202009%20Ergebnisse>
- OECD (2014). *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit. (Band II): Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Download am 05.11.2014 von <http://dx.doi.org/10.1787/9789264207486-de>
- Oppenheimer, L. (2006). The belief in a just world and subjective perceptions of society: A developmental perspective. *Journal of Adolescence*, 29, 665-669.
- Oser, F. & Althof, W. (1997). *Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Peter, F. (2012). *Die Bedeutung intuitiver Gerechtigkeitsvorstellungen für Schülerinnen und Schüler. Eine mehrbenenanalytische Längsschnittuntersuchung zur Wechselwirkung von implizitem Gerechtigkeitsmotiv und schulischer Umwelt*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Peter, F. & Dalbert, C. (2013). Die Bedeutung der Lehrerinnengerechtigkeit: Klimaerleben oder persönliches Erleben? In C. Dalbert (Hrsg.), *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 33-54). Wiesbaden: Springer VS.
- Peter, F., Donat, M., Umlauf, S. & Dalbert, C. (2013). Einführung in die Gerechtigkeitspsychologie. In C. Dalbert (Hrsg.), *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 11-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, M. & Baumert, J. (Hrsg.). (2008). *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft No. 10). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, J. (2006). *Gerechtigkeit als Fairneß: ein Neuentwurf*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Reise, S. P., Widaman, K. F. & Pugh, R. H. (1993). Confirmatory factor analysis and item response theory: Two approaches for exploring measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 114 (3), 552-566.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1), 1-28.
- Rubin, Z. & Peplau, L. A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the national draft lottery. *Journal of social issues*, 29 (4), 73-93.
- Rubin, Z. & Peplau, L. A. (1975). Who beliefs in a just world? *Journal of social issues*, 31 (5), 65-89.
- Sachweh, P. (2010). *Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schmitt, M. (1993). *Abriß der Gerechtigkeitspsychologie* (Berichte der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“, Nr.70). Trier. Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Schmitt, M. (1996). Individual differences in sensitivity to befallen injustice (SBI). *Personality and Individual Differences*, 21 (1), 3-20.
- Schmitt, M., Gollwitzer, M. & Arbach, D. (2003). *Justice sensitivity: Assessment and location in the personality space* (Berichte der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“, Nr.159). Trier. Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1995). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Einstellungen zu Verteilungsprinzipien, Ungerechtigkeitssensibilität und Glaube an eine gerechte Welt als Kovariate*. (Berichte der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“, Nr.82). Trier. Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Schmitt, M., Neumann, R. & Montada, L. (1992). *Sensitivity to experienced injustice: Structural equation measurement and validation models* (Berichte der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“, Nr.67). Trier. Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Schmitt, M., Baumert, A., Gollwitzer, M. & Maes, J. (2010). The justice sensitivity inventory: Factorial validity, location in the personality facet space, demographic pattern, and normative data. *Social Justice Research*, 23, 211-238.
- Schmitt, M., Gollwitzer, M., Maes, J. & Arbach, D. (2005). Justice sensitivity: Assessment and location in the personality space. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 202-211.

- Schrenker, M. & Wegener, B. (2007). *Was ist gerecht? Ausgewählte Ergebnisse aus dem International Social Justice Project 1991-2007* (ISJP Technical Report 150). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Sozialwissenschaften.
- Sen, A. (2008). Capabilities and well-being. In D. M. Hausman (Eds.), *The philosophy of economics. An anthology* (S. 270-294). New York: Cambridge University Press.
- Sen, A. (2010). *Eine Idee der Gerechtigkeit*. München: Beck.
- SKBF (2014). *Bildungsbericht 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Skrondal, A. & Rabe-Hesketh, S. (2007). Latent variable modelling: A survey. *Scandinavian Journal of Statistics*, 34 (4), 712-745.
- Steiger, J. H. (1990). Structural equation modelling and modification: A interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25 (2), 173-180.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tabachnick, A. J. & Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thomas, N., Baumert, A. & Schmitt, M. (2012). Justice sensitivity as a risk and protective factor in social conflicts. In E. Kals & J. Maes (Eds.), *Justice and conflicts: Theoretical and empirical contributions* (p. 107-121). Heidelberg: Springer Verlag.
- Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 119-133.
- Trautwein, U., Baeriswyl, F., Lüdtke, O. & Wandeler, C. (2008). Die Öffnung des Schulsystems: Fakt oder Fiktion? Empirische Befunde zum Zusammenhang von Grundschulübertritt und Übergang in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 648-665.
- Tylor, P. (1962). Children's evaluations of the characteristics of a good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32, 258-266.
- Vereinte Nationen (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Download am 06.02.2015 von www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, A., Rest, S. & Rosenbaum, L. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F. & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8 (1), 84-136.
- Witte, E. H. (1994). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Weinheim: Beltz.

Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie*. München: Pearson Studium.

Anhang

Anhang	219
Anhang A: Übersicht Fragestellungen und Hypothesen	220
Anhang B: Konstrukte	223
Anhang C: Itemstatistiken.....	226
Anhang D: Deskriptive Statistik	228
Anhang E: Zusatzberechnungen zum sozioökonomischen Status.....	231
Anhang F: Kontrolle der Abhängigkeiten zwischen Eltern und PSSuS für die Skalenanalysen	233
Anhang G: Modifikationsindices	235
Anhang H: Messinvarianzprüfung PSSuS und Eltern für Zuweisungsgruppen	248
Anhang I: Mittelwertunterschiede zwischen Zuweisungsgruppen.....	249
Anhang J: Vergleich der Korrelationen mit Fisher's-Z	251
Anhang K: Indirekte Effekte	252
Anhang L: Intraklassenkorrelationskoeffizienten.....	260

Anhang A: Übersicht Fragestellungen und Hypothesen

Fragstellung 1:

Messen die Skalen zu schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und zum Ungleichheitserleben in allen Stichproben gleich im Sinne der Anforderungen der faktoriellen Messinvarianz?

messtheoretische Voraussetzungen	1	Das explizite Gerechtigkeitsmotiv lässt sich aus den Konstrukten Gerechtigkeitssensitivität und Gerechtigkeitszentralität im Sinne eines Faktors höherer Ordnung bilden.
	2	Für die Konstrukte zur Messung des Gerechtigkeitsmotivs – Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitssensitivität und Gerechtigkeitszentralität - liegt mindestens eine partielle skalare Messinvarianz zwischen allen drei Stichproben vor.
	3	Für die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte, Lehrpersonsgerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit, liegt mindestens eine partielle skalare Messinvarianz zwischen der Schülerinnen- und Schülerstichprobe und der Elternstichprobe der Primarschulen vor.

Fragstellung 2:

Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten, dem Ungleichheitserleben, Schulkontextindikatoren und demografischen Variablen? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Primarschülerinnen und Primarschülern, ihren Eltern und Orientierungsschülerinnen und Orientierungsschülern?

Hypothesen	H 1	Hohe Ausprägungen in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten gehen mit höheren Werten in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten einher.
	H 2	Hohe Ausprägungen im impliziten Gerechtigkeitsmotiv gehen mit niedrigeren Ausprägungen des Ungleichheitserlebens einher.
	H 3	Hohe Ausprägungen im expliziten Gerechtigkeitsmotiv gehen mit hohen Ausprägungen des Ungleichheitserlebens einher.
	H 4	Das implizite Gerechtigkeitsmotiv zeigt stärkere Zusammenhänge mit schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und Ungleichheitserleben als das explizite Gerechtigkeitsmotiv.

Fortsetzung Fragstellung 2:

Hypothesen	H 5	Die schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte zeigen untereinander positive Zusammenhänge.
	H 6	Schülerinnen zeigen höhere Werte in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten als Schüler.
	H 7	Die Kinder der Primarschulen zeigen niedrigere Werte in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten als Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse der Orientierungsschulen.
	H 8	Hohe Ausprägungen in den schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukten der Eltern gehen mit hohen Werten der schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukte ihrer Kinder einher.
	H 9	Hohe Ausprägungen in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten der Eltern gehen mit hohen Werten der schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte ihrer Kinder einher.
	H 10	Hohe Ausprägungen im Ungleichheitserleben der Eltern geht mit hohen Werten im Ungleichheitserleben ihrer Kinder einher.
	H 11	Eltern nehmen Ungleichheiten stärker wahr als ihre Kinder.
	H 12	Hohe Ausprägungen der schuldistalen Gerechtigkeitskonstrukte gehen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status einher.
	H 13	Hohe Ausprägungen in den schulproximalen Konstrukten Lehrpersonengerechtigkeit und Übertrittsgerechtigkeit der Eltern gehen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status einher.
	H 14	Niedrige Ausprägungen des Ungleichheitserlebens der Eltern gehen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status einher.
	H 15	Der definitive Zuweisungsentscheid in die Sekundarabteilung A geht mit höherem schulproximalem Gerechtigkeitserleben und weniger Ungleichheitserleben einher.
	H 16	Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung C der Orientierungsschulen zeigen niedrigere Ausprägungen in den schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten als Jugendliche in der Sekundarabteilung A.
	H 17	Schülerinnen und Schüler der Sekundarabteilung C der Orientierungsschulen zeigen höheres Ungleichheitserleben als Jugendliche in der Sekundarabteilung A.

Fragstellung 3:

Können schulproximale Gerechtigkeitskonstrukte und das Ungleichheitserleben durch schuldistale Gerechtigkeitskonstrukte, und Schulkontextindikatoren vorhergesagt werden?

Hypothesen	H 18	Hohe Werte im impliziten Gerechtigkeitsmotiv führen zu höherer Lehrpersonsgerechtigkeit und zu höherer Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise höherer Schulgerechtigkeit.
	H 19	Hohe Werte im expliziten Gerechtigkeitsmotiv führen zu höherer Lehrpersonsgerechtigkeit und zu höherer Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise höherer Schulgerechtigkeit.
	H 20	Die Ausprägung des impliziten Gerechtigkeitsmotivs der Eltern beeinflusst das schulproximale Gerechtigkeitserleben der Kinder im Sinne gerichteter Effekte.
	H 21	Die Ausprägung des impliziten Gerechtigkeitsmotivs der Eltern beeinflusst das Ungleichheitserleben der Kinder im Sinne gerichteter Effekte.
	H 22	Das implizite Gerechtigkeitsmotiv moderiert den Effekt des Ungleichheitserlebens auf die Lehrpersonsgerechtigkeit und die Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise Schulgerechtigkeit.
	H 23	Das explizite Gerechtigkeitsmotiv moderiert den Effekt des Ungleichheitserlebens auf die Lehrpersonsgerechtigkeit und die Übertrittsgerechtigkeit, beziehungsweise Schulgerechtigkeit.

Anhang B: Konstrukte

Konstrukte, Itemnamen mit dazugehörigem Wortlaut

Konstrukt	Itemname	Wortlaut
Persönlicher Gerechte-Welt-Glaube	pgwg1	Im Grossen und Ganzen finde ich, dass ich mein Schicksal verdiene.
	pgwg2	In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt.
	pgwg3	Meiner Meinung nach bekomme ich im Grossen und Ganzen, was mir gerechterweise zusteht.
	pgwg4	Mein Leben verläuft im Grossen und Ganzen gerecht.
	pgwg5	In meinem Leben sind Ungerechtigkeiten eher die Ausnahme.
	pgwg6	Meiner Meinung nach geht es in meinem Leben im Allgemeinen gerecht zu.
	pgwg7	Ich finde, dass mir bei wichtigen Entscheidungen im Grossen und Ganzen Gerechtigkeit widerfährt.
Gerechtigkeitssensitivität Nutznießerperspektive	gsn1	Es macht mir zu schaffen, wenn ich etwas bekomme, was eigentlich anderen zusteht.
	gsn5	Wenn ich ohne Grund freundlicher behandelt werde als andere, geht mir das lange durch den Kopf.
	gsn6	Es belastet mich, wenn man bei mir über Dinge hinwegsieht, für die andere kritisiert werden.
	gsn7	Ich habe Schuldgefühle, wenn ich besser behandelt werde als andere.
Gerechtigkeitszentralität	gz1	Ich denke, dass mir Gerechtigkeit wichtiger ist als den meisten anderen Menschen.
	gz3	Mit Menschen, denen Gerechtigkeit egal ist, kann ich nicht viel anfangen.
	gz4	Es beschäftigt mich, wenn ich eine Ungerechtigkeit nicht verhindert habe.
	gz6	Eine Ungerechtigkeit, die ich begangen habe, quält mich noch lange.
	gz8	Ich glaube, dass es mich stärker betroffen macht als die meisten anderen Leute, wenn ich Ungerechtigkeiten beobachte.
	gz13	Nichts ärgert mich so sehr wie Menschen, die Unrecht zulassen.

Konstrukt	Itemname	Wortlaut
Lehrpersonsgerechtigkeit Primarschule	lpger1	Die Lehrperson bemüht sich, zu allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu sein.
	lpger2 (r)	Einige Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrperson bevorzugt.
	lpger4	Die Lehrperson gibt gerechte Noten.
	lpger5	Die Lehrperson gibt gerechte Übertrittsempfehlungen.
Lehrpersonsgerechtigkeit Orientierungsschule	lpger1	Unsere Lehrpersonen bemühen sich, zu allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu sein.
	lpger2 (r)	Einige Schülerinnen und Schüler werden von unseren Lehrpersonen bevorzugt.
	lpger3	Unsere Lehrpersonen bereiten uns gut auf Prüfungen vor.
	lpger4	Die Lehrpersonen geben gerechte Noten.
Übertrittsgerechtigkeit	ueger1	Das Übertrittsverfahren ist gerecht.
	ueger2	Die Zuweisung ist für alle Schülerinnen und Schüler gerecht.
	ueger3	Die Vergleichsprüfung ist gerecht.
	ueger4	Beim Übertrittsverfahren haben alle die gleiche Chance.
Schulgerechtigkeit	schger1	Die Orientierungsschule ist im Grossen und Ganzen gerecht.
	schger2	In der Abteilung, in der ich bin, haben alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Chancen.
	schger3	Jede Abteilung in der Orientierungsschule ist gerecht.
	schger4 (r)	Es ist ungerecht, dass die Orientierungsschule in drei Abteilungen eingeteilt ist.
	schger5	Die Zuteilung in die Orientierungsschule am Ende der 6. Klasse ist für alle Kinder gerecht.
	schger6 (r)	Die Schülerinnen und Schüler werden in der Orientierungsschule nicht gleich gut gefördert.
	schger7	Die verschiedenen Abteilungen machen Sinn, weil so alle Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden können.

Konstrukt	Itemname	Wortlaut
Ungleichheitserleben: Wahrnehmung Herkunftseffekte <i>Klammern:</i> Formulierung in Orientierungsschul- stichprobe	seser1	Damit ein Kind gut in der Schule ist, kommt es darauf an, welchen Beruf die Eltern haben.
	seser2	Kinder von Eltern mit Universitätsabschluss oder anderer höherer Ausbildung sind in der Schule im Vorteil.
	seser3	Kinder von weniger gebildeten (begabten) Eltern sind in der Schule im Nachteil.
	seser4	Kinder von Eltern mit Universitätsabschluss oder anderer höherer Ausbildung haben es leichter in die Progymnasialabteilung zu kommen.
	seser5	Wenn Eltern sich zu Hause Zeit für ihre Kinder nehmen, dann sind die Kinder auch besser in der Schule.
	seser6	Je höher der Schulabschluss der Eltern desto höher wird auch der Schulabschluss des Kindes.
	seser7 (r)	Der Bildungsweg der Eltern hat keinen Einfluss auf die Schullaufbahn der Kinder.
	seser8	Wenn Eltern nach der Orientierungsschule eine Lehre gemacht haben, dann machen das ihre Kinder auch.
	seser9	Wenn Eltern wohlhabend sind, kommt ihr Kind auch in eine hohe Abteilung.
Ungleichheitserleben: Idealer Einfluss des Sozioökonomischen Status	sesid1	Kinder mit gleichen Fähigkeiten sollten die gleichen Chancen in der Schule haben.
	sesid2	Für den Schulabschluss sollte nur die Leistung eines Kindes entscheidend sein.
	sesid3	Der Beruf der Eltern darf keinen Einfluss auf die Schulnoten haben.
	sesid4	Für einen guten Schulabschluss ist es wichtig, dass die Eltern ein Kind zu Hause unterstützen können.
	sesid5	Die Leistung sollte darüber entscheiden, in welche Abteilung der Orientierungsschule ein Kind geht.
	sesid6	Kinder mit weniger begabten Eltern sollten bei guter Leistung in die Progymnasialabteilung gehen.
	sesid7	Kinder von Eltern mit Universitätsabschluss oder anderer höherer Ausbildung dürfen nicht im Vorteil sein.
	sesid8	Kinder von weniger begabten Eltern dürfen nicht im Nachteil sein.

Anhang C: Itemstatistiken

Itemstatistiken der letztlich verwendeten Skalen nach Ausschluss schwacher Items je Stichprobe

PSSuS:

Skala	Item	Trennschärfe r_{it}	M	SD	N
Persönlicher Gerechte-Welt-Glaube	pgwg2	0.64	3.45	0.67	770
	pgwg3	0.61	3.36	0.66	770
	pgwg4	0.69	3.49	0.63	770
	pgwg6	0.63	3.41	0.65	770
Gerechtigkeitssensitivität	gsn5	0.63	2.69	0.91	763
	gsn6	0.62	2.79	0.86	763
	gsn7	0.64	2.69	0.92	763
Lehrpersongerechtigkeit	lpger1	0.52	3.41	0.80	778
	lpger4	0.53	3.55	0.65	778
	lpger5	0.53	3.52	0.68	778
Übertrittsgerechtigkeit	ueger1	0.61	3.38	0.72	777
	ueger2	0.50	3.35	0.72	777
	ueger3	0.69	3.46	0.70	777
	ueger4	0.44	3.38	0.79	777
Ungleichheitserleben	seser4	0.59	2.21	1.22	771
	seser6	0.67	1.89	1.04	771
	seser9	0.56	1.92	1.07	771

Eltern:

Skala	Item	Trennschärfe r_{it}	M	SD	N
Persönlicher Gerechte-Welt-Glaube	pgwg2	0.70	3.32	0.62	622
	pgwg3	0.68	3.20	0.66	622
	pgwg4	0.75	3.39	0.58	622
	pgwg6	0.62	3.31	0.60	622
Gerechtigkeitssensitivität	gsn5	0.76	2.50	0.91	615
	gsn6	0.62	2.70	0.83	615
	gsn7	0.71	2.70	0.89	615

Fortsetzung Eltern:

Skala	Item	Trennschärfe r_{it}	M	SD	N
Lehrpersonsgerechtigkeit	lpger1	0.73	3.33	0.73	680
	lpger4	0.72	3.39	0.62	680
	lpger5	0.73	3.42	0.72	680
Übertrittsgerechtigkeit	ueger1	0.75	3.22	0.74	650
	ueger2	0.70	3.16	0.74	650
	ueger3	0.72	3.17	0.78	650
	ueger4	0.72	3.14	0.85	650
Ungleichheitserleben	seser4	0.69	2.19	1.22	687
	seser6	0.65	2.09	1.12	687
	seser9	0.55	1.82	1.11	687

OSSuS:

Skala	Item	Trennschärfe r_{it}	M	SD	N
Persönlicher Gerechte-Welt-Glaube	pgwg2	0.48	3.08	0.66	785
	pgwg3	0.54	2.96	0.64	785
	pgwg4	0.67	3.12	0.67	785
	pgwg6	0.55	2.97	0.71	785
Gerechtigkeitssensitivität	gsn5	0.53	2.29	0.75	788
	gsn6	0.50	2.53	0.77	788
	gsn7	0.60	2.32	0.77	788
Lehrpersonsgerechtigkeit	lpger1	0.45	3.05	0.85	800
	lpger4	0.52	2.98	0.71	800
	lpger5	0.49	3.16	0.70	800
Schulgerechtigkeit	schger1	0.62	3.11	0.72	805
	schger2	0.59	3.17	0.68	805
	schger3	0.68	3.06	0.69	805
	schger5	0.50	2.96	0.82	805
	schger7	0.49	3.34	0.75	805
Ungleichheitserleben	seser4	0.62	2.18	0.88	799
	seser6	0.66	2.01	0.81	799
	seser9	0.51	2.08	0.85	799

Anhang D: Deskriptive Statistik

Deskriptive Statistiken der Skalen PGWG, GSN, LPGER, UEGER, SCHGER und SESER mit SPSS berechnet

PSSuS:

PSSuS Gesamt	Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	3.43	0.53	788
	GSN	2.71	0.75	785
	LPGER	3.49	0.57	793
	UEGER	3.39	0.56	793
	SESER	2.02	0.92	788
Sek A		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	3.63	0.43	275
	GSN	2.81	0.73	274
	LPGER	3.66	0.47	277
	UEGER	3.52	0.50	277
	SESER	1.78	0.83	277
Sek B		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	3.43	0.50	331
	GSN	2.71	0.74	330
	LPGER	3.50	0.53	333
	UEGER	3.41	0.54	333
	SESER	1.98	0.90	330
Sek C		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	3.12	0.56	179
	GSN	2.57	0.78	178
	LPGER	3.23	0.66	180
	UEGER	3.17	0.601	180
	SESER	2.48	0.94	178

Eltern:

Eltern Gesamt		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	3.30	0.51	647
	GSN	2.63	0.76	634
	LPGER	3.39	0.59	701
	UEGER	3.18	0.66	704
	SESER	2.05	0.96	700
Sek A		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	3.35	0.47	239
	GSN	2.58	0.75	235
	LPGER	3.55	0.50	254
	UEGER	3.27	0.60	255
	SESER	2.00	0.88	256
Sek B		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	3.34	0.51	261
	GSN	2.60	0.77	253
	LPGER	3.36	0.65	290
	UEGER	3.16	0.65	292
	SESER	2.01	0.98	289
Sek C		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	3.17	0.54	144
	GSN	2.77	0.74	143
	LPGER	3.18	0.71	154
	UEGER	3.04	0.76	154
	SESER	2.21	1.02	152

OSSuS:

OSSuS Gesamt		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	3.05	0.53	828
	GSN	2.38	0.61	821
	LPGER	3.05	0.59	830
	SCHGER	3.06	0.58	835
	SESER	2.10	0.69	832
Sek A		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	3.15	0.52	227
	GSN	2.31	0.60	228
	LPGER	3.05	0.53	229
	SCHGER	3.20	0.51	229
	SESER	2.08	0.69	228
Sek B		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	3.09	0.50	396
	GSN	2.42	0.60	395
	LPGER	3.04	0.58	396
	SCHGER	3.05	0.54	399
	SESER	2.04	0.68	400
Sek C		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
	PGWG	2.86	0.56	205
	GSN	2.38	0.65	198
	LPGER	3.07	0.65	205
	SCHGER	2.92	0.67	207
	SESER	2.22	0.71	204

Anhang E: Zusatzberechnungen zum sozioökonomischen Status

Korrelationen der Skalen PGWG, GSN, LPGER, SCHGER und SESER mit sozioökonomischen Status (ISEI) für OSSuS

Skalen	Korrelationen r				
	PGWG	GSN	LPGER	SCHGER	SESER
GSN	-.01				
LPGER	.35 **	.14 **			
SCHGER	.43 **	-.01	.61 **		
SESER	-.13 *	.18 **	-.19 **	-.21 **	
ISEI	.15 **	.01	-.09 *	.04	-.08 +

RMSEA = .02; CFI = .99; TLI = .98; SRMR = .03.

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Deskriptive Statistiken und Mehrfachvergleiche nach Scheffé zum ISEI

PSSuS und Eltern:

Definitive Zuweisung	ISEI		
	M	SD	N
Sek A	59.12	14.43	259
Sek B	53.47	15.37	290
Sek C	46.03	15.11	155
Gesamt	53.91	15.72	704

OSSuS:

Abteilung	ISEI		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Sek A	58.80	15.69	231
Sek B	51.13	16.20	400
Sek C	40.05	14.30	199
Gesamt	50.61	17.00	830

PSSuS und Eltern:

Indikator	Definitive Zuweisung	Vergleichsgruppe	Mittlere Differenz (Abteilung – Vergleichsgruppe)	Standardfehler
ISEI	Sek A	Sek B	5.65 *	1.28
		Sek C	13.09 *	1.52
	Sek B	Sek A	-5.65 *	1.28
		Sek C	7.44 *	1.49
	Sek C	Sek A	-13.09 *	1.52
		Sek B	-7.44 *	1.49

OSSuS:

Indikator	Abteilung	Vergleichsgruppe	Mittlere Differenz (Abteilung – Vergleichsgruppe)	Standardfehler
ISEI	Sek A	Sek B	7.67 *	1.29
		Sek C	18.75 *	1.51
	Sek B	Sek A	-7.67 *	1.29
		Sek C	11.08 *	1.36
	Sek C	Sek A	-18.75 *	1.51
		Sek B	-11.08 *	1.36

Anhang F: Kontrolle der Abhängigkeiten zwischen Eltern und PSSuS für die Skalenanalysen

Zu Tabelle 2: Faktorladungen und Fit-Indices für simultane konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skalen PGWG, GSN und GZ

Items	Faktorladungen r_f	
	PSSuS	Eltern
	$N = 724$	$N = 627$
pgwg1	.48	.51
pgwg2	.71	.76
pgwg3	.70	.76
pgwg4	.77	.80
pgwg5	.58	.64
pgwg6	.74	.74
pgwg7	.60	.77
gsn1	.56	.65
gsn5	.74	.83
gsn6	.74	.70
gsn7	.75	.84
gz1	.44	.51
gz3	.52	.52
gz4	.65	.70
gz6	.71	.69
gz8	.63	.63
gz13	.64	.65
<i>Modell-Fit</i>		
RMSEA	.03	
CFI	.86	
TLI	.85	
SRMR	.05	

Anmerkung. Standardisierte Faktorladungen, die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ,type = complex'.

Zu Tabelle 3: Modellgeltungsstatistik zur Überprüfung der Faktorenstruktur bei Modellierung eines Faktors höherer Ordnung (explizites Gerechtigkeitsmotiv)

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modell- vergleich	χ^2_{diff}	Δdf
PSSuS und Eltern									
1 1.Ordnung	6159.22	3352	.03	.86	.85	.05			
2 2.Ordnung	6778.87	3377	.04	.83	.82	.05	2 vs 1	555.50	52

Anmerkung. Die Berücksichtigung der Clusterung der Daten erfolgt durch den in Mplus implementierten Befehl ‚type = complex‘.

Anhang G: Modifikationsindices

Zu Tabelle 10: Modellgeltungststatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG, GSN und GZ über die Stichproben PSSuS, OSSuS und Eltern der Haupterhebung

Modifikationsindices zu Modell 2 – metrische Messinvarianz:

	By Statements	M. I.
PSSuS	PGWG by gsn1	11.51
	PGWG by gz8	16.12
	GSN by pgwg7	10.78
	GSN by gz6	10.10
	gz by pgwg7	12.77
Eltern	PGWG by pgwg7	12.45
	PGWG by gz8	13.25
	GSN by gsn5	17.40
	GZ by gsn1	16.28
OSSuS	PGWG by pgwg7	24.54
	GSN by pgwg7	37.35
	GSN by gsn5	21.00
	GZ by pgwg7	40.63
	GZ by gsn5	21.74

Modifikationsindices zu Modell 3 – skalare Messinvarianz

	By Statements	M. I.	Intercepts	M. I
PSSuS	PGWG by gsn1	11.68	pgwg1	37.51
	PGWG by gz8	14.22	pgwg5	24.53
	GZ by pgwg7	10.63	gsn1	10.32
			gsn5	14.47
			gz3	12.09
Eltern	PGWG by pgwg1	13.86	pgwg1	41.84
	GSN by gsn5	19.81	pgwg3	12.34
	GSN by gz3	13.69	pgwg5	47.66
	GZ by pgwg1	11.49	pgwg7	5.50
	GZ by pgwg7	18.71	gsn1	16.84
	GZ by gsn1	34.80	gsn5	20.77
			gsn7	10.99
			gz1	38.56

Fortsetzung Modell 3:

	By Statements	M. I.	Intercepts	M. I.
OSSuS	PGWG by pgwg2	14.44	gz3	18.52
	PGWG by gz1	12.07	gz8	21.20
	GSN by pgwg4	13.95	gz13	24.93
	GSN by pgwg5	11.83	pgwg4	14.20
	GSN by pgwg7	79.78	pgwg7	70.44
	GSN by gsn5	21.66	gz1	47.68
	GSN by gz3	10.83	gz13	39.52
	GSN by gz13	16.37		
	GZ by pgwg7	53.58		
	GZ by gsn5	22.05		

Modell 2b – Kurzform metrische Messinvarianz:

	By Statements	M. I.
PSSuS	GZ by pgwg6	11.66
Eltern	GSN by gsn5	24.50
OSSuS	PGWG by pgwg2	10.25
	GSN by gsn5	24.18
	GSN by gz13	14.26
	GZ by gsn5	19.26

Modell 3b – Kurzform skalare Messinvarianz:

	By Statements	M. I.	Intercepts	M. I.
PSSuS	GSN by gz6	11.73	gsn5	13.52
	GZ by pgwg6	11.03		
	GZ by gz6	11.63		
Eltern	GZ by gsn5	15.16	gsn7	15.63
	GZ by gsn7	15.38	gz13	21.73
OSSuS	GSN by pgwg6	10.29	gz4	20.85
	GSN by gsn6	11.01	gz13	28.95
	GSN by gz13	20.84		

Zu Tabelle 11: Modellgeltungstestatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG und GSN über die Stichproben PSSuS, OSSuS und Eltern der Haupterhebung

Modell 2 – Kurzform metrische Messinvarianz:

	By Statements	M. I.
PSSuS	--	--
Eltern	GSN y gsn5	28.00
OSSuS	PGWG by pgwg2	10.05
	GSN by gsn5	28.47

Modell 3 – Kurzform skalare Messinvarianz:

	By Statements	M. I.	Intercepts	M. I.
PSSuS	--	--	--	--
Eltern	GSN by gsn5	33.73	gsn5	16.64
			gsn7	24.31
OSSuS	GSN by gsn5	31.50	pgwg6	10.21

Zu Tabelle 12: Modellgeltungstestatistik zur Überprüfung der faktoriellen Invarianz der Skalen PGWG, GSN, LPGA, UEGA und SESER zwischen PSSuS und den Eltern der Haupterhebung

Modell 2 – metrische Messinvarianz:

By Statements	M. I.
SLPGA by sueger2	14.91
SLPGA by sueger4	14.83
SLPGA by ueger2	14.26
SLPGA by ueger3	10.68
SUEGER by sueger3	1.86
SUEGER by sueger4	24.93
SESER by seser1	15.94

Fortsetzung Modell 2:

By Statements	M. I.
SSESER by sseser2	36.10
SSESER by sseser3	116.75
ELPGER by eueger1	13.06
ELPGER by eueger2	34.47
ELPGER by eueger3	26.67
ELPGER by eueger44	14.32
EUEGER by eueger3	11.86
EUEGER by eueger4	24.93
ESESER by eseser1	15.94
ESESER by eseser2	36.09
ESESER by eseser3	116.75
ESESID by eueger4	17.85

Modell 3 – skalare Messinvarianz:

By Statements	M. I.	Intercepts	M. I.
SPGWW by sseser1	49.17	slpgera4	10.21
SPGWW by sseser2	134.46	sseser1	49.72
SPGWW by sseser3	268.48	sseser2	151.56
SPGWW by sseser6	36.57	sseser3	278.31
SPGWW by ssesid1	14.50	sseser6	34.17
SPGWW by ssesid8	12.30	ssesid1	18.89
SPGWW by sgsn5	15.26	ssesid8	12.63
SPGWW by sgsn7	17.39	sgsn5	15.44
SPGWW by eseser1	44.65	sgsn7	14.96
SPGWW by eseser2	142.66	elpger4	10.21
SPGWW by eseser3	264.78	eseser1	49.72
SPGWW by eseser6	41.01	eseser2	151.55
SPGWW by esesid1	17.95	eseser3	278.30
SPGWW by esesid3	11.54	eseser6	34.17
SPGWW by esesid8	10.52	esesid1	18.89
SPGWW by egsn5	15.64	esesid8	12.63
SPGWW by egsn7	17.75	egsn5	15.44
SGSN by sseser1	41.86	egsn7	14.96
SGSN by sseser2	118.30		
SGSN by sseser3	226.12		
SGSN by sseser6	29.22		

Fortsetzung Modell 3 – skalare Messinvarianz:

By Statements	M. I.	Intercepts	M. I.
SGSN by ssesid1	13.83		
SGSN by ssesid8	13.55		
SGSN by sgsn5	12.13		
SGSN by sgsn7	17.04		
SGSN by eueger1	10.15		
SGSN by eseser1	37.17		
SGSN by eseser2	125.92		
SGSN by eseser3	247.48		
SGSN by eseser6	37.49		
SGSN by esesid1	24.06		
SGSN by egsn5	15.55		
SGSN by egsn7	20.98		
SLPGER by sseser1	47.38		
SLPGER by sseser2	133.19		
SLPGER by sseser3	273.91		
SLPGER by sseser6	36.20		
SLPGER by ssesid1	14.13		
SLPGER by ssesid8	12.62		
SLPGER by sgsn5	15.21		
SLPGER by sgsn7	17.29		
SLPGER by elpger4	10.95		
SLPGER by eueger3	10.74		
SLPGER by eseser1	46.94		
SLPGER by eseser2	144.56		
SLPGER by eseser3	263.13		
SLPGER by eseser6	39.78		
SLPGER by esesid1	20.51		
SLPGER by esesid3	11.01		
SLPGER by esesid8	11.18		
SLPGER by egsn5	16.97		
SLPGER by egsn7	18.57		
SUEGER by sueger3	10.65		
SUEGER by sseser1	47.47		
SUEGER by sseser2	129.87		
SUEGER by sseser3	270.31		
SUEGER by sseser6	35.79		
SUEGER by ssesid1	13.66		
SUEGER by ssesid8	11.74		
SUEGER by sgsn5	15.99		
SUEGER by sgsn7	16.82		
SUEGER by elpger4	11.43		
SUEGER by eseser1	47.42		

Fortsetzung Modell 3 – skalare Messinvarianz:

By Statements	M. I.	Intercepts	M. I.
SUEGER by eseser2	147.53		
SUEGER by eseser3	269.26		
SUEGER by eseser6	41.36		
SUEGER by esesid1	18.83		
SUEGER by egsn5	16.56		
SUEGER by egsn7	17.70		
SSESER by sseser1	59.60		
SSESER by sseser2	170.74		
SSESER by sseser3	355.57		
SSESER by sseser6	34.17		
SSESER by SESID3	16.79		
SSESER by ssesid8	12.40		
SSESER by sgsn5	22.42		
SSESER by sgsn7	22.65		
SSESER by elpger4	10.21		
SSESER by eueger1	10.05		
SSESER by eseser1	40.18		
SSESER by eseser2	126.95		
SSESER by eseser3	253.05		
SSESER by eseser6	33.81		
SSESER by esesid1	14.55		
SSESER by esesid8	17.18		
SSESER by egsn5	14.98		
SSESER by egsn7	15.21		
SSESID by sseser1	46.05		
SSESID by sseser2	139.99		
SSESID by sseser3	266.51		
SSESID by sseser6	37.01		
SSESID by ssesid1	19.59		
SSESID by ssesid8	13.73		
SSESID by sgsn5	13.79		
SSESID by sgsn7	15.98		
SSESID by eseser1	44.63		
SSESID by eseser2	143.66		
SSESID by eseser3	268.14		
SSESID by eseser6	38.99		
SSESID by esesid1	22.08		
SSESID by esesid3	11.06		
SSESID by esesid8	12.54		
SSESID by egsn5	14.92		
SSESID by egsn7	18.04		
EPGWG by sseser1	48.19		

Fortsetzung Modell 3 – skalare Messinvarianz:

By Statements	M. I.	Intercepts	M. I.
EPGWG by sseser2	148.11		
EPGWG by sseser3	271.30		
EPGWG by sseser6	35.33		
EPGWG by ssesid1	17.95		
EPGWG by ssesid3	11.07		
EPGWG by ssesid8	12.48		
EPGWG by sgsn5	17.38		
EPGWG by sgsn7	18.02		
EPGWG by eseser1	40.70		
EPGWG by eseser2	142.72		
EPGWG by eseser3	267.56		
EPGWG by eseser6	38.76		
EPGWG by esesid1	19.17		
EPGWG by esesid3	12.69		
EPGWG by esesid8	18.70		
EPGWG by egsn5	18.21		
EPGWG by egsn7	19.24		
EGSN by sseser1	53.00		
EGSN by sseser2	121.84		
EGSN by sseser3	232.10		
EGSN by sseser6	30.09		
EGSN by ssesid1	17.02		
EGSN by ssesid3	10.99		
EGSN by ssesid8	14.87		
EGSN by sgsn5	20.77		
EGSN by sgsn7	21.77		
EGSN by eueger1	10.22		
EGSN by eseser1	42.93		
EGSN by eseser2	130.72		
EGSN by eseser3	244.03		
EGSN by eseser6	30.77		
EGSN by esesid1	18.91		
EGSN by esesid3	10.55		
EGSN by esesid8	16.40		
EGSN by egsn5	12.12		
EGSN by egsn7	17.04		
ELPGER by sseser1	48.30		
ELPGER by sseser2	139.49		
ELPGER by sseser3	269.84		
ELPGER by sseser6	35.16		
ELPGER by ssesid1	15.71		
ELPGER by ssesid3	10.46		

Fortsetzung Modell 3: skalare Messinvarianz

By Statements	M. I.	Intercepts	M. I.
ELPGER by ssesid8	12.22		
ELPGER by sgsn5	15.25		
ELPGER by sgsn7	17.03		
ELPGER by eueger3	12.77		
ELPGER by eseser1	47.75		
ELPGER by eseser2	135.28		
ELPGER by eseser3	252.33		
ELPGER by eseser6	39.50		
ELPGER by esesid1	21.89		
ELPGER by esesid3	11.88		
ELPGER by esesid8	13.04		
ELPGER by egsn5	17.96		
ELPGER by egsn7	18.31		
EUEGER by sseser1	48.89		
EUEGER by sseser2	138.12		
EUEGER by sseser3	272.08		
EUEGER by sseser6	33.74		
EUEGER by ssesid1	16.94		
EUEGER by ssesid3	10.13		
EUEGER by ssesid8	10.38		
EUEGER by sgsn5	15.10		
EUEGER by sgsn7	16.58		
EUEGER by eueger3	10.65		
EUEGER by eseser1	50.93		
EUEGER by eseser2	128.76		
EUEGER by eseser3	243.05		
EUEGER by eseser6	40.63		
EUEGER by esesid1	18.21		
EUEGER by esesid3	11.23		
EUEGER by esesid8	15.19		
EUEGER by egsn5	16.98		
EUEGER by egsn7	18.17		
ESESER by sseser1	40.50		
ESESER by sseser2	117.83		
ESESER by sseser3	182.57		
ESESER by sseser6	36.64		
ESESER by ssesid1	12.63		
ESESER by ssesid3	10.88		
ESESER by sgsn5	15.16		
ESESER by sgsn7	16.11		
ESESER by eseser1	59.60		

Fortsetzung Modell 3: skalare Messinvarianz

By Statements	M. I.	Intercepts	M. I.
ESESER by eseser2	170.74		
ESESER by eseser3	355.60		
ESESER by eseser6	34.17		
ESESER by esesid1	12.36		
ESESER by egsn5	12.93		
ESESER by egsn7	12.80		
ESESID by sseser1	46.75		
ESESID by sseser2	143.55		
ESESID by sseser3	277.87		
ESESID by sseser6	36.03		
ESESID by ssesid1	17.74		
ESESID by ssesid8	12.61		
ESESID by sgsn5	16.31		
ESESID by sgsn7	17.46		
ESESID by eseser1	45.26		
ESESID by eseser2	144.50		
ESESID by eseser3	277.50		
ESESID by eseser6	38.67		
ESESID by esesid1	19.58		
ESESID by esesid8	13.73		
ESESID by egsn5	16.94		
ESESID by egsn7	17.79		

Modell 2b – Kurzform metrische Messinvarianz:

By Statements	M.I.
SLPGER by sueger2	16.42
SLPGER by sueger4	15.29
SLPGER by eueger2	13.65
SLPGER by eueger3	10.82
SUEGER by sueger3	11.89
SUEGER by sueger4	25.53
SSESER by sueger4	10.82
ELPGER by eueger1	12.43
ELPGER by eueger2	36.20
ELPGER by eueger3	27.42
ELPGER by eueger4	13.15
EUEGER by eueger3	11.89
EUEGER by eueger4	25.53

Modell 3b – Kurzform skalare Messinvarianz:

By Statements	M.I.	Intercepts	
SPGWG by sseser6	24.46	sseser6	25.88
SPGWG by sgsn5	15.41	sseser9	11.01
SPGWG by sgsn7	17.53	sgsn5	16.94
SPGWG by eseser6	28.87	sgsn7	17.91
SPGWG by eseser9	12.39	eseser6	25.88
SPGWG by egsn5	15.75	eseser9	11.01
SPGWG by egsn7	17.84	egsn5	16.94
SGSN by sseser6	20.44	egsn7	17.91
SGSN by sgsn5	12.48		
SGSN by sgsn7	17.37		
SGSN by eueger1	10.30		
SGSN by eseser6	27.50		
SGSN by eseser9	11.38		
SGSN by egsn5	15.94		
SGSN by egsn7	21.15		
SLPGER by sseser6	25.16		
SLPGER by sgsn5	15.33		
SLPGER by sgsn7	17.44		
SLPGER by elpger4	11.09		
SLPGER by eueger3	10.71		
SLPGER by eseser6	27.19		
SLPGER by eseser9	11.87		
SLPGER by egsn5	17.12		
SLPGER by egsn7	18.66		
SUEGER by sueger3	10.59		
SUEGER by sseser6	25.26		
SUEGER by sgsn5	15.99		
SUEGER by sgsn7	16.87		
SUEGER by elpger4	11.45		
SUEGER by eseser6	28.54		
SUEGER by eseser9	12.07		
SUEGER by egsn5	16.56		
SUEGER by egsn7	17.77		
SSESER by sseser6	20.11		
SSESER by sseser9	13.65		
SSESER by sgsn5	20.76		
SSESER by sgsn7	21.47		
SSESER by elpger4	10.41		
SSESER by eseser6	21.69		
SSESER by eseser9	11.43		

Fortsetzung Modell 3b – Kurzform skalare Messinvarianz:

By Statements	M.I.	Intercepts
SSESER by egsn5	13.82	
SSESER by egsn7	13.22	
EPGWG by sseser6	23.25	
EPGWG by sseser9	11.40	
EPGWG by sgsn5	17.43	
EPGWG by sgsn7	18.07	
EPGWG by eseser6	28.11	
EPGWG by eseser9	13.06	
EPGWG by egsn5	18.26	
EPGWG by egsn7	19.33	
EGSN by sseser6	19.47	
EGSN by sgsn5	20.70	
EGSN by sgsn7	21.80	
EGSN by eueger1	10.25	
EGSN by eseser6	20.20	
EGSN by eseser9	11.17	
EGSN by egsn5	12.48	
EGSN by egsn7	17.37	
ELPGER by sseser6	23.90	
ELPGER by sgsn5	15.33	
ELPGER by sgsn7	17.14	
ELPGER by eueger3	12.77	
ELPGER by eseser6	27.21	
ELPGER by eseser9	12.08	
ELPGER by egsn5	18.02	
ELPGER by egsn7	18.41	
EUEGER by sseser6	23.02	
EUEGER by sgsn5	15.18	
EUEGER by sgsn7	16.69	
EUEGER by eueger3	10.60	
EUEGER by eseser6	27.92	
EUEGER by eseser9	11.25	
EUEGER by egsn5	17.08	
EUEGER by egsn7	18.26	
ESESER by sseser6	26.17	
ESESER by sseser9	15.10	
ESESER by sgsn5	14.48	
ESESER by sgsn7	15.13	
ESESER by eseser6	20.11	
ESESER by eseser9	13.65	
ESESER by egsn5	10.91	
ESESER by egsn7	10.08	

Modell 3c – partiell skalare Messinvarianz:

By Statements	M.I.	Intercepts	
SPGWG by sgsn5	15.42	sgsn5	16.95
SPGWG by sgsn7	17.54	sgsn7	17.92
SPGWG by egsn5	15.76	egsn5	16.95
SPGWG by egsn7	17.86	egsn7	17.92
SGSN by sgsn5	12.49		
SGSN by sgsn7	17.38		
SGSN by eueger1	10.31		
SGSN by egsn5	15.95		
SGSN by egsn7	21.16		
SLPGER by sgsn5	15.34		
SLPGER by sgsn7	17.45		
SLPGER by elpger4	11.10		
SLPGER by eueger3	10.71		
SLPGER by egsn5	17.13		
SLPGER by egsn7	18.68		
SUEGER by sueger3	10.60		
SUEGER by sgsn5	16.00		
SUEGER by sgsn7	16.88		
SUEGER by elpger4	11.45		
SUEGER by egsn5	16.57		
SUEGER by egsn7	17.78		
SSESER by sgsn5	20.73		
SSESER by sgsn7	21.50		
SSESER by elpger4	10.22		
SSESER by egsn5	14.05		
SSESER by egsn7	13.48		
EPGWG by sgsn5	17.44		
EPGWG by sgsn7	18.08		
EPGWG by egsn5	18.27		
EPGWG by egsn7	19.34		
EGSN by sgsn5	20.72		
EGSN by sgsn7	21.82		
EGSN by eueger1	10.25		
EGSN by egsn5	12.49		
EGSN by egsn7	17.38		
ELPGER by sgsn5	15.34		
ELPGER by sgsn7	17.15		
ELPGER by eueger3	12.78		
ELPGER by egsn5	18.03		
ELPGER by egsn7	18.42		
EUEGER by sgsn5	15.19		

Fortsetzung Modell 3c –partiell skalare Messinvarianz:

By Statements	M.I.	Intercepts	
EUEGER by sgsn7	16.70	sgsn5	16.95
EUEGER by eueger3	10.60	sgsn7	17.92
EUEGER by egsn5	17.09	egsn5	16.95
EUEGER by egsn7	18.28	egsn7	17.92
ESESER by sgsn5	14.29		
ESESER by sgsn7	14.89		
ESESER by egsn5	10.71		

Anhang H: Messinvarianzprüfung PSSuS und Eltern für Zuweisungsgruppen

Messinvarianztestung in der PSSuS-Stichprobe und der Eltern-Stichprobe für die drei Zuweisungsgruppen

Modell	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Modell- vergleich	χ^2_{diff}	Δdf
PSSuS									
1 Konfigural	478.63	327	.04	.95	.94	.05			
2 Metrisch	526.74	361	.04	.95	.94	.09	1 vs. 2	48.44	
3 Skalar	578.64	385	.04	.94	.94	.10	2 vs. 3	52.37	
Eltern									
1 Konfigural	553.83	327	.05	.94	.93	.05			
2 Metrisch	634.32	361	.06	.93	.92	.13	1 vs. 2	76.68	34
3 Skalar	675.17	128	.06	.93	.92	.13	2 vs. 3	64.58	24

Anhang I: Mittelwertunterschiede zwischen Zuweisungsgruppen

Mehrfachvergleich nach Scheffé zur Prüfung der Mittelwertdifferenzen in schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten zwischen den drei Zuweisungsgruppen der PSSuS:

Indikator	Abteilung	Vergleichsgruppe	Mittlere Differenz (Abteilung – Vergleichsgruppe)	Standardfehler
spgwg	Sek A	Sek B	.20 *	.04
		Sek C	.51 *	.05
	Sek B	Sek A	-.20 *	.04
		Sek C	.31 *	.05
	Sek C	Sek A	-.51 *	.05
		Sek B	-.31 *	.05
sgsn	Sek A	Sek B	.11 *	.06
		Sek C	.24 *	.07
	Sek B	Sek A	-.11 *	.06
		Sek C	.13 *	.07
	Sek C	Sek A	-.24 *	.07
		Sek B	-.13 *	.07
slpger	Sek A	Sek B	.15 *	.05
		Sek C	.43 *	.05
	Sek B	Sek A	-.15 *	.05
		Sek C	.28 *	.05
	Sek C	Sek A	-.43 *	.05
		Sek B	-.28 *	.05
sueger	Sek A	Sek B	.11 *	.04
		Sek C	.35 *	.05
	Sek B	Sek A	-.35 *	.04
		Sek C	.24 *	.05
	Sek C	Sek A	-.35 *	.05
		Sek B	-.24 *	.05
sseser	Sek A	Sek B	-.20 *	.07
		Sek C	.71 *	.09
	Sek B	Sek A	.20 *	.07
		Sek C	-.51 *	.08
	Sek C	Sek A	.71 *	.09
		Sek B	.51 *	.08

Anmerkung. Scheffé-Post-Hoc-Test in mehrfaktorieller Varianzanalyse

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Mehrfachvergleich nach Scheffé zur Prüfung der Mittelwertdifferenzen in schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten zwischen den drei Zuweisungsgruppen der Eltern:

Indikator	Abteilung	Vergleichsgruppe	Mittlere Differenz (Abteilung – Vergleichsgruppe)	Standardfehler
epgwg	Sek A	Sek B	.01	.05
		Sek C	.17 *	.05
	Sek B	Sek A	-.01	.05
		Sek C	.16 *	.05
	Sek C	Sek A	-.17 *	.05
		Sek B	-.16 *	.05
egsn	Sek A	Sek B	-.01	.07
		Sek C	-.18	.08
	Sek B	Sek A	.01	.07
		Sek C	-.17	.08
	Sek C	Sek A	.18	.08
		Sek B	.17	.08
elpger	Sek A	Sek B	.19 *	.05
		Sek C	.37 *	.06
	Sek B	Sek A	-.18 *	.05
		Sek C	.18 *	.06
	Sek C	Sek A	-.37 *	.06
		Sek B	-.18 *	.06
eueger	Sek A	Sek B	.11	.06
		Sek C	.23 *	.07
	Sek B	Sek A	-.11	.06
		Sek C	.12	.07
	Sek C	Sek A	-.23 *	.07
		Sek B	-.12	.07
eseser	Sek A	Sek B	-.01	.09
		Sek C	-.21	.10
	Sek B	Sek A	.01	.09
		Sek C	-.20	.10
	Sek C	Sek A	.01	.10
		Sek B	-.20	.10

Anmerkung. Scheffé-Post-Hoc-Test in mehrfaktorieller Varianzanalyse

** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Anhang J: Vergleich der Korrelationen mit Fisher's-Z

Signifikanztestung der Unterschiede in den Korrelationen der schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukte zwischen einzelnen Leistungsniveaus mit Prüfgröße Fisher's -Z

Betreffende Korrelation	Fisher's-Z		
	Abteilung A vs. B	Abteilung B vs. C	Abteilung C vs. A
PGWG * LPGER	0.06	-1.01	-0.86
PGWG * SCHGER	1.22	0.69	1.67
PGWG * SESER	1.58	-4.64	-2.79
GSN * LPGER	2.02	0.96	2.59
GSN * SESER	-1.27	-2.14	-3.00
LPGER * SCHGER	-0.06	2.74	2.39
LPGER * SESER	-1.33	-0.61	-1.69
SCHGER * SESER	-0.19	-3.47	-3.27

Anmerkung. Mit einem Z_{krit} von +/- 1.96. Hervorgehobene Werte stehen für signifikante Unterschiede mit signifikanten Korrelationen in beiden Gruppen.

Signifikanztestung der Unterschiede in den Korrelationen in den schuldistalen und schulproximalen Gerechtigkeitskonstrukten und Geschlecht und ISEI zwischen einzelnen Leistungsniveaus mit Prüfgröße Fisher's -Z

Betreffende Korrelation	Fisher's-Z
	Abteilung A vs. B
Geschlecht * PGWG	0.45
Geschlecht * GSN	-1.94
Geschlecht * LPGER	-1.77
Geschlecht * SCHGER	-1.74
Geschlecht * SESER	0.97

Anmerkung. Mit einem Z_{krit} von +/- 1.96. Hervorgehobene Werte stehen für signifikante Unterschiede mit signifikanten Korrelationen in beiden Gruppen.

Anhang K: Indirekte Effekte

Ausführliche Tabellen der Indirekten Effekte

Zu Tabelle 38: Totale und indirekte Effekte der Skalen PGWG über LPGER sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern

Effekt SPGWG auf SUEGER	β
Total	.52 **
Total indirekt	.35 **
SPGWG über SLPGER auf SUEGER	.35 **
SPGWG über ELPGER auf SUEGER	-.00
Effekt EPGWG auf SUEGER	β
Total	.01
Total indirekt	-.02
EPGWG über SLPGER auf SUEGER	-.02
EPGWG über ELPGER auf SUEGER	-.00
Effekt SGSN auf SUEGER	β
Total	.02
Total indirekt	.04
SGSN über SLPGER auf SUEGER	.04
SGSN über ELPGER auf SUEGER	.00
Effekt EGSN auf SUEGER	β
Total	-.03
Total indirekt	.01
EGSN über SLPGER auf SUEGER	.01
EGSN über ELPGER auf SUEGER	-.00
Effekt EPGWG auf EUEGER	β
Total	.20 **
Total indirekt	.16 **
EPGWG über SLPGER auf EUEGER	.00
EPGWG über ELPGER auf EUEGER	.16 **
Effekt SPGWG auf EUEGER	β
Total	.17 **
Total indirekt	.12 *
SPGWG über SLPGER auf EUEGER	-.07
SPGWG über ELPGER auf EUEGER	.19 **

Fortsetzung Totale und indirekte Effekte der Skalen PGWG über LPGER sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern

Effekt EGSN auf EUEGER	β
Total	.07
Total indirekt	.05
EGSN über SLPGER auf EUEGER	-.00
EGSN über ELPGER auf EUEGER	.05
Effekt SGSN auf EUEGER	β
Total	-.04
Total indirekt	-.02
SGSN über SLPGER auf EUEGER	-.01
SGSN über ELPGER auf EUEGER	-.02

Zu Tabelle 39: Totale und indirekte Effekte der Skalen PGWG über LPGER und SESER sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern

Effekt SPGWG auf SUEGER	β
Total	.52 **
Total indirekt	.34 **
SPGWG über SLPGER auf SUEGER	.35 **
SPGWG über SSESER auf SUEGER	-.01
SPGWG über ELPGER auf SUEGER	-.00
SPGWG über ESESER auf SUEGER	-.00
Effekt EPGWG auf SUEGER	β
Total	.01
Total indirekt	-.02
EPGWG über SLPGER auf SUEGER	-.02
EPGWG über SSESER auf SUEGER	.00
EPGWG über ELPGER auf SUEGER	-.00
EPGWG über ESESER auf SUEGER	.00
Effekt SGSN auf SUEGER	β
Total	.02
Total indirekt	.04
SGSN über SLPGER auf SUEGER	.04
SGSN über SSESER auf SUEGER	.00
SGSN über ELPGER auf SUEGER	.00
SGSN über ESESER auf SUEGER	.00

Fortsetzung Totale und indirekte Effekte der Skalen PGWG über LPGER und SESER sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern

Effekt EGSN auf SUEGER	β
Total	-.03
Total indirekt	.01
EGSN über SLPGER auf SUEGER	.01
EGSN über SSESER auf SUEGER	.00
EGSN über ELPGER auf SUEGER	-.00
EGSN über ESESER auf SUEGER	.00
Effekt EPGWG auf EUEGER	β
Total	.20 **
Total indirekt	.17 **
EPGWG über SLPGER auf EUEGER	.00
EPGWG über SSESER auf EUEGER	.00
EPGWG über ELPGER auf EUEGER	.16 **
EPGWG über ESESER auf EUEGER	.00
Effekt SPGWG auf EUEGER	β
Total	.17 **
Total indirekt	.12 *
SPGWG über SLPGER auf EUEGER	-.06
SPGWG über SSESER auf EUEGER	-.00
SPGWG über ELPGER auf EUEGER	.19 **
SPGWG über ESESER auf EUEGER	.00
Effekt EGSN auf EUEGER	β
Total	.07
Total indirekt	.05
EGSN über SLPGER auf EUEGER	-.00
EGSN über SSESER auf EUEGER	.00
EGSN über ELPGER auf EUEGER	.05
EGSN über ESESER auf EUEGER	.00
Effekt SGSN auf EUEGER	β
Total	-.04
Total indirekt	-.02
SGSN über SLPGER auf EUEGER	-.01
SGSN über SSESER auf EUEGER	.00
SGSN über ELPGER auf EUEGER	-.02
SGSN über ESESER auf EUEGER	.00

Zu Tabelle 40: Totale und indirekte Effekte der definitiven Zuweisung sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern

Effekt Sek A auf SUEGER	β
Total	.11 **
Total indirekt	.11 **
Sek A über SPGWG auf SUEGER	.03 *
Sek A über SGSN auf SUEGER	-.00
Sek A über SLPGER auf SUEGER	.02
Sek A über SSESER auf SUEGER	-.00
Sek A über EPGWG auf SUEGER	.00
Sek A über EGSN auf SUEGER	.00
Sek A über ELPGER auf SUEGER	-.00
Sek A über ESESER auf SUEGER	.00
Sek A über SPGWG und SLPGER auf SUEGER	.06 **
Sek A über SGSN und SLPGER auf SUEGER	.00
Sek A über EPGWG und SLPGER auf SUEGER	.00
Sek A über EGSN und SLPGER auf SUEGER	.00
Sek A über SPGWG und SSESER auf SUEGER	-.00
Sek A über SGSN und SSESER auf SUEGER	.00
Sek A über EPGWG und SSESER auf SUEGER	-.00
Sek A über EGSN und SSESER auf SUEGER	.00
Sek A über SPGWG und ELPGER auf SUEGER	.00
Sek A über SGSN und ELPGER auf SUEGER	.00
Sek A über EPGWG und ELPGER auf SUEGER	.00
Sek A über EGSN und ELPGER auf SUEGER	.00
Sek A über SPGWG und ESESER auf SUEGER	.00
Sek A über SGSN und ESESER auf SUEGER	.00
Sek A über EPGWG und ESESER auf SUEGER	.00
Sek A über EGSN und ESESER auf SUEGER	.00
Effekt Sek C auf SUEGER	β
Total	-.20 **
Total indirekt	-.20 **
Sek C über SPGWG auf SUEGER	.05 **
Sek C über SGSN auf SUEGER	.00
Sek C über SLPGER auf SUEGER	-.07 *
Sek C über SSESER auf SUEGER	.01
Sek C über EPGWG auf SUEGER	-.00
Sek C über EGSN auf SUEGER	-.00
Sek C über ELPGER auf SUEGER	.00

Fortsetzung Totale und indirekte Effekte der definitiven Zuweisung sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern

Effekt Sek C auf SUEGER	β
Sek C über ESESER auf SUEGER	-.00
Sek C über SPGWG und SLPGER auf SUEGER	-.09 **
Sek C über SGSN und SLPGER auf SUEGER	-.00
Sek C über EPGWG und SLPGER auf SUEGER	.00
Effekt Sek C auf SUEGER	β
Sek C über EGSN und SLPGER auf SUEGER	.00
Sek C über SPGWG und SSESER auf SUEGER	.00
Sek C über SGSN und SSESER auf SUEGER	.00
Sek C über EPGWG und SSESER auf SUEGER	.00
Sek C über EGSN und SSESER auf SUEGER	.00
Sek C über SPGWG und ELPGER auf SUEGER	.00
Sek C über SGSN und ELPGER auf SUEGER	.00
Sek C über EPGWG und ELPGER auf SUEGER	.00
Sek C über EGSN und ELPGER auf SUEGER	.00
Sek C über SPGWG und ESESER auf SUEGER	.00
Sek C über SGSN und ESESER auf SUEGER	.00
Sek C über EPGWG und ESESER auf SUEGER	.00
Sek C über EGSN und ESESER auf SUEGER	.00
Effekt Sek A auf EUEGER	β
Total	.10 **
Total indirekt	.13 **
Sek A über SPGWG auf EUEGER	.01
Sek A über SGSN auf EUEGER	-.00
Sek A über SLPGER auf EUEGER	-.00
Sek A über SSESER auf EUEGER	-.00
Sek A über EPGWG auf EUEGER	.00
Sek A über EGSN auf EUEGER	.00
Sek A über ELPGER auf EUEGER	.12 **
Sek A über ESESER auf EUEGER	-.00
Sek A über SPGWG und SLPGER auf EUEGER	-.01
Sek A über SGSN und SLPGER auf EUEGER	-.00
Sek A über EPGWG und SLPGER auf EUEGER	.00
Sek A über EGSN und SLPGER auf EUEGER	.00

Fortsetzung Totale und indirekte Effekte der definitiven Zuweisung sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern

Effekt Sek A auf EUEGER	β
Sek A über SPGWG und SSESER auf EUEGER	.00
Sek A über SGSN und SSESER auf EUEGER	.00
Sek A über EPGWG und SSESER auf EUEGER	.00
Sek A über EGSN und SSESER auf EUEGER	.00
Sek A über SPGWG und ELPGER auf EUEGER	.03 **
Sek A über SGSN und ELPGER auf EUEGER	-.00
Sek A über EPGWG und ELPGER auf EUEGER	.00
Sek A über EGSN und ELPGER auf EUEGER	-.00
Sek A über SPGWG und ESESER auf EUEGER	.00
Sek A über SGSN und ESESER auf EUEGER	.00
Sek A über EPGWG und ESESER auf EUEGER	.00
Sek A über EGSN und ESESER auf EUEGER	.00
Effekt Sek C auf EUEGER	β
Total	-.09 *
Total indirekt	-.10 *
Sek C über SPGWG auf EUEGER	-.02
Sek C über SGSN auf EUEGER	.00
Sek C über SLPGER auf EUEGER	.01
Sek C über SSESER auf EUEGER	.00
Sek C über EPGWG auf EUEGER	-.01
Sek C über EGSN auf EUEGER	.00
Sek C über ELPGER auf EUEGER	-.06
Sek C über ESESER auf EUEGER	-.00
Sek C über SPGWG und SLPGER auf EUEGER	.02
Sek C über SGSN und SLPGER auf EUEGER	.00
Sek C über EPGWG und SLPGER auf EUEGER	-.00
Sek C über EGSN und SLPGER auf EUEGER	.00
Sek C über SPGWG und SSESER auf EUEGER	.00
Sek C über SGSN und SSESER auf EUEGER	.00
Sek C über EPGWG und SSESER auf EUEGER	.00
Sek C über EGSN und SSESER auf EUEGER	.00
Sek C über SPGWG und ELPGER auf EUEGER	-.04 *
Sek C über SGSN und ELPGER auf EUEGER	.00

Fortsetzung Totale und indirekte Effekte der definitiven Zuweisung sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern

Effekt Sek C auf EUEGER	β
Sek C über EPGWG und ELPGER auf EUEGER	-.02 *
Sek C über EGSN und ELPGER auf EUEGER	.01
Sek C über SPGWG und ESESER auf EUEGER	.00
Sek C über SGSN und ESESER auf EUEGER	.00
Sek C über EPGWG und ESESER auf EUEGER	.00
Sek C über EGSN und ESESER auf EUEGER	.00
Effekt Sek A auf SLPGER	β
Total	.15 **
Total indirekt	.11 **
Sek A über SPGWG auf SLPGER	.11 **
Sek A über SGSN auf SLPGER	.01
Sek A über EPGWG auf SLPGER	.00
Sek A über EGSN auf SLPGER	.00
Effekt Sek C auf SLPGER	β
Total	-.26 **
Total indirekt	-.15 **
Sek C über SPGWG auf SLPGER	-.15 **
Sek C über SGSN auf SLPGER	-.01
Sek C über EPGWG auf SLPGER	.01
Sek C über EGSN auf SLPGER	.00
Effekt Sek A auf SSESER	β
Total	-.12 **
Total indirekt	-.03 **
Sek A über SPGWG auf SSESER	-.03 **
Sek A über SGSN auf SSESER	.01
Sek A über EPGWG auf SSESER	.00
Sek A über EGSN auf SSESER	.00
Effekt Sek C auf SSESER	β
Total	.26 **
Total indirekt	.03
Sek C über SPGWG auf SSESER	.05 **
Sek C über SGSN auf SSESER	-.01
Sek C über EPGWG auf SSESER	-.01
Sek C über EGSN auf SSESER	.00

Fortsetzung Totale und indirekte Effekte der definitiven Zuweisung sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern

Effekt Sek A auf ELPGER	β
Total	.18 **
Total indirekt	.03 *
Sek A über SPGWG auf ELPGER	.03 **
Sek A über SGSN auf ELPGER	-.00
Sek A über EPGWG auf ELPGER	.00
Sek A über EGSN auf ELPGER	-.00
Effekt Sek C auf ELPGER	β
Total	-.14 **
Total indirekt	-.07 **
Sek C über SPGWG auf ELPGER	-.05 **
Sek C über SGSN auf ELPGER	.00
Sek C über EPGWG auf ELPGER	-.03 *
Sek C über EGSN auf ELPGER	.01
Effekt Sek A auf ESESER	β
Total	.01
Total indirekt	-.01
Sek A über SPGWG auf ESESER	-.01
Sek A über SGSN auf ESESER	-.00
Sek A über EPGWG auf ESESER	.00
Sek A über EGSN auf ESESER	.00
Effekt Sek C auf ESESER	β
Total	.09 +
Total indirekt	.02
Sek C über SPGWG auf ESESER	.01
Sek C über SGSN auf ESESER	.00
Sek C über EPGWG auf ESESER	.01
Sek C über EGSN auf ESESER	-.01

Anhang L: Intraklassenkorrelationskoeffizienten

PSSUS:

	Skalen				
	PGWG	GSN	LPGER	UEGER	SESER
ICC	.06	.09	.16	.09	.04

Eltern:

	Skalen				
	PGWG	GSN	LPGER	UEGER	SESER
ICC	.01	.02	.09	.04	.03

OSSuS:

	Skalen				
	PGWG	GSN	LPGER	SCHGER	SESER
ICC	.03	.02	.06	.06	.04