pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hufschmid, Felix

Zur Bedeutung von Vertrauen für die Schulentwicklung. Eine Mixed-Methods-Studie

Münster ; New York : Waxmann 2026, 369 S. - (Empirische Erziehungswissenschaft; 88) - (Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2024)

Quellenangabe/ Reference:
Hufschmid, Felix: Zur Bedeutung von Vertrauen für die Schulentwicklung. Eine Mixed-Methods-Studie. Münster ; New York : Waxmann 2026, 369 S. - (Empirische Erziehungswissenschaft; 88) - (Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2024) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-354784 - DOI: 10.25656/01:35478; 10.31244/9783818850982

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-354784
https://doi.org/10.25656/01:35478

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

EMPIRISCHE
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

88

Felix Hufschmid

Zur Bedeutung von Vertrauen für die Schulentwicklung

Eine Mixed-Methods-Studie

WAXMANN

Empirische Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rolf Becker, Wilfried Bos, Hartmut Ditton,
Cornelia Gräsel, Eckhard Klieme, Kai Maaz,
Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach,
Knut Schwippert, Ludwig Stecher, Christian Tarnai,
Rudolf Tippelt, Rainer Watermann

Band 88

Felix Hufschmid

Zur Bedeutung von Vertrauen für die Schulentwicklung

Eine Mixed-Methods-Studie

Waxmann 2026
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 88

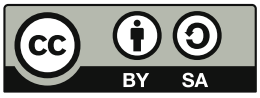
ISSN 1862-2127
Print-ISBN 978-3-8188-0098-7
E-Book-ISBN 978-3-8188-5098-2
https://doi.org/10.31244/9783818850982

Waxmann Verlag GmbH, 2026
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC-BY-SA 4.0 (Namensnennung, Weitergabe und den gleichen Bedingungen; https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de) zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit Mannheim
Bibliothek der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen Köln
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a.M.
FOM – Hochschule für Oekonomie & Management Essen
Freie Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek Hannover
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
IU Internationale Hochschule GmbH Erfurt
Justus-Liebig-Universität Gießen / Universitätsbibliothek
KIT-Bibliothek Karlsruhe
Landesbibliothek Oldenburg
Leibniz Institut für Bildungsmedien I Georg-Eckert-Institut Braunschweig
Leuphana Universität Lüneburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Pädagogische Hochschule Thurgau / Campus-Bibliothek
RPTU Kaiserslautern-Landau / Universitätsbibliothek Landau
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Staats- und Universitätsbibliothek Halle
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Technische Universität Braunschweig
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bayreuth
Universitätsbibliothek Bern, Bibliothek von Roll
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek Chemnitz
Universitätsbibliothek der Technischen Universität Berlin
Universitätsbibliothek der FernUniversität Hagen

Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek Dortmund
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Graz
Universitätsbibliothek Greifswald
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Klagenfurt
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Trier
Universitätsbibliothek Tübingen
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Würzburg
Universitätsbibliothek Wuppertal
Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern

Zusammenfassung

Schulentwicklung legt den Fokus traditionell auf den schulischen Output (z. B. die Leistung der Schüler*innen), vernachlässigt jedoch häufig wichtige, sozial-emotionale Aspekte des schulischen Lehrens und Lernens (Cappella et al., 2016; vgl. Carmignola et al., 2021). Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2017) bietet einen fundierten theoretischen Rahmen, wie Schulentwicklung pädagogische Beziehungen zwischen schulischen Akteur*innen durch die Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, sozialer Verbundenheit und Kompetenz fördern kann. Vertrauen wird dabei aufgrund zahlreicher positiver Korrelate als eine Grundvoraussetzung sozialer Beziehungen und als Ressource der Schulentwicklung verstanden (Bryk & Schneider, 2003). Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die Bedeutung von Vertrauen für Schulentwicklung herauszuarbeiten. Dazu sollen auf Grundlage eines sequenziellen Mixed-Methods-Designs (QUAN → QUAL) Faktoren identifiziert werden, die im Zusammenhang mit Vertrauen von Lehrkräften in ihre Schulleitung, Kolleg*innen und Schüler*innen stehen. Neben der Identifikation quantitativer Zusammenhänge zielen die Forschungsfragen auf die qualitative Exploration konkreter vertrauenswürdiger Handlungen der Schulleitung ab. Dazu wurden zunächst 304 Lehrkräfte aus 22 ausgewählten Bewerber- und Preisträgerschulen des deutschen Schulpreises mittels einer standardisierten Querschnitt-Fragebogenerhebung befragt und die Daten per multipler linearer Regressionen analysiert. Daran anschließend erfolgten Leitfadeninterviews mit 14 Lehrkräften aus 8 unterschiedlichen Schulen derselben Gesamtstichprobe, die fallkontrastierend anhand qualitativer Inhaltsanalysen untersucht wurden (Flick, 1990). Das zentrale Ergebnis dieser Mixed-Methods-Studie bestätigt den angenommenen Zusammenhang zwischen Vertrauen und psychologischen Grundbedürfnissen, denn sowohl die wahrgenommene Befriedigung als auch die Frustration von Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit zeigen eine Korrelation mit lehrkraftperzipierter Vertrauenswürdigkeitseinschätzung von Schulleitungen, Kolleg*innen und Schüler*innen. Unterschiede zwischen den Personengruppen lassen auf die Bedeutung der situationalen Dimension des Vertrauens schließen und können zu einem besseren Verständnis der emotionalen Dynamik von Vertrauen beitragen. Es wird argumentiert, dass Schulleitungen durch ein gezieltes und bedürfnisförderndes Verhalten direkt und indirekt dazu beitragen können, dass Lehrkräfte Vertrauen aufbauen können. Durch die qualitative Inhaltsanalyse können konkrete Faktoren systematisiert werden, aus denen Empfehlungen für die vertrauensvolle Gestaltung von Beziehungen an Schulen abgeleitet werden können. Die Ergebnisse dieser Dissertation ermöglichen somit Schlussfolgerungen für die Schulentwicklungs- und Vertrauensforschung.

Abstract

School development traditionally focuses on school output (e. g., student performance), often neglecting important socio-emotional aspects of teaching and learning (Cappella et al., 2016; Carmignola et al., 2021). Self-determination theory (Deci & Ryan, 2017) provides a well-established theoretical framework for how school development can enhance educational relationships among school actors by supporting the psychological basic needs of autonomy, relatedness, and competence. Trust is considered a fundamental prerequisite for social relationships and a key resource in school development, due to its numerous positive correlations (Bryk & Schneider, 2003). This dissertation aims to elucidate the significance of trust in the context of school development. Through a sequential mixed-methods design (QUAN → QUAL), the study seeks to identify factors associated with teachers' trust in their school leadership, colleagues, and students. In addition to identifying quantitative correlations, the research questions focus on qualitatively exploring specific trust-building actions of school leadership. To this end, 304 teachers from 22 selected applicant and award-winning schools of the German School Award were initially surveyed using a standardized cross-sectional questionnaire, with the data analyzed through multiple linear regression. Subsequently, 14 teachers from 8 different schools in the same overall sample participated in guided interviews, which were examined using case-contrasting qualitative content analysis (Flick, 1990). The key finding of this mixed-methods study confirms the hypothesized relationship between trust and psychological needs, as both the perceived fulfillment and frustration of autonomy, competence, and relatedness correlate with teachers' assessments of the trustworthiness of school leadership, colleagues, and students. Differences between these groups suggest the significance of the situational dimension of trust and may contribute to a better understanding of the emotional dynamics of trust. It is argued that school leadership can directly and indirectly foster teachers' ability to build trust through targeted, need-supportive behavior. The qualitative content analysis systematically identifies specific factors from which recommendations for fostering trusting relationships in schools can be derived. The findings of this dissertation thus offer conclusions for both school development and trust research.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis 13

Tabellenverzeichnis 15

Abkürzungsverzeichnis 16

1. Einleitung 17

2. Theoretische Rahmung: Schulentwicklung unter dem Fokus pädagogischer Beziehungen 22
2.1 Einordnung und Begrifflichkeit 24
2.2 Bezugsrahmen der Schulentwicklung 26
2.3 Schule als soziale Organisation 30
2.4 Theorien und Konzepte der Schulentwicklung 32
2.4.1 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung 33
2.4.2 Die lernende Schule 37
2.4.3 Schulklima und Schulkultur 38
2.4.4 Schulentwicklung als Zusammenspiel von impliziten und expliziten Prozessen 39
2.5 Schulleitungshandeln und Führungsstile 41
2.6 Schulentwicklung im Kontext der Selbstbestimmungstheorie 45
2.6.1 Basic Psychological Needs Theory 46
2.6.2 Cognitive Evaluation Theory 48
2.6.3 Relationships Motivation Theory 49
2.6.4 Relevanz für Schulentwicklungsprozesse 50
2.7 Schulentwicklung im Kontext von Vertrauen 55
2.7.1 Vertrauen als Organisationsprinzip 56
2.7.2 Vertrauen als Ressource für die Schulentwicklung 58
3. Vertrauen in der Schule 62

3.1 Der Vertrauensbegriff 62
3.2 Unterscheidung relevanter Begrifflichkeiten 66
3.2.1 Pre-reflexives vs. reflexives Vertrauen 67
3.2.2 Generalisiertes Vertrauen 67
3.2.3 Reziprokes und gegenseitiges (mutual) Vertrauen 69
3.2.4 Kulturelle vs. erfahrungsbasierte Auffassung von Vertrauen 70
3.2.5 Interpersonales, organisationales und institutionelles Vertrauen 71
3.2.6 Misstrauen 73
3.3 Die Entstehung von Vertrauen 74
3.3.1 Dimensionen des Vertrauens 75
3.3.2 Die differenzielle Vertrauenstheorie 84
3.3.3 Kontextspezifische Vertrauensbildung 90

3.4 Korrelate von Vertrauen ... 91
3.5 Vertrauen in der Schule ... 92
3.5.1 Comprehensive Model of Trust in Education ... 93
3.5.2 Vertrauen in die Schulleitung ... 94
3.5.3 Vertrauen innerhalb des Kollegiums ... 95
3.5.4 Vertrauen im Unterricht ... 96
3.5.5 Vertrauen innerhalb der Eltern-Schul-Beziehung ... 98
3.6 Messung von Vertrauen ... 100

4. Forschungsdesiderat, Fragestellungen und Arbeitsmodell ... 103
4.1 Forschungsdesiderat ... 104
4.2 Forschungsfragen ... 111
4.3 Arbeitsmodell ... 113

5. Forschungsmethode ... 116
5.1 Begründung des Mixed-Methods-Designs ... 116
5.2 Datenerhebungsmethoden ... 119
5.3 Stichprobenbeschreibung ... 121
5.3.1 Auswahl der Schulen ... 121
5.3.2 Akquise und Stichprobenziehung ... 124
5.5.3 Stichprobengröße ... 127
5.5.4 Die Validierungsstichprobe ... 128
5.4 Vorgehensweise der Erhebungen und Umgang mit Daten ... 129
5.4.1 Studienkonzeption und Genehmigungsprozesse ... 129
5.4.2 Beschreibung der Datenerhebungen ... 130
5.4.3 Datenschutz, Dateneingabe und Datenmanagement ... 131
5.4.4 Datenaufbereitung und Verwendung von Software ... 133
5.5 Auswertungsverfahren ... 134
5.5.1 Begründung der Notwendigkeit der Skalenadaptation ... 134
5.5.2 Konfirmatorische Faktorenanalyse und Güteüberprüfung ... 136
5.5.3 Multiple lineare Regression ... 137
5.5.4 Qualitative Inhaltsanalyse ... 140
5.6 Gütekriterien ... 146

6. Ergebnisdarstellung der Vorstudie: Die deutsche Omnibus T-Scale ... 147
6.1 Komponentenstruktur ... 147
6.1.1 Übersetzung der Originalskalen ... 147
6.1.2 Ergebnisse der Konfirmatorischen Faktorenstruktur ... 150
6.1.3 Resümee der konfirmatorischen Faktorenanalyse ... 155
6.2 Überprüfung der Güte ... 156
6.2.1 Objektivität ... 156
6.2.1.1 Durchführungsobjektivität und Standardisierung ... 157
6.2.1.2 Auswertungsobjektivität und Skalierung ... 158
6.2.1.3 Interpretationsobjektivität und Normierung ... 158

6.2.2 Weitere allgemeine Gütekriterien ... 159
6.2.2.1 Ökonomie ... 159
6.2.2.2 Nützlichkeit und Zumutbarkeit ... 160
6.2.2.3 Fairness ... 160
6.2.2.4 Unverfälschbarkeit ... 161
6.2.3 Reliabilität ... 161
6.2.4 Validität ... 164
6.3 Resümee der Vorstudie ... 173

7. Quantitative Teilstudie: Identifikation möglicher Einflussfaktoren auf Vertrauen ... 175
7.1 Deskriptive Skaleneigenschaften ... 175
7.2 Prüfung der Voraussetzungen ... 180
7.3 Ergebnisdarstellung der Regressionsmodelle ... 183
7.4 Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse ... 191

8. Qualitative Teilstudie: Vertrauensförderliche Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren ... 194
8.1 Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung ... 195
8.1.1 Faktoren der Autonomiewahrnehmung ... 201
8.1.2 Faktoren der Verbundenheitswahrnehmung ... 205
8.1.3 Faktoren der Kompetenzwahrnehmung ... 207
8.2 Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen ... 209
8.2.1 Faktoren Autonomiewahrnehmung ... 212
8.2.2 Faktoren Verbundenheitswahrnehmung ... 214
8.2.3 Faktoren Kompetenzwahrnehmung ... 217
8.3 Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen ... 219
8.3.1 Faktoren Autonomiewahrnehmung ... 223
8.3.2 Faktoren Verbundenheitswahrnehmung ... 225
8.3.3 Faktoren Kompetenzwahrnehmung ... 227
8.4 Vertrauenswürdigkeit der Eltern ... 229
8.5 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse ... 232

9. Gesamtdiskussion und Fazit ... 237
9.1 Metainferenzen ... 237
9.2 Die deutsche Adaption der Omnibus T-Scale ... 249
9.3 Implikationen für die Schulentwicklung ... 252
9.3.1 Vertrauen und die Selbstbestimmungstheorie ... 253
9.3.2 Die Rolle der Schulleitung ... 263
9.3.3 Praktische Implikationen für die Schulentwicklung ... 265
9.4 Implikationen für die Vertrauensforschung ... 271
9.5 Kritische Würdigung des Vorgehens ... 277
9.6 Fazit ... 284

Literatur ... 289

Anhang 337
I. Skalenbeschreibung 337
II. Beispielseiten der Fragebogenerhebung 338
III. Interviewleitfaden der Lehrkräfte 340
IV. Transkriptionssystem 343
V. Exemplarisches Interviewtranskript 344
VI. Kategoriensysteme 354
VII. Ergebnisse der CFA 359
VIII. Die deutsche Omnibus T-Scale 363
IX. Ergebnisse der multiplen linearen Regressionen 364
a. Statistische Ergebnisse 364
b. Überprüfung der Regressionsvoraussetzungen 365
c. Streudiagramme nach LOWESS-Verfahren 366

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei-Wege-Modell von Rolff – eigene Abbildung nach Rolff (2016, S. 20) 34
Abbildung 2: Zusammenspiel von Vertrauenswürdigkeit, -handlungen und Vertrauen – eigene Darstellung nach Mayer et al. (1995, S. 715) 76
Abbildung 3: Vertrauenswürdige Handlungen – eigene Darstellung nach Legood et al. (2016, S. 675) 82
Abbildung 4: Differenzielles Vertrauensmodell – eigene Darstellung nach Schweer (2022b, S. 10) 85
Abbildung 5: Comprehensive Model of Trust – eigene Darstellung nach Niedlich et al. (2021, S. 139) 94
Abbildung 6: Arbeitsmodell (eigene Darstellung) 114
Abbildung 7: Explanatives, sequenzielles Mixed-Methods-Design (QUAN → QUAL) (eigene Darstellung) 118
Abbildung 8: Finales Messmodell der Vertrauenswürdigkeit 156
Abbildung 9: Vertrauenshandlungen im Kontext unterschiedlicher Personengruppen (SL) 195
Abbildung 10: Aspekte der Vertrauensentstehung nach Kategoriensystem 1 (SL) 196
Abbildung 11: Verteilung auf die Wahrnehmung der drei Grundbedürfnisse (SL) 200
Abbildung 12: Vergleich der Frustration-Befriedigung-Ratio (SL) 201
Abbildung 13: Maßnahmen Autonomiebefriedigung (SL) 202
Abbildung 14: Maßnahmen Autonomiefrustration (SL) 204
Abbildung 15: Maßnahmen Verbundenheitsbefriedigung (SL) 205
Abbildung 16: Maßnahmen Verbundenheitsfrustration (SL) 206
Abbildung 17: Maßnahmen Kompetenzbefriedigung (SL) 207
Abbildung 18: Maßnahmen Kompetenzfrustration (SL) 208
Abbildung 19: Vertrauenshandlungen im Kontext unterschiedlicher Personengruppen (LK) 209
Abbildung 20: Aspekte der Vertrauensentstehung nach Kategoriensystem 1 (LK) 210
Abbildung 21: Verteilung auf die Wahrnehmung der drei Grundbedürfnisse (LK) 211
Abbildung 22: Vergleich der Frustration-Befriedigung-Ratio 212
Abbildung 23: Maßnahmen Autonomiebefriedigung (LK) 213
Abbildung 24: Maßnahmen Autonomiefrustration (LK) 213
Abbildung 25: Maßnahmen Verbundenheitsbefriedigung (LK) 215
Abbildung 26: Maßnahmen Verbundenheitsfrustration (LK) 216
Abbildung 27: Maßnahmen Kompetenzbefriedigung (LK) 217
Abbildung 28: Maßnahmen Kompetenzfrustration (LK) 218
Abbildung 29: Vertrauenshandlungen im Kontext unterschiedlicher Personengruppen (SuS) 220
Abbildung 30: Aspekte der Vertrauensentstehung nach Kategoriensystem 1 (SuS) 220
Abbildung 31: Verteilung auf die Wahrnehmung der drei Grundbedürfnisse (SuS) 222
Abbildung 32: Vergleich der Frustration-Befriedigung-Ratio (SuS) 223
Abbildung 33: Maßnahmen Autonomiebefriedigung (SuS) 224
Abbildung 34: Maßnahmen Verbundenheitsbefriedigung (SuS) 226
Abbildung 35: Maßnahmen Kompetenzbefriedigung (SuS) 227
Abbildung 36: Aspekte der Vertrauensentstehung nach Kategoriensystem 1 (Eltern) 230

Abbildung 37: Mögliche autonomie- und vertrauensförderliche Maßnahmen in der Schule 234
Abbildung 38: Mögliche autonomie- und vertrauensfrustrierende Maßnahmen in der Schule 234
Abbildung 39: Mögliche verbundenheits- und vertrauensförderliche Maßnahmen in der Schule 235
Abbildung 40: Mögliche verbundenheits- und vertrauensfrustrierende Maßnahmen in der Schule 235
Abbildung 41: Mögliche kompetenz- und vertrauensförderliche Maßnahmen in der Schule 236
Abbildung 42: Mögliche kompetenz- und vertrauensfrustrierende Maßnahmen in der Schule 236
Abbildung 43: Instruktion der Fragebogenstudie 338
Abbildung 44: Beispielseite aus der Fragebogenerhebung 339
Abbildung 45: Regressionsvoraussetzung (SL) 365
Abbildung 46: Regressionsvoraussetzung (LK) 365
Abbildung 47: Regressionsvoraussetzung (SuS) 365
Abbildung 48: Regressionsvoraussetzung (Eltern) 365
Abbildung 49: Streudiagramme Kolleg*innen 366
Abbildung 50: Streudiagramme Schulleitung 367
Abbildung 51: Streudiagramme Schüler*innen 368
Abbildung 52: Streudiagramme Eltern 369

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Facetten der Vertrauenswürdigkeit (eigene Darstellung) 79
Tabelle 2: Überblick Vertrauenshandlungen 84
Tabelle 3: Überblick der Schulen (Quantitative Teilstudie)....123
Tabelle 4: Einteilung der Schulen nach Extremtypen....126
Tabelle 5: Finale Übersetzung der Omnibus T-Scale 149
Tabelle 6: Strukturmodelle der deutschen Omnibus T-Scale mit Fit-Indizes 153
Tabelle 7: Satorra-Bentler skalierter χ^2-Differenztest 154
Tabelle 8: Reliabilitätsmaße der deutschen Omnibus T-Scale 163
Tabelle 9: Diskriminante Validität (AVE / MSV / ASV) 169
Tabelle 10: HTMT 170
Tabelle 11: Diskriminante Validität (Korrelation mit SWE) 171
Tabelle 12: Deskriptive Skaleneigenschaften relevanter Skalen 176
Tabelle 13: Korrelationsmatrix 178
Tabelle 14: ANOVA für die vier linearen Regressionsmodelle 184
Tabelle 15: Regressionsmodell „Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung“ 185
Tabelle 16: Regressionsmodell „Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen“ 187
Tabelle 17: Regressionsmodell „Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen“ 188
Tabelle 18: Regressionsmodell „Vertrauenswürdigkeit der Eltern“....190
Tabelle 19: Tabellarisches Joint Display der zentralen Ergebnisse beider Teilstudien (Schulleitung) 246
Tabelle 20: Tabellarisches Joint Display der zentralen Ergebnisse beider Teilstudien (Kolleg*innen) 247
Tabelle 21: Tabellarisches Joint Display der zentralen Ergebnisse beider Teilstudien (Schüler*innen) 248
Tabelle 22: Vertrauenshandlungen und drei Pfade der SE....265
Tabelle 23: Beschreibung der Skalen 337
Tabelle 24: 1. Deduktives Kategoriensystem „Vertrauenshandlungen (direkt)“....354
Tabelle 25: 2. Deduktives Kategoriensystem „psychologische Grundbedürfnisse“....357
Tabelle 26: Modifikations Indizes der dreifaktoriellen Modelstruktur....359
Tabelle 27: Kreuzladungen der vierfaktoriellen Modellstruktur....360
Tabelle 28: Residualvarianzen....361
Tabelle 29: Matrix der Residualkovarianzen....362
Tabelle 30: Die Deutsche Omnibus T-Scale 363
Tabelle 31: Analyse der Ausreißer 364

Abkürzungsverzeichnis

SBT	Selbstbestimmungstheorie
RMT	Relational Motivational Theorie
CET	Cognitive Evaluation Theory
BASiS	Beziehungsgestaltung, Autonomie und soziale Verbundenheit in der Schule
FAU	Friedrich-Alexander-Universität
OE	Organisationsentwicklung
UE	Unterrichtsentwicklung
PE	Personalentwicklung
SES	Sozio-ökonomischer Status
CFA	Konfirmatorische Faktorenanalyse
AVE	Average Variance Explained
AVS	Average Shared Square Variance
MSV	Maximum Shared Variance, MSV
PTE	Personal teaching efficacy
GTE	General teaching efficacy

1. Einleitung

„*Verantwortung wächst auf Vertrauen*". So lautet das Schulmotto der „Beruflichen Schule ITECH", eine der sechs aktuellen Schulpreisträgerschulen (2023) des deutschen Schulpreises (Mellwig, 2023). Das Verteilen von Verantwortung und Aufgaben im Kollegium stellt im Kontext von Schulentwicklung eine große Herausforderung dar (Harazd et al., 2008). Eine transformativ führende Schulleitung, die Verantwortungen an das Kollegium überträgt, unterstützt dadurch die Autonomie der Lehrkräfte (vgl. z. B. Khan, 2023), begibt sich damit aber auch in eine Situation allgemeiner Verletzbarkeit (Deutsch, 1960). Verletzbarkeit begründet sich wiederum auf Unsicherheit, eine Situation, für die Vertrauen die effektivste Lösungsstrategie darstellt (Lapidot et al., 2007; Misztal, 2011; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Angesichts aktueller Krisen wie der Klimakrise, Pandemien und der Kriege in Europa verbreitet sich ein allgemein-gesellschaftliches Gefühl von Ungerechtigkeit, Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit (Schweer, 2022b). Obwohl die Bedeutung von Vertrauen gerade in Zeiten großer Unsicherheit zunimmt, wird weltweit seit Jahrzehnten ein Rückgang von Vertrauen wahrgenommen (Avolio & Walumbwa, 2014). Die Institution Schule ist von dieser Entwicklung besonders betroffen. Spätestens seit der Entdeckung der Einzelschule als Motor für Schulentwicklung (Dalin & Rolff, 1990) und – damit einhergehend – größeren Bedeutung von Schulautonomie, nimmt Vertrauen in gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen eine größere Stellung ein. Aktualität gewinnt das Thema in den letzten Jahrzehnten auch angesichts des ungenügenden Abschneidens deutscher Schulen in internationalen Schulvergleichsstudien. Die neuesten Ergebnisse der PISA-Studie machen erneut deutlich (OECD Publishing, 2023a, 2023b), dass auch mehr als 20 Jahre nach dem „PISA-Schock" das deutsche Schulsystem im internationalen Vergleich in vielen Bereichen noch immer den eigenen Ansprüchen nicht gerecht wird, besonders deutlich wird dies im Hinblick auf soziale Chancengleichheit (Anders, 2023). Der wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskurs darüber, was Schule und damit Schulentwicklung leisten soll, legt einen traditionell starken Fokus auf den Output der Schule, also die Leistung der Schüler*innen oder auf die Qualität und Effektivität der Schule (Holtappels, 2003; Luyten et al., 2005; Steffens, 2007). Eine normative Orientierung an standardisierten Leistungsmessungen und Merkmalen des fachlichen Unterrichts ignoriert jedoch für Schule und Unterricht bedeutsame soziale und pädagogische Dimensionen und reduziert die Komplexität und Vielfalt schulischen Lehrens und Lernens auf den Output (vgl. Cappella et al., 2016). Vor diesem Hintergrund wird von vielen Forschenden ein Umdenken gefordert, hin zu einem stärkeren Fokus auf die sozialen Aspekte des Lehrens und Lernens und die pädagogischen Beziehungen in der Schule (vgl. Cappella et al., 2016; Konishi & Wong, 2018; Luyten et al., 2005). Daher sollten soziale Aspekte auch im Kontext von Schulentwicklung stärker beleuchtet und diskutiert werden (vgl. Carmignola et al., 2021; Fabel-Lamla, 2022).

Empirische Forschung zur Schulentwicklung im Fokus sozialer Faktoren ist in Deutschland ein wenig erforschtes Thema und behandelt bevorzugt Phänomene

wie die „lernende Schule“ (vgl. Mitchell & Sackney, 2011; Senge, 2006), das Schulklima bzw. Schulkultur (z. B. Deal & Peterson, 2016) oder Wohlbefinden (z. B. Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Hascher, 2004). Ein Ansatz zur theoretischen Einordnung sozialer Aspekte der Schulentwicklung bietet die Selbstbestimmungstheorie, die menschliche Motivation, Verhalten und Persönlichkeitsentwicklung in den Blick nimmt (Deci & Ryan, 1993, 2017). Dabei wird explizit hervorgehoben, dass Menschen von Natur aus neugierige, körperlich aktive und zutiefst soziale Wesen sind. Innerhalb dieses theoretischen Rahmens bieten die sechs Mini-Theorien der Selbstbestimmungstheorie eine fundierte Erweiterung zur Untersuchung sozialer Dynamiken. Besonders hervorzuheben ist die „Relationships Motivation Theory“, welche die Qualität enger Beziehungen und deren Einfluss auf das Individuum erforscht (Deci & Ryan, 2014, 2017). Gemäß dieser Theorie streben Menschen danach, sich aus eigenem Antrieb in engen Beziehungen zu engagieren: Die gleichzeitige Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse – Autonomie, Kompetenz und soziale Verbundenheit – innerhalb dieser Beziehungen führt zu sicherem Bindungsverhalten, Authentizität, Offenheit und emotionalem Vertrauen (Deci & Ryan, 2014). Zusätzlich stellt Vertrauen eine wertvolle Ressource der Schulentwicklung dar (Bryk & Schneider, 2002, 2003) und verfügt über zahlreiche positive Korrelate in diesem Kontext (vgl. Niedlich et al., 2021). In der Schule wird Vertrauen in vielen Studien zum Beispiel als Grundvoraussetzung gelungener Beziehungen (Schweer, 1996, 1997b), Innovationen (Moolenaar & Sleegers, 2010), Kooperation (Dedering & Pietsch, 2023; Hoppes & Holley, 2014) und schulischer Leistung (Forsyth et al., 2006; Goddard et al., 2001) gesehen. Dennoch spielt Vertrauen im Kontext deutschsprachiger Schulentwicklungsforschung nur eine untergeordnete Rolle und wird häufig nur als Randerscheinung neben anderen sozialen Aspekten behandelt (vgl. Kemethofer & Altrichter, 2014). Der Zusammenhang zwischen Vertrauen und der Selbstbestimmungstheorie wurde bislang trotz der theoretischen Nähe zu Schulentwicklung wenig erforscht (vgl. Adams, 2020; Clément et al., 2020). Im deutschen Schulforschungskontext gibt es nach bestem Wissen keine empirischen Studien zu diesem Thema.

Vor dem Hintergrund dieser Argumentation können einige Forschungsdesiderate identifiziert werden. So bedarf es weiterer Forschung in Bezug auf eine multidimensionale Betrachtung sozialer Aspekte der Schulentwicklung, insbesondere zur Rolle der Schulleitung und deren Einfluss auf diese Aspekte. Um die Dynamik der Vertrauensbildung und dessen Potenziale zur Schulentwicklung besser zu verstehen, wäre weitere Forschung zu den Mechanismen und Faktoren, die interpersonales Vertrauen in der Schule prägen, von Interesse. Vorwiegend bedarf es weiterer Forschung zur Vertrauenswürdigkeit, einschließlich ihrer emotionalen Dimensionen sowie zu spezifischen Vertrauenshandlungen im Schulkontext. Ausgehend von diesen Forschungslücken fokussieren sich die Forschungsfragen auf die Identifikation möglicher Faktoren, die einen Einfluss auf die lehrkraftperzipierte Vertrauenswürdigkeitseinschätzungen besitzen könnten. Weiterhin wird danach gefragt, welche konkreten Handlungen identifiziert werden können, die im Kontext von Schulent-

wicklung einen Beitrag zum Vertrauen oder der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Schulakteuren leisten könnten.

Bei den zugrundeliegenden Forschungsfragen handelt es sich um zwei unabhängige Mixed-Methods-Forschungsfragen. Diese Studie ist auf einem explanativen sequenziellen Mixed-Methods-Design (Vertiefungsdesign) mit gleichwertigem Status (QUAN → QUAL) aufgebaut. In diesem Verständnis wurde zunächst eine quantitative Fragebogenstudie unter Lehrkräften ausgewählter Bewerber- und Preisträgerschulen des deutschen Schulpreises durchgeführt. Mithilfe von multiplen linearen Regressionen wurden mögliche Hinweise auf statistisch signifikante Einflussfaktoren der Vertrauenswürdigkeit identifiziert. Aufgrund der Bereichsspezifität des Vertrauens wurde bei den Analysen zwischen den wesentlichen Personengruppen der Schule (also Schulleitung, Kolleg*innen, Schüler*innen und Eltern) unterschieden (McKnight et al., 2002). Der Fokus der Analysen liegt dabei auf der Perspektive der Lehrkräfte. Zum einen, da diese gemeinsam mit der Schulleitung entscheidend zur erfolgreichen Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen beitragen (Guskey, 2002, 381ff.). Zum anderen, da Lehrkräfte unter allen Schulakteuren die meisten und engsten Interaktionen mit der Schulleitung besitzen und somit am besten dazu in der Lage sind, über Erfahrungen bezüglich konkreter Vertrauenshandlungen der Schulleitung zu berichten (vgl. Balyer, 2016; Smith & Flores, 2014) und schließlich, da Lehrkräfte hohe Verantwortung für die Beziehungsqualität zu ihren Kolleg*innen (Rothland, 2009), Schüler*innen (Thies, 2002) und deren Eltern tragen (Bilgic & Gumuseli, 2012). Im nächsten Schritt wurden zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage die zuvor quantitativ abgeleiteten Ergebnisse für die Konzeption der zweiten qualitativen Teilstudie verwendet. Die Daten der zweiten Teilstudie wurden mithilfe von Leitfadeninterviews mit Lehrkräften derselben Grundgesamtheit erhoben. Die Integration der beiden Teilstudien erfolgte also bereits an dieser Stelle. Anschließend wurden auch die qualitativ erhobenen Daten mithilfe von strukturierten und zusammenfassenden Inhaltsanalysen ausgewertet. Die qualitative Analyse der Interviewdaten basiert auf der Methode der Fallkontrastierung und erfolgt durch den Vergleich von „Extremtypen" nach dem Ansatz der „Maximum-Variation" (Flick, 1990). Dazu werden auf der Grundlage der quantitativen Ergebnisse solche Gruppen von Schulen gebildet, die über besonders hohe oder niedrige Niveaus an Vertrauenswürdigkeit verfügen und anschließend vergleichend gegenübergestellt. Die Interpretation und Analyse dieser Mixed-Methods-Studie erfolgen schließlich durch die gemeinsame Berücksichtigung (i. e. Integration) der Ergebnisse beider Teilstudien (Hagenauer et al., 2023).

Das zentrale Ergebnis dieser Mixed-Methods-Studie liefert mögliche Hinweise darauf, dass die auf der Selbstbestimmungstheorie begründete, theoretische Annahme eines Zusammenhangs der psychologischen Grundbedürfnisse auf interpersonales Vertrauen (i. e. Vertrauenswürdigkeit) von Lehrkräften empirisch bestätigt werden kann (Deci & Ryan, 2017). Im Kontext deutscher Bildungsforschung stellt diese Arbeit nach bestem Wissen die erste Studie zu diesem Thema dar und ist somit die erste Studie aus dem deutschen Sprachraum, die diesen Zusammenhang empirisch erforscht. Zudem leistet diese Studie einen Beitrag zu einem besse-

ren Verständnis der Besonderheiten spezifischer Lehrkraftbeziehungen in der Schule, denn es kann gezeigt werden, dass die lehrkraftperzipierte Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, sozialer Verbundenheit und Kompetenz einen signifikanten Beitrag zur Vertrauenswürdigkeitswahrnehmung der Schulleitung, der Kolleg*innen und der Schüler*innen leisten kann. Für die Vertrauenswürdigkeit der Eltern konnte ein solcher Zusammenhang nicht gezeigt werden, was durch die Selbstbestimmungstheorie erklärt werden kann, da sich die Beziehung zu den Eltern durch vergleichsweise wenig persönliche Nähe auszeichnet (Deci & Ryan, 2017). Als weitere Metainferenz lassen sich in den Ergebnissen Unterschiede zwischen den Bezugsgruppen erkennen, was die Annahme des situationalen Charakters des Vertrauens unterstreicht. Jedoch konnte nicht gezeigt werden, dass die simultane Erfüllung aller drei psychologischen Grundbedürfnisse mit der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung korreliert. In diesen Daten wird in keiner Dimension die Vertrauenswürdigkeit durch die Wahrnehmung von mehr als zwei unterschiedlichen Bedürfnissen direkt beeinflusst. Dies steht in einem Widerspruch zur Selbstbestimmungstheorie, die von einer gleichwertigen und gleichzeitigen Bedeutung der Grundbedürfnisse ausgeht (Deci & Ryan, 2017). Dennoch lassen sich durch die Analyse der Leitfadeninterviews Hinweise darauf finden, dass die Wahrnehmung aller drei Grundbedürfnisse die Entstehung von Vertrauen beeinflussen kann. In dieser Studie wird zwischen der Befriedigung und der Frustration der drei psychologischen Grundbedürfnisse unterschieden (vgl. Clément et al., 2020). Dadurch wird neben der bereits empirisch aufgezeigten Bedeutung der Grundbedürfnisse für die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Kolleg*innen und Schüler*innen nun erstmals ein möglicher Zusammenhang dieser Bedürfnisse mit der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung empirisch aufgezeigt. Als ein weiteres zentrales Ergebnis dieser Dissertation zeigt sich, dass Lehrkräfte die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung signifikant niedriger einschätzen, wenn sie sich in ihren Grundbedürfnissen nach sozialer Verbundenheit und Autonomie als frustriert wahrnehmen.

Neben diesen zentralen Erkenntnissen ermöglicht eine unabhängige Analyse der Ergebnisse beider Teilstudien weitere Implikationen für die Schulentwicklungs- und Vertrauensforschung. So konnten im Rahmen der qualitativen Teilstudie zahlreiche Schulentwicklungsmaßnahmen und Faktoren identifiziert werden, die sowohl einen möglichen direkten als auch indirekten Einfluss auf das Vertrauen der Lehrkräfte besitzen können. Maßnahmen, die auf die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse abzielen, könnten hierbei einen indirekten Einfluss auf Vertrauen besitzen. Rückschlüsse auf die Effektivität konkreter Faktoren sind durch das zugrundeliegende Mixed-Methods-Design nicht möglich. Zwar konnte gezeigt werden, dass gewisse Maßnahmen häufiger genannt werden als andere; konkrete Handlungsanweisungen lassen sich dadurch jedoch nicht ableiten. Dennoch kann durch den Nachweis eines möglichen Zusammenhangs zwischen den psychologischen Grundbedürfnissen und der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung spezifischer Schulakteur*innen postuliert werden, dass es konkrete Faktoren im Schulkontext geben kann, die einen direkten und indirekten Einfluss auf Vertrauen besitzen könnten. Aufbauend auf dieser Erkenntnis und weiteren theoretischen Überlegun-

gen wird herausgearbeitet, dass Schulleitungen durch ein gezieltes vertrauens- und bedürfnisbeeinflussendes Verhalten direkt und indirekt dazu beitragen können, dass Lehrkräfte Vertrauen zu ihren Schüler*innen, Kolleg*innen und der Schulleitung aufbauen können, woraus Empfehlungen für die vertrauensvolle Gestaltung von Beziehungen an Schulen und Schlussfolgerungen für die Schulentwicklung und Vertrauensforschung abgeleitet werden können.

Diese Dissertation ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird der theoretische Rahmen dieser Arbeit dargestellt. Dadurch wird das theoretische Vorwissen des Forschenden transparent, das den Interpretationen dieser Arbeit zugrunde liegt (Gläser-Zikuda, 2011, S. 110). In Kapitel 2 werden dazu die theoretischen und empirischen Erkenntnisse zu Schulentwicklung, speziell unter dem Fokus pädagogischer Beziehungen, ausgearbeitet. Aufbauend auf den in diesem Kapitel ausgeführten Theorien besteht die Notwendigkeit, zusätzlich den theoretischen und empirischen Rahmen des Vertrauensphänomens darzustellen, was in Kapitel 3 speziell für den Schulkontext erfolgt. Anschließend werden aufbauend auf diesen Vorüberlegungen sieben zentrale Forschungslücken identifiziert und dargestellt. In Kapitel 4.2 werden folglich die zentralen Forschungsfragen dieser Mixed-Methods-Studie aufgeführt. Anschließend wird ein Arbeitsmodell zur Bearbeitung dieser Fragen dargestellt. In Kapitel 5 erfolgt die ausführliche Darstellung und kritische Auseinandersetzung mit der Forschungsmethode. Dabei wird auch auf die Stichprobe und die Vorgehensweise bei Datenerhebung und Analyse eingegangen. Da es im deutschen Sprachraum keine valide Skala zur Messung lehrkraftperzipierten Vertrauens (bzw. der Vertrauenswürdigkeit) gibt, wurde im Kontext einer Vorstudie eine für den Untersuchungsgegenstand geeignete englischsprachige Skala ins Deutsche adaptiert und auf ihre Güte überprüft. Die Ergebnisse der Vorstudie werden in Kapitel 6 dargestellt. Daraufhin erfolgt die Ergebnisdarstellung beider Teilstudien. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionen dargestellt. Eine ausführliche Ergebnisdarstellung der qualitativen Teilstudie folgt. Die zentrale Leistung dieser Mixed-Methods-Studie besteht darin, die Ergebnisse beider Teilstudien im Rahmen belastbarer und für die vorliegende Population repräsentative Metainferenzen abzuleiten (Hagenauer et al., 2023, S. 107). Die Diskussion und Darstellung dieser Metainferenzen erfolgen in Kapitel 9.1. Zusätzlich werden in den Abschnitten 9.2–9.4 weitere zentrale Ergebnisse beider Teilstudien sowie der Vorstudie diskutiert. In Kapitel 9.5 erfolgt eine kritische Würdigung und Darstellung zentraler methodischer Limitationen dieser Arbeit. Abschließend erfolgt ein Fazit.

2. Theoretische Rahmung: Schulentwicklung unter dem Fokus pädagogischer Beziehungen

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schulentwicklung ist ein relativ neuer Forschungsbereich der Bildungsforschung (Rolff, 2016). Auch wenn sich Schulen schon immer verändern mussten, und dies auch taten, wurde Schulentwicklung lange Zeit nicht als eines der zentralen Merkmale von Schule betrachtet. Spätestens seit der Entdeckung der Einzelschule als Motor für Schulentwicklung wird der Schule vermehrt Autonomie gewährt (Dalin & Rolff, 1990). Dies hat zur Folge, dass die Schulakteure, vor allem die Schulleitung, vermehrt Verantwortung für die Implementierung von Maßnahmen und Verbesserungen tragen müssen (Dalin & Rolff, 1990). Der wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskurs darüber, was Schule und damit Schulentwicklung leisten soll, legt einen traditionell starken Fokus auf den Output der Schule, also die Leistung der Schüler*innen[1] oder auf die Qualität und Effektivität der Schule (Luyten et al., 2005). Solch eine normative Orientierung an standardisierten Leistungsmessungen und Merkmalen des fachlichen Unterrichts ignoriert jedoch für Schule und Unterricht bedeutsame soziale und pädagogische Dimensionen und reduziert die Komplexität und Vielfalt schulischen Lehrens und Lernens auf den Output (vgl. Cappella et al., 2016).

Die Ergebnisse von internationalen Schulvergleichsstudien der letzten Jahrzehnte haben verdeutlicht, dass dieses Output orientierte Verständnis der Schule nicht den gewünschten Effekt erzielt. Die neuesten Ergebnisse der PISA-Studie unterstreichen erneut, dass es neben den im internationalen Vergleich nur mittelmäßigen Kompetenzen vor allem an sozialer Chancengleichheit mangelt (OECD Publishing, 2023a, 2023b). Sozial benachteiligte Schüler*innen (SuS) haben es in Deutschland sehr schwer entsprechend zu lernen und Kompetenzen zu entwickeln (Anders, 2023). John Hatties umfassende Metastudien haben die Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte maßgeblich beeinflusst, indem sie Licht auf die Faktoren werfen, die den Lernerfolg am stärksten beeinflussen (Hattie, 2015, 2020). Ein zentrales Ergebnis aus diesen Studien ist die Erkenntnis, dass es neben individuellen Merkmalen der Schüler*innen am Ende das Handeln und die Haltung der Lehrkräfte sind, die den Unterschied machen. Nicht primär Schulmerkmale (z. B. Klassengröße, finanzielle Ausstattung) oder strukturelle Lernstrukturen (z. B. aktive Lernzeit, Hausaufgaben), sondern vor allem die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion (z. B. Evaluation des Unterrichts, Feedback, Lehrer-Schüler-Beziehung[2]) sind entscheidend für den Lernerfolg. Vor diesem Hintergrund wird von zahlreichen Bildungsforschenden ein Umdenken gefordert, hin zu einem stärkeren Fokus auf die sozialen Aspekte des Lehrens und Lernens und die pädagogischen Beziehungen in der Schule (vgl. Cappella et al.,

1 Es wurde darauf geachtet auf geschlechtsneutrale Formulierungen zurückzugreifen. Sollte dies an einigen Stellen nicht passiert sein, so ist dies zu verzeihen. In solchen Fällen meint die gewählte Formulierung beide Geschlechter.

2 Bei „Lehrer-Schüler-Beziehung" handelt es sich um einen feststehenden Begriff, in welchem auch Schülerinnen und Lehrerinnen einbezogen sind.

2016; Konishi & Wong, 2018; Luyten et al., 2005). Daher sollte auch im Kontext von Schulentwicklung soziale Aspekte stärker beleuchtet und diskutiert werden.

Die heutige Interpretation der Ziele der Schulentwicklung umfasst unter anderem die Qualitätssicherung, die Weiterentwicklung der Schulkultur und die Förderung von Kompetenzen sowie Verbesserungen des Arbeitsplatzes für alle Beteiligten in der Schule (Rahm, 2008). Qualitätssicherung bedeutet demzufolge, dass Schulen ihre Verwaltung selbstständig führen, sich selbst reflektieren und dabei ihre Struktur und Organisation eigenständig gestalten. Auf der Ebene pädagogischen Handelns geht es um die Erziehung zur Selbsterziehung (z. B. Black & Deci, 2000; Lundström, 2015; Reeve, 2016). Wenn man diese Erkenntnis auf die Schulentwicklung anwendet, könnte man von Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Schule sprechen, quasi die Schule als lernende Einrichtung (Rolff, 2019) (vgl. Kapitel 2.4.2). Zum Lernen bedarf es funktionierender Beziehungen (Elzinga & Roelofs, 2005; Fricke et al., 2012; Hamre et al., 2012) und diese gilt es durch gezielte Schulentwicklungsmaßnahmen zu fördern, zu erhalten und – falls beschädigt – wieder aufzubauen. Die Wichtigkeit guter und funktionierender Beziehungen in der Schule wurde empirisch und theoretisch bereits vielfach herausgearbeitet, sodass die soziale Ebene als weitere wichtige Facette von Schulentwicklung in Theorie und Praxis unbedingt berücksichtigt werden sollte (Aldrup et al., 2018; Carmignola et al., 2021; Schön & Glade, 2020; Tillack, 2014).

Im aktuellen bildungspolitischen Fachdiskurs ist der Begriff „Schulentwicklung" allgegenwärtig. Ob im gesellschaftlichen, sozialen oder persönlichen Diskurs über Schulen werden Begriffe der Schulentwicklung häufig miteinander vermischt (Rolff, 2016). Deswegen wird zunächst der Begriff der Schulentwicklung definiert und eingeordnet (Kapitel 2.1), im Anschluss wird ein „klassischer" Bezugsrahmen von Schulentwicklung dargestellt, sowie ein Ausblick auf alternative Ansätze gegeben (Kapitel 2.2). Kapitel 2.3 führt theoretische und empirische Erkenntnisse zur Betrachtung der Schule als soziale Organisation auf. Anschließend werden bildungstheoretische Theorien und Konzepte vorgestellt, die dazu beitragen, soziale Aspekte der Schule besser einzuordnen und zu verstehen. Ein zentraler inhaltlicher Schwerpunkt liegt auf der Darstellung des „Drei-Wege-Modells" von Rolff (2019) sowie der Schule als lernender Institution im Kontext der „learning communities" (Mitchell & Sackney, 2011). Darüber hinaus werden die Begriffe Schulkultur und Schulklima hinsichtlich ihres Beitrags zur Schulentwicklung analysiert. Ergänzend wird ein theoretischer Ansatz von Maag Merki et al. (2021) erläutert, der zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Schulentwicklung unterscheidet, da dies zum besseren Verständnis des Zusammenspiels formaler und informeller Faktoren für soziale Aspekte der Schule beitragen kann. In Kapitel 2.5 wird schließlich die Rolle der Schulleitung als einer der zentralen Erfolgsfaktoren für gelingende Schulentwicklung thematisiert (Bonsen, 2010a; Fullan, 2012). Im Kontext der Unterrichtsentwicklung (z. B. offener Unterricht, Team-Teaching), in Bezug auf die Einzelschule (Dalin & Rolff, 1990), sowie in Bezug auf motivationale Aspekte (Black & Deci, 2000; Deci & Flaste, 1995) spielt der Begriff der Autonomie bzw. der Autonomieunterstützung eine große Rolle innerhalb der Bildungsforschung (Emmerich & Werner, 2013; Hart-

inger, 2005, 2006; Jerusalem et al., 2007) und damit auch für die Schulentwicklung (z. B. Ebersold et al., 2019; Reeve, 2016). Kapitel 2.6 befasst sich daher mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) und setzt diese in Bezug auf soziale Aspekte der Schulentwicklung. Abschließend wird mit dem Begriff des Vertrauens ein weiteres zentrales Phänomen beschrieben, welches von vielen Forschenden nicht nur als Grundvoraussetzung gelungener Beziehungen (Schweer, 1996, 1997b) oder Innovationen und Kooperation (Dedering & Pietsch, 2023; Hoppes & Holley, 2014) gesehen wird, sondern im Kontext mit Schulentwicklung eine große Anzahl positiver Korrelate aufweist (Adams, 2008; Bryk & Schneider, 2002; Forsyth et al., 2011; Forsyth et al., 2006; Kemethofer & Altrichter, 2014).

2.1 Einordnung und Begrifflichkeit

Die Schule hat ihre Wurzeln in der Antike, wobei Gruppenunterricht bereits im alten Ägypten (2000–1500 v. Chr.) erwähnt wurde (Konrad, 2016). Seitdem war die Schule stetigen Veränderungen unterworfen (Emmerich et al., 2014; Holtappels, 2003). Im deutschsprachigen Raum etablierte sich der Begriff der Schulentwicklung erst in den 1970er Jahren, mit einem Fokus auf Standortanalysen, Personal und Gebäude (Bohl et al., 2010; Rolff, 1998, 2016). Erst Ende der 1970er Jahre wurde der Begriff im Rahmen des erstmals herausgegebenen Jahrbuchs der Schulentwicklung weiter ausdifferenziert (Rolff, 1980). Es wurde dabei versucht, den Gegenstand der Schulentwicklung als ganzheitliches und durch Handeln beeinflussbares Phänomen zu denken (Rolff & Tillmann, 1980, 242f.). Es ging vorwiegend um die Steuerung und Planung des Schulsystems als Ganzes und nicht um die Einzelschule (Rolff, 2016). Begründet und entsprechend legitimiert wurde diese Betrachtung von Schule unter anderem durch Artikel 7 des Grundgesetzes, wonach der Staat zur Aufsicht über die Schulen verpflichtet ist und die Kosten von der Gemeinschaft getragen werden müssen (Bellenberg et al., 2001). Erst Jahre später wurde dieses hierarchisch orientierte, planerische Verständnis mit dem wissenschaftlichen Diskurs um die Wirksamkeit der Einzelschule aufgelöst (Rolff, 2019). Fend (1986) war der erste deutsche Bildungsforscher, der mit seinem viel beachteten Aufsatz „Einzelschule als Handlungseinheit“ empirisch nachwies, dass sich Schulen derselben Schulform stärker untereinander unterscheiden als von denen anderer Schulformen. Dies lässt den Rückschluss zu, dass die Einzelschule einen erheblich größeren Einfluss auf den Bildungserfolg von Schüler*innen besitzt als das System, die Schulart oder politisch oder sozial gesteuerte Bildungsmaßnahmen. Rolff (2016) argumentiert, dass Schulentwicklung am effektivsten auf Einzelschulebene stattfindet, da zentrale Planungsstellen nicht über die notwendigen Informationen verfügen (Informationsasymmetrie), Schulen externe Innovationen an ihre spezifischen Bedingungen anpassen (Innovationadaption), komplexe Veränderungsprozesse nur auf Schulebene bewältigt werden können und letztlich die Entscheidungskompetenz zur Umsetzung von Veränderungen bei den Schulen selbst liegt. Diese Erkenntnis führte in den 1990er Jahren zur etablierten Vorstellung der Schule als „Motor der Schulentwicklung“ und zur Einführung

von Steuerungsgruppen, die als Teil eines „Mittleren Managements" gezielt Veränderungsprozesse innerhalb der Schule initiieren (Dalin & Rolff, 1990; Dalin et al., 1998).

In der heutigen wissenschaftlichen Debatte wird zwischen zwei konzeptionellen Ebenen der Schulentwicklungsforschung unterschieden: der Einzelschulforschung und der Implementationsforschung. Der Begriff ‚Implementation' umfasst dabei nicht nur die praktische Umsetzung, sondern auch die Entscheidungsfindungs- und Kontrollprozesse innerhalb der Schule (Rolff, 2016, S. 12). Die Implementationsforschung hat ihren Ursprung in großangelegten Evaluationsstudien der USA in den 1970er Jahren, insbesondere der viel beachteten „RAND-Studie" (Berman & McLaughlin, 1974). In Bezug auf pädagogische Beziehungen sind dabei folgende Ergebnisse der „RAND-Studie" hervorzuheben, welche Rolff mit einem Satz treffend auf den Punkt bringt: „Die Implementation dominiert das Ergebnis" (Rolff, 2016, S. 13):

1. Sobald die von einem Projekt betroffenen Akteure in den Entscheidungsprozess miteinbezogen werden, ist der Erfolg der Maßnahme leichter und effektiver gewährleistet, als wenn das Projekt von außen bis ins Detail geplant und durchgeführt wird (Rolff, 2016, S. 12).
2. Je mehr Personen sich aktiv an einem Projekt beteiligen, desto höher wird die Wahrscheinlichkeit eines Erfolgs (Rolff, 2016, S. 12).
3. Ein organisatorischer Rahmen, in welchem die beteiligten Personen aktiv unterstützt werden, ist entscheidend (Rolff, 2016, S. 12).
4. Training und Fortbildung der Projektbeteiligten sind erfolgsfördernd, wobei ein solches Training vorbereitend oder begleitend passieren kann (Rolff, 2016, S. 12).
5. Die Schulleitung fungiert häufig als eine Art „Türsteher" von Innovation und Veränderung (Rolff, 2016, S. 13).

Man kann Schulentwicklung auch hinsichtlich unterschiedlicher Verantwortungsbereiche differenzieren (Rolff, 2016, S. 37). Auf der untersten Ebene steht die Einzelschule, welche sich selbst weiterentwickelt und bewusst, also intentional, Entwicklung vorantreibt. Man kann dabei von der „intentionalen Schulentwicklung" sprechen (vgl. Kapitel 2.4.1). Lehrkräfte sind auf dieser Ebene stark in die Prozesse integriert. Die zweite Ebene beschreibt den Prozess, durch welchen die Einzelschule zur lernenden Schule wird (vgl. Kapitel 2.4.2), die Schulentwicklung konsequent steuert und sich neuen Gegebenheiten anpassen kann. Dabei kann unter anderem das Schulklima oder die Schulkultur (vgl. Kapitel 2.4.3), sowie schulspezifische Entwicklungsprozesse (vgl. Kapitel 2.4.4) eine wichtige Rolle spielen. Schulentwicklung wird hier auf institutioneller Ebene betrieben, man spricht also von „institutioneller Schulentwicklung". Hauptverantwortlich für das Gelingen in dieser Ebene ist die Schulleitung (vgl. Kapitel 2.5). Zuletzt versteht man unter der sogenannten „komplexen Schulentwicklung" die Steuerung und Festlegung der Rahmenbedingungen, Gesetze und Vorschriften. Verantwortliche Behörden geben Anreize und Ziele vor,

sodass Schulen dazu angeregt und befähigt werden, nachhaltige Schulentwicklung zu betreiben.

Zusammenfassend definiert Bohl (2009, S. 553) Schulentwicklung als „*bewusste und systematische, jedoch nicht zwingend linear oder stufenartige verlaufende Entwicklung der Einzelschule als lernende Organisation im Systemzusammenhang*", bei dem Lehrkräfte, Schulleitung sowie Mitglieder der Schulgemeinschaft, darunter Schüler*innen, Eltern und weitere Bildungsakteure, gemeinsam Entwicklungsschritte unternehmen, um die Schulorganisation und das Bildungsangebot nachhaltig zu verbessern. Dabei wurde – wie bereits erwähnt – im letzten Jahrzehnt die Wichtigkeit guter und funktionierender Beziehungen innerhalb der Schule empirisch und theoretisch herausgearbeitet, sodass inzwischen die soziale Ebene als weitere wichtige Facette von Schulentwicklung angesehen werden kann (Aldrup et al., 2018; Carmignola et al., 2021; Schön & Glade, 2020; Tillack, 2014). Vor diesem Hintergrund zeigt sich auch, dass die Partizipation der Lehrkräfte sowie die Kompetenzen der Schulleitung eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung von Schulen spielen (Bonsen, 2010a; Fullan, 2012). Inzwischen geht der wissenschaftliche Diskurs noch einen Schritt weiter und denkt Schule nicht nur als Einzelschule, quasi als „Einzelkämpferin", sondern als Netzwerkschule, in welchem sich Schulen horizontal vernetzen und von dieser Kooperation gegenseitig profitieren (Rolff, 2016, S. 127).

2.2 Bezugsrahmen der Schulentwicklung

Die Schulentwicklung wird als ein planmäßiger und absichtsvoller Prozess der Gestaltung schulischer Handlungen innerhalb einer Einzelschule in das vielschichtige Gefüge des Bildungswesens integriert (Rolff, 2016). Dies impliziert in erster Linie, dass Schulen und ihre Entwicklungsprozesse nicht isoliert betrachtet werden sollten, sondern vielmehr in ihrer Wechselwirkung mit anderen Schulen und Institutionen in einem sozialen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext verstanden werden müssen. Hierdurch eröffnen sich sowohl Möglichkeiten als auch Einschränkungen für ihre schulischen Aktivitäten. Zusätzlich bedeutet dies, dass Schulen aufgrund ihres gesellschaftlichen Auftrags bestimmten Erwartungen und Zielen unterliegen. Die Festlegung der Ziele der Schulentwicklung (also „komplexe Schulentwicklung" nach Rolff (2016)) kann somit nicht unabhängig von den gesellschaftlich definierten Verantwortungsbereichen und Funktionen der Schule erfolgen, sondern steht in direktem Zusammenhang mit diesen.

Funktionen der Schule

Dabei übernimmt die Institution Schule eine Vielzahl pädagogischer und gesellschaftlicher Funktionen. Unter Berücksichtigung der sozialen Perspektive benennt Fend (2008) vier grundlegende Aufgabenbereiche der Schule. Erstens liegt es im Rahmen ihrer „*Qualifikationsfunktion*" in der Verantwortung der Schule, ökonomisch nutzbare Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen an die nachfolgende Generation zu vermitteln, um eine reibungslose Integration in das Arbeits- und gesell-

schaftliche Leben zu ermöglichen (Fend, 2008, S. 50). Zweitens agiert die Schule als Institution im Rahmen ihrer „*Selektions- und Allokationsfunktion*" zur Zuweisung junger Menschen zu sozialen Positionen und zur Stabilisierung sozialer Strukturen (Fend, 2008, S. 50). Selektion bezieht sich dabei auf die Auslese von Schüler*innen im Zuteilungsprozess aufgrund unterschiedlicher Qualifikationen, wie sie durch verschiedene Schulabschlüsse dokumentiert sind. Allokation hingegen beschreibt die Zuweisung unterschiedlich qualifizierter Absolvent*innen zu den verschiedenen Ebenen des Beschäftigungssystems (Fend, 2008). Drittens hat die Schule im Rahmen ihrer „*Legitimations- und Integrationsfunktion*" die Aufgabe, bestehende Normen und Werte der Gesellschaft zu legitimieren und als Institution zur Reproduktion zentraler gesellschaftlicher Wertstrukturen, beizutragen (Fend, 2008, S. 50). Dies umfasst die Rechtfertigung von Grundprinzipien wie den Menschenrechten und die Einbindung der nächsten Generation in die Normen und Werte der Gesellschaft (Fend, 2008). Schulen tragen somit nicht nur die Verantwortung für eine vielfältige Palette pädagogischer und gesellschaftlicher Aufgaben, sondern fungieren auch als Instrumente der gesellschaftlichen Integration. Dabei spielt die institutionalisierte Reproduktion von Normen, Werten und Weltanschauungen eine zentrale Rolle, indem sie zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse beiträgt. Eine vierte und in heutigen Zeiten besonders herauszustellende Funktion, im Rahmen der Integrations- und Legitimationsfunktion des Bildungswesens, fokussiert auf die „Friedenssicherung" (Fend, 2008, S. 50). Durch das Bildungssystem ermöglicht die Schule einerseits die Formierung einer kulturellen und sozialen Identität, die die innere Kohäsion einer Gesellschaft entscheidend beeinflusst. Andererseits trägt das Bildungssystem dazu bei, Zustimmung zum politischen Regelsystem zu generieren und das Vertrauen in dessen Träger zu stärken. Auf diese Weise fungiert das Schulsystem als entscheidendes Element zur Bewahrung des Friedens und zur Sicherung der politischen Stabilität.

Die Schule steht aufgrund ihrer pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgaben vor einer doppelten Herausforderung. Einerseits obliegt ihr die Verantwortung gegenüber Schüler*innen, indem sie deren psychologische Bedürfnisse beim Lernen berücksichtigt und das Recht auf individuelle Förderung gewährleistet. Andererseits ist sie dazu verpflichtet, sich den kulturellen Inhalten zuzuwenden, die sie bewahren und weiterentwickeln muss, um die Identität der Gesellschaftsmitglieder zu sichern (Wiater, 2016). Das offensichtliche Spannungsverhältnis zwischen diesen Verpflichtungen lässt sich nicht gänzlich auflösen. Jedoch können Schulen auf unterschiedliche Weisen darauf reagieren, beispielsweise durch die gezielte Gestaltung des Schullebens, die Förderung einer spezifischen Schulkultur (siehe Kapitel 2.4.3) oder im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen (van Ackeren-Mindl et al., 2015).

Schulqualität

Wie bereits ausgeführt ist die Schulentwicklung ein sich stetig verändernder Prozess, der sich in der Etablierung von sich selbststeuernden, selbstreflektierenden und selbstorganisierenden Einzelschulen begründet. Aufbauend auf den Funktionen und Aufgaben der Schule werden im wissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahr-

zehnte die pädagogischen Ziele von Schulentwicklung durch den Begriff der Schulqualität definiert (Holtappels, 2003; Holtappels & Voss, 2008; Steffens et al., 2017). Der Begriff „Qualität" ist im Schulwesen – aber auch überall sonst – emotional sehr positiv konnotiert. Böttcher (2002) stellt fest: „Wer wollte schon gegen Qualität argumentieren?" (Böttcher, 2002, S. 91). Bei den Ausführungen bezüglich Schulqualität kommt Böttcher (2002) zu dem Ergebnis, dass die Erziehungs- und Bildungswissenschaft über keine allgemeingültige Definition von Schulqualität verfügt und das Verständnis davon stark von der subjektiven Meinung des Betrachtenden abhängt. Der Qualitätsbegriff spielt traditionell vor allem im Kontext betriebswirtschaftlicher Phänomene (z. B. Qualitätsmanagement) eine herausragende Rolle. Nach der ehemaligen ISO-Norm 8402 (jetzt ISO-9000) wird Qualität als „die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf die Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen" beschrieben (Scholz, 2000, S. 75). Dies verdeutlicht, dass die subjektiven Erwartungen der Konsument*innen die Erfordernisse an die Qualität definieren.

Sicherlich lassen sich betriebswirtschaftliche Erkenntnisse nicht ohne Weiteres auf die Schule übertragen (Dubs, 2004), und dennoch macht dieser Bezug deutlich, dass auch dem Verständnis von Schulqualität Leitbilder und Aufgabenzuschreibungen zugrunde liegen, die auf Grundlage unterschiedlicher Überzeugungen und Einstellungen zur Institution, Schule oder zur Bildung im Allgemeinen gänzlich unterschiedlich ausfallen können (Terhart, 2000). Die Veranschaulichung dieser Thematik ergibt sich aus zwei gegensätzlichen Konzepten von Schule, die sich an den Leitbildern der „Lebenshilfeschule" von Struck (1996) und der „Wissenschaftsschule" von Giesecke (1996) orientieren. In der erstgenannten Perspektive wird die Schule als unterstützende Institution für Familien betrachtet, die dazu dient, mögliche Defizite in der elterlichen Erziehung auszugleichen. Im Gegensatz dazu wird die Schule in der zweiten Sichtweise ausschließlich als Ort der Wissensvermittlung wahrgenommen, wobei Unterricht und Erziehung klar voneinander abgegrenzt sind. Der Schule wird je nach Leitbild unterschiedliche Rollen und Funktionen zugeordnet, was zu variierenden Kriterien für Schulqualität führt. Gemäß dem Leitbild der „Lebenshilfeschule" wird die Qualität einer Schule als „gut" betrachtet, wenn sie erfolgreich den Zweck erfüllt, Erziehungshilfe zu leisten und bei Bedarf die Unterrichtsfähigkeit der Schüler*innen wiederherzustellen. Im Gegensatz dazu definiert sich die Qualität der Schule nach dem Leitbild der „Wissenschaftsschule" durch ihre Fähigkeit, den Schüler*innen Wissen zu vermitteln. Somit wird offensichtlich, dass es in normativer Hinsicht keine einheitliche Vorstellung von Schulqualität geben kann; stattdessen existieren mehrere, mitunter einander widersprechende Vorstellungen von Schule (Dedering & Tillmann, 2012).

Theoretische Konzeptualisierung von Schulqualität

In Bezug auf die theoretische Konzeption von Schulqualität hat sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nach Holtappels und Voss (2008) mittlerweile eine Betrachtungsweise durchgesetzt, die 1. die System- und Steuerungsqualität (Input), 2. die Gestaltungs- und Prozessqualität sowie 3. die Ergebnisqualität (Output) als

drei separate Dimensionen identifiziert (Ditton, 2000; Holtappels, 2003; Holtappels & Voss, 2008; Scheerens & Bosker, 1997; Stufflebeam, 1967) Die Merkmale im Input-Bereich beziehen sich auf die Faktoren, die in das schulische System von außen einfließen, und beschreiben als Rahmenbedingungen, Ressourcen und Vorgaben die Bedingungen für schulische Prozesse. Hierzu zählen beispielsweise die Qualifikation der Lehrkräfte sowie die vorhandenen Lehrpläne, Lehrbücher und örtliche Begebenheiten. Auch die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und das Schulumfeld fallen in diesen Kontext (Ditton, 2000; Holtappels, 2003; Holtappels & Voss, 2008). Die auf der Prozess-Ebene angesiedelten Qualitätsmerkmale betreffen die schulspezifische Lernumgebung und die pädagogische Schulgestaltung (Holtappels, 2003). Hierzu gehören unter anderem formale Leistungsanforderungen und Prüfungen, Schul- und Klassengröße, Sozialformen, Fördermaßnahmen und die Interaktion und Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden (Holtappels, 2003). Die einzelne Schule kann diese Faktoren beeinflussen und steuern. Im Hinblick auf die Output-Dimension beziehen sich die Qualitätsmerkmale auf die Ergebnisse schulischer Lehr- und Lernprozesse sowie Erziehungsprozesse, also auf die Kompetenzen, Haltungen, Einstellungen, Dispositionen und Verhaltensmuster der Schüler*innen (Holtappels & Voss, 2008).

Gute Schulen

In einem normativen Verständnis von Schulqualität wird versucht, durch systematische Reflexion die sogenannte „gute Schule" zu definieren, wobei Ansichten über die Gestalt einer solchen Schule teilweise gegensätzlich verstanden werden (Böttcher, 2002). Studien, welche auf die Identifikation von Merkmalen solcher guten Schulen abzielen, waren um die 2000er Jahre weit verbreitet. Metaanalysen aus dieser Zeit wie von Sammons et al. (1995), Huber (1999), Ditton (2000) oder Dubs (2004) haben Erkenntnisse zu diesem Forschungsgegenstand zusammengefasst und standen damit in einer angelsächsischen Tradition der „School Effectiveness Research" (Dedering, 2007). Als Merkmale werden zum Beispiel von Sammons et al. (1995, S. 12) elf zentrale Merkmale guter Schulen identifiziert: 1. Professionelles Schulleitungshandeln, 2. Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsame Zielvorstellungen, 3. förderliche Lernumgebung, 4. Betonung von Erziehung im Unterricht, 5. zielorientierter Unterricht, 6. Überprüfung der Lernfortschritte, 7. hohe Erwartungen an die Schüler*innen, 8. positive Verstärkung, 9. Rechte und Verantwortung der Schüler*innen, 10. partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Eltern, 11. Schule als lernende Organisation. Analysiert werden dabei Faktoren, die die Effektivität bzw. Wirksamkeit einer Schule ausmachen. Der Terminus „Wirksamkeit" wird herangezogen, um die Verbindung zwischen formulierten Zielen, getroffenen Maßnahmen und implementierten Prozessen zu beschreiben, die erforderlich sind, um diese Ziele zu erreichen (Sammons et al., 1995, S. 12). Der Fokus liegt auf spezifischen Auswirkungen im schulischen Kontext, insbesondere im Bereich der fachlichen Leistungen der Schüler*innen. Eine als wirksam geltende Schule wird beispielsweise definiert durch das Maß, in ihre formulierten Ziele erreicht werden, wobei eine effiziente Nutzung von Ressourcen und Mitteln im Zentrum steht (Holtappels, 2003; Kotthoff,

2003). Eine solch normative Orientierung an standardisierten Leistungsmessungen und Merkmalen des fachlichen Unterrichts ignorieren jedoch für Schule und Unterricht bedeutsame soziale und pädagogische Handlungsgeschehen und reduzieren die Komplexität und Vielfalt schulischen Lernens auf Output (vgl. Cappella et al., 2016). Folglich wird die Schuleffektivitätsforschung häufig kritisiert. So bemängelt Böttcher (2002, S. 80), dass die Schuleffektivitätsforschung „eher auf Plausibilitätsannahmen und einem impliziten Konsens zwischen Experten, die zu wissen glauben, was eine gute Schule eigentlich ist", *beruht.*

Alternative Bezugsnorm: Wohlbefinden

Der traditionell starke Fokus auf kognitive Aspekte und Kompetenzen wurde um affektive Aspekte, wie dem Wohlbefinden, erweitert (Gläser-Zikuda & Fuß, 2004) und hat zunehmend Einzug in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schulentwicklung gefunden (vgl. Holzer et al., 2021; Lichtinger, 2023). Das „Wohlbefinden" und das Empfinden von „Glück" wird nun stärker in den Mittelpunkt bildungspolitischer Prozesse gerückt (Ecclestone, 2007). Dies findet unter anderem seinen Ausdruck in der OECD-Studie „*How's Life?*" (OECD Publishing, 2017) oder der bereits 11. Auflage des „*World Happiness Reports*" (Helliwell et al., 2023). Schulisches Wohlbefinden hat bereits Einklang in nationalen Gesetzen gefunden, wie etwa in Ontario, wo seit 2009 jede regionale Bildungsbehörde verpflichtet ist, die Verantwortung für das Wohlbefinden an die Schulen zu delegieren (Ontario, 2016). Wohlbefinden ist ein vielschichtiges, mehrdimensionales Phänomen, das sich durch eine Mischung aus emotionalen und kognitiven Elementen auszeichnet (Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Mayring, 1991b), die Elemente wie Freude, Glück, Zufriedenheit und das Fehlen von Stress einschließen (Mayring, 1991b). Es schließt ebenfalls eine grundsätzlich positive Haltung und positive Emotionen in Bezug auf die Schule, Schulfreude, ein positives akademisches Selbstbild, die Abwesenheit von Sorgen und sozialer Schwierigkeiten ein (Hascher, 2004). Folglich ergibt sich Wohlbefinden aus den subjektiven und bewertenden Empfindungen und Gefühlen einer Person gegenüber ihrer Umgebung und kann als das Erleben von Zufriedenheit bei gleichzeitiger Absenz von negativem Empfinden begriffen werden (Gläser-Zikuda, 2001).

2.3 Schule als soziale Organisation

Die Konzeption der Schule als soziale Organisation erfordert die Gestaltung funktionaler Verbindungen zwischen Schulakteur*innen (Kiper, 2014). Positive soziale Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sind für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse zentral (Elzinga & Roelofs, 2005; Fricke et al., 2012; Hamre et al., 2012). Aufgrund des Bildungsauftrags der Schule (vgl. Kapitel 2.2) und der hohen Bedeutung von Beziehungen im pädagogischen Kontext tragen Lehrkräfte die Verantwortung, diese Beziehungen aktiv zu gestalten, da pädagogische Beziehungen stärker zielorientiert sind als private, und über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden müssen (Schwarzwälder & Lohse-Bossenz, 2021). Daher ist es

essenziell, dass die Lehrkräfte die Beziehungen zu ihren Schüler*innen, sowie zu deren Eltern und Kolleg*innen nicht als zufällig betrachten, sondern – ähnlich wie den eigentlichen Unterrichtsprozess – als Ergebnis eines aktiven Gestaltungsverfahrens und als zentrale Verantwortung ihres Berufs erkennen (Schwarzwälder & Lohse-Bossenz, 2021).

Verschiedene empirische Studien konzentrieren sich darauf, wie spezifisch die Mitglieder von Schulen, insbesondere Schulleitungen, Lehrkräfte und Fachteams, an der Entwicklung ihrer Schule arbeiten. Sie untersuchen zum Beispiel, wie diese Akteure Herausforderungen oder Konflikte bewältigen und zur weiteren Verbesserung der Schülerförderung nutzen oder welche diesbezüglichen Handlungsweisen sich etabliert haben (Feldman & Pentland, 2003; Spillane et al., 2015). Weitere Forschungsarbeiten greifen auch die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften auf (Rothland, 2009). Überraschenderweise zeigen Übersichtsarbeiten (Vangrieken, Boon et al., 2017; Vangrieken et al., 2015; Vangrieken, Meredith et al., 2017), dass das Konzept der Zusammenarbeit in Schulen weder einheitlich angewendet wird, noch dass die Forschung eindeutig auf positive Auswirkungen auf die Qualitätsentwicklung hinweist, und das, obwohl Kooperation in vielen Qualitätsmodellen im Mittelpunkt steht (Louis, 2007; Louis & Marks, 1998; Stoll et al., 2006). Lehrpersonen sehen in der sozialen Unterstützung ihrer Kolleg*innen einen entscheidenden Einflussfaktor, zum Beispiel für die Bewältigung arbeitsbezogenen Stresses (Schaarschmidt & Fischer, 2013). Insbesondere erweisen sich die multiprofessionellen Kooperationen zwischen Lehrpersonen im Rahmen von Ganztagsangeboten (Schüpbach & Lilla, 2019) oder im Kontext inklusiven Unterrichts als besonders herausfordernd (A. Meyer et al., 2019). Interessanterweise entwickelt die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften eine eigene Dynamik, und zwar weil Lehrkräfte in der Kooperation in Gruppen die Inhalte an ihre persönlichen Alltagsherausforderungen anpassen. Dadurch geraten die ursprünglich zentralen Ziele in den Hintergrund und eine gemeinsame Sichtweise auf das gemeinsame Bewältigen von Praxisproblemen fehlt (Emmerich & Werner, 2013; Werner, 2019). Mögliche neue Einsichten in die Kooperationsprozesse ermöglichen die aktuell noch wenig umgesetzten Studien auf Basis sozialer Netzwerkanalyse (Bormann & Kolleck, 2016; Mejeh & Hascher, 2021; Moolenaar et al., 2014). Dieser Forschungsansatz verdeutlicht, wie kompliziert Kooperationsstrukturen in der Schule sind und dass eine ‚einfache' Umsetzung der Zusammenarbeit mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung eher Wunsch als Realität ist. Danach ist nicht Zusammenarbeit per se ein entscheidender Erfolgsfaktor für die Schulentwicklung, sondern eine Zusammenarbeit, die auf dem Prinzip des professionellen Lernens fußt (Gräsel et al., 2006).

Der Bildungsauftrag und die Funktionen der Schule implizieren die herausragende Bedeutung von Unterricht und somit der Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Kapitel 2.2). Schüler*innen sollen bestmögliche schulische Lernerfolge erzielen und umfangreich für ihre berufliche Laufbahn, soziale Integration und ein selbstbestimmtes Leben vorbereitet werden (Helmke, 2017). Lernende erzielen insbesondere dann erfolgreiche Lernerfolge, wenn es vertrauensvolle und beständige Beziehungen zu den Lehrkräften gibt (Elzinga & Roelofs, 2005; Fricke et al., 2012; Goddard et al.,

2001; Hamre et al., 2012). Die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen stellen daher neben effektiven Lehrmethoden (Hattie, 2015) wichtige Einflussfaktoren in Bezug auf erfolgreiche oder misslungene Lernprozesse dar. Tägliche Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen im Unterricht führen zur Entwicklung von guten Beziehungen, denn jede Handlung beeinflusst den weiteren Verlauf dieser Interaktion (Wettstein & Raufelder, 2021, S. 17). In diesen Prozess bringen die Individuen ihre in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen mit anderen Menschen ein (Wettstein & Raufelder, 2021, S. 17). Sie schaffen Erwartungen an das Verhalten ihrer Interaktionspartner*innen, prognostizieren zukünftige Verhaltensweisen und formulieren Hypothesen über die weitere Entwicklung der Interaktion. Diese Erwartungen beziehen sich auf Ziele, Inhalte sowie Art und Reihenfolge von Interaktionen (Wettstein & Raufelder, 2021).

Wie in Kapitel 2.2 ausgeführt, gehören zu den Aufgaben der Schule neben dem akademischen Wissen auch die Vermittlung sozialer Fähigkeiten und Kompetenzen, wie ein gefestigter Selbstwert, psychisches Wohlergehen und sozioemotionale Fähigkeiten. Vor diesem Kontext kann auch empirisch die Wichtigkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung und damit eng verbunden der Unterrichtsqualität gezeigt werden (Fricke et al., 2012; Georgiou & Kyriakides, 2012; Hattie, 2015, 2020). Zum Beispiel betonen Jennings und Greenberg (2009), dass Lehrkräfte mit hoher sozial-emotionaler Kompetenz in der Regel erfolgreicher darin sind, ein positives Lernumfeld mit minimalen Störungen und Fehlverhalten zu schaffen. Im Gegensatz dazu kann eine mangelhafte Lehrer-Schüler-Beziehung zu einem ungünstigen Unterrichtsklima und schlechten Bildungsergebnissen führen. Die berühmten Meta-Studien von Hattie (2015, 2020, 2023) unterstreichen, dass eine hochwertige Beziehung zwischen Lehrern und Schüler*innen sowohl einen möglichen Einfluss auf die Motivation der Schüler als auch auf ihre akademischen Leistungen hat (Sabol & Pianta, 2012; Thies, 2017). Auch die Ergebnisse aus der neusten Version dieser Studie belegen diese Erkenntnis, denn entscheidend ist demnach das Handeln der Lehrkräfte und weniger die strukturellen Rahmenbedingungen der Schule (Hattie, 2023).

2.4 Theorien und Konzepte der Schulentwicklung

In den letzten Jahrzehnten hat die Zahl theoretischer Ansätze zur Schulentwicklung deutlich zugenommen (Feldhoff et al., 2021; Holtappels, 2013; Maag Merki, 2008, 2020; Maag Merki et al., 2021; Rahm, 2008). Dennoch wird der Schulentwicklung auch in heutigen Diskursen noch vorgeworfen, ihr läge keine fundierte Theorie zugrunde, was vermutlich mit ihrer starken Praxisorientierung und dem interdisziplinären Charakter der Organisationsentwicklung zusammenhängt (Bohl et al., 2010; Maag Merki, 2020). Diese Kritik gilt auch für die internationale Schulentwicklungsforschung (Townsend, 2007). Anstelle einer kohärenten Theorie der Schulentwicklung wird in der Literatur auf unterschiedliche theoretische Konzepte und Ideen zurückgegriffen, die sich in ihrem Fokus und ihrer Perspektive voneinander abgrenzen. Seit den 1970er Jahren haben sich viele Forschende um eine Theorie der Schul-

entwicklung bemüht (Rolff & Tillmann, 1980). Mit der Konzeption des *CIPP-Modells* (Akronym für Context, Input, Process und Product (Output)) war es Stufflebeam (1967), der als erster ein Schulentwicklungsmodell auf die oben dargestellte theoretische Konzeptualisierung aufbaute. Als weitere viel beachtete Beiträge zur Systematisierung der Entstehungsprozesse von Schulqualität können zum Beispiel die Aufsätze von Ditton (2000) oder Scheerens und Bosker (1997) aufgeführt werden. Auch Scheerens (1990) bezieht sich mit seinem integrierten Modell von Schulwirksamkeit auf unterschiedliche und sich einander bedingende Dimensionen, und zwar die Systemebene, die Schulebene, die Klassenebene und der Ebene der Schüler*innen (Scheerens, 1990, S. 61). Die Wirkungsweise des Models wird dabei stark hierarchisch von oben nach unten gedacht, höhere Ebenen haben einen Einfluss auf die Merkmale der unteren. Die Unterscheidung und Bedeutung dieser Prozessdimensionen, insbesondere zwischen Unterricht und Schule, verdeutlicht den Zusammenhang von nachgeordneten, vorgeordneten und moderierenden Faktoren und findet sich in vielen weiteren theoretischen Ansätzen zur Schulentwicklung wieder.

Als sehr verbreitete weitere Differenzierung dieses Modells können die sogenannten „*Angebot-Nutzen-Modelle*" genannt werden. Diese Modelle betrachten den Lehr-/Lernprozess als ein hoch strukturiertes Angebot, wobei sie die Nutzung durch die Adressaten klar abgrenzen (Fend, 2004; Helmke, 2003). Helmut Fends „zentrale Hypothese besteht in der auf den ersten Blick wenig kontraintuitiven Annahme, dass optimale Lernergebnisse dann zu erwarten sind, wenn ein bestmögliches Angebot von Schüler*innen und Schülerinnen maximal genutzt wird" (Fend, 1998, S. 321) Das Verständnis dieser Ansätze konzentriert sich dabei auf die Dimension Unterricht und der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung und ist deshalb für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit nicht weiter relevant (Helmke, 2003).

In einem Bezug zu sozialen oder emotionalen Aspekten von Schulentwicklung und somit von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit sind Organisationstheorien, Theorien zur Beschreibung von Schulen als lernende Organisationen, Theorien zur Beschreibung der Interdependenz zwischen Struktur und Handeln im Mehrebenensystem, das Teamlernen und Theorien des Schulleitungshandelns. Im Folgenden werden solche Konzepte und Theorien dargestellt, die zu einem besseren Verständnis sozialer und emotionaler Aspekte von Schulentwicklung beitragen können.

2.4.1 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung

Eine zentrale theoretische Grundlage der Schulentwicklungsforschung ist die Auffassung der Schule als Organisation (Rolff, 1993). Eine organisationspädagogische Perspektive auf Schule, wie sie zum Beispiel von Göhlich (2018) und Rosenbusch (2005) vertreten wird, ermöglicht es die Einzelschule nicht lediglich als Summe individueller Schulakteure zu betrachten, sondern den Fokus auf das Organisatorische und somit auf die gesamte Institution zu richten (Rolff, 2016). Aus dieser Sichtweise heraus ergibt sich eine inhaltliche Differenzierung der Schulentwicklung, die auf drei

Ebenen basiert. Diese Dreiteilung bildet ein wesentliches Merkmal des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung nach Rolff (2016) und wird im Folgenden näher erläutert. Die theoretischen Überlegungen basieren auf Fends (1986) Verständnis der Einzelschule als grundlegende Einheit, die nachhaltige und notwendige Veränderungen bewirken kann.. Rolff (2016) unterscheidet dabei drei voneinander abhängige Ebenen der Schulentwicklung: Die Organisationsentwicklung (OE), die Unterrichtsentwicklung (UE) und die Personalentwicklung (PE) (siehe Abbildung 1).

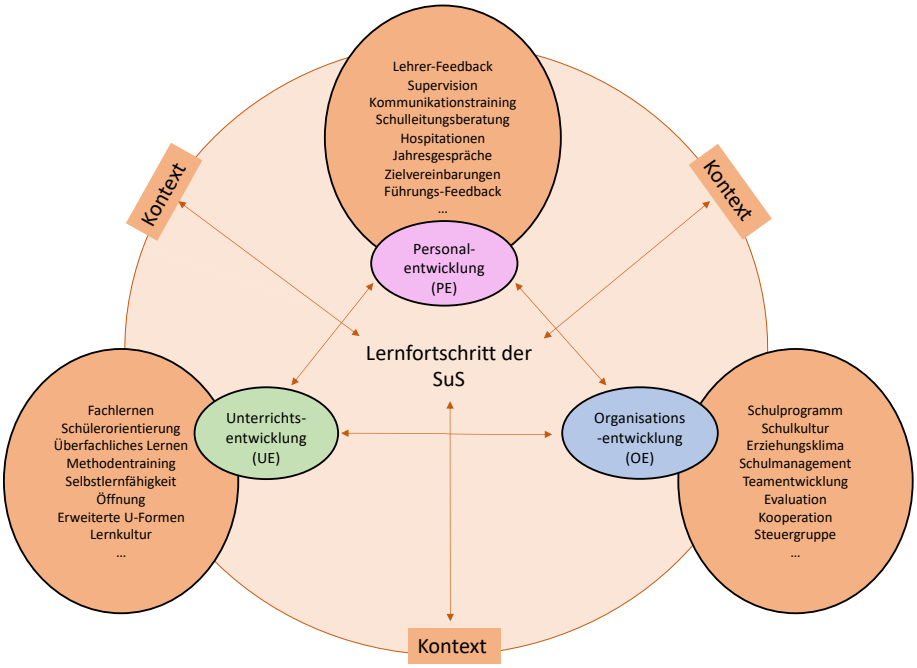


Abbildung 1: Drei-Wege-Modell von Rolff – eigene Abbildung nach Rolff (2016, S. 20)

Schulen sind keine isolierten Institutionen, sondern stehen im engen Kontakt und Einflussbereich ihres Umfeldes (Rolff, 2016, S. 22). Der externe Bezugsrahmen hat direkten Einfluss auf die Entwicklung der Einzelschule, da er von den Bedingungen und Herausforderungen beeinflusst wird, denen die Schule ausgesetzt ist und muss daher in die Schulentwicklung einbezogen werden (siehe „Kontext“ in Abbildung 1). Im schulischen Umfeld agieren zahlreiche Akteure, darunter Schulämter, Bildungsministerien, Elternverbände, Gewerkschaften und andere Organisationen (Rolff, 2016, S. 22–23). Diese Akteure vertreten häufig unterschiedliche Interessen und Vorstellungen hinsichtlich der Schulentwicklung, was zu Konflikten und Spannungen führen kann (vgl. „komplexe Schulentwicklung“, Kapitel 2.1). Externe Einflüsse, die die Schule betreffen, können politischer, wirtschaftlicher, sozialer oder kultureller Natur sein. Ein Beispiel ist der demografische Wandel, der die Schülerzahlen und damit die Schulorganisation beeinflussen kann. Veränderungen im politischen oder gesellschaftlichen Umfeld können zudem dazu führen, dass Schulen neuen Anforde-

rungen gerecht werden müssen, um den Bedürfnissen der Gesellschaft zu entsprechen. Die Einzelschule ist daher gefordert, ihr Umfeld zu berücksichtigen und flexibel auf Veränderungen zu reagieren, um erfolgreich zu bleiben.

Die Organisationsentwicklung wird als Lernprozess der Schule von innen heraus betrachtet, der maßgeblich unter Einbeziehung von Schulakteuren wie den Lehrkräften, den Schüler*innen, der Schulleitung und der Schule als Organisation stattfindet. Kernmerkmal der OE ist es, die Schule als Ganzes zu betrachten. In der Praxis hat sich gezeigt, dass eine sukzessive Entwicklung gewisser Teileinheiten wie beispielsweise des Schulklimas (vgl. Kapitel 2.4.3) oder des Schulleitungshandelns (vgl. Kapitel 2.5) notwendig, möglich und gewünscht ist (Rolff, 2019). Die OE ist darüber hinaus vor allem an den Prozessen der Schule interessiert und betrachtet diese als ebenso wichtig wie den Output (vgl. CIPP-Modell; Kapitel 2.2). Der Weg der OE besteht typischerweise aus der Initiation, der Implementation und der Institutionalisierung, der weniger als linearer, sondern eher als zyklischer oder „wellenartiger" Vorgang zu verstehen ist. Dabei gehören die Planung und die Durchführung zusammen, denn der Implementationsforschung folgend kann nur durch eine gemeinsame, partizipative Planung und Vorbereitung letzten Endes ein effektives Ergebnis erzielt werden (siehe Kapitel 2.2). Dieser partizipative Prozess stellt quasi das Fundament einer selbstverantwortlichen, sich weiterentwickelnden Einzelschule dar (Dalin et al., 1998; Rolff, 2016). Während in der Praxis selten etwas genau so umgesetzt wird, wie es im Vorfeld geplant wurde, sollte man daraus aber keineswegs schließen, dass Beliebigkeit und Zufall die vorherrschenden Momente sind. Wäre dies der Fall, so würde jegliche Planung überflüssig sein. Um ihre Ziele und damit nachhaltige Veränderungen zu erreichen sollte Schulentwicklung versuchen, eine gewisse „Implementationstreue" anzustreben (Rolff, 2016, S. 16). Dazu gibt es eine Vielzahl an Konzepten und Ansätzen aus der Organisations- und Schuleffektivitätsforschung (Burchert, 2010; Holtappels, 2013; Karsantik, 2021; Rolff, 2019).

Als zweiter Pfad des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung wird die Unterrichtsentwicklung genannt. Der Unterricht steht definitionsgemäß im Mittelpunkt der Schule und Lehrerfortbildungen befassen sich traditionell sehr häufig mit Aspekten des Unterrichts und damit mit UE. Schulentwicklung bezieht sich dagegen eher auf die Schule im Ganzen. Dieser Widerspruch wird in der Literatur aufgegriffen und diskutiert. Klippert (2015, S. 273) bezeichnet OE sogar als „Sisyphusarbeit", da Lehrkräfte von dem Ausmaß und der Thematik schnell überfordert seien. Klippert (2015) oder H. Meyer (2001) sehen UE im Zentrum von Schulentwicklung und argumentieren damit, dass der Unterricht das Wesen der Schule ausmacht. Folglich sollte Schulentwicklung auch zuerst bei UE ansetzen (Rolff, 2016, S. 17). Diese normative Sicht widerspricht jedoch der Idee der Einzelschule als Motor der Entwicklung, in welcher die Einzelschule der entscheidende Faktor für Veränderungen ist und nicht der Lehrerfortbildende (Dalin & Rolff, 1990; Dalin et al., 1998). Aus diesem Grund sollte es auch die Einzelschule sein, die ausgehend von den individuellen und spezifischen Voraussetzungen darüber entscheidet, wo sie Schulentwicklung zuerst ansetzt.

Der dritte Aspekt, welcher die Drei Wege komplettiert, ist die Personalentwicklung (PE). In jeder Organisation, in der sich Menschen begegnen und miteinander interagieren, müssen die unterschiedlichen Bedürfnisse, Kompetenzen und Voraussetzungen der Personen berücksichtigt werden. Personalentwicklung zielt darauf ab, diese Aspekte zu steuern, denn Schulen sind in starkem Maße von den Interaktionen der Akteure beeinflusst. Unter PE versteht Rolff (2016, S. 18–19) ein Konzept, welches die Schulung, Führung und Förderung des Personals umfassen. Natürlich gibt es in großen Organisationen wie der Schule natürliche Grenzen der Individualisierung. Trotzdem bieten Methoden wie Supervision oder Coaching Wege aus diesem Dilemma (Rolff, 2016).

Konsequenterweise führt jede Schulentwicklungsmaßnahme über alle drei Wege der Schulentwicklung. Wenn eine Schule beispielsweise beschließt, auf der Unterrichtsebene anzusetzen, bleiben die Veränderungen nicht auf der Unterrichtsebene beschränkt. Kooperative Lernformen, Projektarbeit, überfachliches Lernen oder benötigtes Methodentraining stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit Veränderungen in der Organisation (OE) oder Maßnahmen der Personalentwicklung. Umgekehrt könnte eine Schule Veränderungen auf der organisatorischen oder personellen Ebene anstreben (z. B. Teamteaching, offene Lehrkonzepte), die je nach Ziel der Maßnahme automatisch auf die anderen Bereiche übertragen werden. Grundsätzlich ist Schulentwicklung ein kontinuierlicher Lernprozess, bei dem die Schule und ihre Akteure neue Erkenntnisse gewinnen, Veränderungschancen ergreifen und alte Verhaltensweisen modifizieren, aufgeben oder adaptieren. Im Mittelpunkt dieses Prozesses steht die Schule als lernende Organisation (Rolff, 2016) (vgl. Kapitel 2.4.2).

Insgesamt bietet der Ansatz von Rolff (2016) eine plausible und pragmatische Struktur, die sich durch eine breite Grundlage und einen pädagogischen Kern auszeichnet. Es eignet sich besonders gut zur Beschreibung, Analyse und Planung von Schulentwicklungsprozessen, was es für die Praxis von Einzel- oder Netzwerkschulen sehr anwendbar macht (Maag Merki, 2020). Durch die Dreigliedrigkeit des Modells und seinen systemischen Ansatz bietet es außerdem hervorragende Möglichkeiten zur theoretischen Einbettung, etwa in Organisationstheorien oder die Systemtheorie (Bohl, 2009). Andererseits weist Rolff (2016) auf verschiedene Probleme und Defizite des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung hin. Dazu gehören Implementationsprobleme, ein unklar definiertes Organisationsverständnis der Schule oder „chronische[r] Zeitknappheit“ (Rolff, 2016, S. 30). Besonders kritisch wird angemerkt, dass die Beziehungen, Bedürfnisse und Emotionen der Schulakteure im Modell zu wenig Beachtung finden (Mietz, 1994; Schlee, 2014). Obwohl Schulentwicklung häufig als Beziehungsarbeit beschrieben wird (Carmignola et al., 2021; Kulakow & Hoferichter, 2021; H. Meyer, 2001), bleibt die Erforschung dieser Dimensionen bislang begrenzt. Rolff (2016) argumentiert zudem, dass direkte Veränderungen in Bezug auf Beziehungen und Emotionen auf großen Widerstand und diffuse Ängste stoßen könnten. Deshalb schlägt er vor, diese Ebene entweder ganz auszuklammern oder indirekt, etwa über die Schul- oder Kommunikationskultur, zu adressieren (Rolff, 2016, S. 28–29). In dieser Arbeit werden diesem Vorschlag folgend soziale Beziehungen und Emotionen indirekt durch die Berücksichtigung relevanter Phänomene wie

Schulklima, Führungsverhalten oder Kommunikation analysiert. Damit dient dieses etablierte und im deutschsprachigen Bildungsdiskurs häufig angewendete Modell als einer der zentralen theoretischen Bezugspunkte dieser Arbeit.

2.4.2 Die lernende Schule

Ein Ansatz, um die Dynamiken sozialer Beziehungen im Rahmen des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung theoretisch zu erfassen, ist das Verständnis der Schule als „Lernende Organisation" bzw. der „Lernenden Schule" (Holtappels, 2014; Rolff, 2016; Schratz & Steiner-Löffler, 1999). Organisationales Lernen ermöglicht einen vertieften Blick auf Lern- und Entwicklungsprozesse in der Organisation, die nicht nur von Schüler*innen, sondern von allen Schulakteuren realisiert werden (Göhlich, 2018). Die theoretische Beschäftigung mit lernenden Organisationen begann bereits in den 1950er Jahren und hat seit den 1990er Jahren erheblich zugenommen (Göhlich, 2018). Dementsprechend vielfältig sind die vorhandenen Theorien und Konzepte. Nach Rolff (2016) lassen sich „lernende Schulen" analog zu Senge (2006) in einem Dreiklang aus *Leitgedanken, Innovationen der Infrastruktur* sowie *Methoden und Werkzeuge* betrachten. Leitgedanken stellen in der Schule das Schulprogramm dar, Innovationen der Infrastruktur beziehen sich auf die OE und die Prozess-Steuerung (siehe Kapitel 2.2). Ergänzt wird das Verständnis von „lernender Schule" nach Rolff (2016, S. 33–36) durch den Aspekt der „*Lernkultur*", der maßgeblich durch soziale Aspekte und ein kooperatives Arbeitsverständnis geprägt ist und quasi als Organisationsgedächtnis der Schule fungiert.

Einen Beitrag aus einer sozial-konstruktivistischen Sicht dazu leisten Mitchell und Sackney (2011), wobei sie argumentieren, dass Lernen in sogenannten „*learning communities*" als gemeinschaftliche Wissenskonstruktion erfolgt. Das bedeutet, dass professionelle Narrative, also die geteilten Erfahrungen und Werte einer Gruppe, innerhalb der Schule von Individuen und in der Gruppe dekonstruiert und rekonstruiert werden. Der Prozess der Dekonstruktion zielt darauf ab, bestehende Annahmen und Praktiken kritisch zu hinterfragen. Indem man bestehende Narrative aufbricht, können zum Beispiel verborgene Vorurteile und veraltete Glaubenssätze offengelegt werden, die möglicherweise nicht mehr den aktuellen pädagogischen Zielen oder Herausforderungen entsprechen (Mitchell & Sackney, 2011). Die Rekonstruktion dieser Narrative ist ein kreativer und kollaborativer Prozess, bei dem neue Prozesse gemeinsam gestaltet werden. Dieser Prozess fördert eine Kultur der ständigen Reflexion und des Wachstums, wodurch die Schule dynamisch auf Veränderungen reagieren und die Entwicklung von Lernenden und Lehrkräften unterstützen kann (Mitchell & Sackney, 2011). In vielen theoretischen Konzepten wird der Beginn des organisationalen Lernprozesses oft durch das Aufkommen einer herausfordernden Situation gekennzeichnet: Im Laufe der täglichen Organisationsführung treffen Einzelpersonen, Teams oder sogar ganze Organisationen auf Paradoxa, identifizieren eine Abweichung zwischen den erwarteten und tatsächlichen Ereignissen, erkennen vielversprechende Chancen oder müssen auf eine sich wandelnde gesell-

schaftliche Umgebung reagieren (Argyris & Schön, 1996; Engeström & Sannino, 2010). Organisationen lernen immer dann effektiv, wenn Einzelpersonen, Teams oder ganze Organisationen anfangen, diese anspruchsvollen Situationen auf eine Art und Weise zu analysieren, dass die Fähigkeit zur Organisationsentwicklung gestärkt wird (Engeström & Sannino, 2010).

Eine etablierte Theorie, die diesen Prozess des effektiven organisationalen Lernens darstellt, ist die von Argyris und Schön (1996). Gemäß den Autor*innen entwickeln sich Organisationen, wenn dieses Sondieren herausfordernder Situationen 1. zu einer verbesserten Lösung von Organisationsaufgaben anleitet („single-loop-learning"), 2. zu einer Reflexion über Werte, Strategien und Annahmen führt („double-loop-learning") und 3. zu einer gesteigerten Kompetenz bezüglich (1) und (2) („deutero-learning") beiträgt (Argyris & Schön, 1996, S. 108). Ein weiterer theoretischer Beitrag zum Konzept lernender Schule ergibt sich aus dem Schulmerkmal der Schulentwicklungskapazität. Darunter versteht Maag Merki (2017, S. 275)

> „die Fähigkeit der Schule als Organisation und ihrer Akteure (…), auf schulinterne individuelle und kollektive (e. g., Kompetenzen der Lehrpersonen, Zusammensetzung Lehrerteam und Schüler/innen, Grösse, schulinterne Strukturen, schulische Problemlagen) sowie auf schulexterne Herausforderung (e. g., gesellschaftlich-politisches, kulturelles System, soziale Lage) kompetent zu reagieren und ihr schulisches und unterrichtliches Angebot systematisch und zielgerichtet in Abhängigkeiten dieser Herausforderungen weiterzuentwickeln, damit das Lernen der Schüler/innen verbessert und in der Folge alle Schüler/innen erfolgreich die Lernziele erreichen können."

Folgt man Maag Merki (2017), so sind Schulen mit einer hohen Schulentwicklungskapazität dazu befähigt, oben genannte „single-loop", „double-loop" und „deutero-learning„-Prozesse (Argyris & Schön, 1996, S. 108) zu implementieren. Als Grundlage einer hoch ausgeprägten Schulentwicklungskapazität dient Maag Merki (2017) zufolge ein positives emotionales und kognitives Schulklima (Holtappels, 2010), welches im Folgenden näher erläutert wird.

2.4.3 Schulklima und Schulkultur

Den Kern einer lernenden Schule bilden gemeinsame Ziele, Visionen oder Konzepte, auf welche sich die Schule intern verständigt hat (Holtappels, 2010). Häufig sind diese Visionen Teil eines auch für Eltern sowie Schüler und Schülerinnen nachvollziehbaren Schulkonzepts. Die Schulen entwickeln ihre eigenen Kulturen und Konzepte aufgrund der Spannungen, die in verschiedenen Handlungen und Sichtweisen zwischen unterschiedlichen Lehrergruppen, Lehrergenerationen, Fachkulturen und Lehrerverbänden entstehen. Diese Spannungen treten auch in der Eltern- und Schülerschaft auf und tragen somit zur Entstehung spezifischer Schulkulturen bei (Hel-

sper, 1996). Während dieser konstituierenden Handlungen zeigen sich „mehr oder weniger dominante(n) und dominierte(n)" Sichtweisen und Deutungsmuster von Schule, Unterricht und Schülerbild (Helsper, 2008, S. 126).

Im wissenschaftlichen Diskurs werden die Konstrukte der Schulkultur und des Schulklimas häufig nicht klar voneinander getrennt und teilweise miteinander vermischt (La Schoen & Teddlie, 2008). Inzwischen gehen viele Bildungsforschenden davon aus, dass das Schulklima eine untergeordnete Dimension der Schulkultur darstellt (Demski et al., 2016; La Schoen & Teddlie, 2008; van Ackeren-Mindl et al., 2008) und betrachten die Schulkultur als wesentlichen Faktor von Schulentwicklung (Deal & Peterson, 2016; Helsper, 2001; Holtappels, 2003). Denn eine gute Schulkultur sollte die Akteure dazu befähigen, Konflikte und Differenzen auszutragen. Durch die Berücksichtigung von Gefühlen und Emotionen anderer werden Beziehungen belastbar und nachhaltig aufgebaut, was für die positive Gestaltung pädagogischer Beziehungen eine tragende Rolle spielt (Rolff, 2018). Holtappels und Bauer (1995) folgend kann die Schulkultur durch drei miteinander wechselseitig verbundene Dimensionen definiert werden (Holtappels & Bauer, 1995, S. 12–14): 1. Lernkultur umfasst Methoden, Einstellungen und Werte, die den Schulunterricht und das Lernumfeld formen. 2. Erziehungskultur bezieht sich auf die Gesamtheit von Werten und Verhaltensweisen, die den Bildungsprozess prägen, einschließlich der Ansichten von Lehrkräften und Schüler*innen sowie Disziplinmanagement. 3. Organisationskultur betrifft Schulstrukturen und -verfahren, einschließlich Entscheidungsfindung, Kommunikation und Zuständigkeitsverteilung. Helsper (2001, S. 35–39) unterscheidet die Schulkultur hingegen inhaltlich-ethnographisch hinsichtlich vier Dimensionen: „Leistung, Inhalte, pädagogische Orientierungen und Partizipationsformen (…)" (Helsper, 2001, S. 35). Für das Verständnis dieser Arbeit kann Schulkultur dazu beitragen Schulentwicklungsprozesse in der Schule in Bezug auf soziale Beziehungen besser nachzuvollziehen. Denn auch empirisch konnte ein positiver Zusammenhang zwischen einer guten Schulkultur und beispielsweise der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften, oder der Motivation von Lernenden gezeigt werden (Haenisch, 2004). Durch eine partizipativ erarbeitete Schulkultur kann ein Bindungs- und Zugehörigkeitsgefühl im Kollegium entstehen, welches die Beziehungen in der Schule verbessern kann (Duncan, 2004). Schulen, die über eine gute Schulkultur verfügen, können dazu befähigt sein, Probleme, wie zum Beispiel Gewalt in der Schule konstruktiv und partizipativ zu lösen (Hersberger Ross, 2006).

2.4.4 Schulentwicklung als Zusammenspiel von impliziten und expliziten Prozessen

In bisherigen Konzepten, einschließlich der Konzepte für lernende Organisationen und dem Drei-Wege-Modell der SE, wurde nicht ausreichend auf die genaue Identifizierung einzelner Analyse- und Reflexionsschritte eingegangen (Maag Merki, 2020). Diesen Konzepten fehlt es insbesondere an einem differenzierten Verständnis dafür, wie bestehende Praktiken aufgrund welcher Prozesse und Strategien ana-

lysiert, modifiziert und an neue Bedingungen und Anforderungen angepasst werden können (Maag Merki, 2020, S. 8). Hauptsächlich hinsichtlich der Frage, wie Schulentwicklung in den schulischen Alltag integriert und mit den entsprechenden komplexen und dauerhaften Handlungs- und Beziehungsstrukturen verknüpft ist, besteht weiterhin Unklarheit. Diese Frage ist relevant, da Lern- und Entwicklungsprozesse in schulischen Organisationen nur teilweise formalisiert und explizit sind, sondern oft auch informell und nicht einem geplanten und systematisierten Reflexionsanlass in der Schule entsprechen (Vangrieken, Meredith et al., 2017). Um diese Perspektive zu berücksichtigen und zudem auch in der Lage zu sein, soziale oder emotionale Aspekte der Schulorganisation zu berücksichtigen, werden die dargestellten Konzepte dieses Kapitels durch Überlegungen von Maag Merki et al. (2021) erweitert.

Eine Unterscheidung der Interaktionen zwischen dem impliziten, relativ stabilen und eng mit dem Alltag verflochtenen Schulentwicklungsverhalten sowie den expliziten Schulentwicklungsstrategien ist besonders wertvoll, um Erkenntnisse über oft unbefriedigende individuelle und kollektive Handlungsweisen in Bezug auf die Schulentwicklung in Schulen zu erlangen (Cohen et al., 2018). Diese Perspektive ermöglicht es, stabile Orientierungen und Praktiken zu identifizieren, die das alltägliche Handeln der Akteure in der Schule prägen. Maag Merki et al. (2021) folgend kann zwischen folgenden Dimensionen unterschieden werden (Maag Merki et al., 2021, S. 162): „1) das implizite Schulentwicklungshandeln im schulischen Alltag, 2) die expliziten Schulentwicklungsstrategien zur Regulation der schulischen Praxis und der Modifikation bestehender Routinen sowie 3) das Zusammenspiel zwischen dem impliziten und expliziten Schulentwicklungshandeln". Schulentwicklung wird in diesem Zusammenhang umfassend interpretiert, sowohl als von unten initiierte und durchgeführt (bottom-up), als auch als im Rahmen neuer Lenkungsstrategien von oben angeleitete und verwaltete (top-down) Entwicklungsprozesse einzelner Schulen (Maag Merki et al., 2021, S. 162).

Gemäß der Darstellung von Winne und Hadwin (2008, S. 303) lassen sich Regulationsprozesse als „if-then-else-Prozesse" charakterisieren. Hierbei wird der „if" und „then" Zusammenhang eher als impliziter Regulierungsprozess gesehen, während der Übergang von „then" zu „else" als expliziter Regulierungsprozess definiert wird. Der zweite Wechsel erfordert ein spezifisches metakognitives Bewusstsein sowie ausdrückliches Denken und Agieren. Daher ist zu erwarten, dass hierfür ein ausdrückliches, absichtliches und systematisches Handeln in der Schulentwicklung erforderlich ist (Winne & Hadwin, 2008). Das „if" bezieht sich auf eine spezifische Aufgabe oder ein Problem, mit dem schulische Mitarbeitende (Winne & Hadwin, 2008) konfrontiert sind. Aus der Perspektive der Schulentwicklung kann das „if" als interne oder externe schulische Herausforderung oder als Anfangsproblem definiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass die schulischen Mitarbeitenden über mehrere Strategien verfügen, um diesen Herausforderungen zu begegnen („then"). Dazu gehört beispielsweise, dass sie – teilweise intuitiv, teilweise explizit – bestimmen, wer für welche Aufgaben zuständig ist, wie die Probleme in Handlungsmöglichkeiten umgesetzt werden oder welche Strategien zur Bewältigung oder Ablehnung von Herausforderungen eingesetzt werden können. Das Verständnis zwischen „if" und

„then" kann damit, analog wie oben beschrieben zu den „if-then rules" von Becker (2004), als implizites Handeln in der Schulentwicklung identifiziert werden. Dies steht im Einklang mit den Erkenntnissen der Selbstregulationsforschung, die zeigen, dass selbstreguliertes Lernen nicht nur explizit und bewusst, sondern auch automatisiert auf der Basis von implizit angewendeten und habitualisierten Strategien erfolgen kann (Halfon, 2018; Winne, 2011).

Manche Schulen vermögen Veränderungen auf diese Weise routiniert und geradezu intuitiv zu erreichen, und zwar ohne zuvor einen expliziten Veränderungsprozess führen zu müssen. In anderen Schulen greifen solche Strategien jedoch nicht, vor allem dann nicht, wenn zur Lösung von Problemlagen bisherige Ansätze und Methoden verändert werden müssen. Dies führt nach Winne und Hadwin (2008) zu einem Wechsel von „then" zu „else" und somit dem Heranziehen von expliziten und systematischen Schulentwicklungsstrategien. Explizite Strategien kommen immer dann zum Einsatz, wenn sich gewisse Prozesse und Strategien als nicht mehr funktional erwiesen haben und in der Folge verändert werden müssen (Winne & Hadwin, 2008). Auf Basis dieses theoretischen Modells werden von Maag Merki et al. (2021) vier mögliche Problemfelder in der Schulentwicklung identifiziert (Maag Merki et al., 2021, S. 174): 1. Das Fehlen einer etablierten „Routine in der Realisierung von Schulentwicklungsprozessen" („if–then", Becker (2004)), „2. die Unfähigkeit zu erkennen, „wann Routinen dysfunktional werden und angepasst werden müssen" („then-else", Winne und Hadwin (2008)), 3. die mangelnden „Fähigkeit, diese Regulationsprozesse zur Anpassung der notwendigen Prozesse kompetent zu realisieren" und 4. die Unfähigkeit „zu reflektieren und zu analysieren, warum allenfalls ungünstige Regulationsstrategien implementiert worden sind".

Durch eine theoretische Differenzierung von Schulentwicklungsmaßnahmen hinsichtlich ihres impliziten und expliziten Charakters, ist es möglich unter der Annahme von Schule als „Learning Community" die inhaltliche Dimension (UE, OE, PE) entsprechend zu erweitern. Die Wirksamkeit von Schulentwicklungsmaßnahmen kann dahingehend diskutiert werden, ob es sich dabei um einen in der Schule stabilen impliziten Prozess handelt oder ob und an welcher Stelle diese Routinen unterbrochen wurden und es expliziter Steuerung bedarf. Es ist plausibel anzunehmen, dass soziale Aspekte und das persönliche Miteinander zwischen den Schulakteuren das Funktionieren impliziter Routinen durch die oben genannten vier Problemfelder determinieren. Der Ansatz, das nicht Funktionieren oder die Überforderung impliziter Prozesse im Kontext Schule zu untersuchen, kann auch dabei helfen, „gezielter den Regulationsprozess und damit die Qualität der Auseinandersetzung der Akteur*innen in den Blick nehmen" (Maag Merki et al., 2021, S. 175).

2.5 Schulleitungshandeln und Führungsstile

Die weltweite Autonomisierungstendenz im Bildungsbereich führt zu einer Zunahme an Entscheidungen, die eigenverantwortlich von jeder Schule getroffen werden müssen (Salokangas & Ainscow, 2018). Dies hat in den letzten Jahren zu

einer Verschiebung der Verantwortlichkeiten und zur weiteren Stärkung der Position der Schulleitung geführt (Schratz & Hartmann, 2009). Die damit verbundene Neuausrichtung der Schulverwaltung in Bezug auf ergebnisorientierte Kontrolle (Altrichter & Maag Merki, 2016; Heinrich & Kohlstock, 2015) hat neue Herausforderungen für Führungskräfte im Bildungssektor hervorgerufen. Es liegt nun vor allem an Schulleitungen in ihrem spezifischen schulischen Kontext, ein Gleichgewicht zwischen festgelegten gesetzlichen Bestimmungen und der selbstbestimmten pädagogischen Ausrichtung der Schule zu erreichen. Damit verbunden ist die Hoffnung, den komplexen und teils neuartigen Anforderungen gerecht zu werden, die sich häufig durch eine hohe soziale, emotionale, wirtschaftliche und ökologische Komplexität auszeichnen (Kelly, 2023). Schulleitungen sind mit Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert, die von allen Beteiligten dieses Systems nicht nur neue diagnostische und technische Fähigkeiten, sondern auch in stärkerem Maße emotionale, soziale und selbsttransformationale Fähigkeiten erfordern (Kelly, 2023). Dabei haben Schulleitungen unterschiedlich viel Erfolg bei der Bewältigung dieser Anforderungen sowie bei der Wahrnehmung der Möglichkeiten der pädagogischen Gestaltung (Harazd et al., 2008).

Für ein besseres Verständnis sozialer Aspekte der Schulentwicklung ist die Rolle der Schulleitung von großer Bedeutung, denn Schulleitungen haben nicht nur großen Einfluss auf die Entwicklung der Schule (Bonsen, 2010a), sondern auch auf das organisationale Schulklima (Babaoglan, 2016; Browning, 2014). Obwohl empirisch gezeigt wurde, dass Schulleitungen einen indirekten, aber potenziell signifikanten Einfluss auf die Lernentwicklung der Schüler*innen ausüben können (Heck & Hallinger, 2010), bleibt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schulleitungen und pädagogischer Führung im deutschsprachigen Raum ein junges (Wissinger, 2014b) und vergleichsweise vernachlässigtes Forschungsgebiet (Wissinger & Huber, 2002). Einige Studien zeigen, dass sich im wissenschaftlichen Diskurs die Schulleitung als bedeutungsvoller Faktor für erfolgreiche Schulentwicklung etabliert hat (Leithwood et al., 2019), zum Beispiel im Kontext mit ihren Führungskompetenzen (La Schoen & Teddlie, 2008) Bryk (2010) bezeichnen Schulleitungen sogar als „driver for change".

Innerhalb des Diskurses zu Organisation und Führung (Leadership) von Schulen entstanden zahlreiche Ansätze, um Führung oder Verwaltung genauer zu definieren und in Modellen zu strukturieren. Im Kontext der allgemeinen Leadership-Forschung hat sich die Perspektive auf Schulleitung von einer durch direkte Intervention rein auf die Unterrichtsverbesserung (siehe dazu unten „instructional leadership") ausgehenden Rolle hin zu komplexeren Modellen gewandelt. Angesichts der vielfältigen Kausalverbindungen, die für den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen maßgeblich sind (Altrichter & Wiesinger, 2005), ist es gerade vor dem Hintergrund pädagogischer Beziehungen von Bedeutung, das Handeln der Schulleitung zu beachten und sich dabei auf theoretische Modelle zu beziehen, die die Dynamik von erzieherischen Entwicklungsprozessen, insbesondere im Bereich pädagogischer und sozialer Beziehungen, adäquat nachzeichnen können. Dazu wird im Folgenden mit dem „Full Range Model of Leadership" ein etablierter Ansatz vorgestellt.

Das Full Range Model of Leadership

Gemäß Wissinger (2014a) war in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren die Vorstellung einer pädagogischen Führungsfunktion („instructional leaderhip") von Schulleitungen im internationalen Schulleitungsdiskurs vorherrschend. Demnach wird die Schulleitung als eine Art „pädagogische Autorität, die den Lehrkräften übergeordnet ist" (Wissinger, 2014a, S. 155) betrachtet, deren Leitungstätigkeiten sich durch direkten Einfluss auf die Unterrichtsqualität auszeichnen. Die Schulleitung in der Rolle eines „instructional leader" verbringt den Großteil ihrer Zeit zum Beispiel damit, Unterrichtsverbesserungsrichtlinien zu formulieren, die Umsetzung dieser Anweisungen zu überwachen oder die Bewertung sowie Weiterbildung der Lehrkräfte durchzuführen. Ebenso unterstützt sie ihre Lehrkräfte bei der Definition von Lernzielen und der Planung von Aktivitäten oder dabei Unterrichtsmaterialien auszuwählen, Tests zu entwerfen, Bewertungsinstrumente einzusetzen, den Kontakt mit den Eltern herzustellen und Ordnung und Disziplin in der Schule zu wahren (Lenz, 1991). Obwohl sich die Funktion und Verantwortung von Schulleitungen im Rahmen verstärkter Debatten über Schulentwicklung erheblich verändert hat (Wissinger, 2014a), bleibt die Verbesserung des Unterrichts bzw. des Lernens und die Vermittlung von Kompetenzen ein wesentlicher Bestandteil des Schulleitungshandelns (Huber, 2012)

Als Reaktion auf das damals weit verbreitete Verständnis eines „instructional leader", ordnen Bass und Avolio (1994) das Schulleitungshandeln innerhalb ihres „Full Range of Leadership" Modells auf einem kontinuierlichen Spektrum zwischen sogenannten transaktionalen und transformationalen Führungsstilen ein (Avolio, 1994). Auf der einen Seite beruht die **transaktionale Führung** auf der Hypothese von beständigen Austauschprozessen, in denen das Arbeitsverhältnis zwischen den Angestellten und der Führungsperson durch Zielsetzung oder die Überprüfung von Absprachen gesteuert wird (Bass & Avolio, 1994, S. 4). Dazu gehört auch der Führungsstil des Eingreifens im Ausnahmefall, bei dem nur in Ausnahmesituationen eingegriffen wird und die Angestellten die Führungsperson häufig als zurückhaltend und abwesend wahrnehmen. Maßnahmen werden nur dann ergriffen, wenn eine Problemsituation dringend geworden ist (Bass & Avolio, 1994; Felfe, 2006, S. 63). Weiterhin beschreiben die Autor*innen mit leistungsorientierter Belohnung das Verhalten, gegenseitige Erwartungen mit ihren Mitarbeitenden zu klären, Ziele zu vereinbaren und gute Leistungen zu belohnen (Bass & Avolio, 1994, S. 4; Felfe, 2006, S. 63). Führung durch aktive Kontrolle findet statt, wenn Führungskräfte verstärkt Prozesse und Abläufe überwachen und dadurch die Zielerreichung kontrollieren. Sie sehen sich in der Rolle eines „Monitors", der die Prozesse überwacht und frühzeitig korrigierende Maßnahmen ergreift (Bass & Avolio, 1994, S. 5; Felfe, 2006, S. 63). Dubs (2019b, S. 150–191) entwickelt aus den Theorien und empirischen Befunden zu transaktionaler Führung einen Leitfaden für transaktionale Schulleitung, bestehend aus sechs Merkmalen: 1. Partizipativ-situativer Führungsstil, 2. Delegation von Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung, 3. Führung durch Zielsetzung,

4. Aufbau eines klaren formalen Informationssystems, 5. Klare Regelung von Stellvertretungen, 6. Reduktion, aber Klarstellung des Dienstwegs.

Auf der anderen Seite steht der **transformationale Führungsansatz**, dessen Ziel es ist, weitreichende Veränderungen in der Organisation herbeizuführen (Bass & Avolio, 1994; Dubs, 2019b; Hauserman & Stick, 2013). Dabei strebt der Leader danach, die Haltungen, Werte und Motivationsquellen der Mitarbeiter*innen anzusprechen, um eine Entwicklung innerhalb der Organisation zu fördern. In diesem Kontext werden vier Stile unterschieden: Die „Individuelle Unterstützung und Förderung" (Felfe, 2006, S. 65) bezieht sich auf die Einschätzung der Mitarbeiter*innen, dass ihre Führungskraft sich um sie kümmert und an ihrer beruflichen Entwicklung interessiert ist. Die „Motivation durch begeisternde Visionen" (Felfe, 2006, S. 63) beschreibt ein Führungsverhalten, bei dem die Führungskraft auch bei inhaltlichen Fragen beteiligt ist und Mitarbeiter*innen dazu ermutigt, Probleme differenziert zu analysieren und Herausforderungen mit innovativen Lösungen zu begegnen. Als dritte Subdimension spricht die „Anregung und Förderung von kreativem und unabhängigem Denken" (Felfe, 2006, S. 63) jene Ansätze an, in denen Führung durch eine zuversichtliche Zukunftsperspektive erfolgt, mit Begeisterung für diese Perspektive geworben wird und versucht wird, Mitarbeiter*innen für dieses gemeinsame Ziel zu gewinnen. Des Weiteren kann die Schulleitung „Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit" (Felfe, 2006, S. 63) ausüben. Zum einen kann die Schulleitung gutes Verhalten vorleben und als Vorbild fungieren, zum anderen stellt sie hohe Erwartungen an das Kollegium, an welchen sie selbst gemessen werden kann.

Empirische Untersuchungen im schulischen Umfeld haben positive Verbindungen zwischen dem Stil der transformationalen Führung und dem Engagement sowie der Arbeitsmotivation von Lehrkräften nachgewiesen (Eyal & Roth, 2011; Leithwood & Sleegers, 2006)). Sie zeigten auch eine positive Beziehung zum gesunden Schulklima (McCarley et al., 2016), zu kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen innerhalb des Lehrerkollegiums (Ninković & Knežević Florić, 2018), zu höheren Niveaus der Arbeitszufriedenheit (Bogler, 2001; Griffith, 2004) sowie zu mehr Vertrauen (vgl. Kapitel 2.7.2) (Khan, 2023). Es gibt auch Erkenntnisse im schulischen Kontext über die Auswirkungen des transaktionalen Führungsstils, die von einer positiven Verbindung zwischen transaktionaler Führung und kontrollierter Motivationsregulation berichten. Eyal und Roth (2011) weisen auf direkte und vermittelnde Effekte emotionaler Erschöpfung hin. Bogler (2001) folgend weisen diese Zusammenhänge auf eine geringere berufliche Zufriedenheit hin. Studien, die den Stil Eingreifen im Ausnahmefall separat operationalisieren, zeigen insbesondere einen negativen Einfluss auf das berufliche Engagement von Lehrkräften und deren Identifikation mit der Schule (Nguni et al., 2006). Schon 1994 stellte Silins (1994) aufgrund empirischer Untersuchungen bereits fest, dass es eine positive Verbindung zwischen beiden Führungstheorien gibt. Dubs (2019a) beschreibt die Leitung einer Schule daher als sowohl transaktional als auch transformational. Diese komplementäre Beziehung kann als das Fundament des Full-Range Model of Leadership angesehen werden, so wie es von Bass und Avolio (1994) und Avolio (2010) dargestellt wird.

2.6 Schulentwicklung im Kontext der Selbstbestimmungstheorie

Im Kontext von Unterrichtentwicklung (z. B. offener Unterricht, Team-Teaching) oder in Bezug auf motivationale Aspekte (Black & Deci, 2000; Deci & Flaste, 1995) spielt der Begriff der Autonomie, bzw. der Autonomieunterstützung eine große Rolle innerhalb der bildungspolitischen Debatten (Emmerich & Werner, 2013; Hartinger, 2005, 2006; Jerusalem et al., 2007). Auch vor dem Hintergrund der Führungsstilforschung (vgl. Kapitel 2.5) wird Autonomie in Bezug auf Schulentwicklung breit diskutiert (Bonsen, 2016; Khan, 2023; Leithwood & Sleegers, 2006). Spätestens seit der Entdeckung der Einzelschule als Motor für Schulentwicklung (Dalin & Rolff, 1990) steht Autonomie auch auf einer Makroebene (z. B. Schulautonomie) im Fokus (Schratz & Hartmann, 2009). Große Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Wohlbefinden der Schulakteure zu (vgl. Kapitel 2.2), welches von vielen Autor*innen als eine wichtige Bezugsnorm der Schule gesehen wird (Hascher & Baillod, 2004; Hascher & Lobsang, 2004; Lichtinger, 2023; Mayring, 1991a). In der bildungstheoretischen und motivationspsychologischen Forschung ist eine Auseinandersetzung mit dem Autonomiekonzept nahezu untrennbar mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1993, 2017) verbunden. Im Rahmen dieser Arbeit dient die Selbstbestimmungstheorie, neben den in Kapitel 2.4 dargelegten Phänomenen und Theorien, als eine weitere zentrale theoretische Grundlage, um komplexe Schulentwicklungsprozesse im Kontext sozialer Beziehungen einzuordnen.

Die Selbstbestimmungstheorie ist eine umfassende, auf empirischen Daten basierende, organismische und dialektische Makro-Theorie, die menschliche Motivation, Verhalten und Persönlichkeitsentwicklung untersucht (Deci & Ryan, 2017, S. 4–5). Sie differenziert verschiedene Arten der Motivation entlang des Kontinuums zwischen autonomem und kontrolliertem Verhalten. Die Selbstbestimmungstheorie postuliert explizit, dass Menschen von Natur aus neugierige, körperlich aktive und zutiefst soziale Wesen sind (Deci & Ryan, 2017; Reeve et al., 2004). Sie wird als organismisch bezeichnet, da sie eine natürliche menschliche Neigung zu ständiger Internalisierung und Integration, psychologischem Wachstum und Wohlbefinden voraussetzt (Deci & Ryan, 2017, S. 4). Die Selbstbestimmungstheorie konzentriert sich unter anderem auf die Auswirkungen sozialer Kontextfaktoren und auf das menschliche Streben nach psychischer und physischer Gesundheit (Deci & Ryan, 2017, S. 18–19). Dabei ist die subjektive Erfüllung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit von entscheidender Bedeutung (Deci & Ryan, 2017, S. 10–11).

Die Selbstbestimmungstheorie umfasst als Makro-Theorie sechs miteinander verbundene Mini-Theorien (Deci & Ryan, 2017, S. 19–22)

- Die „*Basic Psychological Needs Theory*“ (BPNT) erläutert die Phänomene der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit (Deci & Ryan, 2017, S. 239–240).
- Die „*Causality Orientations Theory*“ (CET) differenziert zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation und erläutert das Verhältnis von Bedürfniserfüllung zur intrinsischen Motivation (Deci & Ryan, 2017, S. 216).

- Die „*Organismic Integration Theory*“ (OIT) unterscheidet verschiedene Aspekte extrinsischer Motivation und postuliert, dass externe Regulierung internalisiert und in intrinsische Motivation umgewandelt werden kann (Deci & Ryan, 2017, S. 179).
- Die „*Cognitive Evaluation Theory*“ (COT) charakterisiert interindividuelle Differenzen bezüglich der kausalen Orientierungen einer Person, die ihre Ausprägung von Autonomie- bis Kontrollorientierung in der Persönlichkeit widerspiegeln (Deci & Ryan, 2017, S. 123).
- Die „*Goal Contents Theory*“ (GCT) befasst sich mit den individuellen Zielen und Motiven von Personen, die in extrinsische und intrinsische Ziele unterteilt werden können (Deci & Ryan, 2017, S. 272).
- Die „*Relationships Motivation Theory*“ (RMT) widmet sich der Qualität und den Auswirkungen enger sozialer Beziehungen (Deci & Ryan, 2017, S. 296–297). Sie betont, dass die echte und freiwillige Bereitschaft zur Interaktion, kombiniert mit der gleichberechtigten Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit aller Mitglieder in der Gemeinschaft, zu einem hohen Maß an Zufriedenheit, Wohlbefinden und höherer Beziehungsqualität unter den Teilnehmenden führt (Deci & Ryan, 2017, S. 303).

Die sechs „Mini-Theorien“ ergänzen sich gegenseitig und bilden gemeinsam die Selbstbestimmungstheorie in Bezug auf Motivation, Verhalten und Persönlichkeitsentwicklung. Sie sollten daher nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Aufgrund der herausgestellten Bedeutung für das Verständnis von Schulentwicklung unter Berücksichtigung sozialer Aspekte, bezieht sich diese Arbeit besonders auf die Darstellung der „Basic Psychological Need Theory“ (BPNT), der „Cognitive Evaluation Theory“ (CET) und der „Relationships Motivation Theory“ (RMT).

2.6.1 Basic Psychological Needs Theory

Die „Basic Psychological Needs Theory“ konzentriert sich auf die essenziellen psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung, Kompetenz und sozialer Verbundenheit (Deci & Ryan, 2017, S. 239–242). Wenn die Umweltbedingungen im schulischen Umfeld, also das soziale Miteinander zwischen Eltern, Lehrkräften und Lernenden, der Unterricht, die Peers und auch explizit Schulentwicklung, diese Bedürfnisse anerkennen und unterstützen, erfahren die Schulakteure eine Bedürfnisbefriedigung und zeigen folglich intrinsische Motivation, autonome Selbstregulation, aktive Beteiligung sowie psychologisches Wachstum. Die Erfüllung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse ist daher wesentlich für das eigene Wohlbefinden, Gesundheit und Vitalität (Deci & Ryan, 2017).

Kompetenz bezeichnet das Streben, in Interaktionen mit der Umgebung so effektiv wie möglich zu agieren, um diese in Übereinstimmung mit eigenen Zielen und Werten zu gestalten (Deci & Ryan, 2017, S. 95). Es repräsentiert das inhärente Verlangen, persönliche Fähigkeiten einzusetzen, sich optimalen Herausfor-

derungen zu widmen und diese zu meistern. Diese Interpretation von Kompetenz ist auf White (1959) zurückzuführen, der das angeborene Streben, die Umgebung aktiv zu beeinflussen und daraus Selbstwirksamkeit abzuleiten, als Kompetenzmotivation (= effectance motivation) definierte. Diese entsteht weder durch Druck noch durch mögliche Belohnung oder materiellen Gewinn, sondern repräsentiert ein starkes intrinsisches Bedürfnis, Selbstwirksamkeit zu erfahren. Auf diese Weise motivierte Aktivitäten führen zu Bedürfnisbefriedigung und Freude an der empfundenen Selbstwirksamkeit, vorausgesetzt, die Handlungen verlaufen positiv. Hierfür sind verschiedene Kompetenzen erforderlich, die zunächst erworben und erlernt werden müssen, wofür wiederum Motivation notwendig ist. Das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung liefert quasi die Energie für diesen Lernprozess (Deci & Ryan, 2017, S. 95).

Das Verlangen nach engen Beziehungen und sicherer Bindung zu anderen Personen, sowie das Bedürfnis, emotional in liebevolle und fürsorgliche zwischenmenschliche Verbindungen eingebunden zu sein, definiert das Konzept der **sozialen Verbundenheit** (Baumeister & Leary, 1995). Unser soziales Verhalten ist immer in einen sozialen Kontext eingebettet und wird durch diesen beeinflusst. Es sind jedoch nicht primär materielle Güter oder physische Hilfe, sondern viel mehr das subjektive Gefühl der Zugehörigkeit, welche die Menschen dazu veranlassen, sich an anderen zu orientieren (Deci & Ryan, 2017, S. 95). Das Herzstück der sozialen Integration über eine Vielzahl von Interaktionsformen hinweg ist das fundamentale Bedürfnis, sich durch sein persönliches Umfeld respektiert, erwidert und geschätzt zu fühlen, dabei wichtig für andere zu sein oder anders ausgedrückt keine Ablehnung, Irrelevanz oder Trennung zu erleben. Aufgrund dieses Bedürfnisses verhalten sich Menschen oft so, wie sie glauben, dass es ihnen Akzeptanz, Anerkennung und Gruppenzugehörigkeit verschafft (Baumeister & Leary, 1995). Individuen sind in der Lage, die Ziele und Werte von anderen zu verinnerlichen und in ihr eigenes Selbstbild einzufügen, ebenso adaptieren sie die Sitten und Gebräuche ihrer Kultur (siehe Kapitel 2.4.3), um soziale Verbundenheit oder Zugehörigkeit zu erzielen.

Autonomie wird als das psychologische Grundbedürfnis verstanden, sich selbst als die Quelle des eigenen Verhaltens zu betrachten, oder zumindest eher damit übereinzustimmen, als die Aktionen als von außen aufgezwungen zu empfinden oder sich nicht damit zu identifizieren (Deci & Ryan, 2017, S. 97). Eine Handlung gilt als autonom oder selbstbestimmt, wenn eine Person aus ihren intrinsischen motivationalen Ressourcen heraus handeln kann, was bedeutet, dass sie aufgrund ihrer eigenen Werte und Interessen handelt und Kontrolle über ihre eigenen Aktivitäten hat. Wenn dies der Fall ist, wird eine interne Handlungsverursachung wahrgenommen (Deci & Ryan, 2017; Reeve et al., 2003). In der Selbstbestimmungstheorie hat das Grundbedürfnis nach Autonomie einen besonderen Stellenwert, da nur durch sie die anderen Basisbedürfnisse realisiert werden können. Das Gefühl der Kompetenzbefriedigung wird hauptsächlich dann verinnerlicht, wenn man eine Handlung selbst verursacht oder zumindest freiwillig durchführt und dabei Selbstwirksamkeit erlebt hat. Dies impliziert, dass das Bedürfnis nach Kompetenz nur dann vollständig befriedigt werden kann, wenn gleichzeitig das Bedürfnis nach Autonomie befriedigt

wird. Ebenso wird soziale Verbundenheit hauptsächlich dann wahrgenommen, wenn sich andere Menschen freiwillig um einen kümmern, einen aus eigenem Antrieb mögen und man sich im Gegenzug auch unabhängig und gerne mit diesen Menschen verbunden fühlt. Beziehungen, die nicht autonom sind, können das Bedürfnis nach sozialer Integration nicht oder nur unzureichend erfüllen (Deci & Ryan, 2017).

Dies impliziert keinesfalls, dass Autonomie ein bedeutenderes Grundbedürfnis ist als Kompetenz oder Verbundenheit, sondern unterstreicht eher die wechselseitige Abhängigkeit der drei psychologischen Grundbedürfnisse (Deci & Ryan, 2017, S. 247). Denn umgekehrt begründet Kompetenz ebenfalls das Verlangen nach Autonomie, da man erst dann nach Handlungsfreiheit streben kann, wenn Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten besteht, Aufgaben erfolgreich zu bewältigen (Krapp, 2005). Die subjektive Wahrnehmung von Autonomie im schulischen Kontext hängt nicht nur von den beobachtbaren äußeren Bedingungen ab, sondern auch davon, wie kompetent man sich selbst einschätzt (Hartinger, 2005). Darüber hinaus ist Autonomie von Kompetenz abhängig, da ausreichende Selbststeuerungsfähigkeiten benötigt werden, um angemessen mit Autonomie umgehen zu können (Pekrun et al., 2002).

2.6.2 Cognitive Evaluation Theory

Gemäß der „Cognitive Evaluation Theory" können äußere Faktoren wie Belohnungen oder Kontrolle die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse sowie die intrinsische Motivation beeinflussen, die als Gegensatz zu extrinsischer Motivation gesehen wird (Deci & Ryan, 2017, S. 123). Intrinsisch motivierte Handlungen können als spontane, auf Interesse und Bedürfnisbefriedigung basierende Aktivitäten charakterisiert werden, die zur Entfachung oder Aufrechterhaltung der Neugier, Interessen, Bedürfnisse oder Werte einer Person beitragen und keinerlei Konsequenzen erfordern, d. h., sie brauchen keine äußeren oder innerpsychischen Impulse, Versprechen oder Drohungen (Deci, 2014). Die extrinsische Motivation hingegen wird durch externe Faktoren wie Belohnung und Bestrafung, Kontrolle oder soziale Beurteilung beeinflusst. Die so angestoßenen Handlungen werden mit instrumenteller Absicht durchgeführt, d. h., sie werden wegen der ihnen innewohnenden Konsequenzen ausgeführt und weniger um ihrer selbst willen (Brandstätter et al., 2013; Deci & Ryan, 1985).

Einflüsse, die von außen auf eine Person einwirken, weisen sowohl informative als auch kontrollierende Eigenschaften auf, deren jeweilige Relevanz den Einfluss auf die intrinsische Motivation bestimmt. Kontrollierende Elemente führen zu Handlungen, die von außen induziert werden, wodurch das Individuum sich manipuliert fühlt und seine empfundene Autonomie sowie die daraus resultierende intrinsische Motivation abnehmen (DeCharms, 1968). Im Kontext von Schulentwicklungsmaßnahmen ist dies dann der Fall, wenn sich eine Lehrkraft nicht mit dieser Intervention identifizieren oder diese nicht nachvollziehen kann (DeCharms, 1968). Im Gegensatz dazu stärken externe Einflüsse, die Autonomie fördern, die wahrgenommene Selbstbestimmung und erhalten die innere Motivation. Informative Aspekte

einer Situation sind diejenigen, die Feedback über die Leistung auf eine nicht-direktive Art und Weise liefern. Wenn der externe Einfluss als Bestätigung der eigenen Fähigkeiten empfunden wird, verstärkt dies das Gefühl von Kompetenz und somit die intrinsische Motivation. Wenn er jedoch ein negatives Feedback bezüglich der eigenen Fähigkeiten beinhaltet, wird dies motivationshemmend empfunden (DeCharms, 1968).

Der Korruptionseffekt von Belohnungen wird durch die CET nachvollziehbar (Markus, 2023, S. 63–64), was auch Implikationen für Aspekte der Schulentwicklung (z. B. Personalentwicklung) besitzen kann. Wenn zum Beispiel eine Lehrkraft mit großer Begeisterung und Hingabe an einer Aufgabe arbeitet, kann ein später gegebenes Lob dazu führen, dass sie ihr Verhalten in der Zukunft weniger aus intrinsischer Motivation heraus lenkt, sondern der externe Anreiz also die extrinsische Motivation, in den Vordergrund tritt (vgl. Markus, 2023, S. 63–64).

2.6.3 Relationships Motivation Theory

Die „Relationships Motivation Theory" befasst sich mit der Qualität von engen Beziehungen und deren Auswirkungen (Deci & Ryan, 2017, S. 293). Sie besagt, dass das Verlangen nach sozialer Verbundenheit intrinsisch motiviert ist, und dass Menschen sich aus freiem Willen in engen Beziehungen engagieren wollen. Für eine qualitativ hochwertige, als sicher empfundene Beziehung ist es erforderlich, dass alle Beteiligten die Beziehung aus eigener Initiative, also freiwillig eingehen. Gute und befriedigende Beziehungen basieren daher nicht nur auf der Pflege von engen und dauerhaften Kontakten, sondern auch darauf, dass die Motive zur Beteiligung an der Gemeinschaft von allen als autonom gewählt empfunden werden (Deci & Ryan, 2017, S. 302). Der authentische Wunsch der Individuen, sich an der Beziehung zu beteiligen, trägt zu einem hohen Maß an Zufriedenheit und Wohlbefinden bei den Beteiligten bei.

Genauso entscheidend ist die gleichberechtigte Erfüllung der Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Verbundenheit. Die Erfüllung aller drei psychologischen Grundbedürfnisse innerhalb enger Beziehungen resultiert in sicherem Bindungsverhalten, Authentizität, Offenheit, was letztlich zu einer verbesserten Beziehungsqualität führt (Deci & Ryan, 2017, S. 303). Personen, die eine Autonomieunterstützung oder -unterstützung durch ihre Partner spüren, neigen auf Grund der besseren Beziehungsqualität dazu, sich emotional verletzbar zu machen (vgl. Kapitel 3.1), das heißt sich auf Andere zu verlassen und gegebenenfalls um Hilfe zu bitten und zu vertrauen (Deci & Ryan, 2017, S. 306). Darüber hinaus ermöglicht es ihnen, authentisch und transparent zu sein und in Übereinstimmung mit ihren eigenen Idealen zu handeln (Deci & Ryan, 2017, S. 308).

Die Unterstützung von Autonomie durch eine Person begünstigt die Erfüllung der Bedürfnisse des Empfängers mit den genannten positiven Auswirkungen. Gleichermaßen führt die Bereitstellung von Autonomieunterstützung für nahe Personen ebenfalls zu einer Bedürfnisbefriedigung für den/die Gebende (Cheon et al., 2014).

Die Reziprozität der Autonomieunterstützung trägt insbesondere zur Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse aller Beteiligten und zur Förderung einer positiveren Beziehungsdynamik bei. In Bezug auf die Bedürfniswahrnehmung der Lehrkräfte bedeutet dies, dass wenn diese einen bedürfnisorientierten Unterricht pflegen und die Autonomie der Schüler*innen unterstützen, sie sich in dadurch in ihren eigenen Bedürfnissen befriedigt wahrnehmen. Soziale Verbundenheit und Autonomieunterstützung sind daher nicht – entgegen einer allgemeinen Überzeugung – gegensätzlich zu verstehen, sondern bedingen und ergänzen sich gegenseitig (Deci & Ryan, 2017).

2.6.4 Relevanz für Schulentwicklungsprozesse

Wie bereits an einigen Stellen aufgezeigt, besitzt die Selbstbestimmungstheorie eine theoretisch begründete Relevanz für die Schulentwicklung. Dies konnte auch empirisch vielfach nachgewiesen werden. So werden die psychologischen Grundbedürfnisse als innere Ressource (Grolnick et al., 1991) oder Motivationskräfte (Hardré & Reeve, 2009) bezeichnet, welche für das eigene Wohlbefinden (vgl. Kapitel 2.2) und die persönliche Entwicklung unerlässlich sind (Deci & Ryan, 2002, 2017; Milyavskaya & Koestner, 2011). Es konnte gezeigt werden, dass die Erfüllung dieser Grundbedürfnisse mit positiven Explorationen der eigenen Identität (Luyckx et al., 2009) oder dem gestiegenen Interesse an Aufgaben und Herausforderungen (Minnaert, 2007) in Verbindung steht. Allgemein erfahren Individuen soziale Verbundenheit eher in persönlichen als in beruflichen Kontexten (Downie et al., 2008). Dennoch ist anzunehmen, dass eine bewusste Berücksichtigung der Beziehungsqualität auch im Arbeitsumfeld eine bedeutende Rolle einnehmen kann. So deutet beispielsweise eine Untersuchung von (Fernet et al., 2010) darauf hin, dass positive Beziehungen zwischen Kollegen*innen einen präventiven Aspekt hinsichtlich Burnout aufweisen können.

Im Kontext von Schule wird die Bedeutung der Selbstbestimmungstheorie aus unterschiedlichen Perspektiven erforscht. So gibt es in Bezug auf Schulentwicklung zahlreiche Hinweise auf die Wichtigkeit der Bedürfnisbefriedigung aus Sicht der Lehrkräfte. In der Schule stellt die Berücksichtigung grundlegender psychologischer Bedürfnisse nach Klaeijsen et al. (2018) eine berufliche Ressource für Lehrkräfte dar. Dies zeigt sich insbesondere in der Fülle von Studien aus der Forschung über Belastungen und Beanspruchungen hinsichtlich sozialer Unterstützung (Rothland, 2013). Weiterhin zeigt eine Studie von Holtappels et al. (2011), dass Initiativen, die auf die Stärkung von Lehrerkooperationen an bestimmten Schulen oder Bildungsgebieten abzielen, zum Beispiel die Förderung von sozialer Verbundenheit als Ergebnis voraussetzen. Neue empirische Studien betonen die Bedeutung von sozialer Unterstützung zwischen Kolleg*innen für die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse (Collie et al., 2016; Maas et al., 2022). Auch ist Verbundenheit eine unerlässliche (wenn auch nicht ausreichende) Bedingung für Professionalisierungsmaßnahmen wie zum Beispiel kollegiale Beratung oder Unterrichtsentwick-

lung (Macha et al., 2010). Ebenso kann eine bewusste Förderung des Bedürfnisses nach sozialer Verbundenheit innerhalb des Kollegiums dazu beitragen, dass involvierte Lehrkräfte sich eher auf einen ganzheitlichen Schulentwicklungsprozess einlassen, was die Wahrscheinlichkeit des Projekterfolgs erhöht (Ramberg, 2014; Vennebo & Ottesen, 2012). Die soziale Integration von Lehrkräften wird dabei als ein Schlüsselelement für den Erfolg der Projektimplementierung betrachtet (Ramberg, 2014). Auf individueller Ebene befördert die Befriedigung der Grundbedürfnisse den dialektischen Internalisierungsprozess, der für die Implementierung einer Schulentwicklungsmaßnahme notwendig ist (Gagné et al., 2000).

Ein Großteil der Studien im Kontext von Selbstbestimmung und Schule beschäftigt sich mit der Lehrer-Schüler-Beziehung. Empirische Untersuchungen bestätigen die herausragende Bedeutung der psychologischen Grundbedürfnisse in diesem Kontext (Bakadorova & Raufelder, 2018; Froiland et al., 2019; Niemiec & Ryan, 2009). Durch den Aufbau einer persönlichen Verbindung und durch die Berücksichtigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse können nach Lujan und DiCarlo (2017) positive Lernemotionen und lebenslanges Lernen gefördert werden. Neben Studien zur sozialen Verbundenheit wird häufig über die Bedürfnisse, Autonomie und Kompetenz geforscht. Wenn Lernende das Gefühl haben, dass ihre Autonomiebestrebungen durch die Lehrkräfte gefördert werden, schätzen sie die Aufgaben und Themen mehr, zeigen eine gesteigerte Eigenmotivation, intensivieren die aktive Informationsverarbeitung, demonstrieren eine erhöhte Denkflexibilität, steigern ihre Kreativität, verbessern ihre Schulleistungen und erleben eher positive Emotionen (Assor et al., 2002; Black & Deci, 2000; Grolnick et al., 1991; Hartinger, 2005) als in Unterrichtssituationen, in denen wenig Autonomie gewährt wird (Assor et al., 2005). Zahlreiche Untersuchungen belegen die positiven Auswirkungen von Autonomieförderung, insbesondere eines lehrerzentrierten Verhaltens und Klassenklimas, auf das Interesse, die Neugierde, die Selbstständigkeit in der Problemlösung, die Selbsteinschätzung der schulischen Kompetenzen, das Engagement und das Wohlbefinden der Lernenden im Unterricht (Cordova & Lepper, 1996; Deci & Ryan, 1993; Deci et al., 1991; Hartinger, 2006; Hidi et al., 2014; Krapp, 2005; Reeve, 2002; Reeve et al., 2002; Reeve et al., 2003). Das Erleben von Kompetenz, also die Gelegenheit für Schüler*innen, ihre Fertigkeiten in der Schule einzusetzen, zu vertiefen und Erfolge zu erzielen, trägt ebenfalls zur Steigerung von Leistung und Motivation bei. Die Unterstützung der Lehrkraft in Bezug auf Kompetenz vermittelt den Schüler*innen das Gefühl, dass sie den schulischen Anforderungen gewachsen sind (Legault, 2017; Ryan & Moller, 2017).

Eine positive Beziehung mit Schüler*innen ist auch aus Sicht der Lehrkräfte eine Grundvoraussetzung für ihr Wohlergehen und ihre Zufriedenheit im Beruf (Aldrup, 2017; Hagenauer et al., 2015; Klassen et al., 2012). Cheon et al. (2014) stellen fest, dass diejenigen Lehrkräfte, die an einem Trainingsprogramm zur Förderung von Autonomie im Unterricht teilgenommen haben, nicht nur verstärkt diese Methoden einsetzten, sondern sie berichten auch von einer größeren Erfüllung ihrer psychologischen Grundbedürfnisse beim Unterrichten und zudem von einer erhöhten Selbstwirksamkeit, einer stärkeren gesunden Leidenschaft für das Unterrichten, mehr

Lebensfreude und weniger emotionaler und körperlicher Erschöpfung im Unterricht und somit insgesamt von einer höheren Berufszufriedenheit.

Für Lehrkräfte ist die Beziehung zu ihrer Schulleitung neben der zu ihren Kolleg*innen und den Schüler*innen von größter Bedeutung (Carmignola et al., 2021; Maas et al., 2022). Als eine Möglichkeit, wie Schulentwicklung durch konkretes Schulleitungshandeln zur Verbesserung des Wohlbefindens von Lehrkräften beitragen kann, sieht Klassen et al. (2012) die wahrgenommene Autonomieunterstützung durch die Schulleitung. Die Autor*innen stellen fest, dass die Befriedigung aller drei psychologischen Grundbedürfnisse am Arbeitsplatz – insbesondere Autonomie und Verbundenheit – das Arbeitsengagement, Emotionen wie Wut, Angst und Freude sowie emotionaler Erschöpfung moderieren können. Gleichfalls erkennen Collie et al. (2016), dass die wahrgenommene Autonomieunterstützung eine positive Wirkung auf die Befriedigung der Lehrkräfte mit den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen am Arbeitsplatz hat, hauptsächlich auf die Zufriedenheit mit den Bedürfnissen nach Autonomie und Verbundenheit mit Kollegen und in geringerem Maße auf Kompetenz und Verbundenheit mit Schüler*innen. Außerdem wurde der positive Effekt sozialer Unterstützung (social support) durch die Schulleitung herausgearbeitet (Maas et al., 2022). Soziale Unterstützung wird als wichtiger Aspekt sozialer Interaktionen gesehen und beschreibt die qualitative Ebene des sich gegenseitigen Helfens (Knoll & Kienle, 2007). Schafft es eine Führungskraft sozial unterstützend zu sein, entsteht ein energetischer, motivierender Prozess (Bakker & Demerouti, 2014; Gagné & Deci, 2005), der dazu führt, dass sich die Mitarbeitenden in ihren psychologischen Grundbedürfnissen als befriedigt wahrnehmen (Gagné & Deci, 2005; Maas et al., 2022; van den Broeck et al., 2008). Maas et al. (2022, S. 1547–1548) zeigen, dass dieser positive Zusammenhang von Anforderungen (job demands, z. B. Zeitdruck, unklare Organisationsstrukturen) und Ressourcen des Berufs (job resources. z. B. Unterstützung der Kolleg*innen) moderiert wird. Für die Schulleitung sehen die Autor*innen eine Möglichkeit die Grundbedürfnisse der Lehrkräfte zu fördern, indem sie 1. klare Organisationsstrukturen etablieren (i. e. Verantwortlichkeiten, Kompetenzen, Aufgabenverteilung), 2. den Lehrkräften helfen den Anforderungen ihres Berufs mit Positivität zu begegnen und 3. ein unterstützendes Schulklima schaffen (z. B. durch eigenes Vorleben also Vorbildfunktion) (Maas et al., 2022, S. 1557–1558).

Vor dem Hintergrund von Schulleitungshandeln wird auch der Einfluss des Führungsstils (siehe Kapitel 2.5) auf die Grundbedürfnisse adressiert. Es gibt Studien, die im betriebswirtschaftlichen Kontext Führungsstile mit der Bedürfniswahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse aus Sicht der Mitarbeitenden verbinden. Zum Beispiel wurde gezeigt, dass Führungskräfte, die Autonomie unterstützen und bestrebt sind, sich empathisch in ihre Mitarbeitenden hinzuversetzten, eher dazu neigen, Kompetenz und Verbundenheit sowie Autonomie zu stärken (Baard et al., 2004; Deci et al., 2001). Auch im Kontext mit der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden konnte ein positiver Einfluss von Autonomieunterstützung sowie der psychologischen Grundbedürfnisse, vor allem mit der wahrgenommenen Autonomiebefriedigung empirisch gezeigt werden (Slemp et al., 2018; van den Broeck et al.,

2016). Besonders einem transformationalen Führungsstil werden positive Effekte auf die Befriedigung aller drei Grundbedürfnisse attestiert (Hetland et al., 2011; Jensen & Bro, 2018; Kovjanic et al., 2013) auch im Schulkontext (Baard et al., 2004). Dies geschieht zum Beispiel für die Bedürfnisbefriedigung von Autonomie und Kompetenz durch das Geben von Feedback oder durch intellektuelle Anregung (i. e. Stimulation) (Hetland et al., 2011). Für die Wahrnehmung von Verbundenheit ist das Schaffen gemeinsamer Visionen und Ziele und vor allem die individuelle Wahrnehmung und Wertschätzung der Mitarbeitenden entscheidend (Kovjanic et al., 2013). Bezogen auf Lehrkräfte korreliert letzteres positiv mit der individuellen Leistung (X. H. Wang & Howell, 2012), der Kompetenzentwicklung (Dong et al., 2017), der Selbstwirksamkeit (Windlinger et al., 2020) oder der individuellen Bedürfnisbefriedigung nach sozialer Verbundenheit (Schoch et al., 2021; Schoch et al., 2023). Zusammenfassend lässt sich im Kontext von Schulentwicklung herausstellen, dass bedürfnisorientiertes Schulleitungshandeln die Motivation, das Wohlbefinden, die Emotionen der Kolleg*innen und den Erfolg von Schulentwicklungsprojekten positiv beeinflussen kann (Carmignola et al., 2021).

Die Selbstbestimmungstheorie bietet einen Ansatz zur Erklärung, wie Vertrauen die für optimale Kooperation notwendigen Denkweisen und Verhaltensweisen aktiviert (Deci & Ryan, 2017). Vertrauen fördert die innere Antriebskraft und Entschlossenheit, sich vollständig in bestimmte Aufgaben oder Aktivitäten einzubringen, indem es psychologische Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit anregt (Adams et al., 2016). Die Existenz von Vertrauen impliziert daher einen Beziehungskontext, der psychologische Bedürfnisse wie Verbundenheit unterstützt (Thau et al., 2007). Erklärt wird dies dadurch, dass wenn zum Beispiel das Bedürfnis nach Verbundenheit erfüllt wird, dies zur gesunden körperlichen, sozialen, psychologischen und kognitiven Entwicklung der Mitarbeitenden beiträgt und es dann seltener zu unsozialem Verhalten kommt (Thau et al., 2007, S. 1172). Die Relationships Motivation Theorie bekräftigt diese These, denn wie in Kapitel 2.6.3 erklärt, resultiert die gleichzeitige Befriedigung aller drei psychologischen Grundbedürfnisse innerhalb enger Beziehungen in sicherem Bindungsverhalten, Authentizität, Offenheit und guten pädagogischen Beziehung (Deci & Ryan, 1993, 2017). Obwohl bereits Deci et al. (1989) explizit die Rolle von Vertrauen auf die psychologischen Grundbedürfnisse hervorheben, überrascht es, dass es noch immer nur wenig empirische Studien gibt, die auf die psychologischen Aspekte des Vertrauens eingehen und das, obwohl es gerade die psychologisch-affektiven Prozesse sind, die zu einem besseren und differenzierteren Verständnis von Vertrauen beitragen können (Dirks, 2006). Es gibt Studien, die auf die Rolle von Vertrauen bei der Aktivierung psychologischer Prozesse implizit eingehen (vgl. Bryk & Schneider, 2002; Forsyth et al., 2011; Park et al., 2005; Tschannen-Moran, 2014; van Maele & van Houtte, 2012). Studien, die dezidiert die Erforschung der psychologischen Dimension des Vertrauens im Kontext der Selbstbestimmungstheorie thematisieren, gibt es wenige, vor allem nicht im deutschen Bildungskontext. Adams (2020) konnte einen Zusammenhang zwischen dem Vertrauen in die Schulleitung und in die Kolleg*innen und der gleichzeitigen Befriedigung aller drei psychologischen Grundbedürfnisse empirisch auf-

zeigen. Dabei wird jedoch nicht zwischen den einzelnen Bedürfnissen differenziert, und der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf dem Vertrauen in die Schulbehörden (vgl. institutionelles Vertrauen – Kapitel 3.2.5). Eine Fragebogenstudie kanadischer Lehrkräfte von Clément et al. (2020) ist die erste empirische Studie, die explizit auf den Zusammenhang der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und Vertrauen eingeht und dabei zwischen unterschiedlichen Schulakteuren differenziert. In der Studie wird zwischen dem Vertrauen (i. e. Vertrauenswürdigkeit – siehe Kapitel 3.3.1) in die Schulleitung, Kolleg*innen und Schüler*innen unterschieden. Es zeigt sich, dass die Befriedigung der Grundbedürfnisse unterschiedlich hoch mit dem Vertrauen in unterschiedliche Akteure korreliert.

Wenn die psychologischen Grundbedürfnisse im Arbeitskontext jedoch durch den Führungsstil, beispielsweise durch ein kontrollierendes, herablassendes oder distanziertes Verhalten, unerfüllt bleiben, wirkt sich dies nachteilig auf das Wohlbefinden und die Qualität der Beziehungen aus (Ebersold et al., 2019; Olafsen et al., 2017). In Kontexten mit geringem Vertrauen werden die physiologischen und psychologischen Nährstoffe für positives Wachstum geschwächt (Zak, 2017), was zu selbstschützenden Denkweisen und Handlungen führt, die einen offenen Dialog und Informationsaustausch untergraben (Dirks & Ferrin, 2002; Nooteboom, 2002). Die Forschung zur Selbstbestimmungstheorie hat sich traditionell zur Erforschung von Phänomenen wie der Bedürfnisbefriedigung, Voraussetzungen einer gesunden Entwicklung oder dem Wohlbefinden verstanden (Deci & Ryan, 1993). Auch wenn die Selbstbestimmungstheorie besser dafür geeignet ist, positive als negative Aspekte der menschlichen Natur zu erklären (van den Broeck et al., 2016; Vansteenkiste & Ryan, 2013), so wird in Studien der letzten Jahre vermehrt zwischen Befriedigung und Frustration in Bezug auf Selbstbestimmungserleben differenziert. Als erstes erfolgte diese Differenzierung durch Bartholomew et al. (2011) im sportpädagogischen Kontext. Inzwischen wird weniger von der eindimensionalen Perspektive, in der die Befriedigung von Bedürfnissen nur in Abwesenheit derselben betrachtet wurde, und vielmehr von einer zweidimensionalen Perspektive ausgegangen (Vansteenkiste et al., 2020). Erfahrungen der Bedürfnisbefriedigung und die Empfindungen der Bedürfnisfrustration werden demzufolge getrennt voneinander analysiert. Diese beiden Aspekte stehen in einer asymmetrischen Beziehung zueinander. So impliziert das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung nicht notwendigerweise das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration, während das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung bedingt (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Weiterhin sprechen Vansteenkiste und Ryan (2013) von einem Einfluss der Bedürfnisfrustration auf die eigene Verletzbarkeit (körperlich und psychisch). Im Kontext der Schule und dem Schulleitungshandeln wurde zum Beispiel durch Ebersold et al. (2019) gezeigt, dass die Bedürfnisfrustration aller drei Grundbedürfnisse zum Verständnis negativer Phänomene, wie Stress und Arbeitsbelastung beitragen kann und deswegen die Befriedigung und die Frustration der Bedürfnisse bei der Auseinandersetzung mit Schulentwicklung berücksichtigt werden sollten.

Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass positive und negative Aspekte des Wohlbefindens von Lehrkräften durch die psychologischen Grundbedürfnisse erklärt wer-

den können und ihre differenzierte Betrachtung das vielseitige Potenzial des Lehrerberufs angemessener berücksichtigt (z. B. Chen et al., 2015). Es konnte zudem gezeigt werden, dass die Berücksichtigung der psychologischen Grundbedürfnisse eine wichtige Rolle für die Schulentwicklung spielen kann, und zwar sowohl für Organisations-, Personal- als auch für Unterrichtsentwicklungsprozesse (vgl. 2.4.1). Auch vor dem Hintergrund von Schulklima und Schulkultur (vgl. Kapitel 2.4.3) ist es unbestritten förderlich, die Bedürfnisse der Schulakteure zu erkennen und diese individuell zu fördern. Zudem leistet die Selbstbestimmungstheorie vor dem Hintergrund expliziter und impliziter Prozesse der Schulentwicklung (Maag Merki et al., 2021) einen Beitrag (vgl. Kapitel 2.4.4). Es kann argumentiert werden, dass Individuen, deren Grundbedürfnisse befriedigt sind, effektiver innerhalb der vier Problemfelder der Schulentwicklung handeln können. Die oben genannten positiven Korrelate der Bedürfnisbefriedigung (z. B. Kooperationsverhalten, Informationsweitergabe, Wohlbefinden, Vertrauen) könnten insbesondere dabei helfen, nicht funktionierende Routinen aufzudecken und diese im Team zu verändern und zu etablieren (siehe Kapitel 2.4.4). Intrinsische oder extrinsische Formen der Motivation im Verständnis der Cognititve Evaluation Theory könnten zudem dazu beitragen, die Wirkungsweise hinter dem Übergang von expliziten in implizite Prozesse zu beschreiben. Daher fungiert die Selbstbestimmungstheorie neben dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung als weitere zentrale Theorie dieser Arbeit, die zu einem besseren Verständnis von Schulentwicklungsprozessen im Kontext sozialer Beziehungen führen kann.

2.7 Schulentwicklung im Kontext von Vertrauen

Aus einer „ökologischen Perspektive“ heraus kann die Schule als ein lebendes System begriffen werden, in welchem alle Prozesse und Verhaltensweisen ähnlich wie in den Naturwissenschaften in einer gegenseitigen Abhängigkeit zueinander stehen (Kutsyuruba & Walker, 2015, S. 106). Aus einer solcher Perspektive heraus wird die Idee abgelehnt, Schulen durch mechanische Prozesse zu analysieren. Stattdessen konzentriert man sich auf eine ganzheitliche Interpretation der Entwicklung und des Fortschritts dieser Systeme (siehe Kapitel 2.3). Dieser Sichtweise zufolge kann kein Aspekt des Systems getrennt von einem anderen Teil betrachtet werden, wodurch die Bedeutung von Beziehungen und kontextuellen Abhängigkeiten hervorgehoben wird. In diesem ökologischen Rahmen spielt das Vertrauen eine entscheidende Rolle für die Nachhaltigkeit der Lerngemeinschaft und ihrer Mitglieder. Vertrauen wird als ein „Antitoxin“ betrachtet (Kutsyuruba & Walker, 2015, S. 107), das den guten Willen fördert, hervorragende Arbeitsbedingungen schafft und die Lernerfahrungen verbessert. Es wird anerkannt, dass Vertrauen aufgebaut, vermittelt und gestärkt werden kann, dass es aber auch verletzt, gebrochen und verraten werden kann. Die Erforschung von Vertrauen wird bereits seit längerem intensiv betrieben (Fukuyama, 1996; Letki, 2006) und bleibt weiterhin ein zentrales Thema für Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen verschiedener Disziplinen. Vertrauen ist ein universell

anerkanntes Konzept, das sich in allen Kulturen bewährt hat (Deutsch, 1958) und dient als Grundlage für Stabilität zwischen Menschen, die gemeinsam leben und arbeiten (Tschannen-Moran, 2014). Vertrauen stellt ein entscheidendes Momentum der menschlichen Interaktion dar (Smith & Flores, 2014). Hoy et al. (2006) fassen es treffend zusammen: „trust is like air – we all pay little attention to it until it is not there" (Hoy et al., 2006, S. 253).

Die Führung von Mitarbeiter*innen gründet sich in jeder Organisation (in privaten Unternehmen wie in Schulen) immer auch auf soziale Einflussnahme, die wiederum auf subtile Weise auf Macht und asymmetrische Beziehungsstrukturen zurückgreift (French & Raven, 1959; Yukl, 2013). Dies wirft die Frage auf, wie man asymmetrische Machtverhältnisse und möglichst symmetrische und positiv wahrgenommene Beziehungsverhältnisse sinnvoll miteinander vereinen kann. Eine Lösung könnte darin liegen, Vertrauen als Erfolgsfaktor im Führungsprozess zu modellieren (Eberl & Möller, 2016). Dazu wird Vertrauen als moderierende Variable im Kontext des einflussbasierten Machtprozesses betrachtet. Diskutiert wird Vertrauen häufig im Gegensatz zu „traditioneller" Einflussnahme durch Macht, Bestrafung oder Belohnung, dessen negative langfristigen Effekte bekannt sind (Sydow, 1998). Denn Vertrauen minimiert die Transaktionskosten und begünstigt die Bildung und den Bestand leistungsfähiger Unternehmensnetzwerke (Sydow, 1998). Gemäß Niklas Luhmann (2014) ist Vertrauen ein Hauptmechanismus zur Verminderung sozialer Komplexität, welcher den funktionalen Aspekt des Vertrauens kennzeichnet (Schweer & Thies, 2003). Auf diese Weise wird Vertrauen zu einem grundlegenden Element organisatorischen Handelns (Schweer & Thies, 2003) und in gewisser Art und Weise zum „Schmiermittel" von Kooperations- und Austauschprozessen (Kutsyuruba & Walker, 2015, S. 108). Es gilt, je größer das Vertrauen ist, desto weniger sind Einzelpersonen auf Kontrollmechanismen angewiesen, um das Verhalten anderer Mitglieder zu steuern (Das & Teng, 2001; Gillespie & Dietz, 2009).

2.7.1 Vertrauen als Organisationsprinzip

In der betriebswirtschaftlichen Forschung, insbesondere in den Bereichen Personalmanagement und Organisationsentwicklung, wurde Vertrauen schon lange als wichtiger Erfolgsfaktor in Unternehmen identifiziert (Schweer & Thies, 2003). So wurde unter anderem gezeigt, dass Mitarbeitende eine generell höhere Akzeptanz von Führungsentscheidungen zeigen, wenn Führungskräfte als vertrauenswürdig eingeschätzt werden (Tyler & Degoey, 1996), oder dass die Einflussmöglichkeiten der Führungskraft auf die Mitarbeitenden bei Vorhandensein einer Vertrauensbeziehung generell zunehmen (Frost & Moussavi, 1992). Im Kontext der Führungsstilforschung wurde das Phänomen des Vertrauens bereits von Likert (1972) als Teil eines am Menschen zentrierten Führungsstils beschrieben. Ebenso kann McGregors (1960) Ansatz im Kontext von Vertrauen verstanden werden, der vorschlägt, Kontrollmechanismen zu verringern und stattdessen auf ein Menschenbild zu setzen, das auf Vertrauen

in die Mitarbeiter*innen setzt. Die neuere Führungsstilforschung sieht Vertrauen im Unterschied zu traditionellen Führungsmodellen weniger als Vertrauen in die Mitarbeiter*innen, sondern fordert vice versa von diesen, dass sie ihrer Führungskraft Vertrauen schenken. Dies zeigt sich besonders im Konzept der transformationalen Führung (siehe Kapitel 2.5). Während transaktionale Führungspersonen versuchen, ihren Einfluss durch Belohnung oder Bestrafung zu sichern, charakterisiert sich transformationales Führungsverhalten z. B. nach Bass und Avolio (1994) durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit, indem sie gemeinsame Werte und Verhaltensweisen vorleben (= Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit) (Felfe, 2006, S. 65), wodurch sie u. a. Bewunderung, Respekt und Vertrauen gewinnen. Im Bildungskontext wurde gezeigt, dass gegenseitiges Vertrauen (i. e. „mutual trust" – Kapitel 3.2.3) zwischen Akteuren als wesentlich für eine Organisationskultur angesehen wird, die durch „distributed Leadership" gekennzeichnet ist. Denn dadurch kann die Verantwortung für Bildungsziele auf innovative Weise geteilt und diese gemeinsam erreicht werden (Angelle, 2010; Migliore, 2012).

Empirische Untersuchungen aus der Betriebswirtschaftslehre weisen darauf hin, dass Vertrauen innerhalb von Organisationen direkte und indirekte Auswirkungen besitzt (Dirks & Ferrin, 2002). Einerseits können direkte Effekte insbesondere auf der Einstellungs- und Verhaltensebene der Mitarbeiter*innen festgestellt werden. Andererseits beeinflusst das Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Angestellten indirekt eine abstrakte Form des Vertrauens – nämlich das Vertrauen in den Arbeitgeber – was wiederum die Bindung der Mitarbeiter*innen beeinflusst (Dirks & Ferrin, 2002). Es zeigt sich, dass ein hohes Vertrauen in die Führungskraft tendenziell zu stärkerer organisatorischer Bindung führt und auch die Zufriedenheit der Mitarbeiter*innen erheblich positiv beeinflusst. Führungskräfte, die ihren Mitarbeiter*innen hohes Vertrauen in ihre Fähigkeiten entgegenbringen, werden durch ein freiwilliges Engagement belohnt, auch über die vertraglich festgelegten Pflichten hinaus (Pillai et al., 1999). Zudem kann Vertrauen die Arbeitsleistung der Mitarbeiter*innen steigern (Pillai et al., 1999). Darüber hinaus weisen Studien auf eine direkte Verbindung zum Kommunikations- und Informationsverhalten hin. O'Reilly und Roberts (1974) konnten beispielsweise aufzeigen, dass positiv wahrgenommene Informationen von oben nach unten seltener weitergeleitet wurden als umgekehrt. Bei negativ wahrgenommenen Informationen zeigte sich im Allgemeinen der entgegengesetzte Effekt. Mitarbeiter*innen neigen dann eher dazu, Informationen zurückzuhalten, die bei ihren Vorgesetzten mögliche negative Reaktionen auslösen könnten, und tauschen diese Informationen eher auf der gleichen Hierarchieebene aus. Wenn jedoch ein Vertrauensverhältnis zwischen der Führungskraft und den Mitarbeiter*innen besteht, wurden deutlich weniger negative Informationen von unten nach oben gefiltert (O'Reilly & Roberts, 1974). Vertrauen kann somit dazu beitragen, dysfunktionale Kommunikationsmuster zu vermeiden. Auch Pepper et al. (2010) zeigen, dass das Vorhandensein von Transparenz und Vertrauen zum einen dazu beitragen kann, die Wahrnehmung von Integrität der Führungskräfte zu fördern, und zum anderen Spannungen und Diskrimination zwischen unterschiedlichen Interessensgruppen zu reduzieren.

Schweer und Thies (2003) berücksichtigen diese Erkenntnisse, wenn sie von Vertrauen als grundlegendes Organisationsprinzip sprechen. Dabei bildet Vertrauen den Grundstein für die gemeinsam geteilten Werte, die wiederholt Impulse für Reflexionsprozesse innerhalb der Institution liefern und letztendlich die gelebte Organisationskultur begründen. Daher müssen vertrauensrelevante Werte und Normen im Selbstverständnis einer Organisation entwickelt und mit allen Beteiligten geteilt werden. Schweer und Thies (2003) folgend sind Transparenz und Partizipation in der Kommunikation wesentliche Bestandteile davon.

2.7.2 Vertrauen als Ressource für die Schulentwicklung

Der Zusammenhang von Kontrolle und Vertrauen ist nicht nur für den betriebswirtschaftlichen Kontext relevant, sondern allgemein für jede Führungskraft, die Veränderungen erreichen möchte und daher von besonderem Interesse für Schulleitungen (Hallinger & Heck, 1998) und den schulischen Kontext im Allgemeinen (Hoppes & Holley, 2014). Auf der einen Seite sieht zum Beispiel Emmerich (2019) vor dem Hintergrund unsicherer Handlungsausgänge die Kontrolle als eine geeignete Maßnahme zur Komplexitätsreduzierung. Dagegen postulieren Asbrand und Zick (2021, S. 218) im Kontext von Schulentwicklung und Schule: „Ein konstruktiver Umgang mit dem Scheitern im Sinne von Loslassen-Können ist somit eine notwendige Bedingung für Veränderung". Nach Luhmann (2014) festigt Vertrauen die vorhandenen Strukturen und Lösungsstrategien, die sich in der Vergangenheit und der Gegenwart bewährt haben und basiert auf der Annahme der Erwartung einer sicheren Zukunft, die sich aus diesen Erfahrungen ableiten lässt. Im Gegensatz zum Vertrauen zielt Planung darauf ab, Kontrolle nicht nur über aktuelle, sondern auch zukünftige Ereignisse zu erlangen. Die Kontrolle der Ereignisse bedeutet, die Zukunft aufgrund der Rationalität von Zielen und Absichten vorhersehbar zu gestalten und dabei Risiken zu minimieren. Luhmann (2014, 2021) betrachtet Vertrauen im Vergleich zur Kontrolle als die bevorzugte Strategie, da sie den Handlungsspielraum bei offener Zukunft erweitert. Somit reduziert Vertrauen die Komplexitätsdifferenz zwischen System und Umwelt nicht durch Verringerung der Umweltkomplexität, sondern durch Steigerung der Eigenkomplexität des Systems (Luhmann, 2014).

Wenn man annimmt, dass es in Entwicklungsprozessen von Schulen hauptsächlich um den reflektierenden Umgang mit Unsicherheit geht, spricht vieles dafür, Vertrauen als eine Ressource für die Schulentwicklung zu betrachten, denn Vertrauen ist immer dann eine besonders effektive und komplexitätsreduzierende Lösungsstrategie, wenn große Unsicherheiten und Risiken bestehen (Luhmann, 2014). Die Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen birgt für das Lehrpersonal diverse Herausforderungen sowie Probleme. Schulleitungen sollen Reformen und Maßnahmen zur Schulverbesserung durchführen, während sie gleichzeitig die Anforderungen, Fähigkeiten und Ressourcen innerhalb des Lehrkörpers berücksichtigen (Smith et al., 2001) und dabei die Leistungen der Lernenden stets im Auge behalten müssen (M. R. Brown, 2007; Walker & Vogt, 1987). Diese Entwicklungen und Herausforde-

rungen betonen die Bedeutung eines gut funktionierenden sozialen und organisatorischen Modells in der Schule. Denn eine anregende Umgebung bzw. sozio-emotionale Unterstützung repräsentiert nicht nur eine Qualitätsebene des Unterrichts (Klieme, 2019; Pianta & Hamre, 2009) und entsprechen der Legitimations- und Integrationsfunktion der Institution Schule (Fend, 2008) (siehe Kapitel 2.2), sondern fördert auch das Lernen der Schüler*innen (Fricke et al., 2012; Hamre et al., 2012). Schließlich lernen Schüler*innen besonders dann erfolgreich von und mit ihren Lehrkräften, wenn es stabile und vertrauensvolle Beziehungen im Unterricht gibt (Fricke et al., 2012; Hamre et al., 2012).

Schüler*innen profitieren davon, wenn ihnen von den Lehrkräften Vertrauen entgegengebracht wird, denn dies führt zu einem höheren Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (van Maele & van Houtte, 2011) und besseren Leistungen (Goddard et al., 2009; Goddard et al., 2001). Letzteres insbesondere vor dem Hintergrund von sozioökonomischem Status und Heterogenität (Goddard et al., 2009). Nahe und persönliche Interaktionen zwischen Lehrkräften und Lernenden führen nach Kale (2013) dazu, dass Schüler*innen mehr Vertrauen in die Schulverwaltung und die Lehrpersonen entwickeln, wobei sich dieser Zusammenhang vor allen in kleineren Schulen nachweisen ließ. Weitere Studien aus Brasilien stellen die Rolle des Vertrauens für die Loyalität von Studierenden gegenüber Hochschuleinrichtungen heraus (Carvalho & Oliveira Mota, 2010; Perin et al., 2012). Denn wenn Studierende dem Personal und dem Management ihrer Universität vertrauen, ist es wahrscheinlicher, dass sie ihre Werte unterstützen und mehr Loyalität zeigen (Carvalho & Oliveira Mota, 2010).

Das Vertrauenskonstrukt wird von vielen Bildungsforschenden als entscheidender Bestandteil für Innovation, Wandel und gute Zusammenarbeit betrachtet (Dedering & Pietsch, 2023; Hoppes & Holley, 2014) und häufig sogar als Fundament für funktionierende Beziehungen in der Schule (Schweer, 1996, 1997b). Viele Forschende sehen in Vertrauen einen entscheidenden Faktor für Aspekte der Schulentwicklung, wie das Schulklima (Adams, 2008), die Effektivität der Schule (Bryk & Schneider, 2002; Forsyth et al., 2011), oder im Kontext von Schulinspektionen (Kemethofer & Altrichter, 2014). Es wurde festgestellt, dass eine positive Sichtweise auf die Verlässlichkeit anderer Schulmitglieder durch Lehrkräfte zur Verbesserung des Erfolgs bei Schulreformen beiträgt (Bryk & Schneider, 2002; Forsyth et al., 2011) und innovatives Schulklima fördert (Moolenaar & Sleegers, 2010). Darüber hinaus ergeben sich auf der Ebene der Lehrkräfte Vorteile, da das Vertrauen in andere Schulmitglieder sich positiv auf die eigene professionelle Haltung der Lehrkräfte (Tschannen-Moran, 2009) und ihre (kollektive) Selbstwirksamkeit (Goddard et al., 2000) auswirkt. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass das Vertrauen der Lehrkräfte in ihre Schüler*innen der stärkste Vorhersagefaktor für eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Einbindung in schulische Entscheidungen ist (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Vertrauen sich Lehrkräfte untereinander, so macht dies das Vorhandensein von Kooperationen wahrscheinlicher und stärkt die Bereitschaft der Zusammenarbeit (Tschannen-Moran & Hoy, 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Die Forschungsgruppe rund um Dimitri van Maeale und Mieke Van

Houtte konnte für Stichproben in Belgien zeigen, dass Vertrauen von organisationalen Aspekten wie der Homogenität innerhalb des Kollegiums und dem sozio-ökonomischen Status der Lernenden beeinflusst wird (van Maele & van Houtte, 2009, 2011). Außerdem hat Vertrauen einen signifikanten Einfluss auf die Schulqualität (van Maele & van Houtte, 2011), korreliert positiv mit der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte (Di Stefano et al., 2018; van Maele & van Houtte, 2012) und reduziert das Risiko von Burnout (van Maele & van Houtte, 2015). Die Berufserfahrung als Näherungswert (= Proxi) für soziales Kapital der Lehrkräfte hat dabei keinen Einfluss auf die lehrkraftperzipierte Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schulakteure (van Maele & van Houtte, 2012). Lehrkräfte mit wenig sozialen Ressourcen vertrauen also ebenso wie Erfahrenere.

Auch in der Schuleffektivitätsforschung (vgl. Kapitel 2.2) kommt dem Vertrauensbegriff eine besondere Bedeutung zu, insbesondere im Kontext von Leadership (Sergiovanni, 1992, 2005). Huber (2012) konstatiert als eine seiner „Zwölf Thesen zur guten Schulleitung“: „Gute Schulleiter zeigen Vertrauen und Zutrauen“ (Huber, 2012, S. 10). Weiterhin setzten Schulleitungen sowohl den intellektuellen als auch den organisatorischen Ton der Schulen (Muijs & Harris, 2007; Tschannen-Moran, 2014). Bryk und Schneider (2002) haben mittels periodischer Umfragen an über 400 Grundschulen in der Region Chicago über einen Zeitraum von vier Jahren die Beziehungen zwischen Vertrauen, Schülerleistung und Schulreform untersucht. Sie kommen zu dem Schluss, dass das Vertrauen innerhalb der Schule als eine zentrale Ressource bei schulischen Entwicklungsprozessen gesehen werden kann. In ihren Fallstudien stellen sie fest, dass dort, wo das Vertrauen zwischen verschiedenen Gruppen von Akteuren in Schulen stark ausgeprägt ist, Reforminitiativen und Innovationsprozesse stärker von den Mitgliedern der Schule unterstützt werden. Denn wenn Lehrpersonen sich untereinander vertrauen und sich dabei von Eltern unterstützt fühlen, sind sie eher bereit, sich auf Veränderungsprozesse, neue Herausforderungen und Unsicherheiten einzulassen und von anderen zu lernen. Darüber hinaus erkennen sie einen positiven Zusammenhang zwischen einer Kultur des Vertrauens innerhalb der Schule und der Lernmotivation sowie der Leistung der Schüler*innen. Besonders förderlich für solch ein vertrauensvolles Schulklima erweisen sich nach Bryk und Schneider (2002, 2003) vier Faktoren:

1. **Respektvoller Austausch**: Eine Person hört aktiv zu und respektiert dabei die Meinung anderer. Man kann sich respektiert fühlen, auch wenn man unterschiedlicher Meinung ist. Ohne gegenseitigen Respekt geht der soziale Austausch zurück und Menschen vermeiden – wenn sie es können – unangenehme Situationen, wobei Konflikte genährt werden (Bryk & Schneider, 2003, S. 41-42).
2. **Persönliche Anteilnahme**: Damit gemeint ist der Wille, sich persönlich für die Schule zu engagieren, und zwar weiter als es formell gefordert wird. Sehr häufig bezogen sich die interviewten Personen auf Aspekte eines persönlichen Führungsstils (Bryk & Schneider, 2003, S. 42).
3. **Pädagogische Führungskompetenzen**: Gemeint sind die Führungskompetenzen, die es im schulischen Kontext braucht. Zum Beispiel erwarten Lehrkräfte eine angemessene und professionelle Arbeitsumgebung sowie gutes Leadership,

Schulleitungen hingegen bewerten die kompetente Zusammenarbeit mit den Gemeinden und Schulbehörden. Wahrgenommene Inkompetenz untergräbt den Aufbau von Vertrauen und ist eine Art „Vertrauenskiller" (Bryk & Schneider, 2003, S. 42).

4. **Professionelle Integrität**: Wichtig für den Aufbau von Vertrauen ist eine professionelle Arbeitsethik aller Schulakteure. Dabei steht das Wohl der Lernenden immer im Mittelpunkt (Bryk & Schneider, 2003, S. 42).

Die Schulleitung steht hierbei Bryk & Schneider (2002, 2003) folgend maßgeblich in der Pflicht und spielt die Hauptrolle bei der Entwicklung von vertrauensvollen Beziehungen in der Schule. Denn indem sie eine gute Kommunikationskultur pflegt, aktiv zuhört, und sich dementsprechend im Sinne ihrer Vorbildfunktion verhält, etabliert sie ein Gefühl von Respekt und persönlicher Anteilnahme. Indem man sich auf das Wort der Schulleitung verlassen kann und sie ihren Verantwortungen gerecht wird, führt dies zum Vertrauen in ihre Kompetenzen und Professionalität. Im Kontext der Schulleitung analysieren Kemethofer und Altrichter (2014) die Rolle des Vertrauens in der Schulentwicklung im Schulinspektionskontext in Österreich. Sie stellen fest, dass Inspektionen als Anstoß für schulische Entwicklungen dienen können, aber auch Misstrauen erzeugen können. Schulen, die Vertrauen in Inspektoren haben, zeigen positive Auswirkungen auf Schulentwicklung und Selbstevaluation.

Zusammenfassend kann man anmerken, dass Vertrauen sowohl in der Forschung als auch in der Praxis als eine große Chance für die erfolgreiche Umsetzung von Innovationen und Schulentwicklung in der Schule angesehen wird (Kemethofer & Altrichter, 2014; Smith & Flores, 2014). Vor dem Hintergrund der engen Verbindung zwischen Vertrauen und den psychologischen Grundbedürfnissen (vgl. Kapitel 2.6.5), sowie zahlreicher positiver Korrelate dieser beiden Phänomene und ihrer Bedeutung für Schulentwicklung, lohnt sich die Rolle des Vertrauens auf Schulentwicklungsprozesse empirisch zu erforschen. Die psychologischen Grundbedürfnisse könnten in der Schule vor allem bei der Förderung sozialer Aspekte eine Rolle spielen. Aus diesen Gründen erfolgt im folgenden Kapitel eine Darstellung des theoretischen Hintergrunds von Vertrauen.

3. Vertrauen in der Schule

Vertrauen kann als „(…) ein unverzichtbares Element aller sozialen Beziehungen" (Hilpert, 2008, S. 980) bezeichnet werden und kann als wichtige Ressource der Schulentwicklung dazu beitragen, das soziale Miteinander aller Schulakteure zu stärken und besitzt zudem zahlreiche positive Korrelate in der Schule (vgl. Kapitel 2.7). Dabei fungiert Vertrauen nicht nur als eine Art Katalysator für den Bildungserfolg, sondern Bildung wird auch vice versa als Schlüsselelement für Vertrauen angesehen, und zwar aus zwei Gründen (Niedlich et al., 2021): Erstens schafft Bildung die Mittel, um gesellschaftliche Normen und Erwartungen über das Handeln und die Motive von Menschen zu teilen. Zweitens stärkt sie die kognitiven und analytischen Fähigkeiten, die notwendig sind, um Vertrauen sowohl in engen Beziehungen als auch zu Fremden zu entwickeln, aufrechtzuerhalten und gegebenenfalls wiederherzustellen (Borgonovi & Burns, 2015). Aufgrund der hohen Relevanz von Vertrauen für die Förderung pädagogischer und sozialer Aspekte der Schule wird im folgenden Kapitel ein theoretischer Überblick über das Vertrauenskonstrukt gegeben. Dabei wird neben grundlegenden theoretischen und empirischen Aspekten des Vertrauens ein Fokus auf den Schulkontext gelegt.

Zuerst wird der Vertrauensbegriff definitorisch eingegrenzt und im Kontext unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen diskutiert. Anschließend wird das Vertrauenskonstrukt von relevanten Begrifflichkeiten der Vertrauensforschung abgegrenzt und zwischen unterschiedlichen Vertrauensarten differenziert. In Kapitel 3.3 werden einschlägige theoretische Modelle vorgestellt, die dazu beitragen, den dynamischen Entstehungsprozess nachvollziehen zu können. Dabei wird bereits die Relevanz von Vertrauen für die Institution Schule aufgezeigt. Der Schulbezug wird zudem im Zusammenhang mit den Folgen bzw. Konsequenzen des Vertrauens (siehe Kapitel 3.4) sowie dezidiert im Kapitel 3.5 herausgearbeitet. In diesem Kapitel wird neben einer kurzen theoretischen Einordnung des Vertrauenskonstrukts im Bildungskontext auf die Bedeutung für unterschiedliche Schulakteure eingegangen. Abschließend wird kurz auf unterschiedliche Ansätze zur Messung des Vertrauens eingegangen.

3.1 Der Vertrauensbegriff

Die Entwicklung des Vertrauenskonzepts im Bildungsbereich reflektiert aus historischer Sicht einen bedeutenden, gesellschaftlichen Wandel (Bormann, 2014; Frevert, 2013). Im 19. Jahrhundert zeichnete sich eine Neuausrichtung ab, die den Menschen zunehmend als bildungsbedürftiges Wesen verstand. Mit dem Fortschritt ins 20. Jahrhundert entwickelten sich die Ansichten über Vertrauen weiter, wobei eine Tendenz zu objektiveren und weniger emotionalen Perspektiven erkennbar wurde. Diese Entwicklung im Bildungsbereich spiegelt einen facettenreichen Transformationsprozess wider, denn Vertrauen wurde innerhalb des gesellschaftlichen und poli-

tischen Diskurses häufig im Kontext von Vertrauenskrisen bzw. gesellschaftlichen oder politischen Phänomen diskutiert. So wurde in den 1990er und 2000er Jahren, Vertrauen dezidiert im Zusammenhang gesellschaftlichen Zusammenhalts (Coleman, 1988) und demokratischer Stabilität (Fukuyama, 1996; Putnam, 1995) thematisiert. Damit einhergehend wurde Vertrauen sowohl theoretisch als auch empirisch – aus unterschiedlichen Motivationen und Perspektiven heraus – erforscht (Niedlich et al., 2021).

Die Forschung zum Thema Vertrauen hat sich in den letzten Jahrzehnten als interdisziplinäres Gebiet etabliert (vgl. Blöbaum, 2021, 2022) und erhält im Kontext der gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurse über Transformationsprozesse und der Wahrnehmung einer zunehmend komplexere Welt immer mehr Bedeutung (vgl. Berghan & Zick, 2019; M. Klein & Springer, 2020). Dies hängt u. a. mit Themen wie der Globalisierung, dem demografischen Wandel, der Digitalisierung (z. B. Künstliche Intelligenz), dem Klimawandel in ihren verschiedenen Ausprägungen zusammen, welche die Gesellschaften vor tiefgreifende Herausforderungen stellen (Angeli, 2018; European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2020). Darüber hinaus werden Solidarität, kollektive Verantwortung und die Bindung an grundlegende rechtsstaatliche Werte angesichts der Corona-Pandemie (vgl. Hövermann, 2020; Skoda et al., 2021) und aktuellen Kriegen in der Ukraine und Palästina (Danylova et al., 2022) auf eine harte Probe gestellt. Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit von Vertrauen im interpersonellen sowie institutionellen Kontext erkenntlich.

Das Phänomen „Vertrauen" wird heute in diversen wissenschaftlichen Disziplinen intensiv erforscht, allerdings fehlt es an Konsens und Einigkeit der Definitionen (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021). Die Vielzahl unterschiedlicher Zugänge zum Vertrauen hat zur Entstehung verschiedener Denkrichtungen und Sichtweisen geführt. Vertrauen spielt unter anderem eine wichtige Rolle für Disziplinen, wie Soziologie, Psychologie, Politikwissenschaften, Volks- und Betriebswirtschaft, Philosophie sowie für Bildungs- und Erziehungswissenschaften (Bauer, 2021). Forschende haben versucht, unterschiedliche Definitionen und Forschungsergebnisse zum Vertrauen zu ordnen, jedoch bleibt die konzeptionelle Komplexität bestehen (vgl. Bormann, Niedlich & Würbel, 2021; Bromiley & Cummings, 1995; Hosmer, 1995; Lewicki & Bunker, 1995; Mishra, 1996). Allein in der Organisationsentwicklung existieren über 70 verschiedene Definitionen dieses Phänomens (Seppänen et al., 2007). Dieser Dissens beeinträchtigt die Vertrauensforschung und erschwert die Strukturierung und den Vergleich bestehender Studien, was zahlreiche Forscher und Forscherinnen immer wieder beanstanden (vgl. R. Hardin, 2002; Hosmer, 1995; Lewicki & Bunker, 1995; Luhmann, 1988; Nannestad, 2008; Niedlich et al., 2021; Rousseau et al., 1998).

Außerdem führt es dazu, dass zahlreiche Überschneidungen und Unschärfen in den Diskussionen entstehen. Beispielsweise wird diskutiert, wie viele verschiedene Arten und Formen von Vertrauen existieren und wie diese konzeptionell voneinander abzugrenzen sind (Bauer, 2021). Gegensätzlich erklären einige Forschende Vertrauen aus einer verhaltenspsychologische Intention (unterbewusst) heraus (Mayer et al., 1995; McKnight et al., 1998; Rousseau et al., 1998) und andere aus einer bewusst

gewählten Handlung heraus (Lewis & Weigert, 1985). Andere sehen Vertrauen als Synonym zu Vertrauenswürdigkeit, häufig im Kontext von persönlichen Charaktereigenschaften und Erwartungshaltungen gegenüber Dritten (Butler & Cantrell, 1984; McKnight et al., 1998). Wieder andere Forschende diskutieren Vertrauen als stabiles Persönlichkeitsattribut, welches sich in der frühen Jugend entwickelt und über die Zeit relativ wenig verändert (Rotter, 1967; Webb & Worchel, 1986). Vor dem Hintergrund des in der Volkswirtschaft häufig thematisierten Phänomens von Informationsasymmetrien sehen Yamagishi und Yamagishi (1994) Vertrauen als Ergebnis einer sorgfältigen Risikoabwägung: „Trust can thus be defined as a bias in the processing of imperfect information about the partner's intentions. A trusting person is the one who overestimates the benignity of the partner's intentions beyond the level warranted by the prudent assessment of the available information." (Yamagishi & Yamagishi, 1994, S. 136). Schweer (2022b) folgend „lässt sich Vertrauen (…) als eine Art Wahrnehmungsfilter betrachten, der zur subjektiven Risikominimierung und zur Befriedigung zentraler Bedürfnisse nach Sicherheit und Kontrolle beiträgt" (Schweer, 2022b, S. 2).

Historisch waren Vertrauensforscher lange Zeit in zwei sich konkurrierende Lager geteilt (Schweer, 1997a, 1997b). Dabei standen sich die teilweise gegensätzlichen Definitionsversuche des Vertrauensbegriffes von Rotter (1967) auf der einen und Deutsch (1960) auf der anderen Seite gegenüber. Aus Sicht von Rotter (1967, 1971, 1980) ist Vertrauen in erster Linie eine Charaktereigenschaft, also eine persönliche Variable, die sich – einmal manifestiert – nicht verändert und unabhängig von der jeweiligen Situation zu verstehen ist: „Interpersonal trust is defined here as an expectancy held by an individual or a group that the word, promise, verbal or written statement of another individual or group can be relied upon" (Rotter, 1967, S. 651, 1971, S. 444). Diesem Verständnis liegt die Vorstellung zugrunde, dass Vertrauen eine zeitlich und situationsübergreifende stabile Persönlichkeitsneigung ist, die zudem ein personenbezogenes, sich mit der Zeit entwickelndes, änderungsresistentes und darüber hinaus messbares Persönlichkeitsattribut ist (Rotter, 1971, S. 444), welches sich durch Erfahrungen in jungen Jahren und in sogenannten generalisierten Vertrauenserwartungen manifestiert. Rotter (1971, S. 446) differenziert zwischen Personen, die über ein hohes Niveau an Vertrauen verfügen („High Truster") und solchen, die eher misstrauisch sind („Low Truster"). Erstgenannte haben im Laufe ihres Daseins erkannt, dass sie persönlich von vertrauensvollen Interaktionen profitieren. Daher neigen sie dazu, anderen eher Vertrauen zu schenken und dabei sogar in Vorleistung zu gehen (Rotter, 1971). Im Gegensatz dazu begegnen die „Low Truster" ihren Mitmenschen tendenziell mit Misstrauen und die Schwelle, jemandem Vertrauen zu schenken, ist bei ihnen höher.

Dagegen wird das Vertrauenskonstrukt von Deutsch (1958, 1960) als ein veränderliches und situationsbedingtes Phänomen gesehen, das sich in verschiedenen Situationen durch unterschiedliche Verhaltensweisen zeigt: „The essential features of a situation confronting the individual with a choice to trust or not in the behavior of another person are (…) the individual is confronted with an ambiguous path, a path that can lead either to an event perceived to be beneficial (…) or to an

event perceived to be harmful (…)“ (Deutsch, 1960, S. 124). In Abgrenzung zu Rotter (1967) wird Vertrauen als eine konkrete Handlungsoption gesehen, die sich situationsabhängig als eine besondere Form des kooperativen Verhaltens manifestiert. Gemäß Deutsch (1960) lässt sich ein Vertrauensverhalten immer dann feststellen, wenn ein Verhalten beobachtet wird, das die individuelle Verletzbarkeit erhöht und einen Kontrollverlust gegenüber dem Interaktionspartner suggeriert. Weiterhin wird ein Vertrauensverhältnis nur dann eingegangen, wenn der potenzielle Schaden, der durch einen Vertrauensbruch des anderen entstehen könnte, den Nutzen eines solchen Verhaltens überwiegt (Deutsch, 1960). Wenn ich also gegen die Erwartungen des Interaktionspartners vorgehe, überwiegt der potenzielle Schaden für diese Person den Nutzen aus einem erwartungsgemäßen Verhalten. Es handelt sich hierbei um eine grundsätzlich instabile Situation, die ohne das Vorhandensein von gegenseitigem Vertrauen nicht gelöst werden kann.

Wie Thies (2022) darlegt, kann man Vertrauen als eine psychologische und zugleich soziale Haltung begreifen, die sich aus den direkten und indirekten Erfahrungen eines Individuums ergibt und daher von Person zu Person variieren kann (Lewis & Weigert, 1985). In dieser Interpretation birgt Vertrauen eine kognitive, affektive (McAllister, 1995) und behaviorale Dimension (Lewicki & Bunker, 1996). Die kognitive Dimension umfasst das (subjektive) Verständnis des Vertrauensgegenstands und beinhaltet zum Beispiel im organisatorischen Kontext rationale Beurteilungen bezüglich Aspekte wie den Fähigkeiten der Führungsperson oder der Zuverlässigkeit des Angestellten (McAllister 1995). Diese kognitiven Bewertungen dienen als Basis für die spätere Entstehung des affektiven Vertrauens, welches sich auf die emotionale Bindung zwischen Angestellten und Führungspersonen bezieht, d. h. auf ein echtes, authentisches Interesse an der anderen Person und deren Wohlergehen. Die behaviorale Dimension bezieht sich schließlich auf den damit verbundenen Handlungsdrang, normalerweise eine Handlung des Vertrauens, welche das oben erwähnte Risiko mit sich bringt. Die Unterscheidung zwischen emotionalen und kognitiven Dimensionen des Vertrauens wird inzwischen von zahlreichen Forschenden als gesicherte Erkenntnis vorausgesetzt (vgl. Flores & Solomon, 1998; Lewicki & Bunker, 1995; Lewis & Weigert, 1985; Rousseau et al., 1998; Shapiro et al., 1992).

In den späten 90er Jahren wurden zwei Artikel veröffentlicht, die versuchten, einige Missverständnisse zu beseitigen (Mayer et al., 1995; Rousseau et al., 1998). Nach Mayer et al. (1995) ist Vertrauen kontextabhängig und definiert als: „willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party based on the expectation that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control that other party“ (Mayer et al., 1995, S. 712). Ähnlich definierten Rousseau et al. (1998) in ihrer interdisziplinären Studie Vertrauen als einen psychologischen Zustand, der die Bereitschaft einschließt, Verwundbarkeit auf der Basis positiver Erwartungen in Bezug auf die Handlungen des Vertrauensnehmers anzunehmen: „a psychological state comprising the intention to accept vulnerability based upon positive expectations of the intentions or behavior of another“ (Rousseau et al., 1998, S. 395). Vertrauen besteht demnach aus zwei Hauptkomponenten. Zum einen sich in sozialen Interaktionen freiwillig in eine

Position der Verletzbarkeit zu begeben und zum anderen davon auszugehen, dass diese Verletzbarkeit von der anderen Person nicht ausgenutzt wird (Tillmann et al., 2022). Inzwischen gibt es laut Schilke et al. (2023) einen gewissen wissenschaftlichen Konsens auf diese zentralen Elemente, welche zudem durch das Vorhandensein von Attributen der Vertrauenswürdigkeit ergänzt werden können – häufig als Facetten der Vertrauenswürdigkeit bezeichnet.

Dem Vertrauensverständnis von Mayer et al. (1995) und Rousseau et al. (1998) liegt jeweils die Auffassung von Vertrauen als eindimensionales Konstrukt zugrunde, was bedeutet, dass Vertrauen als ein einziges, zusammenhängendes Phänomen angesehen wird. Dies steht im Gegensatz zu einem mehrdimensionalen Konstrukt, welches aus mehreren verschiedenen Elementen oder Dimensionen bestehen würde. Diese Annahme wird von der Mehrheit der Vertrauensforschenden gestützt.

3.2 Unterscheidung relevanter Begrifflichkeiten

In Anlehnung an Lumineau und Schilke (2018) gehen Bormann, Niedlich und Würbel (2021b) davon aus, „that trust is inherently a multi-level phenomenon and, thus, that our understanding of trust development should embrace the reciprocal relationships between micro and macro perspectives“ (Lumineau & Schilke, 2018, S. 239). Das heißt, die Voraussetzungen und Folgen von Vertrauen müssen in einem breiteren Kontext betrachtet werden und ihre Analyse sollte Erkenntnisse aus einem breiten Spektrum von Disziplinen einbeziehen (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021). Dazu bedarf es eines gemeinsamen Verständnisses dieser unterschiedlichen Vertrauensdimensionen, was in diesem Kapitel herausgearbeitet werden soll.

In der Literatur wird Vertrauen als ein soziales Phänomen dargestellt, das eine Beziehung zwischen einer Person, die Vertrauen gibt (= „Trustor“), und einer Person, die Vertrauen empfängt (= „Trustee“), erfordert (vgl. Lewis & Weigert, 1985; Luhmann, 2014). Vertrauen kann nicht nur Personen, sondern auch Organisationen, Systemen oder Technologien entgegengebracht werden. (Corritore et al., 2003). Im Kontext dieser Arbeit wird hauptsächlich das zwischenmenschliche Vertrauen thematisiert. Zwischenmenschliches Vertrauen bedeutet, dass der Vertrauensgeber dem Vertrauensnehmer in Bezug auf eine spezifische Situation positives Verhalten zuschreibt (Späth, 2008). Genauso wie bei den Problemen bei der Definition eines kohärenten Vertrauensbegriffs gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze, um die Differenzierung des Vertrauenskonstrukts zu systematisieren und die Unterarten des Vertrauens zu kategorisieren. Oftmals finden sich zudem unterschiedliche Begrifflichkeiten für die gleichen Phänomene. Wie Legood et al. (2016) feststellen, lässt sich die Vielzahl von Vertrauensvarianten dadurch erklären, dass das Vertrauensphänomen aus grundsätzlich verschiedenen Perspektiven heraus erklärt werden kann. Zum Beispiel aus der Richtung multireferenzieller Aspekte (aus individueller, gruppen- oder organisationaler Dimension, sowie aus ihren Wechselwirkungen heraus) oder von ihrer Kausalität heraus (Vertrauen als Beschleuniger, Regulator, Output – oder Inputvariable). Mit jedem Analyseschritt nimmt die Fülle an Arbeiten

zum Thema Vertrauen zu, wie die Literatur zum interpersonalen Vertrauen (vor allem zwischen Führungsperson und Mitarbeitenden) (Searle et al., 2011) und die sich schnell verbreitende Literatur zum Vertrauen in Teams (Fulmer & Gelfand, 2012) belegen. Ein Versuch einen Überblick über die wesentlichen Begrifflichkeiten und Verständnisse des Vertrauens zu geben, erfolgte von Bormann, Niedlich und Würbel (2021b). Aufbauend darauf werden nun im Folgenden die für das Verständnis dieser Arbeit relevanten Dimensionen und Aspekte genannt und kurz erklärt.

3.2.1 Pre-reflexives vs. reflexives Vertrauen

Wie Bormann, Niedlich und Würbel (2021b) ausführen, sind sich Menschen im Allgemeinen nicht darüber bewusst, wenn sie jemandem oder etwas vertrauen – mit anderen Worten, sie vertrauen unterbewusst im Stillen. Wenn sie beginnen, über ihr Vertrauen zu reflektieren, führt dies häufig zu einer Verschiebung hin zu reflexivem Vertrauen, es können also Zweifel entstehen, ob das zuvor gewährte Vertrauen gerechtfertigt war (Endreß, 2010) oder ob sich das Risiko sich verletzbar zu machen in der jeweiligen Situation lohnt oder nicht. Endreß (2010) unterscheidet im Hinblick auf die Wirkungsweise zwischen „pre-reflexivem" und „reflexivem Vertrauen". Die unterbewusste „stille" Form des pre-reflexiven Vertrauens liegt dem Alltagshandeln zugrunde (Endreß, 2010, 2014). Das „habituelle Vertrauen" als eine weitere Form des prä-reflexiven Vertrauens ist das Ergebnis von wiederholten sozialen Handlungen, die zu Routinen werden (Endreß, 2010).

Im Gegensatz dazu bezieht sich reflexives Vertrauen eher auf kognitionsbasiertes Vertrauen, das aus der Einschätzung von Gefahren und der Kalkulation von Risiken entsteht, die in Vertrauenshandlungen eingehen (Endreß, 2010). In ähnlicher Weise unterscheidet McAllister (1995) zwischen „kognitivem Vertrauen", das auf Überzeugungen über Zuverlässigkeit, Vorhersagbarkeit und Verlässlichkeit beruht, und „affektivem Vertrauen", das sich auf die gegenseitige Fürsorge und Sorge der Interaktionspartner (McAllister, 1995), und auf die Qualität der entstandenen Beziehung stützt (van Knippenberg, 2018).

3.2.2 Generalisiertes Vertrauen

Die allgemeine Vertrauensbereitschaft (i. e. „generalisiertes Vertrauen"), wird häufig als eine Schlüsselvariable des interpersonalen Vertrauens angesehen und bezieht sich auf die grundsätzliche Neigung, anderen Individuen oder Gruppen im Allgemeinen zu vertrauen, unabhängig von den spezifischen Umständen der Situation (Meifert, 2003; Niedlich et al., 2021). Generalisiertes Vertrauen stellt eine übergeordnete Haltung gegenüber Menschen im Allgemeinen (einschließlich Unbekannten) sowie gegenüber Menschengruppen oder Organisationen dar. Spricht man von generalisiertem Vertrauen gegenüber Menschen, so wird dies auch als generalisiertes, soziales Vertrauen bezeichnet (Bjørnskov, 2010). International vergleichende Studien wie

der „World Value Survey“ verdeutlichen immer wieder die ungleiche Verteilung des generalisierten Vertrauens unter den Nationen, da sowohl die Kultur eines Landes als auch die Effizienz seiner Institutionen das Vertrauensniveau beeinflussen (Delhey et al., 2018). Es konnte sogar gezeigt werden, dass in demokratischen, nicht korrupten Ländern mit egalitären Einstellungen in der Regel eine positive Verbindung zwischen Bildung und allgemeinem Vertrauen besteht (z. B. Peterson et al., 2012), während sich in Ländern mit hoher Korruption die Beziehung zwischen Bildung und Vertrauen umkehrt (Frederiksen et al., 2016). Generalisiertes, soziales Vertrauen impliziert eine positive oder negative Erwartungshaltung hinsichtlich der Güte anderer Menschen (Rotter, 1980; Yamagishi & Yamagishi, 1994). Dennoch sollte dieses allgemeine Vertrauen nicht mit Naivität verwechselt werden, denn Vertrauen bleibt bestehen, solange keine Informationen vorliegen, die das Gegenteil belegen (Rotter, 1980). Die Entwicklung einer allgemeinen Vertrauensbereitschaft hängt von den bisherigen Erfahrungen mit der Vertrauenswürdigkeit anderer Individuen ab und stellt somit eine relativ stabile, wenn auch veränderbare Charaktereigenschaft dar (Meifert, 2003; Rotter, 1980). Gleichzeitig kann sie das Ergebnis eines Lern- und Sozialisierungsprozesses sein, bei dem nicht nur persönliche Erfahrungen, sondern auch die vorherrschenden Ansichten des sozialen Umfelds die Ausprägung des allgemeinen Vertrauens beeinflussen (Meifert, 2003).

Vertraut man nicht einer unbekannten Person oder Organisation, sondern einer Institution oder der Politik im Allgemeinen, so spricht man von politischem oder institutionellem Vertrauen (vgl. Schweer, 2022b). In der Vertrauensforschung scheint diese Unterscheidung inzwischen weitgehend akzeptiert zu sein (Freitag & Bauer, 2016). Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen generalisierten sozialen und politischen Vertrauen sind sich Forschende nicht einig. So argumentieren Wissenschaftler aus einer kulturhistorischen Perspektive, dass politisches Vertrauen auf dem zwischenmenschlichen, interpersonellen Vertrauen beruht und somit außerhalb des politischen Einflusses liegt. Politikwissenschaftler sehen politisches Vertrauen eher als Outcome-Variable abhängig davon, wie Bürger*innen die Leistung der Politik wahrnehmen und wie zufrieden sie damit sind (Kong, 2014). Newton (2001) der die letztgenannte Position vertritt, sieht dennoch eine Verbindung zwischen sozialem und politischem Vertrauen auf einer Makroebene. So kann soziales Vertrauen zur Etablierung guter Regierungsführung beitragen, während eine gute Regierung wiederum soziale Bedingungen schafft, die soziales Vertrauen fördern.

Bormann, Niedlich und Würbel (2021b, S. 126) grenzen das generalisierte Vertrauen von „partikularisierten Vertrauen“ im Kontext von Vertrauensradien und Vertrauensniveaus ab. Während das Vertrauensniveau niedriges oder hohes Vertrauen angibt (also Person A vertraut mehr als Person B), beschreibt der Vertrauensradius die Breite des Personenkreises, zwischen denen ein bestimmtes Vertrauensniveau und, damit verbunden, Kooperationsbereitschaft besteht (van Hoorn, 2014, S. 1256). Ein enger Vertrauensradius wird mit Vertrauen in sog. „In-Groups“ assoziiert und wird von den Autor*innen als „partikularisiertes Vertrauen“ (i. e. particularized trust) bezeichnet (Rothstein & Uslaner, 2005, S. 45). Dementsprechend ist Vertrauen, das Personen von „Out-Groups“ einschließt, mit einem weiten Ver-

trauensradius verbunden und entspricht somit dem Verständnis von generalisiertem sozialen Vertrauen (Rothstein & Uslaner, 2005; van Hoorn, 2014).

Dem systematischen Literaturreview von Niedlich et al. (2021) folgend scheint der Zusammenhang zwischen dem Vertrauen in Bildungseinrichtungen und dem generalisierten Vertrauen empirisch gut erforscht zu sein. Unterschiedliche Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Bildungseinrichtungen als Sozialisationsinstitutionen das allgemeine Vertrauen hauptsächlich auf indirekte Weise beeinflussen (vgl. Flanagan & Stout, 2010; Hooghe et al., 2012). Abdelzadeh et al. (2015) postulieren, dass sich Fairness und politisches Vertrauen im Kontext schwedischer High-School Studierender in einer reziproken Beziehung zwischen den Vorstellungen, die diese von öffentlichen Einrichtungen haben, und ihren tatsächlichen Erfahrungen mit Schulbehörden, entwickelt. Außerdem wird Vertrauen in der Schule maßgeblich durch den Bildungserfolg beeinflusst (Browning, 2014; M. W. Corrigan et al., 2010; Dewulf et al., 2017). Dies setzt umgekehrt voraus, dass sich Vertrauen positiv auf das Bildungsniveau auswirkt.

3.2.3 Reziprokes und gegenseitiges (mutual) Vertrauen

Korsgaard (2018) folgend, berücksichtigt das allgemeine Verständnis von Vertrauen als eindimensionales Phänomen, wie es sich seit den Ausführungen von Mayer et al. (1995) und Rousseau et al. (1998) etabliert hat (vgl. Kapitel 3.1), die Tatsache zu wenig, dass Vertrauen einen psychologischen Charakter besitzt und folglich auch von inneren kognitiven und emotionalen Prozessen der Individuen abhängt (McAllister, 1995). Interpersonales Vertrauen entsteht danach in einem wechselseitigen Kontext, in dem beide Parteien freiwillig in einer Art und Weise interagieren, die für beide Seiten von Vorteil ist. Solche Beziehungen werden von Korsgaard (2018) als soziale Austauschbeziehungen (i. e. „social exchange relationships“) bezeichnet. Soziale Austauschbeziehungen entstehen oft in langfristigen Beziehungen, wie sie zum Beispiel häufig zwischen Klassenlehrkräften und Lernenden oder zwischen Kolleg*innen bestehen, und bereichern den Ressourcenfluss zwischen den Parteien zum Nutzen aller Beteiligten. Zeit spielt dabei eine wichtige Rolle für diesen Prozess, was auch empirisch gezeigt wurde (B. S. Vanneste et al., 2014). Korsgaard (2018) führt weiterhin aus, dass beide Parteien in einer Austauschbeziehung gleichzeitig Handelnde (sie beurteilen, inwieweit sie der anderen Partei vertrauen und sich damit verletzbar machen können) und Partner sind (sie stellen ihre Vertrauenswürdigkeit unter Beweis, indem sie ein zuverlässiger und wohlwollende Partner sind). Vertrauen ist in diesem Zusammenhang ein komplexes, bidirektionales Phänomen, bei dem jede Partei durch die Zusammenarbeit und das Vertrauen der anderen Partei wechselseitig beeinflusst wird. Das „reziproke Vertrauen“ bezieht sich also auf den dynamischen Prozess zwischen den Austauschpartnern und bietet ein umfassenderes Bild davon, wie interpersonales Vertrauen zwischen zwei Parteien entsteht (Korsgaard et al., 2015; Serva et al., 2005).

Dieser Prozess kann als eine Art sich wiederholender Zyklus verbildlicht werden, quasi als Kreislauf des Vertrauens, wobei das Vertrauen aus dem ausgewogenen, freiwilligen Austausch miteinander entsteht und wächst (Serva et al., 2005): „trust breeds more trust and conversely distrust breeds more distrust, producing virtuous or vicious circles" (Codd, 2005, S. 204). Handelt der Trustee (vgl. Kapitel 3.2) auf vertrauensvolle Art und Weise (vgl. Kapitel 3.3.1), signalisiert dieser das Vorhandensein von Vertrauenswürdigkeit. Der Trustor neigt demnach dazu, dem Trustee zu vertrauen und verhält sich demnach kooperativer. Dies spiegelt den Grundsatz wider, dass das Geben von Vertrauen indirekt das Vertrauen des Partners beeinflusst (Korsgaard, 2018). Moderiert durch eine Zunahme an Kooperationen führt also das Geben von Vertrauen im Endeffekt zu mehr Vertrauen (Ferrin et al., 2008). Die prereflexive (emotional-affektive) Dimension des Vertrauens beruht, wie in Kapitel 3.2.1 erläutert auf unbewussten Annahmen, Erfahrungen, Gewohnheiten und Sozialisation und variieren zwischen sozialen Gruppen, und Menschen (Frederiksen, 2014). Dies impliziert, dass gegenseitiges Verständnis und damit Vertrauen zwischen sozialen Gruppen manchmal nur schwer erreicht werden kann (vgl. Bormann & Thies, 2019; Janssen et al., 2012). Die Entwicklung von Vertrauen und Kooperation, besonders in den Anfangsphasen einer Beziehung, ist wesentlich von unmittelbaren Erfahrungen abhängig (Holtz, 2013). Eine Untersuchung, die ein wiederholtes Trust Game (siehe Kapitel 3.6) analysierte, zeigte auf, dass eine Zunahme der von einem Trustor übertragenen Beträge mit einer gesteigerten Reziprozität seitens der Trustee einhergeht, was darauf hindeutet, dass Akteure in frühen Phasen erfahrene Vertrauenshandlungen proportional zurückgeben (Delgado-Márquez et al., 2015). Mit der Konsolidierung des Vertrauens neigen Akteure dazu, die Vorteile, die sie bieten, zu erhöhen oder auszuweiten, wodurch das Vertrauen ihrer Partner in sie verstärkt wird.

3.2.4 Kulturelle vs. erfahrungsbasierte Auffassung von Vertrauen

Wie bereits festgestellt, wird Vertrauen einerseits als eine in der frühen Kindheit erlernte Persönlichkeitseigenschaft angesehen, die eine relativ stabile Neigung hervorbringt (Rotter, 1980; Rousseau et al., 1998). Andererseits kann Vertrauen, wie von Bormann, Niedlich und Würbel (2021a) festgehalten, auch als ein dynamischer Prozess verstanden werden (Möllering, 2013). Aus dieser zweiten Perspektive betrachtet, gilt Vertrauen als dynamisch, da es auf Lebenserfahrungen (Abdelzadeh & Lundberg, 2017; Flanagan & Stout, 2010) sowie auf den Merkmalen der spezifischen Situation und der Interaktionspartner basiert (Schweer & Thies, 2008). Nicht nur wie z. B. von Abdelzadeh und Lundberg (2017) festgestellt, spielt das Alter eine Rolle für die Fähigkeit zu vertrauen, sondern wie im Kontext des reziproken Vertrauens angedeutet (siehe Kapitel 3.2.3), ist die Zeit ein wesentlicher Faktor für die Etablierung von Vertrauen, da es auf wiederholten Interaktionen basiert, die zu Überzeugungen und Erwartungen führen und schließlich vertrauensvolles Verhalten untermauern (B. S. Vanneste et al., 2014). Frühere Erfahrungen beeinflussen somit die Gegenwart

und legen gleichzeitig den Grundstein für die Entwicklung einer Beziehung in der Zukunft (Korsgaard, 2018).

In Bezug auf die Stabilität oder Dynamik von Vertrauen lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021). Die erste ist die „kulturelle Perspektive des Vertrauens", die davon ausgeht, dass Vertrauen eine stabile Disposition ist, die in den frühen Jahren erlernt und später im Leben aufrechterhalten wird. Die „erfahrungsbasierte Perspektive des Vertrauens" hingegen legt nahe, dass Vertrauen dynamisch ist, da es sich über die Lebensspanne und in verschiedenen Situationen entwickelt. Empirische Studien stützen beide Ansichten (Abdelzadeh & Lundberg, 2017; Lewicki et al., 2006).

Der Bildungsbereich ist von wiederholten Interaktionen zwischen den Schulakteuren über längere Zeiträume hinweg geprägt. Dies führt dazu, dass die Beteiligten die Chance haben, einander besser kennenzulernen und dabei ähnliche, gemeinsame Erfahrungen zu machen, was wiederum die Dynamik zwischen ihnen verändern könnte. Entwicklungsmodelle wie von Lewicki und Bunker (1995, 1996) können dabei helfen, diese Dynamiken des Vertrauens besser zu verstehen. Während unter Wissenschaftler*innen weiterhin diskutiert wird, ob Vertrauen ein beständiges kulturelles Merkmal ist oder durch Erfahrungen geformt wird (Dinesen & Sønderskov, 2018), gibt es Belege dafür, dass die Erfahrungen von Schüler*innen in der Schule ihr generalisiertes Vertrauen in andere Menschen und in gesellschaftliche Institutionen prägen (vgl. Abdelzadeh & Lundberg, 2017). Allerdings bedarf es, wie Bormann, Niedlich und Würbel (2021a) aufführen, weiterer Forschung, um zu verstehen, wie solche Prozesse funktionieren. Sie führen in diesem Zusammenhang das folgende Zitat von Schleicher (2021) an: „(w)e know still little about how trust is developed in education and sustained over time, or how it can be restored if broken" (Schleicher, 2021, S. xii).

3.2.5 Interpersonales, organisationales und institutionelles Vertrauen

Wie Schweer und Thies (2003) konstatieren, sollte in einer Organisation – also auch in Schulen – sowohl das interpersonale als auch das organisatorische (oder systemische) Vertrauen gleichermaßen berücksichtigt werden. Dabei konzentriert sich das (inter-) personale Vertrauen auf die direkten Interaktionspartner, also das Vertrauen in die Repräsentanten der Organisation, während das organisatorische Vertrauen sich auf spezifische (Teil-)Systeme dieser Organisation bezieht. Beide Formen des Vertrauens sind interdependent, da das systemische Vertrauen maßgeblich aus den Interaktionen mit als vertrauenswürdig erachteten Vertretern des Systems hervorgeht. Darüber hinaus ist auch das institutionelle Vertrauen von Bedeutung, wie Bormann et al. (2021b) festhalten. Dieses Vertrauen, auch als politisches Vertrauen bezeichnet (Gabriel & Zmerli, 2006; Newton, 2001), unterscheidet sich von interpersonellem und interorganisationalem Vertrauen durch seine Fundierung nicht in persönlichen Dispositionen, sondern in der grundlegenden Idee einer Institution (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021).

Interpersonales Vertrauen steht im Fokus dieser Arbeit und beruht auf direkten Erfahrungen und Erwartungen zwischen Individuen Es entsteht aus der Annahme, dass die vertraute Person keinen Schaden zufügt oder die Situation ausnutzt, sondern im Einklang mit den Erwartungen des Gegenübers handelt (vgl. Kapitel 3.1) (Colquitt et al., 2007; R. Hardin, 2002; Schoorman et al., 2007). Dieses Vertrauen ist relational und basiert auf gegenseitigen Einschätzungen der Vertrauenswürdigkeit, welche sich in Vertrauensneigung und -verhalten äußern (siehe Kapitel 3.3.1) (Lewicki & Bunker, 1996; McKnight et al., 1998). Wie bereits in Kapitel 3.1 herausgearbeitet, standen sich Forschende zum interpersonalen Vertrauen lange Zeit in zwei konkurrierenden Lagern gegenüber (Schweer, 1997a, 2017). Rotter (1967, 1971, 1980) sah Vertrauen als stabile Persönlichkeitseigenschaft, während Deutsch (1958, 1960) es als situationsabhängig betrachtete. Heute wird jedoch anerkannt, dass beide Perspektiven Gültigkeit besitzen, wie z. B. Schweer (1997a, 1997b) in seinem differentiellen Vertrauensmodell betont, das sowohl die persönlichen Dispositionen als auch die situativen Umstände als integral für die Entwicklung von Vertrauen ansieht (siehe Kapitel 3.3.2).

Organisationales Vertrauen, definiert als die Bereitschaft, sich aufgrund positiver Erwartungen gegenüber einer Organisation verwundbar zu zeigen (Fulmer & Gelfand, 2012), beruht auf zentralen Konzepten wie Risiko, Verletzlichkeit und positiven Erwartungen, ähnlich dem interpersonalen Vertrauen (Fulmer & Gelfand, 2012). Die Ebenen von Risiko und Abhängigkeit sind jedoch zwischen diesen Formen des Vertrauens unterschiedlich. Gillespie und Dietz (2009) betonen in ihrem Rahmenwerk zur Wiederherstellung von Vertrauen, dass neben makrostrukturellen Aspekten wie Richtlinienumstrukturierung und Kulturwandel auch Mikroprozesse wie Führungs- und Managementpraktiken entscheidend für das organisationale Vertrauen sind. Führungskräfte auf allen Ebenen beeinflussen durch ihr Verhalten und ihre Entscheidungen über Systemkomponenten maßgeblich die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit einer Organisation (vgl. Legood et al., 2016).

Interorganisationales Vertrauen, wie z. B. von Schilke und Cook (2013) beschrieben, ähnelt dem interpersonalen Vertrauen, bezieht sich jedoch auf das Vertrauen zwischen Gruppen, die verschiedenen Organisationen angehören. Im Gegensatz zum interpersonalen Vertrauen, das sich auf direkte Gegenseitigkeit stützt, bezieht sich interorganisationales Vertrauen auf indirekter Reziprozität, also A hilft B und C hilft A (B. Vanneste, 2014). Es ist entscheidend für den Erfolg in Bereichen wie der öffentlichen Verwaltung sowie im Bildungskontext im Verhältnis von Schulen zueinander oder im Kontext von Steuerung und Governance (Oomsels et al., 2019) (siehe „komplexe Schulentwicklung", Kapitel 2.1).

Institutionelles Vertrauen, auch als politisches Vertrauen bezeichnet (Gabriel & Zmerli, 2006; Newton, 2001), unterscheidet sich grundlegend von den drei anderen Formen. Es basiert nicht auf individuellen Dispositionen, sondern auf dem Vertrauen in die leitenden Ideen, Verfahrenscodes, Leistungen und Kontrollmechanismen einer Institution (Lepsius, 2017). Dieses Vertrauen ist eng mit Transparenz, Fairness, Effektivität und Effizienz der Institution verbunden. Viele Aspekte des Vertrauens gelten sowohl für zwischenmenschliches als auch für institutionelles Ver-

trauen, wobei letzteres sich in zwei Untertypen aufteilt (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021): Vertrauen in Institutionen basiert auf der wahrgenommenen Effektivität und Effizienz der Politik (Lepsius, 2017), während Vertrauen aufgrund von Institutionen auf der Grundlage gemeinsamer Regeln und institutioneller Rollen entsteht, was Kramer (1999) Kramer als rollen- oder regelbasiertes (i. e. „role-based" oder „rule-based trust") Vertrauen beschreibt (Kramer, 1999, S. 578).

Zusammenfassend kann also das Erleben von Vertrauen sowohl aus der individuellen Perspektive einzelner Mitarbeitender als auch aus kollektiven Erfahrungen und Ansichten resultieren, die maßgeblich durch die spezifische Organisationskultur und die etablierten Kooperationsformen beeinflusst werden (Schweer & Thies, 2003). In der Schule wird eine offene Schulkultur generell eine positive Einstellung des Personals gegenüber der Institution und somit organisationales Vertrauen fördern. Um die vielfältigen Aspekte des erlebten Vertrauens zu erfassen, bedarf es daher einer multiperspektivischen Betrachtung der Vertrauensprozesse, die die Wechselwirkungen zwischen Individuen und Gruppen innerhalb der Organisation berücksichtigt, wodurch Vertrauen nachhaltig als fundamentales Organisationsprinzip verankert wird (Schweer & Thies, 2003). Laut Niedlich et al. (2021), die diese Ausführungen zusammenfassen und verdeutlichen, ist Vertrauen ein mehrschichtiges, komplexes Phänomen (Lumineau & Schilke, 2018; Wilkes, 2014). Dennoch sind theoretische Analysen zu Vertrauen auf mehreren Ebenen rar (vgl. Fulmer & Dirks, 2018), insbesondere im Bildungsbereich.

3.2.6 Misstrauen

Das Verständnis von Vertrauen und Misstrauen hat sich in der Forschung von einer ursprünglichen Dichotomie, in der sie als entgegengesetzte Pole einer Dimension angesehen wurden (Rotter, 1971), zu einer Auffassung entwickelt, in der sie als zwei qualitativ eigenständige Dimensionen gelten (Kostis & Näsholm, 2020; Lewicki et al., 1998). Diese Sichtweise kann sogar durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse gestützt werden, die unterschiedliche Hirnaktivierungen beim Vertrauen und Misstrauen zeigen (Dimoka, 2010). Vertrauen und Misstrauen dienen beide der Komplexitätsreduktion in sozialen Interaktionen, wobei sie sich in ihren Filter- und Reduktionsmechanismen unterscheiden und somit die Qualität der Beziehungen auf verschiedene Weise beeinflussen (Luhmann, 2014). Wie Bijlsma-Frankema et al. (2015) in einem juristischen Kontext feststellen, treten Vertrauen und Misstrauen selten in der gleichen sozialen Domäne auf. Misstrauen stellt eben nicht das Gegenteil von Vertrauen dar und manifestiert sich nicht automatisch in der Abwesenheit von Vertrauen oder umgekehrt (van de Walle & Six, 2014). Dies wird dadurch veranschaulicht, dass eine Person gleichzeitig als kompetent und zuverlässig (i. e. Facette der Vertrauenswürdigkeit, vgl. Kapitel 3.3.1) und dennoch nicht wohlwollend (Misstrauen wird bekräftigt) wahrgenommen werden kann. van de Walle und Six (2014) argumentieren, dass Vertrauen und Misstrauen mit unterschiedlichen Emotionen

verbunden sind – Vertrauen mit Ruhe und Sicherheit, Misstrauen hingegen mit Angst und Sorge.

Selbst in vertrauensvollen Beziehungen kann Misstrauen auftreten, beispielsweise wenn Personen in unbekannten Situationen miteinander interagieren (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021). Zudem muss Misstrauen nicht zwangsläufig negativ sein, da es zur Reflexion anregen und vor Enttäuschungen schützen kann (Lepsius, 2017). Es basiert hauptsächlich auf kognitiven Prozessen (Kramer, 1999), beeinflusst jedoch auch emotionale Reaktionen. Im Gegensatz wird von Vertrauen angenommen, dass es zunächst auf kognitiver Basis entsteht, bevor sich ein auf Affekten beruhendes Vertrauen entwickeln kann (Lewicki & Bunker, 1996). Dementsprechend unterscheiden sich Vertrauen und Misstrauen in Bezug auf den Fokus der Kognition und die Art der emotionalen Beteiligung.

Die Vertrauensneigung und andere individuelle Unterschiede beeinflussen das Vertrauen und das vertrauensvolle Verhalten (Colquitt et al., 2007), während Charakterzüge wie Zynismus und Feindseligkeit mit Misstrauen verbunden sind (Vranceanu et al., 2006) und zu selbstschützendem oder vermeidendem Verhalten führen können (Stavrova & Ehlebracht, 2016). Marr et al. (2012) stellen fest, dass Personen, die dazu neigen, beziehungsbedrohende Informationen zu suchen (z. B. Hinweise auf Untreue des Partners), eher dazu tendieren, ihrem Partner bösartige Absichten zu unterstellen, was ein Kennzeichen von Misstrauen ist (Lewicki et al., 1998). Zudem werden misstrauische Personen häufiger von anderen sozial abgelehnt, was wiederum vermeidendes Verhalten (ein weiteres Kennzeichen von Misstrauen) seitens ihres Partners hervorruft.

3.3 Die Entstehung von Vertrauen

In der wissenschaftlichen Literatur wird die Entstehung von Vertrauen auf interpersoneller Ebene durch eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze erklärt. Zwei wesentliche Bedingungen für die Entstehung von Vertrauen sind hierbei hervorzuheben. Die individuelle Vertrauensneigung und die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit der anderen Person (Mayer et al., 1995). Die Vertrauensneigung, eine tief verankerte Persönlichkeitsdisposition, basiert auf früheren Erfahrungen und ist nur langfristig modifizierbar. Demgegenüber steht die Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers als zentraler Auslöser für die Entstehung von Vertrauen. Vertrauen wird nicht blind gewährt, sondern basiert auf einer fundierten Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit. Diese Einschätzung wird wiederum von der generellen individuellen Vertrauensneigung beeinflusst, welche die Aufmerksamkeit gegenüber potenziellen Vertrauenssignalen und die Neigung zur Zuschreibung von Vertrauenswürdigkeit steuert. Durch Vertrauenshandlungen wird die Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers signalisiert, was letztendlich zum Aufbau von Vertrauen führt. Diese drei Dimensionen des Vertrauens – Vertrauensneigung, Vertrauenshandlungen und wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit – werden im Kapitel 3.3.1 ausführlich erörtert. Anschließend verbindet das Kapitel diese Aspekte mit Überlegungen zu personellen und situatio-

nalen Determinanten des Vertrauens sowie dynamischen Aspekten der Vertrauensbildung, wie sie im differenziellen Vertrauensmodell von Schweer (1997a, 2017) dargestellt werden. Abschließend beleuchtet das Kapitel kontextspezifische Aspekte der Vertrauensbildung und ordnet diese entsprechend ein, wobei der Abgleich eigener Einstellungen und Intentionen mit der Realität als wesentlicher Steuerungsmechanismus in diesem dynamischen Entstehungsprozess des Vertrauens betont wird.

3.3.1 Dimensionen des Vertrauens

Wie bereits dargestellt, ist Vertrauen bereichs- und kontextspezifisch und wird daher von jedem Individuum unterschiedlich wahrgenommen. (Rotter, 1971). Dies wird besonders deutlich in Situationen, in denen man auf andere angewiesen ist oder sich in einer Position der Verwundbarkeit befindet (Schweer, 2022b). Vertrauen ist schon deswegen unerlässlich, weil in einer informationsasymmetrischen Welt die Annahmen über das Verhalten anderer ungewiss sind (Welpe, 2008). Ripperger (1999) folgend kann man sich hinsichtlich ihrer tatsächlichen Motive und Ziele irren, da man diese nur begrenzt wahrnehmen kann (i. e. „begrenzte Rationalität) (Ripperger, 1998, S. 41). Auf der anderen Seite besteht das Risiko, dass jemand absichtlich in die Irre geführt wird, um daraus Nutzen zu ziehen (Ripperger, 1999). Daher setzt das Vertrauen in eine andere Person voraus, dass diese zumindest zu einem bestimmten Grad vertrauenswürdig ist oder zumindest zuverlässig agiert. In diesem Kontext hat Vertrauenswürdigkeit als bewusst angenommene Haltung oder als Charakterzug eine moralische Qualität und kann Ausdruck eines persönlichen Selbstverständnisses oder eines beruflichen Ethos sein. Sie repräsentiert dann die moralische Integrität einer Person. Dies zeigt sich auch in den von Mayer et al. (1995) sowie Rousseau et al. (1998) vorgestellten Definitionen von Vertrauen, die beide explizit die Erwartung umfassen, dass eine andere Partei eine bestimmte Handlung ausführen wird (siehe Kapitel 3.1). Als eine zentrale Voraussetzung solcher Erwartungshaltungen wird von vielen Forschenden das Vorhandensein von Vertrauenswürdigkeit gesehen – wie zum Beispiel von Flores und Solomon (1998) formuliert: „In the ideal case, one trusts someone because she is trustworthy, and one's trustworthiness inspires trust" (Flores & Solomon, 1998, S. 209).

In vielen Studien wurde gezeigt, dass schon vor der ersten Begegnung und Interaktion bereits ein gewisses Maß an Vertrauen zwischen zwei Individuen bestehen kann, auch wenn diese zuvor keine Beziehung zueinander hatten und sich noch nie begegnet sind (Lewicki et al., 2006; vgl. McKnight et al., 1998). Dies wirft die Frage auf, wie Vertrauen ohne vorherige gemeinsame Interaktionserfahrung entstehen kann und welche Elemente diese anfängliche Vertrauensentwicklung determinieren (vgl. Kapitel 3.3.3). Das integrative Modell des organisationalen Vertrauens von Mayer et al. (1995) leistet nicht nur einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Vertrauen, sondern auch dazu zu verstehen, was Vertrauen nicht ist (Abbildung 2). Denn primär differenzierte das Modell zwischen Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit, wobei drei Merkmale einer vertrauenswürdigen Person (Kompetenz, Wohlwol-

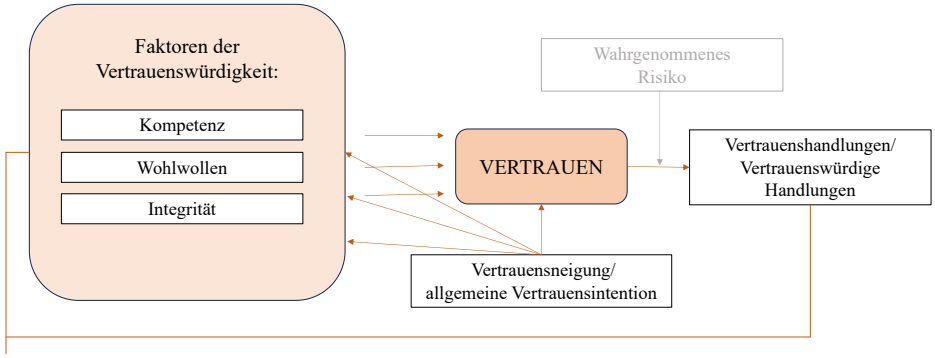


Abbildung 2: Zusammenspiel von Vertrauenswürdigkeit, -handlungen und Vertrauen – eigene Darstellung nach Mayer et al. (1995, S. 715)

len und Integrität) genannt werden, die quasi als Vorboten von Vertrauen auftreten. Diese Facetten der Vertrauenswürdigkeit, die in nachfolgenden Modellen adaptiert und erweitert wurden (Hoy & Tschannen-Moran, 2003; McKnight et al., 1998; Williams, 2001), reflektieren die Vorstellung von Mayer et al. (1995), dass Vertrauenswürdigkeit ein facettenreiches Konstrukt ist, das sowohl die Fähigkeiten als auch den Charakter der zu vertrauenden Person berücksichtigen (vgl. Butler, 1991; Butler & Cantrell, 1984). Die konkreten Gründe, warum sich jemand vertrauensvoll verhält, können vielfältig sein und sind nicht immer offensichtlich. Wenn jemand aus ethischen Gründen oder aufgrund von Zuneigung oder Freundschaft intrinsisch motiviert handelt, verlässt man sich in der Regel darauf, dass diese Absicht ehrlich und damit vertrauenswürdiger ist, als bei jemandem, der rein extrinsisch motiviert ist und sich nur aufgrund spezifischer (externer) Umstände entsprechend verhält (Ripperger, 1999). Streng betrachtet wäre letztgenannte Person nicht vertrauenswürdig, sondern würde nur aus strategischen Gründen Vertrauenswürdigkeit vortäuschen (Loose & Sydow, 1997, S. 164–165). Denn wenn sie keinen Vorteil mehr darin sehen würde, dem entgegengebrachten Vertrauen gerecht zu werden, könnten sie dagegen handeln und das Vertrauen brechen.

Gemäß Mayer et al. (1995) gibt es neben der Vertrauenswürdigkeit eine weitere entscheidende Komponente, die für die Bildung von Vertrauen maßgeblich ist (siehe Mayer et al. 1995, S. 715). Es handelt sich dabei um die allgemeine Vertrauensneigung bzw. Vertrauensintention („trust propensity“), ein Merkmal des Trustors, das wiederum die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit reguliert. Individuen mit schwacher Vertrauensneigung benötigen mehr Informationen über den Partner, bevor sie Vertrauen aufbauen, während Personen mit stark ausgeprägter Vertrauensintention allgemein eine größere Bereitschaft zeigen, Vertrauen zu schenken (siehe Meifert 2003, S. 23f.). Die Vertrauensintentionen beziehen sich nach Hoppes und Holley (2014) auf den situativen Bereich von Vertrauen, welche davon abhängt, in welcher Organisation vertraut werden soll. Jede Person hat eine individuelle Einstellung darüber, ob es sich in gewissen Situationen lohnt zu vertrauen oder nicht. So könnte eine Lehrkraft in der Schule aufgrund schlechter Erfahrungen aus der Ver-

gangenheit dazu neigen, Schulleitungen generell zu misstrauen. Die Handlungen der Führungskräfte und das organisatorische Umfeld können im Laufe der Zeit diese individuellen Vertrauenstendenzen stärken oder abschwächen (Schoorman et al., 2007).

Alarcon et al. (2018) betonen die Dreigliedrigkeit von Vertrauen. Neben der Vertrauenswürdigkeit und der Bereitschaft sich verletzbar zu machen (i. e. Vertrauensneigung) sind Vertrauenshandlungen für den Aufbau von Vertrauen essenziell. Bormann, Niedlich und Würbel (2021b) bekräftigen in ihren „Special Iissue to Trust in Educational Settings" diese Dreigliedrigkeit. Zusammenfassend entsteht Vertrauen durch eine komplexe Kombination von individuellen Tendenzen, Erwartungen, Erfahrungen und situativen Faktoren, wobei die Bereitschaft, sich auf Handlungen und Verhalten Anderer zu verlassen, von der wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit der vertrauensgebenden Partei abhängt. Diese wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit kann also dazu führen, dass die vertrauende Person Vertrauenshandlungen ausführt, also ein Verhalten zeigt, das auf Vertrauen basiert (Alarcon et al., 2017, S. 1; Colquitt et al., 2007, S. 909; Bormann & Thies, 2019). Bormann, Niedlich und Würbel (2021b) schreiben in diesem Kontext: „The willingness to subject oneself to another's actions relies on the perception of the trustworthiness of the subject of the trust. Perceived trustworthiness can lead to trusting practices on the part of the trusting party, i. e. behavior that is based on trust." (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021, S. 125). Im Folgenden werden die Phänomene Vertrauenswürdigkeit und Vertrauenswürdigkeits- und Vertrauenshandlungen weiter differenziert und näher beschrieben.

Die Facetten der Vertrauenswürdigkeit

Die individuelle Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit des Interaktionspartners hängt von mehreren Faktoren ab. Diese werden innerhalb der Vertrauensforschung häufig als Facetten der Vertrauenswürdigkeit bezeichnet. Mayer et al. (1995) beziehen sich u. a. auf Facetten, die zuvor von Gabarro (1978) aufgeführt wurden. Dieser führte über einen Zeitraum von drei Jahren eine Langzeitstudie durch, mit dem Ziel, die Methoden zu untersuchen, mit denen Führungskräfte Beziehungen zu ihren Angestellten knüpfen. Dazu wurden neu eingestellte Führungskräfte speziell hinsichtlich der Grundvoraussetzungen von Vertrauen befragt (i. e. „base of trust"). Einer dieser identifizierten Grundsätze war das Vorhandensein von Fähigkeiten (im Original „ability"), und zwar sowohl bezogen auf das Wissen und die Kompetenzen, die erforderlich sind, um eine bestimmte Aufgabe durchzuführen als auch bezogen auf zwischenmenschliche Fähigkeiten, die notwendig sind, um in einer Organisation erfolgreich zu sein (Gabarro (1978), zitiert nach Mayer et al., 1995, S. 718). Als eine weitere „base of trust" wurde der Charakter der Akteure identifiziert (Gabarro (1978), zitiert nach Mayer et al., 1995, S. 720). Im Kontext des Modells von Mayer et al. (1995) wird der Charakter in zwei Komponenten unterteilt. Die erste wird als Wohlwollen bezeichnet, definiert als das Ausmaß, in dem die zu vertrauende Person als bestrebt angesehen wird, der vertrauensgebenden Person Gutes zu tun, abgesehen von jeglichen Profitmotiven. Begriffe wie Loyalität, Offenheit, Fürsorge oder Unter-

stützung werden von den Autor*innen als Synonyme davon verstanden (Mayer et al., 1995). Die zweite Komponente ist Integrität, definiert als das Ausmaß, in dem der Trustee als an feste moralische und ethische Prinzipien gebunden betrachtet wird, mit Synonymen wie Fairness, Gerechtigkeit und Verlässlichkeit.

Colquitt et al. (2007) stellen fest, dass die Vertrauensfacetten Kompetenz, Wohlwollen und Integrität auf den ersten Blick zwar intuitiv erscheinen, jedoch noch unklar ist, ob jede dieser Dimensionen einen spezifischen oder gleich starken Einfluss auf die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit hat. Es könnte sein, dass entweder fachliche Kompetenz oder charakterliche Eigenschaften ausreichend sind, um Vertrauen zu fördern, und dass nicht zwingend beide Dimensionen erforderlich sind, um Vertrauen in eine Person zu entwickeln. Dieses Argument ist nachvollziehbar, wird jedoch von Colquitt et al. (2007) durch mehrere theoretische Überlegungen entkräftet. Es wird argumentiert, dass die Kompetenzen die „can-do"-Bereiche der Vertrauenswürdigkeit abdecken, also ob der Trustee über die Fähigkeiten verfügt, so zu handeln, dass man Vertrauen aufbauen kann (Colquitt et al., 2007, 910f.). Zum Beispiel würde man einem Arzt ohne große praktische Erfahrungen, nicht so leicht eine komplizierte Herz-OP zutrauen. Dagegen erfassen die charakterlichen Facetten des Vertrauens die „will-do"-Komponente der Vertrauenswürdigkeit, indem sie beschreiben, ob der Trustee sich dafür entscheiden wird, diese Fähigkeiten und Kompetenzen im besten Interesse des Vertrauensgebenden einzusetzen (Colquitt et al., 2007, S. 911). Ebenso könnte man die Unterscheidung des Charakters in Wohlwollen und Integrität als überflüssig sehen. Zur Stärkung dieses Arguments können einige empirische betriebswirtschaftliche Studien angeführt werden, die keine signifikante Unterscheidung zwischen Wohlwollen und Integrität nachweisen konnten (vgl. Jarvenpaa et al., 1998; Mayer & Gavin, 2005). Colquitt et al. (2007) argumentieren vor dem Hintergrund der Differenzierung des Vertrauens in eine emotionale und eine kognitive Dimension (siehe Kapitel 3.1 und 3.2.1). Dabei wird die Wahrnehmung von Integrität des Trustee dem kognitiven Bereich zugeordnet, da mit der Integrität ein rationaler Prozess zur Reduzierung von Unsicherheiten verbunden ist, der die Fairness und den moralischen Charakter des Trustee bewertet (Lind, 2001). Im Gegensatz dazu kann Wohlwollen eine emotionale Bindung und ein Gefühl positiver Zuneigung zum Trustee schaffen, welches durch Fürsorge und Unterstützung befördert wird. Affektbasierte Vertrauensquellen können kognitionsbasierte Quellen wie Fähigkeit oder Integrität ergänzen (Colquitt et al., 2007).

Über die Jahre haben sich unterschiedliche Ansichten darüber entwickelt, wie genau sich die Vertrauenswürdigkeit instrumentalisieren lässt. Die Facette der Kompetenz (bzw. Fähigkeit) hat sich dabei zu einem der am häufigsten herangezogenen Aspekte der Vertrauenswürdigkeit entwickelt und ist vielen Definitionen gemein (siehe Tabelle 1) (Bryk & Schneider, 2002; Goddard et al., 2000; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Mayer et al., 1995; Mishra, 1996). Parallel zu den Überlegungen von Mayer et al. (1995) differenziert Mishra (1996) die Facette der Integrität in Verlässlichkeit und Offenheit aus. Bryk und Schneider (2002) dagegen stimmen zwar bezüglich der Facetten Kompetenz und Integrität mit Mayer et al. (1995) überein, sprechen jedoch nicht mehr von Wohlwollen, sondern von Respekt und Wertschät-

zung. Inzwischen wird das Merkmal der Integrität in der Literatur durch universelle Aspekte wie Offenheit im Austausch (Zand, 1972), Ehrlichkeit sowie die Einhaltung von Zusagen (McKnight et al., 2002), Verlässlichkeit und Konsistenz (Butler, 1991) und die Übereinstimmung zwischen Wort und Handlung unterschieden (Whitener et al., 1998).

Im englischsprachigen Bildungskontext wurde die Rolle des Vertrauens im Kontext der Schulwirksamkeits- und Schulqualitätsforschung erforscht (Schweer, 2022b). Besonders die Forschungsgruppen rund um Wayne Hoy und Megan Tschannen-Moran sowie Anthony Bryk und Barbara Schneider haben Vertrauen dezidiert im Kontext von Schulentwicklung untersucht. Hoy und Tschannen-Moran (1999) stützen sich dabei auf die Annahme von fünf unterschiedlichen Facetten der Vertrauenswürdigkeit. Auch wenn die Autor*innen selbst von Vertrauen sprechen, handelt es sich dabei tatsächlich um Facetten der Vertrauenswürdigkeit (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021). Die bereits von anderen Forschenden identifizierten Facetten Wohlwollen („benevolence"), Kompetenz („competence"), Offenheit („openess") und Verlässlichkeit („reliability") werden durch die Komponente Ehrlichkeit („honesty") erweitert, welche Hoy und Tschannen-Moran (1999, 2003) folgend u. a. Integrität beinhaltet: „Honesty is the person's character, integrity, and authenticity" (Hoy & Tschannen-Moran, 2003, S. 185).

Tabelle 1: Facetten der Vertrauenswürdigkeit (eigene Darstellung)

Quelle	**Facetten der Vertrauenswürdigkeit**				
Gabarro (1978)	Fähigkeit	Charakter			
Mayer et al (1995)	Fähigkeit	Wohlwollen (benevolence)	Integrität		
Mishra (1996)	Kompetenz	Wohlwollen (concern)	Verlässlichkeit	Offenheit	
Bryk und Schneider (2002)	Kompetenz	Respekt und Wertschätzung	Integrität		
Hoy and Tschannen-Moran (1999)	Kompetenz	Wohlwollen (benevolence)	Verlässlichkeit	Offenheit	Ehrlichkeit

Tabelle 1 bietet einen Überblick über Ansätze zur Operationalisierung von Vertrauen im Schulkontext und verdeutlicht, dass es bis heute keinen Konsens darüber gibt, auf welche Weise sich Vertrauenswürdigkeit genau instrumentalisieren lässt. Neben der Anzahl und Gestalt der Vertrauenswürdigkeitsfacetten ist zum Beispiel auch unklar, ob alle Facetten der Vertrauenswürdigkeit in spezifischen Bildungsumgebungen oder Beziehungen gleich wichtig sind oder ob einige Facetten einen stärkeren Einfluss auf das Vertrauen haben als andere (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021a). Tatsächlich kann das Gewicht der verschiedenen Facetten je nach Beziehung und den damit verbundenen Erwartungen und Wahrnehmungen variieren (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021a, S. 254). „Research shows that the student–teacher trust relationship is based on competence (…), fair treatment (…), and care, whilst for parents, it is built

on professional relationship, that is reliability, competence, and honesty (…)" (Shayo et al., 2021, S. 11). Dennoch baut die internationale Vertrauensforschung im Schulkontext neben dem Verständnis von Mayer et al. (1995) vor allem auf dem letztgenannten Ansatz von Hoy und Tschannen-Moran (1999) auf, wobei sich die fünf Facetten als Grundlage zahlreicher Skalen zur Messung von Vertrauenswürdigkeit bewährt haben (Addi-Raccah, 2012; Dönmez et al., 2010; Goddard et al., 2009; S.-J. Lee, 2007; vgl. van Maele et al., 2014; Wermke, 2012).

Vertrauenswürdigkeitshandlungen

Es ist nicht immer möglich, jedem Menschen, blindes Vertrauen entgegenzubringen. Häufig verspürt man eine innere Zurückhaltung, ohne dass spezifische, aus der Situation heraus verständliche Gründe dafür geliefert werden können (entspricht der emotionalen Komponente des Vertrauens). Dass man anderen Menschen kein Vertrauen schenken kann, ist also nicht zwangsläufig auf die fehlende Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers oder seiner Funktion in einem bestimmten System (i. e. Vertrauensintention), wie zum Beispiel in der Rolle als Schulleitung zurückzuführen. Es können auch subjektive oder biografische Faktoren eine Rolle spielen, wie etwa vergangene, gravierende Vertrauensverletzungen oder Erfahrungen aus der frühen Kindheit (K. H. Brisch, 2017). Neben der Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit spielen somit auch die konkret beobachtbaren Handlungen und das Verhalten des Trustees eine Rolle für gegenwärtiges sowie zukünftiges Vertrauen. Besonders wichtig, erscheinen konkret beobachtbare Vertrauenshandlungen in asymmetrischen Machtverhältnissen, in denen das Risiko der Verletzbarkeit für die rangniedrigere Person besonders hoch ist (siehe Kapitel 3.1). Dazu schreiben (Whitener et al., 1998, S. 514): „(…) managers' actions and behaviors provide the foundation for trust and that it is actually management's responsibility to take the first step and initiate trusting relationships". Vor dem Kontext der Agency und Social Exchange Theory haben sie fünf unterschiedliche Dimensionen vertrauenswürdigkeitsfördernden Verhaltens durch Führungskräfte identifiziert (Whitener et al., 1998).

1. **Verhaltenskonsistenz (i. e. „Behavioral Consistency")**. Verhaltenskonsistenz bezieht sich auf die Tendenz von Personen, im Laufe der Zeit und in verschiedenen Situationen konsistente Verhaltensmuster an den Tag zu legen. Handlungen und Reaktionen von Menschen bleiben sind demnach relativ stabil und vorhersehbar und spiegeln ihre zugrundeliegenden Persönlichkeitsmerkmale, Werte und den Charakter wider. Dies ist insbesondere deswegen wichtig, da es den Mitarbeitenden leichter fällt, sich verletzbar zu machen und damit zu vertrauen, wenn zuvor ein konsistentes Verhalten der Führungskraft beobachtete wurde (Graen & Uhl-Bien, 1995).
2. **Verhaltensintegrität (i. e. Behavioral Integrity)**. Verhaltensintegrität bezieht sich auf die Konsistenz zwischen den Werten, Überzeugungen und Absichten einer Person und ihrem tatsächlichen Verhalten. Es bedeutet, dass eine Person in Übereinstimmung mit ihren eigenen Prinzipien handelt, ihre Handlungen mit ihren Worten übereinstimmen und sie ehrlich ist. Dasgupta (1988) hat zwei Arten von Handlungen identifiziert, die zu einer positiven Einschätzung

der Verhaltensintegrität der Führungskraft beitragen. Zum einen die Wahrheit zu sagen und nicht zu lügen (signalisiert Ehrlichkeit) und zum anderen Versprechen einzuhalten (signalisiert Verlässlichkeit). Obwohl sowohl die Verhaltenskonsistenz als auch die Verhaltensintegrität Verlässlichkeit widerspiegeln, die dazu dient, die Wahrnehmungen der Integrität zu beeinflussen, werden die beiden Dimensionen als unterschiedlich betrachtet. Denn Ersteres bezieht sich auf die Zuverlässigkeit von Führungskräften auf der Grundlage vergangener Handlungen, während Letzteres auf die Übereinstimmung zwischen dem, was eine Führungskraft sagt, und dem, was sie tut, verweist (Whitener et al., 1998).

3. **Teilen und Delegieren von Kontrolle (sharing and delegating of control).** Durch das Teilen und Delegieren von Kontrolle werden Autorität und Verantwortlichkeiten auf verschiedene Personen oder Gruppen verteilt. Dies ermöglicht Zusammenarbeit, Ermächtigung und effiziente Entscheidungsfindung. Dies konnte u. a. auch durch Studien aus der Selbstbestimmungstheorie gezeigt werden, denn nach Deci et al. (1989) ist das Vertrauen der Mitarbeitenden höher, wenn die Verantwortlichkeiten und Rollen selbst ausgewählt werden können und die Autonomieunterstützung der Führungskraft hoch ist.
4. **Kommunikation (communication).** Eine Kommunikation, die durch Offenheit, Richtigkeit und Transparenz gekennzeichnet ist, fördert die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der Führungskraft (Whitener et al., 1998). Es gibt zu jedem dieser Aspekte zahlreiche Studien, die über eine Verbindung zu Vertrauenswürdigkeit berichten (vgl. O'Reilly & Roberts, 1974; Yeager, 1978).
5. **Fürsorge und Anteilnahme (demonstration of concern).** Sich um die Mitarbeitenden authentisch zu sorgen und sich um diese zu kümmern, ist inhaltlich nahe mit der Facette des Wohlwollens verbunden. Wohlwollend zu sein kann sich auf unterschiedliche Art und Weise zeigen (McAllister, 1995; Mishra, 1996): Führungskräfte können 1) Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen und Interessen der Angestellten zeigen (Lind, 1997), 2) Verhalten danach ausrichten diese Bedürfnisse zu schützen und Gute zu tun (Mayer et al., 1995; Mishra, 1996) und 3) Niemanden auf Kosten Dritter ausnutzen (Bromiley & Cummings, 1995).

Dem Rahmenmodell zu vertrauenswürdigkeitsfördernden Verhaltensweisen von Whitener et al. (1998) zufolge werden diese Verhaltensweisen durch organisationale Faktoren (Organisationsklima, -struktur etc.), Soziale Faktoren (Anfangskontakt, Erwartungen etc.) und Individuelle Faktoren (Werte, Selbstwirksamkeit, Vertrauensintentionen) beeinflusst. Handelt eine Führungskraft nach den oben aufgeführten Grundsätzen, so führt dies dazu, dass ihr von den Angestellten Vertrauen entgegengebracht wird, sofern es keine Hindernisse innerhalb der Organisation gibt, die einen Vertrauensaufbau erschweren. Solche Hindernisse könnten zum Beispiel in den Persönlichkeiten der Angestellten, oder in hinderlichen Wettbewerbssituationen zwischen Angestellten und Führungskraft begründet sein. Auf dieser Typologie aufbauend, haben Legood et al. (2016) ein vierstufiges Prozessmodell entwickelt, welches zeigt, wie das vertrauenswürdigkeitsfördernde Verhalten einer Führungskraft dazu beiträgt, dass nicht nur die Vertrauenswürdigkeit in diese und somit das Ver-

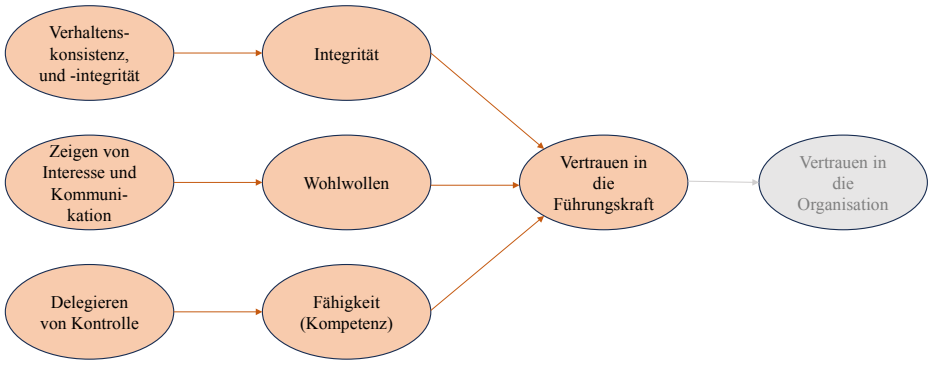


Abbildung 3: Vertrauenswürdige Handlungen – eigene Darstellung nach Legood et al. (2016, S. 675)

trauen gestärkt wird, sondern auch das organisatorische Vertrauen (Abbildung 3). Da im Kontext dieser Arbeit das organisatorische Vertrauen nicht explizit erfasst wird, wird im Folgenden auf die Verbindung zwischen interpersonellem Vertrauen in die Führungskraft und organisationalem Vertrauen lediglich hingewiesen, dies jedoch nicht näher ausgeführt.

Es gibt einige Belege dafür, dass die Wahrnehmung von Vertrauenswürdigkeit aus vertrauenswürdigem Handeln und Verhalten hervorgeht (Legood et al., 2016). Ein solches Verhalten wird nach Whitener et al. (1998, S. 516) als „volitional actions to engender trust", definiert und wird wie oben beschrieben als eine wesentliche Voraussetzung für die Entstehung von Vertrauen der Mitarbeitenden in die Leitung gesehen (Whitener et al., 1998). Diese freiwilligen Handlungen dienen dem Trustor als eine bedeutende Informationsquelle über den tatsächlichen Charakter, die Absichten und letztlich die Vertrauenswürdigkeit des Interaktionspartners (Ferrin et al., 2006).

Die ersten beiden Dimensionen des vertrauenswürdigen Verhaltens, die als Verhaltenskonsistenz und Verhaltensintegrität bezeichnet werden, stehen in engem Zusammenhang mit der Vertrauenswürdigkeitsfacette der Integrität, wie sie von Mayer et al. (1995) definiert wurde und die argumentieren, dass die Integrität durch die Kongruenz zwischen dem früheren und dem aktuellen Verhalten der Führungskraft sowie der Konsistenz von Wort und Tat beurteilt wird. Demzufolge sollte dies, wenn eine Person in ihrem Verhalten konsistent ist, zur Wahrnehmung einer höheren Integrität beitragen. Legood et al. (2016) postulieren, dass ein konsistentes und verlässliches Verhalten der Führungskraft die Wahrnehmungen der Integrität beeinflusst, was es wiederum Individuen aufgrund des dadurch vermittelten Sicherheitsgefühls leichter machen sollte, Vertrauen zu schenken. Mayer et al. (1995) argumentieren, dass die positive Wahrnehmung von Wohlwollen verstärkt wird, wenn der Trustee als positiv gegenüber dem Trustor wahrgenommen wird. Dies kann sich durch Fürsorge und Anteilnahme am Wohlergehen des anderen zeigen, was sich sehr gut mit der entsprechenden Definition des vertrauensvollen Verhaltens von Whitener et al. (1998) verbinden lässt (siehe oben). Die Annahme, dass offene Kommu-

nikation durch die Betonung von Rücksicht als Einflussfaktor von Wohlwollen gilt, ist ebenfalls weit verbreitet (Legood et al., 2016) und deckt sich erneut gut mit den Überlegungen von Mayer et al. (1995) (siehe oben). Demzufolge fungiert eine klare und aufrichtige Kommunikation mit Mitarbeitenden oft als Verhaltensindikator für Wohlwollen, da dadurch eine positive Einstellung signalisiert wird. Eine Führungskraft, die es schafft, schwierige Entscheidungen transparent und ehrlich zu erklären, sollte von ihren Mitarbeiter*innen als wohlwollend angesehen werden (Frazier et al., 2010) (Frazier et al., 2010), was ihr schließlich mehr Vertrauen einbringt.

Ausgehend von der Wahrnehmung von Vertrauenswürdigkeit zeigt, das Modell von Legood et al. (2016), dass diese folglich zu mehr interpersonalem Vertrauen führt. Dieser Zusammenhang gilt sowohl empirisch als auch theoretisch als belegt. So steht diese Verbindung von Vertrauenswürdigkeit und Vertrauen als einer der zentralen Aspekte im Zentrum des integrativen Vertrauensmodells von Mayer et al. (1995). Dieser Zusammenhang wurde von Mayer und Davis (1999) auch in einer quasi-experimentellen Studie empirisch nachgewiesen und in der viel beachteten Meta-Studie von Colquitt et al. (2007) bestätigt. Diese liefern Beweise für die Relevanz aller drei Dimensionen der Vertrauenswürdigkeit und zeigen, dass jeder Faktor eine einzigartige und differenzierbare Sichtweise zur Untersuchung des Trustees liefert.

Vertrauenshandlungen

Neben den aufgeführten vertrauensvollen Handlungen wird in der Literatur zudem von Vertrauenshandlungen gesprochen. Vertrauenshandlungen implizieren eine Vorleistung, gekoppelt mit der ausgeprägten Hoffnung, dass sich andere entsprechend den positiven Erwartungen verhalten werden (Schweer, 2022b, S. 3). In quantitativ-empirischen Studien beschäftigt sich ein Forschungsstrang damit, den Zusammenhang von Leadership-Stilen und deren Einfluss auf Vertrauen zu erforschen. Besonders zuträglich für die Förderung von Vertrauen scheinen ein partizipativer Führungsstil, wie ein transformationaler und distributiver Führungsstil zu sein (Hoy et al., 2002; Sendjaya & Pekerti, 2010) (siehe Kapitel 2.7). Zur Erforschung von Vertrauenshandlungen haben sich auch qualitative Ansätze bewährt. Eine Studie aus Australien von Browning (2014) hat mithilfe von fokussierten Gruppen-Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften 21 Vertrauenshandlungen identifiziert, von denen wiederum zehn besonders häufig genannt wurden (siehe Tabelle 2). Bryk und Schneider (2003) haben in ihrer häufig zitierten Studie aus den USA über einen Zeitraum von vier Jahren die Rolle von Vertrauen auf Schulentwicklungsprozesse umfassend studiert. Durch die vergleichende Analyse von Unterrichtsbeobachtungen, sowie Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern und Gemeinden konnten vier Hauptfaktoren herausgearbeitet, die für die Etablierung von Vertrauen in der Schule maßgeblich sind. Wie in Kapitel 2.7.2 bereits herausgearbeitet, stehen nach Bryk und Schneider (2002, 2003) die Schulleitungen hierbei maßgeblich in der Pflicht und spielen die Hauptrollen bei der Entwicklung von vertrauensvollen Beziehungen in der Schule.

Weitaus mehr Studien im Kontext von Vertrauenshandlungen gibt es aus dem unternehmerischen Kontext. Viel zitiert ist zum Beispiel Butler (1991), der durch Interviews mit Managern und Angestellten zehn Komponenten des Vertrauens identifiziert, die das Vertrauen der Angestellten in die Führungskräfte erklären sollen (Tabelle 2).

Tabelle 2: Überblick Vertrauenshandlungen

Quelle	Vertrauenshandlung	Original
Browning (2014)	Offen Fehler zugeben	Openly admits mistakes
	Vertrauensvorschuss geben	Offers trust to staff
	Aktives Zuhören	Actively listens
	Bestärkung	Provides affirmation
	Fundierte/konsultative Entscheidungen	Makes informed/consultative decisions
	Präsenz in der Schule zeigen	Is visible around the school
	Ruhig und besonnen sein	Remains calm and level-headed
	Mentor/Coach für das Kollegium sein	Mentors and coaches staff
	Kümmern um Kollegium	Cares for staff
	Wahren des Vertrauens	Keeps confidences
Bryk & Schneider (2003)	Respekt	Respect
	Persönliche Anteilnahme	Personal Regard
	Pädagogische Kompetenzen	Competences in Core Role Responsibilites
	Profesionelle Integrität	Personal Integrity
Butler (1991)	Verfügbarkeit	Availability
	Kompetenz	Competence
	Konsistenz	Consistency
	Fairness	Fairness
	Integrität	Integrity
	Loyalität	Loyalty
	Offenheit	Openness
	Generelles Vertrauen	Overall trust
	Verprechen einhalten	Promise fulfillment
	Ansprechbarkeit	Receptivity
Whitener et al. (1998)	Verhaltenskonsistenz	Behavioral Consistency
	Verhaltensintegrität	Behavioral Integrity
	Teilen und Delegieren von Kontrolle	Sharing and delegating of control
	Kommunikation	Communication
	Fürsorge und Anteilnahme	Demonstration of concern

3.3.2 Die differenzielle Vertrauenstheorie

Wie in Kapitel 3.1 ausgeführt, können die in der wissenschaftlichen Debatte existierenden grundlegenden Theorien des Vertrauens dahingehend kategorisiert werden, ob sie Vertrauen im Sinne von Rotter (1971, 1980) als persönliche Variable im

Kontext einer situationsübergreifenden und zeitlich beständigen Persönlichkeitseigenschaft interpretieren, oder eher situationsspezifisch konstruieren (vgl. Deutsch, 1958), was bedeutet, dass Vertrauen durch die spezifische Interaktion beeinflusst wird. Im heutigen Verständnis müssen solche einseitigen theoretischen Konstruktionen kritisch betrachtet werden, da Vertrauen stets aus persönlichen und situativen Faktoren sowie deren Verschmelzung resultiert. Denn Vertrauen verfügt über eine der Beziehung innewohnende Dynamik, Intensitäten können sich verstärken oder auch abnehmen (Schweer, 1996). Die differentielle Vertrauenstheorie integriert diese beiden Sichtweisen und liefert einen theoretischen Rahmen, um die Entstehung interpersonalen Vertrauens besser zu verstehen (Schweer, 1996, 1997a). Betrachtet man Vertrauen als Ergebnis der Interaktion zwischen persönlichen und situativen Faktoren, impliziert dies, dass die Entstehung bzw. Nicht-Entstehung von Vertrauen nur durch Kenntnis der spezifischen Bedingungskonstellation vorhergesagt werden kann (Schweer, 1997a). Das bedeutet, dass sich Vertrauen niemals unabhängig vom spezifischen situativen Kontext sowie den persönlichen Antezedenzien der Interaktionspartner entwickelt, stabilisiert oder verändert. Im Kontext der differentiellen Vertrauenstheorie spielen daher sowohl situative Rahmenbedingungen als auch persönliche Antezedenzien eine Rolle (Abbildung 4).

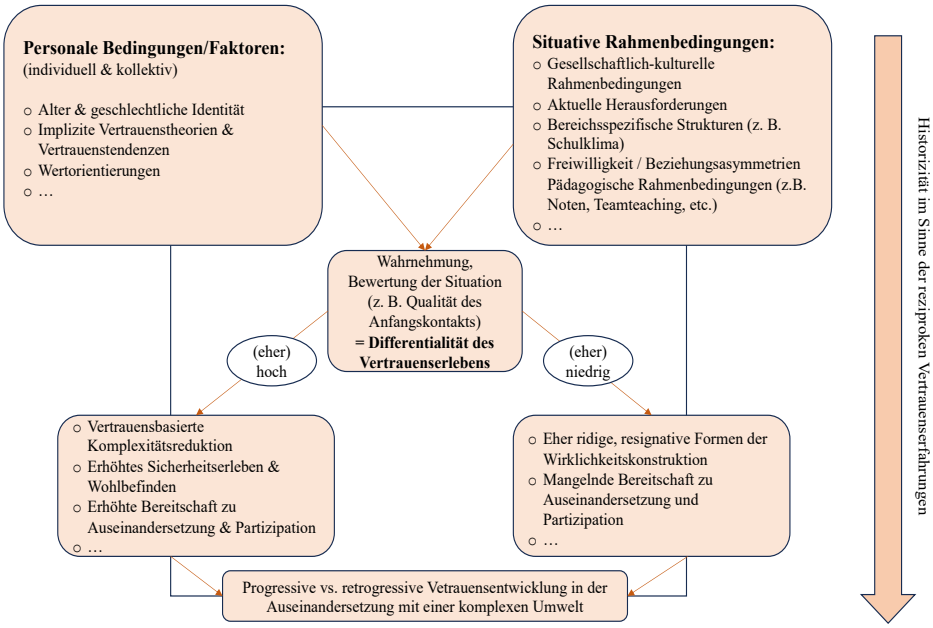


Abbildung 4: Differenzielles Vertrauensmodell – eigene Darstellung nach Schweer (2022b, S. 10)

Situative Rahmenbedingungen

Innerhalb der situativen Rahmenbedingungen sind die Freiwilligkeit und die Machtverteilung in den Beziehungen von besonderer Bedeutung (Schweer, 2017). Die Entscheidung zu vertrauen birgt immer das Risiko verletzt zu werden, wobei das Risiko eines Vertrauensbruchs zwischen den Interaktionspartnern asymmetrisch verteilt ist, denn die vertrauende Person riskiert, dass ihr Vertrauen missbraucht wird (Pillutla et al., 2003). Vertrauensasymmetrien entstehen zudem oft durch dyadische Unterschiede in Information und Macht, wobei Partner mit mehr Informationen oder Macht tendenziell größeres Vertrauen haben (Korsgaard et al., 2015). Diese Asymmetrien können zu unterschiedlichen Wahrnehmungen führen und den Verstärkungseffekt gegenseitigen Vertrauens unterminieren. „Höhergestellte" Personen neigen dazu, die gleiche Situation positiver und fairer zu beurteilen als die rangniedrigere Person (Cremer & van Dijk, 2005). Ranghöhere Individuen tendieren zudem dazu, Handlungen, die auf den ersten Blick vertrauenswürdig erscheinen, als taktische Manöver zur Erlangung eines persönlichen Vorteils zu deuten (Pittman & Jones, 1982). Diese Sichtweise resultiert häufig in Unterstellungen gegenüber dem Interaktionspartner, er verfolge selbstsüchtige Ziele, ungeachtet möglicher guter Absichten. Über die Zeit können solche Asymmetrien zu chronischen Vertrauensungleichgewichten führen, was in langfristigen persönlichen und beruflichen Beziehungen negative Auswirkungen haben kann (vgl. Lewicki et al., 2006). Ein Grund dafür ist, dass Informations- und Machtasymmetrien Feedbackschleifen schwächen können, sodass das Vertrauen jeder Partei unterschiedlich schnell wächst und sich auf unterschiedlichen Ebenen stabilisiert (Lewicki et al., 2006).

Beziehungen im Schulkontext sind institutionell bedingt von Asymmetrien geprägt. Die Beziehungen zwischen Lehrkräften und der Schulleitung sind vergleichbar mit denen zwischen Angestellten und Führungskräften in einem Unternehmen und werden häufig im Kontext von Nähe und Distanz diskutiert (Windlinger et al., 2020). Zudem handelt es sich vor allem bei der Lehrer-Schüler-Beziehung um ein besonders unfreiwilliges Beziehungsverhältnis, da beide Parteien nicht wählen können, ob sie miteinander interagieren möchten oder nicht. Diese Art von Beziehungen sind oft durch eine formelle Machtdifferenz gekennzeichnet, wobei eine Partei (in diesem Fall die Lehrkraft) über ein größeres Machtpotential verfügt. Im Gegensatz dazu könnte man Beziehungen innerhalb eines Sportvereins anbringen, welche durch Freiwilligkeit gekennzeichnet sind, und beide Parteien theoretisch jederzeit die Interaktion mit dem anderen abbrechen könnten (Schweer, 2017). In einer freiwilligen Beziehung ist das Risiko zu vertrauen (also das Risiko verletzt zu werden) für beide Parteien gleich. Bei einer bestehenden Beziehungsasymmetrie verschiebt sich das Risiko zugunsten der Person mit geringerem Rang (Pillutla et al., 2003; Schweer, 1998). Daher sollten die erforderlichen einseitigen Vorleistungen (i. e. Vertrauensvorschuss), welche den Vertrauensprozess einleiten, zunächst von der Person mit höherem Rang geleistet werden (Schweer 1997a). In der Lehrer-Schüler-Beziehung sollte die Lehrperson daher als Erster eine Vertrauenshandlung (z. B. Verzicht auf Kontrolle, Übertragung von Verantwortung) gegenüber seinen Schüler*innen

vollziehen und in der Dyade Lehrkraft-Schulleitung fällt diese Verantwortung entsprechend auf die Schulleitung.

Im Gegensatz dazu kann eine retrogressive Vertrauensentwicklung zu Misstrauen führen, das die Bildung von Vertrauensverhältnissen behindert (vgl. Kapitel 3.2.6). In der Lehrer-Schüler-Beziehung hat dies besonders gravierende Folgen, da sich weder Schüler*innen einfach eine neue Lehrkraft aussuchen noch diese ihre Klasse wechseln können. In solchen Fällen kann ein von Misstrauen geprägtes Umfeld entstehen, aus dem es quasi kein Entrinnen gibt (Schweer, 2017). Dies führt potenziell zu aggressivem Verhalten oder zu introvertierten Reaktionen wie innerem Rückzug, Frustration oder Resignation als Formen des Umgangs mit der Situation (Neubauer, 1997).

Ein weiterer Faktor in der Entwicklung von Vertrauensbeziehungen ist die zeitliche Dauer der Interaktion zwischen den beteiligten Personen, denn Vertrauen baut sich typischerweise im Laufe der Zeit auf (Petermann, 1997; Schwab, 1997; B. S. Vanneste et al., 2014). Daher ist es nach Schweer (2017) wichtig, zwischen langfristigen und kurzfristigen Beziehungen zu differenzieren. Im schulischen Kontext können je nach spezifischem Fall beide Arten von Beziehungen vorkommen. Beispielsweise tendieren Beziehungen z. B. zwischen Klassenlehrkraft und ihren Schüler*innen dazu, über einen längeren Zeitraum Bestand zu haben, während die Beziehung zwischen einem Fachlehrer und seinen Schüler*innen oft von kurzfristiger Natur ist. Obwohl es nicht ausgeschlossen ist, dass auch in kurzfristigen Beziehungen intensive Vertrauensverhältnisse entstehen können, ist die Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung solcher Beziehungen in längerfristigen Interaktionen tendenziell höher (Schweer, 2017).

Das organisationale Umfeld muss bei der Analyse und Förderung von Vertrauensbeziehungen berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 3.3.3). Denn jede interpersonelle Interaktion, wie z. B. zwischen Vorgesetztem und Mitarbeitendem, ärztlichem Personal und Patient*in oder Lehrkraft und Lernendem, ist jeweils in ein spezifisches Umfeld eingebettet. Dieses Umfeld kann ein Unternehmenskontext, das Setting eines Krankenhauses oder eine Schule sein. Diese spezifischen Rahmenbedingungen prägen zu einem gewissen Grad die Interaktionen und beeinflussen somit auch die Entwicklung von Vertrauen (Pekrun, 1994). Im Schulkontext sind bestimmte Elemente wie die Noten oder die Anzahl der Unterrichtsstunden von externen Faktoren vorgegeben und entziehen sich der direkten Kontrolle der Lehrkräfte oder der Schüler.

Personelle Faktoren

Weiterhin spielen personelle Faktoren bzw. Antezedenzien eine entscheide Rolle für die Entstehung von Vertrauen. Im Kontext sozialer Interaktionen hebt Luhmann (2014) hervor, dass die Komplexität und Vielfalt möglicher Handlungsverläufe zu einer sogenannten doppelten Kontingenz führen. In diesem Zusammenhang dient Vertrauen zur Komplexitätsreduzierung und als ein wesentlicher Regulator sozialer Beziehungen. Auf der interpersonellen Ebene werden somit Unsicherheiten und Unwägbarkeiten durch den Aufbau von Vertrauen abgebaut. Aus einer entwicklungspsychologischen Sichtweise heraus betrachtet die „Attachment-Forschung“

die Erfahrungen im sozialen Nahbereich während der frühen Kindheit als grundlegend für die Bildung mentaler Repräsentationen zwischenmenschlicher Beziehungen. Lesenswerte Beiträge zu diesem Thema stammen von Dette-Hagenmeyer und Reichle) oder von Zimmermann und Iwanski (2014). Diese mentalen Modelle werden als dynamisch und transaktional angesehen, was bedeutet, dass sie sich im Laufe der Sozialisation entwickeln und in verschiedenen Kontexten wie in der Schule oder im Beruf weiterentwickelt werden (Rauthmann, 2017). Die individuellen und kollektiven Lernerfahrungen führen zu je nach Situation unterschiedlich ausgeprägten vertrauensrelevanten Schemata (Schweer, 1997a, 2017). Diese Schemata umfassen bereichsspezifische Überzeugungen bezüglich der Machbarkeit und Sinnhaftigkeit von Vertrauensbeziehungen und werden von Schweer (2017, 2022b) als „individuelle Vertrauenstendenz" bezeichnet. Ebenso verfügt jede Person über normative Erwartungen (i. e. „implizite Vertrauenstheorien") an das vertrauenswürdige Gegenüber in der Interaktion und beinhalten auch die Wahrnehmung vertrauenswürdiger Attribute (siehe Kapitel 3.3.1) (Schweer, 2022b, S. 4). Diese Konzepte bieten ein umfassendes Verständnis dafür, wie Vertrauen in verschiedenen Bereichen des Lebens konzipiert und realisiert wird.

Progressive und retrogressive Vertrauensentwicklung

Wie beschrieben, haben die Wahrnehmungsmuster der an einer Interaktion beteiligten Personen einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der ersten Kontakte zwischen ihnen. In der ersten Begegnung werden die beobachteten Verhaltensweisen des Gegenübers mit den eigenen, im Unterbewusstsein verankerten Vertrauenstheorien abgeglichen (Schweer, 2017). Die Verhaltensweisen entsprechen dem in Kapitel 3.3.1 dargestellten Verständnis von Vertrauenshandlungen bzw. vertrauensvollen Handlungen. Das Ergebnis dieses Vergleichs hat entscheidenden Einfluss auf den weiteren Verlauf der Beziehung: Ein positiver Vergleich begünstigt die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung, während ein negativer Vergleich eher zu einem ungünstigen Beziehungsverlauf führt. Diese Komponente des Modells entspricht dem dynamisch und erfahrungsbasierten Verständnis des Vertrauensaufbaus wie in Kapitel 3.2.4 beschrieben (Abdelzadeh & Lundberg, 2017; Lewicki et al., 2006). Für eine beidseitig zufriedenstellende Entwicklung des Vertrauens in der Schule sind nach Schweer (2017, S. 532–533) mehrere Faktoren entscheidend:

1. Die Ausprägung positiver Vertrauenstendenzen bei den Interaktionspartnern. Je stärker diese Tendenzen sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Vertrauensbildung in der jeweiligen Situation.
2. Die Kompatibilität der impliziten Vertrauenstheorien mit dem beobachteten Verhalten des Interaktionspartners. Je mehr diese Theorien und das wahrgenommene Verhalten übereinstimmen, desto leichter wird ein Vertrauensaufbau.
3. Das Ergebnis des Erstkontakts in Form einer positiven Grundeinstellung oder Sympathie gegenüber dem Interaktionspartner. Sympathie kann als Katalysator für die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung wirken.
4. Vertrauensdiskordanz vs. -konkordanz bedeutet das Ergebnis des Vergleichs normativer Erwartungen mit dem wahrgenommenen Verhalten.

In diesem Kontext wird die Bedeutung persönlicher Antezedenzien für die Bewertung von Vertrauenswürdigkeit bzw. Vertrauen deutlich. Schüler*innen, die aufgrund ihrer schulischen Sozialisation eine positive Vertrauenstendenz aufweisen, bewerten ihre Lehrkräfte auf den für sie relevanten Verhaltensdimensionen tendenziell günstiger (Schweer, 1997a). Im Gegensatz dazu neigen Schüler*innen mit einer negativen Vertrauenstendenz dazu, verstärkt Indikatoren zu erkennen, die ihre skeptische Haltung bestätigen. Dieses Phänomen lässt sich nach Schweer (2017) im Sinne einer „self-fulfilling prophecy" (Rosenthal & Jacobson, 1968) verstehen, bei der die Schüler*innen selbst beeinflussen, ob eine Lehrkraft ihrem Bild eines vertrauenswürdigen Lehrers entspricht oder nicht. Diese Erwartungen der Schüler*innen an eine vertrauensvolle Lehrkraft variieren jedoch angesichts der einzigartigen Persönlichkeitsmerkmale und individuellen Sozialisationserfahrungen stark (Schweer, 1997c). Ein Verhalten, das für den Vertrauensaufbau bei einem Lernenden entscheidend ist, kann bei einem anderen keine oder nur eine geringere Rolle spielen oder sogar hinderlich sein. Ein klassisches Beispiel hierfür ist das gewünschte Maß an persönlicher Zuwendung und Nähe durch die Lehrkraft. Für den Prozess des Vertrauensaufbaus ist die Übereinstimmung des wahrgenommenen Lehrerverhaltens mit dem individuellen Erwartungssystem des Schülers entscheidend. Vertrauen wird intensiver erlebt, je größer diese Übereinstimmung subjektiv wahrgenommen wird. Interessanterweise scheint nach Schweer (2017) auch in der pädagogischen Beziehung die Norm der Reziprozität eine Rolle zu spielen. Je stärker das Vertrauen einer Schüler*in in seine oder ihre Lehrkraft ist, desto überzeugter ist diese, dass ihr ebenfalls Vertrauen entgegengebracht wird.

Die Vorstellung eines dynamischen Entwicklungsprozesses des Vertrauens basiert auf dem Spiral Reinforcement Model von Zand (1972). In diesem Modell werden die gegenseitigen Verhaltenseffekte von hohem und niedrigem Vertrauen erklärt. Zand (1972) führt aus, dass sich das Vorhandensein oder Fehlen von Vertrauen in der Informationsübertragung, der Akzeptanz der Einflussnahme und den Kontrollaktivitäten widerspiegelt. Die ursprüngliche Vertrauenseinschätzung eines Akteurs beeinflusst sein Handeln, und die Antwort des Interaktionspartners kann dieses Vertrauen entweder bekräftigen oder widerlegen. Durch die wiederholte Interaktion wird das Vertrauensverhältnis zwischen den Akteuren gefestigt (i. e. progressive Vertrauensentwicklung). Das Spiralverstärkungsmodell zeigt, dass sich das Vertrauen durch die Interaktion kontinuierlich verändert. Bei geringem Vertrauen eines Akteurs neigt er dazu, Informationen zurückzuhalten und versucht, den Interaktionspartner zu überwachen, was als unzuverlässig gesehen wird. Dieses Verhalten verstärkt das niedrige Vertrauen in einer Spirale (i. e. retrogressive Vertrauensentwicklung). Als Kritik an diesem Modell kann angebracht werden, dass diese dynamischen Strategien keine Anleitung bieten, wie man negative Vertrauenszyklen durchbricht oder wie Beteiligte, die eine negative Vertrauenseinstellung haben, auf positives Vertrauensverhalten reagieren (Stiglbauer, 2010).

In der Forschung werden also Merkmale für vertrauensbildendes Verhalten festgestellt, die mit den individuellen und kontextspezifischen Erwartungen im Rahmen persönlicher und situationaler Faktoren abgeglichen werden. Somit werden wiede-

rum aus vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen sowie wahrgenommen Vertrauenshandlungen, neue individuelle Vertrauenstheorien gebildet, oder bestehenden Schemata entsprechend angepasst. Das im Kapitel 3.3.1 ausgearbeitete Verständnis von Vertrauenswürdigkeit, deren Facetten sowie Vertrauenshandlungen lassen sich gut mit der differenziellen Vertrauenstheorie verbinden. Vertrauenshandlungen des Trustees werden mit den erwarteten Handlungsweisen des Trustors abgeglichen. Dabei spielen die Facetten der Vertrauenswürdigkeit eine große Rolle. Für Personen, die häufig Attribute der Offenheit, Kompetenz, Wohlwollen, Verlässlichkeit und Ehrlichkeit erkennen lassen, wird ein positiver Abgleich wahrscheinlicher. Schweer (2010) stellt auf Grundlage von Befragungen mit Schüler*innen fest, dass Attribute der Lehrkräfte wie Unterstützung, Zugänglichkeit, Respekt, Aufrichtigkeit, Verlässlichkeit und Authentizität auf Vertrauenswürdigkeit hindeuten, was inhaltlich eng an den Facetten der Vertrauenswürdigkeit von Hoy und Tschannen-Moran (1999) angelehnt ist. Last but not least kann das Konzept der individuellen Vertrauenstendenzen als äquivalent zur allgemeinen Vertrauensneigung bzw. Vertrauensintention („trust propensity“) von Mayer et al. (1995) gesehen werden.

3.3.3 Kontextspezifische Vertrauensbildung

In Situationen ohne vorangegangene gemeinsame Erfahrungen der beteiligten Parteien gewinnen vertrauensrelevante Bedingungen des spezifischen Kontexts und kognitive Bewertungen, als Ersatz für das Fehlen direkter Vertrauensinformationen, an Bedeutung (McKnight et al., 2002; McKnight et al., 1998). Diese situationsspezifischen Vertrauensbedingungen reflektieren die Zuverlässigkeit des Umfelds, in dem die Interaktion stattfindet. Dazu gehören strukturelle Sicherheitsfaktoren wie Richtlinien, gesetzliche Bestimmungen oder Garantien, die generell die Erwartungen an das zukünftige Verhalten des Interaktionspartners leiten oder das wahrgenommene Risiko reduzieren (McKnight et al., 1998). Wenn solche strukturellen Rahmenbedingungen präsent sind, wird der Kontext der Interaktion als vertrauenswürdig wahrgenommen, was die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Interaktion erhöht (McKnight et al., 2002). Diese Rahmenbedingungen erleichtern es den Akteuren, eine positive Vertrauenserwartung gegenüber einem unbekannten Partner zu entwickeln, insbesondere wenn nicht vertrauensvolles Verhalten überwacht und sanktioniert wird oder wenn grundlegende Werte wie Integrität und Transparenz in der Organisation fest verankert sind. Im von McKnight et al. (2002) untersuchten „E-Commerce-Kontext“ hat das kontextspezifische Vertrauen besondere Bedeutung, da man dort in der Regel seine Interaktionspartner nicht kennt und oftmals nie persönlich kennenlernen wird. Ein weiterer Aspekt der situationsspezifischen Vertrauensbedingungen ist die wahrgenommene Normalität der Situation, was bedeutet, dass die Konstellation, in der die Interaktion stattfindet, als normal und günstig angesehen wird, wodurch unerwartetes Verhalten als weniger wahrscheinlich gilt (McKnight et al., 2002).

Zusätzlich zu diesen Strategien nutzen Individuen kognitive Vereinfachungsstrategien. Drei wesentliche kognitive Klassifizierungsprozesse wurden von McKnight et al. (1998) in organisationalen Umgebungen identifiziert, die bei fehlenden direkten Informationen über eine Person die Einschätzung ihrer Vertrauenswürdigkeit lenken (McKnight et al., 1998, S. 480): (a) Gruppenzugehörigkeit, (b) Stereotypisierung und (c) Reputation. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe suggeriert eine gemeinsame Basis und Menschen neigen dazu, Personen mit ähnlichem Hintergrund eher zu vertrauen. Dies macht die Gruppenzugehörigkeit zu einem wichtigen Indikator für vertrauensvolles Verhalten (Williams, 2001). Stereotypen dienen als verallgemeinerte Annahmen über Verhaltensweisen oder Eigenschaften einer Personengruppe und können positive Vertrauenserwartungen auf Einzelpersonen übertragen. Stereotypisierte Wahrnehmungen können sich aus professionellen Rollen ableiten, was in einer Studie von Meyerson et al. (1996, S. 166) als Basis für den raschen Aufbau von Vertrauen in temporären, stark interdependenten Organisationsstrukturen, bekannt als „Swift Trust", identifiziert wurde. Reputation als dritte Ersatzquelle für Vertrauensinformationen basiert auf öffentlich verfügbaren Informationen über vergangenes Verhalten und Vertrauenswürdigkeit, fußend auf den Erfahrungen anderer (Picot et al., 2010). Sie dient als zusätzliche Information und Absicherung, wenn Eigenschaften des Interaktionspartners unbekannt oder nicht direkt verifizierbar sind. Der Mechanismus hinter einer vertrauenswürdigen Reputation besteht darin, von vergangenen positiven Erfahrungen anderer auf das zukünftige Verhalten der betreffenden Person zu schließen.

3.4 Korrelate von Vertrauen

Wie bereits ausführlich im Kontext von Vertrauen in der Schulentwicklung dargestellt (siehe Kapitel 2.7), besitzt Vertrauen im Verständnis als „Input-Variable" (vgl. Stiglbauer, 2010) zahlreiche positive Korrelate mit Kooperationen, Bildung, Lernen und Leistung. Diese Erkenntnisse beziehen sich auf Interaktionen zwischen den unterschiedlichen Schulakteuren, wie z. B. Schüler*innen, Lehrkräften, Eltern und Schulleitungen. Besonders zahlreiche Nachweise gibt es zur positiven Wechselwirkung zwischen Vertrauen und Kooperation über die Zeit (Arrow, 1980; Browning, 2014; Kutsyuruba & Walker, 2015). Vertrauensvolle Beziehungen wirken sich positiv auf Bildungsbeteiligung und -erfolg aus (Goddard et al., 2009) und tragen zur Qualität der Interaktionen bei (Thies, 2005). Außerdem hat Vertrauen einen signifikanten Einfluss auf die Schulqualität (van Maele & van Houtte, 2011), korreliert positiv mit der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte (Di Stefano et al., 2018; van Maele & van Houtte, 2012) und reduziert das Risiko von Burnout (van Maele & van Houtte, 2015). Vertrauen ist auch eine wichtige Ressource für Bildungsreformen (Bryk & Schneider, 2002) und besitzt im Kontext der Schulentwicklung eine sehr große Bedeutung (Bryk & Schneider, 2003; Fabel-Lamla, 2022).

Darüber hinaus spielt Vertrauen in der Bildung in vielerlei Hinsicht eine wichtige Rolle und ist zugleich entscheidend für die Entwicklung von Vertrauen durch

Bildung. Bildung trägt zur Entwicklung von Einsichten, Werten und Wissen bei und fördert verschiedene kognitive Fähigkeiten, die für erfolgreiche Interaktionen mit anderen und für den Eintritt in verschiedene Berufe wichtig sind (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021). Bildungseinrichtungen sind zentrale Sozialisationsinstanzen (Borgonovi & Burns, 2015), die das Vertrauen in Bildungseinrichtungen und generell in Institutionen stärken, da Lernende ihre allgemeinen Erfahrungen, beispielsweise in Bezug auf faire Behandlung und Gerechtigkeit, auf andere Personen und Institutionen übertragen (Abdelzadeh et al., 2015; Hoy & Tarter, 2004; Lundberg & Abdelzadeh, 2018). Vertrauen in Bildungskontexten hat daher über das Individuum hinausgehende gesellschaftliche Vorteile.

In der Literatur werden häufig die positiven Aspekte des Vertrauens herausgestellt, insbesondere im Hinblick auf Vorteile wie die Reduzierung von Transaktionskosten oder die Förderung und Erleichterung von Kooperationen (Bouckaert & van de Walle, 2003; Gambetta, 1988). Trotzdem gab es in der wissenschaftlichen Debatte auch kritische Stimmen, die darauf hinwiesen, dass zu starkes Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Beziehung professionelles Handeln beeinträchtigen und die Autonomie der Lernenden untergraben könnte (vgl. Uhle, 1997). Graßhoff et al. (2006, S. 586–587) weisen auf die Risiken einer zu engen Lehrer-Schüler-Beziehung hin, etwa in Form von Grenzüberschreitungen. Ein hohes Niveau an Vertrauen kann auch in einer Tendenz zur kognitiven Deaktivierung bestehen (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021).

3.5 Vertrauen in der Schule

Vertrauen in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist ein vielschichtiges Forschungsthema, das je nach Kontext und Forschungszugang unterschiedliche Ausprägungen annehmen kann (Neal et al., 2016; van Maele & van Houtte, 2012). Die aktuelle Forschung zeigt eine bemerkenswerte Vielfalt an Perspektiven auf Vertrauen im Bildungsbereich, die von verschiedenen formellen und informellen Bildungsbereichen reichen – von der Grundbildung bis zur höheren Bildung und Bildungsverwaltung (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021, S. 122). Sie umfasst verschiedene akademische Disziplinen, von der Bildungsforschung über sozial- und bildungspsychologische Ansätze bis hin zur Soziologie und angrenzenden Disziplinen (vgl. z. B. Allan & Persson, 2020; D'Olimpio, 2018). Die Studien im Kontext Schule bestätigen das wachsende Interesse an Vertrauensbeziehungen zwischen verschiedenen Akteur*innen wie Schulleitungen, Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern (Niedlich et al., 2021). Angesichts eines in der Gesellschaft zu beobachtenden Vertrauensrückgangs warnen Wissenschaftler, dass der soziale Zusammenhalt gefährdet ist (Delhey et al., 2018). Als Reaktion wurde in vielen Studien die Entwicklung, Voraussetzungen und Implikationen von Vertrauen untersucht; jedoch bleibt die Forschung im Kontext von Bildung und Erziehung unterentwickelt (Ball, 2010; Bormann & John, 2014; Niedlich et al., 2021).

Im Folgenden wird kurz auf ein theoretisches Rahmenmodell eingegangen, welches unterschiedliche Bereiche des Vertrauens konkret im Kontext Bildung und Schule einordnet. Zudem wird im Anschluss kurz auf Besonderheiten des Vertrauens zwischen unterschiedlichen Schulakteuren eingegangen. Vertrauen spielt für die Beziehungen in der Schule eine übergeordnete Rolle, abhängig von den zugrundeliegenden Asymmetrien, dem Aspekt der Freiwilligkeit und dem Vorhandensein von Verletzbarkeit und Risiko (Schweer, 1996, 2017). Denn im sozialen Miteinander einer Schule ist jeder Schulakteur in gewisser Art und Weise von einer anderen Person abhängig, und zwar unabhängig ihrer Position und Stellung (Bryk & Schneider, 2003). Die Schulleitung braucht die Unterstützung und den Einsatz der Lehrkräfte, diese hängen wiederum maßgeblich von den Entscheidungen der Schulleitung ab. Schüler*innen sind am stärksten von diesen Abhängigkeiten betroffen und Eltern hoffen, dass ihre Kinder in der Schule sicher sind und Kompetenzen fürs Leben erwerben. Aus diesen wechselseitigen Abhängigkeiten entsteht ein Gefühl der Verletzbarkeit, dem wiederum im besten Fall mit Vertrauen begegnet wird (Bryk & Schneider, 2003, 41).

3.5.1 Comprehensive Model of Trust in Education

Aufgrund der Bereichsspezifität ist es notwendig, Vertrauen innerhalb des spezifischen Rahmens schulischer Organisationen zu untersuchen (Rousseau et al., 1998; Schoorman, Mayer, & Davis, 2007). Daher wird im Folgenden ein Modell vorgestellt, welches Vertrauen konkret im Schul- und Bildungskontext beschreibt. Niedlich et al. (2021) identifizieren drei Hauptbereiche des Vertrauens im Bildungskontext, und zwar Vertrauen in Bildungseinrichtungen (i. e. „Trust in educational settings"), Vertrauen in die Bildungspolitik „i. e. „trust in educational governance") und generalisierte Vertrauen (i. e. „generalised trust"). Die ersten beiden Bereiche entsprechen dem interpersonalen bzw. organisationalen Vertrauen in der Schule sowie dem institutionellen Vertrauen wie in Kapitel 3.2.5 aufgeführt. Auf den letzten Aspekt wurde in Kapitel 3.2.2 eingegangen. Diese drei Dimensionen werden mit dem Aspekt der Bildungsabschlüsse zum sog. „Comprehensive Model of Trust in Education" zueinander ins Verhältnis gesetzt (Abbildung 5).

Niedlich et al. (2021) folgend stehen diese Bereiche in wechselseitigen Zusammenhängen und sollten in einem komplexen, mehrstufigen System miteinander verbunden betrachtet werden (Abbildung 5). Im Kontext dieser Arbeit interessiert vor allem der zentrale Bereich: Vertrauen in Bildungseinrichtungen. Der Zusammenhang zwischen Vertrauen in Bildungseinrichtungen und generalisiertem Vertrauen ist ein zentraler Aspekt in der Erforschung des Vertrauens in Bildungseinrichtungen. Empirische Studien deuten darauf hin, dass Bildungseinrichtungen vornehmlich indirekt auf das generalisierte Vertrauen einwirken, und zwar indem sie als Sozialisationsinstanzen agieren (Abdelzadeh et al., 2015; Flanagan & Stout, 2010; Hooghe et al., 2012). So wird argumentiert, dass Bildungseinrichtungen nicht nur Wissen und Fähigkeiten vermitteln, sondern auch Wertvorstellungen und Einstellungen, die für

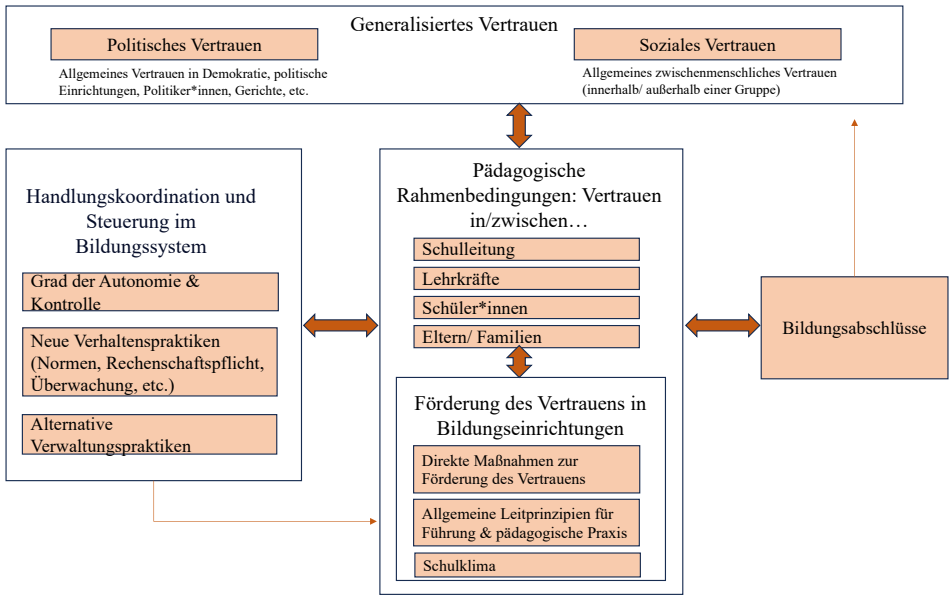


Abbildung 5: Comprehensive Model of Trust – eigene Darstellung nach Niedlich et al. (2021, S. 139)

die Entwicklung des generalisierten Vertrauens essenziell sind. Spezifische Ansätze, wie die Wert- oder Charaktererziehung, die direkt auf die Entwicklung der moralischen und affektiven Grundlagen des Vertrauens abzielen, werden ebenfalls diskutiert (Akbas, 2012). Darüber hinaus zeigen Lundberg und Abdelzadeh (2018), dass das Vertrauen der Schüler*innen maßgeblich durch das Klassenklima und Erfahrungen von distributiver und interaktionaler Gerechtigkeit geprägt wird, wobei negative Erfahrungen, wie Viktimisierung in der Schule, das Vertrauen erheblich beeinträchtigen können. Diese Befunde unterstreichen, dass die Art und Weise, wie Bildungsinstitutionen ihre Rolle als Sozialisationsinstanzen ausfüllen, eine bedeutende Rolle bei der Formung des generalisierten Vertrauens spielt. Im Folgenden werden nun kontextspezifische Besonderheiten unterschiedlicher Beziehungsstrukturen in der Schule beleuchtet.

3.5.2 Vertrauen in die Schulleitung

Die wichtige Rolle der Schulleitung wurde bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit angesprochen. Schulleitungen spielen im Kontext von Schulentwicklung einen entscheidenden Part und sind Hauptverantwortliche für erfolgreiche Innovationen und Veränderungen (siehe Kapitel 2.5). Auch bei der Förderung und dem Erhalt positiver und vertrauensvoller Beziehungen haben Schulleitungen eine übergeordnete Bedeutung. (Babaoglan, 2016; Christophersen et al., 2011; Liou & Daly, 2014; Browning, 2014; Demir, 2015; Hallam et al., 2015; Daly et al., 2015). Dabei können die Schul-

leitungen nicht nur das Vertrauen in sie selbst beeinflussen, sondern auch das Vertrauen Schulakteure in die Organisation der Schule (i. e. organisationales Vertrauen) (Legood et al., 2016). Dabei nehmen Schulleitungen in der Praxis häufig kleine und große Risiken auf sich, geben Vertrauensvorschüsse und machen sich dadurch verletzbar, und zwar ohne zu wissen, ob das gegebene Vertrauen zurückgegeben oder ausgebeutet werden wird (Lencioni, 2005).

Wie Balyer (2016) festhält, ist Vertrauen als „the teachers' confidence that the principal will keep his or her promise act in the best interest of the teachers" (Balyer, 2016, S. 317) definiert, wobei er sich auf Arbeiten von Hoffman et al. (1994) und Tarter (1995) bezieht. Zudem setzt Ngodo (2008) vor dem Hintergrund transformationaler Führung das Vertrauen in die eine Führungskraft mit Zuversicht und Loyalität gegenüber dieser gleich. Wie in Kapitel 3.3.1 ausgeführt, wird Vertrauen durch das Wechselspiel aus Vertrauenshandlungen und Vertrauenswürdigkeit bestimmt (Mayer et al., 1995). Es gibt noch einige herauszustellende empirische Erkenntnisse zu der Bedeutung von Vertrauen mit Blick auf die Schulleitung. So hängt das Vertrauen der Schulleitungen in ihre Mitarbeiter*innen positiv mit ihrem eigenen Selbstwertgefühl, dem Bildungsniveau sowie dem Dienstalter zusammen (Bilgin-Aksu et al., 2015). Zudem hat Browning (2014) in seiner Studie „Why Trust the Head" sechs Thesen formuliert, die für das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulleitung entscheidend sind – Vier davon sind in diesem Kontext relevant:

1. These: Ein hohes Niveau an Vertrauen ist nicht von den persönlichen Charaktereigenschaften der Führungskräfte abhängig (Browning, 2014, S. 394).
2. These: Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Vertrauenshandlungen, die von Schulleitungen durchgeführt werden, um das Vertrauen der Schulakteure in sie zu stärken (Browning, 2014, S. 396).
3. These: Es gibt zehn Vertrauenspraktiken, die sich besonders für den Vertrauensaufbau innerhalb der Schulleitungs-Lehrkraft-Dyade hervorgetan haben (vgl. Kapitel 3.3.1) (Browning, 2014, S. 397).
4. These: Vertrauen und ein transformationaler Führungsstil sind untrennbar miteinander verbunden (Browning, 2014, S. 400–401).

3.5.3 Vertrauen innerhalb des Kollegiums

Studien von Tschannen-Moran und Hoy (1998) und Tschannen-Moran (2009) heben hervor, dass das Vertrauen der Lehrkräfte in ihre Kolleg*innen und die professionelle Ausrichtung der Schulleitung unabhängig voneinander die Lehrerprofessionalität beeinflussen. Schweer (2022a) betont darüber hinaus die Bedeutung von Vertrauen für die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen schulischen Akteursgruppen, insbesondere im Hinblick auf das Schulklima und schulische Entwicklungsprozesse.

Laut Gräsel et al. (2006) ist Vertrauen eine Kernbedingung für Kooperation unter Lehrkräften, die sich in verschiedenen Formen wie Austausch, arbeitsteilige Planung und ko-konstruktive Kooperation manifestiert. Vertrauen fördert eine produktive

Zusammenarbeit, indem es Unsicherheiten überwindet und eine Basis für offenen Austausch und Unterstützung schafft. In der Zusammenarbeit, beispielsweise beim Teilen von Arbeitsmaterialien oder bei der Arbeitsteilung, ist gegenseitiges Vertrauen unerlässlich. Dies umfasst die Erwartung, dass Unterstützung wechselseitig gewährt wird, das Einfordern von Informationen nicht als mangelnde Fachkenntnis interpretiert wird und dass die zugewiesenen Aufgaben von den Kooperationspartnern wie vorgesehen ausgeführt werden. Jedoch ist in der produktiven Ko-Konstruktion das Vertrauen in die Fähigkeiten, Arbeitsleistung und Verlässlichkeit der beteiligten Partner noch entscheidender. Dies birgt ein höheres Risiko der Enttäuschung oder Herabsetzung, da diese Art der Kooperation auch die Möglichkeit einschließt, Fehler anzusprechen, Kritik zu üben und professionelles pädagogisches Handeln zu hinterfragen (Gräsel et al., 2006, S. 209–210).

Empirische Studien zeigen laut Niedlich et al. (2021), dass das höchste Vertrauensniveau unter Kolleg*innen besteht (Bilgic & Gumuseli, 2012). Vertrauen zwischen Lehrkräften besitzt eine Vielzahl positiver Korrelate (siehe Kapitel 2.7): So korreliert es positiv mit wahrgenommener organisatorischer Gerechtigkeit (Kale, 2013), Transparenz und Zielbindung (Parris et al., 2015) sowie der Weitergabe von Informationen (Gibbs & Dean, 2015). Zudem trägt Vertrauen zum Empowerment bei (Yin et al., 2013), verhindert Demotivation und das Risiko für Burnout (van Maele & van Houtte, 2015) und fördert die Lehrerzusammenarbeit und die Wahrnehmung eigener Selbstwirksamkeit (Christophersen et al., 2011; Demir, 2015; Hilliard, 2012). In multiprofessionellen Kooperationen, wie sie zwischen Regel-, Förderschullehrkräften, Sozialpädagog*innen und weiteren Berufsgruppen bestehen, ist die Vertrauensproblematik besonders ausgeprägt, denn oftmals fehlt es an Transparenz bezüglich der Kompetenzen der unterschiedlichen Lehrpersonen, sowie an effektiven Absprachen (Fabel-Lamla, 2012, 2018). Zudem beeinflusst die sozioökonomische Zusammensetzung (SES) der Schülerschaft das Vertrauen unter den Lehrkräften (Addi-Raccah, 2012). Gerade an Schulen mit niedrigen SES ist jedoch ein besonders hohes Maß an Vertrauensarbeit erforderlich, um gemeinsame Problemlösekapazitäten zu fördern und Reflexions- und Lernprozesse zu unterstützen.

3.5.4 Vertrauen im Unterricht

Wie in Kapitel 3.3.2 ausgeführt, erforscht Schweer (1997a, 2017) im Rahmen der differentiellen Vertrauenstheorie seit den 1990er Jahren das Vertrauen in Lehrer-Schüler-Beziehungen. Im Kern postuliert er dabei, dass Vertrauensbildung durch persönliche und situative Faktoren beeinflusst wird. Dazu zählen die Freiwilligkeit in sozialen Beziehungen, Machtverteilung, Zeitdauer und das organisatorische Umfeld. Schweer (2010) erkannte zudem, dass vertrauensfördernde Lehrereigenschaften wie Unterstützung, Zugänglichkeit, Respekt, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Authentizität zwischen den individuellen Schüler*innen teilweise stark variieren (vgl. dazu Facetten der Vertrauenswürdigkeit in Kapitel 3.3.1).

Unterschiedliche Studien zeigen, dass Vertrauen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften die Lernleistung positiv beeinflussen kann (vgl. Kapitel 2.7.2). So weisen z. B. Schweer (2006) sowie Goddard et al. (2009) auf die Wichtigkeit vertrauensvoller Beziehungen für das individuelle Leistungspotenzial hin. Hattie und Zierer (2017) heben die Relevanz der Lehrer-Glaubwürdigkeit für die Leistung von Lernenden hervor, die u. a. durch Vertrauen und Kompetenz geprägt ist. Romero (2015) postuliert, dass Schülervertrauen das Lern- und Sozialverhalten verbessert. Auch Barbara Thies (2002) untersucht die Beziehung zwischen dem von Lehrkräften gezeigten Vertrauen und der Leistungsfähigkeit ihrer Schüler*innen. In dieser Studie wird deutlich, dass in dyadisch erfolgreichen Vertrauensbeziehungen die Schüler*innen sich leistungsstark fühlen und durch die Lehrpersonen positiv bewertet werden, während in misslungenen Vertrauensbeziehungen Lernende tendenziell als leistungsschwach angesehen werden.

Lehrkräfte spielen in der Unterrichtspraxis beim wechselseitigen Aufbau von Vertrauen zu ihren Schüler*innen eine zentrale Rolle, da sie aufgrund der Asymmetrien der Beziehungen als „ranghöhere Person" in Vorleistung gehen sollten (Schweer, 2017, S. 531). Petermanns (2013) „Drei-Phasen-Modell des Vertrauensaufbaus" umfasst das „Herstellen einer verständnisvollen Kommunikation", den „Abbau bedrohlicher Handlungen" und den „gezielte[n] Einsatz „vertrauensauslösenden oder -fördernden Handlungen" (Petermann, 2013, S. 110). Darin wird die Bedeutung von konsistenten, uneingeschränkt zugewandtem, berechenbarem Verhalten und die Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten betont. Problematische Kommunikationsformen können hingegen das Vertrauen im Unterricht schädigen. Thurn (2019) hebt die Bedeutung einer „Schule des Vertrauens" hervor, welche mit der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse (vgl. Kapitel 2.6) einhergehen. Diese Ansätze zielen darauf ab, ein Lernumfeld zu schaffen, das das Vertrauen der Schüler*innen in ihre eigenen Fähigkeiten sowie in ihre Umgebung stärkt. Thurns Konzept betont, dass die Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit essenziell ist, um eine positive und vertrauensvolle Lernatmosphäre zu fördern.

Die drei psychologischen Grundbedürfnisse werden im Kontext der Selbstbestimmungstheorie bereits seit mehreren Jahrzehnten intensiv im Kontext der Lehrer-Schüler-Beziehung erforscht (vgl. Kapitel 2.6). Dabei haben Studien aus diesem Bereich gezeigt, dass ein hohes Maß an selbstbestimmter Motivation mit positiven Ergebnissen wie Schülerengagement, akademischem Erfolg, qualitativ hochwertigem konzeptionellem Lernen oder Kreativität verbunden ist (vgl. Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000). Im Bildungskontext ist besonders das Schülerengagement von zentraler Bedeutung, da es als wesentlich für das akademische Lernen angesehen wird (Turner et al., 1998). Ein zentraler theoretischer Grundsatz der Selbstbestimmungstheorie ist, dass soziale Faktoren entscheidend die Motivation und das Engagement der Schüler*innen beeinflussen können (Deci & Ryan, 2002). Die Interventionsstudie von Tessier et al. (2010) zeigt, dass die Verbundenheit der Schüler*innen signifikant zunahm, nachdem ihre Lehrkräfte an Fortbildungen zu bedürfnisorientierten Lehrmethoden teilgenommen hatten. Es ist denkbar, dass die Schüler*innen die Verhal-

tensänderungen ihrer Lehrkräfte als Ausdruck des Interesses interpretierten, was wiederum ihr Gefühl der Verbundenheit stärkte.

Eine Studie von Cheon et al. (2014) unter koreanischen Lehrkräften ergab, dass diese, nachdem sie ein Training in autonomiefördernden Methoden erhielten und diese in ihren Klassen über einen Zeitraum von 18 Wochen anwendeten, selbst eine erhöhte Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse, gesteigerte autonome Motivation, größere Lehrwirksamkeit und eine Reduktion von emotionaler und physischer Erschöpfung zeigten. Dies unterstreicht die positiven Effekte autonomiefördernder Unterrichtsmethoden für Schüler*innen und Lehrkräfte. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, dass Lehrkräfte im Unterricht Autonomie gewähren. Diese Erkenntnis wird auch von der „Relationships Motivation Theorie" (RMT) gestützt. Das Gewähren von Autonomieunterstützung kann dem Wohlbefinden des Gebenden förderlicher sein als das Annehmen dieser Unterstützung. Diese Wechselseitigkeit der Bedürfniserfüllung trägt offenbar zu einer positiven Beziehungsdynamik bei.

3.5.5 Vertrauen innerhalb der Eltern-Schul-Beziehung

Das Vertrauen zwischen Eltern in Schulen ist ein weiteres intensiv erforschtes Thema (Niedlich et al., 2021). Verletzbarkeit spielt dabei, wie Bormann, Niedlich und Würbel (2021a) betonen, in diesem Beziehungsverhältnis aufgrund der hohen Informations- und Machtasymmetrien erneut eine große Rolle. Im Laufe der schulischen Entwicklung ihres Kindes stehen Eltern vor der Herausforderung, ihr Kind Lehrkräften und der Schule anzuvertrauen, ohne direkte Einblicke in deren pädagogische Arbeit zu haben. Sie müssen darauf vertrauen, dass die Schule und die Lehrkräfte die Entwicklung des Kindes optimal fördern, ohne dies unmittelbar überprüfen zu können (Adamczyk, 2021; Bormann & Niedlich, 2017). Verdeutlicht wird dies zum Beispiel auch dadurch, dass Eltern bei Schulwahlentscheidungen eine zentrale Rolle spielen, und zwar besonders beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe (Fabel-Lamla, 2022). Dabei müssen sie nicht nur die Schulform, sondern auch zwischen verschiedenen Profilbildungen, öffentlichen oder privaten Schulen sowie zwischen Förderschulen und inklusiven Schulen wählen. Diese Entscheidung ist mit hohen Risiken verbunden, da sich erst später zeigt, ob die Erwartungen der Eltern bezüglich einer optimalen und kompetenten Förderung ihres Kindes an der gewählten Schule erfüllt werden.

Niedlich et al. (2021) haben die Vertrauensliteratur im Kontext Vertrauen und Eltern-Schul-Beziehung systematisch gesichtet und fassen mehrere empirische Erkenntnisse zu diesem Beziehungskonstrukt zusammen. So fördern nach Santiago et al. (2016) vertrauensvolle Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule die Beteiligung der Eltern an der Schule. Die Eltern-Schul-Beziehung wird von mehreren Faktoren beeinflusst. Erstens entstehen Vertrauensbeziehungen leichter, wenn Eltern die Lehrkraft als kompetent und kindzentriert wahrnehmen (Lerkkanen et al., 2013; Shelden et al., 2010). Zweitens spielt die Ethnizität eine Rolle, wie eine Studie von

Janssen et al. (2012) aufführt. Danach zeigt sich eine Asymmetrie im wechselseitigen Vertrauen zwischen zugewanderten Eltern und einheimischen (niederländischen) Lehrpersonen, denn Eltern mit Migrationsstatus vertrauen den einheimischen Lehrkräften mehr als umgekehrt (Janssen et al., 2012). Divergenzen im sozio-ökonomischen Status von Lehrkräften und Eltern können Misstrauen verursachen bzw. die Entwicklung gegenseitigen Vertrauens behindern (Kikas et al., 2011). Lerkkanen und Pakarinen (2021) zeigen, dass das Vertrauen der Eltern in Lehrkräfte das mathematische Interesse ihrer Kinder in den ersten Grundschuljahren fördert, wodurch sich das elterliche Vertrauen weiter vertieft. Dieser Prozess findet allerdings nur bei Kindern statt, die besonders von schlechten Leistungen und Schulversagen bedroht sind. Zudem entwickelt sich das anfänglich auf der Einschätzung der Lehrkraft basierende Vertrauen mit der Zeit zu einem auf tatsächlichem Wissen basierenden Vertrauen, besonders durch aktive Kommunikation zwischen Müttern und Lehrkräften. Die Autor*innen empfehlen, Lehrerausbildungen stärker auf den Aufbau vertrauensvoller Bildungspartnerschaften mit Eltern auszurichten. Zudem stellen mehrere Studien fest, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Grundschullehrkräften mit dem Alter der Schüler*innen abnimmt und das Vertrauen der Lehrpersonen in die Eltern mit dem Alter der Lehrpersonen zunimmt (Kikas et al., 2011; Kikas et al., 2011; Kikas et al., 2016). Das Vertrauen der Eltern wird zudem durch die Wahrnehmung der persönlichen und beruflichen Einstellungen der Schulleitungen und Lehrkräfte sowie durch die wahrgenommene authentischen pädagogische Zentrierung auf die Lernenden beeinflusst und korreliert positiv mit der Berufserfahrung der Lehrkraft (Kikas et al., 2016; Kikas, Peets & Niilo, 2011; Kikas, Poikonen et al., 2011).

Studien aus dem angloamerikanischen Raum zeigen, dass das Vertrauen der Eltern in Lehrkräfte und Schulen wesentlich zur Kommunikation und zum Schulklima beiträgt und das elterliche Engagement fördert, was sich wiederum positiv auf die Schulleistungen auswirkt (Goddard et al., 2001). In einer von gegenseitigem Vertrauen geprägten Atmosphäre fällt es leichter, Probleme anzusprechen, Herausforderungen zu diskutieren und gemeinsame Bildungs- und Erziehungsziele festzulegen (Niedlich & Bormann, 2018). In der deutschsprachigen Forschung wurde dieses Thema bisher weniger beachtet (Niedlich et al., 2021). Die Forschungsgruppe um Inka Bormann hat jedoch verschiedene Studien durchgeführt, die zeigen, dass das Vertrauen der Eltern in die Lehrkräfte ihres Kindes generell hoch ausgeprägt ist (vgl. Bormann & Adamczyk, 2016; Bormann et al., 2019), insbesondere in Bezug auf die Facetten Verlässlichkeit, Ehrlichkeit und Offenheit (Adamczyk, 2017; Bormann & Niedlich, 2017). Besonders Eltern von Grundschüler*innen und Gesamtschüler*innen sowie Eltern an Privatschulen zeigen tendenziell ein höheres Vertrauen (Bormann & Niedlich, 2017). Bormann und Adamczyk (2016, S. 179–180) identifizieren zwei Typen elterlichen Vertrauens. „Reflektiert vertrauende Partner", sind meist Eltern mit höherem Bildungsstand, die eine aktive und kritisch hinterfragende Rolle in der Schulbildung ihrer Kinder einnehmen, dagegen sind „Bedürfnisorientiert vertrauende Kunden", oft Eltern mit niedrigerem Bildungsstand, die eher auf die Erfüllung spezifischer Bedürfnisse und Erwartungen an die Schule fokussiert sind. Wei-

tere Studien zeigen, dass Vertrauen situationsspezifisch variiert und hauptsächlich in Situationen, die das Wohl des Kindes betreffen, wichtig ist. In einer Vignettenstudie zu Elternvertrauen untersuchten Bormann, Killus et al. (2021) die Bedeutung verschiedener Vertrauensaspekte in unterschiedlichen Interaktionssituationen zwischen Eltern und Schule, wie Elternabende oder Unterrichtshospitationen. Die Vignetten sind auf Grundlage der 5 Facetten der Vertrauenswürdigkeit konzipiert worden (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Die Studie zeigt, dass Elternabende und Elternsprechtage für die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit von Lehrkräften relevant sind, wobei Elternsprechtage wichtiger erscheinen (Bormann, Killus et al., 2021). Darüber hinaus wird die Bedeutung aller fünf Facetten der Vertrauenswürdigkeit (Wohlwollen, Zuverlässigkeit, Kompetenz, Offenheit und Ehrlichkeit) festgestellt, und zwar mit Ausnahme der Kompetenz unabhängig vom Hintergrund der Eltern, was für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Vertrauen in der Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Eltern und Schule von Bedeutung ist (Bormann, Killus et al., 2021, S. 147–148).

3.6 Messung von Vertrauen

Nicht nur die Definitionen, Begrifflichkeiten und Theorien rund um das Thema Vertrauen sind divers und in großer Anzahl vorhanden, sondern auch die Messverfahren für Vertrauen oder Vertrauenswürdigkeit. Einen Überblick über die unterschiedlichen Instrumente und Ansätze geben verschiedene Autor*innen (Bauer, 2021; Bauer & Freitag, 2018; R. Hardin, 2002; Levi & Stoker, 2000; Lyon et al., 2016; Nannestad, 2008; Uslaner, 2002). Historisch begann man um die 1940er Jahre damit, Vertrauen wissenschaftlich und systematisch zu messen (Bauer & Freitag, 2018). Als frühes Beispiel einer Vertrauensfrage werden häufig die „Most-People"-Fragen aus dem Jahr 1942 aufgeführt (Bauer, 2015), welche damals vom „Office of Public Opinion Research" der USA formuliert wurden. Auf diese „Most-People"-Fragen aufbauend konstruierte Rosenberg (1956) das erste systematische Messinstrument für interpersonales Vertrauen und prägte damit die noch heute am meisten verwendete Art der Vertrauensfrage: „Some people say that most people can be trusted. Others say you can't be too careful in your dealings with people. How do you feel about it?". Beierlein et al. (2012) adaptierte diese Items ins Deutsche. Diese Kurzskala besteht aus nur drei Items, zielt darauf ab, in sozialwissenschaftlichen Studien eine effiziente Messung von generalisiertem sozialem Vertrauen zu ermöglichen (vgl. Kapitel 3.2.2) und wird in dieser Arbeit verwendet (siehe Anhang I).

In der Bildungsforschung, vor allem im englischen Sprachraum, wurden quantitative Fragebögen entwickelt, um unterschiedliche Facetten des interpersonalen Vertrauens zu messen. Die „Children's Trust Scale" (CTS) von Imber (1973) erfasst beispielsweise das Vertrauen der Schüler*innen in ihre Lehrkräfte mithilfe einer 40-Item Skala, die das situationsspezifische Vertrauen von Kindern in ihre Eltern, Gleichaltrige und Lehrpersonen adressiert (Imber, 1973). Dagegen konzentriert sich die „Teacher Trust Scale" (TTRS) auf das Vertrauen der Lehrpersonen in ihre Schü-

ler*innen (Imber, 1973). Die TTRS konzentriert sich auf vier Aspekte, und zwar die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit, Vertrauen, Sicherheit und Zuverlässigkeit. Der von J. M. Wilson und Carroll (1991) entwickelte Fragebogen ermöglicht es Lehrkräften, Eltern und Gleichaltrigen, die Vertrauenswürdigkeit eines bestimmten Kindes zu beurteilen, was die Heterogenität der Vertrauensdynamik in der Schule hervorhebt (Wilson & Carroll, 1991). Vertrauen ist ein latentes Konstrukt, welches komplexe und schwer quantifizierbare Beziehungen beinhaltet. Latente Konstrukte sind nicht direkt messbar und werden deshalb indirekt über Unterdimensionen erfasst, die das Gesamtkonstrukt reflektieren sollen (Daumenlang, 2006). Die Entwicklung guter Instrumente ist anspruchsvoll und muss auf einer theoretisch fundierten Grundlage begründet werden (Romero & Mitchell, 2018). Ein theoretisch gut begründeter, quantitativer Ansatz, der im deutschsprachigen Raum häufig zur Messung des Vertrauens in schulischen Kontexten herangezogen wird, wurde von Barbara Thies (2005) entwickelt. Dabei konzentriert sich die Autorin auf die dyadische Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden. Die Lehrkräftebefragung basiert auf Erkenntnissen einer zuvor durchgeführten qualitativen Vorstudie (Thies, 2002), die Befragung der Schüler*innen auf den von Schweer (1996) entwickelten Items. Lehrkräfte und Schüler*innen beurteilten auf 7-stufigen Skalen relevante Aspekte des Vertrauens in der Lehrer-Schüler-Beziehung, u. a. wurden dabei die Vertrauenstendenz und die subjektive Relevanz von Vertrauen erhoben.

Neben Fragebögen können auch Interviews zur Erfassung von Vertrauen genutzt werden. Adamczyk (2017) verwendet in ihrer Dissertation zu Vertrauen von Eltern in die Schule leitfadengestützte Interviews. Qualitative Ansätze zielen darauf ab, das subjektive Verständnis von Vertrauen der Befragten zu erfassen, entsprechend der Forderung von Schweer (2000), das individuelle subjektive Vertrauensverständnis bei der Messung des Vertrauens stärker zu berücksichtigen.

Wie in Kapitel 3.3.1 herausgearbeitet, herrscht in der Bildungsforschung weitgehende Übereinstimmung darüber, dass Vertrauen bzw. Vertrauenswürdigkeit durch mehrere Facetten beschrieben werden kann. Doch gibt es weniger Konsens über die Art und Anzahl dieser Dimensionen (Romero & Mitchell, 2018). Über die Jahrzehnte wurden viele unterschiedliche Facetten des Vertrauens diskutiert, darunter Wohlwollen, Kompetenz, Integrität, Rücksichtnahme, Respekt, Zuverlässigkeit, Offenheit, Fairness und Ehrlichkeit (Romero & Mitchell, 2018). Viele Forschende sprechen dabei zwar von Vertrauen, messen stattdessen jedoch Vertrauenswürdigkeit, wie Glaeser et al. (2000) oder Shayo et al. (2021) herausarbeiten. Diese Erkenntnis hat sich inzwischen auch im wissenschaftlichen Diskurs durchgesetzt (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021a; Shayo et al., 2021). Am häufigsten diskutiert werden die drei Komponenten der Vertrauenswürdigkeit nach Mayer et al. (1995) (Wohlwollen, Fähigkeit und Integrität) und die fünf Facetten von Hoy und Tschannen-Moran (1999) (Kompetenz, Wohlwollen, Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit und Offenheit). Es gibt aber auch Forschende, die darauf hinweisen, dass Vertrauen bis zu zehn Teilkomponenten haben kann (Butler, 1991). Eine auf den fünf Facetten der Vertrauenswürdigkeit (Hoy & Tschannen-Moran, 1999) aufbauende und im englischen Sprachraum weit verbreitet Skala ist die von Hoy und Tschannen-Moran (2003) entwickelte

„Omnibus T-Scale", die drei wesentliche Dimensionen des Vertrauens in Schulen operationalisiert. Diese Ebenen sind das Vertrauen der Lehrkräfte in die Schulleitung, in die Kolleg*innen und die Klienten (i. e. Schüler*innen und Eltern). Im Original bewerten die Lehrkräfte ihr Verhalten auf einer sechsstufigen Likert-Skala von „stimme stark nicht zu" (1) bis „stimme stark zu" (6). Die Forschenden fanden u. a. heraus, dass diese Vertrauensbereiche eng miteinander korrelieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es keinen einheitlichen Ansatz zur Messung von Vertrauen aufgrund der Komplexität, der Bereichsspezifität und der Vielzahl interdisziplinärer Zugänge gibt. Eine der häufigsten verwendeten und angepassten Vertrauensskalen ist die Interpersonal-Trust-Scale von Rotter (1967), welche trotz zahlreicher Anwendungen oft kritisiert wird. Thies (2002) kritisiert vor allem die ungenügende Berücksichtigung der Multidimensionalität des Vertrauens, und dass Vertrauen nicht ausschließlich als konstante Persönlichkeitseigenschaft angesehen werden kann, da es kontextabhängig variiert (siehe Kapitel 3.1). Weiterhin wird der prädiktive Wert der Interpersonal-Trust-Scale hinterfragt (Thies, 2002). Die standardisierte „Most-People"-Vertrauensfrage wird ebenfalls kritisch betrachtet, da unklar bleibt, wer mit „most people" gemeint ist. Die Frage impliziert eine größere Gruppe, ohne zu spezifizieren, worauf sich das Vertrauen bezieht. Diese Skalen werden weltweit in der Forschung eingesetzt und sind dennoch schwer miteinander zu vergleichen, denn Delhey et al. (2011) haben festgestellt, dass der von Befragten angenommene Vertrauensradius, also welche Personen sie bei der Beantwortung im Sinn haben, länderübergreifend stark variiert. Zudem erheben diese Skalen aus Sicht vieler Forschenden generalisiertes (soziales) Vertrauen und nicht interpersonelles Vertrauen in engen Beziehungen (Beierlein et al., 2012; Rotter, 1971). Um ein tieferes Verständnis vor allem der prereflexiven Bestandteile des Vertrauens zu erlangen, sollte nach Bormann, Niedlich und Würbel (2021a, S. 251) die Forschung auch qualitative Methoden einbeziehen, welche speziell für die Erfassung und Analyse impliziten Wissens entwickelt wurden. Lewicki et al. (2006, S. 1015–1016) fordern Forschende dazu auf möglichst „komplementäre" Methoden in Betracht ziehen.

4. Forschungsdesiderat, Fragestellungen und Arbeitsmodell

Spätestens seit der Entdeckung der Einzelschule als Motor der Schulentwicklung, wird der Schule vermehrt Autonomie gewährt (Dalin & Rolff, 1990). und die Erforschung dieser Disziplin verstärkt in den Mittelpunkt empirischer Bildungsforschung gerückt (Bohl et al., 2010). Trotz der zentralen Bedeutung der Schulentwicklung wird ihr oftmals der Mangel an einer fundierten theoretischen Grundlage vorgeworfen, was sich durch ihre enge Verbindung zur Praxis und den interdisziplinären Charakter der Organisationsentwicklung erklären lässt (Bohl, 2009). Schulentwicklung begründet sich auf den Funktionen und Aufgaben der Schule (Fend, 2008), (siehe Kapitel 2.2). Die aktuellen Ziele der Schulentwicklung umfassen Aspekte wie Qualitätssicherung, die Weiterentwicklung der Schulkultur (vgl. Kapitel 2.4.3), Förderung von Kompetenzen und die Verbesserung des Arbeitsumfelds (Rahm, 2008) (vgl. Kapitel 2.3). Ein zentrales Anliegen ist es, Schulen zu etablieren, die ihre Verwaltung autonom führen und ihre Struktur selbst gestalten (Rolff, 1998). Im Kontext des pädagogischen Handelns ist hierbei die Erziehung zur Selbsterziehung von Bedeutung, im Kontext der Institution Schule impliziert Schulautonomie die Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Schulen sowie das Funktionieren als lernende Gemeinschaft (i. e. „learning communities", vgl. Kapitel 2.4.2) (Mitchell & Sackney, 2011; Rolff, 2019). Für effektives Lernen auf persönlicher und organisationaler Ebene sind funktionierende Beziehungen unabdingbar (Elzinga & Roelofs, 2005; Fricke et al., 2012; Hamre et al., 2012), welche durch zielgerichtete Schulentwicklungsmaßnahmen gefördert und bei Bedarf wiederhergestellt werden können. Die Ergebnisse von internationalen Schulvergleichsstudien (z. B. „Pisa-Studie 2000") der letzten Jahrzehnte weisen darauf hin, dass der traditionell starke Fokus auf Leistung und Kompetenz nicht zu den erhofften Ergebnissen im internationalen Vergleich geführt hat (Schümer, 2004). Dies löste eine intensive Debatte über die Rolle der Schule und der Schulentwicklung aus und lenkte den Fokus vermehrt auf Themen wie Bildungsgerechtigkeit, Schuleffektivität und damit verbunden den schulischen Output (vgl. Faller, 2019). Die neuesten Ergebnisse der PISA-Studie machen erneut deutlich, dass auch mehr als 20 Jahre nach dem ersten PISA-Schock das deutsche Schulsystem im internationalen Vergleich in vielen Bereich noch immer den eigenen Ansprüchen nicht gerecht wird, besonders deutlich im Hinblick auf soziale Chancengleichheit (Anders, 2023; OECD Publishing, 2023a, 2023b).

In den letzten Jahrzehnten zeichnet sich ein Paradigmenwechsel im internationalen bildungspolitischen Diskurs ab, der das Wohlbefinden und das Empfinden von Glück in den Mittelpunkt rückt (Ecclestone, 2007). Auch das Wohlbefinden gewinnt zunehmend an Bedeutung für die Schulforschung und Schulentwicklungsforschung (Hascher & Lobsang, 2004; Holzer et al., 2021; Lichtinger, 2023; Markus & Schwab, 2021). Wie in Kapitel 2 dargelegt, wird Schulentwicklung im Kontext dieser Arbeit zunächst anhand der drei von Rolff (2016) beschriebenen Pfade der Schulentwicklung verstanden. Die Konzeption der Schule als soziale Organisation erfordert die Gestaltung funktionaler Verbindungen zwischen verschiedenen Schulakteuren (Kiper, 2014). Dabei wird versucht der Komplexität dieser Prozesse durch die

Berücksichtigung weiterer etablierter Konzepte indirekt zu begegnen. Um der Komplexität dieser Prozesse gerecht zu werden, werden weitere etablierte Konzepte und Theorien herangezogen. Dazu zählen unter anderem das Schulklima bzw. die Schulkultur (siehe Kapitel 2.4.3), die lernende Schule (siehe Kapitel 2.4.2), das Zusammenspiel impliziter und expliziter Prozesse (siehe Kapitel 2.4.4), die Selbstbestimmungstheorie (siehe Kapitel 2.6) sowie das Vertrauen (siehe Kapitel 2.7).

In diesem Kapitel wird zunächst der Forschungsgegenstand dieser Dissertation abgeleitet. Dazu werden sieben zentrale Forschungsdesiderate formuliert, welche zu den zentralen Forschungsfragen führen. Schließlich wird das Kapitel durch die Darstellung eines theoretisch begründeten Arbeitsmodells abgeschlossen, mit dessen Hilfe die Forschungsfragen bearbeitet werden können.

4.1 Forschungsdesiderat

Soziale Aspekte in der Schule sind nicht nur im Hinblick auf ihre Funktion bei der Entwicklung demokratischer, gesellschaftlich integrierter Individuen relevant, sondern spielen auch eine entscheidende Rolle für den Erfolg von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Elzinga & Roelofs, 2005; Fricke et al., 2012; Hamre et al., 2012) (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3). Aus einer Lehrkraftperspektive heraus, haben zum Beispiel Jennings und Greenberg (2009) dargelegt, dass Lehrkräfte mit ausgeprägten sozial-emotionalen Fähigkeiten in der Regel effektiver dabei sind, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, die durch geringe Störungen und Fehlverhalten gekennzeichnet ist. Im Gegensatz dazu kann ein Mangel an positiver sozial-emotionaler Lehrer-Schüler-Bindung zu einem ungünstigen Unterrichtsklima und schlechteren Bildungsergebnissen führen. Positive Korrelate betreffen auch die Lehrkraftebene, u. a. in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften oder die Bewältigung arbeitsbezogenen Stresses (Schaarschmidt & Fischer, 2013). Die Bedeutung guter Beziehungen in der Schule wurde sowohl empirisch als auch theoretisch belegt, sodass sich diese aus Sicht vieler Forschende als wichtige Facette der Schulentwicklung etabliert hat (Aldrup et al., 2018; Carmignola et al., 2021; Schön & Glade, 2020; Tillack, 2014).

Im Gegensatz zu privaten Beziehungen, die schnell entstehen und ebenso wieder enden können, sind pädagogische Beziehungen im Schulkontext langfristiger und dienen dem Lernzweck (Schwarzwälder & Lohse-Bossenz, 2021). Daher ist es wichtig, dass Lehrkräfte und Schulleitungen diese Beziehungen als Teil eines aktiven Gestaltungsprozesses (z. B. durch Schulentwicklungsmaßnahmen) verstehen (Schwarzwälder & Lohse-Bossenz, 2021). Vor diesem Hintergrund wird länderübergreifend ein Umdenken gefordert, das einen stärkeren Fokus auf soziale Aspekte des Lernens und pädagogische Beziehungen in der Schule legt (Cappella et al., 2016; Carmignola et al., 2021; Konishi & Wong, 2018; Luyten et al., 2005), denn die normative Outputorientierung der Vergangenheit vernachlässigt wichtige soziale und pädagogische Dimensionen (Luyten et al., 2005) und reduziert die Vielfalt des schulischen Lernens auf messbare Leistungen (Cappella et al., 2016). Dieser Argumentation folgend, kann dieses erste Desiderat abgeleitet werden:

Die Schulentwicklungsforschung sollte die sozialen Aspekte aus einer multidimensionalen Perspektive verstärkt thematisieren und – im Gegensatz zu einer einseitigen Outputorientierung – Schulentwicklung in einem ganzheitlichen Verständnis diskutieren. ***(1. Forschungsdesiderat)***

Der Schulleitung als „driver for change" (Bryk, 2010, S. 26) wird die Schlüsselrolle für die Gewährleistung erfolgreicher Veränderungen an Schulen und somit gelungener Schulentwicklung zugesprochen (Bonsen, 2010a, 2010b; Leithwood et al., 2019) (vgl. Kapitel 2.5). Dies gilt insbesondere im Kontext sozialer Aspekte, wodurch sich die Schulleitungen mit einer Reihe von Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert sehen, die von sowohl erweiterte „klassische" Führungskompetenzen als auch verstärkt emotionale, soziale und selbst transformationale Fähigkeiten verlangen (Bryk & Schneider, 2003; Gabarro, 1978; La Schoen & Teddlie, 2008). In der Realität zeigen Schulleitungen unterschiedlich viel Erfolg bei der Bewältigung dieser Anforderungen sowie bei der Wahrnehmung der Möglichkeiten der pädagogischen Gestaltung (Harazd et al., 2008). Nach Rolff (2016) gibt es aus einer inhaltlichen Perspektive heraus drei „Pfade der Schulentwicklung" (UE, OE, PE) (vgl. Kapitel 2.4.1). Für jeden dieser Pfade sind soziale Aspekte und das Vorhandensein wechselseitig positiv wahrgenommen Beziehungen zwischen den Akteuren eine Grundvoraussetzung von Innovation (vgl. Altrichter & Wiesinger, 2005; Esslinger-Hinz, 2020). Im Zuge dieser Entwicklungen verschiebt sich der Fokus auf die Unterrichts- und Personalentwicklung, Organisationsentwicklung wird vermehrt zur Erreichung dieser beiden Pfade diskutiert (Steffens, 2007). Empirisch vielfach nachgewiesen ist der Einfluss eines transaktionalen Führungsstils der Schulleitung im Kontext von Schulentwicklung. Empirische Untersuchungen im schulischen Umfeld haben positive Verbindungen zwischen den Stilen der transformationalen Führung und dem Engagement sowie der Arbeitsmotivation von Lehrkräften nachgewiesen (Eyal & Roth, 2011; Leithwood & Sleegers, 2006). Sie zeigten auch eine positive Korrelation zu einem positiven Schulklima (McCarley et al., 2016), zu kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen innerhalb des Kollegiums (Ninković & Knežević Florić, 2018), zu höheren Niveaus der Arbeitszufriedenheit (Bogler, 2001) sowie zu mehr Vertrauen (vgl. Kapitel 2.7.2) (Khan, 2023).

Trotz der herausragenden Verantwortung der Schulleitung sind empirische Forschungsbefunde zum Thema Schulleitung im deutschen Fachdiskurs unterrepräsentiert (Wissinger & Huber, 2002). Wenn dazu geforscht wird, dreht sich der wissenschaftliche Diskurs in Deutschland häufig um Phänomene wie Führungsstile oder Persönlichkeitsattribute. Nur selten liegt ein expliziter Fokus auf der Erforschung sozialer Aspekte (Carmignola et al., 2021, S. 256). Aufgrund des unbestrittenen hohen Einflusses der Schulleitung auf Schulentwicklungsprozesse, sowie der hohen Bedeutung sozialer Faktoren in der Schule kann aus Sicht des Autors ein weiteres Forschungsdesiderat begründet werde:

Mit Blick auf die Schulleitungsforschung in Deutschland ist mehr empirische Forschung zum Einfluss der Schulleitung auf die sozialen Aspekte der Schule erforderlich ***(2. Forschungsdesiderat)***

Die Forschungsgruppe um Ryan und Deci (1989), hat sich über viele Jahre hinweg im Kontext der Selbstbestimmungstheorie intensiv mit der Rolle psychologischer Grundbedürfnisse wie Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit im Zusammenhang mit motivationalen und sozialen Faktoren in Schulprozessen auseinandergesetzt (vgl. Kapitel 2.6). Die Erkenntnisse aus der Selbstbestimmungstheorie inklusive ihrer „Minitheorien" sind ebenfalls relevant für die Forschung zur Schulentwicklung in Deutschland, insbesondere hinsichtlich des Verständnisses sozialer Aspekte (siehe Kapitel 2.6.4). Der Autonomiebegriff spielt dabei eine wesentliche Rolle in bildungspolitischen Debatten und damit auch in der Schulentwicklung, sowohl im Kontext der Unterrichts- und Organisationswicklung (beispielsweise durch offenen Unterricht, Team-Teaching, flache Hierarchien) als auch in Bezug auf Personalentwicklung zum Beispiel durch motivationale Faktoren (Black & Deci, 2000; Deci & Flaste, 1995) oder auch auf Schulebene in Diskursen um Schulautonomie und Verantwortung der Einzelschule (Dalin & Rolff, 1990).

Im Kontext der Selbstbestimmungstheorie (siehe Kapitel 2.6.3) werden soziale Aspekte an mehreren Stellen hervorgehoben. Danach trägt die *authentische* Entscheidung von Individuen, sich *freiwillig* auf eine Beziehung einzulassen (i. e. Autonomie), wesentlich zu ihrem Wohlbefinden und ihrer Zufriedenheit bei (Deci & Ryan, 2017). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die gleichzeitige subjektive Bedürfnisbefriedigung nach Kompetenz und sozialer Verbundenheit. Laut Deci und Ryan (2017) führt in engen Beziehungen die gleichzeitige Erfüllung aller drei psychologischen Grundbedürfnisse zu einem sicheren Bindungsverhalten, *Authentizität*, *Offenheit* und *emotionalem Vertrauen*, was wiederum die Qualität der Beziehungen verbessert. Die Unterstützung von Autonomie, also das Gewähren von Autonomie, befriedigt nicht nur die Bedürfnisse des Empfängers, sondern auch die des Gebers (Cheon et al., 2014). Diese *Reziprozität* der Autonomieunterstützung trägt entscheidend zur Erfüllung der Grundbedürfnisse aller beteiligten Personen bei und fördert eine positivere Dynamik in Beziehungen. Für Lehrkräfte kann das Verständnis und die Berücksichtigung dieser psychologischen Grundbedürfnisse eine bedeutende berufliche Ressource darstellen (Klaeijsen et al., 2018). Dies zeigt sich unter anderem in zahlreichen Forschungsergebnissen zur sozialen Unterstützung im Kontext von Belastung und Beanspruchung (z. B. Rothland, 2013), denn Personen, die Autonomieunterstützung oder -unterstützung durch ihre Partner spüren, neigen eher dazu, sich *emotional verletzbar* zu machen (vgl. Kapitel 3.1), das heißt sich auf *Andere zu verlassen* und gegebenenfalls um Hilfe zu bitten und zu vertrauen. Darüber hinaus ermöglicht es ihnen, *authentisch und transparent* zu sein und in *Übereinstimmung mit ihren eigenen Idealen* zu handeln (Deci & Ryan, 2017).

Diese kursiv hervorgehoben Aspekte stehen in enger Verbindung zu unterschiedlichen in Kapitel 3 aufgeführten Begriffen, Konzepten und Theorien interpersonalen Vertrauens. Die Fähigkeit, sich auf andere zu verlassen, dabei möglichst wenig Druck auszuüben und die Perspektive des Gegenübers nachzuvollziehen ist eine Grundvoraussetzung der Autonomieunterstützung (Black & Deci, 2000, S. 742) und impliziert Verletzbarkeit. Außerdem kann eine wahrgenommene Bedürfnisfrustration zu mehr Verletzbarkeit führen (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Andererseits stellen die eigene Verletzbarkeit und die damit verbundene Erwartungen die zentralen Elemente des Vertrauens dar (Mayer et al., 1995; Misztal, 2011; Rousseau et al., 1998). Schließlich kann das Vertrauen auch verletzt werden (siehe Kapitel 3.1). Eine weiter theoretische Verbindung zwischen Vertrauen und der Selbstbestimmungstheorie findet sich in MRT, denn die Übereinstimmung mit eigenen Idealen weist auf das Phänomen der Vertrauensintention bzw. auf individuelle Vertrauenstheorien hin (vgl. Kapitel 3.3.1 und 3.3.2), die von gegenseitigen, situationsabhängigen Erwartungen und Erfahrungen geprägt sind und zu einem fortschreitenden oder rückläufigen Entwicklung des Vertrauens führen (siehe Kapitel 2.6.2 und 3.2.4). Zudem deutet die Übereinstimmung mit eigenen Idealen auf individuelle Vertrauensintentionen bzw. Vertrauenstheorien hin (vgl. Kapitel 3.3.1, welche von situationsabhängigen Erwartungen und Erfahrungen bedingt werden (vgl. Kapitel 3.3.2 (Schweer, 1997a). In engen Beziehungen, die durch symmetrische Machtverhältnisse und Freiwilligkeit gekennzeichnet sind, lässt sich tendenziell leichter Vertrauen aufbauen (Schweer, 1997a, 2017), was erneut durch Erkenntnisse der RMT erklärt werden kann. Auch das Phänomen der Reziprozität – vgl. Wechselseitigkeit der Autonomieunterstützung, Cheon et al. (2014) – ist für das Vertrauen wesentlich und spiegelt den Grundsatz wider, dass das Geben von Vertrauen indirekt das eigene Vertrauen in den Partner beeinflusst (Ferrin et al., 2008; Korsgaard, 2018; Serva et al., 2005). Moderiert durch eine Zunahme an Kooperationen führt also das Geben von Vertrauen zu mehr Vertrauen (Ferrin et al., 2008). Die pre-reflexive (emotional-affektive) Dimension des Vertrauens beruht wie in Kapitel 3.2.1 erläutert auf unbewussten Annahmen, Erfahrungen, Gewohnheiten und Sozialisation und variieren zwischen sozialen Gruppen, und Menschen (Frederiksen, 2014). Ebenso wie die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse (vgl. Markus, 2023) wird auch das Vertrauen als situations- und kontextabhängig (siehe Kapitel 3.3.3) verstanden. So ist das Vertrauen in eine Person von dem Kontext der Interaktion (z. B. Schule, Unterricht) sowie der Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers abhängig. Abschließend werden bei Deci und Ryan (2017) viele der Facetten der Vertrauenswürdigkeit genannt (u. a. Offenheit, Authentizität, Kompetenz, und sicheres Bindungsverhalten, also Verlässlichkeit), jedoch nicht als solche eingeordnet. Zusammenfassend spricht vieles für einen Zusammenhang zwischen Vertrauen und der Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse, für welche jeweils eine hohe Relevanz für Schulentwicklungsprozesse herausgearbeitet werden kann.

Mit dem Begriff des Vertrauens wird in Kapitel 3 ein Phänomen beschrieben, welches nicht nur als Grundvoraussetzung gelungener Beziehungen (Schweer, 1996, 1997b) oder Innovationen (Moolenaar & Sleegers, 2010), Wandel und Kooperation

(Dedering & Pietsch, 2023; Hoppes & Holley, 2014) gesehen wird, sondern im Kontext mit Schulentwicklung eine große Anzahl positiver Korrelate aufweist und somit von vielen Forschenden als Ressource für Schulentwicklung gesehen werden kann (Adams, 2008; Bryk & Schneider, 2002; Forsyth et al., 2011; Forsyth et al., 2006; Kemethofer & Altrichter, 2014). Im Widerspruch dazu spielt Vertrauen im Kontext deutscher Schulentwicklungsforschung nur eine untergeordnete Rolle und wird häufig nur als Randerscheinung neben anderen sozialen Aspekten behandelt. Studien wie von Fabel-Lamla (2018) oder Niedlich und Bormann (2018) erforschen nur Teilbereiche der Schulentwicklung, wie das Elternvertrauen oder kollegiale Zusammenarbeit. Forschungen, die sich in einem ganzheitlichen Verständnis mit Vertrauen als Ressource der Schulentwicklung befassen, gibt es nur in überschaubarer Anzahl innerhalb des deutschen Schulentwicklungsdiskurses (vgl. Kemethofer & Altrichter, 2014). Aufgrund der hohen Relevanz für Schulentwicklung v. a. im Kontext mit sozialen Aspekten (siehe Kapitel 2.7) sowie der vorhandenen Nähe zu Konstrukten aus der Schulentwicklung (wie z. B. Schulklima, Wohlbefinden, Führungsstile, implizite und explizite Prozesse der Schulentwicklung, psychologische Grundbedürfnisse) lässt sich schließlich eine weitere Forschungslücke beschreiben:

In der Schulentwicklungsforschung sollte interpersonales Vertrauen vertieft analysiert werden, um so Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob und wie Vertrauen als Ressource der Schulentwicklung nutzbar gemacht werden kann. ***(3. Forschungsdesiderat)***

Forschungslücken bei der Erforschung von Vertrauen werden auch von anderen Forschenden thematisiert. „Although the development of trust is conceptually reflected, the concrete stages of the development of trust are hardly ever a topic for empirical studies, which is also reflected in the lack of longitudinal or comparative trust studies that examine how and under what conditions trust develops“ (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021, S. 127). Eine Möglichkeit Vertrauen näher zu erforschen ist es dem Phänomen der Vertrauenswürdigkeit mehr Aufmerksamkeit zu schenken (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021). Vor dem Hintergrund von Vertrauenswürdigkeit sieht die Forschungsgruppe um Inka Bormann diverse Desiderate im schulischen Vertrauenskontext. „What is the relative importance of the different facets of trustworthiness in the context of education? How do different types of situation impact on perceptions of trustworthiness?“ (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021a, S. 254). Demnach ist es tatsächlich unklar, ob verschiedene Aspekte der Vertrauenswürdigkeit in spezifischen Bildungskontexten oder -beziehungen von derselben Bedeutung sind oder ob manche Facetten einen stärkeren Einfluss auf das Vertrauensniveau ausüben als andere (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021a). Tatsächlich könnten die Bedeutung und das Gewicht dieser Facetten je nach Art der Beziehung und den damit einhergehenden Erwartungen und Wahrnehmungen variieren (Shayo et al., 2021). In diesem Kontext kann auch Dietz und Hartog (2006) zitiert werden: „However, since trust levels vary

according to who is participating in the relationship (…), and will vary according to circumstances and situations, it does remain crucial to be specific about the exact referent or group of referents (…)" (Dietz & Hartog, 2006, S. 572). Auch Colquitt et al. (2007) haben dazu aufgefordert in empirischen Studien Vertrauenswürdigkeit aus der Perspektive unterschiedlicher Dimensionen zu erforschen und damit den Entstehungsprozess von Vertrauen besser nachvollziehen zu können. Diese Forderungen führen zu folgendem Desiderat:

> *Die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit spielt eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Vertrauen und sollte im Schulkontext differenziert nach der spezifischen Situation, dem Kontext und der Personengruppe näher erforscht werden.* ***(4. Forschungsdesiderat)***

Feldman und Pentland (2003) weisen darauf hin, dass nachhaltiges Lernen und Entwicklung in Organisationen selten aus intentionalen und bewusst-kognitiven Prozessen hervorgehen. Vertrauen umfasst sowohl eine emotionale, affektive Komponente (McAllister, 1995) als auch eine verhaltensbasierte, kognitive Dimension (Lewicki & Bunker, 1996). Obwohl Änderungen und eine Neubewertung von Emotionen den Prozess der Vertrauensentstehung nachhaltig beeinflussen können, gibt es nur wenige theoretische Erklärungsansätze oder empirische Belege, die dezidiert die psychologischen Mechanismen beleuchten, welche dem Vertrauen oder der Vertrauenswürdigkeit zugrunde liegen (vgl. Adams, 2020; Clément et al., 2020). Dazu bietet die Selbstbestimmungstheorie eine relevante theoretische Grundlage für ein Verständnis dieses Prozesses (vgl. Kapitel 2.6.4). Aufgrund ihrer zahlreichen Verbindungen zueinander vor allem im Kontext sozialer Faktoren von Schulentwicklung (vgl. Kapitel 2.6.4 und 2.7.2), kann davon ausgegangen werden, dass die Berücksichtigung der psychologischen Grundbedürfnisse Erkenntnisse für die emotionale Dimension des Vertrauens liefern kann.

Es gibt nur wenige Studien, die die Beziehung zwischen Vertrauen und den psychologischen Grundbedürfnissen von Lehrkräften empirisch untersuchen und dabei eine positive Assoziation für Vertrauen in verschiedene Akteure aufzeigen (z. B. Fernet et al., 2013; Kovjanic et al., 2012; Trépanier et al., 2013). Obwohl diese Studien das dynamische emotionale Wesen des Vertrauens im sozialen Umfeld der Lehrkräfte beleuchten, berücksichtigen sie nicht die Möglichkeit, dass sich die Zusammenhänge zwischen Vertrauen und psychologischen Grundbedürfnissen je nach Bezugsgruppe unterschiedlich manifestieren können (Clément et al., 2020). Adams (2020) unterscheidet zwar zwischen Vertrauen in unterschiedliche Akteure, jedoch nicht zwischen den drei psychologischen Grundbedürfnissen. Clément et al. (2020) sind als erste auf diese Unterschiede eingegangen, berücksichtigen aber weder die Vertrauenswürdigkeit der Eltern, noch differenzieren sie zwischen Befriedigung und Frustration der Bedürfnisse. Vertiefende Forschung zur emotionalen Dimension des Vertrauens könnte einen wertvollen Beitrag zur Vertrauensforschung leisten, sowie dazu beitragen, praktische Implikationen für die Schulentwicklung abzuleiten.

> *Die emotionale Dimension der Vertrauenswürdigkeit sollte vertieft analysiert werden, um so Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche psychologischen Prozesse zur progressiven oder retrogressiven Vertrauensentwicklung beitragen.* ***(5. Forschungsdesiderat)***

Neben der wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit spielen auch vertrauenswürdige oder vertrauensvolle Handlungen eine Rolle bei der Entstehung von Vertrauen (vgl. Kapitel 3.3.1) (Mayer et al., 1995). Auch dazu wurden bereits einige Forschungsfragen formuliert. *How exactly do perceptions of trustworthiness translate into trusting actions? What kind of actions that provide evidence of trust can be observed in the field of education?* (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021a, S. 254). *How do different interactions among stakeholders as well as their experiences with and expectations toward each other affect the trust they develop? How is the development of trust related to the characteristics of the situation?* (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021, S. 130). Auch in Bezug auf die Notwendigkeit der intensiven Erforschung von Vertrauenshandlungen im deutschen Schulkontext wird ausgehend von den angebrachten Forschungsdesideraten der Forschergruppe um Inka Bormann und der hohen Relevanz von Vertrauen für Schulentwicklungsprozesse eine weitere Forschungslücke identifiziert:

> *Es bedarf weiterer Forschung zu Vertrauenshandlungen in der Schule. Insbesondere ist es von Interesse, welche konkreten Vertrauenshandlungen für die Entwicklung von Vertrauen der Schulakteure identifiziert werden können und auf welche Weise Vertrauenshandlungen dazu beitragen können, die Vertrauenswürdigkeit und damit Vertrauen in der Schule zu fördern.* ***(6. Forschungsdesiderat)***

Wie in Kapitel 3.2 dargestellt, werden eine Vielzahl an mehr oder weniger stark voneinander abgrenzbaren Begrifflichkeiten im Bereich der Vertrauensforschung verwendet. Sehr häufig werden diese Begriffe miteinander vermischt und in unklare Zusammenhänge gesetzt (Niedlich et al., 2021, S. 125). Im englischen sowie deutschsprachigen Raum wurden vielfältige methodische Ansätze zur Erfassung und Messung des Vertrauens in schulischen Kontexten angewendet (vgl. Kapitel 3.6). Quantitative Zugänge der Vertrauensmessung haben sich besonders bei der Erfassung konkret erfahrener vertrauenswürdiger Handlungen bewährt (Glaeser et al., 2000). Vertrauenswürdige Handlungen schlagen sich in der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung des Trustees nieder. Zu diesem Zeitpunkt gibt es im deutschen Schulforschungskontext keine theoretisch fundierte Skala, welche die (für diese Studie relevante) lehrkraftperzipierte Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit in unter-

schiedliche Schulakteure beinhaltet (vgl. Kapitel 3.6). Daher lässt sich unter Berücksichtigung des 4. Forschungsdesiderats eine weitere Forschungslücke identifizieren:

> *Für die Erforschung der Desiderate 3–6 sind valide deutschsprachige Skalen zur Messung von Vertrauenswürdigkeit notwendig. Dabei muss der Kontext ausdrücklich definiert werden. Daher bedarf es einer lehrkraftperzipierten Skala, die sich explizit auf den Schulkontext bezieht und zwischen den unterschiedlichen Trustees differenziert (v. a. Schulleitung, Kolleg*innen, Schüler*innen, Eltern).* ***(7. Forschungsdesiderat)***

4.2 Forschungsfragen

Wie erläutert, gibt es keine deutschsprachige Skala, die geeignet ist, die subjektive, lehrkraftperzipierte Vertrauenswürdigkeitswahrnehmung unterschiedlicher Schulakteure valide zu messen (7. Desiderat). Um die Forschungsdesiderate 1 bis 6 zu bearbeiten, bedarf es zunächst einer entsprechenden validen Skala, die theoretisch auf der Dissertation zugrundeliegenden Konzeption des Vertrauens basiert.

Forschungsfrage der Vorstudie

> *FF-0: Lässt sich eine deutschsprachige lehrkraftperzipierte Skala, welche zur validen Messung der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung unterschiedlicher Schulakteure geeignet ist, entwickeln?*

Wie in Kapitel 3.6 ausgeführt, steht mit der Omnibus T-Scale von Hoy und Tschannen-Moran (2003) eine valide (englischsprachige) Skala zur Erforschung lehrkraftperzipierter Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Schulakteure zur Verfügung, welche zudem bereits erfolgreich in andere Sprachen adaptiert wurde (siehe Kapitel 5.5.1). Unter der Voraussetzung, dass die Ergebnisse der Vorstudie darauf hinweisen, dass die deutsche Adaption der „Omnibus T-Scale" als valides Instrument zur Messung von Vertrauenswürdigkeit in der Schule eingesetzt werden kann, könnte diese Skala zur Beantwortung der Forschungsfragen der Hauptstudie verwendet werden. Vor dem Hintergrund, einen empirischen Beitrag zur Erforschung sozialer Aspekte der Schulentwicklung zu leisten (1. Desiderat) und dabei dezidiert die Einflussmöglichkeiten der Schulleitung bei der Förderung dieser sozialen Faktoren herauszuarbeiten (2. Desiderat), ist es das primäre Ziel dieser Arbeit aufzuzeigen, wie das Vertrauen der Lehrkräfte in unterschiedliche Schulakteure im Kontext von Schulentwicklung gefördert werden kann (3. Desiderat). Wie an vielen Stellen herausgearbeitet, entsteht Vertrauen im Kontext eines Dreiklangs bestehend aus Wahrnehmung

der Vertrauenswürdigkeit, erfahrenen Vertrauenshandlungen sowie der individuellen Vertrauensintention. Aufgrund der Herausforderungen bei der direkten Messung von Vertrauen (7. Desiderat), orientiert sich diese Arbeit an vielen internationalen Vertrauensstudien (Goddard et al., 2001; Hoy et al., 2006; Smith & Flores, 2014; van Maele & van Houtte, 2009, 2012) und nähert sich dem Vertrauensphänomen indirekt durch die Messung von Vertrauenswürdigkeit (4. Desiderat) sowie durch Erkenntnisse über Vertrauenshandlungen (6. Desiderat). Mit dem Ziel, Erkenntnisse über die psychologische Dimension des Vertrauens zu generieren (Forschungsdesiderat 5), wird zudem ein möglicher Einfluss der psychologischen Grundbedürfnisse auf Vertrauenswürdigkeit erforscht.

Dabei gilt es der Multidimensionalität und Bereichsspezifität des Vertrauens (bzw. Vertrauenswürdigkeit) durch die Differenzierung in unterschiedliche Bezugspersonen (Schüler*innen, Kolleg*innen, Schulleitungen, Eltern) gerecht zu werden. Die Perspektive der Lehrkräfte ist dabei von zentraler Bedeutung, da sie neben der Schulleitung eine entscheidende Rolle bei der erfolgreichen Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen spielen. Ihre Einstellungen, Überzeugungen und Erfahrungen können den Erfolg dieser Maßnahmen maßgeblich beeinflussen (Guskey, 2002, S. 381–383). Außerdem besitzen Lehrkräfte unter allen Schulakteuren die meisten und engsten Interaktionen mit der Schulleitung und sind somit in der Lage sind, über Erfahrungen bezüglich konkreter Vertrauenshandlungen der Schulleitung zu berichten (vgl. Balyer, 2016; Smith & Flores, 2014). Und schließlich sind Lehrkräfte für die Beziehungsqualität zu ihren Kolleg*innen (Bilgic & Gumuseli, 2012), ihren Schüler*innen (Thies, 2002) sowie deren Eltern hauptverantwortlich (Bilgic & Gumuseli, 2012). Aus diesem Grund ist diese Arbeit auf die Perspektive der Lehrkräfte ausgerichtet und erfolgen die Analyse in Bezug auf diese Akteursgruppe.

Forschungsfragen der Hauptstudie: Vertrauen im Kontext von Schulentwicklung

Ausgehend von den zuvor identifizierten Forschungsdesideraten wird folgende Forschungsfrage formuliert, welche sich auf Vertrauenswürdigkeit (bzw. Vertrauen) als wichtige Facette von Schulentwicklung bezieht.

> *FF-1: Welche Faktoren können identifiziert werden, welche die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung unterschiedlicher Schulakteure durch die Lehrkräfte beeinflussen?*

Wie in Kapitel 3 ausführlich dargestellt, gibt es unterschiedliche Facetten und Bereiche der Vertrauenswürdigkeit (bzw. Vertrauen). Sinnvoll erscheint eine inhaltliche Differenzierung potenzieller Einflussfaktoren in Bezug auf die differenziellen Vertrauenstheorie von Schweer (1997a), welche sich sowohl auf situationale (Deutsch, 1960) als auch personale (Rotter, 1967) Faktoren bezieht.

Hypothese 1: Es können situationale und personale Faktoren identifiziert werden, die einen potenziellen Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Lehrkräfte in unterschiedliche Akteure der Schulgemeinschaft besitzen.

Wie beschrieben, könnte Vertrauenswürdigkeit in einem Zusammenhang mit den psychologischen Grundbedürfnissen stehen. Die Wahrnehmung dieser Grundbedürfnisse könnte als zusätzlicher Einflussfaktor die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit von Lehrkräften gegenüber verschiedenen schulischen Akteuren beeinflussen.

Hypothese 2: Die subjektive Bedürfniswahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrkräfte hat einen potenziellen Einfluss auf die lehrkraftperzipierte Vertrauenswürdigkeitseinschätzung in unterschiedliche Akteure der Schulgemeinschaft.

Ziel dieser Untersuchung ist es, Erkenntnisse zu liefern, die einen Beitrag dazu leisten können, Vertrauen als eine Ressource für Schulentwicklungsprozesse nutzbar zu machen. Vor diesem Hintergrund wird vor dem Hintergrund der identifizierten Forschungslücken folgende Forschungsfrage formuliert.

FF-2: Welche vertrauenswürdigen Handlungen oder Vertrauenshandlungen der Schulleitung können identifiziert werden, die im Kontext von Schulentwicklung einen Beitrag zum Vertrauen oder der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Schulakteuren leisten?

Hypothese 3: Es können Schulentwicklungsmaßnahmen ausgehend von der Schulleitung identifiziert werden, welche die Vertrauenswürdigkeit oder das Vertrauen der Lehrkräfte in Schulakteure **direkt** beeinflussen können.

Hypothese 4: Es können Schulentwicklungsmaßnahmen ausgehend von der Schulleitung identifiziert werden, welche die Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte in Schulakteure **indirekt** über die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse beeinflussen können.

4.3 Arbeitsmodell

Die Auseinandersetzung mit einer mehrperspektivischen Sichtweise (i. e. weniger Outputorientierung vs. mehr individuelle Bedürfnisorientierung und Berücksichtigung sozialer Aspekte) stellt für Schulleitungen eine erhebliche Herausforderung dar (Bryk & Schneider, 2003; Gabarro, 1978; La Schoen & Teddlie, 2008). Nachhaltiges Lernen, erfordert das Zusammenspiel verschiedener Faktoren – nicht nur im Klassenzimmer, sondern in der gesamten Schulumgebung und insbesondere bei jedem

einzelnen Individuum. Die Fähigkeit von Schulleitungen, mit den Anforderungen einer zunehmend eigenverantwortlichen Schule umzugehen und die Möglichkeiten pädagogischer Gestaltung zu nutzen, variiert stark (Harazd et al., 2008). Daher basiert diese Studie auf einem Verständnis von Schule, die effektives Lernen fördert (siehe Kapitel 2.4.2 zu „learning communities"), und berücksichtigt dieses komplexe Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Akteuren einer Schule als wesentlich für die Erforschung von Schulleitungshandeln.

Die Einbeziehung der drei psychologischen Grundbedürfnisse in Verbindung des Vertrauensphänomens erlaubt es, eine umfassende Perspektive auf die Qualität der sozialen Beziehungen in der Schule einzunehmen. Dies beinhaltet stets die Betrachtung der Wechselwirkung zwischen äußeren Anforderungen und inneren Ressourcen, wie sie in den impliziten und expliziten Faktoren der Schulentwicklung (Kapitel 2.4.4) sowie in den Diskursen um die emotionalen und kognitiven (u. a. Kapitel 3.2.3) oder der kontext- und situationsabhängigen Dimensionen des Vertrauens (Kapitel 3.3.3) thematisiert wird.

Dabei sollte die Konzeption dieser Arbeit auf theoretischen Modellen basieren, die die Dynamik pädagogischer Entwicklungsprozesse, welche zwischen Vermeidung und Aktionismus schwanken können, angemessen darstellen. Abbildung 6 veranschaulicht das Arbeitsmodell, welches auf Grundlage der Forschungsfragen und Hypothesen den Rahmen dieser Arbeit bildet.

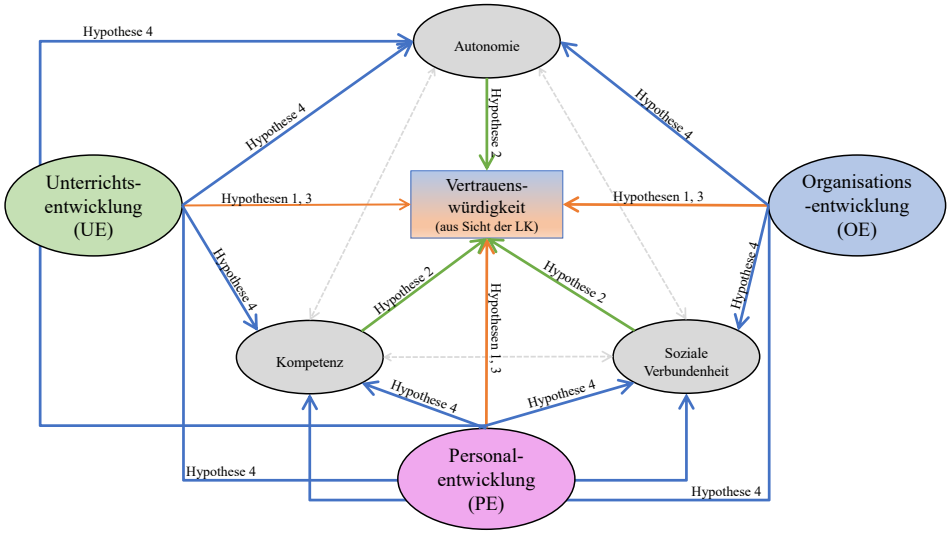


Abbildung 6: Arbeitsmodell (eigene Darstellung)

Als solches Bezugsmodell fungiert auf inhaltlicher Ebene das Drei-Pfade-Modell von Rolff (2019). Die drei Ebenen UE, OE, und PE werden direkt durch das Handeln, Verhalten und Interventionen der Schulleitung geprägt. Häufig entsprechen konkrete Schulleitungshandlungen spezifischen Vertrauenshandlungen und möglichen Einflussfaktoren (personale und situationale Faktoren) (vgl. Kapitel 3.3.1),

die differenziert nach den drei Pfaden der SE die Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte direkt fördert (orange Pfeile – Hypothese 1, 3). Aufgrund der theoretisch und empirisch herausgearbeiteten Nähe zwischen der Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse und dem interpersonalen Vertrauen wird der Zusammenhang dieser sich wechselseitig beeinflussenden Grundbedürfnisse (gestrichelte Pfeile) auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Lehrkräfte in das Arbeitsmodell dieser Arbeit integriert (grüne Pfeile) (Hypothese 2). In Schulen, die über ein hohes Niveau (vgl. Kapitel 3.1 und 3.5.2) von Vertrauen ihrer Schulakteure verfügen, kann dies zum einen durch das Vorhandensein direkter Vertrauenshandlungen der Schulleitung erklärt werden (orange Pfeile – Hypothese 1, 2 & 4). Zum anderen wird angenommen, dass diese „vertrauensvollen" Schulen ebenfalls Schulentwicklungsmaßnahmen durchführen, die die subjektive Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse beeinflusst (blaue Pfeile – Hypothese 4), was wiederum einen indirekten Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung von Lehrkräften in ihre Kolleg*innen, Schulleitung, Schüler*innen und Eltern haben kann (grüne Pfeile – Hypothese 2).

5. Forschungsmethode

Aufbauend auf den Forschungsfragen und dem Arbeitsmodell dieser Arbeit wird in diesem Kapitel der methodische Rahmen dieser Arbeit dargestellt, beginnend mit einer Erläuterung und Begründung des Mixed-Methods-Ansatzes in Abschnitt 5.1, der die methodologische Grundlage der Dissertation bildet. Anschließend wird die Verwendung qualitativer und quantitativer Methoden im Sinne eines Mixed-Methods-Designs begründet (Kapitel 5.2). Ein Überblick über die Struktur der Stichprobe wird in Abschnitt 5.3 gegeben, der sich in vier Teile gliedert: Darstellung des Auswahlprozesses der Schulen (5.3.1), Methodik der Stichprobenziehung (5.3.2), Festlegung der Stichprobengröße (5.3.3) und schließlich erfolgt eine spezifische Betrachtung der Vergleichsstichprobe (5.3.4). Abschnitt 5.4 beleuchtet die Vorgehensweise bei der Erhebung und dem Management der Daten, beginnend mit dem Studiendesign und den Genehmigungsprozessen (5.4.1), gefolgt von einer genauen Beschreibung der Datenerhebungen (5.4.2), den Maßnahmen zum Datenschutz und Datenmanagement (5.4.3) und abschließend die Methoden der Datenaufbereitung (5.4.4). Anschließend werden empirische Vorüberlegungen, die für die Auswertungsverfahren unerlässlich sind, behandelt (5.5). Dies umfasst die Notwendigkeit der Skalenadaptation (5.5.1), einschließlich der Durchführung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse und den Methoden zur Güteüberprüfung (5.5.2). Zudem werden Vorüberlegungen zu den statistischen Methoden der beiden Teilstudien gemacht, zunächst zur multiplen linearen Regression (5.5.3), anschließend zur qualitativen Inhaltsanalyse (5.5.4). Das Kapitel schließt mit einer Diskussion der Gütekriterien in Abschnitt 5.6, um die wissenschaftliche Strenge und Validität der Studie zu unterstreichen.

5.1 Begründung des Mixed-Methods-Designs

Die Begründung für eine bestimmte Methodik wird maßgeblich durch die Forschungsfrage einer Arbeit bestimmt (Plano Clark & Badiee, 2010). Die Forschungsfragen, deren Desiderate und Hypothesen wurden in Kapitel 4 bereits dargestellt. Bei den Forschungsfragen dieser Studie handelt es sich nach Creswell (2009) um „Mixed-Methods-Forschungsfragen“ und zwar sowohl um eigenständige quantitative Fragen (Forschungsfrage 0 und 1) als auch um eine unabhängige qualitative Formulierung (Forschungsfrage 2). Unter dem Begriff „Mixed Methods“ wird „üblicherweise die Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden in einem Untersuchungsdesign verstanden“ (zitiert nach Hagenauer et al., 2023, S. 19; Kelle, 2014, S. 153). Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Beantwortung der Forschungsfragen muss bei der Entscheidung und Begründung bei der methodischen Konzeption einer Arbeit von Anfang an mitgedacht werden, da sonst die Gefahr bestünde, die Teilstudien schwach oder gar nicht miteinander zu verbinden. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ein Mixed-Methods-Ansatz nicht zwangsläufig immer anderen Zugängen zu bevorzugen ist (Bergman, 2008), da der Rückbezug und die Begrün-

dung durch die Forschungsfragen entscheidend ist (Hagenauer et al., 2023). Gerade bei sozial- und geisteswissenschaftlichen Forschungsgegenständen, welche durch vielschichtige Entwicklungs- und Konstruktionsprozesse gekennzeichnet sind, liegen meist sehr komplexe Kausalzusammenhänge vor, die zudem stetigen Veränderungen ausgesetzt sind (Tippelt, 2010). Durch die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden kann dieser Komplexität begegnet werden, denn dadurch können die spezifischen Schwächen der einzelnen Methode kompensiert werden (Gläser-Zikuda & Järvelä, 2008; Hagenauer et al., 2023).

Ausgehend von der Zielsetzung der Forschungsfragen (Mixed-Methods-Forschungsfragen) vereint diese Arbeit daher quantitative und qualitative Daten, welche mithilfe eines vertiefenden Mixed-Methods-Ansatzes mögliche Gelingensfaktoren sowie konkrete Maßnahmen zur Förderung von vertrauensvollen Beziehungen (bzw. Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte in unterschiedliche Schulakteure) an deutschen Schulpreis- und Bewerberschulen untersucht. Dabei bietet ein Mixed-Methods-Ansatz die Möglichkeit, die unterschiedlichen Teilbereiche des vorliegenden Forschungsgegenstandes zu erforschen und so ein komplementäres Bild zu erhalten (Greene et al., 1989; Plano Clark & Ivankova, 2016). Die Frage nach der Validität der adaptierten Vertrauensskala (FF-0) sowie die Frage nach möglichen Einflussfaktoren auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung von Lehrkräften (FF-1) werden mithilfe quantitativer Methoden bearbeitet, die Frage nach der Identifikation konkreter Handlungen und Maßnahmen im Kontext der schulentwicklungsbezogenen Förderung von Vertrauenswürdigkeit (FF-2) hingegen qualitativ.

Im quantitativen Teil dieser Arbeit (FF-0 und FF-1) werden dazu Daten aus Fragebogenerhebungen von Lehrkräften verwendet (siehe Kapitel 6 und 7). Damit wird zum einen die ins Deutsche adaptierte Vertrauensskala (i. e. Omnibus T-Scale, siehe Kapitel 3.6) auf ihre Güte hin überprüft und zum anderen mithilfe multipler linearer Regressionen Zusammenhänge zwischen Vertrauenswürdigkeit und einschlägigen Konstrukten (z. B. psychologische Grundbedürfnisse, generalisiertes soziales Vertrauen, personale Faktoren) aufgezeigt. Im Verständnis der „Komplementarität" der unterschiedlichen Zugänge bietet ein Mixed-Methods-Ansatz durch die Kombination der methodischen Zugänge einen vertiefenden Überblick darüber, welche Maßnahmen mit möglichen Hinweisen zur konkreten Förderung vertrauensvoller Beziehungen in den Schulen konkret durchgeführt werden (qualitativ) und welche möglichen Zusammenhänge aus den Daten der Stichprobe identifiziert werden können (quantitativ) (Schoonenboom et al., 2018). Aufgrund des sequenziellen Aufbaus dieser Arbeit kann neben der Komplementarität die Begründung des Mixed-Methods-Ansatzes auch durch „Development" erfolgen (Schoonenboom et al., 2018). Diese Erklärung findet besonders in sequenziellen Forschungsdesigns Anwendung, in welchen eine methodische Herangehensweise wesentliche Informationen liefert, die für den nachfolgenden methodischen Ansatz von Bedeutung sind. Nach Schoonenboom et al. (2018) ist es durchaus legitim mehrere Begründungen innerhalb einer Arbeit anzubringen. Die Ergebnisse aus dem quantitativen Teil lagen vor der Durchführung der Interviews bereits vor, so konnten diese Erkenntnisse bei der Konzeption des Interviewleitfadens bereits berücksichtigt werden. Zielsetzung der

qualitativen Studie ist daher ein vertieftes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu erhalten (Kuckartz, 2014; Mayring, 2023).

Zusammenfassend rechtfertigen die angebrachten Rationale die Verwendung eines explanativen sequenziellen Mixed-Methods-Designs (Vertiefungsdesign) mit gleichwertigem Status (QUAN → QUAL) (Schoonenboom & Johnson, 2017). Die Vorgehensweise sowie das konkrete Design dieser Arbeit wird in Abbildung 7 dargestellt.

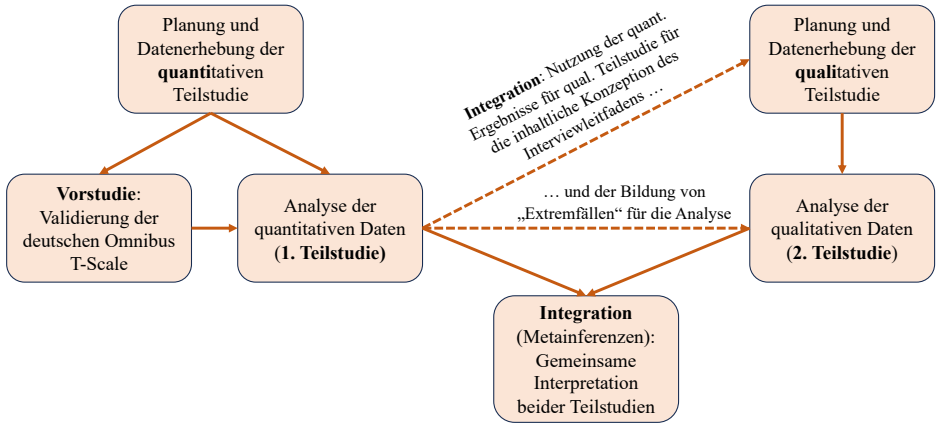


Abbildung 7: Explanatives, sequenzielles Mixed-Methods-Design (QUAN → QUAL)(eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 7 gezeigt, erfolgte die Durchführung der Studie nach einem explanativen sequenziellen Design. Im ersten Schritt wurde die quantitative Teilstudie geplant und durchgeführt. Nähere Informationen zu den Datenerhebungsmethoden und deren Vorgehensweise der Erhebung können Kapitel 5.2 und Kapitel 5.4 entnommen werden. Im Anschluss wurden diese quantitativen Daten zunächst dafür verwendet, um die deutsche Omnibus T-Scale zu validieren (siehe Kapitel 6). Nachdem gezeigt werden konnte, dass sich diese Skala im Kontext dieser Arbeit zur validen Messung von Vertrauenswürdigkeit eignet, wurde diese zur Bearbeitung der zentralen Fragestellungen verwendet (siehe Kapitel 7). Neben der deutschen Omnibus T-Scale wurden weitere Instrumente eingesetzt. Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie sind anschließend dazu verwendet worden, die zweite qualitative Teilstudie zu konzipieren und zu planen. Dies erfolgte zunächst auf inhaltlicher Ebene, indem die Schwerpunkte des Interviewleitfadens im Verständnis eines explanativen sequenziellen Studiendesigns unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der ersten Teilstudie entsprechend konzipiert wurden (vgl. Kapitel 5.4.1). Die Integration der beiden Teilstudien erfolgte also bereits an dieser Stelle. Anschließend wurden auch die qualitativ erhobenen Daten analysiert und ausgewertet (siehe Kapitel 8). Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviewdaten basiert auf dem Vergleich von „Extremtypen" (Flick, 1990). Dazu wurden auf der Grundlage der quantitativen Ergebnisse solche Gruppen von Schulen gebildet, die über besonders hohe oder niedrige

Niveaus an Vertrauenswürdigkeit verfügen. So erfolgte eine zweite Integration auf methodischer Ebene. Die Interpretation und Analyse dieser Mixed-Methods-Studie erfolgten durch die gemeinsame Berücksichtigung (i. e. Integration) der Ergebnisse beider Teilstudien (Hagenauer et al., 2023) im Verständnis eines gleichwertigen Status (QUAN → QUAL). Die dadurch formulierten Metainferenzen stehen im Mittelpunkt der Analyse (siehe Kapitel 9.1).

5.2 Datenerhebungsmethoden

In der empirischen Bildungsforschung steht den Forschenden die volle Bandbreite an Datenerhebungszugängen zur Verfügung. Diese umfassen unter anderem mündliche Interviews und schriftliche Fragebögen und Tests. Diese Formen zeichnen sich durch ihren gezielten Zweck, ihren systematischen Ansatz und ihre Einhaltung von Regeln aus, was sie von alltäglichen Gesprächen oder schriftlichen Dokumenten unterscheidet. Sowohl mündliche als auch schriftliche Befragungen ermöglichen eine Reflexion und die Generierung von Aussagen über persönliche Erfahrungen, die von außen nicht beobachtbar sind. So kann also eine differenzierte und strukturierte Herangehensweise an die Datenerhebung gewährleistet werden. Eine Vorgehensweise, bei welcher qualitative und quantitative Daten mit mehr als einer Erhebungsmethode erfasst werden, wird als „Zwischenstrategie" bezeichnet (Hagenauer et al., 2023, S. 74) und wird dieser Arbeit zugrunde gelegt. Die zentrale Fragestellung dieser Studie impliziert, wie sich das Handeln von Schulleitungen aus Sicht von Lehrkräften in erfolgreichen Schulen manifestiert. Dieses „Sichtbarwerden" des Handelns bedingt ein Verfahren zur Erkenntnisgewinnung, das zunächst darauf abzielt, Phänomene im Aktionsfeld der Schulleitung zu erforschen und dabei „zu den Sachen selbst" vorzustoßen. Diese Haltung fördert eine Offenheit gegenüber den Phänomenen, mit denen die Forschenden konfrontiert werden, und ermöglicht es, diese in ihrer vollen Tiefe und Komplexität zu erfassen. Im Zusammenhang mit der Messung von Vertrauen fordern Lewicki et al. (2006, S. 1015–1016) dazu möglichst „komplementäre" Methoden in Betracht zu ziehen. Eine Methodentriangulation ermöglicht eine umfassende Analyse von Vertrauensbeziehungen und hilft, Limitationen bezüglich möglicher interner Validität zu reduzieren (Lewicki et al., 2006, S. 1015).

Forschungsdesiderat 7 zeigt auf, dass es einer validen deutschen Skala zur Messung von Vertrauenswürdigkeit bedarf (vgl. Kapitel 4.1). Diese Skala sollte die Einschätzung von Lehrkräften bzgl. ihrer Vertrauenswürdigkeitseinschätzung unterschiedlicher Schulakteure valide messen. Dazu wird auf eine bereits bestehende und international vielfach verwendete Skala („Omnibus T-Scale") zurückgegriffen, welche im Rahmen der Vorstudie dieser Arbeit entsprechend getestet wird (vgl. Kapitel 3.6). Für die Adaption und Testung der Skala bedarf es quantitativer Daten. Um Kreuzvalidität zu gewährleisten, wird diese Skala an einer zweiten unabhängigen Stichprobe getestet (vgl. Kapitel 5.3.4). Ebenso werden Faktoren, die potenziell Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit im Schulkontext haben (FF-1), mithilfe quantitativer Methoden identifiziert. Die Messung von Vertrauen erfolgt in der Bildungsforschung sehr

häufig mithilfe von Fragebögen (Lyon et al., 2016) und hat sich besonders bei der Erfassung konkret erlebter Phänomene (wie z. B. Vertrauenshandlungen) bewährt (Glaeser et al., 2000). Die Anwendung quantitativer Methoden bietet den Vorteil einer objektiven, datengestützten Identifikation und Quantifizierung von Zusammenhängen, wodurch komplexe Beziehungen zwischen Variablen präzise analysiert und Vorhersagen getroffen werden können (Moosbrugger & Kelava, 2020).

Die Untersuchung der zweiten Fragestellung bezieht sich auf konkrete Maßnahmen und Handlungen von Schulleitungen an erfolgreichen Schulen, insbesondere im Kontext direkter und indirekter Vertrauenshandlungen. Dieser Ansatz zielt darauf ab, Handlungen, Verhalten und Faktoren im Kontext von Schulentwicklung zu erforschen und ein tieferes Verständnis der zugrundeliegenden Phänomene zu erlangen. Die Erfahrungen von Lehrkräften an Schulen werden daher durch direkte Befragung analysiert. Qualitative Forschungsmethoden erweisen sich dabei als besonders geeignet, hauptsächlich wenn Vertrauen als dynamischer Prozess betrachtet und analysiert wird (Möllering, 2013). Nach Bormann, Niedlich und Würbel (2021a) sollte sich die Wissenschaft auch auf qualitative Forschung stützen, um ein tieferes Verständnis der präreflexiven Grundlagen von Vertrauen in der Bildung zu erlangen (vgl. Kapitel 3.2.1).

Bei den Forschungsfragen handelt es sich um eigenständige „Mixed-Methods-Forschungsfragen“ (Creswell, 2009), wobei als Datenerhebungsmethode jeweils die Methode der wissenschaftlichen Befragung gewählt wurde (Hagenauer et al., 2023, S. 76–80). Die quantitativen Daten werden mithilfe eines standardisierten Fragebogens für Lehrkräfte ausgewählter Exzellenzschulen erhoben (siehe Kapitel 5.3), die qualitativen Daten durch Leitfadeninterviews mit Lehrkräften dieser Schulen (siehe Kapitel 5.3.2). Der standardisierte Fragebogen konnte durch ein Online-Befragungstool schriftlich beantwortet werden (vgl. Kapitel 5.4.2). Der Fragebogen beinhaltete sowohl neu adaptierte als auch bereits etablierte Instrumente (siehe Anhang I). Zusammenfassend kann bei der Durchführung der quantitativen Teilstudie von Durchführungsobjektivität durch Standardisierung gesprochen werden (siehe Kapitel 6.2.1.1).

Die qualitative Teilstudie erfolgte durch Interviews mit Lehrkräften aus derselben Grundgesamtheit der Schulen. Dazu wurden im Zeitraum Juni 2022 bis Januar 2023, 29 Lehrkräfte interviewt. Die Befragung erfolgte mündlich und in Einzelgesprächen durch das Videokonferenztool „Zoom“. Die genaue Darstellung der Vorgehensweise bei der Durchführung der Leitfadeninterviews erfolgt in Kapitel 5.4.2. In der Praxis haben sich verschiedene Arten von Interviews bewährt, die sich in Bezug auf ihre Strukturiertheit unterscheiden lassen. Während strukturierte Interviews vordefinierte Fragen und eine feste Abfolge haben, bieten nicht-strukturierte Interviews mehr Freiheit und Flexibilität in den Fragen und Antworten (Lamnek & Krell, 2016). Mayring (2023) unterscheidet unter anderem zwischen dem standardisierten, dem problemzentrierten, dem narrativen und dem leitfadengestützten Interview. Im Kontext dieser Arbeit wurde die Methodik des leitfadengestützten Interviews ausgewählt, da es eine strukturierte Herangehensweise bietet, systematische Datenerhebung ermöglicht und eine Vergleichbarkeit der Antworten gewährleistet. Es ermög-

licht auch zusätzliche Informationen zu sammeln und gewährt die Flexibilität, auf neue Aspekte einzugehen. Allerdings kann es auch Einschränkungen geben, beispielsweise bezüglich der Spontanität der Befragten (Mayring, 2023). Ein Leitfaden bietet dabei eine hilfreiche Struktur für die Durchführung dieser Interviewmethode. Dadurch kann der Forschende die Schwerpunkte der Thematik festlegen und gleichzeitig der Expert*in die Möglichkeit geben, spezifische Erläuterungen oder Ausführungen zu geben (Lamnek & Krell, 2016).

5.3 Stichprobenbeschreibung

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen in dieser Arbeit wird deutlich, dass es sich beim Vertrauen bzw. der Vertrauenswürdigkeit um Konstrukte handelt, welche durch emotionale sowie kognitive Prozesse entstehen, sich individuell und situativ unterscheiden und von einer Vielzahl teilweise miteinander verbundenen Faktoren beeinflusst werden (siehe Kapitel 3). Vertrauen ist kontextspezifisch (vgl. Kapitel 3.3.3) und daher ist es unerlässlich, die Stichprobe der vorliegenden Studie detailliert zu beschreiben. Dazu wird im Folgenden die Vorgehensweise der Stichprobenziehung erläutert. Außerdem wird eine weitere Stichprobe, die sich von der ersten unterscheidet, beschrieben. Diese wird im Kontext der Vorstudie zur Kreuzvalidierung der adaptierten Skala herangezogen.

5.3.1 Auswahl der Schulen

Die implizierte Voraussetzung zur Identifikation von Maßnahmen und Gelingensfaktoren zur Förderung von Vertrauen besteht darin, dass die Stichprobe Schulen beinhalten sollte, von denen ex ante angenommen wird, dass dort überdurchschnittlich gute und vertrauensvolle Beziehungen vorliegen. Würde man Schulen auswählen, in denen die Beziehungen der Schulakteure zueinander von Misstrauen oder Kälte geprägt sind, so wäre die Identifikation von vertrauensförderlichen Maßnahmen erschwert. Ziel dieser Arbeit ist es, von sehr guten Schulen zu lernen und positive, innovative Maßnahmen und Faktoren zu identifizieren, welche sich in diesen Schulen zur Förderung vertrauensvoller und guter Beziehungen etabliert haben.

Diese Arbeit ist im Rahmen des von der Robert Bosch Stiftung von 2020 bis 2023 geförderten Forschungsprojekts „BASiS-Studie“ (**B**eziehungsgestaltung, **A**utonomie und **s**oziale Verbundenheit **i**n der **S**chule) entstanden (BASiS-Studie, 2021), welches sich zum Ziel setzt, als Teil des Forschungsprogramms „Wie geht gute Schule – Forschen für die Praxis“, die herausragende Schulpraxis von Bewerber- und Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises zu erforschen (Robert Bosch Stiftung GmbH, o. J.). Der Deutsche Schulpreis zeichnet Schulen mit innovativen pädagogischen Konzepten aus, mit dem Ziel gute Erfahrungen im Sinne von Schulentwicklung für andere Schulen möglich zu machen (Deutscher Schulpreis, o. J.c). Die Bewertung der Schulen erfolgt im Rahmen eines aufwendigen Prozesses, welcher durch mehrere

Phasen, bestehend aus Interviews, Schulbesuchen und Jurysitzungen, gekennzeichnet ist (Deutscher Schulpreis, o. J.b). Auf Grundlage dieses Prozesses werden die Schulen in Bezug auf sechs Qualitätsmerkmale bewertet (Deutscher Schulpreis, o. J.a)[3]: Leistung; Umgang mit Vielfalt; Unterrichtsqualität; Verantwortung; Schule als lernende Institution; Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner. Nähere Informationen zu dem Projekt und dessen Hintergrund können Sie der Projekthomepage entnehmen: www.basis-studie.de.

In Zusammenarbeit mit den oben genannten Einrichtungen, wurde eine Liste an Schulen zur Verfügung gestellt, welche sich in der Kategorie „Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner" im Zeitraum 2015–2021 besonders hervorgetan haben. Bei der Vorauswahl der Schulen stützte sich das Team der BASiS-Studie auf die Bewertungskriterien des Deutschen Schulpreises[4]. So wurde eine Vorauswahl an Bewerber – und Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises getroffen, von denen ex ante erwartet werden konnte, dass das schulische Zusammenleben der Schulakteure von vertrauensvollen, positiven Beziehungen geprägt ist. Die Schulart, sowie das Bundesland der Schule, war kein Entscheidungsfaktor des Auswahlprozesses. Das wichtigste Kriterium war das Vorhandensein guter Beziehungen. Die Schulen repräsentieren dabei kein spezifisches Umfeld; vielmehr stellen sie eine Vielfalt dar, die sowohl herausfordernde als auch vorteilhafte Kontexte umfasst oder wie es Schratz formuliert:

> „Solche Schulen schaffen es, bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen Kinder und Jugendliche für Leistung und Kreativität zu begeistern, ihre Lernfreude und ihren Lebensmut zu stärken und sie zu Fairness und Verantwortung zu erziehen. Es gelingt ihnen, mit Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schüler*innen und Eltern angesichts der enormen Veränderungen in der Gesellschaft, in der Kultur und in den alltäglichen Lebensverhältnissen sich immer wieder neue Ziele zu setzen und diese auch zu erreichen" (Schratz, 2017, S. 231).

Die Perspektive, die Schratz et al. (2019) vertreten, erweitert das Verständnis der Wirksamkeit von Schulleistungen, indem sie über die reinen Schülerleistungen und somit Outputorientierung hinausgeht (vgl. Kapitel 2.2). Diese Betrachtungsweise umfasst eine Vielzahl an Lern- und Bildungsaspekten, die sich auch in den Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises widerspiegeln (Beutel et al., 2016). Laut Shirley (2016) repräsentiert der Deutsche Schulpreis eine Art „gesellschaftliche Wiederbelebung der Schule" (Shirley, 2016, S. 9), die auf einer neuen und anderen Logik basiert. Diese Neuausrichtung wird von Hargreaves und Shirley (2012) als „Global Fourth Way" in der Bildungsreform bezeichnet und soll einen Wendepunkt markieren, der die Wahrnehmung von Lernen und die Gestaltung von Schulen nachhaltig beeinflusst.

---

3 Die Bezeichnungen der Qualitätsmerkmale unterscheiden sich von den aktuellen. Zum Zeitpunkt der Studienkonzeption lauteten diese Merkmale so wie hier angegeben.

4 Aufgrund der Vereinbarung mit der Robert Bosch Stiftung zur Wahrung sensibler personenbezogener Daten, können diese Bewertungsmatrizen nicht veröffentlicht werden.

Die initiale Kontaktaufnahme mit diesen Schulen, die als idealtypische Fälle charakterisiert werden können (vgl. Lamnek & Krell, 2016) erfolgte über die Robert Bosch Stiftung. Teil der finalen Stichprobe wurden schließlich all jene Schulen, welche sich zur Teilnahme an der BASiS-Studie freiwillig bereit erklärten. An der quantitativen Lehrkräfte-Befragung nahmen insgesamt 22 Schulen in staatlicher und privater Trägerschaft aus 8 unterschiedlichen Bundesländern teil. Davon waren sieben reine Grundschulen, vierzehn Sekundarschulen und eine Stadtteilschule (siehe Tabelle 3).

Die hier aufgeführte Vorgehensweise der Schulauswahl stellt sicher, dass die Grundgesamtheit der für diese Studie befragten Schulen von herausragenden Beziehungen der Schulakteure geprägt ist. Es handelt sich jedoch um keine repräsentative Stichprobe, sondern um eine Positivauswahl an Best-Practice-Schulen, die nicht nur durch die Vorgehensweise der Stichprobenziehung verzerrt wird, sondern auch durch die Tatsache, dass Schulen unterschiedlicher Schulformen befragt wurden.

Tabelle 3: Überblick der Schulen (Quantitative Teilstudie)

Schul-code	Schulart	Bundesland	Ort[1]	Ganztag-schule	Träger	Anzahl SuS	Anzahl LK[2]
1	Grundschule	Schleswig Holstein	1	nein	öffentlich	145	8
2	Grundschule	Niedersachsen	3	ja	öffentlich	300	15
3	Gesamtschule	Niedersachsen	4	ja	öffentlich	671	51
4	Oberschule	Niedersachsen	3	ja	öffentlich	430	82
5	Oberschule	Niedersachsen	2	ja	öffentlich	357	44
6	Oberschule	Niedersachsen	2	ja	öffentlich	815	87
7	Gymnasiun	Niedersachsen	3	ja	öffentlich	743	56
8	Gymnasiun	NRW	3	ja	privat	756	46
9	Gymnasiun	NRW	4	nein	öffentlich	1200	96
10	Gesamtschule	NRW	4	ja	öffentlich	1069	82
11	Grundschule	NRW	4	ja	öffentlich	230	12
12	Oberschule	Berlin	5	ja	öffentlich	1.236	145
14	Grundschule	NRW	3	ja	öffentlich	242	15
16	Grundschule	Hamburg	5	ja	öffentlich	296	37
17	Gymnasiun	Hamburg	5	ja	öffentlich	897	90
18	Gesamtschule	Sachsen-Anhalt	3	ja	privat	310	35
19 | 15 (GS)	Stadtteilschule	Hamburg	5	ja	öffentlich	1700	284
20	Gymnasium	Berlin	5	ja	öffentlich	754	50
21	Grundschule	BaWü	2	nein	öffentlich	139	12
22	Grundschule	BaWü	3	nein	öffentlich	91	11
24	Gesamtschule	NRW	4	ja	öffentlich	915	76
25	Fachoberschule	Bayern	5	ja	privat	520	38

[1] 1 = Dorf (weniger als 3000 Einwohner*innen); 2 = Ortschaft (3.000–15.000 Einwohner*innen) 3 = Kleinstadt (15.000–100.000 Einwohner*innen); 4= Stadt (100.000–1.000.000 Einwohner*innen); 5= Großstadt (mehr als 1.000.000 Einwohner*innen)

[2] nur volle Lehrstellen

5.3.2 Akquise und Stichprobenziehung

Die Stichprobenziehung ist der zentrale Arbeitsschritt für das Sammeln von Daten (Hagenauer et al., 2023). Die Vorgehensweise bei der Auswahl der Teilstichproben aus der Grundgesamtheit aller Personen der ausgewählten Schulen sowie deren Beziehung zueinander wird im Folgenden dargestellt. Bei einem persönlichen Besuch in den Schulen (siehe Kapitel 5.4.2) wurde darauf geachtete, möglichst vielen Lehrkräften eine Teilnahme an der Lehrkräftebefragung nahezulegen. Dazu wurden Lehrkräfte in den Lehrerzimmern angesprochen, Flyer verteilt, sowie die Schulleitung darum gebeten, jede Lehrkraft per Mail zu einer Teilnahme an der Studie zu motivieren. Diese E-Mails wurden durch das BASiS-Team vorformuliert (siehe Kapitel 6.2.1.1). Um eine Zuordnung der Lehrkräfte zu ihrer Schule zu ermöglichen, wurde jeder Schule ein individueller Schulcode mitgeteilt, welcher zu Beginn des Fragebogens eingetragen wurde. Die Fragestellung dieser Arbeit sowie alle quantitativ erhobenen Konstrukte im Kontext dieser Arbeit zielen auf die Wahrnehmung und die Perspektive der Lehrkräfte ab. So wird in der quantitativen Teilstudie zum Beispiel die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Schulakteure aus Sicht der Lehrkräfte erfragt. Um die für die Durchführung quantitativer Berechnungen notwendige Stichprobengröße zu erreichen (vgl. Kapitel 5.3.3), wurde auf weitere kriteriale Einschränkungen verzichtet. Somit wurden die Daten aller an der Befragung beteiligten Lehrkräfte nach dem Prinzip der Gelegenheit verwendet (= „purposive sampling“) (Hagenauer et al., 2023, S. 69). Insgesamt haben an der quantitativen Befragung 304 Lehrkräfte teilgenommen. Im Durchschnitt waren diese 45 Jahre alt, seit 14 Jahren als Lehrkraft tätig und zum überwiegenden Teil weiblich (m = 26 %, w = 71.1 %, divers = 2 %) (siehe Tabelle 12).

Auch im qualitativen Teil wird die Fragestellung nach Gelingensfaktoren und Maßnahmen zur Förderung von Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit aus Sicht der Lehrkräfte erforscht. Die Fallauswahl der qualitativen Stichprobe erfolgte nach Abschluss der quantitativen Befragung (siehe Kapitel 5.4.2). Für die Akquise der Interviewpartner*innen wurden, wie zuvor bei der quantitativen Teilstudie, zunächst die Schulleitungen per Mail und Telefon kontaktiert und so eine generelle Bereitschaft zur Teilnahme erfragt. War eine Teilnahme erwünscht, wurden die Schulleitungen darum gebeten, in ihrem Kollegium die Bereitschaft zu einem Interview zu erfragen. Interessierte Lehrkräfte meldeten sich anschließend per Mail beim BASiS-Team. Die Schulleitungen wurden explizit darum gebeten, alle Lehrkräfte zu informieren, um so einer Verzerrung durch aktive Selektion der Schulleitung entgegenzuwirken. Die Akquise der Lehrkräfte orientierte sich an dem Prinzip der „Gelegenheit“; es wurden diejenigen Lehrkräfte aus den Schulen ausgewählt, welche an dem Interview teilnehmen wollten. Insgesamt konnten 28 Lehrkräfte aus 11 unterschiedlichen Schulen gewonnen werden.

Im Sinne eines sequenziell-hierarchischen Stichprobenplans wurde aus der Gesamtheit aller Interviews eine bewusste Fallziehung vorgenommen. Mit dem Ziel Aussagen über subjektive Sichtweisen gewisser Maßnahmen zu treffen, erfolgte die Interviewauswahl auf dem Prinzip der Fallkontrastierung (Flick, 1990, S. 187) Im

Sinne eines „Maximum-Variation-Ansatzes“ (Flick, 1990, S. 187; Hagenauer et al., 2023, S. 73) wurden nur solche Interviews für die qualitative Studie berücksichtigt, welche aus Schulen stammen, in denen die Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Schulakteure durch die Lehrkräfte entweder besonders hoch oder besonders niedrig berichtet wurde. Dazu wurden diese „Extremfälle“ fallbasiert auf Grundlage der quantitativen Daten ausgewählt (vgl. Tabelle 4). Durch diesen Ansatz entstehen umfassende Einsichten, die sowohl zur Überprüfung als auch zur Erweiterung bzw. Modifikation von Theorien beitragen können (vgl. Oswald, 2010). Hierbei ist besonders der Aspekt hervorzuheben, dass Einzelfallstudien in ihrer Bedeutung zunehmen, wenn sie auf allgemeinere Phänomene hinweisen und Erkenntnisse liefern, die über den spezifischen Fall hinausgehen. Fallstudien definieren sich nicht durch vorab festgelegte Untersuchungsmethoden, sondern eher durch einen spezifischen Zugang zum Untersuchungsfeld (vgl. Lamnek & Krell, 2016). Angesichts der kontextspezifischen Natur des Vertrauens (vgl. Kapitel 3.3.3) wird in der vorliegenden Studie jede relevante Bezugsgruppe (Schulleitung, Kolleg*innen, Schüler*innen, Eltern) separat betrachtet. Für jede dieser Gruppen wurden die an den Interviews teilnehmenden Schulen im Sinne von Extremfällen einer von zwei Kategorien zugeordnet: Entweder wurden sie der Gruppe mit einem hohen Vertrauensniveau (i. e. hohe Vertrauenswürdigkeit) (bezeichnet als „HighTru“) oder der Gruppe mit einem niedrigen Vertrauensniveau (= „LowTru“) zugeordnet. Schulen, bei denen durchschnittliche Vertrauenswerte festgestellt wurden, wurden von der Analyse ausgeschlossen. Die Unterscheidung in Vertrauenstypen entspricht dem Verständnis von Rotter (1971, S. 446), der zwischen Personen mit hohem Vertrauensniveau („High Truster“) und solchen, die eher misstrauisch sind („Low Truster“), unterscheidet. High Truster erkennen die Vorteile vertrauensvoller Interaktionen und sind eher bereit, anderen Vertrauen entgegenzubringen und sogar Vorleistungen zu erbringen. Dagegen zeigen sich Low Truster skeptisch gegenüber dem Vertrauen anderer.

Die Kriteriumswerte der einzelnen Typen sind aus dem Vergleich der unterschiedlichen Vertrauenswürdigkeits-Niveaus der an den Interviews berücksichtigten Schulen entstanden. Es wurde versucht durch die Zuordnung der Schulen in Vertrauenstypen möglichst große Gruppenunterschiede (= „maximum variation“) innerhalb der Dimensionen zu erreichen (Flick, 1990). Die Kriterien sind also aus den Daten heraus entstanden. Dies hat auch dazu geführt, dass einige Schulen unterschiedlichen Dimensionen zugeteilt wurden. So kann es vorkommen, dass eine Schule in der Dimension Schulleitung sehr gut abschneidet, jedoch in der Dimension Eltern nur im Mittelmaß ist. Diese Vorgehensweise impliziert die Wichtigkeit, jede Dimension getrennt voneinander auszuwerten und zu interpretieren. Es werden außerdem in jeder Dimension lediglich die codierten Textstellen ausgewertete, die eindeutig dieser Personengruppe zuzuteilen ist. Daher gibt es keine Textstelle, die sich in zwei unterschiedlichen Dimensionen wiederfindet.

Tabelle 4: Einteilung der Schulen nach Extremtypen

Schultypus	Kriterium	# Interviews	Schule	Schulart	Bundesland	Ort[1]	Ganztagsschule	Träger	Anzahl SuS	Anzahl LK[2]
HighTruPri	TruPri ≥ 4.3	2	2	Grundschule	Niedersachsen	3	ja	öffentlich	300	15
		2	3	Gesamtschule	Niedersachsen	4	ja	öffentlich	671	51
		2	5	Oberschule	Niedersachsen	2	ja	öffentlich	357	44
LowTruPri	TruPri ≤ 4.0	2	7	Gymnasiun	Niedersachsen	3	ja	öffentlich	743	56
		1	10	Gesamtschule	NRW	4	ja	öffentlich	1069	82
		1	16	Grundschule	Hamburg	5	ja	öffentlich	296	37
HighTruCol	TruCol ≥ 4.5	2	2	Grundschule	Niedersachsen	3	ja	öffentlich	300	15
		2	7	Gymnasiun	Niedersachsen	3	ja	öffentlich	743	56
		1	10	Gesamtschule	NRW	4	ja	öffentlich	1069	82
		1	16	Grundschule	Hamburg	5	ja	öffentlich	296	37
LowTruCol	TruCol ≤ 4.3	2	3	Gesamtschule	Niedersachsen	4	ja	öffentlich	671	51
		2	4	Oberschule	Niedersachsen	3	ja	öffentlich	430	82
		2	5	Oberschule	Niedersachsen	2	ja	öffentlich	357	44
		2	12	Oberschule	Berlin	5	ja	öffentlich	1.236	109
HighTruSuS	TruSuS ≥ 3.8	2	2	Grundschule	Niedersachsen	3	ja	öffentlich	300	15
		2	7	Gymnasiun	Niedersachsen	3	ja	öffentlich	743	56
		1	16	Grundschule	Hamburg	5	ja	öffentlich	296	37
LowtruSuS	TruSuS ≤ 3.5	2	4	Oberschule	Niedersachsen	3	ja	öffentlich	430	82
		2	5	Oberschule	Niedersachsen	2	ja	öffentlich	357	44
		1	10	Gesamtschule	NRW	4	ja	öffentlich	1069	82

[1] *1 = Dorf (weniger als 3000 Einwohner*innen); 2 = Ortschaft (3.000-15.000) 3 = Kleinstadt (15.000-100.000); 4= Stadt (100.000-1.000.000); 5= Großstadt (mehr als 1.000.000)*

[2] *nur volle Lehrstellen*

Interviews aus Schulen, aus denen nur wenige Lehrkräfte (n<5) an der quantitativen Fragebogenerhebung teilnahmen, wurden ebenfalls ausgeschlossen. Die Grundgesamtheit der beiden Teilstichproben ist identisch (= gleiche Schulen), jedoch haben etwa die Hälfte der interviewten Lehrkräfte zuvor nicht an der Fragebogenerhebung teilgenommen. Intraindividuelle Bezüge zwischen den beiden Teilstudien sind daher nicht möglich. Aus jeder dieser Schulen wurden schließlich maximal zwei Lehrkräfte (sofern vorhanden) aus der Stichprobe gezogen. Waren nach Ausschluss der Lehrkräfte, welche zuvor an der quantitativen Befragung teilgenommen haben, noch immer mehr als zwei Lehrkraftinterviews einer Schule verfügbar, so entschied der Zufall. Auf diese Weise beinhaltet die qualitative Teilstichprobe die Interviews von 14 Lehrkräften aus acht unterschiedlichen Schulen, davon zwei Grundschulen, ein Gymnasium, drei Oberschulen und zwei Gesamtschulen. Von einer genaueren Beschreibung der Lehrkräfte, die interviewt wurden, wird aus Datenschutzgründen (vgl. Artikel 89 DSGVO) abgesehen, da andernfalls die Sicherung der Anonymität der teilnehmenden Lehrkräfte kleiner Schulen nicht mit Sicherheit gewährleistet werden kann. Die interviewten Lehrkräfte sind hinsichtlich der personenbezogenen Merkmale (Alter, Berufserfahrung, Geschlecht, Unterrichtsfach) heterogen. Die Zuteilung der Schulen und die Auswahlkriterien für die Extremfälle werden in Tabelle 4 veranschaulicht.

5.5.3 Stichprobengröße

Bei der Stichprobengröße in Mixed-Methods-Studien stellt die „Repräsentation", d. h. die gleichzeitige Erreichung „statistical power" für die qualitativen und quantitativen Teilstudien oberste Priorität dar (Corrigan & Onwuegbuzie, 2020). In der qualitativen Teilstudie bestimmte die Fallkontrastierung die Größe der Stichprobe, da die Auswahl und der Umfang der Interviewdaten durch das „Criterion Sampling", also eine gezielte Fallauswahl, festgelegt wurden (Hagenauer et al., 2023, S. 70). Die Idee der „theoretischen Sättigung" ist in diesem Kontext daher nicht anwendbar (Döring et al., 2016, S. 302).

Die Teilnahmequote der Lehrkräfte bei der Fragebogenerhebung (1. Teilstudie) unterscheidet sich zwischen den Schulen erheblich, so liegt z. B. die Anzahl der Lehrkräfte zwischen 1 und 56 Teilnehmenden pro Schule. Insgesamt besteht der für die multiplen linearen Regressionen verwendete Datensatz aus 304 Lehrkräften. Aufgrund dieser Stichprobengröße und der ungleichen Verteilung der Gruppen wird von der Berechnung mehrebenanalytischer Ansätze abgesehen und zur Identifikation statistischer Zusammenhänge multiple lineare Regressionen durchgeführt (siehe Kapitel 5.5.3). Damit eine multiple lineare Regression zuverlässige Ergebnisse liefert, muss das Modell an einer ausreichend großen Stichprobe getestet werden. Die für die Analysezwecke notwendige Mindeststichprobengröße wurde im Vorfeld der Durchführung überprüft und es erfolgte die Berechnung der sogenannten „statistical power" (Cohen, 2013). Für eine moderate Effektstärke $f^2 = .15$, einem $\alpha = .05$, $1\text{-}\beta = .90$ und 9 Prädiktoren wird nach der Methode „a priori" eine Mindeststichpro-

bengröße von N≥141 empfohlen. Green (1991) begründet seine Argumentation zu geeigneten Stichprobengrößen ebenfalls auf der „statistical power". Bei einem β von 0.2 also einer „statistical power" von 0.8, einem α von 0.05 sowie einem R^2 von .07 sollte die Stichprobengröße mindestens N > 104 + m betragen, mit m = Anzahl der Prädiktoren. Die vorliegende Stichprobengröße liegt damit über den beiden genannten Schwellenwerte. Wesentlich strengere Anforderungen an die erforderte Stichprobengröße verlangt Maxwell (2000). Er macht deutlich, dass die kritische Stichprobengröße sowohl von den Korrelationen der unabhängigen Variablen, also auch von denen zwischen abhängiger und unabhängiger Variable sowie der Anzahl der Prädiktoren abhängt. Unter der Annahme „mittlerer" Korrelationen und einer „statistical power" von .80 müsste für ein Regressionsmodell, mit 9 Prädikatoren, N größer als 1.009 sein (Maxwell, 2000, S. 454). Angesichts der zugrundeliegenden Testwertinterpretation ist es nicht das Ziel dieser Arbeit, die Ergebnisse direkt auf eine Population zu übertragen (siehe Kapitel 6.2.4). Vielmehr sollten die Ergebnisse der multiplen linearen Regression in zukünftige Metaregressionen aggregiert werden. Nur mit einer solchen Metaregression aus zahlreichen Studien ähnlichen Aufbaus und unterschiedlicher Stichproben lassen sich Ergebnisse identifizieren, welche auf eine allgemeine Population übertragen werden können. Aus diesem Grund ist die Durchführung einer multiplen linearen Regression auch dann möglich, wenn die Studie aufgrund der geringen Stichprobengröße „unterpowert" ist.

5.5.4 Die Validierungsstichprobe

Die neu entwickelten Items der deutschen Adaptation der Skala zur Messung von Vertrauenswürdigkeit konnten in einer Lehrkräfte-Befragung (per online-Fragebogen) in einer weiteren Studie, die am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt wurde, berücksichtigt werden. So konnten die Daten dieser zweiten Stichprobe zur Gewährleistung von Kreuzvalidität bei der Validierung dieser Skala zur Messung von Vertrauenswürdigkeit (= Omnibus T-Scale) herangezogen werden.

Diese Stichprobe basiert ebenfalls auf Schulen und Lehrkräften, die in ihren Merkmalen mit der BASiS-Stichprobe vergleichbar, jedoch unabhängig von ihr sind. Die Fragebögen der Lehrkräfte konnten im Rahmen eines Forschungsprojekts an insgesamt 38 Sekundarschulen eines deutschen Bundeslandes eingesetzt werden. Es gibt allerdings konzeptionelle Unterschiede zwischen den Studien. Zum einen handelt es sich bei der Validierungsstichprobe ausschließlich um Lehrkräfte an Sekundarschulen (sechs Gemeinschaftsschulen und 32 Regelschulen). Es gibt also keine Grundschullehrkräfte in dieser Stichprobe. Des Weiteren handelt es sich um Schulen, die eine Schulabbruchquote von über 10 % aufweisen. Alle Schulen nahmen freiwillig an den Befragungen teil, wobei aus zwei Schulen keine Lehrkraft an der Befragung teilgenommen hat. Die Stichprobe setzt sich somit aus N = 231 Lehrkräften aus

36 unterschiedlichen Schulen zusammen. Die Befragung der Lehrkräfte wurde ebenfalls online mithilfe der Software Unipark durchgeführt.

Die Geschlechterverteilungen sowie Merkmale der beiden Stichproben sind vergleichbar (vergleiche mit Tabelle 12). Der überwiegende Anteil der Lehrkräfte ist weiblich (76.2 %), 21,6 % sind männlich, 0.4 % sind divers und weitere 1.7 % machten keine Angabe. 69.3 % der befragten Lehrkräfte verfügen zum Zeitpunkt der Messung über eine mehr als 15-jährige Berufserfahrung. Im Durchschnitt unterrichten die Lehrkräfte in sieben unterschiedlichen Klassen. Somit eignet sich die Validierungsstichprobe für die Kreuzvalidierung der deutschen Omnibus T-Scale (siehe Kapitel 6.1).

5.4 Vorgehensweise der Erhebungen und Umgang mit Daten

In diesem Kapitel wird zunächst die Vorgehensweise der Erhebungen beider Teilstudien beschrieben. Dabei wird das Studiendesign, die Vorgehensweise bei der Akquise der Studienteilnehmenden sowie der Prozess der Genehmigungsprozesse beschrieben. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Entwicklung des quantitativen Fragebogens und der Interviewleitfäden. Weiterhin erfolgt die Darstellung der Datenerhebungssituationen, sowie die Vorgehensweise bei der Dateneingabe, des Datenmanagements und der Datenaufbereitung. Abschließend erfolgt eine Erläuterung der Maßnahmen zum Datenschutz.

5.4.1 Studienkonzeption und Genehmigungsprozesse

Zeitgleich mit dem Auswahlprozess der Stichprobe (Kapitel 5.3.1) erfolgte die Konzeption des Lehrkraftfragebogens. Dies geschah in enger Absprache der beteiligten Institutionen, wobei die dezidierten Forschungsinteressen des BASiS-Projekts berücksichtigt wurden (BASiS-Studie, 2021). Die für diese Studie verwendeten Skalen waren somit Teil des Gesamtfragebogens der Studie. Nachdem die Studie von der Ethik-Kommission (BU Wuppertal; Aktenzeichen MS/BBL 211117) erfolgreich geprüft wurde, wurden bei den jeweiligen Schul-/ Kultusministerien der interessierten Schulen Anträge auf Genehmigung für die Durchführung der BASiS-Studie gestellt.

Wie in Kapitel 5.1 beschrieben, flossen die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie bei der Konzeption der Interviewleitfäden maßgeblich mit ein (Abbildung 7). Zudem wurde der Leitfaden vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse erstellt (siehe Kapitel 2 und 3). Dabei wurde einerseits darauf geachtet „klassische“ Vertrauenshandlungen durch die Schule oder Schulleitung zu erfragen (Browning, 2014; Butler, 1991; Whitener et al., 1998) und andererseits auch explizit Maßnahmen zur Förderung zuvor quantitativ identifizierter Zusammenhänge zu erfassen. Aufgrund des zuvor theoretisch herausgearbeiteten und durch die quantitative Teilstudie statistisch bestätigten Zusammenhangs zwischen der Wahrnehmung der psychologischen

Grundbedürfnisse und der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Lehrkräfte wurden Aspekte der Bedürfniswahrnehmung dezidiert in den Leitfaden aufgenommen. Der Interviewleitfaden ist dieser Arbeit angehängt (siehe Anhang III). Darin farblich gekennzeichnet sind Aspekte, die einen direkten (i. e. Vertrauenshandlungen) oder indirekten (über die Förderung der psychologischen Grundbedürfnisse) Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzungen des Kollegiums besitzen. So wird zum Beispiel der Führungsstil der Schulleitung thematisiert, die Qualität des Anfangskontaktes herausgearbeitet oder konkrete Maßnahmen zur Förderung der psychologischen Grundbedürfnisse abgefragt. Ein Fokus der Interviews lag dabei auf den Beziehungen zur Schulleitung, den Kolleg*innen und den Schüler*innen. Die Elternperspektive stand aus Zeitgründen nicht im Fokus der Interviews.

Wichtige Merkmale eines Interviewleitfadens sind zum einen Offenheit und Flexibilität und zum anderen, abhängig vom Erfordernis der Forschungsfragen, mehr oder weniger Strukturiertheit, formale Übersichtlichkeit und gute Umgänglichkeit (Helfferich, 2009). Ein Leitfaden muss dabei nicht immer alle Details enthalten, kann auch einen gröberen Überblick bieten und hilft vor allem bei der Orientierung während des Interviewverlaufs. Bei der Erstellung der Leitfäden wurde darauf geachtet, die unterschiedlichen Phasen eines Interviews abzubilden (Reinders, 2022). So gab es zu Beginn eine „Einstiegsphase", in welcher eine gegenseitige Vorstellung stattfand, sowie der Hintergrund des Interviews erläutert wurde. Anschließend wurde mithilfe einer offenen Einstiegsfrage zum Thema „Beziehungen in der Schule" hingeführt („Aufwärmphase"). Nach der „Hauptphase" wurde zum Ende des Interviews ausreichend Zeit gewährt, noch letzte Gedanken in das Gespräch einbringen zu können („Ausstiegsphase") (Reinders, 2022, S. 217–218).

5.4.2 Beschreibung der Datenerhebungen

Neben der für diese Studie relevanten Lehrkräftebefragung wurden im Rahmen der BASiS-Studie zusätzlich Schüler*innen (Jahrgänge 3, 4, 6, 8, 9, 11), Schulleitungen und Eltern befragt. Während die Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern online befragt wurden, erfolgte die Befragung der Schüler*innen persönlich vor Ort. Im Kontext dieser Arbeit werden ausschließlich die Daten aus der Lehrkräftebefragung verwendet. Die Durchführung der BASiS-Studie unterlag zum Teil strengen pandemischen Schutzmaßnahmen, permanenten Änderungen der Covid-19-Vorgaben sowie Restriktionen im Schulbetrieb (z. B. untersagter Besuch externer Personen). Trotz dieser schwierigen Umstände konnten im Rahmen des quantitativen Teils des BASiS-Projekts 23 Schulen befragt werden (siehe Tabelle 3).

Die Daten der quantitativen Lehrkräftebefragung wurden mithilfe der Online-Befragungssoftware SoSci-Survey erhoben. Dabei wurde darauf geachtet, die Objektivität der Durchführung zu gewährleisten (siehe Kapitel 6.2.1.1). Zu Beginn der Befragung musste jede Lehrperson ihren individuellen Schulcode eintragen und es gab einen Hinweis auf die Bedingungen (z. B. Wahrung der Anonymität, Ehrlichkeit, Offenheit) der Befragung, die die Lehrkräfte aktiv bestätigen mussten. Die für

diese Arbeit verwendeten Skalen und Konstrukte nehmen nur einen kleinen Teil des gesamten Fragebogens ein, der für diverse Forschungsvorhaben im Kontext der BASiS-Studie eingesetzt wurde. Im Anhang befindet sich Beispielseiten des Fragbogens (siehe Anhang II). Eine Beschreibung der in dieser Dissertation verwendeten Skalen ist dieser Arbeit angehängt (siehe Anhang I). Die Befragung konnte online mithilfe eines Links aufgerufen werden, der den Lehrkräften per Mail mitgeteilt wurde. Der Zeitpunkt der Befragung konnte durch die Lehrkräfte frei gewählt werden, so konnte dies innerhalb oder außerhalb der Schule passieren. Es gab die Möglichkeit, die Befragung zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen. Die Lehrkräftebefragung fand im Zeitraum Sept. 21 bis Aug. 22 statt, wobei der Großteil der Daten bis März 22 erhoben wurde.

Die Interviews mit den Lehrkräften begannen im Oktober 2022, nachdem die Fragebogenerhebung der Lehrkräfte abgeschlossen wurde und liefen bis März 2023. Im Vorfeld des ersten Interviews wurde ein Probeinterview mit einer Lehrkraft (mit Schulleitungsfunktion), die nicht Teil der Gesamtstichprobe war, durchgeführt. Der Leitfaden wurde daraufhin optimiert. Die Interviews mit den Lehrkräften erfolgte online mithilfe der Kommunikationssoftware Zoom. Um die Sicherheit der sensiblen personenbezogenen Daten zu gewährleisten, wurde eine lizenzierte Version dieser Software genutzt, die von der Friedrich-Alexander-Universität bereitgestellt wurde. Die interviewten Personen wurden im Vorfeld darum gebeten, sich zur Befragung (innerhalb und außerhalb der Schule) an einen ruhigen und sicheren Ort zurückzuziehen. Dadurch wurde sichergestellt, dass man offen und ehrlich auf die Fragen antworten konnte (Helfferich, 2009; Lamnek & Krell, 2016). Alle Interviews wurden persönlich durch den Autor dieser Studie durchgeführt, der zudem in Gesprächsführungstechniken geschult ist und über viel Erfahrung im Bereich der Interviewführung verfügt. Die Reihenfolge der Fragen wurde teilweise an den offenen bzw. narrativen Gesprächsverlauf angepasst, sodass ein natürlicher Gesprächsverlauf zu jedem Zeitpunkt gegeben war. Bei der Formulierung der Fragen wurde darauf geachtet, geschlossene Formulierungen zu vermeiden (Lamnek & Krell, 2016). Häufig waren die Gesprächspartner*innen froh darüber, mit einer neutralen Person über die Beziehungsverhältnisse in ihrer Schule sprechen zu können, weshalb der Einstieg in die Gespräche ausgesprochen unkompliziert geschah und dem Forscher meist ein hohes Maß an Offenheit und Freundlichkeit entgegengebracht wurde. Während der Interviews wurden durch den Forschenden Notizen zum Gesprächsverlauf gemacht, welche bei der Analyse der Interviews berücksichtigt wurden. Im Schnitt dauerten die Interviews mit Lehrkräften circa 30 Minuten, mit Schulleitungen etwa 60 Minuten.

5.4.3 Datenschutz, Dateneingabe und Datenmanagement

Es wurde bei der Durchführung beider Teilstudien streng auf die Vertraulichkeit personenbezogener Daten geachtet. Zu keinem Zeitpunkt hatte die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme Konsequenzen für einzelne Personen. Die Dateneingabe der Fra-

gebogenerhebung erfolgte automatisiert durch die Befragungssoftware SoSci-Survey. Dazu wurden nach Abschluss der Befragung die heruntergeladenen Daten auf einem sicheren Server der Universität Wuppertal (Sciebo) gespeichert. Die nicht personenbezogenen Datensätze werden dort zu Disseminationszwecken bis maximal 10 Jahre nach dem Projektende (31.03.2033) gespeichert. Der Zugriff wird auf die Kooperationspartner im Forschungsverbund beschränkt (vgl. u. a. Art. 11 BayDSG, Art. 32 Abs. 4 DSGVO), für Analyse- und Disseminationszwecke kann ggf. eine Verwendung durch berechtigte Forschende erfolgen. Alle beteiligten Projektpartner*innen des BASiS-Projekts sowie berechtigte Forschende, an die Informationen ggf. weitergegeben werden, unterliegen der Schweigepflicht gegenüber unbeteiligten Dritten (siehe z. B. Art. 11 BayDSG; §202, 203 & 204 StGB). Eine unbefugte Kenntnisnahme der Daten durch Dritte wird zu jedem Zeitpunkt der Erhebung ausgeschlossen. Die Daten in ihrer Rohform werden zusätzlich im Kontext der Gesamtdaten des BASiS-Projekts nach Abschluss des Projekts der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Somit wird die Transparenz der quantitativen Analysen gewährleistet.

Bei der Durchführung der Interviews wurde die Genehmigung zur Tonaufnahme des Gesprächs durch die Interviewpartner*innen explizit eingeholt. Dazu wurden sie zum einen mündlich gefragt, zum anderen mussten sie den Aufnahmevorgang durch Anklicken aktiv bestätigen. Die aufgezeichneten Gespräche wurden anschließend transkribiert und anonymisiert. Bei der Anonymisierung wurde darauf geachtet alle Aussagen zu entfernen, die einen Rückschluss auf einzelne Personen, Personengruppen oder die Schule zulassen. Eine Identifikation der interviewten Person ist auf diese Art nicht oder nur mit unverhältnismäßig großem Aufwand möglich. Nach der Transkription und vollständigen Anonymisierung wurden die gespeicherten Tonaufnahmen gelöscht.

Wenn der Fokus der Analyse vorrangig auf der „inhaltlich-thematischen Ebene" liegt und die „sprachliche Ausdruckskraft" des Befragten von untergeordneter Bedeutung ist, empfiehlt sich die sogenannte „wörtliche Transkription" (Gläser-Zikuda, 2011, S. 111). Generell gibt es unterschiedliche Formen der wörtlichen Transkription, die sich in ihren Techniken und Funktionsweisen unterscheiden (Dresing & Pehl, 2018). Unterschiede gibt es hierbei sowohl im formalen als auch im sprachlichen Umgang mit dem Textmaterial. So werden manche Texte auch über ihren sprachlichen Inhalt hinaus interpretiert und Besonderheiten wie Emotionen oder lange Sprachpausen in das Transkript und die anschließende Interpretation der Ergebnisse mit einbezogen (Dresing & Pehl, 2018; Mayring, 2023). Im Kontext des vorliegenden Untersuchungsgegenstandes sind jedoch Interpretationen, die über die inhaltlich thematische Ebene hinausgehen, nicht von Bedeutung. Deshalb und aus ökonomischen Gründen (limitierte Projektressourcen) wurde in diesem Zusammenhang das einfache Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018) herangezogen. Die exakten Transkriptionsregeln (Anhang IV)sowie ein exemplarisches Interviewtranskript (Anhang V) liegen der Arbeit bei.

5.4.4 Datenaufbereitung und Verwendung von Software

Nachdem die BASiS-Daten vollständig heruntergeladen wurden, wurden sie mithilfe der statistischen Software SPSS aufbereitet. Die Beschriftung der Variablen, Regeln für den Umgang mit fehlenden Daten sowie deren Metadaten erfolgte bereits durch die Erhebungssoftware SoSci-Survey. Die Daten aus Test- und Probedurchläufen wurden gelöscht. Im finalen Datensatz findet sich lediglich eine Lehrkraft, deren Schulcode unbekannt ist. Im nächsten Schritt wurden all jene Items aus dem Datensatz gelöscht, die für die Analysen dieser Arbeit nicht benötigt wurden. Anschließend wurden alle negativ gepolten Items entsprechend umkodiert und beschriftet, sowie die entsprechenden Skalen gebildet.

Die nach der Aufbereitung der Daten verbliebenden 304 Fälle weisen nur vereinzelt fehlende Werte auf. Als Nachweis wurde der MCAR-Test von Little durchgeführt, welcher keine Signifikanz aufweist. Es kann also davon ausgegangen werden, dass keine Systematik der fehlenden Daten besteht, welche die Aussagekraft verfälschen würde. Daher sind auf Skalenebene MCAR – konforme Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten möglich und werden demnach nach dem EM-Algorithmus geschätzt sowie im Datensatz ergänzt. Die Daten der Validierungsstichprobe (siehe Kapitel 5.3.4) lagen dem Forschenden bereits in aufbereiteter Form vor und konnten direkt zu Analysezwecken verwendet werden. Mit Ausnahme der demografischen Variablen liegen der BASiS und dem Validierungsdatensatz zwei vollständige unabhängige Datensätze ohne fehlende Werte vor (vgl. Tabelle 12). Bei der Angabe des Geschlechts konnte im Fragebogen neben dem männlichen und weiblichen ein sonstiges Geschlecht ausgewählt werden. Bei der anschließenden Dummy-Kodierung (0 = w / 1 = m) wurden diverse Geschlechtsangaben nicht berücksichtigt. Aus diesem Grund gibt es bei diesem Item insgesamt neun fehlende Werte. Wird das Geschlecht in einer Analyse integriert, so erfolgt der Umgang mit den fehlenden Werten nach einem listenweisen Ausschlussverfahren. Neben der Verwendung des Programms SPSS wurde zur Analyse der quantitativen Daten zusätzlich die Software R sowie JASP verwendet.

Die qualitativen Daten wurde mithilfe der Software QCA-Map kodiert und mithilfe von Microsoft Excel analysiert. Die Transkription der Interviews erfolgte mithilfe der Software F4-Transkript. Zur Darstellung der Ergebnisse wurde neben Excel auch Microsoft PowerPoint benutzt. Im Einklang mit den Grundsätzen der Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis und den aktuellen Richtlinien der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) erfolgte der Einsatz der KI-gestützten Software ChatGPT ausschließlich zu Recherchezwecken sowie zur Unterstützung bei der Verbesserung der Grammatik- und Rechtschreibgenauigkeit (DFG, 2023).

5.5 Auswertungsverfahren

In Mixed-Methods-Studien sollte die Vorgehensweise bei der Datenanalyse sowie die Integration der Inferenzen beider Teilstudien bei der Konzeption der Arbeit mitgedacht werden (Greene, 2007). Die Kombination mehrerer Analyseschritte eröffnet dem Forschenden vielfältige Möglichkeiten der Analyse und Darstellung der (Meta-) Inferenzen (Hagenauer et al., 2023). Dabei muss die gleiche methodische Sorgfalt und Strenge an die Begründung und Durchführung einzelner Analyseschritte angewendet werden, wie es auch in Mono-Method-Arbeiten der Fall ist. Zur technischen Unterstützung wurde in der vorliegenden Studie entsprechende Analysesoftware verwendet (Kapitel 5.4.4). Das Rational der Struktur dieser Arbeit wurde bereits beschrieben (siehe Kapitel 5.1 und 5.2). Die Methodik der sequenziellen Mixed-Datenanalyse orientiert sich an dem explanativen sequenziellen Mixed-Methods-Design dieser Dissertation (Hagenauer et al., 2023, S. 85). Im Zentrum der Analyse steht dabei die Generierung von Metainferenzen (siehe Kapitel 9.1). Die methodische Gleichgewichtung beider Teilstudien zeigt sich in explorativen sowie konfirmatorischen Elementen dieser Ergebnisse. In diesem Kapitel werden nun einige empirische Vorüberlegungen angebracht, unter anderem zur Begründung der statistischen Analyseverfahren.

5.5.1 Begründung der Notwendigkeit der Skalenadaptation

Wie in Kapitel 3.1 dargelegt, bleibt Vertrauen ein schwer fassbares und mehrdeutiges Phänomen, dessen klare Definition sich als herausfordernd erweist. Ein differenziertes Verständnis von Vertrauen ist dabei unerlässlich, welches eine klare Unterscheidung zwischen dem Vertrauen in verschiedene Akteure ermöglicht. Zwar existieren im deutschsprachigen Sprachraum Skalen zur Erfassung von Vertrauen oder Vertrauenswürdigkeit, diese entsprechen jedoch nicht den spezifischen Anforderungen der vorliegenden Studie (vgl. Kapitel 3.6). Entweder wird nicht interpersonales Vertrauen (vgl. Kapitel 3.2.5), sondern generalisiertes Vertrauen (vgl. Kapitel 3.2.2) erhoben (Beierlein et al., 2012) oder es wird in einem außerschulischen Kontext erfragt (vgl. Kapitel 3.3.3). Aufgrund der situations- und bereichsspezifischen Natur von Vertrauen sollte die in dieser Arbeit verwendete Skala speziell für den Schulkontext konzipiert und angepasst worden sein (McKnight et al., 1998). Die Skala von Thies (2005) ist zwar im Schulkontext erstellt, konzentriert sich aber lediglich auf die Dyade der Lehrer-Schüler-Beziehung.

Bei der Untersuchung von Vertrauenshandlungen und deren Erfolgsfaktoren spielt die Perspektive der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle. Lehrkräfte sind für eine erfolgreiche Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen entscheidend, denn ihre Einstellungen, Überzeugungen und Erfahrungen können den Erfolg dieser Maßnahmen maßgeblich beeinflussen (Guskey, 2002, S. 381–383). Die soziale Integration von Lehrkräften wird ebenso als ein Schlüsselelement für den Erfolg der Projektimplementierung betrachtet (Ramberg, 2014), wie die Befriedigung der

Grundbedürfnisse (Gagné et al., 2000). Im englischen Sprachraum hat sich für die Messung von Vertrauenswürdigkeit die sogenannte „Omnibus T-Scale" bewährt, welche explizit die Perspektive der Lehrkräfte einer Schule in den Mittelpunkt rückt und damit der situationalen Dimension des Vertrauens gerecht wird. (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, 2003) (siehe Kapitel 3.6). Die Autor*innen sehen in dieser Skala einen Ansatz zur Messung von Vertrauen in der Schule. Shayo et al. (2021) argumentieren, dass es sich dabei nicht um die Messung von Vertrauen, sondern um Facetten von Vertrauenswürdigkeit handelt. Vertrauenswürdigkeit wird als eine Art Voraussetzung bzw. Grundlage von Vertrauen gesehen (siehe Kapitel 3.3.1).

Die „Omnibus T-Scale" eignet sich sehr gut zur Untersuchung des Forschungsgegenstands dieser Arbeit, da sowohl die Lehrkraftperspektive als auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Schulakteure (Schulleitung, Kolleg*innen, Schüler*innen und Eltern) gegeben ist. Zudem basiert die Skala auf den theoretisch begründeten und in vielen empirischen Studien vielfach diskutierten „fünf Facetten der Vertrauenswürdigkeit" (i. e. Kompetenz, Offenheit, Ehrlichkeit, Verlässlichkeit, Wohlwollen). Darüber hinaus fußt die Skala auf dem Grundverständnis des Vertrauens, sich in sozialen Interaktionen freiwillig in eine Position der Verletzbarkeit zu begeben und zum anderen davon auszugehen, dass diese Verletzbarkeit von der anderen Person nicht ausgenutzt wird (vgl. Kapitel 3.1) (Tillmann et al., 2022).

In dieser Arbeit wird von einer direkten Messung von Vertrauen abgesehen (vgl. Kapitel 3.6). Stattdessen wird sich diesem Phänomen durch die Messung von Vertrauenswürdigkeit genähert (vgl. Kapitel 3.3.1). Die Konzeptualisierung der Vertrauenswürdigkeit anhand der fünf Facetten der Vertrauenswürdigkeit entspricht dem Ansatz zahlreicher internationaler Studien (vgl. Cosner, 2009; Goddard et al., 2000; Hallam et al., 2015; van Maele & van Houtte, 2009; 2011; Wermke, 2012). Dies beantwortet zwar nach Bormann, Niedlich und Würbel (2021a) nicht die Frage, wie man Vertrauen angemessen messen kann, aber die valide Messung von Facetten der Vertrauenswürdigkeit scheint dennoch hilfreich zu sein, um die Grundlagen des Vertrauens zu erhellen. Gerade vor dem Hintergrund eines empirisch und theoretisch nachgewiesenen Zusammenhangs zwischen Vertrauen, Vertrauenshandlungen und Vertrauenswürdigkeit dürfte es möglich sein, auf das Vorhandensein von Vertrauen zu schließen, sofern Vertrauenswürdigkeit nachgewiesen wurde (siehe Kapitel 3.3.1).

Die Skala wurde in ihrer ursprünglichen Form häufig in englischsprachigen Studien zur Erforschung von Themen im Kontext Vertrauen und Schulentwicklung verwendet und hat sich dabei als valide erwiesen. Neben zahlreichen Studien in den USA, Australien und Kanada (Clément et al., 2020; z. B. Cosner, 2009; Goddard et al., 2009; Leana & Pil, 2006; Louis, 2007; Timms et al., 2006; Tschannen-Moran, 2009) wurde die Skala auch in andere Sprachen übersetzt und adaptiert (z. B. Addi-Raccah, 2012; Dönmez et al., 2010; S.-J. Lee, 2007; Thoonen et al., 2011; van Maele & van Houtte, 2009, 2011, 2011; Wermke, 2012). Eine valide deutsche Übersetzung der „Omnibus T-Scale" existierte zum Zeitpunkt der Fragebogenkonstruktion im Rahmen dieser Studie (Ende 2020) nicht (siehe 7. Forschungsdesiderat). Folglich

wird diese Skala ins Deutsche übersetzt und auf ihre Faktorenstruktur, sowie Validität überprüft (siehe Kapitel 6).

5.5.2 Konfirmatorische Faktorenanalyse und Güteüberprüfung

Es ist von großer Bedeutung, die übersetzten Items faktorenanalytisch und unter Berücksichtigung einschlägiger Gütekriterien zu überprüfen, um sicherzustellen, dass die Skala in der Zielsprache angemessen, reliabel und valide ist (Rammstedt, 2004). Die Methodik der konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA), welche für diese Zwecke angewendet wird, ermöglicht es, die Faktorenstruktur der Skala zu bestätigen und die Übereinstimmung der Daten mit dem theoretischen Modell zu prüfen. Dieses Kapitel fasst empirische Vorüberlegungen im Zusammenhang mit der deutschen „Omnibus T-Scale" zusammen.

Skalierung und Metrik

Die Skalierung der Items wurde für die deutsche „Omnibus T-Scale" sowie für alle Skalen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, mit einer fünf-stufigen Likert-Skala abgefragt (1 = stimmt nicht, 2 = stimmt wenig, 3 = stimmt teilweise, 4 = stimmt ziemlich, 5 = stimmt genau). Auch wenn Likert-Skalen kein kontinuierliches Skalenniveau darstellen, zeigen Studien, dass es üblich und methodisch korrekt ist, solche ordinalen Daten weiterhin mit parametrischen Verfahren auszuwerten (Carifio & Perla, 2008; vgl. Sullivan & Artino, 2013). Um das Modell im Kontext einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zu identifizieren, ist es notwendig, die Metrik der latenten Variable zu definieren. Bei der Durchführung der konfirmatorischen Faktorenanalyse wurde die Metrik der latenten Variablen bestimmt und auf 1 fixiert. Diese Vorgehensweise wird am häufigsten angewendet und bietet sich vor allem dann an, wenn die Metrik aller Indikatoren pro latenter Variable die gleiche ist (T. A. Brown, 2015).

Verteilungsform der Indikatoren

Vor der Durchführung einer CFA gilt es die Normalverteilungsannahme zu überprüfen. Signifikanztests, wie der Shapiro-Wilk- oder Kolmogorov-Smirnov-Test, testen auf Normalverteilung, tendieren aber dazu, in größeren Samples die Annahme einer Normalverteilung abzulehnen, obwohl diese nur minimal verletzt ist (Kline, 2023). Aus diesem Grund orientiert man sich bei größeren Stichproben an der Analyse der Werte von Schiefe und Exzess. Diese liegen bei jedem Item innerhalb der von Kim (2013) oder Kline (2023) begründeten Schwellenwerte der Annahme einer annähernden Normalverteilung. Kim (2013) merkt an, dass die Normalverteilung stark von der Anzahl der Beobachtungen abhängt. Danach sollten für Samples >300 die absoluten Werte für die Schiefe nicht größer als 2 und die Werte für den Exzess nicht größer als 7 sein (Kim, 2013). Nach Kline (2023) sollten diese Werte nicht größer als 3 (Schiefe) bzw. 10 (Exzess) sein. Dies ist für keines der Items im Rahmen

der vorliegenden Studie der Fall (vgl. Tabelle 12); somit können die zugrunde liegenden Daten (BASiS- und Validierungsstichprobe) als normalverteilt angenommen werden.

Auswahl der Schätzmethode

Ausgehend von der Annahme annähernder Normalverteilung ist es sinnvoll, die CFA im Folgenden auf der Grundlage eines ML-Schätzers durchzuführen (West et al., 2000). Im Falle leichter oder moderater multivariater Abweichungen von der Normalverteilung bei kontinuierlichen Variablen ist der MLR- dem ML-Schätzer vorzuziehen, da dieser keine multivariate Normalverteilung voraussetzt, die Standardfehler und die $\chi 2$-Test-Statistik korrigiert, robust gegenüber Verletzungen der Unabhängigkeit in den Beobachtungen und zudem robuster gegenüber geringer Stichprobengröße ist (T. A. Brown, 2015, S. 346). Auf Grundlage der dargestellten Metrik, der Likert-Skalierung sowie der Normalverteilungsannahmen wird als Schätzmethode der CFA der MLR-Schätzer verwendet.

Überprüfung der Gütekriterien

Im Rahmen einer Fragebogenentwicklung stellt sich die Frage nach der Eignung für den Untersuchungszweck, insbesondere hinsichtlich der Güte der verwendeten Skala. Besonders bei der Verwendung von Multi-Item-Skalen sind die Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität sowie interne und externe Validität von großer Bedeutung (Rammstedt, 2004). Die Anforderungen an die Gütekriterien eines wissenschaftlichen Messinstruments unterscheiden sich von denen eines Laienfragebogens (Moosbrugger & Kelava, 2020). Neben allgemeinen Gütekriterien, welche vor allem die Objektivität sowie allgemein-planerische Facetten beinhalten, erfolgt die Bewertung der deutschen „Omnibus T-Scale“ mithilfe spezieller testtheorie-basierter Gütekriterien. Methodisch orientiert sich die Überprüfung der Güte an den Überlegungen und der Struktur aus dem Lehrbuch von Moosbrugger und Kelava (2020).

5.5.3 Multiple lineare Regression

Im Rahmen dieser Untersuchung zur Identifikation von Einflussfaktoren auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung unterschiedlicher Schulakteure durch Lehrkräfte (Forschungsfrage 1) wurde die Methode der multiplen linearen Regression angewendet. Aufgrund der Kontextspezifität der Vertrauenswürdigkeit wurde dabei für jede Subskala der deutschen „Omnibus T-Scale“ eine separate Regression durchgeführt. Die Entscheidung für diese Methode wurde aufgrund ihrer Fähigkeit getroffen, komplexe Beziehungen zwischen mehreren unabhängigen Variablen und einer abhängigen Variable zu modellieren. In diesem Kontext ermöglicht die multiple lineare Regression die Untersuchung des simultanen Einflusses mehrerer Prädiktoren auf die Zielvariable, wodurch die Möglichkeit besteht, potenzielle Interaktionen und Kombinationen von Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Zudem legen Regres-

sionsmodelle ihren Fokus auf unmittelbare Effekte und sind daher als Methodik zu bevorzugen.

Im Vergleich zu anderen Analysemethoden, wie beispielsweise der univariaten Regression, bietet die multiple lineare Regression den Vorteil, dass sie die gleichzeitige Berücksichtigung verschiedener Faktoren erlaubt. Dies ist von besonderer Relevanz, da in dieser Studie davon ausgegangen wird, dass die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung durch Lehrkräfte von einer Vielzahl theoretisch begründeter Faktoren beeinflusst wird. Es war nicht möglich, eine Mehrebenenanalyse durchzuführen, da die gegebene Stichprobengröße sowie die ungleiche Verteilung der Teilnahmequoten zwischen den Schulen die Anwendung dieser Methode erschwerten. Insbesondere die Unterrepräsentation einiger Schulen in der Stichprobe könnte zu Verzerrungen in den Ergebnissen führen und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse beeinträchtigen. Daher wurde die multiple lineare Regression als eine geeignetere Methode gewählt, um den vorliegenden Forschungsfragen gerecht zu werden.

Als Kriteriumsvariablen der Regressionsanalyse werden die lehrkraftperzipierten Vertrauenswürdigkeitseinschätzungen der Schulleitung, der Kolleg*innen, der Schüler*innen und der Eltern als zu erklärende Variablen in der Analyse aufgenommen. Diskutiert werden neben demografische Prädiktoren, wie dem Alter, dem Geschlecht, der Berufserfahrung sowie dem generellen Vertrauen auch die subjektive Wahrnehmung psychologischer Grundbedürfnisse. Die multiple lineare Regression wird auf Basis von OLS geschätzt, wobei folgende allgemeine Regressionsgleichung angenommen wird.

$$y_i = b_0 + b_{\mathrm{i1}} x_1 + \cdots + b_{\mathrm{ip}} x_{\mathrm{p}} + \varepsilon_i$$

*Mit y_i = Beobachtungswert der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung, Kollegen, Schüler*innen, Eltern; b_{o} = Achsenabschnitt; b_{i1} = Regressionskoeffizient des Kriteriums i für Prädikator p; x_1 = Prädikator p; ε_i = Fehlerterm für Residuum i.*

Auf Grund theoretischer Vorüberlegungen werden folgende Variablen für den Einschluss in die lineare Regression diskutiert:

Alter → Das Alter steht im Zusammenhang mit Vertrauen (Sutter & Kocher, 2007). Beginnend mit der frühen Kindheit steigt das Vertrauen einer Person kontinuierlich bis zum frühen Erwachsenenalter an. Im Erwachsenenalter stagniert das Vertrauen auf einem konstanten Level.

Berufserfahrung → Eine der zentralen Komponenten bei der Entstehung von Vertrauen stellt die persönliche Erfahrung und damit verbunden die Erwartungen und der Abgleich mit den impliziten Vertrauenstheorien dar (Schweer, 1997a). Schenkt man einer Person Vertrauen, so macht man sich dabei zwangsläufig verletzbar (siehe Kapitel 3.1). Eine Möglichkeit dieser Unsicherheit zu begegnen, ist es dem Gegenüber zu vertrauen. Eine Person, die über viele Jahre positive Erfahrungen bzgl. der

Vertrauenswürdigkeit bestimmter Personen gemacht hat, fällt es relativ leicht, Vertrauen zu diesen Personen zu fassen (Jones & George, 1998). Aus diesem Grund erscheint es theoretisch sinnvoll, die Berufserfahrung einer Lehrkraft in die Analyse zu integrieren. Je länger eine Lehrkraft unterrichtet, auf desto mehr Erfahrungswerte kann sich diese Person beziehen. Die Richtung der Erwartungen ist zwar nicht eindeutig klar, sollte aber berücksichtigt werden. Das Alter sowie die Berufserfahrung sind definitionsgemäß voneinander abhängig. Dies sollte in diesem Kontext berücksichtigt werden. Empirisch konnte bisher kein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und der lehrkraftperzipierte Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schulakteure nachgewiesen werden (van Maele & van Houtte, 2012).

Geschlecht → Es gibt Studien, die einen Zusammenhang zwischen Vertrauen und dem Geschlecht postulieren (Holden & Tilahun, 2018; Timms et al., 2006; Wu et al., 2020) und solche, die dies nicht bestätigen (Kursunoglu, 2009). Insgesamt gehen viele Forschende nicht von einem signifikanten allgemeinen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Vertrauenswürdigkeit und dem Geschlecht der vertrauenden Person aus (Tahir et al., 2015). Mieke van Houtte (2007) hat in ihrer Analyse sowohl zwischen dem Geschlecht der Lehrkraft als auch dem der Schüler*innen differenziert und konnte Unterschiede zwischen den Dyaden feststellen. Da die BASiS-Stichprobe überproportional weiblich und der Einfluss des Geschlechts in diesem Kontext ex ante nicht bekannt ist, wird das Geschlecht der Lehrkraft berücksichtigt, auch wenn echte Dyaden nicht berücksichtigt werden können.

Generelles Vertrauen → Wie in Kapitel 3.2.2 dargestellt, gibt es unterschiedliche Ebenen des Vertrauens und dieses besitzt spezifische sowie generelle Komponenten. Die Konstrukte sind theoretisch voneinander abzugrenzen und stehen dennoch in einem Zusammenhang (siehe dazu auch Kapitel 6.2.4). Es ist anzunehmen, dass Personen, die über ein hohes Maß an generellem Vertrauen verfügen, tendenziell leichter fällt, in spezifischen Situationen Vertrauen zu fassen (Bauer & Freitag, 2018; Couch & Jones, 1997; Schweer, 1997a, 1997d).

Anzahl der Schüler*innen → Wie in Kapitel 3.3.3 dargestellt, spielen kontextspezifische Faktoren eine Rolle bei der Vertrauensbildung. Die Situation, in der Vertrauen entsteht, hat einen direkten Einfluss auf die individuellen Vertrauenstheorien einer Person. Im Schulkontext wurde ein solcher Einfluss auch empirisch zum Beispiel durch den Einfluss der Schulgröße nachgewiesen (La Macchia et al., 2016; Smith & Flores, 2014). Je größer eine Schule, desto schwieriger fällt es Lehrkräften, die Vertrauenswürdigkeit der Schulakteure positiv zu bewerten (La Macchia et al., 2016).

Berufszufriedenheit → Verschiedene Studien, besonders aus den Fachgebieten Personalführung und Betriebswirtschaft, belegen einen positiven Zusammenhang zwischen Vertrauen und Berufszufriedenheit (Cunningham & MacGregor, 2000; Di Stefano et al., 2018; Driscoll, 1978; Kamthornphiphatthanakul et al., 2022). Wie in Kapitel 2.7.2 dargestellt wurde dieser Zusammenhang auch im schulischen Kon-

text nachgewiesen (van Maele und van Houtte 2012). Es ist ein starker korrelativer Zusammenhang zu den psychologischen Grundbedürfnissen zu erwarten (van Maele & van Houtte, 2012). Dies muss im Vorfeld der Regression bedacht werden.

Psychologische Grundbedürfnisse → In Kapitel 2.6 wurde theoretisch begründet, warum die subjektive Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse einen Einfluss auf das Vertrauen in andere Personen haben kann (siehe auch Kapitel 2.6.3). Außerdem wurde solch ein zu erwartender Zusammenhang in Forschungsdesiderat 5 postuliert. Deshalb wird sowohl die Befriedigung als auch die Frustration dieser Grundbedürfnisse in die Regression mitaufgenommen.

Wie beschrieben, gibt es theoretische und empirische Erkenntnisse dazu, welche Faktoren einen potenziellen Einfluss auf die Varianz des Vertrauens besitzen und als Determinanten oder Einflussfaktoren von Vertrauen fungieren könnten. Unklar ist, wie sich dies in den Daten zeigt. Um keine Informationen zu verlieren und die vier Regressionsmodelle möglichst einheitlich zu halten, wurde als Methode des Variableneinschlusses „Einschluss" (enter) gewählt. Zu beachten ist, dass nur potenzielle Einflussfaktoren der Vertrauenswürdigkeit berücksichtigt werden konnten, die auch im Kontext der BASiS-Studie erhoben werden konnten. Weitere potentiell erkenntnisgenerierende Aspekte (wie zum Beispiel Persönlichkeitsmerkmale) konnten daher nicht in der Analyse berücksichtigt werden.

Im Kontext der multiplen linearen Regressionen wurden weitere Konstrukte erhoben (siehe Kapitel 7). Es handelt sich dabei um standardisierte Skalen (Skala zur Messung der Berufszufriedenheit von Ditton und Merz (2013)), Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale von Chen et al. (2015), Unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung Schwarzer und Schmitz (1999, S. 60), Kurzskala zur Messung des zwischenmenschlichen Vertrauens. Interpersonales Vertrauen (KUSIV3) von Beierlein et al. (2012). Die Beschreibung der verwendeten Skalen ist dieser Arbeit angehängt (Anhang I).

5.5.4 Qualitative Inhaltsanalyse

„*Qualitatives Forschen ist der Versuch herauszufinden, wie Menschen einen Sachverhalt sehen, welche individuelle Bedeutung er für sie hat und welche Handlungsmotive in diesem Zusammenhang auftreten. Daraus werden Theorien konstruiert und Folgerungen für die Praxis gezogen*" (Gläser-Zikuda, 2011, S. 109). Mit dem Ziel, praktische und theoretische Implikationen für die Schulentwicklung abzuleiten, bieten sich daher qualitative Analysemethoden an. Dabei ist es wichtig den Menschen ganzheitlich zu betrachten, das heißt ihn sowohl innerhalb des spezifischen Kontextes (z. B. Schule, Unterricht), den persönlichen Hintergründen (z. B. persönliche Faktoren wie implizite Vertrauenstheorien) als auch seiner „Historizität" (z. B. Beziehung zu unterschiedlichen Schulakteuren) zu verstehen (Gläser-Zikuda, 2011, S. 110). Der Forschende sollte dabei möglichst offen sein, was sich in Interviews durch eine

offene Fragestellung und einer offenen Forschungshaltung zeigt (vgl. Kapitel 5.2). In der qualitativen Forschung liegt der Fokus darauf, durch Interpretation und Auslegung der Daten subjektive Bedeutungen und Zusammenhänge zu verstehen (Gläser-Zikuda, 2011). Dafür ist es essenziell, das eigene Vorverständnis des Forschenden transparent zu machen. Dies erfolgt innerhalb dieser Dissertation durch die umfangreiche Darstellung des theoretischen und empirischen Rahmens in den Kapiteln 2, 3 und 4.1.

In der empirischen Bildungsforschung werden unterschiedliche Methoden zur Datenerhebung und -analyse eingesetzt (Hofmann et al., 2008). Darunter fallen unter anderem die „Grounded Theory", „die Typologische Analyse" sowie die „Qualitative Inhaltsanalyse" (Flick et al., 1995). Für die Analyse der erhobenen Daten aus den leitfadengestützten Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) als Methode gewählt, weil sie eine theoriegeleitete Vorgehensweise bietet, die es ermöglicht, die Interviewdaten vor ihren spezifischen Kontext zu strukturieren und dabei „manifeste und latente Sinnstrukturen" zu erkennen, ohne dabei die Flexibilität und Offenheit qualitativer Forschung zu verlieren (Gläser-Zikuda, 2011, S. 112–113). Außerdem bietet die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022, S. 52) die Möglichkeit quantitative Analyseschritte zu integrieren, was sich besonders bei fallanalytischen Ansätzen als sinnvoll erweisen kann (vgl. Kapitel 5.3.2). Im Gegensatz zur „Grounded Theory", die auf die Entwicklung einer Theorie abzielt und einen offeneren, explorativen Forschungsprozess erfordert (Flick, 1995, S. 150), ermöglicht die qualitative Inhaltsanalyse eine fokussierte, regelgeleitete Analyse mit klar definierten Kategorien, was für den vorliegenden Forschungsgegenstand und die spezifischen Forschungsfragen die passendste Methode darstellt.

Als Analyseformen der qualitativen Inhaltsanalyse werden nach Mayring (2022) die **Zusammenfassung**, die **Explikation** und die **Strukturierung** genannt. Diese Analyseformen können, aber müssen nicht kombiniert werden (Gläser-Zikuda, 2011). Bei einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das gesamte Material auf einen „überschaubaren Corpus" reduziert. Durch den Einsatz von sogenannten „Makrooperatoren (Auslassen, Selektion, Generalisation, Konstruktion, Bündelung und Integration)" wird das im Vorfeld definierte Abstraktionsniveau erreicht (Gläser-Zikuda, 2011, S. 113). Die Zusammenfassung entspricht einer induktiven Herangehensweise (Mayring, 2022). Die explizierende Inhaltsanalyse zielt darauf ab, unklare Textteile durch das Hinzuziehen weiteren Materials zu erweitern und zu erklären, indem sie im Gegensatz zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse eine Erweiterung statt Reduktion des Textverständnisses anstrebt. Einem deduktiven Verständnis entspricht die strukturierende Inhaltsanalyse, mit dessen Hilfe sollen konkrete Informationen aus den Daten identifiziert werden (Mayring, 2022, S. 66). Der Kern der strukturierenden Inhaltsanalyse besteht darin, ein deduktives Kategoriensystem zu erstellen, wobei die Strukturierungsdimensionen theoretisch fundiert aus der Fragestellung abgeleitet werden müssen (Gläser-Zikuda, 2011, S. 114). Die Zuordnung von Material zu einer Kategorie erfordert präzise, theoriegeleitete Definitionen, unterstützt durch Ankerbeispiele, die eine Kategorie optimal repräsentieren, sowie Kodierregeln,

die eine eindeutige Materialzuordnung sowie die Vermeidung von Abgrenzungsproblemen zwischen den Kategorien gewährleisten (Gläser-Zikuda, 2011, S. 114).

Als Ausgangspunkt der qualitativen Analysen dieser Arbeit werden maximal zwei Lehrkraftinterviews aus jeder beteiligten Schule verwendet (Tabelle 4). Das gesamte Corpus besteht aus 14 Interviews aus 8 unterschiedlichen Schulen (vgl. Fallziehung – Kapitel 5.3.2). Eine genaue Beschreibung der Vorgehensweise und Situation bei der Durchführung der Interviews wird in Abschnitt 5.4.2 gegeben. In Anbetracht des konkreten Untersuchungsziels, nämlich der Erforschung von Vertrauen in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse wurden zwei zentrale unabhängige Mixed-Methods-Forschungsfragen hergeleitet (siehe Kapitel 5.1). Die qualitative zweite Forschungsfrage zielt auf die Identifikation direkter und indirekter Vertrauenshandlungen ab. Um Vertrauenshandlungen zu identifizieren, die sowohl einen direkten als auch indirekten Einfluss auf Vertrauen besitzen, wurden zwei aufeinanderfolgende qualitative Inhaltsanalysen durchgeführt (vgl. Hypothese 3 und 4). Aufbauend auf dem Prinzip der **(formalen) strukturierten Inhaltsanalyse** wurden zunächst Faktoren mit einem direkten Einfluss auf die Vertrauensentstehung identifiziert. Anschließend wurden die auf diese Weise identifizierten Textstellen (Codes) auf ihren indirekten Einfluss (i. e. über die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse (vgl. Abbildung 6) auf Vertrauen überprüft. Dazu wurden zwei unabhängige deduktive Kategoriensysteme entwickelt und für zwei sequenziell durchgeführte Inhaltsanalysen verwendet. Durch die Entwicklung theoretisch begründeter, deduktiver Kategoriensysteme im Verständnis **strukturierter Inhaltsanalysen**, wird sichergestellt, dass die Analyse auf einem klaren theoretischen Rahmen fußt und somit die Vielschichtigkeit und Komplexität von Vertrauen entsprechend abgebildet werden kann. Als Kontexteinheit wird daher für die erste Analyse die Gesamtheit aller berücksichtigten Interviews und für die zweite Analyse die zuvor kodierten Textpassagen definiert. Als Kodiereinheit wurde eine klar erkennbare Sinneinheit festgelegt. Sobald aus einer Textpassage die Bedeutung klar erkennbar ist, durfte entsprechend kodiert werden.

Als theoretische Grundlage zur Festlegung und Konzeption des 1. Kategoriensystems zur Identifikation direkt vertrauensförderlicher Faktoren wurden die Erkenntnisse zu den unterschiedlichen Dimensionen des Vertrauens (vgl. Mayer et al., 1995; Rousseau et al., 1998), die differenzielle Vertrauenstheorie von Schweer (1997a, 2017, 2022b) sowie kontextspezifische Überlegungen herangezogen. Wie in Kapitel 3.3.2 und 3.2.4 dargestellt entsteht Vertrauen innerhalb eines dynamischen, subjektiven Bewertungsprozesses, bei welchem personale und situationale Bedingungen und Erfahrungen zu Erwartungen führen, welche individuell mit der Wahrnehmung der spezifischen Interaktionen abgeglichen werden und letzten Endes zu einem positiven oder negativen Entwicklungsprozess führen. Auf diesen theoretischen Erkenntnissen aufbauend wurden 8 deduktive Kategorien entwickelt, in denen bis auf politische und gesellschaftliche Aspekte alle von Bormann, Niedlich und Würbel (2021a, S. 256) genannten, zentralen Aspekte zur Analyse von Vertrauen in der Bildung enthalten sind (siehe Anhang VI). Das zweite Kategoriensystem basiert auf den Ergebnissen der quantitativen Teilstudie, die einen Zusammenhang der lehrkraftperzipierten Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse auf die Vertrau-

enswürdigkeitseinschätzung unterschiedlicher Schulakteure postuliert (siehe Anhang VI). Auch theoretisch lässt sich ein solcher Zusammenhang begründen (vgl. Kapitel 4.1). Dieses Kategoriensystem enthält 6 deduktive Kategorien, bestehend aus jeweils der Befriedigung und Frustration der drei psychologischen Grundbedürfnisse. Deutet eine im ersten Analyseschritt bereits kodierte Textpassage eindeutig auf eine Bedürfnisbefriedigung oder -frustration der Lehrkraft hin, so wird diese entsprechend erneut kodiert. Hat ein Faktor, der zuvor im Kontext der Vertrauensentstehung kodiert wurde, keinen eindeutigen Bezug auf die individuelle Bedürfniswahrnehmung, so wird dieser nicht erneut kodiert. Deutet eine als vertrauensförderlich identifizierte Textstelle auf die Befriedigung oder Frustration mehrere Grundbedürfnisse hin, so wird diese entsprechend doppelt kodiert.

In einem Probedurchlauf des ersten Kategoriensystems erwiesen sich einige Kategorien als überflüssig. Die ursprünglich angedachte Differenzierung der Untercodes nach Bezugsdimension (SL, Kolleg*innen, etc.) war verwirrend und wenig sinnvoll. Daher wurden diese gebündelt sowie eine neue Kategorie (K8) definiert, in der soziale Aspekte im Kontext des Unterrichts explizit enthalten sind. Außerdem wurden Formulierungen der Kodierregeln geschärft, sodass die Zuordnung klarer wurde (vgl. Mayring, 2022). Zur besseren Verständlichkeit und Verankerung der Kategorien wurden weitere Ankerbeispiele aufgeführt, die als prototypische Funktion für die Zuordnung der einzelnen Kategorien diente. Es erfolgte ein zweiter Materialdurchlauf, indem sich das verbesserte Kategoriensystem als geeignet erwies. Das Kategoriensystem der zweiten strukturierten Inhaltsanalyse erwies sich von Beginn an als passend und bedurfte keiner weiteren Anpassung. Zur Einschätzung der Durchführungsobjektivität sowie Reliabilität beider Analysen und der zugrundeliegenden Kategoriensysteme wurden schließlich ca. 30 % der Daten durch eine Kollegin des Autors zweitkodiert. Zum Nachweis der Intercoderreliabiltät wird das Gütemaß „Cohens Kappa“ κ verwendet (Cohen, 1960). Man spricht bei einem $\kappa \geq .41$ von einer moderaten, bei $\kappa \geq .61$ von einer substantiellen und bei $\kappa \geq .81$ von einer beinahe perfekten Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977). Das „Cohens Kappa“ befindet sich mit $\kappa = .87$ (erste Kodierung) und $\kappa = .71$ (zweite Kodierung) in einem substantiellen bzw. sehr gutem Bereich (Cohen, 1960).

Textpassagen, die in beiden strukturierten Inhaltsanalysen kodiert wurden, besitzen einen möglichen Einfluss auf die Entwicklung einer progressiven bzw. retrogressiven Vertrauensdynamik (siehe 1. Kategoriensystem) und zudem auf die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse (siehe 2. Kategoriensystem). Die deduktiven Kategorien des 1. Kategoriensystems beziehen sich auf zentralen Theorien des in Kapitel 3 dargestellten Konzepten. Dadurch wird deutlich, warum Textpassagen möglicherweise auf Vertrauensdynamiken hindeuten (siehe Anhang VI). Mit dem Ziel Aussagen über subjektive Sichtweisen gewisser Maßnahmen zu treffen, basierte die Auswahl der Interviews wie in Kapitel 5.3.2 dargestellt auf dem Prinzip der Fallkontrastierung. Im Verständnis eines „Maximum-Variation-Ansatzes“ (Flick, 1990, S. 187) wurden für die qualitative Studie solche Interviews ausgewählt, die aus Schulen stammen, wo Lehrkräfte die Vertrauenswürdigkeit von Schulakteuren als besonders hoch oder besonders niedrig einschätzten. Diese „Extremfälle“ wur-

den anhand der quantitativen Daten fallbasiert ausgewählt Tabelle 4 (siehe Tabelle 4) (vgl. Kapitel 5.3.2). Um der Kontext- und Situationsspezifität gerecht zu werden, wurde zunächst festgestellt, welche Dimension diese möglichen vertrauens- und bedürfnisbeeinflussenden Faktoren besitzt. Die kodierten Textpassagen konnte einen Bezug auf Schüler*innen, Kolleg*innen, Schulleitung, Eltern oder einen allgemeinen Kontext aufweisen. Bereichsspezifität ist für die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit entscheidend (siehe Kapitel 3.3.3). Ebenso weist die subjektive Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse situationsspezifische Elemente auf (siehe Kapitel 2.6). Die Unterscheidung in unterschiedliche Personengruppen entspricht zudem den Forderungen von Colquitt et al. (2007), in empirischen Studien Vertrauenswürdigkeit aus der Perspektive unterschiedlicher Dimensionen zu erforschen und damit den Entstehungsprozess von Vertrauen besser nachvollziehen zu können.

Aufgrund der großen Anzahl identifizierter vertrauens- und bedürfnisbeeinflussenden Faktoren, sind inhaltliche Interpretationen über die qualitative Beschaffenheit dieser Faktoren nicht ohne weitere Strukturierung möglich. Vor dem Hintergrund der 2. Forschungsfrage, sowie Hypothese 2 und 3, bedarf es daher einer weiteren Analyseform: der **zusammenfassenden Inhaltsanalyse**. Dabei liegt der Fokus nach Mayring (2022, S. 68) auf der Entwicklung von induktiven Kategorien direkt aus dem untersuchten Datenmaterial. Dieser Ansatz ist besonders geeignet, wenn das Vorwissen zum Forschungsgebiet begrenzt ist oder eine Offenheit für neue Einsichten aus den Daten besteht. Induktive Kategorienbildung findet vorrangig Anwendung in Forschungskontexten, die auf die explorative Gewinnung neuer Erkenntnisse abzielen und bei denen das Datenmaterial selbst die Grundlage für die theoretische Gliederung liefert. Für die Identifikation möglicher konkreter Schulentwicklungsmaßnahmen (i. e. vertrauens- und bedürfnisbeeinflussende Faktoren) wird eine induktive Analyseform bevorzugt. Als Kontexteinheit fungierten die kodierten Textstellen, die auf eine vertrauens- und bedürfnisbeeinflussende Maßnahme hindeuten. Als Analyseeinheit wurde erneut die klare Sinneinheit definiert. Sobald aus der Textpassage eine konkrete Maßnahme zu erkennen war, wurde diese Passage entsprechend markiert. Anschließend werden die Kodiereinheiten paraphrasiert, wobei versucht wurde identifizierte Maßnahmen in möglichst einheitlicher Sprache und stichpunktartig zusammenzufassen. Es wurde darauf geachtete keine inhaltlich relevanten Aspekte zu eliminieren (Mayring, 2022, S. 70). Im nächsten Schritt wurde das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt. Dabei wurde auf theoretisches Vorwissen zurückgegriffen. Als Abstraktionsniveau der ersten Reduktion wurde eine möglichst kurze Beschreibung einer wahrgenommenen Vertrauenshandlung bestimmt. Paraphrasen, die unter diesem Niveau liegen, wie zum Beispiel „Man kann sich auf die SL verlassen" wurden nun weiter verallgemeinert zu „Verlässlichkeit der SL" („Makrooperator Generalisation") (Mayring, 2022, S. 70). Nichtssagende Passagen wurden mit „keine Maßnahmen zu erkennen" paraphrasiert. Um bei der Analyse in der Lage zu sein, die Maßnahmen zu quantifizieren, wurde darauf verzichtet, inhaltsgleiche Passagen zu streichen. Im nächsten Schritt konnten einige Paraphrasen zusammengefasst werden („Makrooperator der Bündelung"). In dem

oben genannten Beispiel wurde „Verlässlichkeit der SL“ zu „Verlässlichkeit zeigen und einfordern“, da sich an anderer Stelle zeigte, dass die Schulleitung beide Vertrauenshandlungen, also selbst Verlässlichkeit zeigen und Verlässlichkeit von anderen einfordern – zeigt. Im Anschluss wurden diese Paraphrasen zwischen den Vertrauenstypen einer Dimension (also zum Beispiel FacTruHigh vs. FacTruLow) verglichen; so konnte überprüft werden, ob die „als Kategorien zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren“ (Mayring, 2022, S. 70). Die so generierten Kategorien der induktiven Analyse entsprechen den konkreten Maßnahmen, die in Kapitel 8.5 dargestellt werden.

Die Methodik und Vorgehensweise der strukturierten und zusammenfassenden Inhaltsanalysen können exemplarisch anhand der folgenden Aussage der Lehrkraft 1 der Schule 3 veranschaulicht werden:

> *„Wie ich gerade schon sagte, also dass mir zugetraut wird zwei Fachbereiche gleichzeitig zu leiten, zu irgendwelchen Seminaren und Workshops zu fahren oder selber unsere Schule zu repräsentieren. Also, ja mehr Vertrauensbeweis geht ja eigentlich gar nicht“ (LK 1 aus Schule 3: #00:34:55-2#)*

Da es sich um eine subjektive Erfahrung handelt, welche die individuellen Vertrauenstendenzen der Lehrkraft beeinflussen könnte, wurde diese Textpassage zunächst der Kategorie „Individuelle Vertrauenstendenzen (IVT) / Erfahrungen“ zugeordnet (siehe Kategoriensystem 1 im Anhang VI). Es handelt sich demnach um eine Textstelle, die in einem möglichen Zusammenhang mit der Entstehung von Vertrauenswürdigkeit steht. Der Fokus dieser Aussage liegt auf der Erfahrung der Lehrkraft ausgehend von der Schulleitung, deswegen wurde im nächsten deduktiven Analyseschritt die Dimension „SL“ dieser Passage festgestellt, somit wäre sie für die weitere Analyse der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schulleitung relevant. Im nächsten Schritt wurde die bereits einmal kodierte Textstelle auf Grundlage des „Kategoriensystems 2“ (siehe Anhang VI) auf ihre Relevanz bezüglich der subjektiven Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse bewertet. Diese Analyseform entspricht der zweiten strukturierten Kodierung. Die Schulleitung vertraut in die Kompetenzen dieser Lehrkraft und zeigt dies durch die Übertragung von Aufgaben und Verantwortung. Zusätzlich macht sich die Schulleitung, indem sie der Lehrkraft einen Vertrauensvorschuss gewährt, verletzbar, was wiederum auf die vertrauensbeeinflussende Dimension hindeutet. Die Lehrkraft nimmt diese Wertschätzung und Autonomieunterstützung positiv wahr und fühlt sich sowohl in ihrem Bedürfnis nach Kompetenz als auch nach Autonomie befriedigt. Daher wird diese Textpassage als relevant, für die Wahrnehmung dieser beiden Bedürfnisse bewertet. Auf diese Weise werden unterschiedliche Maßnahmen und Faktoren identifiziert, die einen möglichen Zusammenhang mit Vertrauenswürdigkeit und der Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse zeigen. Wie oben erläutert, werden die Maßnahmen, die zur Befriedigung oder Frustration psychologischer Grundbedürfnisse beitragen, zusätzlich mithilfe eines induktiven (zusammenfassenden) Analyseverfah-

ren systematisiert. Diese Textpassage wurde schließlich unter der induktiven Kategorie „Verantwortung übergeben" zusammengefasst, was eine der konkreten Maßnahmen aus Abbildung 41 entspricht. Die Schulleitung beeinflusst maßgeblich durch ihr Handeln die Beziehungen in der Schule (Bryk & Schneider, 2003; Forsyth et al., 2011; van Maele et al., 2014), und zwar sowohl auf der Ebene der Unterrichts-, als auch der Organisations- und der Personalentwicklung (Rolff, 2016). Daher werden die potenziellen Maßnahmen und Einflussfaktoren für die Ergebnisdarstellung schließlich hinsichtlich ihrer Relevanz für die Dimensionen der Schulentwicklung nach Rolff (2016) geordnet.

5.6 Gütekriterien

Die Vorgehensweise bei der Einschätzung der Güte einer Mixed-Methods-Studie ist nicht so klar definiert, wie es teilweise bei rein quantitativen oder rein qualitativen Designs der Fall ist (Hagenauer et al., 2023). Einige Forschende beziehen sich auf die Gütekriterien der verwendeten monomethodischen Verfahren. Die Beurteilung der für Mixed-Methods-Studien essenziellen Metainferenz würde bei einer solchen Vorgehensweise vernachlässigt werden. Dem Verständnis der korrespondierenden Repräsentationsanalyse folgend steht bei der Beurteilung der Güte eines Mixed-Methods-Designs die Repräsentation der Studie im Vordergrund (J. Corrigan & Onwuegbuzie, 2020). Repräsentation wird zum einen durch das Vorhandensein ausreichender „statistical power" (siehe Kapitel 5.3) erreicht und zum anderen dadurch, dass für den Kontext der Arbeit gültige Metainferenzen abgeleitet wurden (siehe Kapitel 9.1). J. Corrigan und Onwuegbuzie (2020) empfehlen zudem möglichst ausführlich auf das Studiendesign (siehe Kapitel 5.1) sowie auf die Beschaffenheit der Stichprobe (siehe Kapitel 5.3) einzugehen. Dies ist in diesem Kapitel ausführlich geschehen. Die Metainferenzen sind vorhanden, in Kapitel 9.1 diskutiert und sowohl theoretisch als auch praktisch eingeordnet worden. O'Cathain (2010) verlangt darüber hinaus noch Standards der Berichtsverfügbarkeit und Berichtstransparenz einzuhalten. Bezüglich der Verfügbarkeit wird angenommen, dass die Ergebnisse dieser Dissertation spätestens nach Veröffentlichung in ausreichendem Maße erreicht wird (siehe Kapitel 5.4.3). In Bezug auf Transparenz werden die Standards durch Offenlegung der Daten, Berechnungen und Vorgehensweise erreicht (siehe Anhang). Sollte Transparenz an einigen Stellen fehlen, liegt dies an den projektbezogenen Zwängen, denen der Autor dieser Arbeit unterliegt. Zusammenfassend kann bei der vorliegenden Studie von Repräsentation ausgegangen werden. Zudem wird auf die Güte der einzelnen Teilstudien an mehreren Stellen der Ergebnisdarstellung explizit hingewiesen (siehe Kapitel 6.2, 7.2).

6. Ergebnisdarstellung der Vorstudie: Die deutsche Omnibus T-Scale

Wie in Forschungsdesiderat 7 festgestellt, bedarf es zur Bearbeitung des Forschungsgegenstandes einer validen Skala zur lehrkraftperzipierten Messung von Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Schulakteure (siehe Kapitel 3.6, 4 und 5.5.1). Um mögliche Einflussfaktoren der Vertrauenswürdigkeit quantitativ nachweisen zu können, wird eine im Englischen weit verbreitete Skala ins Deutsche adaptiert (siehe FF-0). Die theoretische und methodische Begründung dieses Kapitels kann Kapitel 5.5.1 sowie Kapitel 5.5.2 entnommen werden.

Ziel dieses Kapitels ist es, Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage 0 zu generieren. Dazu wird die Faktoren- und Komponentenstruktur der ins Deutsche adaptierten Omnibus T-Scale dargestellt. Im Rahmen der durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalyse wird die Struktur der adaptierten Skala überprüft und bewertet. Auf diese Weise wird die finale Version der deutschen Omnibus T-Scale abgeleitet, deren Gütekriterien eingehend untersucht und im Kontext dieser Arbeit diskutiert werden.

6.1 Komponentenstruktur

Ausgehend von den Ursprungsskalen von Hoy und Tschannen-Moran (2003) in englischer Sprache, erfolgt in diesem Kapitel eine eingehende Erörterung der strukturellen Komponenten der deutschen Omnibus T-Scale. Zunächst wird dabei der Prozess der Übersetzung sowie dessen Resultate dargelegt. Anschließend wird eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) durchgeführt. Hierbei liegt das Ziel in der Bestimmung der Faktorenstruktur anhand einschlägiger statistischer Kennwerte. Die Primärquelle der Daten für diese Analyse bildet die BASiS-Stichprobe (vgl. Kapitel 5.3). Die Validierungsstichprobe (vgl. Kapitel 5.3.4) wird zur Verifikation der Ergebnisse im Sinne einer Kreuzvalidierung herangezogen. Die methodischen und statistischen Vorüberlegungen dazu, sind in Kapitel 5.5.2 ausführlich dargestellt.

6.1.1 Übersetzung der Originalskalen

Die Omnibus T-Scale wurde in ihrer ursprünglichen Form häufig in englischsprachigen und internationalen Forschungsarbeiten zu diesem Thema verwendet und hat sich dabei als valides Instrument zur Messung von Vertrauenswürdigkeit erwiesen (siehe Kapitel 5.5.1) Eine deutsche Übersetzung der Skala gibt es zum Zeitpunkt dieser Arbeit nicht. Zur Gewährleistung einer methodisch sauberen Vorgehensweise orientiert sich die Vorgehensweise der Übersetzung an den Richtlinien des „European Social Survey Programs“ (Harkness et al., 2004). Das standardisierte Vorhaben mit dem Akronym „TRASP“ stellt vor allem das Übersetzen im Team als wesent-

liches Mittel im Übersetzungsprozess dar. Dabei steht „T" für Translation, „R" für Review, „A" für Adjudication, „P" für Pretest und „D" für Dokumentation.

Im Kontext der Adaptation der Omnibus T-Scale ins Deutsche wird im Folgenden vor allem auf den Prozess der Übersetzung („T") eingegangen, welcher sich an der Technik der Parallelübersetzung orientiert. Dabei werden von unterschiedlichen Expert*innen, welche sowohl im Englischen als auch im Deutschen über sehr gute Kompetenzen besitzen und im besten Fall zusätzlich das thematische Wissen mitbringen, unabhängig voneinander Übersetzungen der Skala durchgeführt. Anschließend werden die unterschiedlichen Versionen in einem Gremium aus Expert*innen der Schul- und Bildungsforschung diskutiert und sich dann auf eine finale Version geeinigt. Im Sinne einer transparenten Dokumentation (vgl. Gütekriterien, Kapitel 5.6) wurden die beiden Übersetzungen digital angehängt. Im Zuge des Reviews wurde zu dritt über jedes Item diskutiert und sich anschließend für eine finale Version der Items entschieden. Dabei wurde die semantische Perspektive vom Passiva ins Aktiva verändert. So wurde zum Beispiel das Item „Students in this school can be counted on to do their work" in „Ich kann mich auf meine Schüle*innen verlassen, dass sie ihre Arbeit erledigen" übersetzt. Dabei wurde auch die niederländische Übersetzung der Skala von van Maele und van Houtte (2009) berücksichtigt, welche ebenfalls die Perspektive in diesen Sinne verändert haben. Diese Vorgehensweise orientiert sich an der Semantik einschlägiger Emotionsskalen (z. B. Frenzel et al., 2016). Die deutsche Übersetzung wurde anschließend mit den Projektleiterinnen Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda (Schulpädagogik und empirische Unterrichtsforschung, FAU), Prof. Dr. Katrin Lohrmann (Grundschulpädagogik, Ludwigs-Maximilians-Universität) sowie Prof. Dr. Susanne Schwab (Inklusionsforschung & Sonderpädagogik, Uni Wien) intensiv diskutiert und somit erneut bekräftigt („A"). Die Items wurden dabei jedoch nicht weiter verändert. Ein Pretesting („P") erfolgte mit 4 Lehrkräften aus dem Bekanntenkreis, welche gebeten wurden die Items zu beantworten und anschließend Feedback zu geben. Ziel war es solche Items zu identifizieren, bei denen es bei der Beantwortung Schwierigkeiten gab oder welche nicht eindeutig formuliert wurden. Keine der Lehrkräfte berichtete von Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Items, somit wurde die folgende Übersetzung der Skala definiert. Die Dokumentation des Übersetzungsprozesses ist der Arbeit digital angehängt. Tabelle 5 zeigt die finale deutsche Übersetzung aller Items, Items mit der Kennung „r" sind negativ gepolte Items.

Tabelle 5: Finale Übersetzung der Omnibus T-Scale

Item	Original	Übersetzung	Facette
	Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung		
FT_P1	Teachers in this school can rely on the principal.	Ich kann mich auf meine Schulleitung verlassen.	Verlässlichkeit
FT_P2	Teachers in this school trust the principal.	Ich vertraue meiner Schulleitung.	Verletzbarkeit
FT_P3	The principal in this school typically acts in the best interests of teachers.	Meine Schulleitung handelt in der Regel in meinem besten Interesse.	Verlässlichkeit
FT_P4_r	The principal of this school does not show concern for the teachers.	Meine Schulleitung sorgt sich nicht um mich.	Wohlwollen
FT_P5_r	The principal doesn't tell teachers what is really going on.	Meine Schulleitung verrät mir nicht, was in der Schule wirklich passiert.	Offenheit
FT_P6	The teachers in this school have faith in the integrity of the principal.	Ich glaube an die Integrität der Schulleitung.	Ehrlichkeit
FT_P7_r	The teachers in this school are suspicious of most of the principal's actions.	Bei den meisten Handlungen meiner Schulleitung bin ich misstrauisch.	Verletzbarkeit
FT_P8	The principal in this school is competent in doing his or her job.	Meine Schulleitung ist kompetent in ihrer Arbeit.	Kompetenz
	Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen		
FT_C2	Teachers in this school do their jobs well.	Wir Lehrkräfte leisten in dieser Schule eine tolle Arbeit.	Kompetenz
FT_C1	Even in difficult situations, teachers in this school can depend on each other.	Auch in schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Kolleg*innen verlassen.	Verlässlichkeit
FT_C3	The teachers in this school are open with each other.	Meine Kolleg*innen an dieser Schule gehen offen mit mir um.	Offenheit
FT_C4	When teachers in this school tell you something, you can believe it.	Wenn meine Kolleg*innen mir etwas erzählen, kann ich das auch glauben.	Ehrlichkeit
FT_C5	Teachers in this school typically look out for each other.	Meine Kolleg*innen und ich achten in der Regel aufeinander.	Wohlwollen
FT_C6	Teachers in this school trust each other.	Meine Kolleg*innen und ich vertrauen uns gegenseitig.	Verletzbarkeit
FT_C7	Teachers in this school have faith in the integrity of their colleagues.	Ich glaube an die Integrität meiner Kolleg*innen.	Ehrlichkeit
FT_C8_r	Teachers in this school are suspicious of each other.	Ich bin misstrauisch gegenüber meinen Kolleg*innen.	Verletzbarkeit
	Vertrauenswürdigkeit der Klienten (Schüler*innen + Eltern)		
FT_CL1	Students in this school can be counted on to do their work.	Ich kann mich auf meine Schüle*innen verlassen, dass sie ihre Arbeit erledigen.	Verlässlichkeit
FT_CL6	Teachers think that most of the parents do a good job.	Ich denke, dass die meisten Eltern gute Arbeit leisten.	Kompetenz

FT_CL7	Parents in this school are reliable in their commitments.	Die Eltern an dieser Schule sind zuverlässig in ihren Verpflichtungen.	Verlässlichkeit
FT_CL2	Teachers in this school trust their students.	Ich vertraue meinen Schüler*innen.	Verletzbarkeit
FT_CL3	Students in this school care about each other.	Meine Schüler*innen mögen sich untereinander.	Wohlwollen
FT_CL9	Teachers can count on parental support.	Ich kann mich auf die Unterstützung der Eltern verlassen.	Verlässlichkeit
FT_CL4	Students here are secretive.	Meine Schüler*innen sind verschwiegen.	Offenheit
FT_CL10	Teachers can believe what parents tell them.	Was Eltern mir erzählen, kann ich glauben.	Ehrlichkeit
FT_CL8	Teachers in this school trust the parents.	Ich vertraue den Eltern an dieser Schule.	Verletzbarkeit
FT_CL5	Teachers here believe students are competent learners.	Ich glaube, dass meine Schüler*innen kompetente Lerner und Lernerinnen sind.	Kompetenz

Anmerkung: Items mit der Kennung „r" sind negativ gepolt

6.1.2 Ergebnisse der Konfirmatorischen Faktorenstruktur

Die 26 Items der ins Deutsche übersetzten Skala wurden im Rahmen der BASiS-Studie an ausgewählten Schulen eingesetzt (zur Vorgehenswiese siehe Kapitel 5.4.2), um im Kontext der Vorstudie durch eine konfirmatorischer Faktorenanalysen die Faktorenstruktur und Passung an die Daten zu prüfen (Fragestellung 0). Hierfür wird zunächst, wie im amerikanischen Original, eine dreifaktorielle Struktur diskutiert. Die Vorgehensweise bei der Durchführung der CFA, sowie die methodischen Vorüberlegungen sind dem Kapitel 5.5.2 zu entnehmen.

Die amerikanische Originalskala, entwickelt von Hoy und Tschannen-Moran (2003), unterteilt sich in ihrer finalen Version in drei Hauptfaktoren, nämlich die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Lehrkräfte in die Schulleitung, in ihre Kolleg*innen sowie in die Klienten. Wobei letztere Personengruppe die Schüler*innen und Eltern einschließen. Zu Beginn des Prozesses der Konzeptualisierung dieses Instruments gingen die Autor*innen von einer vierfaktoriellen Struktur aus, welche explizit zwischen der Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen und der Eltern unterscheidet (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Die faktorenanalytischen Ergebnisse auf Basis der amerikanischen Daten konnten diese Differenzierung nicht bestätigen. Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte der amerikanischen Stichprobe nicht zwischen diesen zwei Ebenen unterschieden. Aus diesem Grund wird zunächst eine CFA durchgeführt, welche die Passung der Daten auf diese drei Faktoren testet und für die deutsche Version bestätigt.

Trotz der grundsätzlichen Eignung aller 26 Items für die Konstruktion einer Skala besteht die Möglichkeit, dass einzelne Items nicht ausreichend auf die Gesamtskala laden (i. e. < .30) (Hair et al., 2014). Dies war für ein Item der Fall, welches

aufgrund seiner äußerst schwachen standardisierten Faktorladung von .10 (.05)[5] und der geringen Aufklärung der Varianz zu keinem der Faktoren zugeordnet werden konnte. Bei diesem fraglichen Item handelt es sich um FT_CL4_r, welches übersetzt wurde mit: „Meine Schülerinnen sind verschwiegen." Dieses Item ist negativ formuliert und soll die Facette der Offenheit messen. Positiv und negativ gepolte Items aktivieren unterschiedliche Erinnerungsprozesse und somit kann es bei diesem Item zu einer systematischen Verzerrung der Antwortmuster gekommen sein (vgl. Krebs & Matschinger, 1993). Im englischsprachigen Original lautet das Item: „Students here are secretive." Es besteht die Möglichkeit, dass die Übersetzung des Begriffs „verschwiegen" den ursprünglichen Kern des Items nicht exakt wiedergibt. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob das Item inhaltlich mit dem Vertrauen der Lehrkräfte in ihre Schüler*innen in Verbindung steht, da es sich eher um das Verhalten der Schüler*innen untereinander als um die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen dreht.

Aufgrund dieser Überlegungen erfolgt im nächsten Schritt die Eliminierung dieses Items. Für eine potenzielle Weiterentwicklung der Skala wäre es ratsam, dieses Item in einer anderen Formulierung erneut in zukünftigen Befragungen einzubeziehen, um so die Facette der Offenheit innerhalb der Subskala der Klienten abbilden zu können. Nach der Extraktion dieses Items wird die CFA erneut durchgeführt und interpretiert. Das Item FT_P4_r liegt nun mit einer durchschnittlich erklärten Varianz von .35 (.09) knapp oberhalb des von Hair et al. (2014) etablierten Schwellenwert von .30 und besitzt zudem die höchste standardisierte Residualvarianz von .88 (.16) aller Items (siehe Anhang VII). Da das Item jedoch eindeutig auf einen Faktor (i. e. Schulleitung) lädt und nur geringe Querladungen zu Items anderer Faktoren sowie nur geringe MI-Werte aufweist (siehe Anhang VII), wird auf eine Extraktion dieses Items verzichtet.

Eine Analyse der Modifikation-Indizes (MI) deutet darauf hin, dass das Modell generell gut an die Daten passt, denn es gibt eine relativ hohe Anzahl geringer MI-Werte im Vergleich zu einer hohen Anzahl geringer Werte. Die Modifikation-Indizes bieten Einblicke in potenzielle Modellpfade oder Kreuzladungen, die in Erwägung gezogen werden könnten, um die Gesamtqualität des Modells zu steigern. Dabei würden die im Anhang berichteten Parameter signifikante *p*-Werte aufweisen. MI-Werte größer als 10.83 hätten sogar einen *p*-Wert von <.001. Ein Blick auf diese „hohen" Werte zeigt uns, dass 8 dieser 11 Fälle Querladungen innerhalb der Skala „Klienten" beschreibt. Zudem sind die sechs höchsten MI-Werte des Modells ausnahmslos diesem Faktor zuzuordnen. Es ist jedoch hervorzuheben, dass MI-Werte allein keine normative Empfehlung darstellen und in der Praxis selten unmittelbar auf die tatsächlichen Populationen übertragen werden können. Daher sollten sie stets im Kontext und in Verbindung mit anderen Informationen interpretiert werden (MacCallum et al., 1992). Und dennoch deuten diese Querladungen sowie relativ geringe Faktorladungen darauf hin, dass Items mit Bezug auf Eltern und auf Schüler*innen nicht eindeutig dem gemeinsamen Faktor „Klienten" zuzuordnen sind und man über eine vierfaktorielle Struktur nachdenken sollte.

5 Werte in Klammern entsprechen der Standardabweichung.

Wie oben beschrieben, würde ein vierfaktorielles Strukturmodell der ursprünglichen Konzeption von Hoy und Tschannen-Moran (2003) folgen. Deswegen kann plausibel argumentiert werden, für die gegebene deutsche Stichprobe die Struktur mit vier Faktoren faktoranalytisch zu untersuchen und diese mit dem dreifaktoriellen Modell zu kontrastieren. In internationalen Adaptionen der Skala hat sich eine Struktur mit vier Faktoren auch statistisch als robust erwiesen. So konnte eine Unterscheidung zwischen Schüler*innen und Eltern zum Beispiel auch in der belgischen Stichprobe von van Maele und van Houtte (2012) aufrechterhalten werden. Dieser Argumentation folgend werden nun die Ergebnisse der CFA beider Modelle gegenübergestellt und anhand etablierter Fit-Indizes miteinander verglichen (Kline, 2023). Jeder Anpassungswert zur Modellentscheidung weist Limitationen auf. Daher sollte die Entscheidungen für oder gegen ein Strukturmodell nicht allein auf Basis eines einzelnen Kriteriums getroffen werden (Preacher & Merkle, 2012, S. 2). Die Modellentscheidungen werden deshalb auf der Grundlage mehrerer etablierter Indices gefällt. Im Sinne einer Kreuzvalidierung werden diese zusätzlich an einer zweiten Stichprobe (Validierungsstichprobe) überprüft (siehe Kapitel 5.3.4). Tabelle 6 stellt die Fit-Indizes für beide Modelle (dreier und vierer Faktorenstruktur) beider Stichproben gegenüber.

Zunächst einmal zeigt sich, dass beide Modelle gute bis sehr gute Fit-Indizes aufweisen. Die berichteten Indizes liegen über bzw. unterhalb der einschlägigen Schwellenwerte: RMSEA ≤ .08 (Browne & Cudeck, 1992) bzw. ≤ .05 (Byrne, 2001), CFI ≥ .96 (Hu & Bentler, 1999) bzw. ≥ .90 (Byrne, 2001), SRMR < .08 (Byrne, 2001), $\chi^2/df \leq 2.0$ (Byrne, 1989) bzw. ≤ 3.0 (Homburg & Giering, 1996) bzw. ≤ 5.0 (Wheaton et al., 1977).

Da der „Comparative Fit Index" (CFI) im Gegensatz zum „Tucker-Lewis-Index" (TLI) nicht sehr sensibel auf größere Stichproben reagiert, wird auf das Berichten des TLI verzichtet (Fan et al., 1999). Die Modellparameter des χ^2-Tests werden bei großen Stichproben genauer geschätzt, jedoch führen bereits kleine Differenzen zwischen den Werten der empirischen und der modellimplizierten Kovarianzen zu einer Ablehnung des Modells (Heene et al., 2011). Dies ist wahrscheinlich bei beiden Modellen der Fall. Da sich die übrigen Fitindizes als sehr gut erweisen, wird das Modell beibehalten, obwohl signifikante *p*-Werte des χ^2-Tests angezeigt werden (Moosbrugger & Kelava, 2020).

Der Vergleich der Anpassungswerte der unterschiedlichen Strukturmodelle zeigt eine bessere Passung der Daten auf das vierfaktorielle Modell. Das vierfaktorielle Modell zeigt für alle berichteten Anpassungswerte im Vergleich einen besseren Modelfit. Das dreifaktorielle Modell liegt mit $\chi^2/df = 2.30$ oberhalb des von (Byrne, 1989) etablierten Schwellenwerts von $\chi^2/df \leq 2.0$. Folgt man jedoch Wheaton et al. (1977) oder Homburg und Giering (1996), so könnte man bei diesem Wert immer noch von einer ausreichend guten Passung sprechen. Das vierfaktorielle Modell befindet sich mit einem χ^2/df von 1.80 jedoch deutlich unterhalb des kritischen Werts. In die gleiche argumentative Richtung deuten die im dreifaktoriellen Modell signifikanten *p*-Werte des „Root Mean Square Error of Approximation" (RMSEA). Zwar liegt der RMSEA mit .07 unterhalb des einschlägigen Schwellenwerts, jedoch

Tabelle 6: Strukturmodelle der deutschen Omnibus T-Scale mit Fit-Indizes

Vergleich an Hand beider Stichproben									
Faktorzahl	**Faktoren**	**Itemzahl**	**χ^2(df)**	**p <**	**RMSEA | p**	**CFI**	**SRMR**	**χ^2/df**	**BIC**
BASiS (3er)	FacTruPri	8	624.82 (272)	0.001	0.07 | p=1.283 * 10^{-4}	0.93	0.06	2,30	14673,16
	FacTruCol	8							
	FacTruCli	9							
Validierungs-stichprobe (3er)	FacTruPri	8	486.99 (272)	0.001	0.06 | P=0.049	0.94	0.05	1,79	10291,43
	FacTruCol	8							
	FacTruCli	9							
BASiS (4er)	FacTruPri	8	470.75 (269)	0.001	0.05 | p=0.520	0.96	0.05	1,75	14536,24
	FacTruCol	8							
	FacTruSuS	4							
	FacTruPar	5							
Validierungs-stichprobe (4er)	FacTruPri	8	451.58 (269)	0.001	0.05 | p=0.209	0.95	0.04	1,68	10272,34
	FacTruCol	8							
	FacTruSuS	4							
	FacTruPar	5							

Anmerkung: $N = 304$

zeigt sich eine Signifikanz auf einem 1 %-Fehlerniveau. Dies deutet darauf hin, dass dieses Strukturmodell nicht ausreichend gut an die Daten passt. Das Modell mit vier Faktoren zeigt niedrigere und nicht signifikante RMSEA-Werte. Für die BASiS-Stichprobe liegt der RMSEA sogar exakt auf dem strengen Schwellenwert von Byrne (2001). Der Index SRMR liegt für beide Strukturmodelle unterhalb des Schwellenwerts von .80 (Byrne, 2001), wobei das vierfaktorielle Modell erneut besser an die Daten passt.

Für Modellvergleiche unterschiedlicher Modellstrukturen können auch deskriptive, standardisierte Maße wie das Bayes'sche Informationskriterium (BIC) (Schwarz, 1978) herangezogen werden. Das BIC berücksichtigt zudem die Stichprobengröße und Komplexität des Modells. Die BIC-Werte stellen dabei kein absolutes Gütemaß dar. Aus diesem Grund gibt es in der Literatur auch keine allgemein gültigen Schwellenwerte, sondern lediglich Richtlinien zur Interpretation von bedeutsamen Unterschieden der Modelle. Bei einem $\Delta BIC > 10$ wird bereits von einem sehr starken Unterschied zwischen den Faktormodellen ausgegangen (Dziak et al., 2020). Strukturmodelle mit niedrigeren BIC-Werten gilt es in Bezug auf Modellfit und Modellsparsamkeit zu bevorzugen. Auch diesem Maß folgend, hat das vierfaktorielle Modell eine bessere Passung an die Daten.

Tabelle 7: Satorra-Bentler skalierter χ^2-Differenztest

	df	Δdf	Chisq	Δchisq	Pr(>Chisq)
BASiS (3er)	269		471		
BASiS (4er)	272	3	625	126	<.001

Als übergeordnetes Kriterium zum Vergleich unterschiedlich geschachtelter Modelle kann der χ^2-Differenztest nach Satorra und Bentler (2001) verwendet werden. Da dieser Test jedoch sensibel auf die Stichprobengröße, die geringen Fehlspezifikationen und die Abweichungen von der Normalverteilungsannahme reagiert, werden zusätzlich Differenzen in lokalen Fit-Indizes berücksichtigt. Bei einem $\Delta CFI > .01$ oder $\Delta RMSEA > .015$ kann davon ausgegangen werden, dass sich Strukturmodelle unterscheiden (Morin et al., 2013, S. 405). Dies ist für die BASiS-Stichprobe bei beiden Indizes der Fall. Der χ^2-Differenztest ist für diese Stichprobe signifikant, daher kann unter Berücksichtigung der oben angebrachten Vergleiche der Fitindizes darauf geschlossen werden, dass das komplexere Modell (vierer Struktur) eine besserer Passung an die Daten besitzt (T. A. Brown, 2015, S. 356).

Um die Robustheit der Ergebnisse sicherzustellen, wurden beide Modelle im Sinne einer Kreuzvalidierung an einer zweiten Stichprobe getestet. Die Fitindizes der Validierungsstichprobe schneiden für dreifaktoriellen Strukturmodelle erkennbar besser ab als für die BASiS-Stichprobe (siehe Tabelle 6). Zum Beispiel wird das strengste Gütekriterium für $\chi^2/df \leq 2.0$ nach Byrne (1989, S. 55) für das dreifaktorielle Modell der BASiS-Stichprobe nicht erreicht, jedoch für die Validierungsstichprobe. Auch bei dieser Stichprobe fällt einem der signifikante *p*-Wert des RMSEA des dreifaktoriellen Modells ins Auge. Dieser Wert ist nun zwar nur auf einem

.50 Niveau signifikant, für das vierfaktorielle Modell ist dies jedoch nicht der Fall. Zusammenfassend kann aufgrund der angebrachten Argumente davon ausgegangen werden, dass das Modell mit vier Faktoren die Daten der Validierungsstichprobe besser beschreibt als das Modell, welches nicht zwischen Schüler*innen und Eltern differenziert.

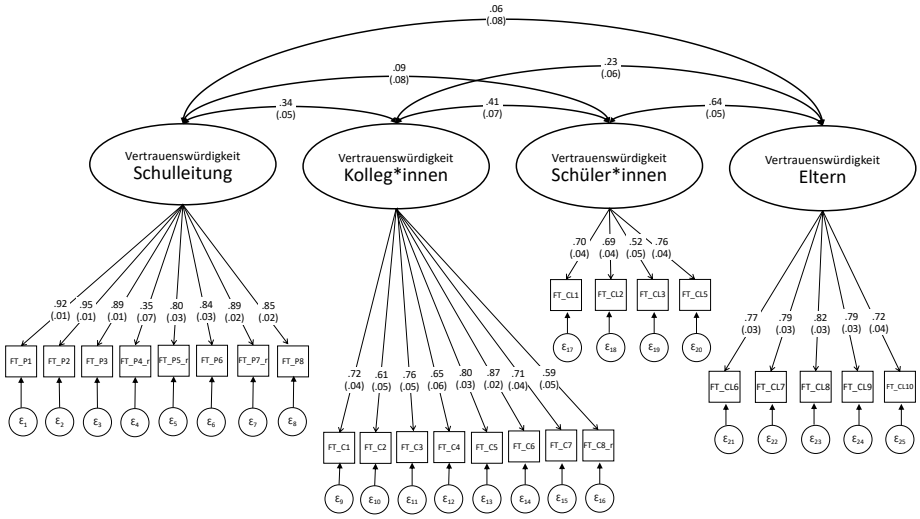
6.1.3 Resümee der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Interessanterweise schneidet das vierfaktorielle Strukturmodell bei der Analyse der Fit-Indizes für beide Stichproben besser ab als das dreifaktorielle. Die Autor*innen der Originalskala gingen aufgrund theoretischer Vorüberlegungen zunächst von einem Strukturmodell mit vier Faktoren aus, was sich jedoch in deren Daten statistisch nicht nachwiesen ließ (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Scheinbar können die Lehrkräfte dieser deutschen Stichprobe zwischen der Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen und der ihrer Eltern besser differenzieren als die Lehrkräfte der amerikanischen Stichproben. Zudem stellt sich generell die Frage, inwieweit Ergebnisse aus Studien, die im englischsprachigen Raum durchgeführt wurden, auf die deutschsprachigen Bildungssysteme anwendbar sind (Schratz et al., 2019). Denn es bestehen kulturelle, traditionelle und institutionelle Unterschieden zwischen den Schulsystemen (Diehl, 2016; Herbert Nester, 2018; E. D. Klein, 2016; Shirley, 2017).

An dieser Stelle wird, wie in Kapitel 3.1 dargestellt, darauf hingewiesen, dass es keine allgemein anerkannte, einheitliche Definition des Vertrauensbegriffs gibt. Auch wenn klassische Abhandlungen zu Vertrauen, dieses als eindimensionales Konstrukt erklären (Mayer et al., 1995; Rousseau et al., 1998), sind sich Forschende nicht einig, ob es sich beim Konstrukt des Vertrauens überhaupt um ein latent messbares Konstrukt handelt. Als theoretisch und empirisch bestätigt gilt wie in Kapitel 3.3.1 gezeigt, dass Vertrauen maßgeblich von der Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit beeinflusst wird. Uneinigkeit besteht jedoch darüber, durch welche konkreten Facetten das Vertrauenskonstrukt instrumentalisiert werden kann (Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Mayer et al., 1995; Romero & Mitchell, 2018). Manche Studien, wenn auch stark kritisiert, siehe dazu (Romero & Mitchell, 2018), gehen bei dem Konstrukt des Vertrauens sogar von einem Generalfaktor aus (Adams & Miskell, 2016). Einen allgemeinen Konsens gibt es dabei nicht, erst recht nicht über die Anzahl oder über die Beschaffenheit der Prädiktoren des Vertrauens (Romero & Mitchell, 2018) (vgl. Tabelle 1).

Die durch die konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigte Komponentenstruktur der deutschen Omnibus T-Scale umfasst insgesamt 25 Items (Abbildung 8). Davon entfallen jeweils acht Items auf das Vertrauen in die Schulleitung und in die Kollegen. Das Vertrauen der Lehrkräfte in die Schüler*innen wird durch vier Items, das Vertrauen in die Eltern durch fünf Items erfasst. Zur Beantwortung der Items kam eine fünf-stufige Likert-Skala (1 = stimmt nicht, 2 = stimmt wenig, 3 = stimmt teilweise, 4 = stimmt ziemlich, 5 = stimmt genau) zum Einsatz (siehe Kapitel 5.5.2). Die Items laden alle eindeutig auf einen Faktor. Die Faktorvarianzen liegen in einem

Bereich, der im Vorfeld so erwartet wurde und werden nicht als problematisch bewertet. Die höchste Korrelation besteht zwischen dem Faktor Schüler*innen und Eltern, wie aufgrund der konzeptionellen Überlegungen von Hoy und Tschannen-Moran (2003) erwartet wurde. Nur wenn sich der deutsche Omnibus T-Scale eindeutig in seiner Güte bestätigt, kann die Skala in dieser Form für weiterführende Analysen verwendet werden. Aus diesem Grund wird in Kapitel 6.2 die Modellgüte des vierer Faktorenmodells überprüft und ausführlich diskutiert.



(N = 193; standardisierte Lösung; p < .001 für alle Faktorladungen und Korrelationen; Standardfehler in Klammern)

Abbildung 8: Finales Messmodell der Vertrauenswürdigkeit

6.2 Überprüfung der Güte

Die Anforderungen an die Gütekriterien eines wissenschaftlichen Messinstruments unterscheiden sich von denen eines Laienfragebogens (Moosbrugger & Kelava, 2020). Vor allem bei der Verwendung von Multi-Item-Skalen sind die Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität sowie interne und externe Validität von großer Bedeutung (Rammstedt, 2004). Jedes dieser Kriterien wird in diesem Kapitel ausführlich diskutiert. Methodisch orientiert sich dieses Kapitel an dem Lehrbuch „Testtheorie und Fragebogenkonstruktion" von Moosbrugger und Kelava (2020).

6.2.1 Objektivität

Für vergleichbare Ergebnisse in Tests ist Objektivität zentral, sodass Testverantwortliche keinen Einfluss auf Durchführung, Auswertung und Interpretation haben. Objektivität liegt vor, wenn Tests einheitlich durchgeführt und Ergebnisse gleich bewertet werden, unabhängig von Ort, Zeit, Testleitung und Auswertung (Moos-

brugger & Kelava, 2020, S. 17–20). Ein objektiver Test erzielt überall identische Ergebnisse und Interpretationen für das untersuchte Merkmal. Es ist sinnvoll, Skalen und Fragebögen im Hinblick auf das Gütekriterium der Objektivität in Bezug auf drei wesentliche Gesichtspunkte separat zu betrachten: Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität (Moosbrugger & Kelava, 2020).

6.2.1.1 Durchführungsobjektivität und Standardisierung

Die Gewährleistung der Durchführungsobjektivität erfolgt durch eine vollständige Standardisierung der Test- oder Fragebogendurchführung. Diese Standardisierung zielt darauf ab, Störeinflüsse zu eliminieren, indem die Durchführungsbedingungen nicht von einer Testung zur nächsten variieren, sondern im Vorfeld festgelegt sind. Durchführungsobjektivität liegt vor, wenn die Durchführungsbedingungen so standardisiert sind, dass das Verhalten der Testperson ausschließlich von der individuellen Ausprägung des untersuchten Merkmals abhängt. Externe Bedingungen sollten hingegen konstant oder kontrolliert sein, um sicherzustellen, dass sie keine störenden und ergebnisverzerrenden Auswirkungen haben können.

Um Durchführungsobjektivität zu erreichen, wurde versucht, die Befragung weitestgehend zu standardisieren (vgl. Kapitel 5.3 & 5.4). Im Vorfeld der Befragung wurden die Lehrkräfte einer Schule von ihren Schulleitungen per Mail dazu aufgefordert, an der BASiS-Studie teilzunehmen. Die Mail an das Kollegium wurde von der Schulleitung verschickt, der Inhalt der Mail wurde jedoch vorgegeben. Die Lehrkräfte wurden erst dann zur Studie eingeladen, nachdem sich die Projektmitarbeitenden persönlich in der Schule vorgestellt hatten, dabei wurde versucht in Zusammenarbeit mit der Schulleitung möglichst viele Lehrkräfte von der Teilnahme zu überzeugen und so dem Problem adverser Selektion und sozialer Erwünschtheit entgegenzuwirken. Die Teilnahme war freiwillig, so kann nicht ausgeschlossen werden, dass vor allem Lehrkräfte mit hoher intrinsischer Motivation an der Befragung teilnahmen. Die Befragung wurde durch das online Erhebungstool „Sosci-Survey“ durchgeführt. Die Anonymität der Befragung wirkt dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit entgegen. Es wurde auch an mehreren Stellen darauf hingewiesen, dass es zu keinen Nachteilen für die individuelle Lehrperson kommen kann und man daher ehrlich und offen antworten sollte. Bei der Befragung wurde zudem darauf geachtet, dass es eine einheitliche Version der Befragung gibt. Die Instruktion musste vor Beginn der Befragung gelesen werden, war für alle Teilnehmenden gleich und musste aktiv bestätigt werden (siehe Anhang II). Die Reihenfolge der Items wurde zu keinem Zeitpunkt verändert. Die Fragen waren in unterschiedliche Blöcke unterteilt, für welche es einheitliche und klare Anweisungen gab. Auch wurde durch Überschriften und hervorgehobene Instruktionen auf Besonderheiten hingewiesen. Es kann davon ausgegangen werden, dass es keine Reihenfolgeeffekte der Items oder Interviewereffekte gab oder diese zumindest durch Standardisierung der Befragung kontrolliert wurden. Es war technisch möglich, die Befragung zu pausieren. Daher

ist nicht auszuschließen, dass die Beantwortung der Items von der individuellen Stimmung abhängt und sich diese von Erhebungszeitpunkt zu Erhebungszeitpunkt verändert hat. Die Lehrkräfte wurden dazu ermuntert, die Befragung am besten in einer Freistunde innerhalb der Schule zu machen. So wurde versucht, die Emotionen und Stimmung der Lehrkraft in einer Situation zu erheben, in welcher sich diese in ihrer natürlichen Arbeitsumgebung befindet. Die Daten zeigen auch, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte den Fragebogen an einem Stück durchgearbeitet haben (50 %-Perzentil ≈ 29 Minuten). Die Omnibus T-Scale wurde gemeinsam mit einer Vielzahl weiterer Konstrukte und Items erhoben. Die Menge an Items führt bei der Beantwortung zu Routine und Langeweile und damit zu einer Verzerrung. Jedoch waren die Items der Omnibus T-Scale bereits nach 5–7 Minuten erreicht worden, so sollte dieser Effekt in diesem Kontext die Ergebnisse nicht verzerren.

6.2.1.2 Auswertungsobjektivität und Skalierung

Die Auswertungsobjektivität eines Tests oder Fragebogens liegt vor, wenn klare Anweisungen vorhanden sind, wie die Antworten der Testpersonen auf die einzelnen Aufgaben hinsichtlich der Unterscheidung von hohen oder niedrigen Merkmalsausprägungen zu kodieren sind. Dabei sollte das Ergebnis der Kodierung nicht von der Person des Testauswerters abhängig sein. Dies gewährleistet eine einheitliche und objektive Auswertung der Ergebnisse, unabhängig von der individuellen Interpretation oder Vorlieben des Auswerters (Moosbrugger & Kelava, 2020). Das Problem schlechter Auswertungsobjektivität kann vor allem bei offenen Fragen entstehen (Rammstedt, 2004). Die Omnibus T-Scale wurde jedoch mithilfe einer geschlossenen 5-stufigen Likert-Skalierung erhoben. Die Instruktionen sind klar und eindeutig formuliert und die Antworten reichen von 1 (stimmt nicht) bis 5 (stimmt genau). Sie sind daher klar ordinal skaliert. Für den Umgang mit fehlenden Werten gibt es klare Regeln (siehe Kapitel 5.4.4). Insgesamt ist die Auswertungsobjektivität der Skala gegeben.

6.2.1.3 Interpretationsobjektivität und Normierung

Neben Richtlinien für die Durchführung und Auswertung besteht die Notwendigkeit einer klaren, anwenderunabhängigen Definition des Gütekriteriums der Objektivität, einschließlich klarer Regeln für die Interpretation der Testergebnisse. Die Interpretationsobjektivität ist gegeben, wenn verschiedene Testanwender die gleichen Testwerte von verschiedenen Testpersonen in Bezug auf das untersuchte Merkmal auf gleiche Weise interpretieren. Bei der Interpretation der Testwerte liegt der Fokus ausschließlich auf dem untersuchten Merkmal selbst und nicht auf den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen (Moosbrugger & Kelava, 2020).

Ein Test wird als normiert (geeicht) angesehen, wenn ein Referenzsystem entwickelt wurde, das es ermöglicht, die Ergebnisse einer Testperson eindeutig in Bezug

auf die Merkmalsausprägungen anderer Personen der Zielgruppe zu klassifizieren und zu interpretieren. Als Bezugsgruppe sollte eine größere Eichstichprobe herangezogen werden, welche sich zudem nicht zu stark hinsichtlich relevanter individueller Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund) unterscheiden sollte. Im Kontext der Omnibus T-Scale könnte dies durch das Heranziehen der Validierungsstichprobe geschehen. Diese Stichprobe eignet sich jedoch nicht für eine solche Eichstichprobe, da sie zum einen zu klein, zum anderen auch lediglich aus wenigen Schulen eines Bundeslandes besteht (vgl. Kapitel 5.3.4). Außerdem wird diese Stichprobe zur Kreuzvalidierung innerhalb der konfirmatorischen Faktorenanalyse verwendet und scheidet daher für den Zweck einer Normierung aus.

Im Kontext dieser Arbeit ist es nicht Ziel und Anspruch der deutschen Omnibus T-Scale eine normierte Interpretation zu ermöglichen. Eine Weiterentwicklung der Skala und eine damit einhergehende normorientierte Interpretation ist wünschenswert und könnte Ziel künftiger Forschung sein.

6.2.2 Weitere allgemeine Gütekriterien

Neben den Überlegungen zur Objektivität einer Skala oder eines Fragebogens werden zur Überprüfung der Güte weitere allgemeine Kriterien überprüft. Kubinger (2003) nennt hier die Aspekte der Ökonomie, der Nützlichkeit, der Zumutbarkeit, der Fairness und der Unverfälschbarkeit. Die Überprüfung dieser Gütekriterien ist bereits im Vorfeld der Fragebogen Erstellung erfolgt und wird im Folgenden erläutert.

6.2.2.1 Ökonomie

Laut Moosbrugger und Kelava (2020, S. 24) erfüllt ein Fragbogen „(…) das Gütekriterium der Ökonomie, wenn er – gemessen am diagnostischen Erkenntnisgewinn – wenig finanzielle und zeitliche Ressourcen beansprucht." Die Teilnahme an der BASiS-Studie war für die teilnehmen Schulen freiwillig und kostenlos. Es gab keine finanziellen Anreize, teilzunehmen. Die Studie wird durch externe Mittel fremdfinanziert und trägt sich daher selbst. Die Lehrkräftebefragung wurde online durchgeführt, dabei wurde mit dem kostenlosen Befragungstool „SoSci-Survey" eine kostengünstige Software verwendet (siehe Kapitel 5.4.4). Neben dem finanziellen Aufwand wird in diesem Zusammenhang auch der zeitliche Aufwand diskutiert. Die Planung und Durchführung der Studie wurde durch die Pandemie verzögert und erschwert. Umso wichtiger war es, die Durchführung der Studie im Vorfeld gut zu planen und zu organisieren. So konnten Fahrtwege reduziert werden und das wissenschaftliche Personal der Studie aufwendige Dienstreisen auf ein Minimum beschränken. Zudem wurden für die Erhebung der Daten umfassende zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Für die Befragung der Lehrkräfte stellt die Teilnahme an der Studie einen zeitlichen Aufwand von ca. einer halben Stunde dar. Die befragten Personen konn-

ten den Zeitpunkt der Befragung selbst wählen. Dennoch erschien einigen Lehrkräften der Umfang des Fragebogens zu groß zu sein. Dadurch resultierende Drop-Offs sind nicht auszuschließen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Skala sowie die Fragebogenerhebung das Kriterium der Ökonomie erfüllten.

6.2.2.2 Nützlichkeit und Zumutbarkeit

Ein Test gilt als nützlich, sofern er eine gewisse praktische Relevanz besitzt und der Nutzen der Studie den Schaden (vor allem zeitlicher Aufwand) übertrifft (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 24–25). Ziel der BASiS-Studie ist es, aus den Erkenntnissen der Befragung praktische Maßnahmen und Impulse für die Ausbildung von Lehrkräften sowie für die Schulentwicklung zu generieren (BASiS-Studie, 2021). Die Verwendung der Omnibus T-Scale ist in diesem Kontext von herausragender Bedeutung. Außerdem besteht ein signifikanter wissenschaftlicher Nutzen darin, die im englischsprachigen Raum stark verbreitete Omnibus T-Scale in einer deutschen Übersetzung zu validieren und entsprechend zu veröffentlichen. Eine Begründung dafür, warum diese Skala einen wissenschaftlichen Mehrwert darstellt, wird in Kapitel 5.5.1 gegeben.

Um das Gütekriterium der Zumutbarkeit zu erfüllen, sollte ein Test so gestaltet sein, dass die Teilnehmenden weder zeitlich noch psychisch oder physisch übermäßig belastet werden (Moosbrugger & Kelava, 2020). Auch wenn die Beantwortung des gesamten Fragebogens ca. eine halbe Stunde benötigt, kann von einer Überlastung oder Unzumutbarkeit nicht gesprochen werden. Die Lehrkräfte nehmen freiwillig teil, können sich ihre Zeit frei einteilen und erhoffen sich aus den Ergebnissen der Studie einen Mehrwert für ihre Schule und sich selbst. Viele Lehrkräfte freuten sich, an der Studie teilzunehmen. Eine physische oder psychische Belastung ist bei der Beantwortung der Fragen nicht zu erwarten. Das Gütekriterium der Zumutbarkeit kann daher als erfüllt betrachtet werden.

6.2.2.3 Fairness

Man spricht von einem fairen Test, wenn die Testwerte und Skalen zu keiner systematischen Benachteiligung gewisser Personen oder Personengruppen führen. Niemand sollte sich durch den Test oder dessen Ergebnisse benachteiligt oder diskriminiert fühlen (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 25f.). Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der inhaltlichen Ebene. Die Items sollten so formuliert sein, dass diese auch ohne besonders hohe sprachliche oder kulturspezifische Kompetenzen zu verstehen sind. Die Items der Omnibus T-Scale sind eindeutig und einfach verständlich formuliert. Dennoch werden die Items lediglich auf Deutsch gestellt, umso eine Vergleichbarkeit der Daten zu garantieren. Da aber bei deutschen Lehrkräften davon auszugehen ist, dass sie über ausreichend Kompetenzen verfügen, um die Items zu verstehen, kann man von einem sogenannten „Culture-Fair-Test“ ausgehen

(z. B. Cattell & Weiß, 1971). Natürlich können kulturelle Verständnisunterschiede nicht vollständig ausgeschlossen werden, weswegen man auch im Falle der Omnibus T-Scale von einem gewissen Grad an „Kulturkonfundierung" ausgehen kann (Süß, 2003). Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf den Einsatz von Computern. Es ist denkbar, dass es Lehrpersonen gibt, die sich durch die online basierte Erhebung benachteiligt fühlen. Eine Verzerrung oder ein gewisser adverser Selektionseffekt könnte bei der Erhebung der Omnibus T-Scale dadurch erklärt werden. Jedoch erfolgte die Erhebung während der Pandemie im Zeitraum 2021–2022. Ein Nebeneffekt der Pandemie zeigte sich darin, dass auch Lehrkräfte mit einer ausgeprägten Aversion gegenüber Computertechnologie gezwungen waren, sich Basiswissen in EDV anzueignen (Huber et al., 2020). Zudem wurden für die Teilnahme an der Studie nur sehr grundlegende Kompetenzen verlangt.

6.2.2.4 Unverfälschbarkeit

Ein Testverfahren oder eine Skala erfüllt das Kriterium der Unverfälschbarkeit, wenn derart gestaltet, dass die Testperson nicht in der Lage ist, die spezifischen Ausprägungen ihrer Testwerte durch gezielte Simulation eines unzutreffenden Testverhaltens zu verzerren (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 26). Vor allem, wenn Fragebögen eine hohe Augenscheinvalidität besitzen, sind sie anfällig für verzerrtes Antwortverhalten. Die Skala wird durch die Facetten der Vertrauenswürdigkeit (Verletzbarkeit, Wohlwollen, Verlässlichkeit, Kompetenz, Ehrlichkeit und Offenheit) durch mehrere heterogene Items instrumentalisiert. Sollte eine erfahrene Testperson in der Lage sein, gewisse Items einer dieser Facetten zuzuordnen, ist es dennoch nur mit unverhältnismäßigem Aufwand möglich, die Gesamtstruktur der Skala und ihrer Subskalen nachzuvollziehen. Auch stehen die Items der Skala im Fragebogen nicht direkt untereinander und sind mit Items anderer Konstrukte vermischt. Zudem ist die Motivation für eine solche intentionelle Verfälschung der eigenen Angaben zu hinterfragen. Die Lehrkräfte profitieren indirekt von den Ergebnissen der Befragung, da die Schulen eine schulscharfe Rückmeldung erhalten. Warum sollten Lehrkräfte falsche Angaben machen und damit mögliche unangebrachte Reaktionen ihrer Schulleitungen provozieren? Die freiwillige Teilnahme und die Anonymität der Befragung bestärken dieses Argument. Daher ist davon auszugehen, dass die Omnibus T-Scale unverfälschbar ist und nur unter irrationalen Gesichtspunkten einen Anreiz für eine Verfälschung der eigenen Angaben gibt.

6.2.3 Reliabilität

Die Reliabilität eines Fragebogens ist neben dessen Objektivität ein weiteres Kriterium für die Bestimmung dessen Güte und in der Regel essenziell bei der Überprüfung einer wissenschaftlich fundierten Skala. Als Beispiel könnte ein Meterstab herangezogen werden. Sollte der Stab aus einem elastischen Material bestehen, so

könnten zwei Personen zu unterschiedlichen Ergebnissen einer Messung kommen. Dieser Meterstab wäre nicht reliabel, da die Messergebnisse nicht ohne Fehler repliziert werden können. Die Bewertung der Reliabilität eines Tests oder einer Skala erfolgt anhand des Reliabilitätskoeffizienten, der einen Wert zwischen null und eins annehmen kann und das Ausmaß der Zuverlässigkeit quantifiziert (Rammstedt, 2004). Ein Reliabilitätskoeffizient von 1 signalisiert eine fehlerfreie Messung, bei der das zu erfassende Merkmal präzise ermittelt wird. Eine ideale Reliabilität würde sich zeigen, wenn der Test unter identischen Bedingungen und ohne Veränderungen des Merkmals bei einer wiederholten Messung an derselben Testperson zu exakt gleichen Ergebnissen führt. Ein Reliabilitätskoeffizient von null hingegen deutet darauf hin, dass das Testergebnis ausschließlich durch Messfehler beeinflusst wurde.

Zur Messung der Reliabilität einer Skala gibt es klassische und modellbasierte Ansätze. Im Kontext dieser Arbeit macht es Sinn, die Reliabilität mithilfe von modellbasierten Konsistenzanalysen zu testen. Klassische Reliabilitätsanalysen sind aufgrund der zu prüfenden strengen Voraussetzungen in diesem Kontext nicht zielführend (Moosbrugger & Kelava, 2020). Als Reliabilitätskoeffizient wird das McDonalds Omega herangezogen, welches weniger strenge Annahmen bzgl. Messäquivalenz voraussetzt. So wird für das Omega weder essenzielle *τ-Äquivalenz* vorausgesetzt, noch gleiche Werte der Faktorladungen oder Fehlervarianzen. Für die Interpretation des McDonalds Omega bedarf es lediglich eines Nachweises sogenannter *τ-Kongenerität*. Danach müssen alle Items dasselbe Konstrukt messen, also Eindimensionalität gegeben sein. Die Werte der Faktorladungen dürfen sich jedoch ebenso wie die Fehlervarianzen unterscheiden.

Wie im Kapitel 6.1 dargestellt, handelt es sich bei den Subskalen der deutschen Omnibus-T-Scale konzeptionell um eine eindimensionale Skala, d. h. jede Subskala ist so konzipiert, dass jeweils nur eine latente Variable gemessen wird (vgl. Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Im zugrundeliegenden Modell laden die Items einer Subskala jeweils auf einen Faktor, welche miteinander korrelieren (siehe Abbildung 8). Wie in Kapitel 6.1.2 dargestellt, zeigt das Modell eine sehr gute Passung an die Daten. Die standardisierten Faktorladungen sind mit Ausnahme eines Items (*FT_P4_r*) ausreichend hoch (i. e. > .50). Es bestehen keine störenden Querladungen. Zudem sind die Messfehler annähernd unkorreliert (siehe Anhang VII). Der zuvor beschriebene sehr gute Modell-Fit sowie das Vorhandensein befriedigender Faktorladungen deutet auf Eindimensionalität hin. Dies wird durch das von Mayer et al. (1995) und Rousseau et al. (1998) etablierte theoretische Verständnis von Vertrauen als eindimensionales Konstrukt sowie der empirischen Skalenkonzeption von Hoy und Tschannen-Moran (2003) bestätigt. Die vier Faktoren korrelieren signifikant miteinander (vgl. Abbildung 8). Dieser Zusammenhang ist jedoch erwartungstreu und steht in keinem Widerspruch mit der Eindimensionalität der Skala (siehe Kapitel 6.1.3).

Im Folgenden wird demnach von τ-Kongenerität ausgegangen. Eine Messäquivalenz sowie das Vorhandensein unkorrelierter Messfehler lässt die Berechnung und Interpretation der Reliabilitätsmaße zu (siehe Tabelle 8) (Moosbrugger & Kelava,

2020). Einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn generiert der Vergleich mehrerer Maße. Daher wird in folgender Tabelle 8 zusätzlich das Cronbachs Alpha berichtet.

Tabelle 8: Reliabilitätsmaße der deutschen Omnibus T-Scale

	Estimate α	Estimate ω	95%-KI
Schulleitung	0,930	0,935	[0.923; 0.946]
Kolleg*innen	0,891	0,892	[0.874; 0.910]
Schüler*innen	0,754	0,776	[0.735; 0.818]
Eltern	0,884	0,886	[0.865; 0.906]

Nach Bagozzi und Yi (1988) oder Hair et al. (2014) kann man bereits ab Werten >.70 von guter Reliabilität sprechen. Wie in Tabelle 8 dargestellt, kann für alle vier Subskalen von einer guten bis sehr guten Reliabilität ausgegangen werden. Die Werte des Omegas und des Deltas unterscheiden sich nur geringfügig, was darauf hindeutet, dass eine hohe interne Konsistenz der Skala vorliegt. Dies stärkt die Aussagekraft über die Zuverlässigkeit der Skala. Die niedrigste Reliabilität wird für die Skala Vertrauen in die Schüler*innen berichtet, welche mit einem 95 % Konfidenzintervall von .74 – 0.82 immer noch in einem guten und für die Zwecke dieser Arbeit ausreichenden Bereich liegt. Die Konfidenzintervalle für das Vertrauen in Eltern, Kolleg*innen und Schulleitung zeigen sehr gute Werte.

Neben den reinen Ausprägungen der Reliabilitätsmaße zur Beurteilung der Aussagekraft der gemessenen Koeffizienten sollten weitere Überlegungen stattfinden. Mit zunehmender Anzahl der Items werden höhere Werte des Alphas erwartet. Problematisch wird es für Skalen mit einer sehr hohen Anzahl an Items (Moosbrugger & Kelava, 2020). Mit 25 Items aus 4 Subskalen ist eine Überschätzung des Cronbachs-Alpha zu erwarten, sollte aber an der Tendenz und der Aussage zur Reliabilität der Skala nichts verändern. Außerdem ist die inhaltliche Heterogenität der Items entscheidend. Je heterogener die Items formuliert sind, desto geringer fallen die Itemkorrelationen aus. Die Items orientieren sich inhaltlich an den von Hoy und Tschannen-Moran (2003) verwendeten Facetten der Vertrauenswürdigkeit (siehe Kapitel 3.3.1). Auch wenn diese inhaltlich heterogen sind, beziehen sie sich auf dasselbe Konstrukt, nämlich die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der befragten Lehrkraft in unterschiedliche Schulakteure (Eindimensionalität). Es ist daher davon auszugehen, dass die inhaltliche Heterogenität der Items dafür sorgt, dass das Cronbachs-Alpha tendenziell unterschätzt wurde. Die hohe Anzahl der verwendeten Items führt also tendenziell zu einer Überschätzung der Skalenreliabilität, dagegen die Heterogenität der Items zu einer Unterschätzung. Insgesamt sollten diese gegenläufigen Effekte an der Einschätzung einer guten Skalenreliabilität nichts ändern. Das McDonalds Omega ist weniger sensibel gegenüber großen Stichproben und ist unter der Annahme von τ-Kongenerität als Reliabilitätsmaß für das zugrundeliegende Modell geeignet.

Zusammenfassend kann für alle vier Subskalen der deutschen Omnibus T-Scale von einer guten bis sehr guten Reliabilität gesprochen werden. Die Skala misst das

Konstrukt also zuverlässig und das Gütekriterium der Reliabilität ist für die vorliegenden Daten erfüllt.

6.2.4 Validität

Die Validität stellt die Gültigkeit einer Messung dar und hat primär die Aufgabe sicherzustellen, dass die durchgeführte Messung in der Lage ist, das beabsichtigte Merkmal korrekt zu erfassen (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 530). Das Gütekriterium der Validität stellt also sicher, dass die „Interpretation von Testwerten für die beabsichtigte Verwendung eines Tests gerechtfertigt" ist (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 530) oder informeller ausgedrückt, dass das, was man messen will, auch tatsächlich gemessen wird. Neben den bereits diskutierten Gütekriterien spielt das Kriterium der Validität eine herausragende Rolle. Vor allem für latente Merkmale ist der Nachweis von Validität sehr wichtig (Moosbrugger & Kelava, 2020). Es gibt unterschiedliche Ansätze zur Überprüfung der Validität, welche sich über die Zeit entwickelt haben und auf unterschiedlichen methodischen Überlegungen basieren. Differenziert wird unter anderem zwischen Kriteriums-, Inhalts-, Konstrukt-, Augenschein-, konvergenter oder diskriminanter Validität (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 531). Inzwischen sehen Forschende von einer Differenzierung unterschiedlicher Arten der Validität ab. Die Befunde, die zuvor im Kontext spezifischer Ansätze erhoben wurden, behalten gleichwohl ihre Relevanz. Zur Beurteilung der Validität werden alle verfügbaren Evidenzen zu einem kohärenten Qualitätsurteil zusammengeführt. Die Einschätzung der Validität einer Skala erfolgt schließlich durch die Bewertung des gesamten Forschungsprozesses und muss daher ganzheitlich bewertet und verstanden werden (Kane, 2013).

Dazu orientiert sich dieses Kapitel an der zentralen Konzeptualisierung (hypothetisch-deduktiver Ansatz) von Cronbach und Meehl (1955). Dabei werden zuvor theoretisch hergeleitete Axiome, welche zu erwartende Beobachtungen auf Basis theoretischer Überlegungen vorhersagen, empirisch auf ihre Richtigkeit überprüft. Mehrere solcher Axiome bilden ein sogenanntes „nomologisches Netz" (Cronbach & Meehl, 1955). Ziel der Validitätsüberprüfung ist es, diese nomologischen Netze sukzessiv empirisch zu bestätigen und schließlich sogenannte empirische Gesetze abzuleiten. Inkonsistenzen zwischen theoretischen Annahmen und empirischen Beobachtungen können auf verschiedene Fehlerquellen zurückgeführt werden, einschließlich Fehlern in den zugrundeliegenden Axiomen, den daraus abgeleiteten Korrespondenzregeln oder den angewandten Testverfahren (Moosbrugger & Kelava, 2020). Aufgrund der Konstruktion dieses hypothetisch-deduktiven Ansatzes, der hierbei zum Einsatz kommt, ist es grundsätzlich unmöglich, die Validität einer Interpretation von Testergebnissen in Bezug auf ein bestimmtes Konstrukt endgültig zu beweisen. Stattdessen wird die Annahme, dass ein Testergebnis auf ein spezifisches Konstrukt zurückzuführen ist, so lange als gerechtfertigt angesehen, bis sie widerlegt wird (Moosbrugger & Kelava, 2020).

Das Hauptproblem dieses Ansatzes liegt häufig in den nur mangelhaft theoretisch begründeten Axiomen. Empirisch nachgewiesene Zusammenhänge ohne theoretisch ex ante definierte Begründung sind beliebig und haben keine Aussagekraft (Cronbach, 1980, 1994). Daher wird die Validität der Omnibus T-Scala gemäß einer standardisierten Vorgehensweise überprüft. Die „American Educational Research Association" (AERA) hat dazu Teststandards zur Validitätsüberprüfung formuliert, die auf vier aufeinanderfolgenden Schritten (I – IV) basieren und an denen sich dieses Kapitel orientiert.

1. Spezifikation der angestrebten Testwertinterpretation

Das theoretische Konstrukt, welches mit der deutschen Omnibus T-Scale gemessen werden soll, wurde in Kapitel 3 ausführlich beschrieben. Die Original-Autor*innen Hoy und Tschannen-Moran (2003) bezeichnen dieses Konstrukt als Vertrauen in unterschiedliche Schulakteure aus Sicht von Lehrkräften aller Schularten. Shayo et al. (2021) stellen fest, dass man bei dieser Skala eher von Vertrauenswürdigkeit anstelle von Vertrauen sprechen sollte, wie es im Kontext dieser Arbeit geschieht (siehe Kapitel 3.6).

Der erste Analyseschritt bezieht sich auf die abgeleiteten Schlussfolgerungen, die aus der vorliegenden Skala gezogen werden sollen. Im Vorfeld der Validitätsüberprüfung muss präzise erläutert werden, wie ein Testwert zu interpretieren ist und welche Relevanz diese Interpretation im Kontext der beabsichtigten Anwendungen besitzt (Kane, 2013). Der Autor formuliert fünf potenzielle Schlussfolgerungen beziehungsweise Ziele der intendierten Testwertinterpretation. Die Interpretation eines Testwertes kann demnach dem Ziel der Bewertung, „Verallgemeinerung", „Extrapolation", „Erklärung" oder „Entscheidungsfindung" dienen. Im Kontext dieser Arbeit richtete sich die Interpretation der Skala nach dem Ziel der „Erklärung". Bei der Erklärung geht es darum, die Testergebnisse zu verwenden, um ein tieferes Verständnis oder eine Erklärung für bestimmte Verhaltensweisen zu erhalten. Dies beinhaltet, zu verstehen, warum eine Lehrkraft die Vertrauenswürdigkeit in Dritte eher hoch oder niedrig beurteilt, was wiederum Hinweise auf Schulentwicklungsmaßnahmen oder pädagogische Interventionen geben könnte. Die Intention bei der Verwendung dieser Skala ist es, potentielle Faktoren zu identifizieren, welche einen Einfluss auf die Wahrnehmung von Vertrauenswürdigkeit besitzen. Dabei soll analysiert werden, ob diese Skala mit anderen Konstrukten in einem signifikanten Zusammenhang steht und so sollen Kausalzusammenhänge abgeleitet werden, welche im Zuge des vorliegenden Vertiefungsmodells eingehend diskutiert werden (siehe Kapitel 5.1). Die Testwertinterpretation dieser Arbeit wird folgendermaßen formuliert:

*„Die Deutsche Omnibus T-Scale, instrumentalisiert durch die Facetten der Vertrauenswürdigkeit, misst die subjektive Vertrauenswürdigkeitseinschätzung von Lehrkräften in die Schulleitung, die Kolleg*innen, die Schüler*innen und die Eltern. Als Inferenz der Skala dient dabei im Kontext dieser Arbeit das Ziel, Konstrukte zu identifizieren, welche in einem potenziellen Zusammenhang mit der lehrkraftperzipierten Vertrauenswürdigkeitseinschätzung unterschiedlicher Schulakteure stehen. Die Übertragung auf eine allgemeine Population ist dabei im Kontext dieser Studie nicht angestrebt, entspräche nicht dem methodischen Charakter dieser Arbeit und wird im Kontext der Validitätsüberprüfung nicht diskutiert".*

II. Identifikation und Formulierung von empirisch prüfbaren Grundannahmen, auf denen die Testwertinterpretation aufbaut

Die zugrundliegende Testwertinterpretation lässt sich auf drei unabhängige Axiome aufbauen:

1. Axiom: Die Antworten auf die Items lassen sich jeweils auf eine einzige zugrundeliegende Vertrauensdimension zurückführen (Eindimensionalität).

2. Axiom: Die vier Subskalen hängen mit solchen Konstrukten zusammen, für welche es ex ante empirische Nachweise eines Korrelats gibt. Dieser Zusammenhang kann negativ oder positiv sein. (Konvergente Evidenz)

3. Axiom: Die vier Subskalen sind unabhängig von anderen theoretisch abgrenzbaren kognitiven Fähigkeiten (Diskriminante Evidenz).

III. Sammlung von Evidenzen für und gegen die einzelnen Grundannahmen

Nun gilt es, die soeben formulierten Grundannahmen auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen. Dazu wird die empirische Evidenz zusammengetragen und diskutiert. Im Folgenden wird zum empirischen Nachweis sowohl auf die Prozesse bei der Testbeantwortung als auch auf die interne Struktur der Testdaten sowie auf statistische Beziehungen zu anderen innerhalb der Studie erhobenen Konstrukten eingegangen. Die Verwendung unterschiedlicher Informationsquellen wird innerhalb der „Standards for Educational and Psychological Testing" empfohlen (AERA, 2014)

Evidenz zur Überprüfung des 1. Axioms

Die Untersuchung der Dimensionalität und somit der faktoriellen Gültigkeit einer Skala bildet einen entscheidenden Aspekt der Validierung (AERA, 2014). Eindimensionalität liegt vor, wenn eine Skala exakt ein latentes Merkmal erfasst und somit den Items dieser Skala lediglich ein gemeinsamer Faktor zugrunde liegt. Sofern die

Items eines Fragebogens eindimensional sind, lassen sich die systematischen Zusammenhänge (Kovarianzen/Korrelationen) der Indikatorvariablen durch einen alleinigen gemeinsamen Faktor erklären. Dies ist im Kontext der angestrebten Testwertinterpretation sinnvoll. Mayer et al. (1995) sowie Rousseau et al. (1998) schließen in ihren interdisziplinären, theoretischen Überlegungen auf das Vorhandensein der Eindimensionalität von Vertrauen. Für die vorliegenden Daten wurde die Eindimensionalität der Skala empirisch im Zusammenhang der Reliabilitätsüberprüfung diskutiert (siehe Kapitel 6.2.3). Es kann von τ-Kongenerität ausgegangen werden, das heißt die Items des Modells dürfen sich sowohl in ihren Leichtigkeits- und Diskriminationsparametern sowie den Fehlervarianzen unterscheiden. Außerdem kann aufgrund der sehr guten Fit-Indizes, sowie hoher Faktorladungen von Eindimensionalität ausgegangen werden. Die Faktorielle Validität und somit Axiom 1 kann sowohl empirisch als auch theoretisch bestätigt werden.

Evidenz zur Überprüfung des 2. Axioms

Eine der Bedingungen konvergenter Validität ist es, dass jedes Item statistisch signifikant und in ausreichender Höhe mit dem zu messenden Faktor korreliert. In einer CFA ohne Kreuzladungen entspräche die vollständig standardisierte Faktorladung der Korrelation des Items mit dem Faktor. Der Schwellenwert substanzieller Faktorladung hängt dabei vom Forschungskontext ab. T. A. Brown (2015, S. 115) folgend, sollte diese standardisierte Faktorladung für jedes Item über $\lambda > 0.3$ liegen. Dies ist für das vorliegenden vierfaktorielle Modell für alle Items der Fall (siehe Abbildung 8). Zusätzlich dienen als Evidenz dieses Axioms die hohen Reliabilitätswerte, welche für alle Subskalen ausreichend hoch sind, $\omega > 0.7$ (siehe Kapitel 6.2.3) (Bagozzi & Yi, 1988; Hair et al., 2014).

Ein weiterer Nachweis konvergenter Validität bietet die sogenannte *Average Variance Extracted* (AVE), welche die durchschnittlich erfasste Varianz angibt, welche ein Konstrukt mit seinen Items erklärt (Fornell & Larcker, 1981). Für alle Items sollte laut Fornell und Larcker (1981, S. 46) im Durchschnitt mehr als die Hälfte der Varianz der Indikatoren durch den jeweiligen Faktor erklärt werden: *AVE > .50*. Dies ist mit Ausnahme der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schülerinnen und Schüler für alle Subskalen der Fall. Die AVE dieses Konstrukts liegt mit .48 nur marginal unterhalb dieses Schwellenwerts (Tabelle 9). Weiterhin kann als Evidenz eine Vielzahl an empirisch und theoretisch begründeten Korrelaten von Vertrauen angeführt werden und mithilfe von Korrelationsanalysen in Zusammenhang gesetzt werden. Die Auswahl von Konstrukten, welche hier analysiert werden, ist in der Verantwortung des Forschenden, muss aber theoretisch begründet sein (Cronbach, 1980, 1994). Zudem sind die Richtung und Höhe des zu erwartenden Zusammenhangs ex ante darzulegen (Moosbrugger & Kelava, 2020). Im Kontext der BASiS-Studie (siehe Kapitel 5.4.1) können folgende theoretisch und empirisch begründete Korrelate des spezifischen Vertrauens empirisch überprüft werden. Evidenzen, die darüber hinausgehen, können in Folgestudien überprüft werden.

- Positiver, moderater Zusammenhang mit generalisiertem Vertrauen
- Positiver, moderater Zusammenhang mit Berufszufriedenheit

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, besitzt Vertrauen sowohl situationsabhängige (spezifische) als auch situationsunabhängige (generalisierte) Komponenten. Dabei gibt es für das generalisierte Vertrauen sowohl institutionelle als auch interpersonale Bereiche (vgl. Kapitel 3.2.2) (Freitag & Bauer, 2016). Auch wenn generalisiertes und spezifisches Vertrauen konzeptionell voneinander zu trennen sind, besteht ein Kausalzusammenhang zwischen diesen Konstrukten (Schweer, 1997a). Empirisch wurde ein solcher Zusammenhang nachgewiesen. So haben zum Beispiel Bauer und Freitag (2018) eine positive Korrelation generalisierten Vertrauens („most people"-Skala) mit Vertrauen in Kolleg*innen in Höhe von .26 identifiziert. Auch Couch und Jones (1997) haben gezeigt, dass generalisiertes Vertrauen mit anderen Vertrauensarten, wie zum Beispiel der Vertrauenswürdigkeit, in einem positiven und signifikanten Zusammenhang stehen. Die Höhe dieser Korrelation wird mit .46 angegeben (Couch & Jones, 1997, S. 327). Sowohl theoretisch als auch empirisch wird demnach ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der deutschen Omnibus-T-Scale und dem generalisierten Vertrauen erwartet.

Es gibt Studien, vor allem aus dem Bereich der Personalführung sowie der allgemeinen Betriebswirtschaft, welche einen positiven Zusammenhang von Vertrauen und der eigenen Berufszufriedenheit herstellen (Cunningham & MacGregor, 2000; Di Stefano et al., 2018; Driscoll, 1978; Kamthornphiphatthanakul et al., 2022). Auch im Kontext der Schule konnte ein solcher Zusammenhang empirisch gezeigt werden (van Maele & van Houtte, 2012). Für eine große Stichprobe von Sekundarschulen in Flandern (Belgien) haben van Maele und van Houtte (2012) empirisch nachgewiesen, dass die Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte in unterschiedliche Schulakteure eine signifikante Varianz der Berufszufriedenheit erklärt. Dieser signifikante Zusammenhang ist für die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung und Kolleg*innen im Gegensatz zu Schüler*innen und Eltern etwas höher. Bivariate Korrelationen zwischen diesen Konstrukten liegen zwischen .27 und .36, wobei die Vertrauenswürdigkeit der Eltern die geringste Korrelation aufweist (van Maele & van Houtte, 2012).

Wie ex ante erwartet, liegt ein positiver und signifikanter Zusammenhang zwischen dem generalisierten Vertrauen und den vier Subskalen der deutschen Omnibus T-Scale vor (siehe Tabelle 13). Die höchste Korrelation besteht zum Vertrauen in die Kolleg*innen, damit konnte der zu erwartende positive Zusammenhang nachgewiesen werden. Auch die Stärke des bivariaten Zusammenhangs mit der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Kolleg*innen entspricht mit einem Wert von .27 in etwa der Stärke, welche von Bauer und Freitag (2018) identifiziert wurde und liegt für alle Subskalen nur marginal niedriger als die berichteten Werte von Couch und Jones (1997).

Der positive Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung, Kolleg*innen und Schülerinnen korreliert erwartungsgemäß (siehe Tabelle 13). Wie in den Daten von van Maele und van Houtte (2012) zeigt sich die größte signifikante Korrelation zwischen der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung und der Kollegen. Auch in ihrer Stärke verhalten sich die korrelativen Zusammenhänge in etwa so wie erwartet. In der belgischen Stichprobe zeigt sich der geringste Einfluss auf die Berufszufriedenheit durch die Vertrauenswürdigkeit

der Eltern. Auch dies kann in der vorliegenden BASiS-Stichprobe gezeigt werden. Im Gegensatz zu van Maele und van Houtte (2012) korreliert in den vorliegen Daten dieses Konstrukt nicht signifikant mit der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte. Eine Erklärung dafür könnte in der Beschaffenheit der Skala von Ditton und Merz (2013) zur Messung der Berufszufriedenheit liegen. Die Facette der Eltern wird dort nicht explizit abgefragt und ist mit nur 4 Items zu Facetten der Berufszufriedenheit zudem wesentlich weniger differenziert als die Skala von Smith et al. (1969), welche der Studie von van Maele und van Houtte (2012) zu Grunde liegt.

Zusammenfassend kann durch die angebrachte Evidenz im Folgenden von konvergenter Validität ausgegangen werden und somit das zweite Axiom bestätigt werden.

Evidenz zur Überprüfung des 3. Axioms

Mithilfe des „Fornell-Larcker-Kriteriums" gilt die diskriminante Validität als statistisch nachgewiesen, falls die durchschnittlich erfasste Varianz, welche ein Konstrukt mit seinen Items enthält (AVE), höher ist, als die Varianz, welche das Konstrukt mit anderen Konstrukten („Average Shared Square Variance", ASV) teilt (Fornell & Larcker, 1981). Da es sich bei den vier Subskalen um voneinander getrennt zu verstehende Dimensionen der Vertrauenswürdigkeit handelt, wird die diskriminante Validität an diesen vier Konstrukten separat getestet. Wie in Tabelle 13 zu erkennen, besteht die höchste Interfaktorkorrelation zwischen Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen und der Vertrauenswürdigkeit der Eltern. Wobei diese unter dem einschlägigen Grenzwert von r < .80 für latente bivariate Korrelationen liegt (T. A. Brown, 2015; Bühner, 2021). Bestünden zu hohe Korrelationen, so wäre die Unterscheidbarkeit der Faktoren und damit deren diskriminante Validität zu hinterfragen. Das „Fornell-Larcker-Kriterium" ist für alle vier Subskalen erfüllt. Ein noch strengeres Kriterium vergleicht die AVE mit der höchsten quadrierten Korrelation eines Konstruktes mit dem anderer Konstrukte (Maximum Shared Variance, MSV) (Hair, J. F. et al., 2014). Auch hier liegt die AVE für alle Subskalen unterhalb der MSV. Eine Zusammenfassung der Kennwerte (ASV, AVE, MSV) in erfolgt in Tabelle 9.

Tabelle 9: Diskriminante Validität (AVE / MSV / ASV)

Konstrukt	ω	AVE	MSV	ASV	Konvergente Validität		Diskriminante Validität	
					ω ≥.60	AVE > 0.50	MSV < AVE	ASV < AVE
FacTruPri	0,94	0,65	0,12	0,04	✓	✓	✓	✓
FacTruCol	0,89	0,51	0,17	0,11	✓	✓	✓	✓
FacTruSuS	0,78	0,48	0,41	0,20	✓	×	✓	✓
FacTruPar	0,89	0,61	0,41	0,16	✓	✓	✓	✓

Anmerkungen: ASV und AVE sowie die Schwellewerte für konvegente und diskriminanter Validität entsprechen Fornell und Larcker (1981) und Hair et al (2014)1#

Henseler et al. (2015) haben gezeigt, dass das „Fornell-Lacker-Kriterium“ nicht immer dafür geeignet ist, diskriminante Validität aufzudecken und schlagen die „Heterotrait-Monotrait-Ratio“ (HTMT) als geeignet Maß vor. Dieses Maß nimmt Werte zwischen 0 und 1 an, wobei man bei Werten < .9 von diskriminanter Validität zweier Konstrukte ausgeht (Henseler et al., 2015). Dieser Schwellenwert wird für keine der vier Subskalen erreicht (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: HTMT

Heterotrait-monotrait ratio

SL	Kolleg*innen	SuS	Eltern
1			
0,296	1		
0,087	0,438	1	
0,061	0,238	0,649	1

Zur Überprüfung der Validität haben Hoy und Tschannen-Moran (2003) bei der ursprünglichen Konzeptualisierung der Skala die Korrelationen der Items mit folgenden Konstrukten überprüft: Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte (im Original: „teacher efficacy“), Machtlosigkeit (powerless), Selbstentfremdung (self estrangement) und Schulkonflikte (school conflicts). Hoy und Tschannen-Moran (2003) gehen von einem positiven Zusammenhang mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit aus und können dies für ihre Daten nachweisen. Die Autor*innen beschreiben dabei jedoch nur oberflächlich, um welche Art der Selbstwirksamkeit es sich handelte. Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit kann zwischen der Wirksamkeit des Lehrens einer Lehrkraft im allgemeinen Sinn oder in Bezug auf spezifische einzelne Schüler*innen oder Schülergruppen differenziert werden. Unterschieden wird zwischen der persönlichen Lehrwirksamkeit (im Englischen: „personal teaching efficacy“ (PTE)) oder der allgemeinen Lehrwirksamkeit („general teaching efficacy“ (GTE)) (Hoy & Woolfolk, 1993; Tschannen-Moran et al., 1998; P. Wilson & Tan, 2004). Ein Zusammenhang zwischen persönlicher Lehrwirksamkeit und dem Vertrauen wurde empirisch in einigen Studien nachgewiesen (Celano & Mitchell, 2014; Demir, 2015; Fisler & Firestone, 2006; Yin et al., 2013). Ein signifikanter Zusammenhang von Vertrauen und der allgemeinen Selbstwirksamkeitseinschätzung der Lehrkräfte kann jedoch empirisch nicht nachgewiesen werden (Celano & Mitchell, 2014). Dieser Aspekt der Selbstwirksamkeit beinhaltet das Verständnis und die eigene Einschätzung der Selbstwirksamkeit des ausgeführten Lehrberufs im Allgemeinen. Der persönliche reziproke Kontakt, welcher für das Vorhandensein von Vertrauen entscheidend ist (siehe Kapitel 3.3), wird dabei nicht erfasst. GTE scheint dabei eher die Einstellung und Haltung von Lehrkräften gegenüber der Wirksamkeit der Institution Schule bzw. von Lehrkräften zu messen (Hoy & Woolfolk, 1990) und nicht die persönliche Ebene.

Der von Hoy und Tschannen-Moran (2003) empirisch beobachtete positive Zusammenhang von „efficacy“ zu Vertrauen spricht für die Verwendung einer PTE-Scale und wurde von den Autor*innen als Nachweis konvergenter Validität aufgeführt. Eine Korrelationsanalyse der deutschen Omnibus T-Scale mit GTE könnte sich hingegen als empirische Evidenz des dritten Axioms eignen. Der oben genannten Argumentation folgend sollte sich als Hinweis diskriminanter Evidenz kein signifikanter Zusammenhang zwischen Vertrauen und GTE zeigen. Zur Messung der allgemeinen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (GTE) wurde die häufig verwendete Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) verwendet (siehe Anhang I).

Tabelle 11: Diskriminante Validität (Korrelation mit SWE)

Pearson's Correlations

Variable	1	2	3	4	5
1. FacTruPri	—				
2. FacTruCol	0,30 ***	—			
3. FacTruSuS	0,08	0,36 ***	—		
4. FacTruPar	0,07	0,23 ***	0,54 ***	—	
5. SWE	0,00	0,04	0,06	0,03	—

*$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$

Wie Tabelle 11 zeigt, bestätigt sich die Annahme, empirischer Unabhängigkeit von Vertrauenswürdigkeit und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte. Für keine der Subskalen wird ein signifikanter bivariater Zusammenhang beobachtet. Ausgehend von der Bestätigung des „Fornell-Larcker-Kriteriums“ sowie des nicht signifikanten Zusammenhangs mit einem thematisch eng verbundenen Konstrukt (GTE), spricht die angeführte Evidenz für eine Bestätigung des dritten Axioms und daher für diskriminante Validität. Die vier Subskalen der deutschen Omnibus T-Scale sind daher von anderen Konstrukten zu unterscheiden.

IV. Zusammenfassende Bewertung der Evidenz

Die Formulierung von Axiomen zur Analyse der Testwertinterpretation ist ein anspruchsvoller Prozess, der im wissenschaftlichen Diskurs kontrovers diskutiert wird (Moosbrugger & Kelava, 2020). Es kann strittig sein, ob eine bestimmte Annahme tatsächlich bedeutsam ist. Umgekehrt muss bei der Validierung begründet werden, dass die formulierten Grundannahmen erschöpfend sind, dass also keine relevante Annahme ausgelassen wurde (Moosbrugger & Kelava, 2020). Bei der Identifikation relevanter Grundannahmen ist zu prüfen, ob durch eine Widerlegung der Annahme auch die Belastbarkeit der Testwertinterpretation beeinträchtigt würde. Dies ist im vorliegenden Fall gegeben.

Sollte eines der Axiome keinen oder einen erwartungsgegenläufigen Zusammenhang aufweisen, so ist die Testwertinterpretation der deutschen Omnibus T-Scale

anzuzweifeln. Läge zum Beispiel keine Eindimensionalität (1. Axiom) vor, so wäre die theoretisch und faktorenanalytisch konzipierte Faktorenstruktur nicht aufrechtzuerhalten. Sowohl die Validität als auch die Reliabilität der Skala wären kritisch zu hinterfragen. Ebenso wäre es problematisch, wenn das 2. oder 3. Axiom verletzt würden. Würde die Skala nicht signifikant mit einem Konstrukt korrelieren, von welchem man dies ex ante erwartet, so wäre die Validität vor dem Hintergrund der Testwertinterpretation nicht gewährleistet. Umgekehrt wäre dies ebenso der Fall, wenn die Skala mit Konstrukten signifikant korreliert, welche aus theoretischen oder empirischen Vorüberlegungen keinen Einfluss haben sollten. Wären eine oder mehrere der Grundannahmen verletzt, so könnte man sich nicht sicher sein, dass die Skala tatsächlich das Vertrauen der Lehrkräfte in unterschiedliche Schulakteure valide misst. Folglich könnte das Ziel der Erklärung nicht erreicht werden. Ergebnisse aus weiterführenden quantitativen Analysen wären hinsichtlich fehlender Validität nicht zielführend.

Um auszuschließen, dass es weitere relevante Axiome gibt, welche im Kontext dieser Arbeit nicht getestet wurden, wurde bei der Formulierung darauf geachtet, die Grundannahmen möglichst generell zu halten. Dies ist vor allem für das 2. und 3. Axiom der Fall. Aufgrund der nicht eindeutigen Definition des Vertrauensbegriffs, sowie großen Anzahl an Korrelaten des Vertrauens (vgl. Kapitel 2.7.2 und 3.4), könnten eine Vielzahl an Konstrukten für eine Überprüfung konvergenter und diskriminanter Validität herangezogen werden. Die Begründung für die Berücksichtigung der vorliegenden Konstrukte zur Evidenz ist nach bestem Wissen gegeben.

Hinsichtlich der Einhaltung des Falsifikationsprinzips ist es nicht erlaubt, lediglich bestätigende Beweise anzubringen und negative Evidenzen zu verschweigen (Moosbrugger & Kelava, 2020). Dieses Prinzip wurde eingehalten, denn es wurde darauf geachtet, dass alle Konstrukte als Evidenz angebracht werden, welche innerhalb des BASiS-Projekts erhoben wurden und von welchen man sich zudem aus theoretischen und empirischen Überlegungen eine Beweiskraft erhoffte. Außerdem wurden die Evidenzen aller Ergebnisse korrekt und in transparenter Form dargestellt:

Das 1. Axiom wird auf Basis der Ergebnisse der zuvor durchgeführten CFA diskutiert. Aufgrund der sehr guten Fit-Indizes, hoher Faktorladungen und geringen Querladungen kann von Eindimensionalität und somit τ-Kongenerität ausgegangen werden. Diese Evidenzen deuten darauf hin, dass die Faktorielle Validität und somit Axiom 1 bestätigt werden können.

Axiom 2 wird auf Basis statistischer Kennwerte sowie Korrelationsanalysen mit Konstrukten getestet, für welche im Vorfeld theoretisch und empirisch begründet positive oder negative Zusammenhänge mit dem Vertrauen erwartet werden. Die Richtung und auch die Höhe dieser Korrelationen sollten dabei berichtet werden (Frey, 2006; Moosbrugger & Kelava, 2020). Das „Fornell-Larcker-Kriterium" ist mit Ausnahme eines Faktors (marginale Unterschreitung) erfüllt. Die Faktorladungen und Reliabilitätsmaße bekräftigen dieses Ergebnis. Für das generalisierte Vertrauen sowie für die Berufszufriedenheit konnten die zu erwartenden Zusammenhänge in ihrer Richtung und Höhe bestätigt werden (Bauer & Freitag, 2018; Couch & Jones,

1997; Louis, 2007). Die Korrelationen und Effektstärken sind allgemein moderat. Dies ist zum einen ex ante so erwartet worden, zum anderen würden zu hohe Korrelationen die Unterscheidbarkeit zu anderen Konstrukten infrage stellen. Zusammenfassend werden die angebrachten Evidenzen als Nachweis konvergenter Validität betrachtet.

Als Evidenz diskriminanter Validität (3. Axiom) wurden die Kriterien von Fornell und Larcker (1981) angebracht. Sowohl ASV als auch MSV liegen unterhalb des AVE und dienen als Evidenz von diskriminanter Validität. Zusätzlich wurde die Korrelation von Vertrauen und der allgemeinen Selbstwirksamkeitseinschätzung der Lehrkräfte untersucht, für welche es nach Celano und Mitchell (2014) keinen signifikanten Zusammenhang gibt. Es konnte gezeigt werden, dass es keine signifikanten Korrelationen mit den vier Subskalen der Omnibus T-Scale gibt. Somit deuten die Evidenzen mehrheitlich auf eine Bestätigung des dritten Axioms und somit auf diskriminante Validität hin.

Diese Skala wird im Kontext dieser Arbeit dazu verwendet, quantitative Zusammenhänge mit anderen Konstrukten aufzuzeigen, welche anschließend durch eine qualitative Analyse von Experteninterviews vertiefend diskutiert werden. Es ist nicht Ziel, die Ergebnisse auf eine allgemeine Population zu übertragen. Vor dem Hintergrund dieser Testwertinterpretation ist der Nachweis der drei Axiome durch die angebrachten Evidenzen aus Sicht des Autos ausreichend. Die Skala wird somit im Folgenden als ein valides Testinstrument angesehen.

6.3 Resümee der Vorstudie

Ziel dieser Vorstudie ist es, die Omnibus T-Scale in einer deutschen Version zu adaptieren und somit ein valides Messinstrument von Vertrauen in unterschiedliche Schulakteure aus Sicht von Lehrkräften zu generieren. Dazu wurden im ersten Schritt die Items der amerikanischen Originalskala ins Deutsche übersetzt. Der Übersetzungsprozess orientierte sich dabei an den Richtlinien zur Übersetzung des „European Social Survey Program“ (Harkness et al., 2004).

Im Anschluss wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse auf Basis dieser deutschen Items durchgeführt. Aufgrund sehr schlechter Anpassungswerte und Faktorladungen musste dabei ein Item eliminiert werden. Als Begründung könnte eine ungenaue Übersetzung und die negative Polung des Items angebracht werden. Im nächsten Schritt wurden die verbleibenden 25 Items auf die Passung an eine dreier Faktorenstruktur (analog zum Original) geprüft. Die Fitindizes dieses Modells waren gut, jedoch deuten hohe Querladungen sowie Modifikationsindices innerhalb des dritten Faktors darauf hin, dass eine Anpassung der Faktorenstruktur zu einer Verbesserung der Modellanpassung führen könnte. Aus diesem Grund wurde im nächsten Schritt neben der dreier auch die vierer Faktorenstruktur der deutschen Omnibus T-Scale faktorenanalytisch analysiert. Bei der Gegenüberstellung der einschlägigen Fit-Indices bestätigte sich eine gute Passung der Daten an beide Modelle. Es konnte festgestellt werden, dass die dreifaktorielle Modellstruktur zwar akzeptable

Ergebnisse liefert, jedoch relativ zur vierer Struktur eine eindeutig schlechtere Passung an die Daten zeigt.

Die Analyse einschlägiger Anpassungswerte unterstützt nachdrücklich die Struktur mit vier Faktoren und untermauert somit die initiale Konzeption der Skala sowie die Faktorenstruktur internationaler Adaptationen (z. B. van Maele & van Houtte, 2012). Um sicherzustellen, dass diese Skala im Kontext dieser Arbeit für weiterführende Analysen statistisch gesicherte Ergebnisse liefern kann, wurde die Güte anhand von Objektivität, Reliabilität, Validität sowie weiteren Gütekriterien überprüft. Hinsichtlich der Objektivität wurde insbesondere die Durchführung, Auswertung und Interpretation diskutiert. Die Skala wurde in einer Art und Weise angewendet, die sowohl eine Standardisierung als auch eine einheitliche Skalierung und somit eine objektive Auswertung ermöglicht. Eine Normierung der Skala liegt nicht vor, hierfür sind jedoch zukünftige Studien und umfangreiche Eichstichproben notwendig. Im Rahmen dieser Arbeit ist dies jedoch nicht erforderlich, da kein Anspruch besteht, die Skala auf allgemeine Populationen zu übertragen. Wesentlich zur Gütebestimmung ist die Analyse der Reliabilität sowie der Validität (Moosbrugger & Kelava, 2020). Die Konfidenzintervalle der Reliabilitätsmaße aller Subskalen liegen innerhalb eines guten bis sehr guten Bereichs (Bagozzi & Yi, 1988; Hair et al., 2014). Auch die in ihren Facetten reduzierte Reliabilität der Subskalen „Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen“ und „Vertrauenswürdigkeit der Eltern“ messen die Konstrukte reliabel und das obwohl sowohl die hohe Heterogenität der Items als auch die geringere Anzahl an Items tendenziell niedrigere Werte begünstigen würden. Um manifeste oder latente Analysen durchzuführen, muss die Validität einer Skala gewährleistet sein. Diese muss methodisch vor dem Hintergrund der Testwertinterpretation und anhand theoretisch gegründeter Grundannahmen diskutiert werden. Die angebrachte Argumentation lässt aus Sicht des Autors die Validierung der Skala im Kontext dieser Arbeit zu. Die Operationalisierung der deutschen Omnibus T-Scale, sowie die Item-Bezeichnungen können dem Anhang VIII entnommen werden.

Die deutsche Omnibus T-Scale wird als objektives, reliables und valides Testinstrument angesehen und kann als gültiges Instrument zur Messung von Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Schulakteure aus Sicht von Lehrkräften verwendet werden. Weiterführende manifeste sowie latente Analysen können im Folgenden durchgeführt werden und können statistisch abgesicherte Ergebnisse liefern.

7. Quantitative Teilstudie: Identifikation möglicher Einflussfaktoren auf Vertrauen

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung der Faktoren, die einen möglichen Zusammenhang mit den subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen hinsichtlich der Vertrauenswürdigkeit verschiedener Akteure im Schulumfeld, besitzen. Der Schwerpunkt liegt auf der Perspektive der Lehrkräfte, da diese eine entscheidende Rolle in der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen innerhalb der Schule besitzen und gleichzeitig durch Schulentwicklungsmaßnahmen beeinflusst werden können (siehe Kapitel 5.4). Dieses Kapitel widmet sich somit der Forschungsfrage 1. Da es sich um Querschnittsdaten handelt, ist es nicht möglich, allgemein gültige Kausalzusammenhänge zu postulieren. Dennoch können die vorliegenden Daten prädiktive Tendenzen aufzeigen. In Bezug auf das vorliegende Forschungsvorhaben genügt diese Erkenntnis, da die aufgezeigten statistischen Verknüpfungen im nachfolgenden Kapitel mittels eines vertiefenden Mixed-Methods-Ansatzes durch die Resultate einer qualitativen Inhaltsanalyse von Leitfadeninterviews erweitert werden. Die Begründung und Vorgehensweise dieses Kapitels der Methodik wird in Kapitel 5.5.3 dargestellt.

Das Kapitel ist folgendermaßen aufgebaut. Zunächst werden die deskriptiven Ausprägungen der deutschen Omnibus T-Scale dargestellt. Dabei werden mögliche Einflussfaktoren des Vertrauens auf Basis bivariater Korrelationen diskutiert und eine Auswahl an Faktoren getroffen, welche in die multiple lineare Regression mit aufgenommen werden. Anschließend werden die Voraussetzungen zur Durchführung einer multiplen linearen Regression geprüft. Im Anschluss werden die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionen jeweils für die drei Subskalen der deutschen Omnibus T-Scale dargestellt. Auf diese Weise wird aufgezeigt, welche Variablen als Prädikator für die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit in unterschiedliche Schulakteure durch die Lehrkräfte fungieren. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

7.1 Deskriptive Skaleneigenschaften

Die Faktorenstruktur und Güte der deutschen Omnibus T-Scale wurde eingehend in Kapitel 6 beschrieben. Im Kontext der Durchführung multipler linearer Regressionen werden in diesem Abschnitt zunächst die deskriptiven Skaleneigenschaften der zuvor aufgeführten potenziellen Prädiktoren berichtet (Tabelle 12).

Tabelle 12: Deskriptive Skaleneigenschaften relevanter Skalen

Skala	Itemanzahl	N	ω	M	SD	Schiefe*		Kurtosis*	
						Skew	SE	Kur.	SE
Deutsche Omnibus T-Scale									
FacTruPr	8	304	0,94	3,98	0,92	-0,99	0,14	0,26	0,28
FacTruCol	8	304	0,89	4,37	0,53	-0,83	0,14	0,35	0,28
FacTruStu	4	304	0,78	3,69	0,53	-0,30	0,14	0,52	0,28
FacTruPar	5	304	0,89	3,39	0,66	-0,18	0,14	0,36	0,28
Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale									
AutSat	4	304	0,73	3,90	0,66	-0,59	0,14	0,52	0,28
AutFru	4	304	0,78	2,49	0,69	0,41	0,14	0,62	0,28
RelSat	4	304	0,80	4,35	0,55	-0,91	0,14	1,53	0,28
RelFru	4	304	0,70	1,56	0,53	1,24	0,14	1,64	0,28
ComSat	4	304	0,68	4,22	0,48	-0,31	0,14	-0,04	0,28
ComFru	4	304	0,80	1,60	0,61	1,32	0,14	2,90	0,28
Demographische Variablen									
GenTru	3	304	0,65	4,09	0,54	-0,22	0,14	-0,39	0,28
Geschlecht** m=1	1	295	/	0,27	0,44	1,05	0,14	-0,90	0,28
Alter (Jahre)	1	301	/	43,30	9,37	0,25	0,14	-0,74	0,28
Berufserfahrung	1	301	/	13,80	8,51	0,73	0,14	0,20	0,28
Kontextspezifische Variable									
Anzahl SuS	/	304	/	828	434	0,01	0,14	-1,32	0,28

*Anmerkungen: *) Eine Schiefe im Bereich [-3;+3] sowie eine Kurtosis im Bereich [-10;+10] können aufgrund der Stichprobengröße (>300) als normalverteilt betrachtet werden (Kline, 2023). Eine negative Schiefe beschreibt linksschiefe Daten, eine positive Schiefe rechtsschiefe Daten. **) Es gibt 9 Missings, da das Geschlecht nur binär erfasst wurde*

Die Mittelwerte der Omnibus T-Subskalen fallen hoch aus und weisen eine linksschiefe Verteilung auf. Das heißt, es werden mehr höhere und weniger niedrige Werte angegeben. Der Vergleich der Mittelwerte zwischen der Vertrauenswürdigkeit in unterschiedliche Schulakteure zeigt, dass Vertrauenswürdigkeit in die Kolleg*innen im Mittel am höchsten ausgeprägt ist. Die Vertrauenswürdigkeit der Eltern wird durch die Lehrkräfte im Vergleich am geringsten eingeschätzt. Auch das generalisierte soziale Vertrauen (GenTru) sowie die Berufszufriedenheit (JobSat) weisen sehr hohe Mittelwerte, mit linksschiefer Verteilung auf.

In Bezug auf die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse kann von einer Stichprobe gesprochen werden, welche sich im Mittel in ihren psychologischen Grundbedürfnissen befriedigt und wenig frustriert wahrnimmt. Am wenigstens befriedigt und am höchsten frustriert fühlen sich die Lehrkräfte in Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Autonomie. Stark rechtsschief verteilt ist die Frustration von Autonomie und Kompetenz. Zusammenfassend werden für alle Konstrukte

positive Werte angegeben. In ihrer Verteilung sind die Daten linksschief verteilt. Die Frustrationsskalen sind rechtsschief, was auch hier aufgrund der negativ gepolten Gesamtskala auf eine positive Verzerrung hinweist. Generell liefern die relativ hohen Werte der Vertrauenswürdigkeit, des generalisierten Vertrauens sowie der Wahrnehmung psychologischer Grundbedürfnisse Hinweise dafür, dass sich die Annahmen über das Vorhandensein guter Beziehungsverhältnisse innerhalb der Bewerber- und Schulpreisträgerschulen des Deutschen Schulpreises empirisch bestätigen lassen könnten. Die Schulen der Stichprobe scheinen sich zumindest aus Sicht der Lehrkräfte durch vertrauensvolle, positive Beziehungen auszuzeichnen und werden daher für eine qualitative Analyse von Gelingensfaktoren und Maßnahmen zur Förderung von Vertrauen geeignet (siehe Kapitel 5.3). Die Stichprobengröße der deutschen Omnibus T-Scale kann als ausreichend groß gesehen werden (siehe Kapitel 5.3.3).

Kim (2013) oder Kline (2023) folgend orientiert man sich bei der Überprüfung der Normalverteilungsannahme bei großen Stichproben (n>300) an den absoluten Werten von Schiefe und Kurtosis. Wie bei der Omnibus T-Scale (siehe Kapitel 5.3.3) liegen diese Beträge der Skalen „Berufszufriedenheit", „Psychologische Grundbedürfnisse", „Generalisiertes Vertrauen" innerhalb der kritischen Grenzwerte. Auch die Verteilung der demografischen Variablen „Alter", „Geschlecht" und „Berufserfahrung" liegt innerhalb dieses Bereichs. Daher wird im Folgenden bei den getesteten Skalen von einer annähernden Normalverteilung ausgegangen.

Auswahl der Prädiktoren

Um einschätzen zu können, welche Variablen als mögliche Prädiktoren von Vertrauenswürdigkeit im Regressionsmodell einbezogen werden können, werden vorab bivariate Korrelationen nach Pearson berechnet. Die Korrelationskoeffizienten nach Pearson können im Falle von annähernd normalverteilten Skalen analysiert werden. Um die Gefahr von „Overfitting" vorzubeugen sowie das „weiße Rauschen" zu reduzieren, werden nur solche Variablen in die multiplen linearen Regressionen aufgenommen, welche mindestens eine signifikante Korrelation mit einer Subskala der deutschen Omnibus T-Scale aufweisen und zudem untereinander nur eine geringe Korrelation aufweisen (Bortz & Schuster, 2010, S. 352). Theoretisch könnte dadurch Information verloren gehen, welche durch sogenannte Suppressoren verursacht wird, also nicht bivariat korrelierende, aber dennoch in der Regression signifikante Variablen (Horst, 1965). Die Korrelationsmatrix wird in Tabelle 13 dargestellt.

Tabelle 13: Korrelationsmatrix

Pearson's Correlations

	Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	**FacTruPr**	—															
2	**FacTruCo**	0,30***	—														
3	**FacTruSt**	0,08	0,36***	—													
4	**FacTruPa**	0,07	0,23***	0,15*	—												
5	**AutSat**	0,32***	0,37***	-0,12*	0,04	—											
6	**AutFru**	-0,42***	-0,26***	-0,06	0,04	-0,45***	—										
7	**RelSat**	0,24***	0,53***	-0,06	-0,08	0,39***	-0,26***	—									
8	**RelFru**	-0,34***	-0,52***	-0,04	0,00	-0,33***	0,36***	-0,54***	—								
9	**ComSat**	0,11	0,30***	-0,03	-0,09	0,48***	-0,32***	0,33***	-0,23***	—							
10	**ComFru**	-0,16**	-0,25***	-0,34***	-0,15**	-0,39***	0,43***	-0,29***	0,07	0,18**	—						
11	**JobSat**	0,23***	0,35***	0,33***	0,08	0,79***	-0,40***	0,40***	0,09	-0,06	0,01	—					
12	**GenTru**	0,17**	0,27***	0,22***	0,22***	0,25***	-0,29***	0,22***	-0,07	0,08	-0,02	0,19***	—				
13	**Alter**	0,07	-0,07	0,09	0,18**	0,08	-0,06	-0,02	0,01	0,13*	-0,06	0,04	0,05	—			
14	**JobExp**	-0,01	-0,08	0,08	0,16**	0,09	0,01	-0,02	0,05	0,12*	-0,11	0,05	0,07	0,77***	—		
15	**Geschlecht (0=w)**	0,15*	-0,12*	-0,06	-0,06	-0,04	-0,03	-0,17**	0,04	0,04	-0,08	-0,09	0,00	0,06	-0,06	—	
16	**Anzahl_SuS**	-0,22***	-0,07	0,07	-0,05	-0,09	0,11	-0,14*	0,08	-0,01	0,00	0,00	0,07	-0,16**	-0,15*	0,17**	—

** p < .05, ** p < .01, *** p < .001*
Bivariate Korrelationen nach Pearson; Bedürfnisbefriedigung = Sat, Bedürfnisfrustration = Frau; Autonomie (Aut), Verbundenheit (Rel); Kompetenz (Com); Beurfszufriedenheit (JobSat), generalisiertes Vertrauen (GenTru); Berufserfahrung (JobExp)

Die Skala zur Erfassung der Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse differenziert zwischen der Befriedigung und der Frustration der Grundbedürfnisse (Chen et al., 2015). Wie Tabelle 13 zeigt, gibt es bivariate korrelative Zusammenhänge zwischen der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung unterschiedlicher Schulakteure und der subjektiven Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse aus Sicht der Lehrkräfte. Die Wahrnehmung der Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse hat für jede Vertrauenssubskala signifikante negative Korrelationen. Fühlt sich eine Lehrkraft in ihren Grundbedürfnissen frustriert, hat dies einen negativen bivariaten Einfluss auf die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der unterschiedlichen Schulakteure. Die Befriedigung von Verbundenheit hat signifikante positive Korrelationen mit der Vertrauenswürdigkeit. Die Befriedigung der wahrgenommenen Autonomie korreliert hochsignifikant mit der Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung, der Kolleg*innen und der Schüler*innen. Für die Vertrauenswürdigkeit der Eltern zeigt sich dies nicht. Die Befriedigung der Kompetenz hat einen hochsignifikanten Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen und der Schüler*innen, eine geringe Signifikanz auf die Vertrauenswürdigkeit der Eltern und keinen Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung. Zusammenfassend konnte ein relevanter und signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Lehrkräfte bezüglich ihrer Befriedigung und Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse sowie der Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Schulakteure festgestellt werden. Die Basic Needs werden folglich als potenzielle Prädikatoren der multiplen Regressionsgleichungen verwendet.

Für diesen Zweck kommen weitere persönliche Konstrukte und demografische Variablen infrage. Auch diese Variablen werden zunächst auf bivariate Korrelationen mit den Subskalen der Omnibus T-Scale überprüft. Für generalisiertes Vertrauen ist dies bereits im Zusammenhang mit der Validitätsüberprüfung (siehe Kapitel 6.2.4) empirisch und theoretisch begründet worden. Es bestehen signifikante, moderate Korrelationen mit den psychologischen Grundbedürfnissen. Die Höhe dieser Zusammenhänge ist jedoch in einem akzeptablen Bereich (Bortz & Schuster, 2010). Daher wird das generalisierte soziale Vertrauen in die multiplen Regressionen aufgenommen. Das Geschlecht hat eine schwach signifikante Korrelation mit der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung und der Kolleg*innen. Zudem korreliert das Geschlecht (signifikant) schwach mit der Bedürfnisbefriedigung der Verbundenheit und wird daher in das Modell integriert. Die Berufserfahrung und das Alter sind definitorisch eng miteinander verbunden und korrelieren stark miteinander. Beide Variablen scheinen lediglich für die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der Eltern einen signifikanten Einfluss zu besitzen, was dem Kern der Analysen von van Maele und van Houtte (2012) entspricht. Da die Berufserfahrung einen marginal geringeren Korrelationskoeffizienten aufweist, wird diese Variable nicht in die Regressionsmodelle aufgenommen. Die Berufszufriedenheit hat einen hochsignifikanten Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung, Kolleg*innen und Schüler*innen. Gleichzeitig korreliert die Berufszufriedenheit jedoch auch mit allen Subskalen der psychologischen Grundbedürfnisse sowie mit generalisiertem Vertrauen. Sehr hoch zeigt sich eine Korrelation mit der Befriedigung der Autonomie

(.79). Um Multikollinearität vorzubeugen, wird die Berufszufriedenheit daher nicht in die Regressionsmodelle integriert.

Es wird davon abgesehen, die kontextspezifische Variable Schulgröße (i. e. Anzahl SuS) in das Modell aufzunehmen. Es ist zwar bekannt, dass der Kontext einen Zusammenhang mit Vertrauen besitzt (vgl. Kapitel 3.3.3), jedoch würde die Aufnahme weiterer Faktoren, das Modell weiter verkomplizieren und die Interpretation erschweren. Zudem unterscheiden sich die Schulen in ihrer Anzahl an der Studie teilgenommener Lehrkräfte teilweise stark voneinander. Die Berücksichtigung dieser Variable würde zu einem statistischen Bias führen. Zudem besitzt zwar die Schulgröße einen signifikanten Zusammenhang mit der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung, hat aber keinen Einfluss auf die übrigen Dimensionen. Dies widerspricht den Erkenntnissen von Smith und Flores (2014), die einen großen Einfluss der Schulgröße auf die Dimensionen Schulleitung, Kolleg*innen (größter Einfluss) und Klienten postulieren. Neben der Schulgröße wären zudem weitere kontextspezifische Faktoren zu beachten, wie die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schulakteure oder die Schulart. Die Integration dieser Variablen würde zu weiteren weißen Rauschen führen und das Modell verkomplizieren. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der interpersonalen Dimension des Vertrauens, sowie praktisch abzuleitenden Implikationen der Schulentwicklung. Der Kontext und die Voraussetzungen, in denen Beziehungen in den Schulen stattfinden, sind den Schulen bewusst und liegen in der Praxis jeder Schulentwicklungsmaßnahme zu Grunde, können aber nicht durch konkretes Schulleitungshandeln verändert werden. Dieser Argumentation folgend, werden kontextspezifische Faktoren nicht in den Regressionsmodellen integriert und werden dennoch im Zusammenhang mit der qualitativen Teilstudie diskutiert.

Zusammenfassend werden die **psychologischen Grundbedürfnisse**, das **generalisierte soziale Vertrauen**, **das Alter** und **das Geschlecht** in die Regression aufgenommen. Die exkludierten Variablen wurden auf ihre Signifikanz als Prädiktoren der Regressionsmodelle getestet und stellen folglich keine Suppressoren dar (Horst, 1965).

7.2 Prüfung der Voraussetzungen

Für die Durchführung einer multiplen linearen Regression müssen vorab bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Diese gilt es für jedes Regressionsmodell zur statistischen Absicherung zu überprüfen (Bortz & Schuster, 2010). Folgende Voraussetzungen zur Durchführung einer multiplen linearen Regression müssen erfüllt oder entsprechend in der Analyse berücksichtigt werden. Die Berechnungen erfolgten mithilfe von SPSS. Die für diese Arbeit relevanten Outputs aus den multiplen linearen Regressionen werden der Arbeit angehängt (Anhang IX).

1. Lineare Beziehung:

Es sollte eine lineare oder monotone Beziehung zwischen den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variable bestehen. Das bedeutet, dass eine Veränderung in den unabhängigen Variablen eine proportionale Veränderung in der abhängigen Variable bewirkt. Bestünde kein linearer oder mindestens monotoner Zusammenhang, würden Regressionseffekte falsch, über- oder unterschätzt werden.

Da es sich meistens um sehr geringe Zusammenhänge zwischen abhängiger und unabhängiger Variable handelt, lassen sich aus den Streudiagrammen in der Regel keine Rückschlüsse mit bloßem Auge ziehen. Um den übergeordneten Trend zu bestimmen, wurde auf das nicht parametrische „LOWESS-Verfahren" („Locally Weighted Scatterplot Smoothing") zurückgegriffen, welches die Datenpunkte in einem Streudiagramm glättet, indem es lokale Anpassungen vornimmt, wobei die Gewichtung näherer Punkte höher ist und entferntere Punkte weniger Einfluss haben (Cleveland & Devlin, 1988). Die so angepassten Streudiagramme ermöglichen die grafische Bestätigung der Linearitätsannahme für alle Regressionsmodelle. Der grafische Nachweis mittels Streudiagrammen ist dem Anhang IX zu entnehmen.

Zusätzlich deuten die signifikanten *p*-Werte der F-Statistik aller Regressionsmodelle auf das Vorhandensein relevanter, linearer Beziehungen hin. Insgesamt kann die Voraussetzung linearer Beziehungen in den Daten bestätigt werden.

2. Konstante Varianz der Residuen: Homoskedastizität

Die Varianz der Fehlerterme sollte konstant sein, was bedeutet, dass die Streuung der Fehler für alle Werte der unabhängigen Variablen gleich ist. Grafisch ausgedrückt sollte das Streuungsmuster der Fehlerpunkte um die Regressionslinie konstant bleiben und keine systematische Verzerrung darstellen. Trichterförmige Punktwolken würden für das Vorhandensein von Heteroskedastizität sprechen.

Für die Regressionsmodelle zur Schätzung von Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen und Eltern bestätigt die grafische Analyse die Annahme von Homoskedastizität. Für die Regressionsmodelle für Schulleitung und Kolleg*innen ist zwar kein eindeutig „trichterförmiges" Muster in den Daten zu erkennen, jedoch könnte der lineare „obere" Bereich der Grafik auf Heteroskedastizität hinweisen (Anhang IX). Um eine Verzerrung der t-Werte und damit falsch geschätzte *p*-Werte zu vermeiden, werden im Folgenden für alle Modelle robuste Standardfehler (HC3) verwendet. Dies ist eine standardisierte Vorgehensweise, um Problemen möglicher Heteroskedastizität vorzubeugen.

3. Normalverteilung der Residuen

Die Fehlerterme sollten normalverteilt sein. Das bedeutet, dass die Residuen – also die Differenzen zwischen den beobachteten Werten und den vorhergesagten Werten – normalverteilt sein sollten. Wäre diese Bedingung nicht erfüllt, so wären die statistischen Schlussfolgerungen und Schätzungen aus dem Regressionsmodell möglicherweise nicht zuverlässig und Hypothesentests, Konfidenzintervalle und Vorhersagen aufgrund des Modells ungenau oder fehlerhaft. Eine Überprüfung dieser Annahme

erfolgt über grafische Analyse von Q-Q-Plots oder Histogrammen. Die Darstellung dieser Grafiken hängt der Arbeit an (Anhang IX). Darin zu erkennen ist eine annähernde Normalverteilung der Residuen für alle durchgeführten Regressionsmodelle.

4. Keine Multikollinearität

Die unabhängigen Variablen sollten untereinander nicht zu stark miteinander korrelieren. Eine hohe Korrelation zwischen den unabhängigen Variablen kann die Stabilität und Interpretation des Modells beeinträchtigen und zu erhöhten Standardfehlern der Regressionskoeffizienten führen. Mit steigender Multikollinearität tendieren verschiedene Variablen dazu, ähnliche Informationen zu liefern, was die Präzision der Erklärungskraft der Variablen schmälert. Die Korrelationsmatrix (Tabelle 13) zeigt, dass die unabhängigen Variablen in der Regel keine hohen Korrelationen untereinander besitzen. Die Wahrnehmung und Frustration der Basic Needs korreliert in keinem Fall >.54. Zur Überprüfung der Stärke linearer Beziehungen zwischen den unabhängigen Variablen kann der „Varianz-Inflations-Faktor“ (VIF) herangezogen werden (Backhaus, 2006). Als Daumenregel gilt, dass VIF-Werte > 5 dafürsprechen, dass die Schätzungen möglicherweise verzerrt sind. Werte größer als 10 sollten vermieden werden (O’brien, 2007, S. 674). Die VIF-Werte sollten möglichst klein sein, was für die vier Regressionsmodelle der Fall ist. Der höchste Wert wird für die Frustration der Verbundenheit berichtet, liegt jedoch mit einem Wert von 2.01 weit unterhalb der kritischen Schwellenwerte (siehe Tabellen 14–16). Es kann also davon ausgegangen werden, dass keine Multikollinearität vorliegt.

5. Unabhängigkeit der Residuen: Keine Autokorrelation

Es sollte keine systematische Beziehung zwischen den Residuen geben. Das bedeutet, dass die Fehlerterme nicht voneinander abhängig sein sollten, was zu einer Verzerrung der Standardfehler führen würde. Da es sich bei den Daten um Querschnittsdaten handelt, ist die Analyse mithilfe des „Durbin-Watson Tests auf Autokorrelation“ nicht zielführend, da dieser Test von der Reihenfolge der Daten abhängt (Field, 2013). Stattdessen erfolgt die Interpretation mithilfe grafischer Analysen.

Analog zur Analyse zur Homoskedastizität zeigen die Streudiagramme (Anhang IX), dass es keine Anhaltspunkte einer systematischen „Trichterförmigen„ Verteilung gibt. Allerdings ist eine gewisse Systematik der hohen vorhergesagten Werte (x-Achse) bei den Regressionsmodellen der Schulleitung und der Kolleg*innen zu erkennen, eine gleichmäßig, rechteckige Verteilung liegt nicht vor. Um dieser Unsicherheit zu begegnen, wird für alle Regressionsmodelle die Schätzung mit robusten Standardfehlern (HC3) berechnet.

6. Keine einflussreichen Fälle (Ausreißer)

Die Identifikation und Einordnung von Ausreißern werden im Anhang IX in der Tabelle „Casewise Diagnostics„ potenzielle Fälle solcher Extremfälle aufgeführt. Unter Berücksichtigung der „Cooks Distance„ sowie Plausibilitätsüberlegungen werden die Ausreißer fallspezifisch diskutiert.

Bei allen Regressionen handelt es sich bei den Ausreißern um einzelne Lehrpersonen, welche die Vertrauenswürdigkeit auffallend niedrig einschätzen, wobei es nicht viele dieser Ausreißer (Schulleitung (1), Kollegen (3), Schüler*innen (2), Eltern (1)) gibt. Die „Cooks Distance" liegt dabei jeweils weit unter dem etablierten Grenzwert von 1 (R. D. Cook & Weisberg, 1982). J. Hardin und Hilbe (2007) schlagen < n/4 als Grenzwert vor. Im vorliegenden Fall, mit hohem n, wird der Grenzwert dadurch sehr klein und wäre für alle identifizierten Fälle unterschritten. Ein Blick auf die spezifischen Ausreißer zeigt, dass ein Messfehler (z. B. Tippfehler) nicht vorliegt, da alle Items der betroffenen Skala konsequent niedrig bewertet wurden, auch wenn jeweils nur einer der Schulakteure abweichend bewertet wurde. Es handelt sich also nicht um eine Lehrkraft, welche die Vertrauenswürdigkeit mehrerer Schulakteure abweichend bewertet. Man kann also davon ausgehen, dass die Lehrkräfte die Wahrnehmung ihrer geringen Vertrauenswürdigkeit in einzelne Personengruppen explizit ausdrücken wollten. Aus diesem Grund wird von einem Ausschluss dieser Ausreißer abgesehen. Die geringe Anzahl der Ausreißer im Kontrast zur Gesamtheit lässt ein solches Vorgehen zu.

7.3 Ergebnisdarstellung der Regressionsmodelle

Nach Prüfung der Voraussetzungen werden im Folgenden die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsmodelle dargestellt. Es wird für jede Subskala der deutschen Omnibus T-Scale eine multiple lineare Regression nach dem Einschlussverfahren durchgeführt. Als Prädikatoren werden, wie bereits ausgeführt, die Konstrukte „Befriedigung und Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse", das „generalisierte soziale Vertrauen" sowie das Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich) verwendet. Mit Ausnahme des Geschlechts (ordinal) werden alle Skalen mithilfe einer fünf-stufigen Likert Skala bewertet. Da Heteroskedastizität und Autokorrelation nicht eindeutig ausgeschlossen werden können, werden für alle Regressionsmodelle robuste Standardfehler (HC3) berechnet. HC3 liefert in der Regel die besten Ergebnisse (Hayes & Cai, 2007). In Samples mit vielen großen Ausreißern sowie verletzten Normalverteilungsannahmen kann HC4 bevorzugt werden (Cribari-Neto, 2004). Dies ist hier nicht der Fall, weshalb auf HC3 zurückgegriffen wird. Als Methode des Variableneinschlusses wird die Methode „Enter / Einschluss" gewählt (siehe Kapitel 5.5.3). Der *p*-Wert der *F*-Statistik aller Regressionsmodelle ist signifikant, damit, damit kann die 0-Hypothese gleicher Koeffizienten verworfen werden (siehe Tabelle 14). Die Regressionsmodelle verfügen also über ausreichenden Erklärungsinhalt. Dies bestätigt auch erneut die Linearitätsvoraussetzung (Voraussetzung 1).

Tabelle 14: ANOVA für die vier linearen Regressionsmodelle

ANOVA

Model		SS	df	MS	F	p
FacTruPri	Regression	71,30	9	7,92	12,96	< .001
	Residual	172,42	282	0,61		
	Total	243,71	291			
FacTruCol	Regression	32,05	9	3,56	20,03	< .001
	Residual	50,13	282	0,18		
	Total	82,17	291			
FacTruSuS	Regression	16,78	9	1,87	7,74	< .001
	Residual	67,94	282	0,24		
	Total	84,72	291			
FacTruPar	Regression	12,60	9	1,40	3,44	< .001
	Residual	114,81	282	0,41		
	Total	127,42	291			

Anmerkung: SS = Sum of Squares; MS = Mean of Squares;

Das erste lineare Regressionsmodell befasst sich mit der Schätzung der Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte in die Schulleitung auf Grundlage der neun Prädiktoren. Tabelle 15 fasst die Ergebnisse zusammen (farbig markiert sind signifikante Prädiktoren).

Das Anpassungsmaß R^2 sagt aus, dass die verwendeten Prädiktoren 29 % der Varianz der abhängigen Variable (Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung) erklären. Dies ist für Sozial- und Geisteswissenschaften ein guter Wert und entspräche einer hohen Effektstärke bei der a priori berechneten statistischen Power (siehe Kapitel 5.3.3). Die Auswahl der Prädikatoren scheint die Varianz der abhängigen Variable also gut zu erklären. Einen hochsignifikanten Zusammenhang auf die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung durch die Lehrkräfte haben die Variablen „Autonomie Frustration" und das „Alter". Die Variable „Frustration der Verbundenheit" hat eine schwach signifikante Korrelation. Fühlt sich eine Lehrkraft in ihrer Autonomie oder Verbundenheit frustriert, hat dies einen möglichen negativen Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung. Nimmt sich eine Lehrkraft zum Beispiel marginal mehr in ihrer Autonomie frustriert war, so würde die vorausgesagte Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung um -.49 Einheiten sinken. Auf einer fünf-stufigen Likert Skala würde dies bedeuten, dass die Lehrkraft dazu neigt, der Schulleitung weniger Vertrauenswürdigkeit zuzusprechen, sobald sie sich in ihrer Autonomie frustriert fühlt. Einen sehr schwachen positiven Zusammenhang zeigt dagegen das Alter der Lehrkraft. Lehrpersonen scheinen der Schulleitung mit steigendem Alter mehr Vertrauenswürdigkeit zuzusprechen, was den zuvor formulierten Erwartungen entspricht (vgl. Sutter & Kocher, 2007).

Tabelle 15: Regressionsmodell „Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung“

Parameterschätzungen mit robusten Standardfehlern

Abhängige Variable: FacTruPri

Parameter	Regressions-koeffizient	Robuster Standardfehler*	Standardisierte Koeffizienten**	T	Sig.	95% Konfidenzintervall		Kollinearitäts-statistik
	B		Beta			Untergrenze	Obergrenze	VIF
Intercept	4,36	0,92		4,75	0,000	2,55	6,17	
AutSat	0,19	0,10	0,14	1,91	0,057	-0,01	0,39	1,58
AutFru	**-0,48**	0,09	**-0,37**	-5,49	0,000	-0,66	-0,31	1,44
RelSat	0,11	0,11	0,07	1,08	0,283	-0,09	0,32	1,61
RelFru	**-0,37**	0,15	**-0,22**	-2,51	0,013	-0,66	-0,08	2,01
ComSat	-0,12	0,12	-0,06	-1,00	0,319	-0,37	0,12	1,74
ComFru	0,22	0,11	0,15	1,95	0,053	0,00	0,44	1,94
GenTru	0,02	0,09	0,01	0,18	0,856	-0,17	0,20	1,26
Geschlecht (1=m)	0,36	0,00		0,95	0,345	0,00	0,01	1,05
Alter	**0,00**	0,11	**0,04**	3,34	0,001	0,15	0,57	1,03
N		292						
R^2		0,29						

*Anmerkungen: * HC3-Methode ** Standardisierte Koeffizienten können nur für kontinuierliche Prädiktoren berechnet werden; fett gedruckt sind signifikante Koeffizienten*

Ein Blick auf die standardisierten Koeffizienten ermöglicht einen Vergleich der Schätzer. Der negative Zusammenhang der Autonomiefrustration ist im Modell am größten. Keine signifikante Korrelation hat das generalisierte soziale Vertrauen sowie das Geschlecht der Lehrkraft. Vor allem das generalisierte Vertrauen besitzt einen t-Wert nahe 0, was darauf hindeutet, dass diese Variable für dieses Regressionsmodell ungeeignet ist. Keinen signifikanten Zusammenhang auf die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung hat die Befriedigung der Grundbedürfnisse. Die Autonomiebefriedigung und Kompetenzfrustration zeigen dabei *p*-Werte, die nur marginal über dem 5 %-Fehlerniveau liegen. Der Einfluss auf die abhängige Variable wäre moderat. Überraschenderweise wird ein nicht signifikanter, aber positiver Zusammenhang der Kompetenzfrustration berichtet. Dies entspricht nicht der Logik des Modells sowie den zuvor berichteten bivariaten Korrelationen des Modells. Gründe für diesen unerwarteten positiven Einfluss könnten zum Beispiel unterdrückte Variablen, wechselseitige Abhängigkeiten oder nicht lineare Beziehungen in gewissen Skalenbereichen sein. Letzteres kann auf Basis der grafischen Analyse (Voraussetzung 1) ausgeschlossen werden.

Das zweite Regressionsmodell beinhaltete die Schätzung der Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte in ihre Kolleg*innen (Tabelle 16). Die Prädiktoren für dieses Modell erklären mit einem R^2 von .39 mehr Modellvarianz als das vorangegangene Modell. Der *p*-Wert der *F*-Statistik bestätigt die statistische Eignung der Prädiktoren für die Schätzung der abhängigen Variable.

Auf einem 1 %-Fehlerniveau sind nun die Regressionskoeffizienten der Befriedigung und der Frustration von Verbundenheit signifikant. Der negative Zusammenhang der Verbundenheitsfrustration zeigt dabei die höchste Korrelation auf die Vertrauenswürdigkeit. Nun bestätigt sich ein schwach signifikanter Zusammenhang der Befriedigung der eigenen subjektiven Kompetenzwahrnehmung auf die Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen durch die Lehrkräfte. Das Alter hat im Gegensatz zum ersten Regressionsmodell eine schwach negative Korrelation. Dies bedeutete, dass Lehrkräften mit steigendem Alter die Vertrauenswürdigkeit ihrer Kolleg*innen geringer einschätzen könnten. Die Wahrnehmung der eigenen Autonomie, sowie das generalisierte Vertrauen hat keinen signifikanten Einfluss auf das Regressionsmodell. Autonomie Frustration scheidet aufgrund des sehr hohen *p*-Werts als Prädiktor für die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Kolleg*innen aus.

Tabelle 16: Regressionsmodell „Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen“

Parameterschätzungen mit robusten Standardfehlern

Abhängige Variable: FacTruCol

Parameter	Regressions-koeffizient	Robuster Standardfehler*	Standardisierte Koeffizienten**	T	Sig.	95% Konfidenzintervall		Kollinearitäts-statistik
	B		Beta			Untergrenze	Obergrenze	VIF
Intercept	2,52	0,51		4,94	0,000	1,52	3,53	
AutSat	0,08	0,05	0,09	1,40	0,162	-0,03	0,18	1,58
AutFru	-0,01	0,04	-0,01	-0,23	0,815	-0,09	0,07	1,44
RelSat	**0,26**	0,06	**0,27**	4,76	0,000	0,16	0,37	1,61
RelFru	**-0,33**	0,07	**-0,33**	-4,99	0,000	-0,47	-0,20	2,01
ComSat	**0,18**	0,08	**0,16**	2,19	0,030	0,02	0,34	1,74
ComFru	0,12	0,07	0,14	1,81	0,072	-0,01	0,26	1,94
GenTru	0,06	0,06	0,06	1,03	0,305	-0,06	0,18	1,26
Geschlecht (1=m)	-0,05	0,06		-0,86	0,389	-0,16	0,06	1,05
Alter	**-0,01**	0,00	**-0,10**	-2,04	0,042	-0,01	0,00	1,03
N		292						
R^2		0,39						

*Anmerkungen: * HC3-Methode ** Standardisierte Koeffizienten können nur für kontinuierliche Prädiktoren berechnet werden; fett gedruckt sind signifikante Koeffizienten*

Tabelle 17: Regressionsmodell „Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen“

Parameterschätzungen mit robusten Standardfehlern

Abhängige Variable: FacTruSuS

Parameter	Regressions-koeffizient	Robuster Standardfehler*	Standardisierte Koeffizienten*	T	Sig.	95% Konfidenzintervall		Kollinearitäts-statistik
	B		Beta			Untergrenze	Obergrenze	VIF
Intercept	2,06	0,51		2,71	0,007	0,56	3,55	
AutSat	**0,12**	0,05	**0,14**	2,05	0,041	0,00	0,23	1,58
AutFru	0,01	0,04	0,01	0,13	0,900	-0,10	0,11	1,44
RelSat	**0,15**	0,06	**0,16**	2,26	0,025	0,02	0,29	1,61
RelFru	0,03	0,07	0,03	0,33	0,743	-0,14	0,19	2,01
ComSat	0,06	0,08	0,05	0,47	0,642	-0,18	0,30	1,74
ComFru	-0,19	0,07	-0,21	-1,82	0,070	-0,40	0,02	1,94
GenTru	0,09	0,06	0,09	1,32	0,189	-0,04	0,22	1,26
Geschlecht (1=m)	-0,05	0,06		-0,77	0,441	-0,19	0,08	1,05
Alter	0,00	0,00	0,07	1,17	0,241	0,00	0,01	1,03
N			292					
R^2			0,20					

*Anmerkungen: * HC3-Methode ** Standardisierte Koeffizienten können nur für kontinuierliche Prädiktoren berechnet werden; fett gedruckt sind signifikante Koeffizienten*

Das dritte Regressionsmodell schätzt die Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte ein. 20 % der Varianz wird durch die zugrundeliegenden Prädiktoren erklärt und damit weniger als in den Regressionsmodellen zu Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung und der Kolleg*innen (Tabelle 17). Dennoch ist der *F*-Wert signifikant, eine Interpretation der Ergebnisse ist also zielführend.

Lediglich die subjektive Befriedigung der Bedürfnisse Autonomie und Verbundenheit sind auf einem 5 %-Fehlerniveau signifikant und zeigen eine schwach positive Korrelation. Alle anderen Variablen scheinen keinen signifikanten Zusammenhang auf die Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen zu besitzen. Weder das Alter noch das Geschlecht oder die eigene Kompetenzwahrnehmung sind Faktoren mit einem signifikanten Zusammenhang mit der Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen. Die Frustration der Verbundenheit und der Autonomie scheint mit einem *t*-Wert nahe 0 und sehr hohen *p*-Werten keinen geeigneten Prädikator in diesem Kontext darzustellen. Die Daten zeigen also, dass die Frustration der Grundbedürfnisse auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schüler*innen keinen Einfluss besitzt. Erstaunlicherweise zeigt die individuelle Wahrnehmung der eigenen Kompetenz auch keinen Zusammenhang. Es macht also keinen Unterschied für die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schüler*innen, ob sich eine Lehrkraft als eine kompetente Lehrkraft wahrnimmt oder nicht.

Das vierte Regressionsmodell klärt mit einem R^2 von .01 nur einen geringen Varianzanteil auf (Tabelle 18). Die verwendeten Prädiktoren können die Vertrauenswürdigkeit der Eltern nur zu einem geringen Anteil erklären. Keines der psychologischen Grundbedürfnisse zeigt eine signifikante Korrelation auf die abhängige Variable. Interessanterweise besitzen aber die Koeffizienten des Alters sowie des generalisierten sozialen Vertrauens einen hochsignifikantes positives Vorzeichen. Der Vergleich der Betas zeigt, dass dieser positive Einfluss für das Alter am höchsten ausgeprägt ist. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte mit steigendem Alter die Eltern tendenziell vertrauenswürdiger einschätzen (vgl. Sutter & Kocher, 2007).

Tabelle 18: Regressionsmodell „Vertrauenswürdigkeit der Eltern“

Parameterschätzungen mit robusten Standardfehlern

Abhängige Variable: FacTruPar

Parameter	Regressions-koeffizient	Robuster Standardfehler*	Standardisierte Koeffizienten**	T	Sig.	95% Konfidenzintervall		Kollinearitäts-statistik
	B		Beta			Untergrenze	Obergrenze	VIF
Intercept	2,24	0,72		3,10	0,002	0,82	3,66	
AutSat	-0,04	0,08	-0,04	-0,54	0,588	-0,20	0,11	1,58
AutFru	-0,10	0,08	-0,11	-1,33	0,185	-0,25	0,05	1,44
RelSat	0,01	0,09	0,01	0,12	0,906	-0,16	0,19	1,61
RelFru	-0,06	0,11	-0,05	-0,58	0,565	-0,27	0,15	2,01
ComSat	0,09	0,10	0,07	0,90	0,367	-0,11	0,29	1,74
ComFru	0,00	0,08	0,00	-0,01	0,996	-0,17	0,16	1,94
GenTru	**0,19**	0,08	**0,15**	2,37	0,019	0,03	0,34	1,26
Geschlecht (1=m)	-0,10	0,09		-1,19	0,235	-0,28	0,07	1,05
Alter	**0,01**	0,00	**0,17**	3,00	0,003	0,00	0,02	1,03
N		292						
R^2		0,07						

*Anmerkungen: * HC3-Methode ** Standardisierte Koeffizienten können nur für kontinuierliche Prädiktoren berechnet werden; fett gedruckt sind signifikante Koeffizienten*

7.4 Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse

Die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Schulakteure ist in der Stichprobe hoch ausgeprägt. Die Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen wird durchschnittlich am höchsten eingeschätzt, die in die Eltern am geringsten. Lehrkräfte bewerten die Befriedigung der Bedürfnisse auf einer fünf-stufigen Likert Skala im Mittel zwischen 3.9 und 4.3. Dabei fühlen sie sich am meisten in dem Bedürfnis nach Verbundenheit befriedigt. Die Wahrnehmung von Frustration wird für Verbundenheit und Kompetenz mit 1.6 sehr gering bewertet. Lediglich in ihrer Autonomie fühlen sich die Lehrkräfte um einen Bewertungspunkt frustrierter. Das generalisierte soziale Vertrauen wird ebenfalls im Mittel hoch eingeschätzt.

Die Voraussetzungen zur Durchführung einer multiplen, linearen Regression sind gegeben. Da Heteroskedastizität, sowie Autokorrelation in den Regressionsmodellen Schulleitung und Kolleg*innen nicht mit Sicherheit ausgeschlossen werden kann, werden für alle Modelle robuste Standardfehler nach HC3 verwendet. Diese Vorgehensweise erlaubt eine statistisch gesicherte Interpretation der Signifikanzen. Der mögliche Einfluss signifikanter Prädiktoren unterscheidet sich zwischen den Modellen und wird im Kontext der Metainferenzen zusammenfassend eingeordnet (siehe Kapitel 9.1). Durch die Integration des Geschlechts in die Regressionsgleichung wurde versucht, mögliche geschlechtsabhängige Verzerrungen zu kontrollieren. Für keines der Regressionsmodelle konnte in den Daten ein direkter und signifikanter Zusammenhang des Geschlechts auf die abhängige Variable nachgewiesen werden.

Für die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung gibt es drei signifikante Prädiktoren. Das Regressionsmodell kann die Varianz der abhängigen Variable zu einem maßgeblichen Anteil (ca. 30 %) erklären. Einen großen signifikanten Zusammenhang hat dabei die Frustration der Autonomie sowie der Verbundenheit. Die Frustration der Kompetenz und die Befriedigung der Autonomie liegen nur marginal über dem 5 %-Signifikanzniveau. Die Frustration der Autonomie hat mit einem Beta von -.37 den größten negativen Zusammenhang auf die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung. Fühlt sich eine Lehrkraft im Kontext Schule in ihren Bedürfnissen nach Autonomie und Verbundenheit frustriert, so hat dies negative Folgen für deren Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung. Die wahrgenommene Befriedigung der Grundbedürfnisse zeigt dagegen keine signifikante Korrelation. Die Daten zeigen zudem einen signifikanten und positiven Zusammenhang des Alters auf die abhängige Variable. Mit steigendem Alter wird die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung höher bewertet.

Das Regressionsmodell zur Einschätzung von Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen wird durch die Prädiktoren besser als das erste Modell abgebildet. Die Wahrnehmung des Autonomiebedürfnisses (Befriedigung und Frustration) hat im Gegensatz zum SL-Modell keine signifikante Korrelation. Entscheidend ist bei dieser Regressionsschätzung die Wahrnehmung der Verbundenheit. Sowohl die Befriedigung als auch die Frustration dieses Grundbedürfnisses hat eine hochsignifikante

Korrelation mit der zu erklärenden Variable. Auf einem 5 %-Fehlerniveau ist zudem die Befriedigung der eigenen Kompetenz sowie das Alter signifikant. Eine Lehrkraft scheint also ihre Kolleg*innen als vertrauensvoller einzuschätzen, wenn sie sich in ihrem Bedürfnis nach Verbundenheit befriedigt und wenig frustriert wahrnimmt. Ebenso ist dies der Fall für Lehrkräfte, die sich in ihrer eigenen Kompetenz befriedigt fühlen. Das Alter besitzt einen schwach negativen Zusammenhang mit der Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen. Jüngere Lehrpersonen schätzen danach die Vertrauenswürdigkeit ihrer Kolleg*innen höher ein als ältere. Auch in diesem Modell ist der Koeffizient der Kompetenz-Frustration nicht signifikant, jedoch mit einem unerwarteten positiven Vorzeichen.

Das dritte Regressionsmodell zur Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen ist in der Lage, circa 20 % der Varianz der zu schätzenden Variablen zu erklären. Im Gegensatz zu Schulleitung und Kolleg*innen zeigen die Daten keinen signifikanten Zusammenhang mit der Frustration von Verbundenheit. Fühlt sich eine Lehrkraft in ihrem Bedürfnis nach Verbundenheit frustriert, so hat dies keinen statistisch signifikanten Effekt auf die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der eignen Schüler*innen. Die Befriedigung von Verbundenheit zeigt dagegen den höchsten signifikanten Zusammenhang auf die abhängige Variable. Die subjektive Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie hat im Gegensatz zu den Regressionsmodellen im Kontext Kolleg*innen und der Schulleitung einen positiven Zusammenhang auf die Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen. Die eigene Wahrnehmung der Kompetenz sowie das Alter haben hier keinen signifikanten Zusammenhang.

Eltern stellen definitorisch die Personengruppe dar, mit welcher Lehrkräfte im Vergleich zu ihren Kolleg*innen, Schülerinnen oder der Schulleitung am wenigsten interagieren. Dies könnte sich zum einen dadurch zeigen, dass die zugrundeliegenden Prädiktoren lediglich circa 10 % der Varianz erklären können, zum anderen dadurch, dass keines der psychologischen Grundbedürfnisse eine signifikante Korrelation auf die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Eltern aufweist. Weder die Frustration noch die Befriedigung der Grundbedürfnisse haben dabei Einfluss auf die abhängige Variable. Einen hochsignifikanten Zusammenhang auf die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der Eltern zeigen das Alter der Lehrkraft sowie das generalisierte soziale Vertrauen. Letzteres besitzt für keine der anderen Modelle einen signifikanten Zusammenhang. Das Alter hat im Vergleich zu den anderen Regressionsmodellen den größten potenziellen Einfluss auf die abhängige Variable. Je älter, desto vertrauensvoller schätzen die Lehrkräfte die Eltern ihrer Schüler*innen ein.

Zusammenfassend zeigen die Daten, dass die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse (mit Ausnahme der Eltern) einen Zusammenhang mit der Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Schulakteure aus Sicht der Lehrkräfte besitzen. Nicht jede Dimension der Bedürfniswahrnehmung hat dabei den gleichen potenziellen Einfluss auf unterschiedliche Akteure. So ist die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz lediglich für die Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen relevant. Für die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen

ist die Befriedigung von Verbundenheit und Autonomie entscheidend, für die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung hingegen die Frustration dieser Bedürfnisse. Für die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Eltern ist die Wahrnehmung der eigenen Grundbedürfnisse statistisch insignifikant – das generalisierte Vertrauen zeigt einen positiven Zusammenhang. Das Geschlecht zeigt in den Daten keine signifikanten Einflüsse. Das Alter hingegen ist relevant, vor allem für die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der Eltern.

Ziel dieses Kapitels ist es, mögliche Einflussfaktoren auf die lehrkraftperzipierte Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Schulakteure zu identifizieren. Dabei konnte gezeigt werden, dass die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse eine Rolle bei der subjektiven Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit in unterschiedliche Schulakteure spielt und sich damit letzten Endes positiv auf das Vertrauen in der Schule auswirken kann (siehe Kapitel 2.6). Die positiven Korrelate von Vertrauen in der Schule oder allgemein am Arbeitsplatz wurden vielfach herausgearbeitet. Umso wichtiger ist es, zu verstehen, wie man im Rahmen von Schulentwicklung die richtigen Anreize setzt kann, um vertrauensvolle Beziehungen in der Schule zu stärken. Die Erkenntnis, dass die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse im Zusammenhang mit der Vertrauensentwicklung stehen könnten, bietet Chancen für die Schulentwicklung. Ausgehend von diesen Ergebnissen werden im folgenden Kapitel im Sinne eines explanativen sequenziellen Mixed-Methods-Ansatzes durch die Analyse von Interviews mit Lehrkräften mögliche vertrauensfördernde Handlungen und Gelingensfaktoren identifiziert, die zum einen das Vertrauen direkt (i. e. „klassische“ Vertrauenshandlungen) und zum anderen indirekt, über die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse, fördern können.

8. Qualitative Teilstudie: Vertrauensförderliche Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren

Die Haupterkenntnis der quantitativen Teilstudie deuten darauf hin, dass die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung, der Kolleg*innen und der Schüler*innen von der subjektiven Bedürfniserfüllung spezifischer psychologischen Grundbedürfnisse beeinflusst werden kann. Das Ziel der qualitativen Teilstudie ist es nun, mögliche Faktoren und konkrete Maßnahmen und Bedingungen zu identifizieren, welche Hinweise dafür liefern, wie Vertrauen bzw. Vertrauenswürdigkeit in der Schule beeinflusst werden könnten. Aufbauend auf den quantitativen Ergebnissen erfolgt die Analyse dieser Faktoren vor dem Kontext der psychologischen Grundbedürfnisse. Im Sinne des sequenziellen explanativen Designs dieser Arbeit werden somit durch die qualitative Inhaltsanalyse vertiefende Erkenntnisse gegeben (siehe Kapitel 5.1). Die methodische Vorgehensweise sowie Hinweise zur Dokumentierung dieser Analyse wird in Kapitel 5.5.4 dargestellt.

Die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit ist genauso wie interpersonelles Vertrauen situations- und bereichsspezifisch (Mayer et al., 1995; Rousseau et al., 1998). Aus Sicht der Lehrkräfte ist es also entscheidend, bei der Analyse der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung zwischen den Personengruppen zu unterscheiden. Ebenso verhält es sich mit der Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse, welche innerhalb des situationalen oder personalen Rahmens betrachtet werden müssen. Eine Lehrkraft kann sich zu ihren Kollegen und Kolleg*innen sozial eingebunden fühlen, jedoch nicht gegenüber ihrer Schulleitung. Auch die Wahrnehmung der Autonomie hängt von dem Kontext ab, in welchem diese wahrgenommen wird. Nimmt sich beispielsweise eine Lehrkraft vor ihren Schüler*innen im Unterricht als autonom und eigenständig wahr, fühlt sich aber von der Schulleitung in ihrer Autonomie bedroht, erfolgt die Bewertung der eigenen Autonomiewahrnehmung je nach Kontext unterschiedlich. Die Items der Skala zur Messung der Befriedigung und Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse sind allgemein mit einem Bezug auf die Arbeit (hier Schule) formuliert. Es ist anzunehmen, dass eine Lehrkraft, welche von ihrer Wahrnehmung ihrer Grundbedürfnisse berichtet, unterbewusst ebenfalls konkrete Situationen oder Personenbezüge herstellt. Durch die Erhebungsmethode der leitfadengestützten Interviews können nun Erkenntnisse über die Beziehungsqualität der Lehrkräfte zu diesen unterschiedlichen Personengruppen gewonnen werden. Zudem kann durch Interviews das individuelle, subjektive Vertrauensverständnis beschrieben werden (Schweer, 2000) (vgl. Kapitel 5.2).

Wie in den Abschnitten 5.3.2 und 5.5.4 dargestellt, werden im Sinne der Fallkontrastierung nach dem Prinzip der „Maximum Variation" aus der Gesamtheit aller durchgeführten Interviews „extreme" Vertrauenstypen gebildet (Flick, 1990). Rotter (1971, S. 446) folgend werden diese Vertrauenstypen als „High Truster" beziehungsweise „Low Truster" bezeichnet. Die Beschreibung dieser Schultypen erfolgt nun kontrastierend, wobei der Vergleich immer innerhalb einer Dimension (i. e. Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Schulakteure) erfolgt. Zum Beispiel werden die

Schulen, die sich durch eine hohe Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schulleitung auszeichnen, den Schulen gegenübergestellt, deren Lehrkräfte ihre Schulleitung als wenig vertrauenswürdig wahrnehmen. Dadurch werden Erkenntnisse über die Qualität von Maßnahmen generiert, sowie Rückschlüsse auf die Relevanz der Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse auf die Entstehung von Vertrauen aus Sicht von Lehrkräften.

Die Ergebnisse aus der Inhaltsanalyse der kontrastierenden Schultypen werden in den Kapiteln 8.1 bis 8.4 dargestellt, wobei jeweils zwischen den Faktoren mit möglichem Einfluss auf die Autonomie-, Verbundenheits- und Kompetenzwahrnehmung differenziert wird. Abschließend erfolgt eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt im nächsten Kapitel, wobei die für die Mixed-Methods-Studien essenzielle Metainferenzen zwischen den beiden Teilstudien dieser Arbeit hergeleitet werden. Dabei wird versucht, die Erkenntnisse der quantitativen Studie durch die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie zu erweitern.

8.1 Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung

Unter Verwendung des 1. Kategoriensystems werden die Interviews der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Relevanz für den Vertrauensaufbau in der Schule untersucht. Aufgrund der Bereichsspezifität von Vertrauenswürdigkeit werden nur solche Maßnahmen berücksichtigt, welche entweder eindeutig der Dimension „Schulleitung“ oder der Dimension „Allgemein“ zugeordnet wurden. Die Textpassagen aus „Allgemein“ werden nur berücksichtigt, wenn eine Relevanz für die Dimension Schulleitung gegeben ist.

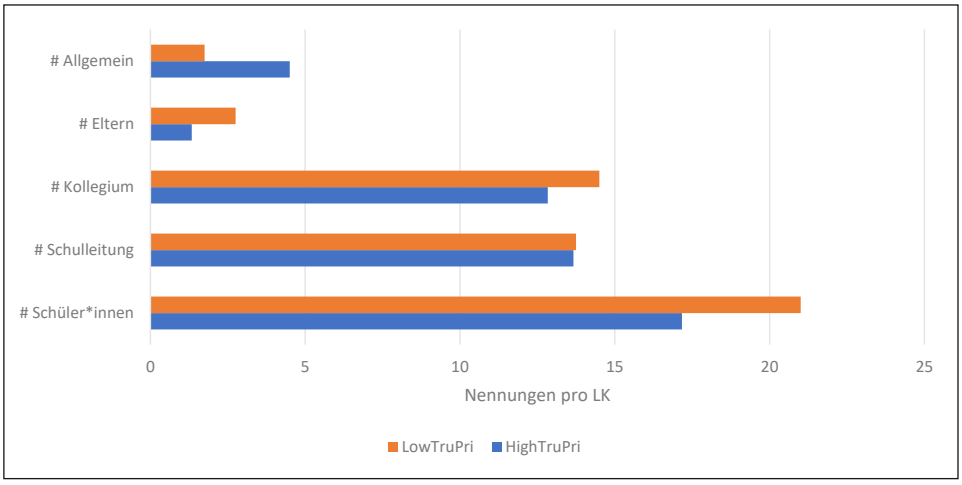


Abbildung 9: Vertrauenshandlungen im Kontext unterschiedlicher Personengruppen (SL)

Der Typ „HighTruPri“ (i. e. High Truster) enthält 6 Lehrkräfteinterviews aus 3 unterschiedlichen Schulen mit vergleichsweiser hoher Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Lehrkräfte in ihre Schulleitung (vgl. Tabelle 4). Der Typ „LowTruPri“ (i. e. Low Truster) beinhaltet 4 Lehrkräfteinterviews aus 3 unterschiedlichen Schulen mit niedrigen Durchschnittswerten der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung (vgl. Tabelle 4). Die Nennungen werden im Verhältnis zur Anzahl an zugrundeliegenden Lehrkräfteinterviews gesetzt, um so eine Vergleichbarkeit der Schultypen zu ermöglichen. Die Beschreibung der Schulen wird in Kapitel 5.3 gegeben. Abbildung 9 zeigt die Verteilung an vertrauensförderlichen Maßnahmen nach Dimensionen. Die Verteilung der identifizierten Kategorien ist zwischen beiden Vertrauenstypen vergleichbar. Am häufigsten werden vertrauensförderliche Maßnahmen mit Bezug auf Schüler*innen genannt, gefolgt von Kolleg*innen und Schulleitung. Über die Dimension der Eltern wurde in den Interviews aufgrund der Ergebnisse aus der 1. Teilstudie sowie begrenzter zeitlicher Ressourcen wenig gesprochen. Im Schnitt wurden pro Lehrkraft circa 50 (HighTru) bzw. 54 (LowTru) Textstellen kodiert.

Auf Grundlage der quantitativen Ergebnisse (Kapitel 7.4) können Erwartungen über die Ausprägung der Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse formuliert werden, wobei bestimmte Gruppen eine höhere Befriedigung ihrer Bedürfnisse erfahren als andere. Von Schulen des Typs „HighTruPri“ erwartet man im Vergleich zu „LowTruPri“ verhältnismäßig weniger Nennungen, welche auf eine frustrierte Wahrnehmung der Grundbedürfnisse nach Autonomie und Verbundenheit hinweisen. Aufgrund der großen Unterscheidbarkeit hinsichtlich der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der beiden Schultypen, wird ein erkennbarer Unterschied zwischen den Gruppen erwartet.

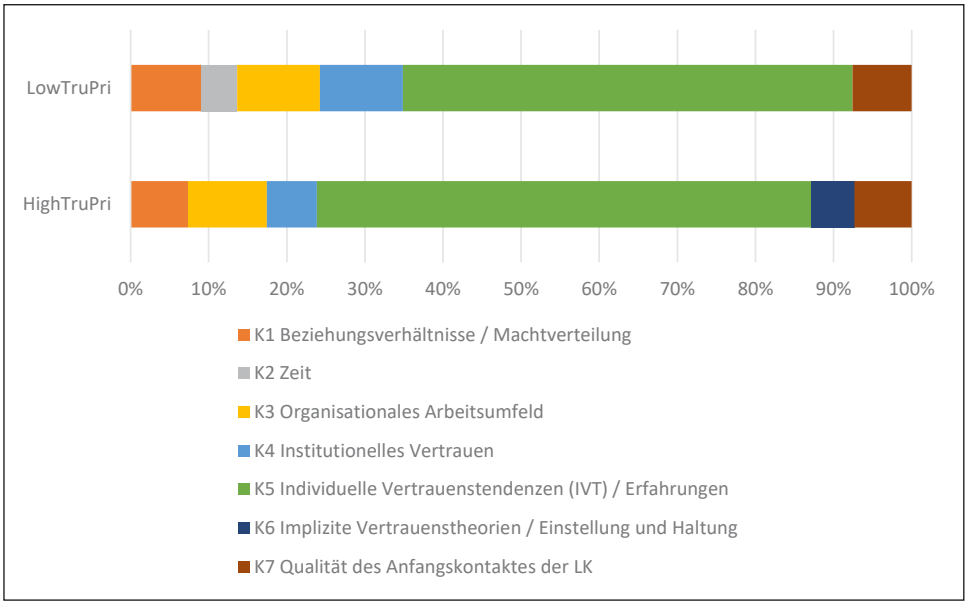


Abbildung 10: Aspekte der Vertrauensentstehung nach Kategoriensystem 1 (SL)

Im Folgenden wird die Dimension Schulleitung analysiert. Um keine allgemeinen Aussagen, mit einem möglichen Schulleitungsbezug aus der Analyse auszuschließen, wird die Dimension Allgemein ebenfalls berücksichtigt. In Bezug auf Vertrauen in die Schulleitung wird für beide Vertrauenstypen am häufigsten über konkret erlebten Erfahrungen bezüglich ihrer Schulleitung berichtet (K5) (Abbildung 10). Solche Erfahrungen beschreiben innerhalb der Dimension Schulleitung sehr häufig das beobachtbare, erlebte Verhalten und konkrete Handeln und können zum Aufbau individueller Vertrauenstendenzen gegenüber der Schulleitung beitragen. Diese Vertrauenstendenzen beeinflussen nach Schweer (1997a) die impliziten Vertrauenstheorien einer Person, welche die Einstellung und Haltung bezüglich der Bereitschaft zum Vertrauensaufbau mit dieser Person steuern. So hat zum Beispiel eine Lehrkraft erzählt, dass die Schulleitung im Schulalltag integriert und dabei sehr präsent sei und sich für die Belange ihrer Kolleg*innen interessiere:

> *„Sie kriegt auch viel mit. Also, weiß auch irgendwie immer was gerade so abläuft, ob es irgendwo Probleme gibt, weil sie sich informiert. Wenn sie Zeit hat, läuft sie immer mal durch die Lehrerzimmer kuckt nach, fragt nach, ob alles Ok ist, setzt sich auch mal dazu, wenn es irgendwo Kuchen, Kaffee gibt" LK2 aus Schule 3: #00:08:31-1#*

Zusammenfassend geht es bei diesem Zitat also um Erfahrungen bezüglich des Schulleitungshandelns und daher wird diese Texteinheit der Kategorie K5 „Individuelle Vertrauenstendenzen (IVT) / Erfahrungen" zugeordnet. Aus der Dimension SL werden der Kategorie K5 außerdem häufig allgemeine Äußerungen bezüglich des Aspekts „(A)symmetrie" zugeordnet. Häufig geht es dabei um die Beschreibung des wahrgenommenen Führungsstils und konkreten Schulleitungshandeln.

Zielt eine Aussage weniger auf die konkrete Handlung der Schulleitung ab und hat dabei einen Bezug auf die Machtverteilung zwischen Kollegium und Schulleitung, so würde dies mit der Kategorie K1 „Beziehungsverhältnisse / Machtverteilung / Freiwilligkeit" kodiert. Genannt wird innerhalb dieser Kategorie unter anderem die persönliche Ansprache per „Du" oder das Vorhandensein einer gesunden Mischung von Nähe und Distanz.

Die Dimension K2: „Zeit" fasst alle Passagen zusammen, die in einen klaren zeitlichen Bezug besitzen. In der Schulleitungsdimension wurden lediglich zwei Aussagen genannt, welche auf die Häufigkeit von Interaktionen mit den Schulleitungen sowie auf das „sich Zeit nehmen" abzielen.

Kategorie K3 beinhaltete organisationale Aspekte, welche einen Einfluss auf die Entstehung von Vertrauen besitzen (siehe Kapitel 3.2.5). Darunter fallen Faktoren wie das Vorhandensein von organisationalen Strukturen (z. B. Personalrat, Jahrgangsteams oder Arbeitsgruppen), oder von Strukturen (Förderraum, Online-Kommunikationstools). Häufig genannt werden auch Aspekte mit Bezug auf das Schulklima, welches durch Formen der Kommunikation, Belastungserleben und Kooperationsbereitschaft beschrieben wird.

Unter dem Aspekt „Institutionelles Vertrauen / Verbesserungsvorschläge“ wird in der Dimension Schulleitung vor allem letzteres kodiert. Meistens geht es um Themen wie „mehr Personal oder Zeit“, „Öffnung des Unterrichts“, „besserer Räumlichkeiten“.

Unter der Kategorie K6 „Implizite Vertrauenstheorien / Einstellung und Haltung“ werden in Bezug auf die Schulleitung ausschließlich Erwartungen bezüglich der Attribute einer vertrauenswürdigen Schulleitung genannt. Die Attribute, welche einer vertrauensvollen Person zugeschrieben werden, entstehen aus zuvor gemachten Erfahrungen. Da in vielen Passagen mit Bezug auf die Attribute der Schulleitung der Fokus auf das konkrete Schulleitungshandeln liegt und weniger auf der Einstellung oder Haltung gegenüber dieser, wurden viele Attribute der Schulleitung implizit innerhalb der Kategorie K5 genannt (vor allem für High Truster).

Die „Qualität des Anfangskontaktes“ spielt für den Aufbau von Vertrauen eine wichtige Rolle. Häufig werden mit dem Erstkontakt die Weichen für den Vertrauensaufbau gelegt (Schweer, 1997a). In Bezug auf den ersten Kontakt mit der Schulleitung wird in K7 häufig von dem Bewerbungsgespräch, strukturierten Einführungsveranstaltungen oder das Vorhandensein einer persönlichen Ebene (z. B. das Duzen anbieten) berichtet:

> *„Da ist die Schulleitung, da gibt es Workshops zu Inklusion, zu unserem Feedback-Konzept und so weiter und so fort. Also das heißt, man wird/ Diese ganzen Fragen, die man normalerweise hat, wenn man an einen neuen Arbeitsplatz kommt und erstmal irgendwie ganz viele doofe Fragen stellen muss, die hat man eigentlich schon vorab geklärt, wenn man dann den ersten Tag ins Lehrerzimmer kommt“ (LK1 aus Schule 3, #00:25:14-5#)*

Im nächsten Analyseschritt werden die auf diese Weise kodierten Aussagen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die individuelle Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse ein weiteres Mal kodiert (siehe Kapitel 5.5.4). Das 2. deduktive Kategoriensystem einschließlich Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispielen ist ebenfalls dieser Arbeit angehängt (siehe Anhang VI). Die soeben zitierte Passage handelt um das Vermitteln von Wissen und Kompetenzen durch die Schulleitung und besitzt somit einen potenziell positiven Einfluss auf die Kompetenzwahrnehmung der Lehrkraft (K1). In den bereits kodierten Passagen zeigt sich gelegentlich eine mögliche Relevanz für die Wahrnehmung mehrerer Grundbedürfnisse. So berichtet eine Lehrkraft davon, dass ihr die Schulleitung Aufgaben und Verantwortung überträgt und ihr dabei „lange Zügel lässt“, was Rückschlüsse auf eine mögliche Befriedigung des eigenen Autonomie- und Kompetenzbedürfnisses zulässt:

> *„Dann ist es so, dass ich den Schülerrat hier an der Schule leite. Und da eben auch mit Kindern verschiedene Dinge vorbereite, die dann auch die Schule repräsentiert. Und da vertraut er mir auch und lässt mir da ziemlich lange Zügel. Manchmal sagte er eben, es wäre toll, wenn du das und das noch bedenken könnest" (LK 3 aus Schule 2: #00:22:07-8#)*

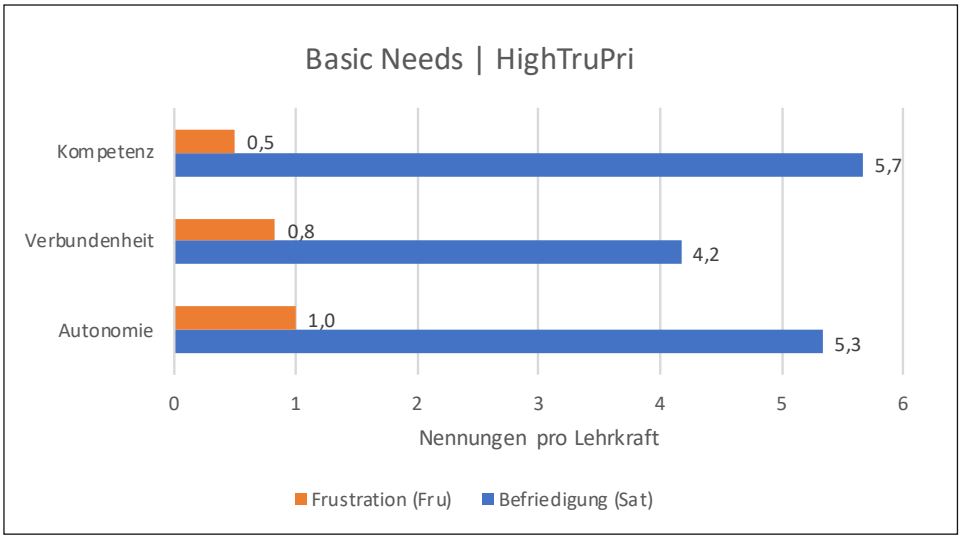
Es gibt auch kodierte Texteinheiten, welche zwar einer Dimension der Vertrauensentstehung zuzuordnen ist, jedoch keinen Rückschluss auf die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse zulässt:

> *„Ja. Also das war tatsächlich auch dieses Vorstellungsgespräch. Und ich kann mich daran erinnern, dass ich sagte, ich hätte das Gefühl jetzt schon ein super Eindruck von der Schule gewonnen zu haben, weil die Homepage so toll gepflegt ist und da sich XXX sehr darüber gefreut, weil das tatsächlich so sein Baby ist." (LK 3 aus Schule 2: #00:17:02-9#)*

In dieser Passage geht es um das Vorstellungsgespräch der Lehrkraft, welche bereits zuvor einen guten Eindruck der Schule durch die gut gepflegte Homepage besaß. Diese Situation beschreibt die Qualität des Anfangskontaktes zwischen dieser Lehrkraft und Schulleitung. Ein gelungener Anfangskontakt erleichtert das Entstehen von Vertrauen (Schweer, 1997a). Ein Rückschluss auf eine mögliche Befriedigung oder Frustration eines Grundbedürfnisses ist jedoch nicht möglich. Es ist nicht klar, ob der Eindruck der Homepage zu einer positiven Wahrnehmung beigetragen hat. Zwar ist es nicht auszuschließen, jedoch nicht eindeutig aus der Texteinheit zu erkennen.

Insgesamt kann aus den Aussagen der Lehrkräfte beider Schultypen im Durchschnitt 17- bzw. 18-mal (Low bzw. High Truster) pro Lehrkraft eine mögliche Relevanz für die subjektive Wahrnehmung eines psychologischen Grundbedürfnisses abgeleitet werden (Abbildung 11). Davon können die Aussagen der High Truster zu 87 % der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse zugeordnet werden, nur 13 % der Frustration. Ein anderes Bild zeichnet sich für die Gruppe Low Truster. Dort beziehen sich 52 % der Zuordnungen auf die Wahrnehmung von Bedürfnisfrustration und 48 % von Bedürfniswahrnehmung.

Ein differenzierter Blick auf die Wahrnehmung der jeweiligen Bedürfnisse bestätigt die zuvor postulierten Erwartungen. Die Lehrkräfte aus „HighTruPri" berichten von wesentlich mehr Situationen, in denen sie sich in ihren Grundbedürfnissen befriedigt fühlen, als Lehrkräfte aus „LowTruPri. Das Verhältnis der Nennungen von Frustration zu Befriedigung (Fru/Sat) ist für die High Truster für alle drei Ebenen kleiner als 1, wobei die Kompetenzbefriedigung circa 11-mal öfter genannt wird als deren Frustration und wird somit als besonders positiv empfunden (siehe Abbildung 12). Für die Gruppe der Low Truster zeigt diese Ratio wesentlich mehr Bedürfnisfrustrationen auf. Für die Kompetenzwahrnehmung liegt das Verhältnis bei 67 %, was bedeutet, dass die Befriedigung der Kompetenzwahrnehmung als einziges Grundbedürfnis bei LowTruPri häufiger genannt wurde, wie deren Frustrationswahrnehmung. Für die Autonomie und Verbundenheitswahrnehmung ist



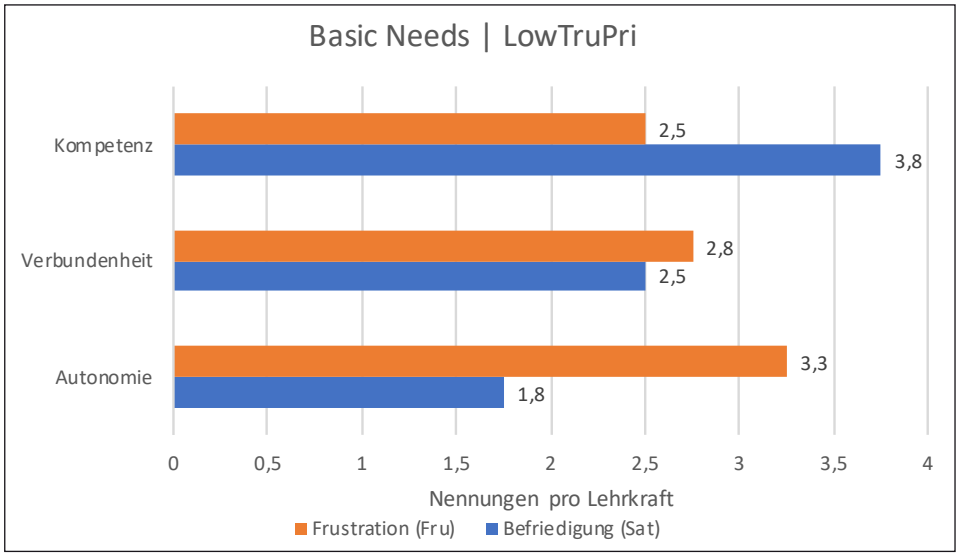


Abbildung 11: Verteilung auf die Wahrnehmung der drei Grundbedürfnisse (SL)

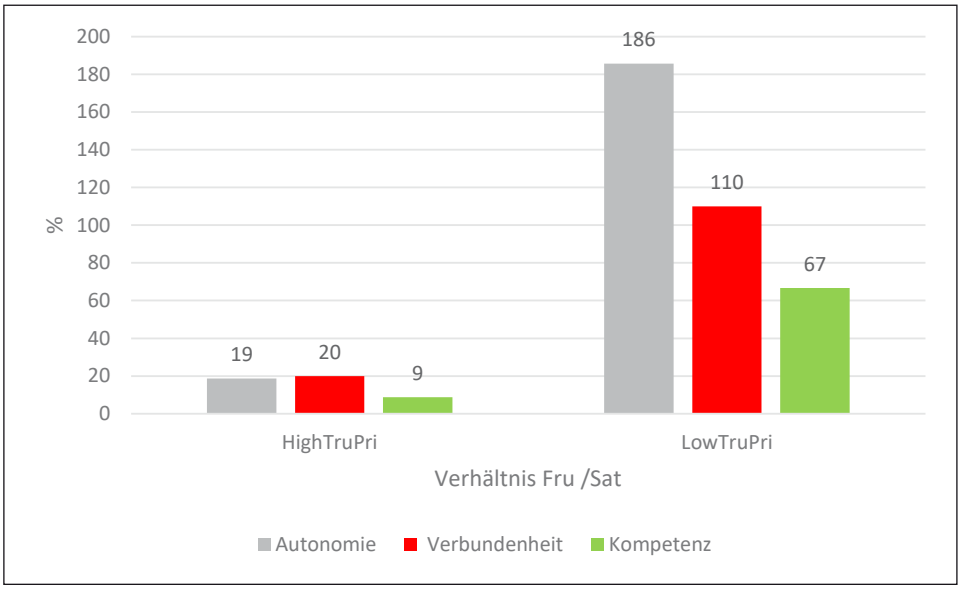


Abbildung 12: Vergleich der Frustration-Befriedigung-Ratio (SL)

dieser Wert mit 186 % und 110 % immer noch sehr hoch. Wie Abbildung 11 veranschaulicht, unterscheiden sich die Schulen erheblich in der Anzahl an Nennungen im Kontext der Bedürfnisfrustration in der Dimension Schulleitung. Ebenso positiv nehmen die Lehrkräfte aus „HighTruPri" aber auch ihre Kompetenzwahrnehmung im Kontext der Schulleitung wahr. Die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz durch die Lehrkräfte wird demnach nicht mit der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung in Verbindung gebracht, obwohl die Schulleitungen maßgeblich dazu beitragen, die Kompetenzwahrnehmung ihrer Lehrkräfte positiv zu beeinflussen.

8.1.1 Faktoren der Autonomiewahrnehmung

Für Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfrage 2, wurde die Vielzahl der codierten Textstellen mithilfe einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse systematisiert (siehe Kapitel 5.5.4). Es lassen sich daraus Erkenntnisse über konkrete Faktoren und Maßnahmen gewinnen, die das Vertrauen im Kollegium aus subjektiver Sicht möglicherweise direkt und indirekt beeinflussen könnten. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse zielt darauf ab, zu überprüfen, ob an „HighTruPri"-Schulen nicht nur von einer größeren Anzahl möglicher Faktoren berichtet wird, die das Vertrauen und die Bedürfnisse beeinflussen, sondern ob diese Faktoren auch in einer differenzierteren Form implementiert sind. Dazu wurden die Maßnahmen, welche einen positiven oder negativen Einfluss auf die Wahrnehmung von Autonomie haben, hinsichtlich ihrer Kernaussage induktiv zusammengefasst (siehe Kapitel 5.5.4). Es ist möglich, dass eine Textpassage einen positiven Einfluss auf die Autonomiewahr-

nehmung der Lehrkraft zeigt, aber mehreren konkreten Vertrauenshandlungen der Schulleitung zugeordnet werden kann.

> *„Es gibt dann in der nächsten Sache, das/ wäre sogar meinem Fall, ich bin der Jahrgangssprecher für die Jahrgangstufe neun, das heißt man hat so, klar eine Hierarchie, die ist zwar flach bei uns in der Schule, aber es gibt so eine gewisse Zuständigkeit". (LK 1 aus Schule 7: #00:13:25-1#)*

Die Lehrperson erzählt hier von flachen Hierarchien in der Schule, jedoch mit klar formulierten Zuständigkeiten. Zum einen wird also das Vorhandensein der flachen Hierarchien für die Autonomiewahrnehmung positiv gesehen, zum anderen aber auch, dass es klare Zuständigkeiten gibt. Daher wird diese Aussage entsprechend den zwei Vertrauenshandlungen „Bottom-Up / flache Hierarchien" und „klare Zuständigkeiten / Verantwortung übergeben" zugeordnet. Um den Bezug zur Schulentwicklung herzustellen, werden die durch diese Vorgehensweise identifizierten Maßnahmen den drei Ebenen der Schulentwicklung nach Rolff (2016) zugeordnet (vgl. Kapitel 2.4.1). In diesem Fall können konkrete Maßnahmen der Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE) zugeordnet werden.

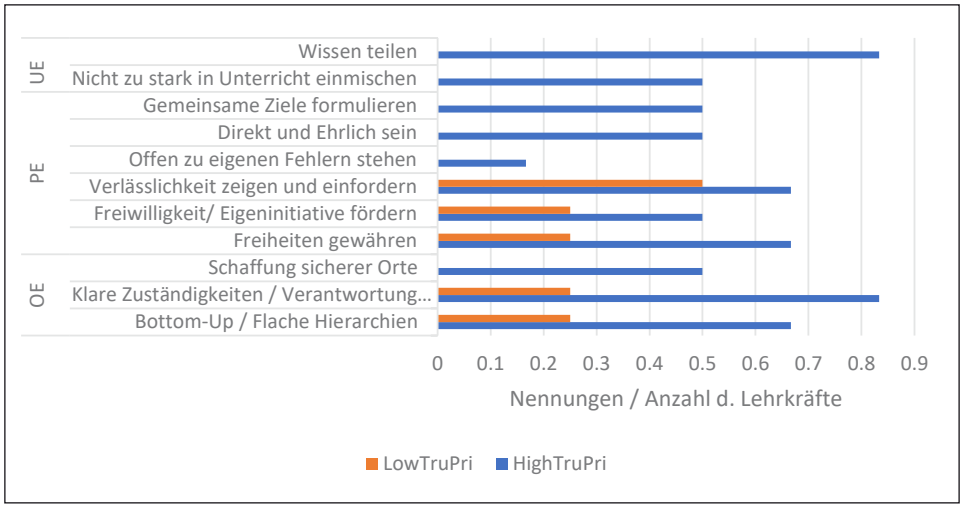


Abbildung 13: Maßnahmen Autonomiebefriedigung (SL)

Es zeigt sich, dass Schulleitungen eine Vielzahl unterschiedlicher Vertrauenshandlungen tätigen und dadurch möglicherweise einen direkten Einfluss auf die Wahrnehmung von Autonomie der Lehrkräfte nehmen können (Abbildung 13). In der Dimension Schulleitung wurden die meisten Textstellen der Kategorie K5 (individuelle Vertrauenstendenzen / Erfahrungen) zugeordnet (siehe Kapitel 8.1). Dies zeigt sich auch in den identifizierten Maßnahmen. Um die Nennungen auch hinsichtlich ihrer Häufigkeiten vergleichen zu können, wurde erneut durch die zugrundeliegende

Interviewanzahl (6 bzw. 4) geteilt (vgl. Tabelle 4), wobei nicht die absoluten Zahlen von Interesse sind, sondern das Verhältnis der beiden Gruppen zueinander. Es zeigt sich, dass sich die beiden Schultypen auch hinsichtlich der Qualität der Vertrauenshandlungen unterscheiden. Die Schulleitung aus „HighTruPri" zeigt 11 unterschiedliche autonomiefördernde Handlungen, im Gegensatz zu 5 bei „LowTruPri".

Im Kontext Unterrichtsentwicklung (UE) mischt sich die Schulleitung aus „HighTruPri" nicht zu stark in den Unterricht der Lehrpersonen ein und vermittelt konkretes Wissen, zum Beispiel durch das Geben von Workshops oder durch transparente Informationsweitergabe. Über die Schulen aus „LowTruPri" hingegen wird zu diesem Kontext nichts genannt. Durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung wird in beiden Schultypen Einfluss auf die Autonomiewahrnehmung genommen. So wird von flachen Hierarchien, klaren Zuständigkeiten und Strukturen, sowie im Falle von „HighTruPri" von der Schaffung sicherer Orte berichtete. Solch sichere Orte können zum Beispiel durch die Unterstützung durch sonderpädagogisches Personal wie Heilpädagogen geschaffen werden. So kann die Lehrkraft selbstständig Hilfe und Beratung bei diesen Expert*innen suchen. Ein Sicherer autonomieförderlicher Ort entsteht aber auch dadurch, dass die Schulleitung ihrem Kollegium den Rücken freihält oder, wie in folgendem Beispiel, freien Raum für Beziehungen ermöglicht:

> *„Also ich würde zum Beispiel sagen dadurch, dass an solchen Tagen an denen besondere Feste oder Ereignisse stattfinden, hier auch darauf geachtet wird, dass Klassenlehrerunterricht stattfindet, das heißt, man kann so bestimmte Ereignisse vor- und nachbereiten mit der eigenen Klasse." (LK3 aus Schule 2: #00:24:39-7#)*

Auf dem Pfad der Personalentwicklung werden 6 unterschiedliche Methoden genannt, die dazu beitragen können, dass sie die Lehrkräfte in der Dimension Schulleitung in ihrer Autonomie befriedigt fühlen. Den Schulleitungen aus „LowTruPri" scheinen seltener gemeinsame Ziele zu formulieren, dabei weniger direkt und ehrlich zu kommunizieren und pflegen eine weniger offene Fehlerkultur. Häufig wird bei in beiden Schultypen „Verlässlichkeit vorgelebt und vom Kollegium eingefordert"*:*

> *„Und kommt dann auch sehr schnell zur Sache und das, glaube ich, eine Sache. Die verspricht einem auch nichts was sie nicht halten kann oder sagt „Ja, müssen wir mal kucken.", wenn sie eigentlich schon weiß, dass man nicht kucken muss, sondern dass es nicht gehen wird. Die sagt einfach direkt was ist (…)." (LK 1 aus Schule 3: #00:29:52-3#)*

Wie bereits vielfach erwähnt, sollten Schulleitungen zur Förderung der ihr entgegengebrachten Vertrauenswürdigkeit sicherstellen, dass sich die Lehrkräfte nicht in ihrer Autonomie frustriert wahrnehmen (siehe Kapitel 2.7). Es wurden in beiden Schultypen Maßnahmen und Faktoren identifiziert, die auf eine solche Frustration hindeu-

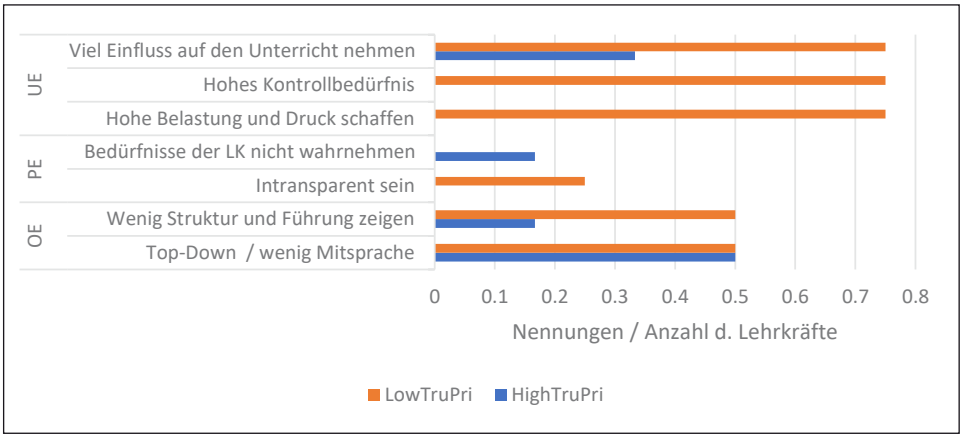


Abbildung 14: Maßnahmen Autonomiefrustration (SL)

ten (Abbildung 14). Bei den Schulleitungen aus „LowTruPri" werden 6 unterschiedliche autonomiefrustrierenden Verhaltensweisen genannt. Besonders häufig fühlen sich die Lehrkräfte innerhalb des Unterrichts in ihrer Autonomie frustriert. Negativ wird wahrgenommen, wenn zu viel Einfluss auf den Unterricht genommen wird, die Schulleitung ein zu hohes Kontrollbedürfnis zeigt oder zu viel Druck auf die Lehrkräfte ausübt.

> *„(…) und ich glaube, dass sie manchmal sehr stark fordert und dass sie sich dadurch auch sozusagen eigentlich auch schonen könnte. Gar nicht so, dass es auch nur für mich besser wäre, sondern glaube ich, für alle beteiligten manchmal etwas einfacher wäre. Jetzt sozusagen auch mal ein bisschen längere Leine lässt, sage ich mal." (LK1 aus Schule 7: #00:21:19-4#)*

Im Kontext Personalentwicklung wird mangelnde Transparenz und wenig Wahrnehmung der Autonomiebedürfnisse der Lehrkräfte genannt. Damit verbunden sind auch Aspekte der Organisationsentwicklung, welche Facetten hierarchischer Führungsstile aufzeigt. Es gibt in beiden Schultypen Situationen, in welchen von oben herab entschieden wird, ohne dabei auf Mitsprache Wert zulegen. Natürlich muss die Schulleitung auch selbstständig Entscheidungen treffen, dennoch wird dies von den Lehrkräften durchaus negativ bewertet. Besonders kritisch ist dies dann zu sehen, wenn die Entscheidungen nicht nachzuvollziehen sind, intransparent kommuniziert werden oder der Schulleitung – wie bei „LowTruPri" häufig – wenig Struktur und schlechte Führung zugesprochen wird:

> *„Also sie waren beide so angeschlagen, dass wie gesagt bei der letzten Studie rauskam, die Struktur und die Organisation läuft nicht gut, war ja auf den Punkt gebracht." (LK 1 aus Schule 16: #00:30:42-9#)*

8.1.2 Faktoren der Verbundenheitswahrnehmung

Ein Blick auf Maßnahmen und Handlungen der Schulleitung, welche einen positiven Zusammenhang auf die Wahrnehmung der Lehrkraft bezüglich ihrer Verbundenheit zur Schulleitung besitzen könnten, zeigt ebenfalls große Unterschiede zwischen den Schultypen auf (siehe Abbildung 15).

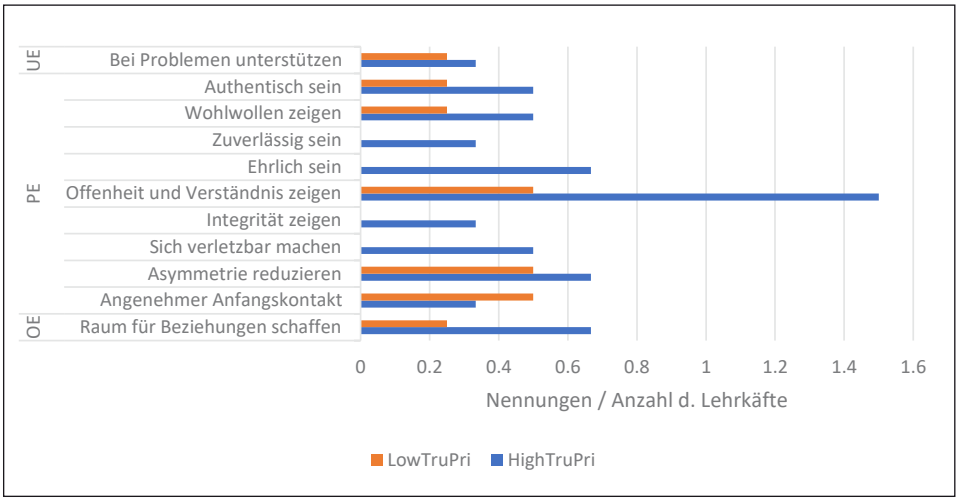


Abbildung 15: Maßnahmen Verbundenheitsbefriedigung (SL)

Die Schulleitungen des Typus „HighTruPri" scheinen eine Vielzahl unterschiedlicher Verhaltensweisen zu zeigen, welche einen potenziell positiven Einfluss auf die Verbundenheitseinschätzung der Lehrkräfte in diese zeigt. Dabei werden 11 unterschiedliche Vertrauenshandlungen identifiziert. Die Schulleitungen aus dem anderen Cluster zeigen nur 7 unterschiedliche Maßnahmen. Besonders häufig beziehen sich diese Maßnahmen auf Aspekte der Personalentwicklung. Dadurch, dass die Schulleitungen eine „offene Tür" haben, immer das Gespräch mit den Kolleg*innen suchen und sich dabei für die individuellen Bedürfnisse interessieren, zeigen die Schulleitungen beider Schultypen sehr häufig Offenheit und Verständnis. Dieser Aspekt wird bei den Schulleitungen des Typs „HighTruPri" auffallend oft betont. Wie folgendes Beispiel verdeutlicht, wird solch ein Verhalten als förderlich hinsichtlich der Verbundenheit zur Schulleitung bewertet:

> *„Also ich sage mal zum einem, wenn man jetzt persönliche Probleme zum Beispiel hat oder so ist das immer möglich zu kommen und vielleicht auch mal zu sagen, weißt du was ich brauche, jetzt drei Tage Ruhe und dann heißt es geh nach Hause so".(LK 1 aus Schule 5 #00:28:19-8#)*

In beiden Schultypen versuchen die Schulleitungen die strukturellen Beziehungsasymmetrien zu ihren Lehrkräften zu reduzieren. Dies passiert, indem generell eine gute Mischung aus Nähe und Distanz gefunden wird. Viele Schulleitungen duzen ihre Angestellten oder zeigen diesen, dass sie ernst genommen werden. Auffällig ist, dass viele Lehrkräfte ihren Schulleitungen vertrauensförderliche Eigenschaften zuschreiben. Alle Facetten der Vertrauenswürdigkeit, die auch der deutschen Omnibus T-Scale zugrunde liegen, werden bei der Gruppe „HighTruPri" genannt. Zusätzlich werden Integrität und die Fähigkeit, sich verletzlich zu zeigen, hervorgehoben. In der Gruppe „LowTruPri" werden Offenheit, Authentizität und Wohlwollen als zentrale Merkmale genannt. Eine Vertrauenshandlung, welche vom Vorhandensein einer gewissen Integrität der Schulleitung zeugt, wird folgendermaßen beschrieben:

> *„Und wenn aber mal irgendwie so etwas gewesen sein, also ich habe das einmal erlebt, dass er sich dann, das war so eine zweifelhafte Situation und dann hat er gesagt, also hat er sich sozusagen vor einen gestellt, vor die Eltern zum Beispiel, die dann irgendwie besondere Erwartungen hatten, die man jetzt nicht unbedingt erfüllen musste. Und hat genau, also hat mich auf jeden Fall gestärkt und da, also da konnte ich ihm total vertrauen, dass er mir da nicht in den Rücken fällt." (LK 2 aus Schule 2 #00:18:14-1#)*

Im Kontext der Unterrichtsentwicklung geht es vor allem um die Unterstützung bei pädagogischen Themen und Problemen. Dies passiert in beiden Teilstichproben gleichermaßen. Als eine vertrauensförderliche Maßnahme mit einem Bezug auf die Organisationsentwicklung kann das Schaffen von Raum für Beziehungen verstanden werden. Dabei zählt es, dass die Schulleitung im Schulalltag präsent ist, sich Zeit für die Beziehungen mit den Lehrkräften nimmt und den Lehrkräften damit generell Raum für Beziehungen ermöglicht.

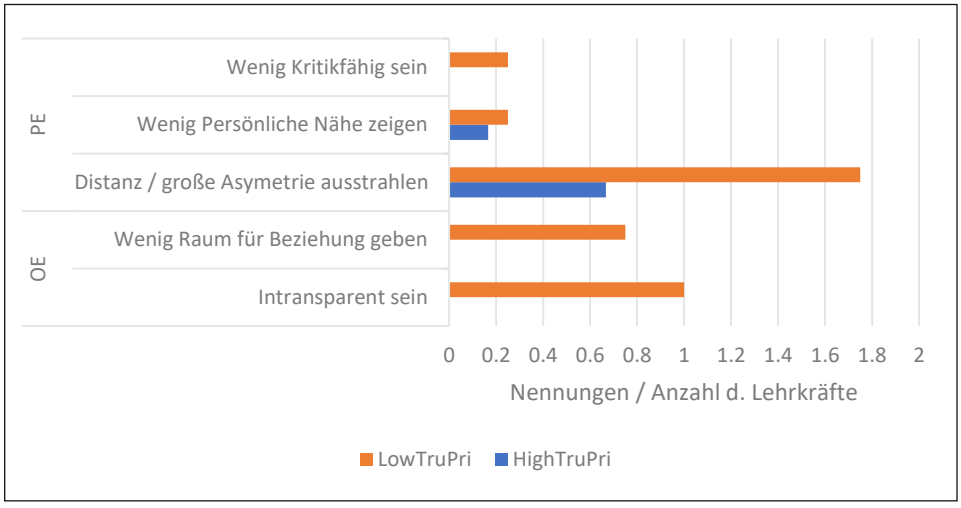


Abbildung 16: Maßnahmen Verbundenheitsfrustration (SL)

Abbildung 16 zeigt, dass die Schulleitungen des Schultyps „LowTruPri“ durch gewisse Handlungen die Wahrnehmung von Verbundenheitsfrustration begünstigen. Besonders häufig zeigen diese eine große Distanz zu den Lehrpersonen. Dies geschieht zum Beispiel durch einen distanzierten Führungsstil, dadurch, dass sie ihre Kolleg*innen siezen oder schlicht durch ihre Persönlichkeit:

> *„B: Ja? Vertrauen Sie Ihrer Schulleitung? Sie können ehrlich sein. I: (…) Also ich kann sie nicht so gut einschätzen, um zu sagen, ich würde ihr vertrauen, weil dafür ist dann doch zu viel Distanz.“ (LK2 aus Schule 7; #00:28:16-3#)*

8.1.3 Faktoren der Kompetenzwahrnehmung

Die Analyse der qualitativen Daten lässt den Rückschluss zu, dass sich die beiden Schultypen nur wenig in den genannten Maßnahmen der Kompetenzbefriedigung unterscheiden, jedoch erneut in den Maßnahmen, welche auf Frustration hindeuten. Daher kann ein potenzieller Zusammenhang dieses Faktors auf die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung nicht ausgeschlossen werden.

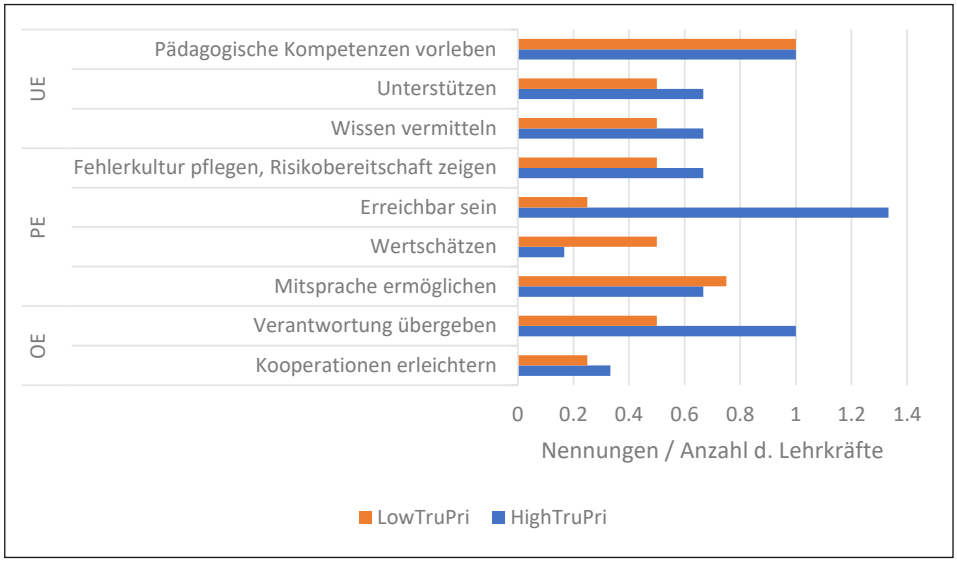


Abbildung 17: Maßnahmen Kompetenzbefriedigung (SL)

Die kodierten Textpassagen beider Schultypen können 9 unterschiedlichen Vertrauenshandlungen zugeordnet werden (Abbildung 17). Eine Schulleitung kann, indem sie eine „offene Fehlerkultur“ pflegt, indem sie „erreichbar und wertschätzend“ ist und indem sie „Mitsprache ermöglicht“, im Kontext von Personalentwicklung möglicherweise dazu beitragen, dass sich eine Lehrkraft als kompetent wahrnimmt.

Eine Schule, in der „Verantwortungen übergeben“ und „Kooperationen zwischen den Akteuren erleichtert“ werden, kann ebenso förderlich sein wie das „klassische Vermitteln von Wissen“ oder die „Unterstützung auf Unterrichtsebene“. Auf dieser Ebene wird häufig davon berichtet, dass die Schulleitung ihrer Vorbildungsfunktion gerecht wird, indem sie pädagogische Kompetenzen und gemeinsame Werte vorlebt, wie dieses Zitat verdeutlicht:

> *„Aber dadurch, dass sie das immer so vorlebt und in jeden Ansprachen auf der XXX oder wie auch immer so betont, fließt das irgendwie mit ein in unsere also jedenfalls in meinen Unterricht und Handeln. Ja.“ (LK 1 aus Schule 3: #00:33:38-6#)*

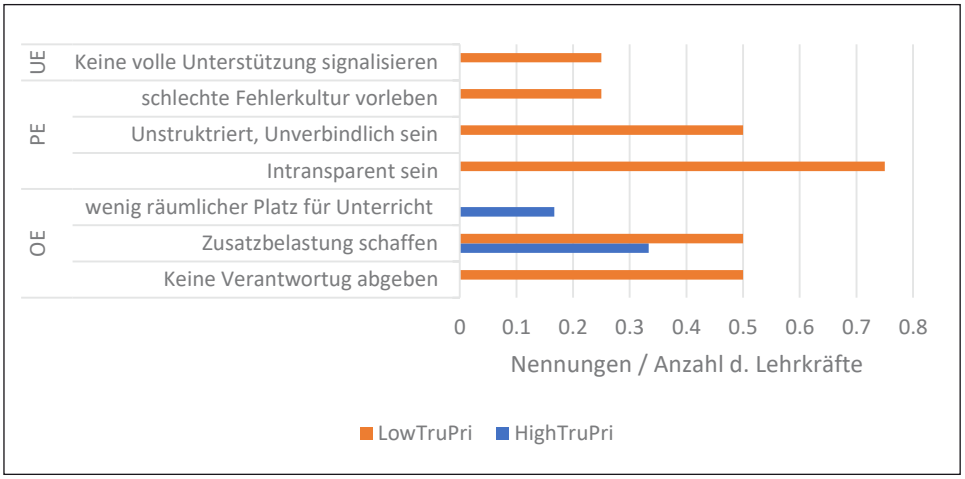


Abbildung 18: Maßnahmen Kompetenzfrustration (SL)

Hinsichtlich der kompetenzfrustrierenden Maßnahmen zeigen sich Unterschiede zwischen den Schultypen (Abbildung 18). Die Lehrpersonen aus „LowTruPri“ berichten von sieben Aspekten im Kontext Schulleitung, welche einen potenziell negativen Bezug auf ihre subjektive Kompetenzwahrnehmung aufweist, „HighTruPri“ nur zwei. Als kompetenzfrustrierend wird in beiden Schultypen, ungenügende Räumlichkeiten sowie hohe Zusatzbelastung bewertet. Vor allem, wenn die Zusatzbelastung von der Schulleitung ausgeht, wird dies als kompetenzfrustrierend wahrgenommen, da dann weniger Zeit für Unterricht und Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen bleibt. Die Lehrkräfte von „LowTruPri“ erzählen zudem davon, dass die Schulleitungen selten Verantwortung abgeben, eine schlechte Fehlerkultur vorleben, dabei häufig intransparent sind sowie häufig unstrukturiert und unverbindlich arbeiten. Im Kontext von Unterrichtsentwicklung wird mangelnde Unterstützung genannt.

8.2 Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen

Die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen bezieht sich zwar auf Aspekte des Miteinanders zwischen Lehrpersonen und dennoch kann dies durch Vertrauenshandlungen der Schulleitung beeinflusst werden. Wie in Kapitel 2.5 aufgeführt, spielt die Schulleitung zum Beispiel bei der Entwicklung eines guten Schulklimas oder bei der Schaffung struktureller, organisatorischer Rahmenbedingungen eine große Rolle für die Beziehungen im Kollegium. Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie deuten darauf hin, dass sich die Befriedigung der Bedürfnisse nach Verbundenheit und Kompetenz positiv auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung zwischen Kolleg*innen auswirken. Außerdem begünstigt die wahrgenommene Frustration der Verbundenheit eine negative Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen. Die Varianz der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Kollegen zwischen den beiden Schultypen ist für diese Dimension nicht sehr groß, daher werden nur geringe Unterschiede zwischen den beiden Gruppen erwartet.

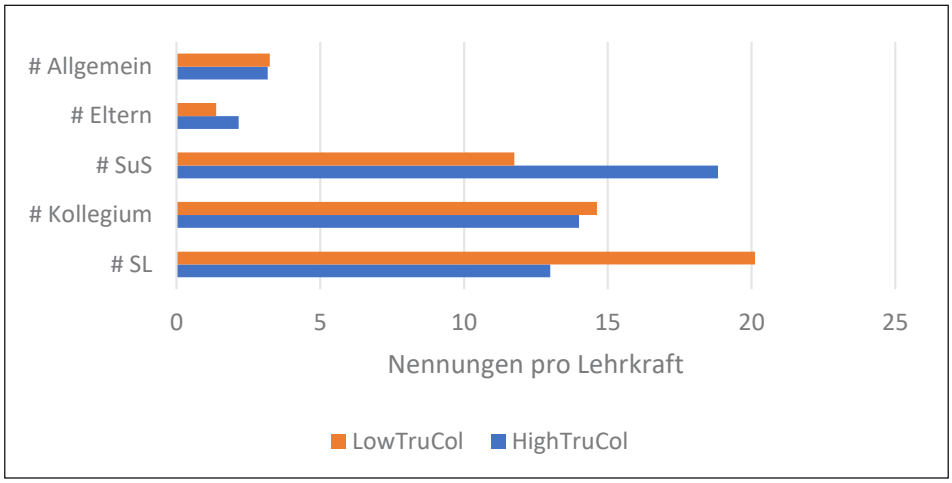


Abbildung 19: Vertrauenshandlungen im Kontext unterschiedlicher Personengruppen (LK)

Die beiden Schultypen sind in der Anzahl an kodierten Passagen miteinander vergleichbar (Abbildung 19). In den Interviews der Gruppe „LowTruCol“ werden zwar etwa insgesamt 100 Passagen mehr identifiziert, jedoch werden in dieser Gruppe auch zwei Interviews mehr berücksichtigt. Pro Lehrkraft werden für beide Typen 51 Passagen mit einem Bezug auf die Entstehung von Vertrauen identifiziert. Die Anzahl der Kodierungen der Dimension Kollegium sind pro Lehrkraft ähnlich hoch.

Die Aufteilung dieser Textpassagen zu den Dimensionen der Vertrauensentstehung ist ebenfalls vergleichbar (Abbildung 20). Die Schulen aus „HighTruCol“ berichten etwas mehr von Aspekten mit Bezug auf die erste Kategorie. Häufig genannt werden Aussagen zur Wahrnehmung des kollegialen Miteinanders oder über soziale Aktivitäten in der Schule, welche dazu beitragen, die Beziehungsver-

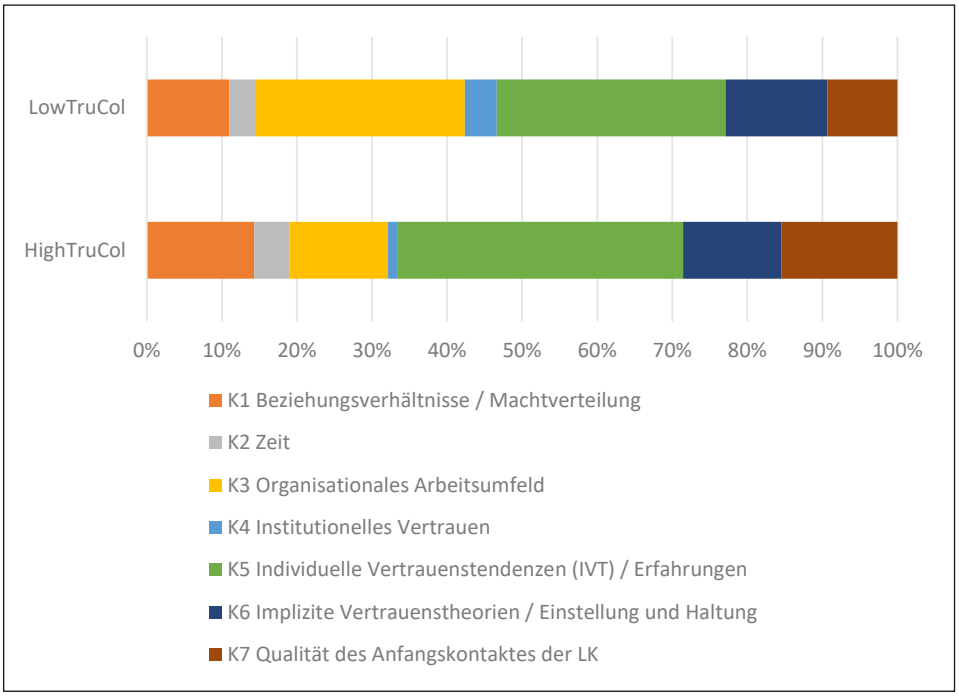


Abbildung 20: Aspekte der Vertrauensentstehung nach Kategoriensystem 1 (LK)

hältnisse untereinander zu stärken. Der Faktor Zeit spielt vor allem im Kontext von Kontinuität in der Zusammensetzung des Kollegiums eine Rolle. Das organisationale Arbeitsumfeld bezieht sich häufig auf die Nennung von Strukturen wie Jahrgangsteamsitzungen, Fachteamarbeit, verpflichtender Elternsprechtage, Tandem- und Teamarbeit. Ebenfalls spielt die wahrgenommene Arbeitsbelastung eine Rolle bei der Entstehung von Vertrauen innerhalb des Kollegiums sowie das wahrgenommene Schulklima:

> *„Das ist eine Stärke und eine Schwäche. Wir sind in den Jahrgangsteams und da arbeiten wir, mehr oder weniger gut zusammen. Natürlich auch in manchen Teams hakt es mal, aber das ist ja normal. Aber das große Kollegium geht in diesem System verloren. Ja, jeder kennt ja noch früher, die großen Lehrerzimmer, 60 Mann drinnen, ist nicht immer von Vorteil, aber der Nachteil ist auch wirklich, dass man bald schon nicht mehr alle kennt. Wir haben eine große Fluktuation und dann kommt hier ein Sozialarbeiter und da kommt ein neue Referendarin oder was weiß ich und/ Also das große Kollegium geht so ein bisschen dabei verloren, dass finde ich sehr schade." (LK 2 aus Schule 4 #00:11:03-0#)*

Aspekte des Institutionellen Vertrauen sind in der Lehrkraftdimension wenig kodiert. Hauptsächlich werden konkrete Verbesserungsvorschläge genannt, wie die

Forderung nach einer Öffnung des Unterrichts und mehr interdisziplinären Arbeiten oder Forderung, die curricularen Vorgaben der Landesschulbehörden zu reformieren. Auch Rufe nach mehr Personal werden in diesem Kontext genannt, da dies nach deren Aussagen mehr Raum für Beziehungen eröffnen würde. Die identifizierten Faktoren des Vertrauens in dieser Dimension enthalten eine Vielzahl konkreter Maßnahmen und Faktoren mit einem möglichen Einfluss auf die Wahrnehmung der Grundbedürfnisse, wie folgende Abbildungen zeigen.

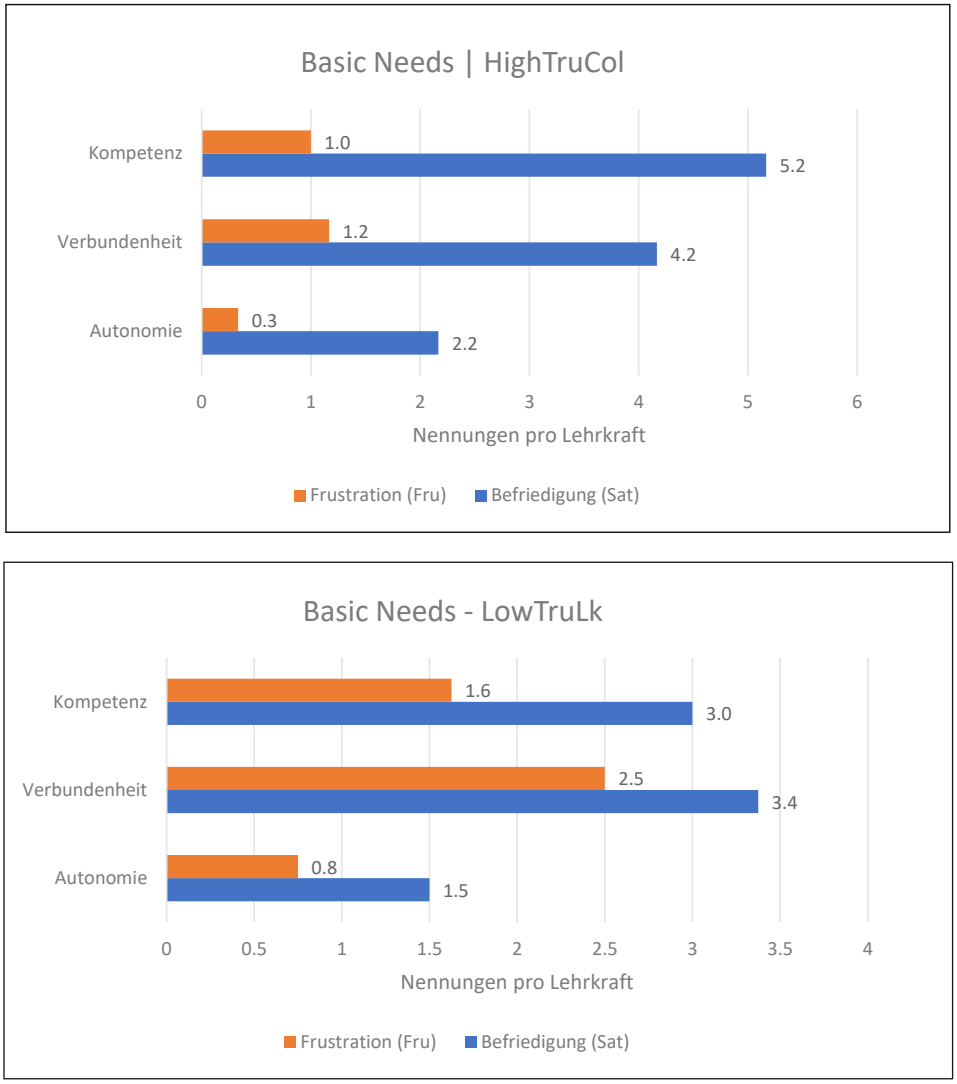


Abbildung 21: Verteilung auf die Wahrnehmung der drei Grundbedürfnisse (LK)

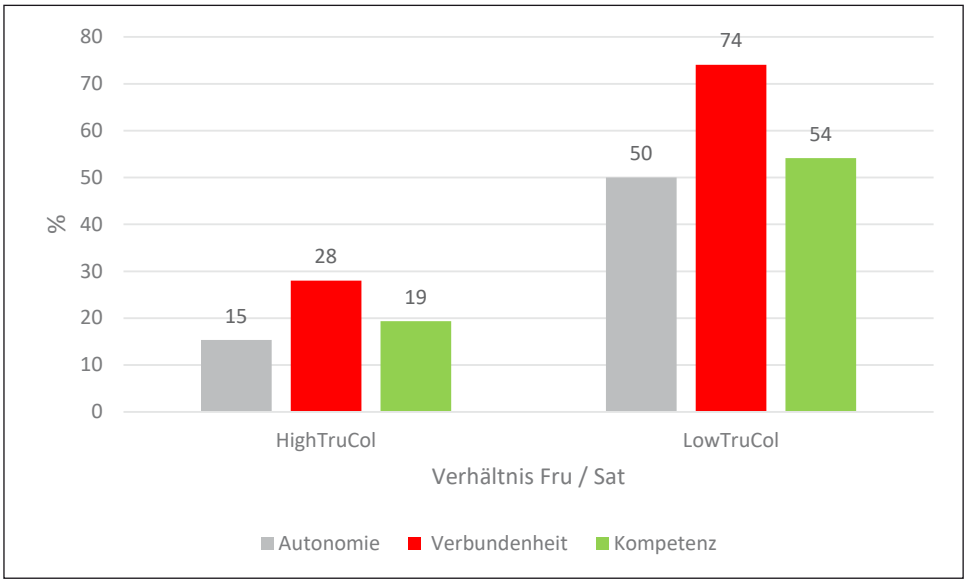


Abbildung 22: Vergleich der Frustration-Befriedigung-Ratio

Insgesamt besitzen 13 („LowTruCol“) bzw. 14 („HighTruCol“) Aussagen eine mögliche Relevanz für die Wahrnehmung eines psychologischen Grundbedürfnisses. Die Lehrkräfte beider Schultypen berichten häufiger von der Bedürfnisbefriedigung als von Frustration. Am meisten wird jeweils das Bedürfnis nach Kompetenz sowie Verbundenheit befriedigt. Die Lehrkräfte aus „HighTruCol“ nennen pro Lehrkraft mehr Befriedigung von Verbundenheit und Kompetenz als die der anderen Gruppe. Diese beiden Grundbedürfnisse werden im Verhältnis jedoch auch am häufigsten frustriert. Bezogen auf die Wahrnehmung von Verbundenheitsfrustration zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Gruppen. Bei allen Grundbedürfnissen wird in „LowTruCol“ wesentlich mehr über mögliche Frustration berichtet. Tatsächlich zeigen die Daten viele Nennungen im Kontext der Wahrnehmung von Verbundenheitsfrustration. Texteinheiten mit Bezug auf die Wahrnehmung des Bedürfnisses nach Autonomie wurde in der Dimension „Kolleg*innen“ selten kodiert.

8.2.1 Faktoren Autonomiewahrnehmung

Die Textpassagen mit einem Bezug auf die subjektive Wahrnehmung des Autonomiebedürfnisses sind sich in ihrer Anzahl an Nennungen und in ihren Verteilungen von Frustration zu Befriedigung miteinander vergleichbar. Es deutete also darauf hin, dass Lehrpersonen nur einen geringen Einfluss auf die subjektive Autonomiewahrnehmung ihrer Kolleg*innen haben könnten. Dies zeigt sich auch durch die geringe Anzahl konkreter Maßnahmen und Faktoren, die einen möglichen Einfluss auf dieses Grundbedürfnis besitzen.

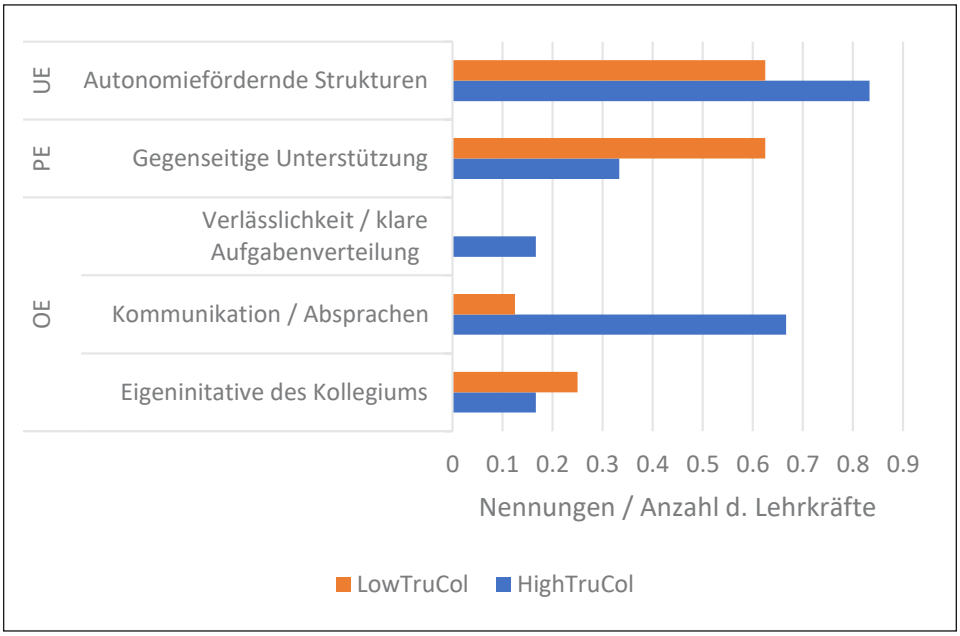


Abbildung 23: Maßnahmen Autonomiebefriedigung (LK)

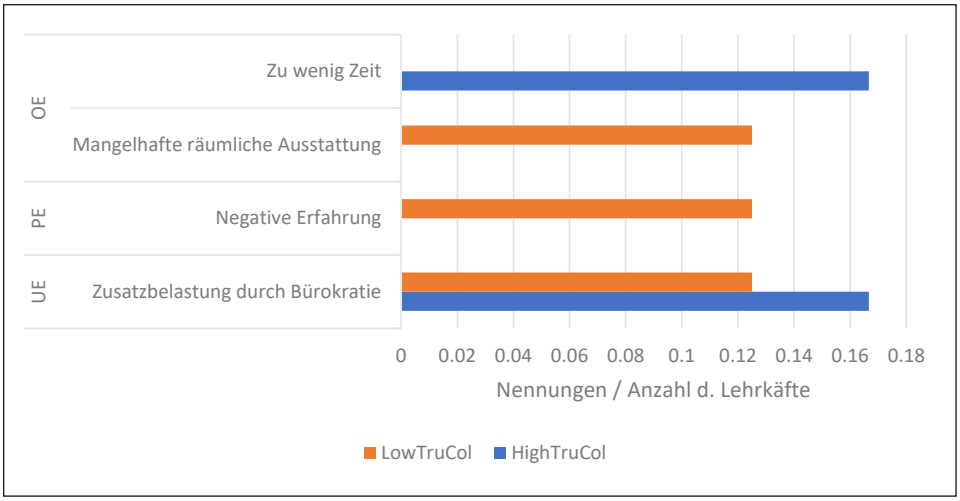


Abbildung 24: Maßnahmen Autonomiefrustration (LK)

Die autonomiebefriedigenden Faktoren ähneln sich zwischen den Schultypen (Abbildung 23). Im Kontext des Unterrichts wird die gegenseitige Unterstützung sowie gelungene Kommunikation und Absprachen als förderlich bewertet. Die Unterstützung erfolgt zum größten Teil durch den gegenseitigen Austausch von Materialien oder durch Hilfestellung bei Problemen. Im Kontext des gesamten Kollegiums zeigen die Lehrkräfte beider Typen Eigeninitiative. Es gibt zudem gewisse autonomiefördernde Strukturen in den Schulen, wie diese Aussage zeigt:

> *„Und einfach fragen. Aber da ist auch unser Kollegium ganz stark, sage ich mal. Wir haben unser Lernhaus-Konzept ja. Das wir verschiedene Lehrerzimmer haben. Diese Lehrerzimmer sind recht überschaubar. Und so dass sich ein Team immer in diesen Lernhäusern trifft und dann auch die neuen KollegInnen und Kollegen gut auffängt." (LK 2 aus Schule 5 #00:12:22-6#)*

Eine Frustration der Autonomie wird möglicherweise durch individuelle schlechte Erfahrungen mit Kolleg*innen, schlechten Räumlichkeiten (keine Gemeinschaftsräume), wenig Zeit und damit verbunden hoher Arbeitsbelastung begünstigt (Abbildung 24). Diese Aspekte konnten jedoch jeweils nur einmal mit der Autonomiefrustration in Verbindung gebracht werden. Die Kollegen und Kolleg*innen haben daher wahrscheinlich nur einen marginalen Einfluss auf die eigene Wahrnehmung der Autonomie.

8.2.2 Faktoren Verbundenheitswahrnehmung

Unter den signifikanten Prädiktoren des Regressionsmodells zeigt die Verbundenheitswahrnehmung die größte Effektstärke auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Kolleg*innen. Die quantitative Analyse hat zudem gezeigt, dass die Lehrkräfte aller Schulen die Vertrauenswürdigkeit ihrer Kolleginnen und Kollegen unter allen Schulakteuren am höchsten einschätzen. Die Daten zeigen in dieser Dimension zudem die niedrigste Varianz zwischen allen befragten Lehrkräften. Dies zeigt sich auch bei der Fallauswahl (vgl. Tabelle 4). Aufgrund der geringen Gruppenunterschiede in diesem Kontext werden zwar Unterschiede zwischen den Typen erwartet, jedoch können diese geringer ausfallen.

Im Kontext von Unterricht wird in beiden Schultypen eine gegenseitige, kollegiale Unterstützung wahrgenommen (Abbildung 25). Dies passiert auf der persönlichen Ebene, indem die Lehrkräfte einander beistehen, sich gegenseitig den Rücken freihalten oder sich kleine alltägliche Aufmerksamkeiten schenken. Auf organisationaler Ebene wird eine Kontinuität im Kollegium als Faktor positiver Beziehungsentwicklung gesehen. Asymmetrische Beziehungsstrukturen im Kollegium werden durch das Geben eines Vertrauensvorschusses reduziert. Gerade erfahrene Lehrkräfte achten auf ihre neuen Kolleg*innen und signalisieren ihnen Vertrauen. Auf der Ebene der Personalentwicklung geht es um das positive Miteinander im Kol-

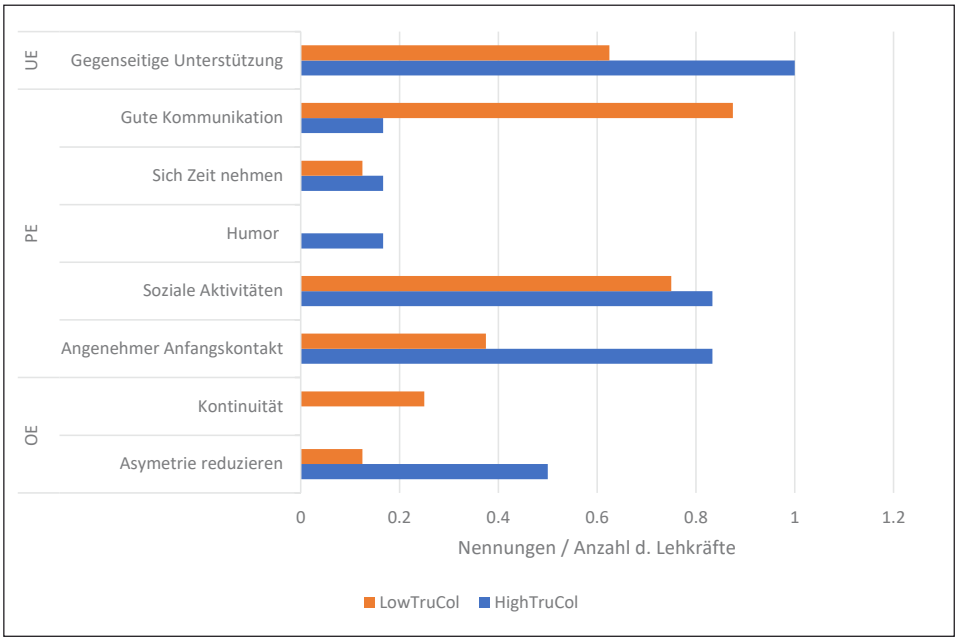


Abbildung 25: Maßnahmen Verbundenheitsbefriedigung (LK)

legium. Eine gute und offene Kommunikation, Humor oder das sich Zeit nehmen wird hier als positiv wahrgenommen. Sehr häufig wird über einen herzlichen, freundlichen und ehrlichen Anfangskontakt mit den Kolleg*innen berichtet oder es werden positive Erfahrungen im Kontext einer sozialen Aktivität berichtet.

> *„(…) und da ist mindestens genauso wichtig, zu dem was tagsüber besprochen wird, wie man die Schule ausrichtet, dass man sich abends dann auf ein Bier noch zusammensetzt. Irgendwann gibt die Schulleitung auf und geht nach oben ins Bett. Und dann geht es dann auch nochmal irgendwie bis drei Uhr, vier Uhr morgens teilweise. Ich mache noch als junger Kollege noch lange mit, also das gehört auch irgendwie mit dazu, auch mal so richtig Spaß zu haben." (LK1 aus Schule 7 #00:12:00-7#)*

Die Lehrkräfte aus „LowTruCol" berichten in den Interviews öfter von Situationen, in welchen sie ein negatives Gefühl bezüglich der sozialen Verbundenheit zu ihren Kolleg*innen wahrgenommen haben (Abbildung 26). Es wurden neun unterschiedliche Maßnahmen oder Faktoren identifiziert, welche auf Frustration dieses Bedürfnisses hindeuten könnten, für die High Truster hingegen nur vier. Negativ wahrgenommen wird auf persönlicher Ebene das Vorhandensein von Cliquen im Kollegium, eine schwache Partizipation an sozialen Aktivitäten oder Initiativen. Unter negative Erfahrungen sind allgemeine, negative Verhaltensweisen der Kolleg*innen gemeint, wie etwa Unfreundlichkeit oder schlechte Erfahrungen mit einzelnen Personen. Die Low Truster sehen zudem mangelnde gegenseitige Wertschät-

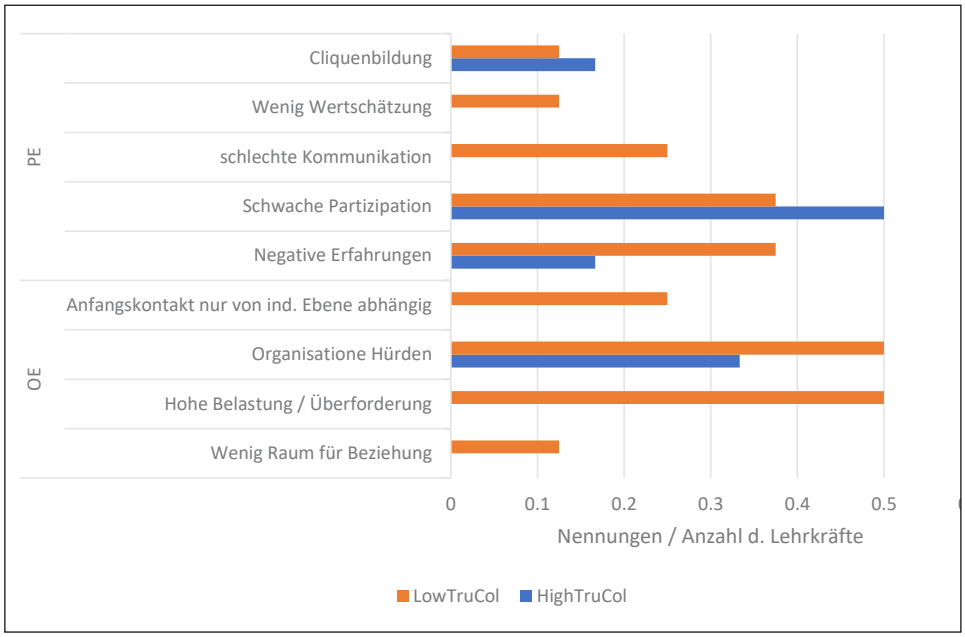


Abbildung 26: Maßnahmen Verbundenheitsfrustration (LK)

zung und Formen schlechter Kommunikation kritisch. Auf organisationaler Ebene wird die hohe Arbeitsbelastung und das nicht Vorhandensein von Rückzugsmöglichkeiten und sicheren Begegnungsräumen als negativer Faktor der Verbundenheitsentwicklung gesehen. Unter organisationalen Hürden wird hohe Fluktuation und Krankheitsstände im Kollegium oder die Organisation in Jahrgangsteams oder Lernhäusern gesehen. Diese Hürden führen dazu, dass man nur mit einem sehr geringen Teil des Kollegiums im täglichen Austausch steht. Die Lehrkräfte aus „LowTruCol" erzählen zusätzlich davon, dass der Anfangskontakt mit den Lehrkräften ausschließlich von der persönlichen Ebene abhängt und es auch keine schulische Struktur für die Integration neuer Kolleg*innen gibt.

> *„Es gibt immer dann, wenn es heißt es kommen neue Kollegen, dass es mehr so ein persönliches Ding, das man sagt, ach Mensch ich nehme dich jetzt hier unter meine Fittiche und du kannst mich/ Also das wird immer so kommuniziert und irgendwie Fragen und Fragen und Hilfen gibt jeder. Grundsätzlich wäre das aber etwas, was ich viel besser finden würde, wenn wir das eigentlich installieren würden, wie so eine Art Paten, (…), die sich auf jeden Fall ganz verlässlich darum kümmert. Du bist jetzt neu hier und ich bin jetzt auf jeden Fall erstmal das halbe Jahr hier für dich." (LK1 aus Schule 5 #00:22:59-3#)*

8.2.3 Faktoren Kompetenzwahrnehmung

In Bezug auf die Kompetenz zeigen die quantitativen Ergebnisse, dass die wahrgenommene Kompetenzbefriedigung der Lehrkräfte die eigene Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen positiv beeinflussen kann. Die Frustration dieses Bedürfnisses besitzt keine Korrelation. Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie verdeutlichen, dass Lehrpersonen beider Schultypen sich als kompetent wahrnehmen, was sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen und Verhaltensweisen widerspiegelt.

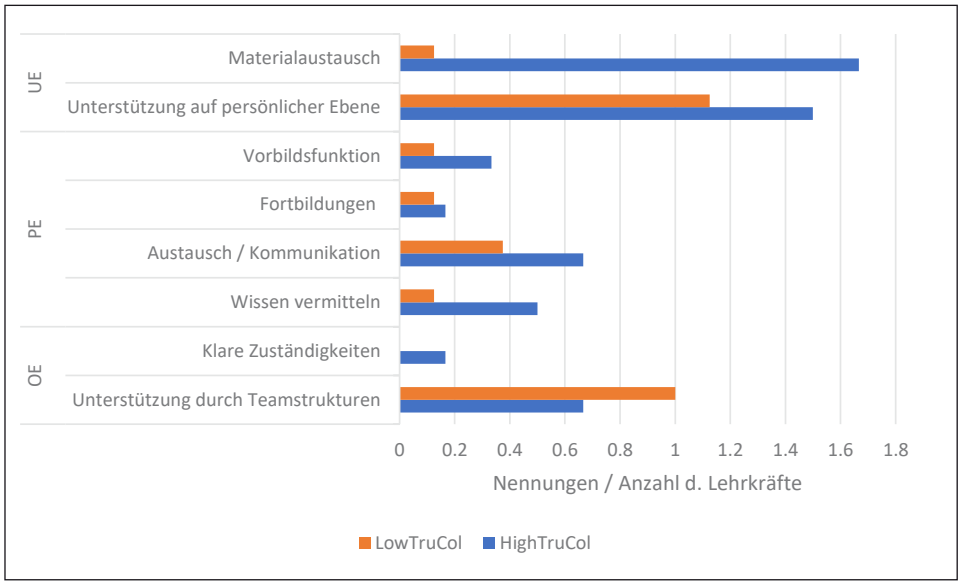


Abbildung 27: Maßnahmen Kompetenzbefriedigung (LK)

Kompetenz, wie sie von Deci und Ryan (2017) verstanden wird, ist eng mit der eigenen Selbstwirksamkeit verbunden (siehe Kapitel 2.6.1). Es geht also darum, sein Handeln als selbstwirksam zu erleben. Dies kann auf rein fachlicher, aber auch auf pädagogisch – persönlicher Ebene passieren. Auf der Unterrichtsebene wird als positiv für die eigene Kompetenzwahrnehmung der Austausch von Materialien zwischen den Kollegen genannt (Abbildung 27). Auf einer persönlichen Ebene erfolgt die Unterstützung dadurch, dass bei allen Problemen Hilfsbereitschaft signalisiert wird oder dass das Kollegium „gemeinsam an einem Strang zieht".

> *„Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, also offener Austausch, wirklich auch selber mal zuzugeben, wenn man irgendwie auf ein Problem trifft, das man so selber nicht lösen kann und wo man nicht weiterweiß. Und sich einfach kollegial beraten, wie man das so schön sagt." (LK2 aus Schule 3 #00:16:57-3#)*

Faktoren, welche unter Personalentwicklungsaspekten gesehen werden können, sind die Bedeutung von Fortbildungen (z. B. schulinterne Fortbildung) und das Vermitteln von Wissen durch die Kolleg*innen. Außerdem tragen möglicherweise ein guter Austausch und viel Kommunikation dazu bei, dass sich jede Lehrkraft sicherer und kompetenter fühlt. Lehrkräfte beider Schultypen haben zudem betont, dass es persönlich hilft, wenn die Kollegen und Kolleg*innen Engagement und Kompetenz vorleben, quasi als Vorbild für einen selbst. Auf der organisatorischen Ebene wird von „HighTruCol" das Vorhandensein klarer Zuständigkeiten als positiv für die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz gesehen. In beiden Schultypen wird zudem das Vorhandensein von Teamstrukturen als förderlich und positiv bewertet, da dies die Kooperation im Team fördert.

> *„Also alles was wir in Fachteams machen – nicht alles aber ein Teil dessen findet auch in festgelegten Zeiten statt. Das heißt, man kann sich eigentlich gar nicht rausziehen. Ich kann gar kein Einzelgänger sein an dieser Schule also oder Eigenbrötler. Das geht gar nicht. Ich muss mich mit meinem Fachteam treffen. Ich muss mich mit den auseinandersetzen." (LK 1 aus Schule 3 #00:21:44-5#)*

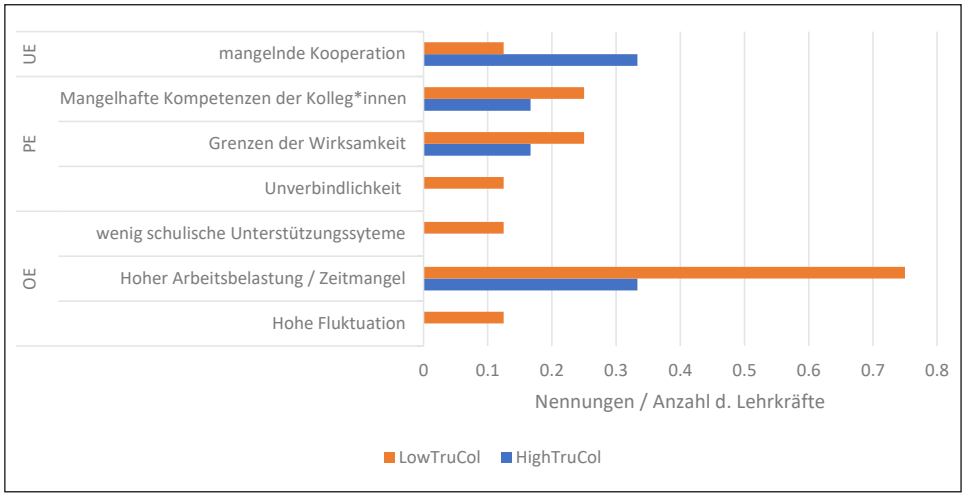


Abbildung 28: Maßnahmen Kompetenzfrustration (LK)

Es werden insgesamt sieben unterschiedliche Faktoren identifiziert, welche einen negativen Effekt auf die individuelle Kompetenzwahrnehmung zwischen Lehrpersonen haben könnten (Abbildung 28). Die Lehrkräfte aus „HighTruCol" berichten dabei nur von 4 Faktoren. Darunter fällt das Vorhandensein schlechter Kooperationsstrukturen, die Wahrnehmung mangelhafter Kompetenzen der Kolleg*innen oder die Wahrnehmung der eigenen Grenzen der Wirksamkeit. Letzteres entsteht auf schulischer Ebene vor allem dadurch, dass die Schere zwischen Anforderungen und

Realität aufgrund schwieriger Bedingungen immer größer werde, die das Kollegium trotz Engagement und Kompetenzen nicht ausgleichen kann:

> *„Ich glaube, in Schule gibt es viele Mängel, in dem System Schule und die Anforderungen werden immer größer an Schule, was sie auszugleichen hat, was sie auch inhaltlich mitbringen muss, wie sie ausstattungsmäßig sein sollte idealerweise usw. Und das kann, das (unv.) realerweise nicht gegeben. Bei mir an der Schule ist es nicht vorhanden in dem Maße aber wir versuchen halt trotzdem diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Also es ist eine eigentlich eine große Schere. Ich glaube, dass viele SchülerInnen dann auch merken im Laufe ihres Bildungsgangs in der Schule oder sagen wir mal wie sie älter werden, dass sie immer mehr wahrnehmen, dass sie irgendwie nicht, dass ihnen etwas fehlt und das ist das, was eben dann der Hintergrund ist." (LK 1 aus Schule 12)*

Auf organisatorischer Ebene wird neben dem Zeitmangel und der hohen Arbeitsbelastung von „LowColTru" eine hohe Fluktuation im Kollegium und das Fehlen schulischer Unterstützungssysteme genannt. So beklagt eine Lehrkraft zum Beispiel, dass die Lehrkräfte mit dem Einlernen neuer Kolleg*innen alleingelassen werden und somit für die eigentliche Arbeit mit den Kindern immer weniger Zeit bleibt.

8.3 Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen

Wie in Kapitel 3.5.4 ausführlich dargestellt, stellt Vertrauen einen wichtigen Faktor guten Unterrichts dar. Die Schüler-Lehrkraft-Beziehung wurde in einer Vielzahl an empirischen Studien aus unterschiedlichen Perspektiven heraus erforscht (Fabel-Lamla, 2022; Thies, 2005). Es zeigt sich, dass Vertrauen im Kontext Unterricht durch Faktoren asymmetrischer Beziehungsstruktur, mangelnder Freiwilligkeit, Zeitmangel und verfestigter individuelle Vertrauens-tendenzen und theorien erschwert wird (Schweer, 1996, 2017). Umso wichtiger erscheint es, dass die ranghöhere Person in Vorleistung geht, dabei zum Beispiel Vertrauensvorschüsse gibt, Asymmetrien reduziert und sich auf die individuellen Bedarfe der Lernenden einzustellen (Schweer, 2017). Die Wechselseitigkeit der Lehrkraft-Schüler-Beziehung ist im Kontext von Vertrauensaufbau essenziell (Thies, 2005). Eine Lehrkraft, die sich stark dafür einsetzt, das Vertrauen ihrer Schülerinnen und Schüler zu gewinnen, wird umgekehrt auch leichter Vertrauen zu den Lernenden aufbauen können (Ferrin et al., 2008; Korsgaard, 2018). Aus diesem Grund steht das Handeln der Lehrkraft innerhalb der Dimension Schüler*innen im Fokus.

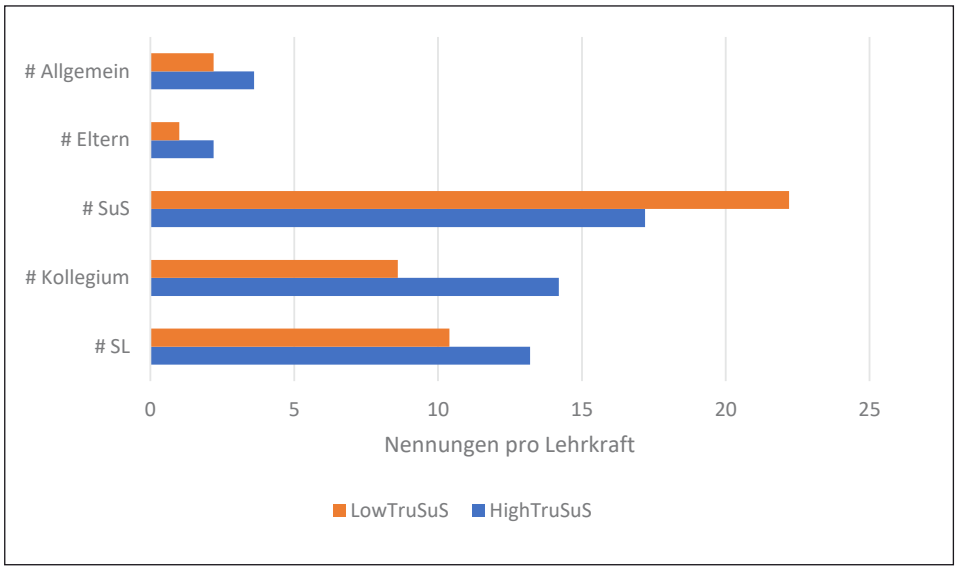


Abbildung 29: Vertrauenshandlungen im Kontext unterschiedlicher Personengruppen (SuS)

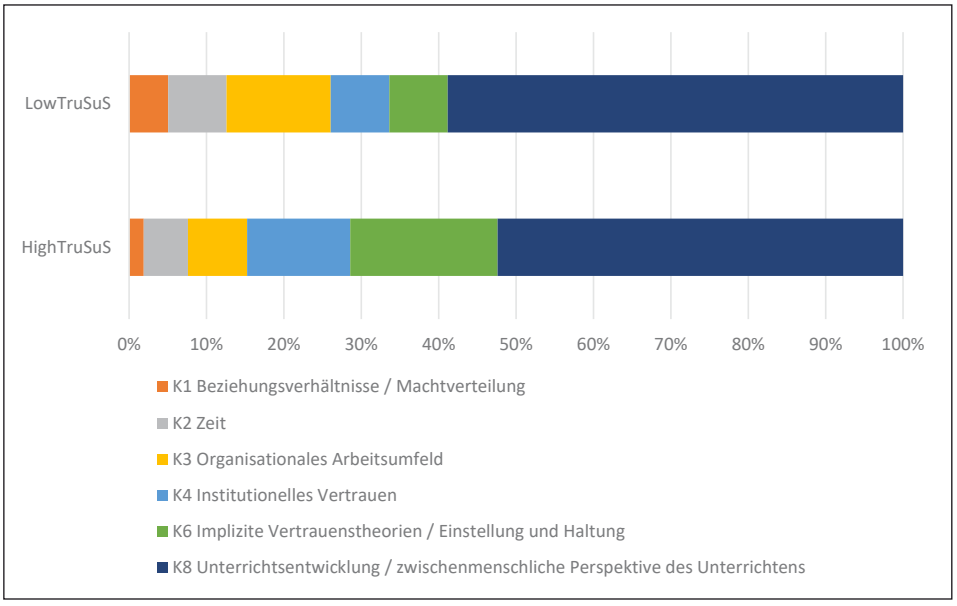


Abbildung 30: Aspekte der Vertrauensentstehung nach Kategoriensystem 1 (SuS)

Die Schultypen sind hinsichtlich der Anzahl an Nennungen pro Lehrkraft vergleichbar (Abbildung 29). Im Durchschnitt wurden pro Lehrkraft circa 50 Codes, mit einer Relevanz für die Entstehung von Vertrauen festgestellt. Dabei beziehen sich die meisten Textpassagen auf die Ebene „Schüler*innen". Innerhalb dieser Dimension wird mehr als die Hälfte aller kodierten Textstellen Kategorie K8 zugeordnet (Abbildung 30). Aufgrund der oben beschrieben Wichtigkeit der Wechselseitigkeit und der Relevanz des Lehrkrafthandelns auf die Entstehung von Vertrauen wurden Aspekte der Reziprozität und des Lehrkrafthandelns in Kategorie 8 eingeordnet. Dies führt dazu, dass die anderen Kategorien weniger relevant sind. In K1 werden allgemeine Aussagen zum Umgang mit den Schüler*innen kodiert. So stellen die Lehrkräfte heraus, dass eine persönliche Nähe unverzichtbar ist. Asymmetrien werden reduziert, indem man „offen kommuniziert" und sich „auf Augenhöhe begegnet", dabei kann auch ein körperlicher Kontakt (Umarmung, Händeschütteln) helfen. Dabei stellen die Lehrkräfte die Gradwanderung zwischen „Nähe und Distanz" heraus. Der Faktor Zeit wird im Kontext Unterricht explizit genannt. Dabei geht es im Wesentlichen um das „Fehlen von Zeit", und um das sich „aktiv Zeit für die Lernenden nehmen". Aussagen der Dimension Schüler*innen, welche einen klaren Bezug auf das organisatorische Umfeld des Unterrichtens besitzen, wurden in K3 kodiert. Auch in diesem Kontext geht es um die „hohe Arbeitsbelastung", welche die Beziehungen im Unterricht belastet. Erschwert wird dies auch durch den schwachen sozio-kulturellen Status der Schüler*innen. Förderlich können dagegen Strukturen wie zum Beispiel Jahrgangsteams, regelmäßige Reflexionsgespräche, partizipative Schulkonzepte und Teamteaching sein. Institutionelles Vertrauen zeigt sich auch im Kontext Unterricht hauptsächlich durch konkrete Verbesserungsvorschläge. Von den Lehrkräften werden folgende Vorschläge gemacht: Mehr Zeit, mehr Personal (pädagogisch und nicht pädagogisch), weniger Inhalt, mehr kooperatives Lernen, mehr Sprachförderung, keine Noten, offene und längere Grundschule. K5 ist hier nicht vertreten, da alle Erfahrungen und damit auch die im Sinne von Reziprozität von den Lernenden ausgehenden Vertrauenshandlungen in Kategorie K8 kodiert wurden. K6 beinhaltet die Erwartung und Haltung aus beiden Perspektiven, sowohl ausgehend von der Lehrperson als auch von den Schüler*innen. Genannt werden von Lehrpersonen und Schüler*innen unter anderem Ehrlichkeit, Verlässlichkeit, Klarheit und Struktur, persönliche Nähe und Authentizität, Transparenz und Offenheit. Die Analyse der Kategorie 8 erfolgt im Zusammenhang mit dem Bezug auf die psychischen Grundbedürfnisse.

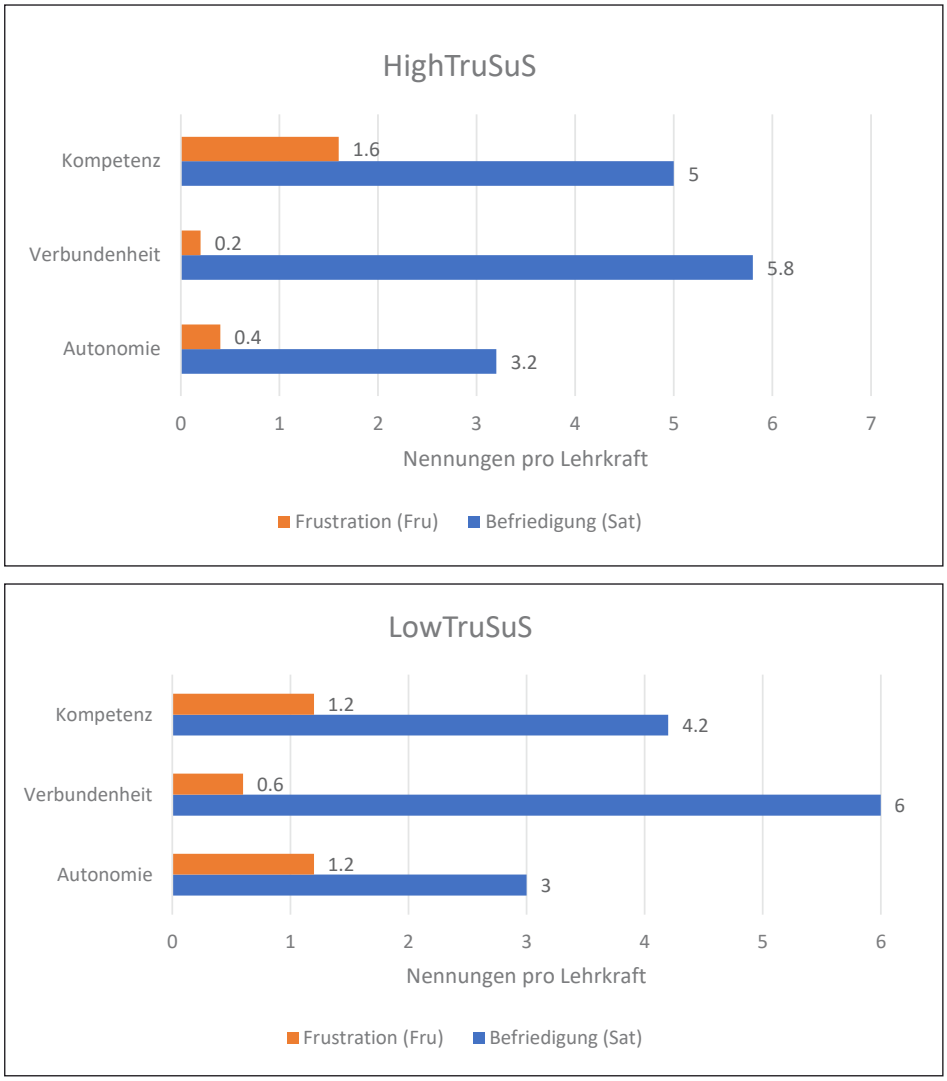


Abbildung 31: Verteilung auf die Wahrnehmung der drei Grundbedürfnisse (SuS)

Auf Grundlage der quantitativen Analyse wird erwartet, dass sich die beiden Schultypen vor allem in der Befriedigung von Verbundenheit und Autonomie unterscheiden. Angesichts der relativ hohen Varianz zwischen den beiden Schultypen bezüglich der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schüler*innen sollten Unterschiede zwischen den Schultypen erkennbar sein. Abbildung 32 zeigen, dass in „HighTruSuS“ mehr Nennungen bezüglich der Befriedigung dieser beiden Grundbedürfnisse entsprechend kodiert wurden. Die Unterschiede sind zwar nicht sehr groß, dennoch durch die Quantifizierung erkennbar. Das Verhältnis zwischen Frustration und Befriedigung der Grundbedürfnisse zeigt ein positiveres Bild der „HighTruSuS“ in Bezug auf die Autonomie.

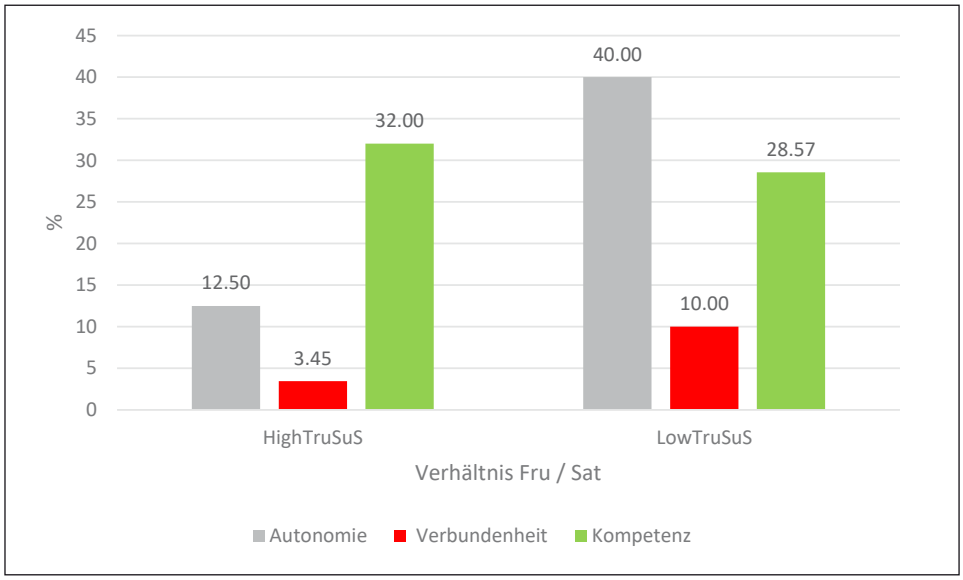


Abbildung 32: Vergleich der Frustration-Befriedigung-Ratio (SuS)

8.3.1 Faktoren Autonomiewahrnehmung

Wie im Kontext der Relationships Motivation Theory erklärt, befriedigt nicht nur das „Nehmen", sondern auch das „Geben" von Autonomie das eigene Bedürfnis nach Autonomie (siehe Kapitel2.6.3) (Cheon et al., 2014; Deci & Ryan, 2017). Lehrkräfte, die ihre Schüler*innen häufig in ihrer Autonomie unterstützen, besitzen unter anderem selbst eine größere Befriedigung ihrer psychologischen Grundbedürfnisse beim Unterrichten sowie eine höhere Selbstwirksamkeit (Cheon et al., 2014). Vor diesem Kontext sollten Lehrkräfte im Unterricht Autonomie gewähren und sich über diesen Weg als autonom gegenüber ihren Schüler*innen wahrnehmen, die Initiative muss aufgrund der für den Vertrauensaufbau ungünstigen Voraussetzungen im Unterricht unbedingt von der Lehrkraft ausgehen (Schweer, 2017). Für die Autonomieunterstützung im Unterricht spielt das Verhältnis von Struktur und Autonomie eine entscheidende Rolle (Aelterman et al., 2019; Reeve, 2002). Häufig werden kontrollierende und autonomieunterstützende Verhaltensweisen als konträr betrachtet, doch gibt es inzwischen auch theoretische Ansätze, die diese Unterrichtsstile als voneinander unabhängige Motivationsansätze betrachten (Haerens et al., 2015).

In ihrer Methodenvielfalt unterscheiden sich die beiden Schultypen nur geringfügig (Abbildung 33). Aus „HighTruSuS" werden insgesamt acht unterschiedliche (potenziell) autonomiefördernde Aspekte genannt, in „LowTruSuS" hingegen sechs. Die Analyse der autonomieunterstützenden Faktoren im Unterricht macht deutlich, dass sowohl strukturgebende als auch autonomiefördernde Aspekte in beiden Schultypen präsent sind. Indem den Schüler*innen Freiräume (z. B. offene Spielzeiten) gelassen, „Asymmetrien reduziert" (Auf Augenhöhe sein), „Transparenz (im Handeln und in der Bewertung) vorgelebt und Freiwilligkeit ermöglicht wird, kön-

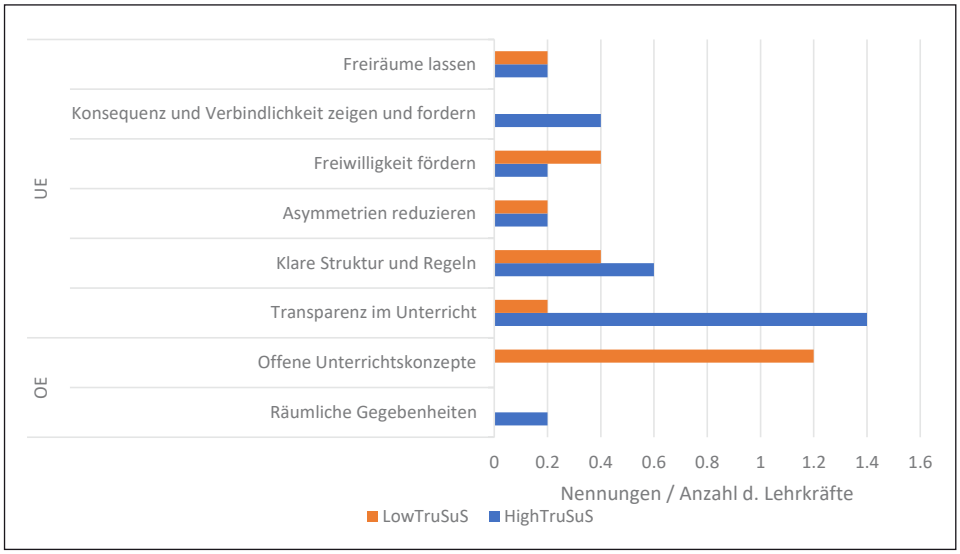


Abbildung 33: Maßnahmen Autonomiebefriedigung (SuS)

nen Lehrkräfte direkt die Autonomiewahrnehmung der Lernenden fördern. Letzteres passiert zum Beispiel, indem den Schüler*innen Wahlmöglichkeiten bei Inhalten gegeben werden oder Verantwortung übertragen wird, wie in diesem Beispiel:

> *„Und tatsächlich versuche ich aber dieses kümmern, das mach ich natürlich auf meine Weise, ich versuche aber die Verantwortung diesbezüglich auch an die Schüler auch ganz stark abzugeben und zum Beispiel dieser Klassenrat wird mittlerweile nicht mehr von mir geführt, sondern von den beiden Klassensprechern. Das heißt ich kann mich da zurücklehnen, muss nur noch eingreifen, wenn sie einfach gar nicht weiterkommen. Und sie sorgen so ein bisschen selber für sich." (LK1 aus Schule 5 #00:06:50-3#)*

Auf der anderen Seite wird von vielen Lernenden eine klare Struktur als motivierend und autonomieförderlich empfunden. Dies geschieht, indem die Lehrperson klare Regeln vorgibt und eine gewisse Verbindlichkeit vorlebt und von Schüler*innen einfordert.

> *„(…) und auch ne Verbindlichkeit. Und ich lass sie direkt spüren, wenn wir ne Verbindlichkeit haben, und die Ehrlichkeit spielt da ja auch mit, mit rein, dass ihr Handeln auch Konsequenzen hat aber das müssen sie total lernen, weil das kennen sie von Zuhause oftmals gar nicht, ich handle und das hat auch ne Konsequenz. Wenn ich eben in dem Sinne handle, dass ich nichts erbringe, dann hat das eben auch ne Konsequenz." (LK1 aus Schule 4 #09:22-10:26#)*

Für beide Schultypen wurden nur sehr wenige Codes identifiziert, welche auf eine potenzielle Frustration der Autonomie im Kontext Unterricht oder gegenüber den Schüler*innen hindeuten. Neben der mangelnden Zeit und der allgemeinen Einstellung der Lehrkraft zu Autonomieunterstützung wurden vor allem strenge Vorgaben genannt. Dies bezieht sich zum einen auf methodischen Vorgaben von der Schule, als auch auf curriculare und inhaltliche Vorgaben, wie folgendes Beispiel veranschaulicht.

> *„Da muss man ja immer wieder, finde ich, die Landesschulbehörde kritisieren. Es gibt kein Kerncurriculum für die Oberschule in Mathe. Es gibt das für die Hauptschule und die Realschule und natürlich für die Förderschule. Das heißt ja aber für mich konkret in der Oberschule, ich sitz mit drei Kerncurricular in einer Stunde. Geht nicht." (LK 2 aus Schule 4 #00:22:59-2#)*

8.3.2 Faktoren Verbundenheitswahrnehmung

Die Wahrnehmung der eigenen sozialen Verbundenheit gegenüber ihren Schüler*innen ist – auf den Erkenntnissen der quantitativen Studie aufbauend – ein möglicher Einflussfaktor auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Lehrkräfte. Im Allgemeinen sehen viele Lehrkräfte gute Beziehungen als Teil ihres pädagogischen Bildungsauftrags. Gute Beziehungen im Klassenzimmer stellen die Grundlage erfolgreichen Lernens dar (Hattie, 2020). Die Lehrkräfte beider Schultypen berichten von denselben Faktoren, die in der Beziehung zu Schüler*innen und Schüler*innen eine positive Wahrnehmung der Verbundenheit begünstigen können. Genauso wie zuvor bei der Autonomiewahrnehmung müssen Vertrauenshandlungen von den Lehrkräften ausgehen (Schweer, 2017). Schafft eine Lehrkraft es, dass die Schüler*innen sich ihr gegenüber verbunden fühlen, so wird diese Verbundenheit von den Lehrpersonen erwidert. Schüler*innen spiegeln den Lehrkräften ihre Verbundenheit, indem sie zum Beispiel den Unterricht nicht stören, wenig Fehltage aufweisen, die persönliche Nähe suchen, bei Problemen um Rat bitten und manchmal sogar durch ein direktes Feedback.

> *„Und dass sie auch/ Wir haben trotz unseres sozialen Umfelds bis auf einzelne, also wirkliche eine/ eine nicht sehr hohe Fehlquote. Und wenn die Schüler da sind, dann freuen sie sich. man merkt auch natürlich Montagsmorgens, sie sind müde, aber sie freuen sich auch wieder da zu sein. Und die größten Chaoten, sind jeden Tag da." (LK2 aus Schule 4 #00:04:44-5#)*

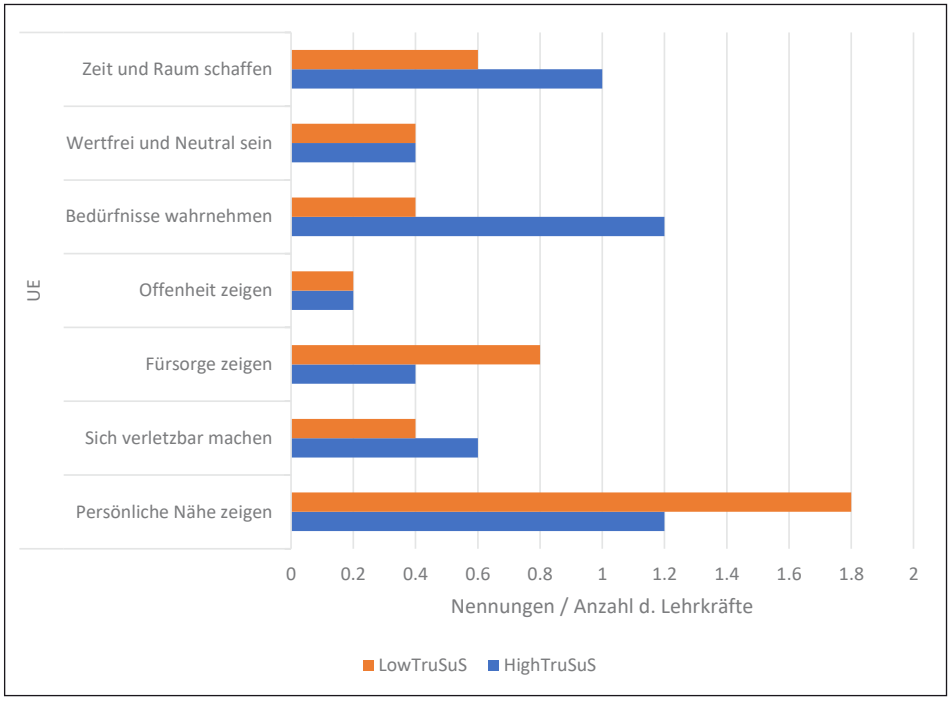


Abbildung 34: Maßnahmen Verbundenheitsbefriedigung (SuS)

Innerhalb der Interviews wurde in beiden Schularten sieben unterschiedliche Maßnahmen identifiziert, welche dazu beitragen können, dass sich die Schüler*innen ihrer Lehrkraft gegenüber verbunden fühlen und damit auch vice versa die Lehrpersonen auch gegenüber ihren Schüler*innen (Abbildung 34). Alle Faktoren betreffen Handlungen und Einstellungen des sozialen Miteinanders. Um Verbundenheit in der Klasse aufzubauen, könnten sich Lehrpersonen Zeit und Raum für ihre Schüler*innen schaffen, zum Beispiel mal ein Kind zur Seite nehmen, oder eine Morgenroutine schaffen, in welcher es zunächst einmal um Persönliches geht. Als wichtig sehen es die befragten Lehrpersonen auch möglichst wertfrei und neutral zu sein und dabei Offenheit und Fürsorge zu zeigen. Fürsorge wird von manchen Lehrkräften definiert als ein „Elternersatz" für manche Kinder zu sein. Grundvoraussetzung einer guten Beziehung ist es, die Bedürfnisse des Gegenübers wahrzunehmen. Das heißt, sich für die Lebensrealitäten der Lernenden ernsthaft zu interessieren, ihnen auf Augenhöhe zu begegnen und auch persönliche Nähe zu zeigen. Um überhaupt einen Vertrauensaufbau in der Klasse zu ermöglichen, sollten sich die Lehrpersonen verletzbar machen (Mayer et al., 1995; Rousseau et al., 1998). Konkret bedeutet dies eine offene Fehlerkultur zu pflegen, auch mal zu eigenen Fehlern zu stehen oder eben eine gewisse persönliche Ebene zu ihren Schüler*innen zuzulassen.

> *„Es ist dann natürlich schon immer eine Gradwanderung. Ich habe so ein zwei Mädchen, die sagen dann, ach XXX beste Freundin. Ich sag, nee, ja also ihr könnt mir alles sagen und ich bin für euch da, aber natürlich bin ich auch irgendwie eure Lehrerin. Nichts destotrotz finde ich es ja irgendwie schön, wenn sie merken, da ist jemand, der sich kümmert, der irgendwie da ist. Und wo ich einfach diese Vertrauensebene habe zu sagen, der Person kann ich einfach alles sagen. Und das ist erstmal ja.“ (LK1 aus Schule 5 #00:06:50-3#)*

Bezüglich möglicher negativer Einflussfaktoren wurde von den Lehrpersonen nur wenig berichtet. Viele bemerken, dass neben dem Fehlen von Zeit und geeigneten Räumlichkeiten ein niedriger sozio-kultureller Status der Schüler*innen die Beziehungsarbeit erschwert. Manche sprechen von strategischem Verhalten ihrer Schüler*innen und dementsprechend einer gewissen Unehrlichkeit. Rückschlüsse für die Schulentwicklung können dadurch nicht gezogen werden.

8.3.3 Faktoren Kompetenzwahrnehmung

Damit sich eine Lehrkraft als kompetent wahrnimmt, muss sie sich im Unterricht als selbstwirksam wahrnehmen. Hat ihr Handeln einen positiven Einfluss auf die Schüler*innen, so nimmt sie sich dementsprechend kompetent – quasi als eine gute Lehrerin oder guten Lehrer – wahr. Positiv zur eigenen Wahrnehmung tragen also auch Maßnahmen zur Förderung der Kompetenzen der Schüler*innen bei.

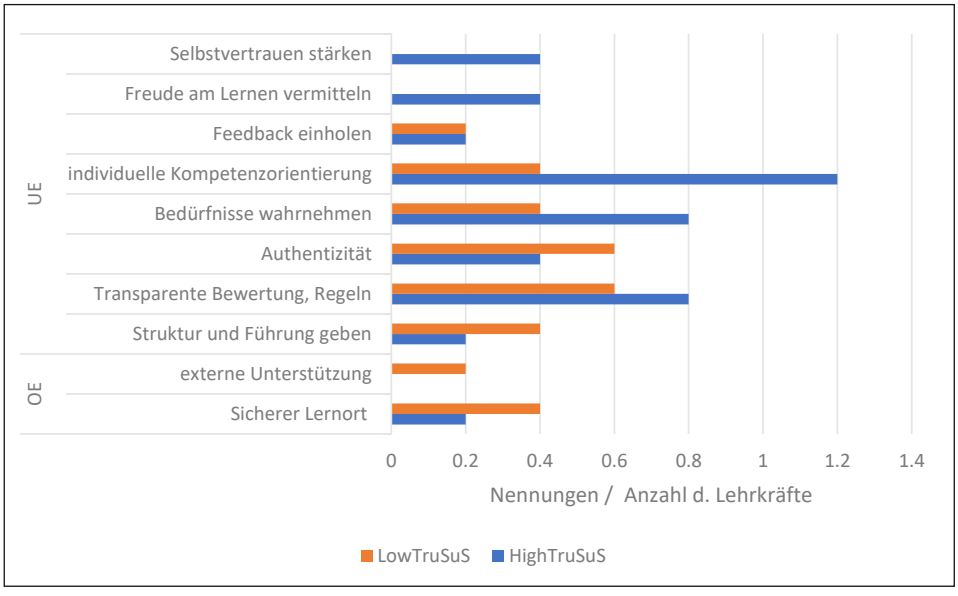


Abbildung 35: Maßnahmen Kompetenzbefriedigung (SuS)

Im Kontext der Organisation Schule wird das Vorhandensein eines sicheren Lernortes förderlich gesehen (Abbildung 35). Dies kann neben einem gut ausgestatteten Klassenzimmer auch ein separater Förderraum sein. Externe Unterstützung durch Kooperationen mit Bildungsanbietern oder der Hilfe durch Schulbegleiter*innen wird auch als positiv bewertet. Auf der Unterrichtsebene haben die Lehrpersonen aus „HighTruSus" acht unterschiedliche Methoden genannt, „LowTruSus" dagegen nur drei. Sehr häufig wurde in beiden Schultypen die Bedürfniswahrnehmung der Lernenden genannt, das heißt, dass sich die Lehrkräfte für die Bedürfnisse und Befindlichkeiten jedes einzelnen Schülers oder jeder Schülerin interessieren und dabei möglich authentisch bleiben.

> *„Ja, genau. Was ich dann an manchen Stellen auch schon mache. Weil ich finde man kann nicht lernen, wenn man unglücklich ist oder unzufrieden oder wenn, wie gesagt auch die Beziehung untereinander nicht passt nee? Also weil/ wie gesagt ich bin ja auch nicht fehlerfrei und dann gehört es für mich ja auch dann an manchen Stellen dazu zu sagen, sorry ich hatte da einen schlechten Tag, ich habe/ ich bin da zu laut geworden, du hast da was abgekriegt was gar nicht für dich gedacht war irgendwie." (LK1 aus Schule 5 #00:14:11-6#)*

Bezogen auf die Unterrichtsstruktur wird das Vorhandensein von klaren Regeln und Führung in beiden Schultypen als möglicherweise kompetenzfördernd identifiziert. Ausschließlich die Lehrkräfte aus „HighTruSuS" haben in den Interviews herausgestellt, dass für sie eine individuelle Kompetenzorientierung wichtig ist, dass also die individuellen und zum Teil sehr unterschiedlichen Kompetenzen der Lernenden gesehen wird und der Unterricht und die Inhalte entsprechen differenziert werden. Förderlich ist dabei Transparenz bei der Bewertung der Individuen, zum Beispiel bei der Notengebung. Manche Lehrpersonen holen sich auch regelmäßig Feedback von ihren Klassen ein. Dies kann die Wahrnehmung ihrer eigenen Kompetenz direkt fördern und kann den Lernenden zudem ein positives Selbstwirksamkeitsgefühl vermitteln. In diesem Kontext wird auch das Vermitteln von Selbstvertrauen genannt. Abschließend steht die Erkenntnis, dass es sich mit Freude leichter lernt, wie diese Lehrkraft treffend zusammenfasst:

> *„Sondern, dass es irgendwie, dass sie Spaß haben, so ein bisschen. Also, dass das, die nicht angstbehaftet in Mathematik sind. Dass sie merken, dass ist alles gar nicht so schlimm ist, auch wenn die Eltern sagen, das ist ganz ganz schlimm/ von vornerein Mathe konnte ich nicht oder so ist ja immer diese (unv.) Eltern, dann wirst du das auch nicht können. Das finde ich immer schlimm und da versuche ich immer so ein bisschen gegenzuwirken. Also das Mathe Spaß machen kann, so das ist so ein bisschen, das versuche ich so/ die Haltung versuche ich zu vermitteln." (LK1 aus Schule 7 #00:01:40-4#)*

Bezüglich der Frustration des eigenen Bedürfnisses nach Kompetenz konnte in der Dimension Schüler*innen erneut nur sehr wenige Faktoren identifiziert werden. Neben den „Klassikern" der Klassengröße, mangelndes Personal und fehlende Zeit wurde von negativen Erfahrungen berichtete. Diese beziehen sich auf die erlebten Grenzen der eigenen Wirksamkeit. Zum Beispiel, weil man manche Schüler*innen nicht mehr erreichen kann, weil diese in den großen Klassen untergehen.

8.4 Vertrauenswürdigkeit der Eltern

Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie zeigen, dass die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Lehrkräfte nicht von der Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse moderiert wird. Wie in Abschnitt 7.4 postuliert, stimmt diese Erkenntnis mit den theoretischen Überlegungen der Selbstbestimmungstheorie überein, insbesondere im Kontext der Relationships Motivation Theorie (RMT). Eine Grundvoraussetzung der RMT ist die gleichzeitige Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse vor dem Hintergrund des Vorhandenseins enger und freiwilliger Beziehungsstrukturen. Die Ergebnisse der 1. Teilstudie werfen die Frage auf, ob diese Voraussetzungen für die Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern im erforderlichen Maße gegeben ist. Auf diesen Ergebnissen aufbauend, wurde auf das Thema Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit zu den Eltern ein untergeordneter Fokus gelegt. Eine Priorisierung auf Fokusthemen war aufgrund zeitlicher Limitationen (i. e. Interviewlänge von ca. 30 Minuten) erforderlich. Dennoch wurde über die Beziehung zu den Eltern an einigen Stellen der Interviews gesprochen. So konnten über die Gesamtheit aller Lehrkraftinterviews insgesamt 24 Textpassagen mithilfe des 1. Kategoriensystems entsprechend kodiert werden. Aufgrund der geringen Anzahl an Codes erfolgt in diesem Kapitel keine Differenzierung nach unterschiedlichen Extremtypen. Die Schulen der Teilstichprobe unterscheiden sich erkennbar in der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Eltern. Schule 7 weist mit 3.9 den höchsten Wert auf, Schule 10 mit 2.8 den niedrigsten. Dennoch macht aufgrund der geringen Anzahl kodierter Passagen eine gegenüberstellende Analyse wenig Sinn. Daher wird im Folgenden die Gesamtheit der Codes lediglich auf ihre Dimensionen der Vertrauensentstehung überprüft sowie ein Überblick über die Maßnahmen gegeben.

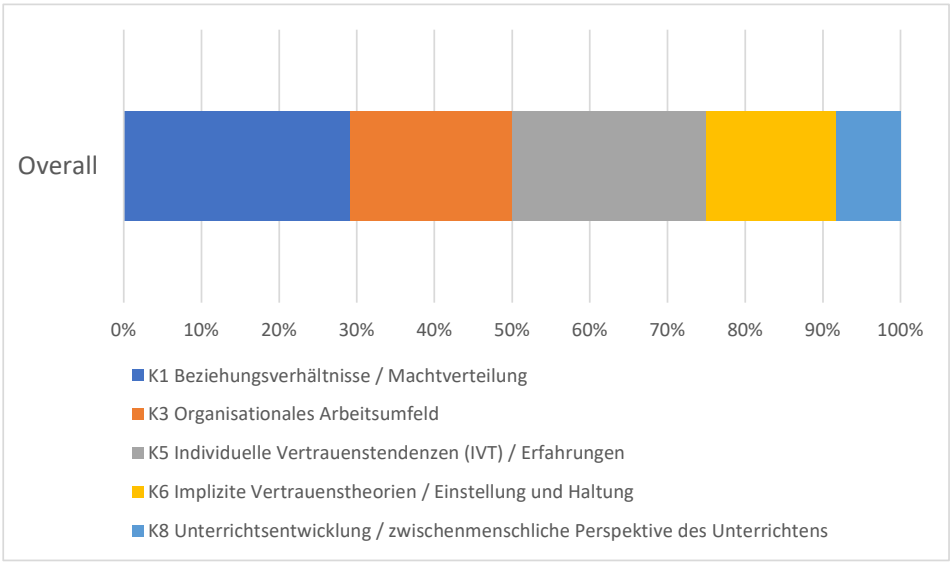


Abbildung 36: Aspekte der Vertrauensentstehung nach Kategoriensystem 1 (Eltern)

Eltern und Lehrkräfte befinden sich einem unfreiwillig gewählten Beziehungsverhältnis, welches zudem von einer asymmetrischen Machtverteilung (zugunsten der LK) und somit wechselseitiger Verletzbarkeit geprägt ist (vgl. Kapitel 3.5.5). Aufgrund der Beziehungsasymmetrie ist das Geben eines Vertrauensvorschusses, somit das Zeigen initialer Vertrauenshandlungen durch die Lehrkräfte für den Vertrauensaufbau förderlich. Methoden zur Reduzierung dieser Asymmetrien werden von den Lehrkräften am häufigsten genannt (7 Nennungen) und stellt einen wirksamen Ansatz dar, Vertrauen zu den Eltern herzustellen (Abbildung 36). Dreimal wurde die Wichtigkeit einer offenen und wertschätzenden Kommunikation mit den Eltern hervorgehoben.

> *„Also ich glaube, dass ich Elterngespräche ein bisschen anders führe als meine Kolleginnen und Kollegen, weil eine vernünftige Elternarbeit geht nur, wenn man gemeinsam an eine Strang zieht und wenn man Gespräche auch nicht so anfängt ‚Ihr Kind kann jetzt das und das und das nicht.', was kann man jetzt tun. Sondern, dass wir erstmal überlegen wo steht das Kind. Dass wir gemeinsam das Kind im Blick haben und dann die nächsten Schritte auch für uns gemeinsam treffen. Also es geht überhaupt gar nicht, wenn ich die Eltern gegen mich habe. Und da ein wertschätzendes Gespräch zu führen, ist immer Goldwert. Und wenn man merkt, das geht gar nicht, dann wirklich zu sagen ‚Ok, dann treffen wir uns ein anderes Mal wieder.'" (LK1 aus Schule 2 #00:25:26-9#)*

Zudem wurde das Zulassen von persönlicher Nähe (1 Nennung), gute Erreichbarkeit für die Eltern (2 Nennungen), aber auch die Wahrung einer professionellen Distanz (1 Nennung) in Bezug auf Kategorie K1 genannt. Häufig wird über konkrete

Erfahrungen mit den Eltern gesprochen (6 Nennungen), woraus mögliche, individuelle Erfahrungstendenzen ableitbar sind. An zwei Stellen wurden herausfordernde Erfahrungen aufgrund niedriger sozioökonomischen Voraussetzungen der Familien angebracht. Einmal wird davon berichtete, dass man bereits von Eltern angeschrien wurde, woraus sich das Vorhandensein einer gewissen Resilienz ableiten lassen kann. Dreimal wurde zwar über konkrete Erfahrungen mit Eltern berichtete, woraus jedoch keine konkrete Maßnahme abzuleiten war. Fünf Nennungen gab es zu Einstellung und Haltung gegenüber der Elternbeziehung. Einmal war keine Maßnahme herzuleiten und viermal wurde der gemeinsame pädagogische Bildungsauftrag hervorgehoben.

> *„Mit den Eltern kann es phasenweise anstrengend sein. Da gibt es aber solche und solche. Also ich würde sagen, dass ist ungefähr 50/50. Die einen 50 Prozent sind so, dass sie anstrengend sind, weil sie manchmal viel fordern oder manchmal das Gefühl haben/ ich denke immer wir ziehen ja eigentlich an einem Strang, wir haben ja eigentlich alle das Interesse, dass es dem Kind gut geht. Ich bin ja nicht irgendwie der böse oder so, auch wenn ich Mathe mache. Da müsste man vielleicht mehr an einem Strang ziehen. Dass es weniger gegeneinander ist." (LK1 aus Schule 7 #00:26:59-8)*

Die Wichtigkeit von Kooperation und Zusammenarbeit mit den Eltern wird auch in K3 (Organisationale Arbeitsumfeld) berichtet. Dies passiert in den Schulen hauptsächlich (3 Nennungen) durch die Vorgabe von gewissen Strukturen (z. B. verpflichtender Elterngespräche oder Feedbacktage). Einmal wurde zudem das Vorhandensein einer Steuergruppe „Eltern" erwähnt, die sich zum Ziel setzt, die Beziehungen mit den Eltern systematisch zu verbessern.

> *„Wir haben zum Beispiel gerade/ haben wir die Feedbacktage. Das haben wir abgelöst. Früher hatten wir den Elternsprechtag. Aber wir wollten, dass der Fokus von den Eltern weggeht. Und dass die Schüler*Innenschaft unbedingt mit dabei ist. Und das ist so, dass die jetzt/ die Schüler*nnen müssen kommen mit ihren Eltern aber auf jeden Fall müssen sie da sein. Und dann wird darüber überlegt, wie sind deine ihre Ziele, wie kann man die erreichen." (LK2 aus Schule 12 #00:05:49-2)*

Schließlich stellt die Transparenz bzgl. des Unterrichts durch Lernentwicklungsgespräche oder Wochenpläne eine Methode aus Kategorie 8 dar, die eine bessere Integration der Eltern in die Schule begünstigt.

8.5 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse

Die Repräsentativität der zweiten Teilstudie ist gewährleistet, auf der einen Seite, da die unterschiedlichen Vertrauenstypen in Bezug auf die Verteilung in ihrer Größe und ihren Merkmalen vergleichbar sind auf der anderen Seite, da die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie mit denen aus der quantitativen Studie im Rahmen belastbarer Metainferenzen zusammengeführt werden können (Teddlie & Tashakkori, 2010) (vgl. Kapitel 9.1). In Bezug auf die Fallauswahl der unterschiedlichen Vertrauenstypen handelt es sich um eine vielfältige Mischung aus Grund- und Sekundarschulen, sowohl aus Großstädten als auch aus kleinen Dörfern oder Kleinstädten, mit unterschiedlichen Schüler- und Lehrkraftzahlen, einschließlich sehr kleiner und sehr großer Schulen (Tabelle 4). Vergleichbar sind die jeweiligen Cluster zudem bezüglich der Anzahl (per Capita) an identifizierten vertrauensförderlichen Faktoren (Kodierung nach Kategoriensystem 1). Auch die Verteilungen dieser Faktoren auf die acht Kategorien (K1. K8) ist zwischen den Schultypen vergleichbar.

Die Fallkontrastierung der unterschiedlichen Vertrauenstypen lässt Unterschiede zwischen den Schulen erkennen. Ein Vergleich zwischen Schulen mit hoher bzw. relativ niedriger Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schulleitung lässt vermuten, dass die Schulen sich darin unterscheiden, wie die psychologischen Grundbedürfnisse wahrgenommen werden und wovon diese beeinflusst werden können. Für Schulen mit hohem Vertrauen („HighTruPri“) wurden deutlich mehr Textpassagen in Bezug auf eine mögliche Bedürfnisbefriedigung identifiziert und deutlich weniger Passagen auf die Frustration der Bedürfnisse. Die Verhältnisse von Frustrierung zu Zufriedenheit aller Bedürfnisse unterscheiden sich erheblich zugunsten von Schulen mit hohem Vertrauen. Auch in Bezug auf die berichtete Vielfalt unterschiedlicher Faktoren und Methoden sind Unterschiede erkennbar. Lehrkräfte aus Schulen mit hohem Vertrauen berichten über mehr (unterschiedliche) Maßnahmen zur Befriedigung der Autonomie und Verbundenheit im Vergleich zur anderen Gruppe. Es werden auch wesentlich weniger Maßnahmen genannt, die die drei Grundbedürfnisse frustrieren. Hinsichtlich der Befriedigung der Kompetenz werden in beiden Gruppen die gleichen Maßnahmen kodiert.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviewdaten zeigt Unterschiede zwischen den beiden Schultypen auf. Denn hier berichten die Lehrkräfte aus Schulen mit hohem Vertrauensniveau im Vergleich von mehr bedürfnisbefriedigenden und weniger frustrierenden Aspekten. Die Analyse zeigt, dass bei den Bedürfnissen nach sozialer Verbundenheit und Autonomie die Unterschiede zwischen den Typen marginal sind, während bei der Kompetenz deutlichere Differenzen festgestellt werden. Frustrationswahrnehmung im Kontext von Verbundenheit wird in Schulen mit hohem Vertrauen seltener berichtet. Im Vergleich der Verhältnisse von Frustration zu Befriedigung wird dieser Unterschied besonders evident. Eine Analyse der unterschiedlichen Maßnahmen zeigt, dass bei Autonomie die Schularten ähnliche Aspekte aufweisen. Bei der Wahrnehmung von Verbundenheit und Kompetenz zeigen sich Unterschiede bezüglich der Heterogenität frustrierender Maßnahmen. Dort haben

Schulen mit niedrigem Vertrauensniveau etwa doppelt so viele unterschiedliche Aspekte genannt.

Die Analyse der Interviews im Kontext von Unterricht und Schüler*innen erfolgt aus der Perspektive der Lehrkräfte. Diese Perspektive ist jedoch entscheidend beim Aufbau von Vertrauen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (Fabel-Lamla, 2022; Schweer, 1997d). Lehrkräfte, die die psychologischen Grundbedürfnisse ihrer Schüler*innen fördern, tendieren dazu, auch ihre Grundbedürfnisse als eher befriedigt wahrzunehmen (Deci & Ryan, 2017; Reeve, 2002). Lehrer-Schüler-Beziehungen sind durch Asymmetrie gekennzeichnet. Indem sie gegenüber den Schüler*innen vertrauensfördernd handelt, macht sich eine (ranghöhere) Lehrkraft verletzbar und gibt so einen gewissen Vertrauensvorschuss (Schweer, 2017). Lehrer-Schüler-Beziehungen sind immer wechselseitig und werden teilweise unterschiedlich wahrgenommen (Thies, 2005). Aus Sicht der Lehrkräfte zeigt ein Vergleich der Extremtypen, dass für die Gruppe der Schulen mit hohem Vertrauensniveau häufiger bedürfnisbefriedigende Aspekte und seltener frustrierende Aspekte kodiert werden konnten. Der größte Unterschied zeigt sich bei der Befriedigung der eigenen Kompetenz. Auch im Verhältnis von Frustration zu Befriedigung werden die Unterschiede erkennbar. Diese Relation ist besonders unterschiedlich für die Wahrnehmung der Autonomie (fast viermal so hoch), für Verbundenheit und Kompetenz etwa doppelt so hoch. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse der konkreten Maßnahmen zeigt keine qualitativen Unterschiede zwischen den Gruppen auf. Lediglich bei der Befriedigung der Kompetenz werden von den Lehrkräften aus Schulen mit hohem Vertrauen fast doppelt so viele Maßnahmen identifiziert, die Hinweise auf eine Förderung der Kompetenz der Schüler*innen und damit zu einer Befriedigung der eigenen Kompetenzwahrnehmung liefern.

Aufgrund des sequenziellen, vertiefenden Aufbaus dieser Arbeit wurde in den Interviews selten über die Lehrkraft-Eltern-Beziehung gesprochen. Ein Rückschluss auf die individuelle Bedürfniswahrnehmung ist nicht möglich. Dennoch wurden einige Faktoren mit Bezug auf die Entstehung von Vertrauen zu den Eltern genannt und folgenden Dimensionen zugeordnet: Beziehungsverhältnisse (v. a. durch Reduzierung von Asymmetrien), das organisatorische Arbeitsumfeld (v. a. strukturgebende Interaktionsformen), individuelle Vertrauenstendenzen (v. a. Erfahrungen zum SES), Implizite Vertrauenstheorien (v. a. Wichtigkeit des geteilten pädagogischen Bildungsauftrags) und Unterrichtsentwicklung (Wochenpläne und Lernentwicklungsgespräche).

Von den Lehrkräften beider Schultypen wurden in den Leitfadeninterviews eine Vielzahl an Maßnahmen und Faktoren genannt, die sowohl einen möglichen Einfluss auf den Vertrauensaufbau haben können (1. Kodierung) als auch für die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse relevant sein können (2. Kodierung). Die folgenden Abbildungen fassen diese für die Befriedigung und Frustration relevanten Faktoren und Maßnahmen zusammen. Je größer die Kästen dargestellt sind, desto häufiger wurde eine Maßnahme kodiert.

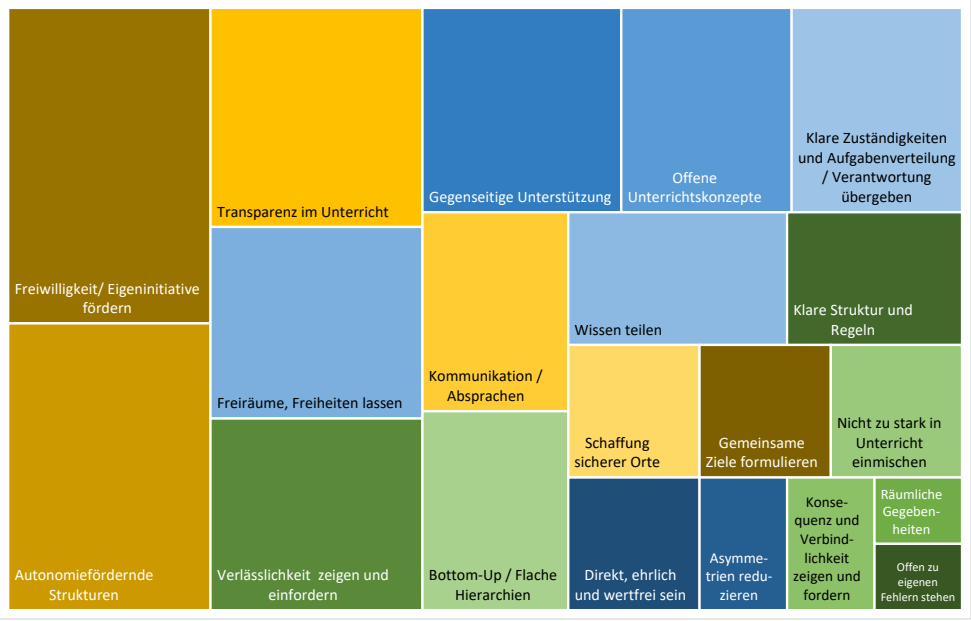


Abbildung 37: Mögliche autonomie- und vertrauensförderliche Maßnahmen in der Schule

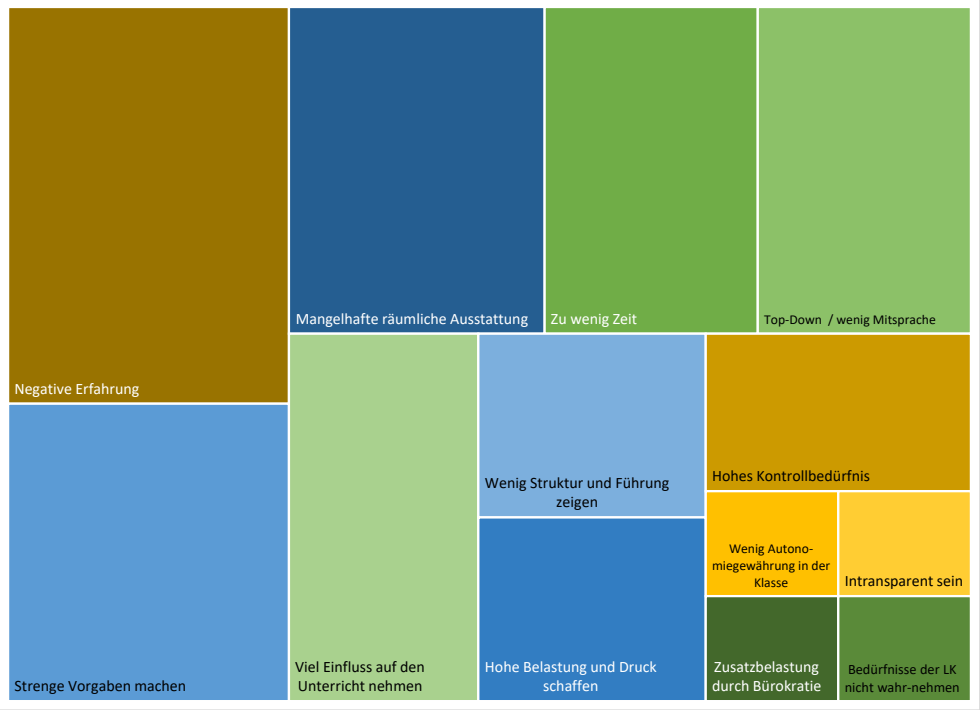


Abbildung 38: Mögliche autonomie- und vertrauensfrustrierende Maßnahmen in der Schule

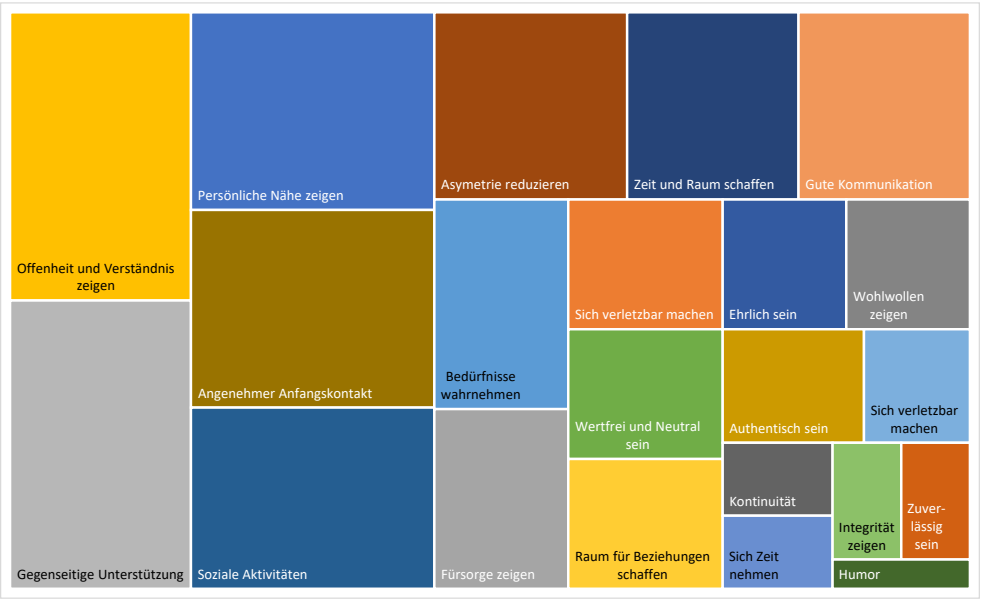


Abbildung 39: Mögliche verbundenheits- und vertrauensförderliche Maßnahmen in der Schule

Abbildung 40: Mögliche verbundenheits- und vertrauensfrustrierende Maßnahmen in der Schule

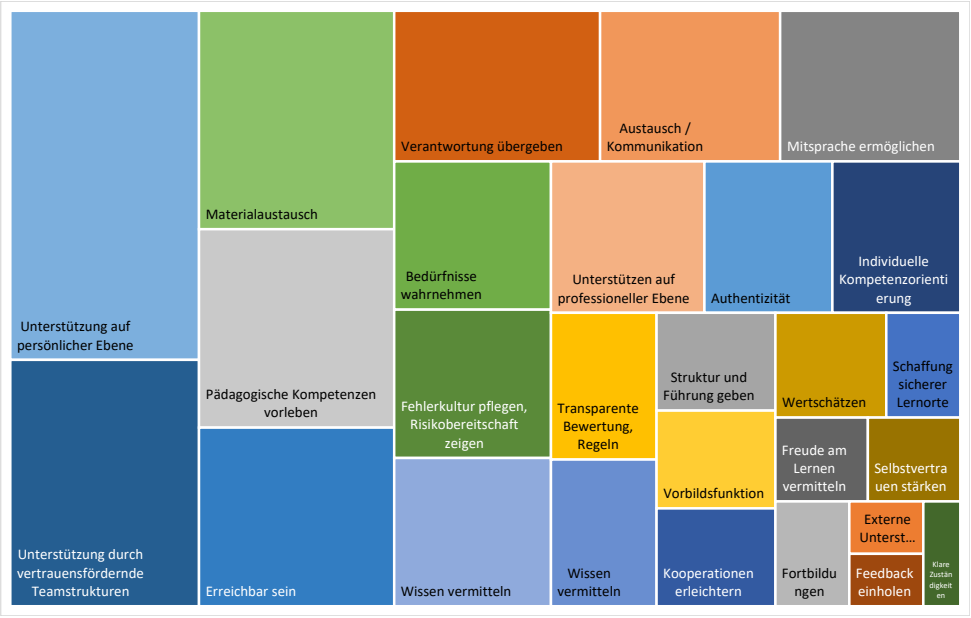


Abbildung 41: Mögliche kompetenz- und vertrauensförderliche Maßnahmen in der Schule

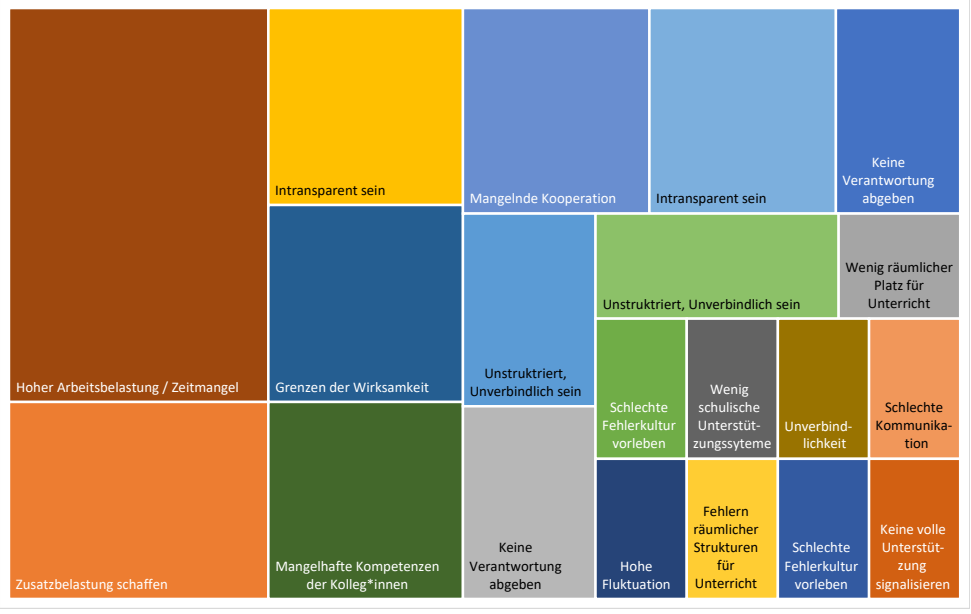


Abbildung 42: Mögliche kompetenz- und vertrauensfrustrierende Maßnahmen in der Schule

9. Gesamtdiskussion und Fazit

Vor dem Forschungsgegenstand dieser Dissertation und auf Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung mit sozialen Aspekten der Schulentwicklung wurde aufgezeigt, dass neben Phänomenen wie der Schulkultur, der lernenden Schule und dem Schulleitungshandeln die Selbstbestimmungstheorie einen Beitrag dazu leisten kann, die Förderung sozialer Aspekte in der Schule theoretisch einzuordnen. Dabei zeigt sich auch ein theoretischer Zusammenhang mit Vertrauen. Vor diesem Hintergrund wird in dieser Dissertation zunächst mit der deutschen Omnibus T-Scale ein valides Testinstrument zur lehrkraftperzipierten Vertrauenswürdigkeitseinschätzung entwickelt und in der 1. Teilstudie im Rahmen der multiplen linearen Regressionen erstmals eingesetzt. Die Ergebnisse dieser Regressionen werden im Anschluss im Rahmen der 2. Teilstudie vertiefend analysiert. In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse dieser aufeinander aufbauenden Teilstudien vor dem Kontext der Forschungsfragen diskutiert. Dies erfolgt durch eine umfassende Integration im Rahmen von Metainferenzen (Kapitel 9.1), was die zentrale Leistung dieser Dissertation darstellt: „Integration is a major feature of mixed methods research. It involves the point in the research procedures where the qualitative research interfaces with the quantitative research“ (Creswell & Plano Clark, 2018, S. 449). Neben der Diskussion der Metainferenzen, werden weitere Ergebnisse beider Teilstudien dargestellt. Dazu werden in Kapitel 9.3 mögliche Implikationen für die Schulentwicklung diskutiert. Anschließend wird die Bedeutung der Ergebnisse für die Vertrauensforschung herausgearbeitet. Das Kapitel schließt mit einer kritischen Würdigung dieser Studie und einem Gesamtfazit ab.

9.1 Metainferenzen

Die zentrale Leistung dieser Arbeit liegt in der Verknüpfung der Ergebnisse beider Teilstudien im Sinne des sequenziellen Mixed-Methods-Designs. Dabei geht es nicht nur um die bloße Zusammenführung der Daten, sondern um eine ganzheitliche Integration der Berührungspunkte aus allen Forschungsphasen (Doyle et al., 2016). Nicht zuletzt fußt die Bewertung der Güte dieser Mixed-Methods-Studie darin „belastbare, übertragbare und für das untersuchte Phänomen und die zugrunde liegende Population repräsentative Metainferenzen abzuleiten“ (Hagenauer et al., 2023, S. 107). Ein tabellarisches Joint-Display (siehe Tabelle 19–21) am Ende dieses Kapitels bietet eine Übersicht über die Integration der zentralen Ergebnisse sowie der abgeleiteten Metainferenzen, die im Folgenden diskutiert werden.

Auf Grundlage der aufgeführten Literatur wurde zunächst der Forschungsgegenstand beschrieben und in den Kontext theoretischer Modelle aus der Schulentwicklungs- und Vertrauensforschung eingeordnet (vgl. Kapitel 2 und 3). Aus diesen Überlegungen resultierten die sieben Forschungsdesiderate (vgl. Kapitel 4.1), die wiederum die Grundlage für die zwei unabhängigen Mixed-Methods-Forschungsfragen (vgl. Kapitel 4.2) sowie die methodische Konzeption der Teilstudien bilde-

ten (vgl. Kapitel 5). Unter anderem wurde ein Forschungsbedarf in Bezug auf den Einfluss von Schulentwicklung auf soziale Aspekte der Schule (1. Desiderat) und die psychologisch-emotionale Dimension der Vertrauenswürdigkeit (5. Desiderat) festgestellt.

Neben den Theorien zu learning communities, dem Schulklima bzw. der Schulkultur, dem Einfluss von Schulleitungshandeln und den Führungsstilen ist es vor allem die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2017), die dazu befähigt eine Brücke zwischen Schulentwicklungsforschung, klassischer Outputorientierung und sozialen Aspekten der Schule zu schlagen (vgl. Kapitel 2.6.4). Die „Relationships Motivation Theory" innerhalb der Selbstbestimmungstheorie untersucht dabei, wie enge, freiwillige Beziehungen das Vertrauen stärken können (Deci & Ryan, 1993, 2017). Das Bedürfnis nach Autonomie, sozialer Verbundenheit und Kompetenz spielt dabei eine zentrale Rolle, da deren Befriedigung sowohl zu Wohlbefinden als auch zu Vertrauen führt. Vertrauen wird als Kernressource für Schulreformen betrachtet (Bryk & Schneider, 2003), weshalb es eine zentrale Aufgabe der Schulentwicklung sein könnte, Vertrauen aktiv zu fördern und zu bewahren.

Ziel der quantitativen Teilstudie ist es zunächst, mögliche Einflussfaktoren auf die Vertrauenswürdigkeit zu identifizieren und somit Implikationen für die Schulentwicklung zu generieren (Forschungsfrage 1). Das Fokussieren auf die Lehrkraftperspektive erscheint vor dem Forschungsgegenstand dieser Dissertation besonders zielführend, denn ihre Einstellungen, Haltung und Erfahrungen (Guskey, 2002) sowie soziale Integration (Ramberg, 2014) beeinflussen maßgeblich die erfolgreiche Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen. Neben den psychologischen Grundbedürfnissen wurden weitere Phänomene als potenzielle vertrauensförderliche Faktoren genannt und deren Eignung auf Grundlage theoretischer und empirischer Überlegungen diskutiert (vgl. Kapitel 7). Mit dem Ziel Faktoren zu identifizieren, die einen möglichen Einfluss auf die lehrkraftperzipierte Vertrauenswürdigkeitseinschätzung unterschiedlicher Schulakteure besitzen, wurden schließlich multiple lineare Regressionen durchgeführt. Jede Regression beinhaltet neben der Frustration und Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse, das Alter, das Geschlecht und das generalisierte soziale Vertrauen. Als abhängige Variablen wird die Vertrauenswürdigkeit in Schulleitungen, Kolleg*innen, Schüler*innen und Eltern herangezogen. Clément et al. (2020, S. 512) folgend, beziehen sich die meisten Studien zu Vertrauen lediglich auf einen Referenzpunkt und gehen daher meistens zu wenig auf die unterschiedlichen Aspekte des Phänomens ein (vgl. J. C. Lee et al., 2011; Tschannen-Moran, 2009; Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Da Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit mit mehr als einem Schulakteur interagieren, ist es wichtig, Vertrauen ganzheitlich in Bezug auf die unterschiedlichen Dimensionen (Schulleitung, Kolleg*innen, Schüler*inne, Eltern) zu untersuchen. Eine differenzierte Erforschung aus diesen unterschiedlichen Perspektiven heraus, trägt zum Verständnis der kontext- und situationsspezifischen Dimension der Vertrauenswürdigkeit bei (siehe 4. Forschungsdesiderat). Ebenso liefert die Unterscheidung in Wahrnehmung von Bedürfnisbefriedigung und Frustration neue Erkenntnisse über die psychologischen Mechanismen, welche dem Vertrauen oder der Vertrauenswürdigkeit zugrunde liegen (vgl. Adams,

2020; Clément et al., 2020). Die Ergebnisse dieser Studie stellen auch deshalb einen wertvollen Beitrag für die Vertrauensforschung dar, da der Zusammenhang zwischen Vertrauenswürdigkeit und den psychologischen Grundbedürfnissen erstmals für den deutschsprachigen Schulkontext explizit empirisch erforscht wird.

Wie in Kapitel 5.3.1 dargestellt handelt es sich bei der Stichprobe dieser Studie um eine Positivauswahl solcher Schulen, die sich dadurch hervorgetan haben, dass ihnen das Vorhandensein guter Beziehungsstrukturen zugesprochen wurde (vgl. Kapitel 5.3.1). Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie bestätigt nun diese Erwartungen, denn die Lehrkräfte bewerten die Vertrauenswürdigkeit der unterschiedlichen Schulakteure im Durchschnitt positiv (vgl. Schratz, 2017). Dies deutet – zumindest aus der quantitativen Analyse der Lehrkräfteperspektive – auf das Vorhandensein vertrauensvoller, pädagogischer Beziehungen hin und stützt die grundlegende Annahme bezüglich der Beschaffenheit und Auswahl der Stichprobe (siehe Kapitel 5.3.1). Vor dem Hintergrund des Forschungsprogramms der Robert Bosch Stiftung „Wie geht gute Schule – Forschen für die Praxis" erscheint es daher zielführend, von den positiven Erfahrungen dieser Schulen zu lernen (Robert Bosch Stiftung GmbH, o. J.) (vgl. Kapitel 5.3.1). So können die gewonnenen Erkenntnisse nicht nur für zukünftige Forschungsvorhaben, sondern auch für die direkte Anwendung in der Praxis genutzt werden. Dazu wurden im Anschluss an die 1. Teilstudie Leitfadeninterviews mit Lehrkräften geführt. Im Verständnis des explanativen sequenziellen Mixed-Methods-Designs (QUAN → QUAL) wurden die Ergebnisse der 1. Teilstudie bei der Konzeption der Leitfäden berücksichtigt. Neben Phänomenen mit allgemeinem Bezug auf die Entstehung von Vertrauen (z. B. Qualität des Anfangskontakts, Höhe der individuellen Vertrauensneigungen, allgemeine Vertrauenshandlungen) wurde explizit über konkrete Maßnahmen und Faktoren gesprochen, die in Verbindung mit der Wahrnehmung der drei psychologischen Grundbedürfnisse stehen. Dabei wurden sowohl frustrierende als auch befriedigende Aspekte thematisiert (vgl. Leitfaden im Anhang III).

Trotz der insgesamt hohen Durchschnittswerte in der Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit zeigen sich dennoch Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. Die höchste Standardabweichung der deutschen Omnibus T-Scale zeigt sich für die Schulleitungsdimension, die niedrigsten für Schüler*innen und Lehrkräfte (siehe Tabelle 12). Aufgrund dieser Varianzen konnten Vertrauenstypen gebildet werden, bestehend aus Schulen mit überdurchschnittlich hohen bzw. niedrigen Vertrauensniveaus (i. e. Niveau der Vertrauenswürdigkeit). Diese Vertrauenstypen wurden im methodischen Verständnis der Fallkontrastierung maximaler Variation Inhalts-analytisch gegenübergestellt. Die Vorgehensweise der Fallauswahl, die Beschreibung der Schultypen, sowie die methodische Begründung wird in Kapitel 5 dargestellt. Tabelle 4 illustriert, dass die verschiedenen Schultypen intrakategoriale Heterogenität aufzeigen, während sie gleichzeitig interkategoriale Parallelen in den Merkmalen erkennen lassen. Demzufolge erscheint eine komparative Analyse dieser Schultypen, insbesondere unter Berücksichtigung des Aspekts der Repräsentativität, als methodisch sinnvoll und erkenntnisfördernd.

Auf Grundlage der Befunde aus der quantitativen Teilstudie ist es möglich, für die Vertrauenstypen der entsprechenden Dimension (also Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler*innen) Hypothesen hinsichtlich der Perzeption der psychologischen Grundbedürfnisse zu entwickeln (vgl. Tabelle 19–21). Diese Hypothesen reflektieren antizipierte Muster in der Beziehungsqualität innerhalb der definierten Vertrauenstypen, sollten jedoch nicht als normative Setzungen interpretiert werden. Zum Beispiel ist es in Schulen, in denen Lehrkräfte häufig über Aspekte der eigenen Bedürfnisfrustration (v. a. Autonomie und soziale Verbundenheit) in der Beziehung zur Schulleitung berichten, wahrscheinlicher, dass die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung geringer eingeschätzt wird als in Schulen mit geringer Bedürfnisfrustration. Werden nun zusätzlich wenig konkrete Vertrauenshandlungen der Schulleitung wahrgenommen, kann dies eine retrogressive Vertrauensentwicklung begünstigen (vgl. Kapitel 3.3.1). Im Gegensatz dazu wäre in Schulen, in denen die Lehrkräfte wenig Bedürfnisfrustration im Kontext der Beziehung zur Schulleitung wahrnehmen, eine positive Vertrauensentwicklung wahrscheinlich. Dieser Argumentation folgend, erwartet man in Schulen mit hohem Vertrauenswürdigkeitsniveau, weniger Bedürfnisfrustration und in Schulen mit niedrigem Niveau entsprechend mehr Frustration. Aufgrund der hohen Varianz zwischen den Extremgruppen der Dimension Schulleitung werden signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen erwartet. Analog können Hypothesen im Kontext der Kolleg*innen und Schüler*innen formuliert werden. Aufgrund der geringeren Varianz können die Unterschiede zwischen diesen Gruppen niedriger ausfallen. In Schulen, in denen Lehrkräfte sich wechselseitig als vertrauenswürdig wahrnehmen, lässt sich demnach eine höhere Wahrscheinlichkeit für die Erfüllung wahrgenommener Bedürfnisse nach Kompetenz und Verbundenheit vermuten, während gleichzeitig eine geringere Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Frustrationen im Bereich der Verbundenheit besteht. Für die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Schulen des hohen Vertrauenstyps wird eine gesteigerte Bedürfniserfüllung nach Autonomie und sozialer Verbundenheit antizipiert. Für die Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern ist die Formulierung solcher Erwartungen nicht möglich.

Im Rahmen der qualitativen Teilstudie werden die Interviewdaten mithilfe qualitativer Inhaltsanalysen untersucht, mit dem Ziel vertiefende qualitative Einblicke zu den formulierten Hypothesen zu generieren. Die qualitative Inhaltsanalyse beinhaltet sowohl strukturierende als auch zusammenfassende Analyseformen (Mayring, 2022). Eine detaillierte Darstellung der Methodik und Begründung dieses Ansatzes findet sich in Kapitel 5.5.4. Die Erkenntnis aus der 1. Teilstudie, dass es sich bei den an der Studie beteiligten Schulen um eine Positivauswahl handelt (vgl. Kapitel 7.4), kann durch die Identifikation zahlreicher vertrauensförderlicher Faktoren und Handlungen aus allen Dimensionen, unterstrichen werden, wobei viele dieser Vertrauenshandlungen den Merkmalen guter Schule (vgl. Kapitel 2.2), wie sie zum Beispiel von Sammons et al. (1995) angebracht werden, entsprechen. Exemplarisch zu nennen sind „shared vision and goals", „positive reinforcement" „a learning organisation" oder „professional leadership" (Sammons et al., 1995, S. 12). Das Vorhandensein einer hohen Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit sowie zahlreicher wahrge-

nommener vertrauensfördernder Handlungen lässt, nach Mayer et al. (1995), den Schluss zu, dass sich die Schulen beider Vertrauenstypen zwar in ihrem Vertrauenswürdigkeitsniveau unterscheiden, aber selbst das relativ niedrigere Vertrauenswürdigkeitsniveau immer noch als vergleichsweise hoch angesehen werden kann.

Schulleitungsebene

Die Ergebnisse der 1. Teilstudie zeigen, dass die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung durch die Frustration der wahrgenommenen Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Verbundenheit beeinflusst werden kann. Als zentrales Ergebnis der multiplen Regressionen wird postuliert, dass die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung von Vertrauenswürdigkeit aus Sicht der Lehrkräfte leisten kann. Das bedeutet, dass es Vertrauenshandlungen gibt, die das Vertrauen direkt und indirekt über den Einfluss auf die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse beeinflussen können (Forschungsfrage 2). Die Bedürfnisbefriedigung zeigt keinen signifikanten Zusammenhang mit der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Lehrkräfte in die Schulleitung. Dies lässt den Schluss zu, dass es aus Sicht einer Schulleitung, die das Vertrauen der Lehrkräfte in sie stärken möchte, entscheidend sein kann, die Grundbedürfnisse ihres Kollegiums nicht zu frustrieren. Man kann also in gewisser Weise von der „**Hygienebedingung der Vertrauenswürdigkeit**" sprechen. Frustriert eine Schulleitung häufig die Bedürfnisse nach sozialer Verbundenheit sowie Autonomie, hat dies negative Auswirkungen auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung. Diese Erkenntnis ist vor allem deswegen bedeutsam, da Maßnahmen, die zur Bedürfnisbefriedigung beitragen, keinen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung besitzen und liefert somit ein Argument zur Bekräftigung der häufig zitierten These von Lewicki und Bunker (1996, S. 132): „If trust has been broken 'in the eye of the beholder', it has been broken". Die gleichzeitige Berücksichtigung der Bedürfnisbefriedigung und -frustration erweitert die Ergebnisse von Clément et al. (2020). Diese haben sich auf die Analyse der Bedürfnisbefriedigung beschränkt und konnten in ihren Daten keinen signifikanten Zusammenhang mit der lehrkraftperzipierten Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schulleitung erkennen. Die gleichzeitige Berücksichtigung von Bedürfnisbefriedigung und -frustration ermöglicht es nun erstmals einen Zusammenhang zwischen Vertrauen und der Wahrnehmung der Grundbedürfnisse für die Lehrkraft-Schulleitungsbeziehung empirisch nachzuweisen.

Die qualitative Untersuchung der Vertrauenstypen liefert eine Vielzahl von Hinweisen, die die zuvor postulierten Hypothesen bezüglich der Beziehungsdynamik zwischen Lehrkräften und Schulleitung stützen. Lehrkräfte des hohen Vertrauenstypus (i. e. HighTruPri) nennen im Schnitt zwischen 4.3 (Verbundenheit) und 5.7 (Kompetenz) Faktoren, die auf einen positiven Einfluss auf die Wahrnehmung ihrer psychologischen Grundbedürfnisse hindeuten (siehe Abbildung). Aufgrund der sequenziellen (zweifachen) deduktiven Kodierung ist es möglich Faktoren zu identifizieren, die sowohl zur individuellen Vertrauens- (siehe 1. Kategoriensystem im Anhang VI) als auch zur Bedürfniswahrnehmung (siehe 2. Kategoriensystem im

Anhang VI) der Lehrkräfte beitragen können. Im Zusammenhang mit der Beziehung der Schulleitung werden diese Faktoren vom Handeln der Schulleitung direkt beeinflusst. Es handelt sich bei diesen kodierten Textpassagen daher zum größten Teil um Vertrauenshandlungen der Schulleitung. Zusammenfassend berichten Lehrpersonen aus „HighTruPri" von hoher Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung (aus 1. Teilstudie) und einer Vielzahl wahrgenommener Vertrauenshandlungen (aus 2. Teilstudie). Das Niveau der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung wird von Lehrkräften aus „LowTruPri" zwar geringer eingeschätzt, befindet sich aber noch immer auf einem hohen Level. Für diese Gruppe werden pro Lehrkraft zwischen 1,75 (Autonomie) und 3,75 (Kompetenz) bedürfnisbefriedigende Faktoren genannt. Somit berichten diese Lehrpersonen im Durchschnitt von weniger Vertrauenshandlungen als es für „HighTruPri" der Fall ist, was mögliche Rückschlüsse auf die Dynamik der Vertrauensentstehung zulässt (vgl. Abdelzadeh & Lundberg, 2017; Flanagan & Stout, 2010). Die Ergebnisse der 1. Teilstudie zeigen, dass für die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung nicht die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse, sondern die Frustration der Bedürfnisse entscheidend auf die Vertrauenswürdigkeit wirkt (i. e. „Hygienebedingung der Vertrauenswürdigkeit"). Die qualitative Teilstudie liefert mögliche Evidenzen, die dieses Ergebnis bekräftigen. Für „HighTruPri" werden pro Lehrkraft deutlich weniger bedürfnisfrustrierende Faktoren kodiert als für „LowTruPri" (siehe Abbildung 12), was den oben ausgeführten Erwartungen entspricht. Auch eine inhaltliche Analyse der bedürfnisbeeinflussenden Maßnahmen bekräftigt dieses Ergebnis, denn Lehrkräfte aus „LowTruPri" berichten über eine größere Vielfalt an spezifischen Maßnahmen, die zu einer Frustration der Bedürfnisse führen als Lehrpersonen aus „HighTruPri".

*Kolleg*innenebene*

Die Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen korreliert ebenfalls mit der Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse. Damit es Lehrkräften leichter fällt, Vertrauen zu ihren Kolleg*innen aufzubauen (i. e. die Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen hoch einzuschätzen), spielt die subjektive Wahrnehmung von sozialer Verbundenheit zu diesen eine signifikante Rolle. Den höchsten Einfluss hat ebenso wie auf der Schulleitungsebene die Frustration dieses Bedürfnisses. Auch in Bezug auf die Kolleg*innen gilt, dass ein progressiver Vertrauensaufbau erschwert wird, sobald man sich in der Beziehung zu diesen im Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit frustriert fühlt. Anders als bei der Schulleitung, können Kolleg*innen das Vertrauen durch bedürfnisbefriedigende Vertrauenshandlungen wieder aufbauen (vgl. Gillespie & Dietz, 2009; Gillespie et al., 2014). Dieses Ergebnis entspricht den Ergebnissen der Studie von Clément et al. (2020). Die Daten zeigen für dieses Regressionsmodell zudem einen signifikanten positiven Einfluss der Kompetenzbefriedigung. Für die Bewertung der Vertrauenswürdigkeit ist die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenzen ausschließlich bei dieser spezifischen Personengruppe von Bedeutung. Eine Lehrkraft, die sich selbst als kompetent wahrnimmt, neigt möglicherweise dazu, die Kompetenz oder Verlässlichkeit (i. e. Facetten der Vertrauenswürdigkeit) der Kolleg*innen ebenso positiv zu bewerten. Dieser Zusammenhang widerspricht

den Ergebnissen der kanadischen Stichprobe von Clément et al. (2020), die keinen signifikanten Zusammenhang belegen konnten.

Vor dem Hintergrund der quantitativen Ergebnisse könnten „High Truster" in der Dimension der Kolleg*innen tendenziell von mehr Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz und Verbundenheit und von weniger Verbundenheitsfrustration berichten. Aufgrund der geringen Varianz zwischen den Vertrauenstypen in der Dimension Kolleg*innen werden keine großen qualitativen Unterschiede zwischen diesen Gruppen erwartet. Zunächst zeigt die Quantifizierung der bedürfniserfüllenden Faktoren, dass in „HighTruCol" im Durchschnitt mehr Vertrauenshandlungen kodiert werden als in der Vergleichsgruppe. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind nicht so groß wie für die Dimension der Schulleitung und dennoch lässt sich auch hier ein Zusammenhang zwischen Vertrauenswürdigkeit, Vertrauenshandlungen und Vertrauen herstellen. Die Einschätzung über die Häufigkeit positiv oder negativ wahrgenommenen psychologischen Grundbedürfnisse zwischen den Schultypen könnte sich aufgrund der Ergebnisse der qualitativen Studie bestätigen lassen. Im Vergleich berichten Lehrkräfte aus „HighTruCol" häufiger von Situationen, in denen sie ihr Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit und Kompetenz als befriedigt wahrnehmen und zudem seltener, dass sie ihre Verbundenheit zu Kolleg*innen als frustriert wahrnehmen (vgl. Abbildung 21). Der Unterschied zwischen den Gruppen wird besonders deutlich durch den Vergleich der Verhältnisse möglicher bedürfnisfrustrierender zu -befriedigender Faktoren (vgl. Abbildung 22). „HighTruCol" zeigt eine wesentlich niedrigere Ratio der Verbundenheitswahrnehmung, was den Erwartungen entspricht. Die inhaltliche Analyse konkreter Maßnahmen kann dieses Ergebnis nicht unterstützen. In den relevanten Dimensionen zeigen sich lediglich bei der Methodenheterogenität mit Bezug auf die Frustration sozialer Verbundenheit erkennbare Unterschiede, was den zuvor formulierten Erwartungen nicht entspricht (= Paradoxie, Flick (1990)).

*Schüler*innenebene*

Auch die Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen durch ihre Lehrkräfte hängt mit den psychologischen Grundbedürfnissen zusammen. Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie zeigen, dass für die Wahrnehmung von Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen die Erfüllung der Bedürfnisse nach Verbundenheit und Autonomie einen signifikanten Einfluss besitzt. Im Durchschnitt wird die Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen geringer eingeschätzt als es bei Kolleg*innen und der Schulleitung der Fall ist. Die Ergebnisse der 1. Teilstudie stehen jedoch in einem Widerspruch zu denen von Clément et al. (2020), die für die Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen lediglich einen Zusammenhang mit der eigenen Kompetenzwahrnehmung feststellen. In den vorliegenden quantitativen Daten zeigt sich kein signifikanter Einfluss der Kompetenzwahrnehmung auf die Vertrauenswürdigkeit. Den größten positiven Einfluss hat die wahrgenommene Befriedigung sozialer Verbundenheit in der Klasse. Ein gutes Klassenklima, in welchem sich Lehrkräfte und Schüler*innen respektvoll begegnen, könnte eine solche Verbundenheit und damit das Vertrauen begünstigen. Die Befriedigung der wahrgenommenen Autonomie hat im Gegensatz zu Schullei-

tung und Kolleg*innen einen positiven Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schüler*innen. Im eigenen Unterricht besitzen Lehrkräfte traditionell große Autonomie (Lundström, 2015). Fühlen sie sich in diesem Bedürfnis befriedigt, so fällt es ihnen leichter, den Schüler*innen ihrer Klasse zu vertrauen (vgl. Blömeke & Klein, 2013; Paradis et al., 2019). Die Frustration der Bedürfnisse hat keinen signifikanten Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen. Negative Erfahrungen im Klassenzimmer werden also nicht auf die individuellen Schüler*innen übertragen.

Die Standardabweichung der Skala ist mit .53 relativ gering. Man kann daher davon ausgehen, dass die qualitativen Unterschiede zwischen den Gruppen tendenziell gering ausfallen. Als Ergebnisse der qualitativen Teilstudie wird gezeigt, dass pro Lehrkraft aus „HighTruSuS" über alle psychologischen Grundbedürfnisse aggregiert im Mittel ca. 15.6 Vertrauenshandlungen mit positivem Einfluss auf ihre Bedürfniswahrnehmung kodiert werden konnten. Im Gegensatz dazu werden nur 11.7 Faktoren in der Vergleichsgruppe kodiert. Dies entspricht den Erwartungen aufgrund des Vertrauenswürdigkeitsniveaus. Differenziert nach der Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse, können die Ergebnisse der 1. Teilstudie nur für die Erfüllung von Autonomie bekräftigt werden. Es zeigen sich jedoch nur geringe qualitative Unterschiede zwischen den Gruppen. Für die Befriedigung der Verbundenheit werden für „LowTruSuS" sogar mehr Faktoren mit einem möglichen positiven Einfluss kodiert als für „HighTruSuS" (= Paradoxie). Die Analyse konkreter Maßnahmen zeigt keine qualitativen Unterschiede zwischen den Gruppen auf.

Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Kapitel 2.6) und den Erkenntnissen zur Dynamik der Vertrauensentstehung (siehe Kapitel 3.2.4 und 3.5.4) wird angenommen, dass nicht nur die passive Wahrnehmung von bedürfnis- und vertrauensfördernden Maßnahmen positiv wirkt, sondern auch deren aktive Umsetzung (Cheon et al., 2014; Petermann, 2013, 2017; Schweer, 2017). Das Geben von Autonomieunterstützung und Maßnahmen zur Förderung von Kompetenz oder sozialer Verbundenheit haben einen positiven Einfluss auf die eigene Bedürfniswahrnehmung sowie auf die Vertrauenswürdigkeit (Korsgaard et al., 2015; Serva et al., 2005). Die meisten kodierten bedürfnisbefriedigenden Vertrauenshandlungen der Dimension der Schüler*innen konzentrieren sich daher auf das von den Lehrkräften initiierte Handeln. Im Gegensatz zu den Dynamiken in der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schulleitung oder zwischen Kolleg*innen nehmen Lehrkräfte in der Beziehung zu den Schüler*innen eine hierarchisch höhere Position ein. Daher obliegt es ihnen in der Beziehung zu den Lernenden, Vertrauenshandlungen zu initiieren und einen Vertrauensvorschuss zu leisten (Schweer, 2017). Dennoch basiert der Aufbau von Vertrauen mit den Schüler*innen nicht ausschließlich auf der Lehrkraft; es wird ebenso durch das Verhalten der Schüler*innen geprägt (Schweer, 1997d; Thies, 2002, 2005). Der eindimensionale Fokus aus der Lehrkraftperspektive führt zu einer verkürzten Betrachtung der dyadischen Interaktionsprozesse innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung (Thies, 2005). Zwar berichten Lehrkräfte häufig von Vertrauensbekundungen durch die Schüler*innen, wodurch Schlüsse auf die Bedürfnisbefriedigung der Lehrkräfte sowie der Schülerperspektive gezogen werden

können, jedoch werden die Lehrer-Schüler-Beziehungen durch die Lehrkräfte generell als positiver und vertrauensvoller wahrgenommen, als es die Schüler*innen in Bezug auf ihre Lehrkräfte tun (Thies, 2005). Die Dynamik bei der Entstehung von Vertrauen im Kontext der Lehrer-Schüler-Beziehung (sowie aller anderen Beziehungen innerhalb der Schule) wird durch die einseitige lehrkraftperzipierte Analyse nicht ausreichend abgebildet. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten daher die dyadischen Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung psychologischer Grundbedürfnisse, wechselseitigen Vertrauenshandlungen und der Förderung gegenseitigen Vertrauens auch im Kontext von Schulentwicklung adressieren.

Elternebene

Die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Eltern kann im Gegensatz zu den anderen Dimensionen nicht durch die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse erklärt werden. Weder die Befriedigung noch die Frustration der Bedürfnisse hat einen signifikanten Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit der Eltern. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern im Vergleich weniger durch Nähe und Freiwilligkeit gekennzeichnet ist. Auch die Interaktionshäufigkeit ist wesentlich geringer als zwischen den anderen Schulakteuren. Enge Beziehungsstrukturen sind jedoch eine Grundvoraussetzung der Selbstbestimmungstheorie. Auf Grundlage dieser Ergebnisse wurde bei der Konzeption der Interviewstudie auf explizite Fragestellungen zur Elternbeziehung verzichtet. Gerade aufgrund der natürlichen Distanz und stärkeren Ziel- und Zweckorientierung innerhalb der Lehrkraft-Eltern-Beziehung ist es umso wichtiger, dass die Lehrkräfte die Beziehungen nicht als zufällig betrachten, sondern als Ergebnis eines aktiven Gestaltungsverfahrens anerkennen und als zentrale Verantwortung ihres Berufs erkennen (Schwarzwälder & Lohse-Bossenz, 2021).

Im folgenden tabellarischen Joint Display wird eine Übersicht der zentralen Metainferenzen dieser Studie dargestellt (siehe Tabelle 19–21).

Tabelle 19: Tabellarisches Joint Display der zentralen Ergebnisse beider Teilstudien (Schulleitung)

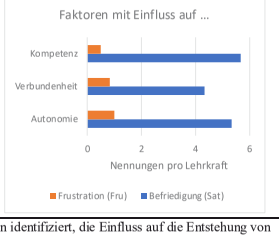
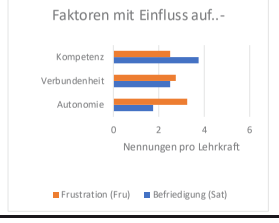
Quantitative Teilstudie				Qualitative Teilstudie		Metainferenzen
Schultyp	**Merkmal**	**Erwartung / Hypothese**	**Begründung**	**Ergebnisse**	**Beispielhaftes Zitat**	
HighTruPri	Relativ hohe Vertrauens-würdigkeit der Schulleitung TruPr ≥ 4.4	Auf Grund der linearen Regressionen können folgende Erwartungen / Hypothesen an diese Stichprobe gestellt werden: Frustration der Autonomie ↓ Frustration der Verbundenheit ↓	In Schulen, in welchen die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung hoch eingeschätzt wird, erwartet man auf Grundlage der multiplen linearen Regression, dass die Lehrkräfte ihre Grundbedürfnisse nur selten als frustriert wahrnehmen. Dies gilt für die Dimension (SL) vor allem für die Bedürfnisse nach Autonomie und Verbundenheit. Daher erwartet man nur wenig unterschiedliche Maßnahmen und Einflussfaktoren, die diese Bedürfnisse negativ beeinflussen.	Es wurden einige Faktoren identifiziert, die Einfluss auf die Entstehung von Vertrauen zur SL haben und zudem auf eine Befriedigung der individuell wahrgenommenen psychologischen Grundbedürfnisse hindeuten. Weiterhin gibt es wenige Codes bezüglich der Frustration dieser Bedürfnisse. Im Verhältnis wird für alle drei Grundbedürfnisse erheblich mehr Befriedigung als Frustration wahrgenommen. Dies gilt auch für die Wahrnehmung der Kompetenz. Zusätzlich wurden aus den vertrauensförderlichen Einflussfaktoren zahlreiche konkrete Maßnahmen mit Einfluss auf die psychologischen Grundbedürfnisse identifiziert. Dabei zeigt sich in den Schulen eine hohe Heterogenität vor allem bei den Methoden mit Einfluss auf die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse. Faktoren und Maßnahmen, die zur Frustration beitragen, werden selten identifiziert. **Anzahl unterschiedlicher Maßnahmen** # AutSat 11 # AutFru 4 # RelSat 11 # RelFru 2 # ComSat 9 # ComFru 2 	*"I: Gibt es irgendwelche Bereiche wo Sie sich eingeengt fühlen dadurch?* *B: Ne, eigentlich nicht. Aber das liegt vielleicht auch daran, dass ich mit ihr sehr on the same page bin in sehr vielen Dingen. Also was so didaktische und pädagogische Werte und Ideale angeht. Wenn es nicht so wäre, wenn ich beispielsweise was Digitalisierung angeht, wenn ich sagen würde, dass das alles Quatsch ist und ich würde/ arbeite ungern mit iPads und ich möchte das gerne alles weghaben oder ich weigere mich, dann würde ich mich vielleicht schon eingeengt fühlen, weil es natürlich da Entscheidungen gibt, die dann aber auch wieder demokratische Entscheidungen von der XXX sind, die jetzt nicht von ihr durchgedrückt wurden - das muss man ja auch sagen. Ja, also insofern fühle ich mich gar nicht eingeengt." LK 1 aus Schule 3 #00:33:41-3#*	Die Erwartungen an die Bewerber- und Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises bezüglich der Qualität der sozialen Beziehungen zwischen SL und LK sind hoch. Die Ergebnisse der 1. Teilstudie bestätigen diese Erwartungen, denn im Durchschnitt wird eine hohe Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung berichtet. Die 2. Teilstudie bekräftigt dieses Ergebnis und liefert zudem Erkenntnisse über die Qualität der Beziehungen, denn es wurden eine Vielzahl vertrauensförderlicher Einflussfaktoren in den Schulen identifiziert. Die Ergebnisse der 1. Teilstudie zeigen zudem, dass die Frustration der wahrgenommen Autonomie und der sozialen Verbundenheit im Kontext der Beziehung zur Schulleitung mit der Wahrnehmung von Vertrauenswürdigkeit zu dieser signifikant, negativ korreliert. Die 1. Studie zeigt Unterschiede in der Höhe der wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit zwischen den Schulen auf, weshalb Erwartungen bezüglich der Wahrnehmung psychologischer Grundbedürfnisse formuliert werden können. Auf Grund der relativ hohen Varianz zwischen den Schultypen werden erkennbare, qualitative Unterschiede zwischen den Schulen erwartet. Eine vergleichende qualitative Analyse von Extremtypen bestätigt diese Erwartungen. Dies zeigt sich sowohl durch die Quantifizierung der Codes als auch aus der qualitativen Analyse vertrauensförderlicher Maßnahmen und Faktoren: In Schulen aus HighTruPri wird von vergleichsweise mehr Maßnahmen mit Einfluss auf die Autonomie- und Verbundenheitsbefriedigung, sowie von weniger Frustration aller drei Bedürfnisse berichtet. Auch der qualitative Vergleich der unterschiedlichen, konkreten Methoden mit Einfluss auf die Grundbedürfnisse zeigt, dass in Schulen aus LowTruPri im Vergleich mehr unterschiedliche Faktoren identifiziert werden, die zur Frustration der Bedürfnisse beitragen.
LowTruPri	Relativ niedrige Vertrauens-würdigkeit der Schulleitung 3.1 ≤ TruPr ≤ 4.0	Auf Grund der linearen Regressionen können folgende Erwartungen / Hypothesen an diese Stichprobe gestellt werden: Frustration der Autonomie ↑ Frustration der Verbundenheit ↑	In Schulen, in welchen die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung niedrig eingeschätzt wird, erwartet man auf Grundlage der multiplen linearen Regression, dass die Lehrkräfte ihre Grundbedürfnisse häufiger als frustriert wahrnehmen. Dies gilt für die Dimension (SL) vor allem für die Bedürfnisse nach Autonomie und Verbundenheit. Daher erwartete man mehr Maßnahmen und Einflussfaktoren, die diese Bedürfnisse negativ beeinflussen.	Es wurden einige Faktoren identifiziert, die Einfluss auf die Entstehung von Vertrauen zur SL haben und zudem auf eine Frustration der psych. Grundbedürfnisse hindeuten. Es gibt zudem Codes bezüglich der Befriedigung dieser Bedürfnisse. Im Verhältnis wird für die Bedürfnisse Autonomie und Verbundenheit mehr Frustration als Befriedigung wahrgenommen. Auch für die Frustration der Kompetenzwahrnehmung werden viele Faktoren codiert. Zusätzlich wurdes aus den vertrauensförderlichen Einflussfaktoren zahlreiche konkrete Maßnahmen mit Einfluss auf die psychologischen Grundbedürfnisse identifiziert. Dabei zeigt sich in den Schulen eine hohe Heterogenität vor allem bei der Methoden mit Einfluss auf die Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse. Faktoren und Maßnahmen, die zur Befriedigung beitragen, werden selten identifiziert. **Anzahl unterschiedlicher Maßnahmen** # AutSat 5 # AutFru 6 # RelSat 7 # RelFru 5 # ComSat 9 # ComFru 6 	*"Wo ich nicht locker lassen kann und nicht vertrau, sind, also das ist ganz hart formuliert. (...) Ein Beispiel: Ich war gestern bei der stellvertretenden Schulleitung und hab gefragt, ob es ne Ferienabfrage vor Weihnachten gibt. Und die war völlig überrascht, dass ich überhaupt auf die Idee komme, dass wir früher aufhören können. So und dann hab ich überlegt: Kann ich jetzt die Schulleitung ansprechen? Und dachte, das wäre ein bisschen blöd, das jetzt offiziell zu machen, weil ich ja schon die Stellvertretung... wäre blöd ne Instanz höher zu gehen. Dann kam heute per Mail, dass wir an die Eltern verteilen sollen, dass ne Ferienabfrage rauskommt. Also von der Sekretärin über die Schulleitung. Und dort schreibe ich zurück: Leute, die Daten können nicht stimmen: Das ist datiert auf den 5., die Abgabe soll auf den 10. Sein und heute ist der 13. Das Einzige, was stimmt ist der Tag, also der Ferienabfrage-Tag. Also und das ist so dieses Husch-husch, dass muss auch noch schnell mal raus. Ich fühle mich nicht sicher aufgehoben in der Innerorganisation" LK1 aus Schule 16 #00:30:17-3#*	

Tabelle 20: Tabellarisches Joint Display der zentralen Ergebnisse beider Teilstudien (Kolleg*innen)

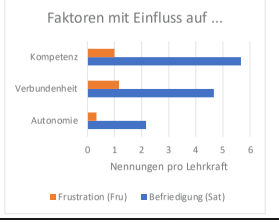
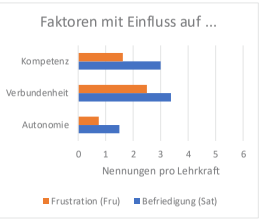
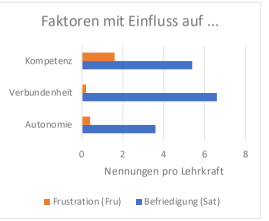
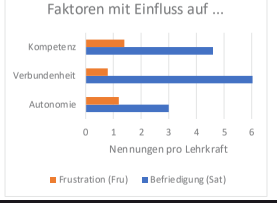
Quantitative Teilstudie				Qualitative Teilstudie		Metainferenzen
Schultyp	**Merkmal**	**Erwartung / Hypothese**	**Begründung**	**Ergebnisse**	**Beispielhaftes Zitat**	
HighTruCol	Relativ hohe Vertrauens-würdigkeit der Kolleg*innen TruCol ≥ 4.5	Auf Grund der linearen Regressionen können folgende Erwartungen / Hypothesen an diese Stichprobe gestellt werden: Befriedigung Verbundenheit ↑ Frustration der Verbundenheit ↓ Befriedigung der Kompetenz ↑	In Schulen, in welchen die Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen hoch eingeschätzt wird, erwartet man auf Grundlage der multiplen linearen Regression, dass die Lehrkräfte ihr Grundbedürfnis nach sozialer Verbundenheit nur selten als frustriert wahrnehmen. Zudem fördert die wahrgenommene Bedürfnisbefriedigung von sozialer Verbundenheit und Kompetenz die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Kolleg*innen. Daher erwartet man eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen und Einflussfaktoren, die diese Bedürfnisse positiv beeinflussen und wenig Verbundenheitsfrustrierendes.	Es wurden einige Faktoren identifiziert, die Einfluss auf die Entstehung von Vertrauen zu Kolleg*innen haben und zudem auf eine Befriedigung der individuell wahrgenommenen psychologischen Grundbedürfnisse hindeuten. Weiterhin gibt es wenige Codes bezüglich der Frustration dieser Bedürfnisse. Besonders häufig werden die Bedürfnisse nach Kompetenz und Verbundenheit befriedigt. Im Verhältnis wird für alle drei Grundbedürfnisse mehr Befriedigung als Frustration wahrgenommen. Zusätzlich wurden aus den vertrauensförderlichen Einflussfaktoren zahlreiche konkrete Maßnahmen mit Einfluss auf die psychologischen Grundbedürfnisse identifiziert. Dabei zeigt sich in den Schulen eine hohe Heterogenität vor allem bei den Methoden mit Einfluss auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse, dies gilt besonders für Verbundenheit und Kompetenz. Faktoren und Maßnahmen, die zur Frustration beitragen, werden weniger identifiziert. **Anzahl unterschiedlicher Maßnahmen** # AutSat 4 # AutFru 2 # RelSat 7 # RelFru 4 # ComSat 8 # ComFru 4 	*"Das muss ich sagen ist eigentlich wirklich sehr gut. Also das ist eigentlich/ habe ich immer so wahrgenommen, wenn es mal wirklich Not am Mann ist, was ich, glaube/ ganz schlimm war mal irgendwie eine Nachschreibetermin im Abitur Mathematik, die Person ist nicht gekommen und dann musste ein ganzer Vorschlag irgendwie entwickelt werden. Da hat man wirklich dann fachlich zusammengestanden und geguckt, weil es ist, ja eine Mammutaufgabe für eine Person, das zu konzipieren. Da hat man sich auf jeden Fall geholfen. Man hätte natürlich auch sagen können, ja das ist nicht mein Name, der da draußteht, mach du das mal. Aber da hat man sich auf jeden Fall gegenseitig beigestanden und auch wenn dann irgendwas mit Korrekturen ist oder wo es ja auch mal irgendwie knarzen kann in der Abiturkorrektur, wenn der Korrektor was sagt und so. Das nehme ich aber alles wirklich sehr sehr gut wahr. Natürlich gibt es wie bei jeder Zusammenarbeit zwischen Menschen auch mal irgendwelche (unv.) Punkte, aber eigentlich, wenn es wirklich so hart auf hart kommt, dann zieht man immer an einem Strang." LK 1 aus Schule 7 #00:14:39-1#*	Die Erwartungen an die Bewerber- und Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises bezüglich der Qualität der sozialen Beziehungen im Kollegium sind hoch. Die Ergebnisse der 1. Teilstudie bestätigen diese Erwartungen, denn im Durchschnitt wird eine hohe Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen berichtet. Die 2. Teilstudie bekräftigt dieses Ergebnis und liefert zudem Erkenntnisse über die Qualität der Beziehungen, denn es wurden eine Vielzahl vertrauensförderlicher Einflussfaktoren in den Schulen identifiziert. Die Ergebnisse der 1. Teilstudie zeigen zudem, dass die Befriedigung der wahrgenommen sozialen Verbundenheit und der Kompetenz im Kontext der Beziehung zu den Kolleg*innen mit der Wahrnehmung von Vertrauenswürdigkeit zu diesen signifikant, positiv korreliert. Außerdem wurde ein negativer Zusammenhang mit der Frustration der Verbundenheit identifiziert. Die 1. Studie zeigt Unterschiede in der Höhe der wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit zwischen den Schulen auf, weshalb Erwartungen bezüglich der Wahrnehmung psychologischer Grundbedürfnisse formuliert werden können. Auf Grund der vergleichsweise niedrigen Varianz zwischen den Schultypen werden keine großen qualitativen Unterschiede zwischen den Schulen erwartet. Eine vergleichende qualitative Analyse von Extremtypen zeigt dennoch Unterschiede zwischen den Vertrauenstypen. Dies zeigt sich vor allem durch die Quantifizierung der Codes, weniger durch die qualitative Analyse vertrauensförderlicher Maßnahmen und Faktoren: Für die Methoden mit Einfluss auf die Wahrnehmung (Befriedigung und Frustration) der Autonomie lassen sich keine qualitativen Unterschiede herausarbeiten. Gleiches gilt für die Maßnahmen im Kontext Verbundenheits- und Kompetenzbefriedigung. Jedoch werden bei LowTruCol in etwa doppelt so viele unterschiedliche, verbundenheits- und kompetenzfrustrierende Faktoren codiert als bei HighTruCol.
LowTruCol	Relativ niedrige Vertrauens-würdigkeit der Kolleg*innen TruCol ≤ 4.3	Auf Grund der linearen Regressionen können folgende Erwartungen / Hypothesen an diese Stichprobe gestellt werden: Befriedigung Verbundenheit ↓ Frustration der Verbundenheit ↑ Befriedigung der Kompetenz ↓	In Schulen, in welchen die Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen niedrig eingeschätzt wird, erwartet man auf Grundlage der linearen Regression, dass die Lehrkräfte ihr Grundbedürfnis nach Verbundenheit in einigen Situationen als frustriert wahrnehmen. Zudem fördert die wahrgenommene Bedürfnisbefriedigung von sozialer Verbundenheit und Kompetenz die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Kolleg*innen. Daher erwartet man nur wenig unterschiedliche Maßnahmen und Einflussfaktoren, die diese Bedürfnisse positiv beeinflussen und tendenziell mehr Verbundenheitsfrustrierendes.	Es wurden einige Faktoren identifiziert, die Einfluss auf die Entstehung von Vertrauen zu Kolleg*innen haben und zudem auf eine Befriedigung der individuell wahrgenommenen psychologischen Grundbedürfnisse hindeuten. Weiterhin gibt es Codes bezüglich der Frustration dieser Bedürfnisse. Das Verhältnis Frustration zu Verbundenheit fällt am höchsten für die soziale Verbundenheit aus, gefolgt von Kompetenz. Zusätzlich wurden aus den vertrauensförderlichen Einflussfaktoren zahlreiche konkrete Maßnahmen mit Einfluss auf die psychologischen Grundbedürfnisse identifiziert. Dabei zeigt sich in den Schulen die höchste Heterogenität vor allem bei den Methoden mit Einfluss auf die Frustration von Verbundenheit. Es gibt nur wenige autonomiefrustrierende Maßnahmen. Für die Befriedigung der Verbundenheit und Kompetenz werden viele unterschiedliche Maßnahmen codiert. **Anzahl unterschiedlicher Maßnahmen** # AutSat 5 # AutFru 3 # RelSat 7 # RelFru 9 # ComSat 7 # ComFru 9 	*"Ja, also wir kommunizieren noch super schlecht, also da/ das/ da trifft/ vielleicht hab ich/ trag ich da auch noch mehr Schuld bei weil die Person ist neu an unserer Schule, aber da muss noch viel mehr kommuniziert werden. Also Kommunikation ist wirklich alles, und vor allem auch direkte Kommunikation und keine indirekte Kommunikation wo man jetzt irgendwie was ablesen soll, irgendeinen Wunsch oder irgendein Bedürfnis oder irgendwie ne Kritik, sondern es muss direkt kommuniziert werden, und das passiert noch nicht so gut. Das ist aber super wichtig und da muss man halt noch so die Wege finden und wir haben unseren halt noch nicht gefunden." LK1 aus Schule 4 #18:16-18:52#*	

Tabelle 21: Tabellarisches Joint Display der zentralen Ergebnisse beider Teilstudien (Schüler*innen)

Quantitative Teilstudie				Qualitative Teilstudie		Metainferenzen
Schultyp	**Merkmal**	**Erwartung / Hypothese**	**Begründung**	**Ergebnisse**	**Beispielhaftes Zitat**	
HighTruSuS	Relativ hohe Vertrauens-würdigkeit der Schüler*innen TruSuS ≥ 3.8	Auf Grund der linearen Regressionen können folgende Erwartungen / Hypothesen an diese Stichprobe gestellt werden: Befriedigung Verbundenheit ↑ Befriedigung der Autonomie ↑	In Schulen, in welchen die Vertrauenswürdigkeit der SuS hoch eingeschätzt wird, erwartet man auf Grundlage der multiplen linearen Regression, dass die Lehrkräfte ihre Grundbedürfnisse nach sozialer Verbundenheit und Autonomie häufig als befriedigt wahrnehmen. Daher erwartet man eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen und Einflussfaktoren, die diese Bedürfnisse positiv beeinflussen.	Es wurden einige Faktoren identifiziert, die auf Ebene der SuS Einfluss auf die Entstehung von Vertrauen haben und zudem auf eine Befriedigung der individuell wahrgenommenen psychologischen Grundbedürfnisse hindeuten. Besonders häufig werden die Bedürfnisse nach Kompetenz und Verbundenheit befriedigt. Weiterhin gibt es wenige Codes bezüglich der Frustration aller Bedürfnisse. Zusätzlich wurden aus den vertrauensförderlichen Einflussfaktoren zahlreiche konkrete Maßnahmen mit Einfluss auf die psychologischen Grundbedürfnisse identifiziert. Dabei zeigt sich in den Schulen eine hohe Heterogenität vor allem bei den Methoden mit Einfluss auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse, dies gilt besonders für Verbundenheit und Kompetenz. Konkrete Faktoren und Maßnahmen, die zur Frustration beitragen, werden nur wenige codiert. **Anzahl unterschiedlicher Maßnahmen** # AutSat 7 # AutFru 3 # RelSat 7 # RelFru 3 # ComSat 9 # ComFru 3 	*"Also, vielleicht ganz ganz pragmatisch an dem Wort "Haltung aufgebaut", wenn ich merke, ein Kind hat wirkliche Not, dass ich zum Beispiel mit meiner Körperposition auf Augenhöhe gehe. Also, dass das Kind nicht zu mir aufschauen muss, sondern dass ich eben signalisiere so "Ich bin bei dir auf Augenhöhe." oder "Wir beide sind auf Augenhöhe.". Dass ich, ja gut das geht jetzt erst langsam wieder aber, dass ich auch durch ein Anfassen an der Schulter so signalisiere "Ich bin da für dich"." LK 1 aus Schule 2 #00:03:54-3#*	Die Erwartungen an die Bewerber- und Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises bezüglich der Qualität der sozialen Beziehungen zwischen LK und SuS sind hoch. Die Ergebnisse der 1. Teilstudie bestätigen diese Erwartungen, denn im Durchschnitt wird eine hohe Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der SuS berichtet. Die 2. Teilstudie bekräftigt dieses Ergebnis und liefert zudem Erkenntnisse über die Qualität der Beziehungen, denn es wurden eine Vielzahl vertrauensförderlicher Einflussfaktoren in den Schulen identifiziert. Die Ergebnisse der 1. Teilstudie zeigen zudem, dass die Befriedigung der wahrgenommenen sozialen Verbundenheit und der Autonomie im Kontext der Beziehung zu den SuS mit der Wahmehmung von Vertrauenswürdigkeit zu diesen signifikant, positiv korreliert. Die 1. Studie zeigt Unterschiede in der Höhe der wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit zwischen den Schulen auf, weshalb Erwartungen bezüglich der Wahrnehmung psychologischer Grundbedürfnisse formuliert werden können. Auf Grund der Varianz zwischen den Schultypen werden erkennbare, qualitative Unterschiede zwischen den Schulen erwartet. Eine vergleichende qualitative Analyse von Extremtypen kann diese Erwartungen nicht belegen. Die Quantifizierung der codierten vertrauensförderlichen Maßnahmen zeigt, dass die Gruppe HighTruSuS nur geringfügig mehr Einflussfaktoren auf die Bedürfnisbefriedigungs von Autonomie und Kompetenz aufweist als LowTruSuS und sogar marginal weniger Verbundenheitserfüllung. Die qualitative Analyse konkreter vertrauensförderlicher Maßnahmen und Faktoren mit Einfluss auf die Grundbedürfnisse zeigt keine klaren Tendenzen. Beide Gruppen weisen gleichviele unterschiedliche Methoden zur Befriedigung von Autonomie und Verbundenheit auf.
LowTruSuS	Relativ niedrige Vertrauens-würdigkeit der Schüler*innen 3.3 ≤ TruSuS ≤ 3.5	Auf Grund der linearen Regressionen können folgende Erwartungen / Hypothesen an diese Stichprobe gestellt werden: Befriedigung Verbundenheit ↓ Befriedigung der Autonomie ↓	In Schulen, in welchen die Vertrauenswürdigkeit der SuS niedrig eingeschätzt wird, erwartet man auf Grundlage der multiplen linearen Regression, dass die Lehrkräfte ihre Grundbedürfnisse nach sozialer Verbundenheit und Autonomie seltener als befriedigt wahrnehmen. Daher erwartet man tendenziell weniger unterschiedliche Maßnahmen und Einflussfaktoren, die diese Bedürfnisse positiv beeinflussen.	Es wurden einige Faktoren identifiziert, die auf Ebene der SuS Einfluss auf die Entstehung von Vertrauen haben und zudem auf eine Befriedigung der individuell wahrgenommenen psychologischen Grundbedürfnisse hindeuten. Besonders häufig wird das Bedürfnis nach Verbundenheit befriedigt. Weiterhin gibt es wenige Codes bezüglich der Frustration aller Bedürfnisse. Zusätzlich wurden aus den vertrauensförderlichen Einflussfaktoren zahlreiche konkrete Maßnahmen mit Einfluss auf die psychologischen Grundbedürfnisse identifiziert. Dabei zeigt sich in den Schulen eine hohe Heterogenität vor allem bei den Methoden mit Einfluss auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse. Konkrete Faktoren und Maßnahmen, die zur Frustration beitragen, werden nur wenige codiert. **Anzahl unterschiedlicher Maßnahmen** # AutSat 7 # AutFru 2 # RelSat 7 # RelFru 2 # ComSat 8 # ComFru 2 	*"Weniger Inhalt. So viel Inhalt ist so scheißegal, klar ist es wichtig dass die auch mal was auswendig lernen, dessen bin ich mir bewusst, das ist ja auch ne Art Gehirnjogging aber es könnte eben auch das Fach Gehirnjogging geben. Geduld, man muss Geduld üben. Ich würde mir einfach mehr Spielraum wünschen, um eben gezielt auf Bedürfnisse eingehen zu können und gerade in 5, 6, und dann darf der Stoff auch gerne zunehmen dann irgendwann. Aber der Stoff der/ wo man auch wirklich sagen kann: Das ist wichtig. Glaube, jeder müsste sich einfach mal ransetzen, also, und überlegen: Was braucht dieses Kind? Wenn wir jetzt weiterhin so im Fächerkanon denken, was braucht das wirklich in Bio beispielsweise, da sind ja tausend Sachen bei die es eben nicht braucht" LK 1 aus Schule 4 #10:56-12:47#*	

9.2 Die deutsche Adaption der Omnibus T-Scale

Im Verständnis von Mayer et al. (1995) und Rousseau et al. (1998) wird Vertrauen durch das Vorhandensein von Vertrauenswürdigkeit operationalisiert. Im Kontext dieser Arbeit wird daher indirekt auf das Vorhandsein von Vertrauen geschlossen, wenn dem „Trustee" (vgl. Kapitel 3.2) viel Vertrauenswürdigkeit zugesprochen wird (vgl. Kapitel 3.3.1). Wie im 7. Forschungsdesiderat (siehe Kapitel 4.1) herausgearbeitet, gibt es im Deutschen keine einschlägige Skala, die dazu in der Lage ist, das Vertrauen der Lehrkräfte im Kontext der Schule valide zu messen. Etablierte quantitative Skalen sind entweder aus einem anderen disziplinären Kontext (z. B. wirtschaftliche Organisationen, medizinischer Kontext), sind theoretisch schwach begründet, differenzieren nicht zwischen unterschiedlichen Schulakteuren oder versuchen Vertrauen direkt zu messen, was von vielen Forschenden kritisch gesehen wird (vgl. Bauer & Freitag, 2018).

Im englischen Sprachraum hingegen hat sich die „Omnibus T-Scale" als valides Instrument zur Messung von Vertrauenswürdigkeit und zur Erforschung von Schulentwicklungsprozessen bewährt (siehe Kapitel 5.5.1). Die Skala basiert auf der häufig vertretenen Annahme, Vertrauenswürdigkeit durch ihre fünf Facetten (Offenheit, Wohlwollen, Verlässlichkeit, Kompetenz und Ehrlichkeit) zu operationalisieren (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Im Kontext der 2. Teilstudie wurden die Lehrkräfte danach gefragt, welche Eigenschaften sie einer Person zuschreiben, der hohes Vertrauen entgegengebracht wird. Jede Lehrkraft nannte darauf hin mindestens eine der Facetten der Vertrauenswürdigkeit, häufig sogar mehrere. Über die Gesamtheit der Interviews wurden alle fünf Dimensionen mehrmals direkt und indirekt genannt. Häufig wurden die fünf Facetten in Bezug auf Aussagen zur Einstellung und Haltung kodiert. Auf eine weitergehende Analyse der kodierten Facetten wird im Kontext dieser Arbeit verzichtet. Die Relevanz dieser fünf Dimensionen für eine deutsche Stichprobe könnte in Folgestudien thematisiert werden.

Ziel der Vorstudie ist es, die Omnibus T-Scale ins Deutsche zu adaptieren, um sie für weitere statistische Analysen valide einsetzen zu können. Dazu wurde die Faktorenstruktur der Skala an zwei unabhängig erhobenen Stichproben überprüft. Im englischen Original zeigte sich, dass die Bezugsgruppen der Schüler*innen und der Eltern auf einen gemeinsamen Faktor „Klienten" lädt. Diese Faktorenstruktur wurde zwar durch die Interpretation unterschiedlicher Fitindizes bestätigt, jedoch deutet eine Analyse der Modifikations-Indices darauf hin, dass die Güte des Modells durch eine Differenzierung in vier Faktoren (Schulleitung, Lehrkräfte; Schüler*innen, Eltern) verbessert werden könnte. Die Daten zeigten einen signifikant besseren Fit auf eine solche vierer Faktorenstruktur (vgl. Kapitel 6.1.2). Deutsche Lehrkräfte scheinen wohl besser zwischen der Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen und der Eltern differenzieren zu können als deren amerikanische Kolleg*innen. Zudem stellt sich generell die Frage, inwieweit Ergebnisse aus Studien, die im englischsprachigen Raum durchgeführt wurden, auf die deutschsprachigen Bildungssysteme anwendbar sind (Schratz et al., 2019). Denn es bestehen kulturelle und traditionelle Unterschieden zwischen den Schulsystemen (Diehl, 2016; Herbert Nester, 2018; E. D. Klein,

2016; Shirley, 2017). Insbesondere ist das unterschiedlichen Professionsverständnis der Lehrkräfte sowie die variierenden Bildungsaufträge in den jeweiligen Ländern zu berücksichtigen (E. D. Klein, 2016; Shirley, 2017). Zudem gibt es kulturelle Unterschiede zwischen deutschen und amerikanischen Lehrkräften (Di Sano et al., 2023). Auch bestehen institutionelle Unterschiede zwischen den Schulsystemen (Herbert Nester, 2018). So handelt es sich bei den Amerikanischen Schulen um Gesamtschulen („comprehensive schools"), in welche Eltern traditionell stark in den täglichen Schulbetrieb integriert werden (Herbert Nester, 2018). In Deutschland wird zwar auch häufig ein enger Kontakt mit den Eltern gepflegt, jedoch nicht in vergleichbarer kooperativer Form wie in den USA. Dafür können unterschiedliche Gründe angebracht werden. Erstens ist das Bildungssystem in den USA stark von lokaler Finanzierung durch Steuern abhängig, was zu einer engeren Bindung zwischen Schulen und Gemeinschaft führt. Eltern, die sich für Privatschulen entscheiden, finanzieren das Bildungssystem doppelt, was ihr Engagement verstärken könnte (Herbert Nester, 2018). Zweitens sind außerschulische Aktivitäten und Sportteams ein integraler Bestandteil des amerikanischen Schulsystems und tragen dazu bei, dass Eltern und Schüler*innen eine starke Verbindung zu ihren Schulen aufbauen (Diehl, 2016). Im Gegensatz dazu gibt es in deutschen Schulen weniger extracurriculare Angebote, was die Beteiligung der Eltern möglicherweise verringert. Drittens verbringen amerikanische Schüler*innen mehr Zeit in der Schule, was die Elternbeteiligung im Schulalltag fördern könnte, während in Deutschland der Schultag früher endet und die Lernenden den Rest des Tages meist zu Hause verbringen (Diehl, 2016). Schließlich könnten kulturelle Unterschiede in der Wahrnehmung von Bildung und Elternbeteiligung eine Rolle spielen, da in den USA eine stärkere Beteiligung der Eltern erwartet wird, während in Deutschland eine klarere Trennung zwischen Schule und Privatleben herrscht (Diehl, 2016). Auch handelt es sich bei der Stichprobe, welche die Autor*innen dazu veranlasste, von einer drei-, statt einer vierfaktoriellen Modellstruktur auszugehen, um eine reine Grundschulstichprobe. Yaşar Ekici (2016) zufolge zeigen Grundschullehrkräfte eine stärkere Präferenz für die Zusammenarbeit und Einbindung von Eltern als ihre Kolleg*innen aus Sekundarschulen. In der BASiS-Stichprobe sind sowohl Grundschulen als auch Sekundarschulen vertreten. Die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte arbeitet jedoch an weiterführenden Schulen (siehe Tabelle 3).

Als Limitation und Gegenargument zur Verwendung des vierfaktoriellen Strukturmodells kann angebracht werden, dass die Eliminierung des Items *FT_CL4_r* dazu geführt hat, dass die Facette der Offenheit nicht mehr für den Faktor Klienten und somit auch nicht für die Faktoren Eltern oder Schüler*innen abgebildet wird. Hoy und Tschannen-Moran (2003) haben in der Konzeptualisierung der Originalskala darauf geachtet, dass jede der fünf Facetten (Offenheit, Verlässlichkeit, Wohlwollen, Ehrlichkeit, Kompetenz) der Vertrauenswürdigkeit für jeden Faktor abgebildet wird. Dabei werden jedoch einige Aspekte innerhalb eines Faktors mehrmals abgebildet und sind somit innerhalb dieses Faktors überrepräsentiert. Zum Beispiel gibt es die Facetten der Verlässlichkeit oder der Verletzbarkeit innerhalb einzelner Faktoren mehrmals, jedoch die des Wohlwollens jeweils nur einmal. Ein vierfakto-

rielles Modell resultiert konsequenterweise darin, dass die Faktoren Vertrauen in die Schüler*innen und Vertrauen in die Eltern nicht mehr durch alle Facetten operationalisiert werden können. Die Subskala Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen beinhaltet nun die Facetten Verlässlichkeit, Wohlwollen und Kompetenz (+Verletzbarkeit) und entspricht daher der Definition von Mayer et al. (1995), die Integrität unter anderem als das Vorhandensein von Verlässlichkeit definieren. Dieses hat auch Mishra (1996) dazu veranlasst, Integrität in die Facetten Verlässlichkeit und Offenheit zu differenzieren. Es gibt aktuelle empirische Studien, die die Dimension der Schüler*innen ebenfalls getrennt von den Eltern betrachten. Clément et al. (2020) konnte zeigen, dass die Verwendung der 5 Items mit Bezug auf die Schüler*innen sich zur validen Messung von Vertrauenswürdigkeit eignet, auch wenn dadurch nicht alle 5 Facetten erhoben werden können. Die Vertrauenswürdigkeit der Eltern wird durch die Facetten Kompetenz, Verlässlichkeit und Ehrlichkeit (+ Verletzbarkeit) gemessen. Die Facette Ehrlichkeit wurde von Hoy und Tschannen-Moran (1999) als fünfte Facette der Vertrauenswürdigkeit etabliert. Konzeptionell ist Ehrlichkeit jedoch stark mit Wohlwollen verbunden (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Somit ist eine theoretische Begründung des Vertrauenskonstrukts auch für die beiden Subskalen (Eltern und Schüler*innen) gegeben. Es wäre jedoch wünschenswert, die vorliegende Skala durch zukünftige Studien zu verbessern und erneut zu überprüfen. Dabei sollte darauf geachtet werden, die Skalen um die fehlenden Facetten zu erweitern.

Eine vierer Faktorenstruktur hat sich auch in internationalen Adaptionen wie der belgischen Stichproben von van Maele und van Houtte (2009, 2012) bewährt. Die Konfirmatorische Faktorenanalyse zeigt, dass es moderate Korrelationen zwischen den Vertrauenswürdigkeitsdimensionen gibt. Am höchsten fällt die Korrelation zwischen den Schüler*innen und den Eltern (.64) sowie zu den Kolleg*innen (.41) aus (vgl. Abbildung 8). Die Höhe der Korrelationen sind mit denen von van Maele und van Houtte (2009) vergleichbar, denn auch in diesen Daten besteht der größte Zusammenhang zwischen den Dimensionen Eltern und Schüler*innen. Zwischen Eltern und der Schulleitung konnte (wie in diesen Daten) keine signifikante Korrelation festgestellt werden.

Eine Übertragung eines validen Testinstrumentes auf eine allgemeine Population oder die Verwendung der Skala ohne Prüfung spezifischer Validität ist nicht möglich. Es bedarf weiterer Studien, die die Güte und Validität der Skala an unabhängigen Stichproben testen. Sinnvoll wäre es für den Zweck einer allgemeinen Normierung der Skala, in zukünftigen Studien ein Referenzsystem zu entwickeln, das es ermöglicht, die Ergebnisse einer Testperson eindeutig in Bezug auf die Merkmalsausprägungen anderer Personen der Zielgruppe zu klassifizieren und zu interpretieren. Als Bezugsgruppe sollte eine größere Eichstichprobe herangezogen werden, welche sich zudem nicht zu stark hinsichtlich relevanter individueller Merkmale (Alter, Geschlecht, Schulart) unterscheiden sollte. Ferner wäre es empfehlenswert, in künftigen Forschungsarbeiten die Formulierung des entfernten Items zu reevaluieren, um die Dimension der Offenheit adäquat zu erfassen. Dabei könnte auf eine negative Umpolung des betreffenden Items verzichtet werden. Überdies sollte in Erwägung

gezogen werden, die derzeit nicht repräsentierten Aspekte der Vertrauenswürdigkeit in den Subskalen für Eltern und Schüler*innen zu integrieren. Dies würde die Erfassung aller fünf Dimensionen in jeder einzelnen Skala ermöglichen.

Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage 0 der Vorstudie wird die deutsche Omnibus T-Scale im Kontext dieser Arbeit als objektives, reliables und valides Testinstrument angesehen und eignet sich daher als gültiges Instrument zur Messung von Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Schulakteure aus Sicht von Lehrkräften verwendet werden. Die Vorstudie leistet somit einen wertvollen Beitrag zur Erforschung des 7. Forschungsdesiderats.

9.3 Implikationen für die Schulentwicklung

In den letzten Jahrzehnten hat sich ein Paradigmenwechsel in der internationalen Bildungspolitik abgezeichnet (Ecclestone, 2007), der Wohlbefinden und Glück zunehmend in den Mittelpunkt stellt (Hascher & Lobsang, 2004; Holzer et al., 2021; Markus & Schwab, 2021). Dieser Trend gewinnt auch in der Schulforschung und -entwicklung an Bedeutung, wobei die Schule vermehrt als soziale Organisation betrachtet wird, die funktionale Beziehungen zwischen ihren Akteuren pflegen sollte (Kiper, 2014). Soziale Aspekte spielen auch eine entscheidende Rolle für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse und die Entwicklung demokratischer, gesellschaftlich integrierter Individuen (vgl. Elzinga & Roelofs, 2005; Fricke et al., 2012; Hamre et al., 2012). Forschungen zeigen, dass Lehrkräfte mit starken sozial-emotionalen Kompetenzen effektiver eine positive Lernatmosphäre schaffen können, die wiederum zu besseren Bildungsergebnissen führt (Greenberg & Cropanzano, 2001). Gute Beziehungen innerhalb der Schule sind auch für die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und für die Bewältigung von Stress wichtig (Schaarschmidt & Fischer, 2013). Angesichts dieser Erkenntnisse wird ein Umdenken gefordert, das den Fokus der Schulentwicklung stärker auf soziale Aspekte des Lernens und pädagogische Beziehungen legt (Cappella et al., 2016; Konishi & Wong, 2018; Luyten et al., 2005). Die bisherige Outputorientierung vernachlässigt wichtige soziale und pädagogische Dimensionen und reduziert schulisches Lernen auf messbare Leistungen (Cappella et al., 2016). Schulentwicklung vor dem Hintergrund sozialer Aspekte sollte daher die Vielfalt des Lernens würdigen und dabei die Bedeutung sozialer Beziehungen hervorheben.

Dieses Kapitel leistet einen Beitrag für die Erforschung des 1. und 2. Forschungsdesiderats (vgl. Kapitel 4.1). Dazu wird zunächst die Rolle von Vertrauen sowie der Selbstbestimmungstheorie für Schulentwicklungsprozesse herausgearbeitet. Anschließend wird die Rolle der Schulleitung in diesem Kontext diskutiert, denn wenn Führungskräfte sozial unterstützend agieren, initiieren sie einen energetischen und motivierenden Prozess (Bakker & Demerouti, 2014; Gagné & Deci, 2005). Dieser Prozess trägt dazu bei, dass sich Mitarbeiter*innen in ihren psychologischen Grundbedürfnissen erfüllt fühlen, was zu einer gesteigerten Arbeitszufriedenheit, Motivation und Vertrauen führen kann (Gagné & Deci, 2005; Maas et al., 2022; van den Broeck et

al., 2008). Abschließend werden weitere praktische Implikationen für die Schulentwicklung diskutiert.

9.3.1 Vertrauen und die Selbstbestimmungstheorie

Wie in Kapitel 2.6 ausgeführt, bietet die Selbstbestimmungstheorie eine theoretische Grundlage, soziale Aspekte im Kontext der Schulentwicklung nachzuvollziehen. Indem Schulen durch konkrete Schulentwicklungsmaßnahmen dazu beitragen, dass sich die Schulakteure in ihren psychologischen Grundbedürfnissen als befriedigt wahrnehmen, fördern sie neben der Leistung und Kompetenz unter anderem die Beziehungsqualität, Kooperationen, Wohlbefinden und Vertrauen (vgl. Kapitel 2.6.4). Vertrauen stellt dabei eine wichtige Ressource der Schulentwicklung dar (Bryk & Schneider, 2003) und besitzt zahlreiche positive Korrelate (siehe Kapitel 2.7 und 3.4). Für die vorliegenden Daten konnten einige Erkenntnisse der Vertrauensforschung empirisch bestätigt werden. So konnte durch die Analyse bivariater Korrelationen der von van Maele und van Houtte (2012) postulierte positive Zusammenhang von Vertrauenswürdigkeit (mit Ausnahme der Eltern) und der Berufszufriedenheit bekräftigt werden.

Als zentrales Ergebnis dieser Arbeit steht die Erkenntnis, dass Vertrauen (i. e. Vertrauenswürdigkeit) der Lehrkräfte von der Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse moderiert wird. Wie im 5. Forschungsdesiderat festgestellt, stellt ein solcher empirischer Nachweis einen erheblichen Erkenntnisgewinn dar, sowohl zum theoretischen Verständnis der emotionalen Dimension des Vertrauens als auch für die schulische Praxis. Denn für Schulleitungen, die mithilfe von Schulentwicklungsmaßnahmen das Wohlbefinden und die Zufriedenheit ihrer Lehrkräfte fördern möchten, stellt diese Erkenntnis eine Chance dar. Durch gezielte Vertrauenshandlungen sind Schulleitungen dazu in der Lage, Vertrauen ***direkt*** (durch Vertrauenshandlungen) und ***indirekt*** (über die Förderung der psychologischen Grundbedürfnisse) zu fördern, zu erhalten oder ggf. wieder aufzubauen (siehe Kapitel 9.3.2). Die Identifikation konkreter Schulentwicklungsmaßnahmen, die einen positiven Einfluss auf die psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrkräfte besitzen und zugleich vertrauensförderlich sind, könnten sich demnach als besonders effektiv erweisen.

Empirisch wurde gezeigt, dass die Befriedigung der Grundbedürfnisse der Mitarbeitenden eine wichtige Führungsaufgabe darstellt (Gagné & Deci, 2005; van den Broeck et al., 2008) und dass eine unterstützende Schulleitung die Bedürfnisbefriedigung der Lehrkräfte begünstigt (Collie et al., 2016; Klassen et al., 2012; Maas et al., 2022). Dabei stellen Zeitdruck und unklare organisatorische Strukturen Risikofaktoren dar, insbesondere für die Bedürfnisbefriedigung nach Autonomie (Maas et al., 2022). Der Zusammenhang zwischen der Erfüllung der Grundbedürfnisse und einer positiven Entwicklung von Vertrauen wurde in Studien gezeigt (z. B. Adams, 2020; Bryk & Schneider, 2002; Clément et al., 2020; Forsyth et al., 2011; Park et al., 2005; Tschannen-Moran, 2014; van Maele & van Houtte, 2012), jedoch wurde nicht explizit zwischen den psychologischen Grundbedürfnissen, der spezifischen Wahr-

nehmung dieser (i. e. Frustration vs. Befriedigung) und unterschiedlichen Bezugsgruppen (i. e. Schulleitung, Kolleg*innen, Schüler*innen, Eltern) unterschieden. Die Ergebnisse dieser Arbeit erweitern nun diese Erkenntnisse. Wie bereits in Kapitel 7.4 festgestellt, wird als eines der zentralen Ergebnisse der quantitativen Studie postuliert, dass die Wahrnehmung der Grundbedürfnisse für jede Dimension einen unterschiedlich starken Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung besitzt und für die Vertrauenswürdigkeit der Eltern keine Rolle spielt.

Die Wahrnehmung von Autonomie

Autonomie zeigt sich als willensbasierte Überzeugung, als einen Zustand innerer Kontrolle über eigene Handlungen und deren Konsequenzen (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Empirische Studien heben die zentrale Rolle der Autonomie für Lehrkräfte hervor (C. Day, 2002; Strong & Yoshida, 2014), welche eng mit beruflicher Zufriedenheit, Engagement und Effizienz verbunden ist (C. Day & Kington, 2008; Parker, 2015). Ein ausgeprägtes Autonomiegefühl ist entscheidend für das Wohlbefinden und die Entwicklung von Lehrkräften. Vertrauen spielt dabei eine Schlüsselrolle, da erwartet wird, dass Lehrpersonen verantwortungsvoll und unabhängig handeln (Lundström, 2015). Die Bedeutung von Vertrauen für die Bedürfnisbefriedigung von Autonomie wurde empirisch mithilfe qualitativer (Paradis et al., 2019) und quantitativer Studien (Blömeke & Klein, 2013) herausgestellt. Die Wechselseitigkeit dieses Zusammenhangs wurde dabei empirisch nicht gezeigt. Jedoch stellen Paradis et al. (2019) die kontext- und beziehungsabhängige Dimension von Autonomie heraus, die sich von einem Schulkontext zum anderen unterscheiden kann (Paradis et al., 2019).

Die Ergebnisse der 1. Teilstudie bestätigen den situationalen Charakter der Autonomiewahrnehmung, denn die Autonomiewahrnehmung der Lehrkräfte korreliert mit der Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen und der Schulleitung, jedoch nicht mit der Einschätzung von Kolleg*innen. Um die Hintergründe und die Wirkungsweise hinter diesem Ergebnis besser zu verstehen, können einige empirische Kausalitäten angebracht werden. Zum Verständnis der Prozesse innerhalb der Lehrkraft-Schulleitung-Beziehung werden Studienergebnisse aus der Personal- und Organisationsforschung berichtet. Erstens fördert das Vertrauen der Mitarbeitenden in ihre Führungspersonen die Bereitschaft, bei der Arbeit Risiken einzugehen und neue, bisher ungetestete Ansätze zur Problemlösung zu wagen (Colquitt et al., 2007; Costigan et al., 1998). Als konkrete Schulentwicklungsmaßnahme, die diese Thematik anspricht, könnte „Freiwilligkeit / Eigeninitiative des Kollegiums direkt fördern“ und „Offen zu eigenen Fehlern stehen“ angebracht werden oder bezogen auf die Frustration, „strenge Vorgaben machen“ (Abbildung 37 und 38).

Zweitens bewirkt ein gestärktes Vertrauen in Führungskräfte bei Mitarbeitenden ein erhöhtes Gefühl der Verpflichtung und Verbindlichkeit, aktiv zur Realisierung kollektiv getroffener Entscheidungen beizutragen (Dirks & Ferrin, 2002). Als vertrauens- und autonomiefördernde Maßnahme kann „Verlässlichkeit zeigen und einfordern“, „Aufgabenverteilung / klare Zuständigkeiten“ oder „Bottom-Up Führungsstil / Flache Hierarchien / Verantwortung übergeben“ verstanden werden. Im

negativen Fall würde das wenige „Struktur und Führung zeigen“ als praktisches Beispiel dienen.

Drittens neigen Mitarbeitende, mit hohem Vertrauen in ihre Vorgesetzten, dazu, öfter Informationen mit ihnen auszutauschen (Burke et al., 2007; Holtz & Harold, 2008), wobei ein kontinuierlicher Informationsfluss von der Führungskraft zu den Mitarbeitenden wiederum entscheidend für eine positive Vertrauensentwicklung ist (Cho & Park, 2011). Im Schulkontext zielen Maßnahmen wie „Transparenz im Unterricht“ (gegenüber Schüler*innen) bzw. „Intransparenz (der Schulleitung)“ oder „Kommunikation / Absprachen“ (mit Kolleg*innen) auf die Veränderung von Informationsasymmetrien ab. Eine Reduzierung solcher Asymmetrien fördert einerseits eine positive Wahrnehmung der eigenen Autonomiewahrnehmung, da man weniger Unsicherheiten ausgesetzt ist und besser und selbstständiger planen kann und fördert andererseits direkt das Vertrauen durch die Reduzierung von Ungleichheiten (Schweer, 2017; Schweer & Thies, 2003).

Viertens zeigen Mitarbeitende eine erhöhte Bereitschaft, ihr Fachwissen in strategische Entscheidungsprozesse einzubringen, wenn sie hohes Vertrauen zu ihren Vorgesetzten haben (Pappas & Flaherty, 2008). Dazu passen Methoden wie „Gemeinsame Ziele formulieren“ oder „Wissen teilen“.

Für den Entstehungsprozess von Vertrauen und dem Einfluss der Autonomiewahrnehmung im Kontext der Lehrer-Schüler-Beziehung zeigen Paradis et al. (2018) in einer international vergleichenden Interviewstudie zwischen Mathematiklehrkräften aus Kanada und Finnland, dass Lehrkräfte beider Gruppen ihre größte Autonomie im eigenen Klassenzimmer erleben. Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Studie, da die wahrgenommene Autonomiebefriedigung der Lehrkräfte im Unterricht positiv mit der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schüler*innen korreliert (siehe Kapitel 7.4). Die Befriedigung der eigenen Autonomie zeigt keinen signifikanten Zusammenhang mit der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung einer anderen Personengruppe, was diese These unterstreicht. An vielen Stellen haben die Lehrkräfte in den Interviews explizit hervorgehoben, dass sie sich innerhalb des Unterrichts meist als sehr autonom begreifen. Als frustrierend wird hingegen das Vorhandensein von „wenig Autonomie(-unterstützung) in der Klasse“ verstanden (siehe Abbildung 38).

Als einen autonomiefrustrierenden Faktor identifizieren Paradis et al. (2018) eine hohe Arbeitsbelastung und hohe curriculare Anforderungen. Da die Arbeitsbelastung mit Zeitmangel einhergeht und der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen mit der Dauer der Beziehung (Schweer, 2022a), führt eine hohe Arbeitsbelastung sowohl zu Autonomiefrustration als auch dazu, den Aufbau von Vertrauen zu erschweren. Als autonomie- und vertrauensfrustrierende Faktoren wurden „zu wenig Zeit“, „Hohe Belastung und Druck“ und die „Zusatzbelastung durch Bürokratie“ berichtet.

Wie bereits mehrmals festgehalten, befriedigt das Geben von Autonomie nicht nur die Bedürfnisse des Empfängers, sondern auch die des Gebenden (Cheon et al., 2014; Petermann, 2017; Schweer, 2017). Daher nehmen sich Lehrkräfte als autonom wahr, wenn sie ihre Schüler*innen in ihrer Autonomie unterstützen. Reeve (2016)

identifiziert sechs empirisch validierte Verhaltensweisen, die Lehrkräften dabei helfen, die Autonomie ihrer Schüler*innen zu fördern (Reeve, 2016, S. 131): **1**. Perspektivübernahme, **2**. innere motivationale Ressourcen anregen, **3.** Begründung für langweilige Lernaktivitäten geben, **4.** Negative Emotionen erkennen und aufgreifen, **5.** Informative, nicht-kontrollierende Sprache, **6.** Geduld zeigen. Eine Verbindung zwischen Autonomieunterstützung und Vertrauen kann von allen sechs Maßnahmen abgeleitet werden. So bezieht sich die Aktivierung innerer motivationaler Ressourcen auf die Fähigkeit des Unterrichts, die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit sowie Neugier, Interesse und intrinsischen Ziele zu stimulieren und zu erfüllen (Reeve, 2016). Dadurch können Schüler*innen sich selbst als Urheber ihrer Handlungen wahrnehmen und sich authentisch und engagiert im Unterricht beteiligen. Dies führt dazu, dass die Beziehung zu den Lehrkräften als freiwillig und sinnvoll gesehen wird, was wiederum die Entstehung von Vertrauen begünstigt (Schweer, 2017). Über viele dieser bedürfnisbefriedigenden Maßnahmen wurde in den Interviews gesprochen. Zum Beispiel versuchen Lehrkräfte „Direkt, ehrlich und wertfrei" (Autonomie) zu sein, die „Bedürfnisse individuell wahrzunehmen" und „Fürsorge" zu zeigen (jeweils Verbundenheit).

Für die Befriedigung von Autonomie sind unterstützende soziale und institutionelle Beziehungen förderlich (MacDonald, 2002; Mackenzie & Stoljar, 2000). Institutionelle Charakteristika beziehen sich zum Beispiel auf gesetzlich verankerte Befugnisse wie Qualifikationsstandards, ethische Richtlinien oder bildungspolitische Vorgaben (vgl. institutionelles Vertrauen – Kapitel 3.2.5) (vgl. Evetts, 2014). Im Kontext dieser Arbeit wurde die Beziehung zur Institution Schule (i. e. Institutionelles Vertrauen) häufig im Kontext von Verbesserungsvorschlägen und organisationalen Vorgaben thematisiert.

Soziale Unterstützung entsteht durch positive zwischenmenschliche Beziehungen innerhalb der Schulgemeinschaft, basierend auf gegenseitigem Vertrauen, Respekt und Unterstützung (Paradis et al., 2019). Eine Lehrkraft wird beispielsweise als relational-autonom betrachtet, wenn sie positive soziale Beziehungen, etwa durch Respekt und Unterstützung von Eltern und Schulleitungen, sowie positive institutionelle Beziehungen, basierend auf Vertrauen in eigene Expertise und Kompetenz, aufweist. Diese Überlegungen verdeutlichen die Wechselseitigkeit der psychologischen Grundbedürfnisse und leiten direkt zur Wahrnehmung der Kompetenz weiter.

Die Wahrnehmung von Kompetenz

Das reziproke Vertrauen der Lehrkräfte und die professionelle Orientierung der Schulleitung stellen jeweils eigenständige Faktoren dar, die die Professionalität der Lehrkräfte beeinflussen (Tschannen-Moran, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Das Wort „professionell" wird oft wertneutral genutzt, um jemanden zu beschreiben, der seinen Lebensunterhalt in einem speziellen Beruf verdient oder eine entsprechende Befugnis besitzt (Harðarson, 2019). Es kann aber auch normativ verwendet werden, um hohe Standards in der Arbeit einer Person oder Gruppe zu bezeichnen, was deren Kompetenzen zur autonomen Arbeit impliziert (Harðarson, 2019). Als eine der Facetten der Vertrauenswürdigkeit ist der Zusammenhang zwischen der

Kompetenzeinschätzung des „Trustees" und des Vertrauens in diese Person theoretisch und empirisch nachgewiesen und liegt vielen Vertrauensdefinitionen zugrunde (vgl. Tabelle 1) (Bryk & Schneider, 2002; Gabarro, 1978; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Mayer et al., 1995; Mishra, 1996).

Unter der Annahme, dass pädagogische Kompetenzen wie die Fähigkeit des Unterrichtens besonders erfolgreich implementiert werden können, wenn man seine Schüler*innen unter Berücksichtigung des spezifischen Kontexts als Individuen wahrnimmt (Reymond et al., 2022), ergibt sich ein starkes Argument dafür, Lehrpersonen viel Autonomie über ihre Arbeit zu gewähren (Harðarson, 2019) und sie entsprechend dazu zu befähigen (Jennings & Greenberg, 2009). Die Maßnahme „Bedürfnisse und Förderbedarfe wahrnehmen" wurde in vielen Fällen doppelt kodiert, da sowohl Rückschlüsse auf die Befriedigung von Autonomie als auch von Kompetenz gezogen wurden. Kompetenzunterstützend erleben Lehrkräfte „vertrauensförderliche Teamstrukturen" wie zum Beispiel Teamteaching und Jahrgangsteams oder die „Schaffung sicherer Lernorte". Als hinderlich wird u. a. „wenig schulische Unterstützungssysteme" oder das „Fehlen räumlicher Unterrichtstrukturen" wahrgenommen.

Vertrauen besitzt eine kognitive und eine affektive Dimension (vgl. Flores & Solomon, 1998; Lewicki & Bunker, 1995; Lewis & Weigert, 1985; McAllister, 1995; Rousseau et al., 1998; Shapiro et al., 1992). Das kognitive Vertrauen von Mitarbeitenden in Führungskräfte wird durch deren wahrgenommene professionelle Kompetenz beeinflusst (Butler, 1991; J. Cook & Wall, 1980). Dies gilt im besonderen Maße für die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schulleitung (Browning, 2014; Bryk & Schneider, 2003; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Tschannen-Moran & Gareis, 2015). In den Interviews wurden kodierte Textstellen mit diesem Bezug „als pädagogische Kompetenzen vorleben" zusammengefasst.

Wenn Führungskräfte zudem kontingente Belohnungen und Bestrafungen anwenden, also Belohnungen und Bestrafungen direkt an das Verhalten oder die Leistung der Mitarbeiter*innen knüpfen, wird dies als ein Signal für wertschätzendes Verhalten interpretiert und als ein Zeichen von Kompetenz wahrgenommen (Rubin et al., 2010). Führungskräfte, die hingegen nicht kontingent belohnen und bestrafen, werden als weniger zielorientiert und daher als weniger kompetent wahrgenommen, was das Vertrauen der Mitarbeitenden in diese verringert (Rubin et al., 2010). Auf den Unterricht übertragen könnte die Maßnahme „Transparente Bewertung und Regeln" oder „Authentizität" als kontingentes Verhalten verstanden werden, auf der Schulleitungsebene das Vorhandensein von „Struktur / Führung / klare Zuständigkeiten".

Das Vertrauen in Kolleg*innen gründet sich auf der Kompetenzwahrnehmung des Gegenübers. Denn wie C. Day (2002) feststellt, erwarten Lehrkräfte wechselseitig voneinander, dass die Expertise und pädagogischen Kompetenzen zur Erreichung optimaler Unterrichtsergebnisse verwendet werden. Wenn in die Fähigkeiten und in die Arbeit der Kolleg*innen vertraut wird, also wenn Vertrauen in die professionelle Arbeit der Lehrkräfte besteht, fühlen sich Lehrkräfte unterstützt und nicht von anderen kontrolliert. Konkret auf den Schulkontext bezogen, wird eine posi-

tive Kompetenzwahrnehmung der Lehrkräfte durch eine Umgebung begünstigt, in der Lehrer*innen sich sicher fühlen, neue Strategien auszuprobieren, offen für Rückmeldungen sind, Fehler machen dürfen und aus ihren Erfahrungen lernen können (Niemiec & Ryan, 2009, S. 140–141). Vor diesem Hintergrund wurden einige konkrete Faktoren genannt. Besonders häufig wurden „vertrauensförderliche Teamstrukturen" genannt. Darunter fallen zum Beispiel Strukturen wie Team-Teaching, Fachteams, Offener Unterricht oder Doppelbesetzung. Wichtig ist vielen Lehrkräften auch eine „Fehlerkultur zu pflegen / Risikobereitschaft zeigen" und zwar im Kontext aller Dimensionen. Schweer (2022a) hebt die Wichtigkeit des Vertrauens für die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Gruppen im schulischen Umfeld hervor. Nach Gräsel et al. (2006) stellt Vertrauen eine zentrale Voraussetzung für die Kooperation unter Lehrkräften dar, die sich in Formen wie 1) „Austausch", 2) „Arbeitsteilung" und 3) „Kokonstruktion" zeigt (Gräsel et al., 2006, S. 205). Vertrauen erleichtert Zusammenarbeit, da es Unsicherheiten abbaut und eine Grundlage für offene Kommunikation und gegenseitige Unterstützung bietet. In der praktischen Zusammenarbeit, beispielsweise beim Teilen von Unterrichtsmaterialien oder bei der Aufgabenteilung, ist gegenseitiges Vertrauen essenziell.

Die Ergebnisse dieser Studie erweitern die bisherigen Erkenntnisse über den Zusammenhang von Vertrauen und Kompetenz. Denn nicht nur die Kompetenzwahrnehmung des Interaktionspartners (i. e. Facette der Vertrauenswürdigkeit) spielt für die Vertrauenswürdigkeit eine wichtige Rolle, sondern auch die subjektive Wahrnehmung der eigenen Kompetenz. Denn um als autonom wahrgenommen zu werden, müssen Lehrkräfte über Kompetenzen verfügen, die sie dazu befähigen, sowohl ihre angestrebten pädagogischen Ziele als auch den optimalen Handlungsweg abzuwägen (Harðarson, 2019, S. 1). Dazu benötigen sie laut Harðarson (2019, S. 1) sowohl theoretisches Wissen als auch ein Verständnis der moralischen Standards und Werte. Als Ergebnis der 1. Teilstudie wird gezeigt, dass sich die Befriedigung der eigenen, subjektiv wahrgenommenen Kompetenz als signifikanter Einflussfaktor für die Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen zeigt (vgl. Kapitel 7.4). Eine wahrgenommene Kompetenzfrustration hat keinen signifikanten Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Lehrkräfte, besitzt aber für die Dimension Schulleitung und Kolleg*innen überraschenderweise ein positives Vorzeichen (vgl. Kapitel 9.1). Die Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen wird also höher eingeschätzt, wenn man sich selbst als eine kompetente Lehrkraft sieht. Den Ergebnissen folgend hat die individuell wahrgenommene Kompetenzbefriedigung keinen Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit der anderen Personengruppen, was die Bedeutung des signifikanten, positiven Zusammenhangs der Kolleg*innen-Dimension unterstreicht. Sowohl die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, also auch die der Kolleg*innen wurde in den Interviews an mehreren Stellen festgehalten.

Die Wahrnehmung von sozialer Verbundenheit

Die soziale Verbundenheit wird als das Erleben positiver Bindungen zu anderen sowie als ein Gefühl der Zugehörigkeit zu und Eingebundenheit in sozialen Gruppen verstanden (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Obwohl wir von Beziehungen umge-

ben sind, führt nicht jede davon zu einer sicheren Bindung. Vertrauen bildet die emotionale und physiologische Grundlage, die es ermöglicht, sich auf Beziehungen einzulassen, die mit der Zeit zu engen Bindungen und Verbindungen führen (Thau et al., 2007). Die Ergebnisse der 1. Teilstudie zeigen, dass die subjektive Wahrnehmung sozialer Verbundenheit mit Ausnahme der Eltern einen signifikanten Zusammenhang mit der Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit aller Schulakteure besitzt. Es gibt einen möglichen positiven Einfluss des befriedigten Bedürfnisses nach Verbundenheit auf die Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen und Schüler*innen. Die Beziehungen zwischen Lehrkräften, ihren Kolleg*innen und Schüler*innen stellen in der Schule vergleichsweise enge Beziehungen dar. Daher überrascht die Wichtigkeit sozialer Verbundenheit in diesem Kontext zunächst nicht und entspricht in der Dimension Kolleg*innen den Ergebnissen von Clément et al. (2020). Im Falle der Lehrer-Schüler-Beziehung hat die Frustration dieses Bedürfnisses keinen signifikanten Effekt auf das Vertrauen. Das heißt, selbst wenn Lehrkräfte die Beziehung zu ihren Schüler*innen als frustrierend wahrnehmen, hat dies keine negativen Auswirkungen auf die Vertrauenswürdigkeit. Zu erklären ist dies durch die hohe Machtasymmetrie innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie einem möglicherweise „professionell-pädagogischen Selbstverständnis“ der Lehrkräfte (i. e. pädagogischer Bildungsauftrag). Die Lehrkräfte sind ranghöher und müssen daher in Vorleistung gehen (i. e. Vertrauensvorschuss geben) und tragen zudem die Verantwortung für die positive Gestaltung der Beziehungen. Fühlen sie sich in ihrem Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit frustriert, so könnten Lehrpersonen dazu neigen, Fehler eher bei sich zu suchen als bei den Schüler*innen, was für das nicht Vorhandensein eines solchen Zusammenhangs spricht. Dagegen werden Schulleitungen und Kolleg*innen für niedrige soziale Verbundenheit verantwortlich gemacht, denn die Vertrauenswürdigkeit dieser Personengruppen korreliert mit der Bedürfnisfrustration.

Wenn Mitarbeiter*innen sich gegenseitig unterstützen und Aufgaben sorgfältig erledigen, trägt dies zur positiven Entwicklung der Organisation bei. Dies äußert sich unter anderem in einer gesteigerten organisationalen Bindung (DeConinck, 2010) und einem erhöhten Vertrauensniveau in die Organisation und ihre Führung (Costigan et al., 1998). Dies bestätigt sich auch durch die qualitative Studie, denn „Gegenseitige Unterstützung“ wurde als eine der häufigsten Maßnahmen im Zusammenhang mit der Befriedigung der Verbundenheit genannt. Laut Reeve (2015) umfasst die Verbundenheitsunterstützung folgende Schlüsselfaktoren: Das Aufwenden von Zeit für andere (I), ein tiefgehendes Verständnis und Fürsorge für andere Personen (II), das Ausdrücken von Zuneigung und Wertschätzung (III), das Genießen von Interaktionen (IV) sowie das Teilen von Ressourcen (V) (Reeve, 2015, S. 174–177). Diese Elemente sind zentral für die Entwicklung und Aufrechterhaltung starker emotionaler Bindungen und tragen zur Verbesserung der Qualität zwischenmenschlicher Dynamiken bei (Reeve, 2015). Über diese Maßnahmen wurde an vielen Stellen der Interviews konkret gesprochen. Zusammengefasst über alle Akteure wurden diese Aussagen mit Maßnahmen wie „sich Zeit nehmen“ (I), „Integrität zeigen“ (II) „Wohlwollen zeigen“(III), „persönliche Nähe zeigen“ (IV), „gegenseitige Unterstützung“ (V) unterstützt. Letztgenanntes wurde im Kontext der Kolleg*innen

neben „sozialen Aktivitäten“ als häufigste verbundenheitsbefriedigende Maßnahme genannt.

Im Kontext der Lehrer-Schüler-Beziehung spielt die Verbundenheitsunterstützung der Lehrkräfte aufgrund der Beziehungsasymmetrien eine hervorgehobene Rolle. Als förderlich erweisen sich laut Sparks et al. (2016, S. 73) sieben unterschiedliche Maßnahmen: Individuelle Gespräche, aufgabenbezogene Unterstützung, Kooperation und Teamwork, Enthusiasmus zeigen, bewusstes Wahrnehmen, Fürsorge, allgemein freundliche Kommunikation. In den Gesprächen wurde über Aspekte der Verbundenheitsunterstützung im Zusammenhang mit Unterricht gesprochen. Am häufigsten wurde die Wichtigkeit herausgestellt, die Bedürfnisse der Lernenden wahrzunehmen und sich dabei authentisch für die Person zu interessieren. Ebenfalls häufig genannt wird „Persönliche Nähe“ zeigen und „Zeit und Raum schaffen“.

Im Schulleitungskontext ist systemisches Denken für effektive Entscheidungsfindung wesentlich. Es erfordert das Verständnis, dass Menschen in einem komplexen Schulsystem interagieren. Dieses Bewusstsein ermöglicht Schulleitungen, die Dynamiken menschlicher Interaktion besser zu verstehen. Entscheidungen, die Wohlbefinden und Bedürfnisse des Kollegiums und der Schüler*innen berücksichtigen, stärken den gemeinschaftlichen Zusammenhalt und führen zu gesteigerter Motivation und Zufriedenheit bei Lehrkräften und Schüler*innen (Shaked & Schechter, 2019), was wiederum Einfluss auf das interpersonale Vertrauen zur Schulleitung hat (Rubin et al., 2010; van Maele & van Houtte, 2012). Als förderlich wird zum Beispiel ein Feedback der Schulleitung gesehen, welches die Leistung der Mitarbeiter*innen verbessert (i. e. zielorientiertes Feedback). Dies führt häufig zu Wahrnehmung von Fürsorge und Interesse und sollte positive organisationale Ergebnisse wie höhere Rollenleistung nach sich ziehen (Ilies & Judge, 2005; Payne et al., 2007). Demgegenüber impliziert ein nicht zielorientiertes Feedback ein Gefühl der Vernachlässigung des Wohlergehens der Mitarbeiter*innen und verringert daher wahrscheinlich die Wahrnehmung von Fürsorge und Interesse (Rubin et al., 2010). Rubin et al. (2010) konnten empirisch nachweisen, dass eine zielgerichtete Belohnung (positiv) und eine nicht-zielgerichtete Bestrafung (negativ) signifikant mit Vertrauen korrelieren. Daher kann argumentiert werde, dass eine unverbindliche Führung das Vertrauen schwächen kann. Aufgrund der Tendenz, negative Ereignisse stärker zu gewichten als positive (Kahneman & Tversky, 1984), ist es plausibel, dass Beurteiler bei der Zuschreibung von Vertrauenswürdigkeit an eine Führungskraft, die sich unverbindlich und nicht zielorientiert verhält, zu einer negativeren Einschätzung neigen (Rubin et al., 2010). Diese Erkenntnis kann durch die qualitative Studie bestätigt werden und wurde als „Intransparent sein“ insgesamt viermal kodiert.

Bezug auf die Forschungsfragen

Insgesamt wird durch die Ergebnisse der multiplen Regressionen die Fragestellung 1 dieser Arbeit bearbeitet. Im Kontext der 1. Teilstudie werden unterschiedliche Einflussfaktoren der Vertrauenswürdigkeit diskutiert. Auch wenn für jeden Faktor ein theoretisch begründeter Zusammenhang ex ante zu erwarten war und zudem sig-

nifikante bivariate Korrelationen gezeigt wurden (vgl. Kapitel 7), sind es vor allem die psychologischen Grundbedürfnisse, die die größte Varianz erklären können. Der Ansatz sich auf die Analyse psychologischer Aspekte der Vertrauenswürdigkeit zu fokussieren, begründet sich aus dem 1., 2., 3. und 5. Forschungsdesiderat. Die Differenzierung in Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Akteure hat sich wie erwartet (4. Forschungsdesiderat) als sinnvoll erwiesen. Die situationalen Faktoren der Vertrauensentwicklung wurden dadurch berücksichtigt, denn es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte die spezifischen Bedingungen unterbewusst mitdenken, wenn sie Items auf die Beziehung zu konkreten Personengruppen beantworten (**Hypothese 1**). Für die Schulgröße zeigt sich für die Schulleitungsdimension ein (hoch-) signifikanter bivariater Zusammenhang (vgl. La Macchia et al., 2016). Eine Integration dieser Variable hätte jedoch nur einen geringen Beitrag zusätzlicher Varianzaufklärung geleistet und die Komplexität des Modells weiter erhört. Weitere situationale Faktoren auf Schulebene (z. B. Schulart, SeS) wurden zudem aufgrund ungleich verteilter Gruppenunterschiede nicht in den Regressionsmodellen berücksichtigt. Zukünftige Studien könnten sich auf die Analyse solcher Gruppenunterschiede konzentrieren, die Smith und Flores (2014) folgend einen Einfluss auf Vertrauen besitzen.

Hypothese 2 kann durch die Ergebnisse der 1. Teilstudie bestätigt werden, denn ein signifikanter Zusammenhang der subjektiven Bedürfniswahrnehmung wird empirisch gezeigt. Dennoch widersprechen die Ergebnisse den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie, dass es der gleichzeitigen Befriedigung aller drei Grundbedürfnisse bedarf (vgl. Clément et al., 2020). Neben den psychologischen Grundbedürfnissen kann durch die Regressionsmodelle ein Zusammenhang mit dem Alter der Lehrkräfte gezeigt werden. Der Einfluss dieses personalen Faktors (**Hypothese 1**) besitzt für die Vertrauenswürdigkeit der Eltern einen signifikant-positiven Einfluss, für die der Kolleg*innen einen signifikant-negativen. Ältere Lehrkräfte scheinen Vertrauen leichter zu den Eltern aufbauen zu können und schwerer zu den Kolleg*innen. Das Alter der „Trustee“ konnte in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden. Die Analyse echter Dyaden könnte zusätzliche Erkenntnisse darüber liefern, warum sich die Richtung dieses Zusammenhangs zwischen den Akteuren verändert. Für das Geschlecht kann kein direkter signifikanter Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung eines Schulakteurs gezeigt werden. Somit fungiert das Geschlecht der Lehrkraft lediglich als Kontrollvariable. Eine Analyse echter Dyaden könnte auch hierzu neue Erkenntnisse generieren. Als weiterer personaler Faktor wird das generalisierte soziale Vertrauen der Lehrkräfte berücksichtigt. Ausgehend von den hochsignifikanten bivariaten Korrelationen mit der Vertrauenswürdigkeit aller Schulakteure sind die Ergebnisse der Regressionsmodelle überraschend. Denn das generalisierte Vertrauen zeigt lediglich für die Elterndimension Signifikanz und fungiert in den anderen Fällen als Kontrollvariable. Da die Beziehung mit den Eltern vergleichsweise distanziert ist und zudem von Macht- und Informationsasymmetrien geprägt ist, sollten die Wahrnehmung der Grundbedürfnisse eine untergeordnete Rolle spielen (Deci & Ryan, 2017), was durch dieses Ergebnis empirisch bekräftigt wird. Die Berufszufriedenheit besitzt hohe und signifikante bivariate Korrelationen zu abhängigen und unabhängigen Variablen (auch mit der Wahrnehmung von Auto-

nomie und Verbundenheit). Dies bekräftigt zum einen die Hypothesen der „Relationships Motivation Theory", dass eine Befriedigung der Grundbedürfnisse zu mehr Zufriedenheit führen kann (Deci & Ryan, 2017) und zum anderen, dass mehr Vertrauen mehr Berufszufriedenheit impliziert (van Maele & van Houtte, 2012). Aufgrund der Gefahr von Multikollinearität wurde die Berufszufriedenheit nicht in den Regressionen berücksichtigt.

Aufbauend auf dem 1. Forschungsdesiderat sollten die sozialen Aspekte der Schule aus einer multidimensionalen Perspektive heraus erforscht werden. Dazu trägt die Differenzierung nach Bezugsgruppen (situationaler Faktor) und die Integration unterschiedlicher personaler Faktoren bei. Besonders erkenntnisreich hat sich jedoch die Differenzierung der Bedürfniswahrnehmung in Befriedigung und Frustration erwiesen. So kann die „Hygienebedingung der Vertrauenswürdigkeit" abgeleitet werden. Wichtiger als die Befriedigung der Grundbedürfnisse kann danach die Nicht-Frustration der Autonomie- und Verbundenheitswahrnehmung sein. Vor allem für die Beziehung zur ranghöheren Schulleitung ist dies eine wichtige Erkenntnis, da sich in dieser Beziehung positiv wahrgenommene Bedürfnisse nicht auf die Vertrauenswürdigkeit auswirken (vgl. Clément et al., 2020). Werden die psychologischen Grundbedürfnisse zum Beispiel durch den Führungsstil der Schulleitung etwa durch kontrollierendes, herablassendes oder distanziertes Verhalten frustriert, wirkt sich das ungünstig auf das Wohlbefinden und die Beziehungsqualität aus (Ebersold et al., 2019; Olafsen et al., 2017). Wird der Schulleitung einmal wenig Vertrauen entgegengebracht, stellt sich der Wiederaufbau von Vertrauen als herausfordernd dar (Gillespie & Dietz, 2009; Gillespie et al., 2014). Die Erkenntnisse zur Bedeutung der Bedürfnisfrustration tragen zu einem besseren Verständnis der dynamischen Prozesse des Vertrauens bei (vgl. Kapitel 3.2.4).

Durch die qualitative Analyse von Lehrkraftinterviews wird der Untersuchungsgegenstand aus einer multidimensionalen Perspektive heraus (vgl. Forschungsdesiderat 1) vertiefend untersucht (vgl. Kapitel 5.1). In diesem Kapitel werden qualitative Ergebnisse diskutiert, die dazu beitragen können, die Mechanismen und Hintergründe besser zu verstehen, die der psychologisch-emotionalen Dimension des Vertrauens zugrunde liegen (Forschungsdesiderat 5). Dieses Kapitel gründet sich daher auf die 2. Forschungsfrage, denn es werden potenzielle vertrauenswürdige Handlungen und Einflussfaktoren identifiziert. Die Analyse zeigt, dass vor allem solche Faktoren zu einer progressiven Dynamik beitragen können, die zum einen direkt vertrauensförderlich wahrgenommen werden und zum anderen Vertrauen indirekt über die Bedürfniswahrnehmung beeinflussen (**Hypothese 2**). Aufbauend auf dem 1., 2., 3., 4., 5. und 6. Forschungsdesiderat, leistet die qualitative Teilstudie einen Beitrag für die Bestätigung aller vier Hypothesen. Die vergleichende qualitative Analyse zeigt besonders deutliche Unterschiede zwischen den Extremtypen der Schulleitungsdimension. Es bestätigt sich, dass in Schulen mit relativ niedrigen Vertrauenswürdigkeitseinschätzung, von erheblich mehr bedürfnisfrustrierenden Erfahrungen berichtet wird. Die hohe Bedeutung der Bedürfnisfrustration wird daher durch die 2. Teilstudie bestätigt (**Hypothese 4**). Zwar zeigen sich auch für die Dimension der Kolleg*innen und Schüler*innen Unterschiede zwischen den Grup-

pen, jedoch nicht so deutlich wie für die Schulleitung. Rückschlüsse über die Effektivität einzelner Maßnahmen sind nicht möglich und könnten in Folgestudien zum Beispiel durch Interventionsstudien erforscht werden.

9.3.2 Die Rolle der Schulleitung

Im Zuge der weltweiten Autonomisierungsbewegung im Bildungssektor, die zu einer verstärkten Notwendigkeit eigenverantwortlicher Entscheidungen auf Schulebene geführt hat, hat sich die Rolle der Schulleitung deutlich gewandelt (Salokangas & Ainscow, 2018). Diese Entwicklung hat nicht nur die Verantwortlichkeiten verlagert, sondern auch die Bedeutung der Schulleitung gestärkt (Schratz & Hartmann, 2009). Die hohe Relevanz der Schulleitung in der Schulentwicklung unterstreicht ihre hohe Verantwortung bei der Etablierung nachhaltiger Veränderungen (Bonsen, 2010a; Leithwood et al., 2019). So wurde bereits gezeigt, dass Schulleitungen einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Schule (i. e. „Makro-Ebene") (Bryk, 2010; Bryk & Schneider, 2002), das organisatorische Klima (i. e. „Meso-Ebene") (Babaoglan, 2016; Browning, 2014) und sogar indirekt auf die Lernentwicklung der Schüler*innen haben (i. e. „Mikroebene") (Heck & Hallinger, 2010). Die Herausforderungen und Aufgaben, denen sich Schulleitungen gegenübersehen, erfordern ein breites Spektrum an Kompetenzen – von diagnostischen und technischen bis hin zu emotionalen, sozialen und selbst-transformationalen Fähigkeiten (Harazd et al., 2008). Die Effektivität, mit der Schulleitungen diese Anforderungen meistern und pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten wahrnehmen, variiert jedoch erheblich.

Angesichts dieser Erkenntnisse erscheint es dringend geboten, die Rolle und Verantwortung der Schulleitung in der Entwicklung und Förderung sozialer Aspekte des schulischen Umfelds genauer zu erforschen (siehe Forschungsdesiderat 2). Daher wird in der folgenden Diskussion ein besonderer Fokus auf die Rolle der Schulleitung bei der Entstehung von Vertrauen und pädagogischen Beziehungen im Kontext konkreter Schulentwicklungsmaßnahmen gelegt (Forschungsdesiderat 3). Es wird untersucht, inwieweit die Schulleitung sowohl direkt als auch indirekt zur Förderung von Vertrauen beiträgt, und wie sich dies auf die sozialen Beziehungsdynamiken innerhalb unterschiedlicher Personengruppen auswirkt (Forschungsdesiderat 4). Diese Betrachtung zielt darauf ab, ein tieferes Verständnis für die komplexen Wechselwirkungen zwischen Schulleitung, Vertrauensbildung und pädagogischen Beziehungen zu erlangen (Forschungsdesiderat 1) und bezieht sich somit auf die 2. Forschungsfrage der Studie.

Das konkrete Handeln und Verhalten der Schulleitung stellt dabei den wichtigsten Faktor für eine positive Vertrauensentwicklung dar, was sich durch die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie nachvollziehen lässt. Insbesondere im Bereich der vertrauensfördernden Maßnahmen im Kontext der Schulleitung wird „individuelle Vertrauenstendenzen" als wichtigster vertrauensförderlicher Faktor identifiziert. Diese Tendenzen sind in hohem Maße von konkreten Erfahrungen abhängig (Schweer, 1997a, 2017). Erlebt beispielsweise eine Lehrkraft wiederholt vertrauens-

fördernde Handlungen der Schulleitung, entwickelt sich tendenziell eine positivere Vertrauensbasis und spezifische Erwartungen gegenüber dieser Personengruppe. Vertrauenshandlungen der Schulleitungen sind nicht nur für den Aufbau interpersonellen Vertrauens zwischen Lehrkräften und der Schulleitung selbst relevant (Colquitt et al., 2007; R. Hardin, 2002; Schoorman et al., 2007), sondern beeinflussen auch das organisationale (Fulmer & Gelfand, 2012) und institutionelle Vertrauen (Gabriel & Zmerli, 2006; Newton, 2001), sowie das Vertrauen der Lehrkräfte in ihre Kolleg*innen, Schüler*innen und Eltern. In dieser Hinsicht fungiert die Schulleitung tatsächlich als Türsteher*in für den Vertrauensaufbau und damit für Innovation und Veränderung (Berman & McLaughlin, 1974). Dies geschieht, indem sie sich einerseits schützend vor die Lehrkräfte stellt (Paradis et al., 2019) und andererseits ein Umfeld schafft, in dem Lehrkräfte ihre professionelle Expertise zum Wohle der Schüler*innen zur Verfügung stellen können (C. Day, 2002; Louis, 2007).

In Konstellationen, in denen alle Schulakteure bewusst ihren Aufgaben und Verpflichtungen nachkommen, sich gegenseitig respektieren, sich persönlich engagieren und ihre Kompetenzen zum Wohle des Kindes verwenden, wird Vertrauen wechselseitig geschaffen oder gestärkt (Bryk & Schneider, 2003). Wenn eine Führungsperson zudem soziale Unterstützung bietet, entsteht ein dynamischer, motivierender Prozess (Bakker & Demerouti, 2014; Gagné & Deci, 2005). Dieser Vorgang sorgt dafür, dass Mitarbeiter*innen ihre grundlegenden psychologischen Bedürfnisse als erfüllt ansehen (Gagné & Deci, 2005; van den Broeck et al., 2008) und wird von beruflichen Anforderungen (z. B. Zeitdruck, unklare Strukturen) und beruflichen Ressourcen (gute Kommunikation, gegenseitige Unterstützung) moderiert (Maas et al., 2022). Der Faktor Zeit wird im Rahmen der ersten Kodierung (siehe Kategoriensystem 1 im Anhang VI) als Oberkategorie verstanden. Denn je häufiger Individuen miteinander interagieren, desto leichter entsteht Vertrauen (Adams & Forsyth, 2009; Schweer, 2017, 2022b). Besonders häufig wird jedoch über fehlende Zeit im Unterricht gesprochen. Häufig beklagen sich die Lehrpersonen, dass sie nicht über die benötigte Zeit verfügen, die es für die Etablierung guter sozialer Beziehungen zwingend brauche. Im Gegensatz dazu wird die Unterstützung der Kolleg*innen und durch die Schule überwiegend positiv bewertet. Weiterhin zeigt sich, dass die Schulleitungen alle Vertrauenshandlungen zeigen, die bereits in empirischen Studien aufgedeckt wurden (siehe Tabelle 2) (Browning, 2014; Bryk & Schneider, 2003; Butler, 1991; Whitener et al., 1998).

Die aktive Berücksichtigung der psychologischen Grundbedürfnisse, gilt als eine berufliche Ressource auch im Kontext von Schulentwicklung (Klaeijsen et al., 2018). Dies zeigt sich in der Belastungs- und Beanspruchungsforschung, die vor allem die soziale Verbundenheit als eine Schlüsselfacette herausstellt (Rothland, 2013). In der Schulentwicklung wird die Wichtigkeit der Grundbedürfnisse in verschiedenen Kontexten berücksichtigt. Beispielsweise wird deren Förderung als Ergebnis bei Projekten zur Lehrerkooperation in Schulen oder Bildungsregionen (Holtappels et al., 2011) oder als grundlegende Bedingung für Professionalisierungsmaßnahmen gesehen (Macha, 2010). Daraus lässt sich ableiten, dass die gezielte Stärkung des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung durch die Schulleitung dazu beitragen kann, dass

Lehrkräfte sich eher auf umfassende Schulentwicklungsprozesse einlassen (Ramberg, 2014; Vennebo & Ottesen, 2012)(Ramberg, 2014; Vennebo & Ottesen, 2015).

9.3.3 Praktische Implikationen für die Schulentwicklung

Die Ergebnisse dieser Studie implizieren eine Vielzahl praktischer Implikationen für die Schulentwicklung. An vielen Stellen dieses Kapitels werden bereits mögliche Maßnahmen genannt und eingeordnet, mit welchen sich die lehrkraftperzipierte Wahrnehmung von Vertrauenswürdigkeit direkt und indirekt beeinflussen lassen könnte. 37–42 geben eine Übersicht über alle Maßnahmen, die sich auf Grundlage zweier sequenziell durchgeführter strukturierter Inhaltsanalysen als vertrauens- und bedürfnisbeeinflussend erweisen können. Auch wenn sich diese Maßnahmen in der Häufigkeit ihrer Nennungen unterscheiden, sind Aussagen über die Effektivität dieser Maßnahmen nicht direkt abzuleiten. Aus einer inhaltlichen Perspektive der Schulentwicklung heraus, lassen sich diese Faktoren hinsichtlich ihrer Schulentwicklungspfade diskutieren (Rolff, 2019; Rolff et al., 1998). Tabelle 22 zeigt, wie sich die vertrauens- und bedürfnisbefriedigenden Handlungen auf die Dimensionen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung verteilen.

Tabelle 22: Vertrauenshandlungen und drei Pfade der SE

	Befriedigung			**Frustration**		
	UE	**PE**	**OE**	**UE**	**PE**	**OE**
Autonomie	9	7	9	4	3	4
Verbundenheit	10	14	3		8	6
Kompetenz	13	8	6	1	8	7
Σ	32	29	18	5	19	17

Es zeigt sich, dass die befriedigenden Maßnahmen gleichmäßig über die drei Pfade verteilt sind. Bedürfnisbefriedigende Maßnahmen beziehen sich am wenigsten auf die Personalentwicklung. Im Zusammenhang mit Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung fällt auf, dass diese selten frustrierend wahrgenommen werden. Die soziale Verbundenheit der Lehrkräfte wird durch Maßnahmen aus Personalentwicklung (14) und Unterrichtsentwicklung (10) befriedigt, selten durch Organisationsentwicklung (3). Kompetenz wird hingegen mehrheitlich durch Faktoren aus der Unterrichtsentwicklung (13) gefördert. Autonomiebefriedigung ist gleichmäßig über die drei Pfade verteilt.

Aus der Implementationsforschung ist bekannt, dass das Ergebnis einer Schulentwicklungsmaßnahme durch die Implementation bestimmt wird (Rolff, 2016, S. 13). Wie bereits in Abschnitt 2.1 erörtert, steigt die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Implementation, wenn Betroffene aktiv in den Entscheidungsprozess eingebunden sind, wodurch sich die Effektivität des Projekts erhöht (Berman & McLaughlin,

1974, S. 186). Dies wird weiter unterstützt, wenn eine größere Anzahl von Personen sich aktiv beteiligt, was die Erfolgschancen deutlich verbessert. Entscheidend ist auch ein organisatorischer Rahmen, der diese Beteiligung fördert (Berman & McLaughlin, 1974, S. 187). Ergänzend wirkt sich das Training und die Fortbildung der Projektteilnehmenden positiv auf den Erfolg aus (Berman & McLaughlin, 1974, S. 187). Diese Faktoren werden auch als Vertrauenshandlungen identifiziert, denn die aktive Beteiligung der Mitarbeitenden, eine gute Organisationsstruktur, sowie die aktive Kompetenzförderung wurden sowohl in einschlägigen Studien (vgl. Browning, 2014; Butler, 1991) als auch in den Interviewdaten dieser Studie als vertrauensförderlich erkannt. Die aktive Förderung von Vertrauen im Rahmen von Schulentwicklung begünstigt daher nicht nur eine progressive Vertrauensentwicklung, sondern auch die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Implementation dieser Maßnahmen. Diese positive Dynamik veranschaulicht, warum Vertrauen häufig als Grundlage von organisationalen Innovationen und Veränderungen gesehen wird (Bryk & Schneider, 2002).

Die Effektivität von Schulentwicklungsinitiativen lässt sich auch durch die Stabilität impliziter Prozesse in Schulen und die Notwendigkeit expliziter Steuerung bei Unterbrechungen dieser Routinen bewerten (Maag Merki et al., 2021). Die Untersuchung der Wechselwirkung zwischen dem oft impliziten, stabilen und tief im Schulalltag verankerten Schulentwicklungshandeln und den expliziten Veränderungsstrategien, bietet wertvolle Einblicke in die individuellen und kollektiven Handlungsweisen, die in Schulen häufig zu unbefriedigenden Ergebnissen führen (Cohen et al., 2018; Hopkins, 2013). Schwierigkeiten oder Überlastung dieser Prozesse können oft durch mangelhafte Beziehungsstrukturen in der Schule erklärt werden (siehe Kapitel 2.4.4). Soziale Dynamiken und persönliche Interaktionen beeinflussen implizite Routinen und unterstreichen die Bedeutung von Vertrauen für das Verständnis dieser Entwicklungsprozesse (Maag Merki et al., 2021).

Die von Maag Merki et al. (2021, S. 174) aufgeführten Problemfelder der Schulentwicklung machen deutlich, warum Vertrauen einen Beitrag zu einem besseren Verständnis impliziter und expliziter Schulentwicklungsprozesse leisten kann (vgl. Kapitel 2.4.4). Durch Maßnahmen wie „Kooperation und gegenseitige Unterstützung“ der Kolleg*innen können Vertrauenshandlungen einen Beitrag dazu leisten, stabile implizite Prozesse innerhalb der Schule zu etablieren. Eine „offene Fehlerkultur“ kann dazu führen, ineffektive Prozesse schneller zu erkennen und gegebenenfalls anzupassen. Aktive „Kompetenzunterstützung“ auf persönlicher und organisationaler Ebene (z. B. Fortbildungen, Wissensvermittlung, kooperative Unterrichtsstrukturen) begünstigt nicht nur den Aufbau von Vertrauen und positive Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse, sondern befähigt Lehrkräfte auch dazu, Innovationen erfolgreich zu implementieren. Außerdem kann die häufig genannte Maßnahme „Offenheit und Verständnis zeigen“ dabei helfen, kritisch zu reflektieren, warum unvorteilhafte Strategien zur Regulierung eingeführt wurden. Die Tatsache, dass die analysierten Schulen von solch zahlreichen Maßnahmen mit Bezug auf die Reduzierung dieser Problemfelder berichten, unterstreicht die hohe Beziehungsqualität der Stichprobe. Das als „Hygienebedingungen der Vertrauenswürdigkeit“ bezeichnete zentrale Ergebnis dieser Studie erweitert das Verständ-

nis darüber, warum in Schulen häufig etablierte Routinen bei der Umsetzung von Schulentwicklung fehlen, warum ineffektive Strategien häufig nicht reflektiert und als solche erkannt werden, oder in welchen Momenten und unter welchen Umständen tief verwurzelte, routinemäßige Abläufe durchbrochen werden müssen (Maag Merki et al., 2021, S. 174). Denn Schulleitungen, die die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse (v. a. nach Autonomie und Verbundenheit) ihres Kollegiums häufig frustrieren, reduzieren das Vertrauen in diese. Ein Kollegium, das über wenig Vertrauen verfügt, verfügt wahrscheinlich über weniger effektive, implizite Prozesse und tut sich tendenziell schwerer, explizite Schulentwicklungsmaßnahmen erfolgreich zu implementieren. Schulleitungen sollten daher darauf achten, dass sie die psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrkräfte nicht frustrieren. Dazu sollten frustrierende Handlungen und Maßnahmen (siehe Abbildungen 38, 40 und 42) unbedingt vermieden werden.

Als Erweiterung der wissenschaftlichen Debatte über die Effektivität sozialförderlicher Schulentwicklungsmaßnahmen kann aufbauend auf den Ergebnissen dieser Studie berücksichtigt werden, ob eine Maßnahme nicht nur einen direkten Einfluss auf eine positive Vertrauensentwicklung besitzt, sondern ob auch indirekte moderierende Effekte über die psychologischen Grundbedürfnisse zu erkennen sind. Im Folgenden werden nun einschlägige Aspekte der Schulentwicklungsforschung hinsichtlich dieses Kriteriums diskutiert.

Führungsstil der Schulleitung

Für die Leitung einer Schule ist es ratsam, nicht allein auf die vergehende Zeit zu setzen, um Vertrauen aufzubauen, sondern von Anfang an durch proaktives Führungsverhalten ihre Beziehung zu den Lehrkräften zu gestalten (Hoy et al., 2002; Sendjaya & Pekerti, 2010). Das „Full Range Model of Leadership" von Bass (1985) und Avolio (1994) skizziert ein Kontinuum, das sich zwischen transaktionalen und transformationalen Führungsstilen erstreckt (siehe Kapitel 0). Insbesondere transformationale Führungsstile erweisen sich dabei als effektiv, denn diese Stile sind nicht nur untrennbar mit Vertrauen verbunden (Browning, 2014, S. 401–402), sondern auch mit positiven Emotionen (Schoch et al., 2023) und der Befriedigung aller drei psychologischen Grundbedürfnisse (Baard et al., 2004; Hetland et al., 2011; Jensen & Bro, 2018; Kovjanic et al., 2013). Ein transformationaler Führungsstil zeigt sich zum Beispiel für die Bedürfnisbefriedigung von Autonomie und Kompetenz durch das „Geben von Feedback" oder durch „intellektuelle Stimulation" (Hetland et al., 2011, S. 519). Für die Wahrnehmung von sozialer Verbundenheit ist das Schaffen gemeinsamer „Visionen und Ziele" und vor allem die „individuelle Wahrnehmung" und „Wertschätzung" der Mitarbeitenden entscheidend (Kovjanic et al., 2013, S. 544–545). In den Interviews werden zahlreiche Methoden identifiziert, die sich auf diese Ansätze beziehen (siehe Abbildung 13, 15, 17). Ein transformationaler Führungsstil erleichtert auch die positive Wahrnehmung vertrauenswürdiger Attribute der Schulleitung (i. e. Facetten der Vertrauenswürdigkeit – Kapitel 3.3.1). Wohlwollen manifestiert sich, wie die Ergebnisse der qualitativen Studie nahelegen, in der Berücksichtigung und „Wahrnehmung individueller Bedürfnisse", was darauf hindeutet,

dass die Schulleitung einen Ausgleich zwischen den Bedürfnissen der Schulakteure, der Organisation und den zu erfüllenden Aufgaben sucht (Felfe, 2006, S. 65). Verlässlichkeit wird besonders durch „vorbildliches Verhalten" der Führungskraft unterstrichen (Felfe, 2006, S. 63). Eine transformationale Schulleitung motiviert zudem „durch begeisternde Visionen" (Felfe, 2006, S. 63), was sich auf die Kompetenzwahrnehmung der Schulleitung beziehen lässt. Die Attribute Offenheit und Ehrlichkeit werden durch „Anregung und Förderung von kreativem und unabhängigem Denken" signalisiert.

Schulklima und Schulkultur

Vor dem Hintergrund dieser Zusammenhänge deuten empirische Studien im Schulkontext unter anderem darauf hin, dass ein transformationaler Führungsstil positive Zusammenhänge mit dem Engagement und der Arbeitsmotivation von Lehrpersonen (Eyal & Roth, 2011; Leithwood & Jantzi, 1999), mit höherer Arbeitszufriedenheit (Bogler, 2001; Griffith, 2004) und positivem Schulklima (McCarley et al., 2016) aufweist. Außerdem zählen zu den Handlungsdimensionen des symbolischen Rahmens der empirisch-qualitativen Studie von Bonsen (2003) die aktive Beeinflussung der Schulkultur durch die Schulleitung (siehe Kapitel 2.4.3). Die Schulkultur wird sogar als wesentlichen Faktor von Schulentwicklung gesehen (Deal & Peterson, 2016; Helsper, 2001). Eine gute Schulkultur ermöglicht es den Beteiligten, Konflikte konstruktiv zu bewältigen, wobei die Gefühle anderer respektiert werden (Hersberger Ross, 2006). Schulkultur trägt dazu bei, stabile und langfristige Beziehungen zu fördern und wird als wesentlich für die positive Entwicklung pädagogischer Beziehungen gesehen (Rolff, 2019). Plausibel erscheint ein möglicher Einfluss der Schulkultur auf Vertrauen in den von Holtappels und Bauer (1995, S. 12ff.) definierten Dimensionen „Lernkultur", „Bildungskultur" und „Organisationskultur". Legood et al. (2016) heben die Bedeutung von Schulkultur in einer Analyse vertrauensvoller Handlungen im Kontext organisationalen Vertrauens hervor. Als eine konkrete Handlungsanweisung wird betont, dass Führungskräfte darauf achten sollten, dass ihre vertrauenswürdigen Handlungen auch das organisationale Klima positiv beeinflussen können. Denn Legood et al. (2016, S. 683) folgend ist es für Organisationen wichtig zu erkennen, dass Vertrauensbildung ein kontinuierlicher Prozess ist (vgl. Kapitel 3.2.4). Einmalige Maßnahmen generieren wenig Nutzen, wenn sie nicht mit dauerhaften Initiativen verbunden werden. Führungskräfte sollten daher generell sicherstellen, dass ihr Verhalten auf der Grundlage von Vertrauenswürdigkeit aufgebaut ist. Angesichts der hohen Bedeutung der Schulleitung für das Vertrauen innerhalb der Schule (vgl. Kapitel 2.7), werden ihre Vertrauenshandlungen wahrscheinlich den Ton angeben und zu einem vertrauensvollen Schulklima beitragen (Legood et al., 2016, S. 683). In der Praxis übersehen Führungskräfte oft wie stark das Organisationsklima den Output beeinflusst (Goleman, 2017). In den Interviewdaten dieser Stichprobe werden zahlreiche Facetten der Schulkultur und des Schulklimas im Zusammenhang mit Vertrauen in Kategorie K1 (1. Kategoriensystem) kodiert. Die Auswirkung einer guten Schulkultur auf die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse und der Vertrauenswürdigkeit sollte in zukünftigen Studien

erforscht werden, mit dem Ziel mögliche Implikationen über die Effektivität vertrauensförderlicher Schulentwicklungsmaßnahmen abzuleiten.

Die lernende Schule

Die Vorstellung einer „Schule als Organisation" allein ist unzureichend, um die Dynamik der Schulentwicklung im sozialen Kontext zu erfassen (Holtappels, 2014; Schratz & Steiner-Löffler, 1999). Ein tieferes Verständnis wird durch das Konzept der „Lernenden Organisation" ermöglicht (siehe Kapitel 2.4.2), das nicht nur den Lernprozess der Schüler*innen, sondern aller Schulakteure in den Blick nimmt (Göhlich, 2018). Dieses Verständnis wird durch den Aspekt der Schulkultur ergänzt, die maßgeblich von sozialen Faktoren und einem kooperativen Arbeitsverständnis geprägt ist (Rolff, 2016). Lernen innerhalb von sogenannten „learning communities" wird als gemeinschaftliche Wissenskonstruktion verstanden (Mitchell & Sackney, 2011). In vielen theoretischen Konzepten wird der Beginn des organisationalen Lernprozesses oft durch das Aufkommen einer herausfordernden Situation gekennzeichnet (Argyris & Schön, 1996; Engeström & Sannino, 2010). Darauf aufbauend entwickeln sich Organisationen durch „single-loop-learning", „double-loop-learning" und „deutero-learning", die eine Reflexion über Werte und Annahmen sowie eine Steigerung der Kompetenzen in diesen Bereichen umfassen (Argyris & Schön, 1996, S. 108). Dies führt zu einer Veränderung in Denk- und Handlungsweisen, beeinflusst Routinen und transformiert organisatorische Praktiken. Gemäß der Strukturationstheorie von Giddens (1984) wird diese Entwicklung durch die Wechselwirkung von Struktur und Handlung vorangetrieben, wobei organisationales Lernen als Veränderung von Routinen interpretiert werden kann und somit den Annahmen über implizite und explizite Schulentwicklungsprozesse von Maag Merki et al. (2021) entspricht.

In lernenden Schulen ist die Wahrnehmung psychologischer Grundbedürfnisse sowie Vertrauen zentral. Sie bilden die Grundlage für ein positives Schulklima, das für die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen unerlässlich ist (Rolff, 2016). Die Aspekte der Struktur und Handlung stehen dabei in einem direkten Bezug zur Selbstbestimmungstheorie. Autonomieunterstützung lässt sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Motivationsstile innerhalb eines Kontinuums zwischen Kontrolle und Autonomie einordnen (Reeve, 2009). Folgt man Maag Merki (2017), so sind Schulen mit einer hohen Schulentwicklungskapazität dazu befähigt, oben genannte Lernprozesse besser zu implementieren. Als Grundlage einer hoch ausgeprägten Schulentwicklungskapazität dient Maag Merki (2017) zufolge ein positives, mit anderen Worten vertrauensvolles Schulklima.

Zusammenfassende Überlegungen

Das Vertrauen der Lehrkräfte hängt nicht ausschließlich vom Handeln der Schulleitung ab, sondern wird auch von einer Vielzahl personaler und situationaler Faktoren beeinflusst (Schweer, 2017). Zu den personalen Faktoren zählen die individuellen Eigenschaften der Mitarbeitenden, wie ihre persönlichen Vertrauensneigungen und -theorien (Schweer, 2017). Es ist wichtig, dass Führungskräfte die Einzigartigkeit

jedes Individuums anerkennen und verstehen, dass Vertrauensbeziehungen dementsprechend in unterschiedlichem Tempo und Erfolg aufgebaut werden. Dabei spielen auch frühere Interaktionserfahrungen eine Rolle (Ballinger et al., 2009; Schweer, 2017). Beispielsweise kann das Ende einer qualitativ hochwertigen Beziehung zu einer vorherigen Führungskraft von den Mitarbeitenden als Verlust wahrgenommen werden, was den Aufbau neuer Beziehungen erschweren kann. In solchen Fällen empfehlen Ballinger et al. (2009, S. 219), dass Führungskräfte frühzeitig ihre Kompetenz unter Beweis stellen sollten, um eine Basis für Vertrauen zu schaffen. Informelle Führungsstile, bei denen Mitarbeiter*innen sich gegenseitig führen, sind mit einer gesteigerten Teamleistung verbunden (D'Innocenzo et al., 2016). Solche Führungsstile sind in den meisten Teams vorteilhaft und werden ebenfalls von gegenseitigem Vertrauen der Mitarbeiter*innen beeinflusst. Denn Vertrauen ist essenziell für eine erfolgreiche distributive Führung (Small & Rentsch, 2010), welche wiederum das Vertrauen innerhalb des Teams nachhaltig stärkt (Drescher et al., 2014). Mit anderen Worten eine distributive Form der Führung, welche Wert auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte nach Autonomie, sozialer Verbundenheit und Kompetenz legt, hat einen großen Einfluss auf das Vertrauen in der Schule.

Neben den personalen Faktoren sind auch situationale Determinanten des Vertrauens zu berücksichtigen (Schweer, 2017). Wie in Kapitel 7 erklärt, konnten diese nicht in den multiplen linearen Regressionsmodellen berücksichtigt werden. Dennoch wird in den Interviews an mehreren Stellen über kontextspezifische Faktoren des Vertrauens gesprochen (McKnight et al., 2002)(vgl. Kapitel 3.3.3). Die Schulleitung sollte im Kontext von Schulentwicklung zwingend die spezifischen Voraussetzungen ihrer Schule berücksichtigen (Schweer, 2017). Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Vertrauen konnte u. a. empirisch ein Einfluss der Schulgröße (La Macchia et al., 2016), des Schulträgers (öffentlich vs. privat) (van Maele & van Houtte, 2009) und des sozio-ökonomischen Status der Schule (van Maele & van Houtte, 2009) nachgewiesen werden. Die situationalen Determinanten des Vertrauens beschreiben die Zuverlässigkeit des Kontextes, in dem die Interaktion erfolgt. Elemente wie strukturelle Sicherheitsmerkmale, darunter Richtlinien, gesetzliche Vorgaben oder Zusicherungen, spielen dabei eine Rolle. Sie lenken die Erwartungen an das zukünftige Verhalten des Gegenübers und mindern das wahrgenommene Risiko (McKnight et al., 1998). In einem als verlässlich wahrgenommenen Kontext wird die Interaktionssituation als vertrauenswürdiger empfunden, was wiederum die Chancen für eine erfolgreiche Interaktion steigert (McKnight et al., 2002). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die wahrgenommene Normalität der Situation (vgl. Kapitel 3.3.3). Neben diesen Strategien wenden Individuen auch kognitive Vereinfachungsstrategien an. McKnight et al. (1998) identifizierten drei zentrale Klassifizierungsprozesse in organisationalen Kontexten, die bei Mangel an direkten Informationen über eine Person die Einschätzung ihrer Vertrauenswürdigkeit beeinflussen. Diese umfassen die Beurteilung basierend auf Gruppenzugehörigkeit, die Anwendung von Stereotypen und die Berücksichtigung der Reputation.

In der Schule sind diese kontextspezifischen Aspekte der Vertrauensbildung aus mehreren Perspektiven heraus relevant. Die Ergebnisse der qualitativen Teil-

studie weisen darauf hin, dass situationsspezifische Vertrauensbedingungen in der Form von strukturellen Rahmenbedingungen im Schulkontext allgegenwärtig sind, und zwar in Form von Schulklima oder der Schulkultur, guten Kommunikations- und Kooperationsformen und bereits gemachten Erfahrungen im Schulumfeld (vgl. Abbildung 37–41). Ebenso sind auch kognitive Vereinfachungsstrategien im Unterricht präsent (McKnight et al., 1998). Normalität spielt dabei eine Rolle, denn der Unterricht und das Klassenzimmer stellen eine Interaktionsumgebung dar, die stark von Routinen und Normalität gekennzeichnet ist (Schlöglmann, 2005). Das Gefühl einer Gruppenzugehörigkeit gibt es aus Sicht der Lehrkräfte innerhalb des Kollegiums oder für Schüler*innen innerhalb ihrer Klassen (McKnight et al., 1998). Dieses Argument wird durch die Ergebnisse der quantitativen Studie bekräftigt, da Lehrkräfte ihren Kolleg*innen, denen sie aufgrund der gemeinsamen Stellung innerhalb der Schule am nächsten stehen, die höchste Vertrauenswürdigkeit zusprechen. Stereotypisierung passiert in der Schule zum Beispiel im Kontext mit Eltern, mit denen man weniger persönlichen Kontakt hat. So könnten Lehrkräfte den Eltern gewisse stereotypischen Eigenschaften zuschreiben und davon ihr Maß an Vertrauen abhängig machen. Und schließlich gibt es auch Situationen, in denen die Strategie der Reputation zum Tragen kommt: So wie bei der Kooperation mit externen Bildungsanbietern oder anderen Institutionen oder auch dann, wenn eine Lehrkraft an einer neuen Schule zu arbeiten beginnt und sich ihre Vertrauensneigung neben persönlichen Erfahrungen hauptsächlich daraus speist, dass die Schule über eine gewisse Reputation verfügt. Auch in der elterlichen Wahrnehmung kann die Reputation einer Schule für den Vertrauensaufbau eine Rolle spielen.

9.4 Implikationen für die Vertrauensforschung

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich einige Implikationen für die Vertrauensforschung ableiten, die im Folgenden zusammenfassend aufgeführt werden. Zunächst leistet die Vorstudie einen Beitrag zur Erforschung des 7. Forschungsdesiderats (siehe Kapitel 4.1). Die im anglo-amerikanischen Bildungskontext häufig eingesetzte Omnibus T-Scale wurde im Rahmen dieser Arbeit in ihrer adaptierten deutschen Version nun das erste Mal zur Erforschung von Vertrauenswürdigkeit an deutschsprachigen Schulen eingesetzt. Dabei hat sich gezeigt, dass eine vierfaktorielle Struktur die Daten am besten abbildet. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Omnibus T-Scale, operationalisiert durch die fünf Facetten der Vertrauenswürdigkeit (Hoy & Tschannen-Moran, 1999), auch in ihrer ins Deutsche adaptierten Version dazu geeignet ist, Vertrauenswürdigkeit unterschiedlicher Schulakteure reliabel und valide zu messen. Die vierfaktorielle Struktur, sowie die Validität der Skala sollte dennoch in Folgestudien an unabhängigen größeren Datensätzen erneut überprüft werden. Außerdem wäre eine Ergänzung der fehlenden Vertrauenswürdigkeitsfacetten wünschenswert. Die Forschungsfrage der Vorstudie (FF-0) wurde somit hinlänglich beantwortet.

Vor dem Hintergrund der 1. Forschungsfrage steht als zentrales Ergebnis dieser Arbeit, dass die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse signifikante Zusammenhänge mit der Vertrauenswürdigkeit aufweist, womit die zweite Hypothese bestätigt werden kann. Aufbauend auf den Erkenntnissen der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2017; Vansteenkiste et al., 2020), bestätigt dieses Ergebnis die in Kapitel 2.7.2 und 2.6.4 postulierten Erwartungen eines signifikanten Zusammenhangs dieser Phänomene. Zudem erweitert diese Erkenntnis das allgemeine Verständnis über die emotional-affektive Dimension des Vertrauens (McAllister, 1995) sowie über die Art und Weise, wie sich Vertrauen in der Schule entwickelt. Fühlt sich eine Lehrkraft in ihren Grundbedürfnissen nach Autonomie, Verbundenheit und Kompetenz befriedigt, so fällt es ihr leichter, Vertrauen in Schulakteure aufzubauen, mit denen sie enge und intensive Beziehungen pflegt. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass sich die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse kontextspezifisch unterschiedlich auswirkt. Nimmt sich eine Lehrkraft in einer Situation als sozial eingebunden, autonom und kompetent wahr, so wirkt sich dies auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schulleitung anders aus als in Beziehungen mit den Kolleg*innen, Schüler*innen oder Eltern. Lehrkräfte bewerten die Vertrauenswürdigkeit der „Trustees" je nach Kontext und Situation unterschiedlich (vgl. Kapitel 3.3.3). Im Unterricht spielt die Befriedigung von Autonomie und Verbundenheit eine Rolle für den Vertrauensaufbau in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Vertrauensvolle Beziehungen zwischen Kolleg*innen werden durch die Befriedigung der wahrgenommenen Verbundenheit und Kompetenz begünstigt. Einen größeren Einfluss besitzt jedoch die Verbundenheitsfrustration. Für Schulleitungen spielt die Befriedigung der Grundbedürfnisse sogar keine signifikante Rolle bei der Bewertung der Vertrauenswürdigkeit. Was den Erkenntnissen der Studie von Clément et al. (2020) entspricht. Im Gegensatz dazu zeigt sich für Lehrpersonen, die eine Frustration ihrer Bedürfnisse nach Verbundenheit oder Autonomie erleben, dass diese negativen Erfahrungen auf die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung projiziert wird. Lehrkräfte machen die Schulleitungen für ihre wahrgenommene Bedürfnisfrustration verantwortlich, jedoch nicht für positiv wahrgenommene Befriedigung dieser Bedürfnisse. Die Wahrnehmung von Verbundenheits- und Autonomiefrustration beeinflusst die individuellen Vertrauenstheorien und -tendenzen, was dazu führen kann, dass Schulleitungen als weniger verlässlich, kompetent, offen, ehrlich und wohlwollend wahrgenommen werden und somit als wenig vertrauensvoll. Schulleitungen sollten daher besonders darauf achten, die Bedürfnisse der Lehrkräfte nicht zu frustrieren (i. e. Hygienebedingung des Vertrauens), besonders da bedürfnisbefriedigende Handlungen keinen Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit besitzen. Ist das Vertrauen einmal beschädigt, bedarf es für die Wiederherstellung, dessen Ausdauer und Engagement (Gillespie & Dietz, 2009; Gillespie et al., 2014). Die „Relationships Motivation Theory" besagt, dass es in engen Beziehungsverhältnissen u. a. zu Vertrauen kommt, wenn alle drei Grundbedürfnisse als befriedigt wahrgenommen werden, dabei beeinflussen sich die Grundbedürfnisse gegenseitig und werden als gleichwertig angesehen (Deci & Ryan, 2017). Die Ergebnisse dieser Studie stehen in einem Widerspruch dazu, denn in den Daten kann nicht

gezeigt werden, dass Vertrauen auf Grundlage einer gleichwertig und wechselseitigen Bedürfnisbefriedigung aller drei Grundbedürfnisse entsteht. Schließlich sind für keine Dimension der Vertrauenswürdigkeit mehr als zwei unterschiedliche Bedürfnisse relevant. Dieser Widerspruch wurde bereits von Clément et al. (2020) aufgezeigt und nun erneut bestätigt.

Aktuelle empirische Studien aus dem Bereich der Selbstbestimmungstheorie haben die Bedeutung von Bedürfnisfrustration für emotionale und psychologische Phänomene empirisch herausgearbeitet (Chen et al., 2015; Cuevas et al., 2015; Klassen et al., 2012; van den Broeck et al., 2016). Die Frustration der Bedürfnisse eignet sich sehr gut dafür, negative Effekte des Wohlbefindens und negative Emotionen zu erklären (Ebersold et al., 2019). Im Kontext der Lehrkräfte wird häufig über den negativen Einfluss auf Burnout oder beruflichen Druck gesprochen (Bartholomew et al., 2014; Cuevas et al., 2015). Ausgehend von diesen Erkenntnissen wurde für die Erforschung der psychologischen Dimension des Vertrauens die Bedürfnisbefriedigung und -frustration erhoben. Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen nun die Sinnhaftigkeit dieser Vorgehensweise. Zukünftige Studien über Vertrauen oder Vertrauenswürdigkeit sollten ebenso die negativen Aspekte der menschlichen Psyche berücksichtigen.

Trotz schwach signifikanter, bivariater Korrelationen zeigt das Geschlecht in keinem Regressionsmodell einen signifikanten Koeffizienten. Im Kontext dieser Arbeit fungiert das Geschlecht daher lediglich als Kontrollvariable. In empirischen Studien ist der Einfluss des Geschlechts nicht eindeutig nachgewiesen (z. B. Holden & Tilahun, 2018; Kursunoglu, 2009). In der vorliegenden Arbeit konnte lediglich das Geschlecht des „Trustors" berücksichtigt werden. Zukünftige Studien könnten im Sinne von van Houtte (2007) Erkenntnisse aus der Analyse echter Dyaden gewinnen.

Neben dem Geschlecht zeigt nur die Kompetenzfrustration keinen signifikanten Zusammenhang mit der Vertrauenswürdigkeit eines Schulakteurs. Für die Dimension der Schulleitung liegt der *p*-Wert nur marginal über dem kritischen 5 %-Signifikanzniveaus und besitzt entgegen den Erwartungen ein positives Vorzeichen. Dies ist auch der Fall für die Dimension der Kolleg*innen. Für die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schüler*innen ist ein nicht signifikanter (.07), aber positiver Zusammenhang berechnet, für die Eltern gibt es keinen. Wäre das nicht zu erwartende Vorzeichen für alle linearen Regressionen eindeutig definiert, könnten zum Beispiel Multikollinearität, Messfehler oder Spezifikationsfehler im Modell als Ursache angebracht werden. Da dies nicht der Fall ist, könnte eine Stichprobenvariabilität vorliegen, so könnten die unterschiedlichen Subskalen zufällige Variationen aufweisen, die zu diesen unerwarteten Ergebnissen führen. Weiterhin könnten auch theoretische Überlegungen angebracht werden, die dabei helfen, dieses Ergebnis einzuordnen, zumal sich auch in den Daten von Clément et al. (2020) nicht signifikante, negative Vorzeichen zwischen Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen und der Kompetenzwahrnehmung zeigen. Eine Lehrkraft, die sich selbst als nicht kompetent wahrnimmt, könnte dennoch viel Vertrauen in die Schulleitung und ihre Kolleg*innen besitzen. Bei fehlender Kompetenz ist man auf die Kooperation und

die Unterstützung durch die Schulleitung und durch die Kolleg*innen angewiesen. Will man trotz fehlender eigener Kompetenz einen guten Job machen, so ist man auf diese Unterstützung angewiesen. Es entsteht eine Situation hoher Verletzbarkeit, welcher man mit Vertrauen begegnen kann, denn Vertrauen ist immer dann eine besonders effektive und komplexitätsreduzierende Lösungsstrategie, wenn große Unsicherheiten und Risiken bestehen (Luhmann, 2014). Der Schulleitung als „kompetentes" Führungsorgan der Schule wird demnach besonders vertraut. Von Schüler*innen wird hingegen weniger Unterstützung erwartet. Nimmt sich eine Lehrkraft im Unterricht als nicht kompetent wahr, so fällt es ihr tendenziell schwerer, Vertrauen zu fassen bzw. wird die Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen niedriger eingeschätzt. Die Skala zur Messung der Kompetenzfrustration besitzt für keine der Regressionen einen signifikanten Einfluss, dennoch wäre es wünschenswert den Zusammenhang der subjektiven Kompetenzfrustration und dem Vertrauen in zukünftigen Studien vertiefend zu erforschen.

Neben der Frustration von Autonomie und Verbundenheit hat das Alter der Lehrkraft einen positiven Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schulleitung. Dies entspricht den Ergebnissen anderer empirischer Studien (Sutter & Kocher, 2007). Jedoch konnte das Alter der Schulleitung nicht in den Regressionsmodellen berücksichtigt werden. Da jedes Individuum dazu neigt, solchen Personen oder Gruppen mehr zu vertrauen, mit denen sie viele Gemeinsamkeiten teilen (McKnight et al., 1998), ist es plausibel zu argumentieren, dass sich Vertrauen zwischen Gleichaltrigen leichter aufbaut. Diese These könnte in zukünftigen Studien zum Beispiel durch die Berücksichtigung echter Dyaden überprüft werden. Das Alter der Lehrkraft hat einen signifikanten, aber schwach negativen Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit. Jüngere Lehrkräfte vertrauen daher ihren Kolleg*innen leichter als ältere. Die geringe Höhe des Zusammenhangs entspricht aber einem Stagnieren des Vertrauens im Erwachsenenalter, wie von Sutter und Kocher (2007) postuliert. Das Alter der Lehrkraft zeigt in den Regressionen auf Elternebene einen positiven Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit. Älteren Lehrkräften fällt es daher leichter, Eltern als vertrauenswürdig zu sehen.

Das generalisierte soziale Vertrauen erweist sich als signifikanter Prädiktor der Vertrauenswürdigkeit der Eltern. Das generalisierte soziale Vertrauen bezieht sich, wie in Kapitel 3.2.2 erklärt, auf die Dimension des Vertrauens, das man gegenüber Fremden im Allgemeinen hat. Studien deuten darauf hin, dass Personen, denen es generell leichter fällt, Fremden gegenüber Vertrauen zu fassen, auch in spezifischen Situationen schneller vertrauen (Bauer & Freitag, 2018; Couch & Jones, 1997; Schweer, 1997a, 1997d). Auch die Analyse der bivariaten Korrelationen lässt einen solchen Zusammenhang vermuten, denn das generalisierte Vertrauen korreliert mit allen vier Skalen der Vertrauenswürdigkeit signifikant (vgl. Tabelle 13). Die Ergebnisse des Eltern-Regressionsmodells scheinen diesen Zusammenhang nun zu bestätigen. Studien zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und generalisierten sozialen Vertrauen gibt, jedoch zeigen sich je nach länderspezifischem Kontext Unterschiede in der Stärke und Richtung dieses Zusammenhangs. In demokratischen, nicht korrupten Ländern mit egalitären Einstellungen besteht in der

Regel eine positive Verbindung zwischen Bildung und allgemeinem Vertrauen (z. B. Peterson et al., 2012), während sich in Ländern mit hoher Korruption die Beziehung zwischen Bildung und Vertrauen umkehrt (Frederiksen et al., 2016). Daher wäre es interessant, die Verbindung zwischen generalisierten, sozialen Vertrauen und der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Eltern in international vergleichenden Studien tiefer zu erforschen.

Für die Schulgröße (i. e. Anzahl der Schüler*innen) zeigt sich in den Daten nur für die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung eine negative, signifikante Korrelation. Kontextspezifische Prädiktoren wurden in die vier Regressionsmodelle nicht aufgenommen, könnten aber in zukünftigen Studien berücksichtigt werden. Empirische Studien wie zum Beispiel von La Macchia et al. (2016) bestätigen jedoch die Richtung des Zusammenhangs. Je größer eine Schule, desto schwieriger scheint es interpersonales Vertrauen zur Schulleitung aufzubauen. Im Gegensatz zu Smith und Flores (2014) konnte jedoch in diesen Daten keine bivariate Korrelation zwischen der Schulgröße und der Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen identifiziert werden. Zu erklären wäre dies dadurch, dass sich die Schulgröße auf die Interaktionshäufigkeit und die Qualität der Beziehung zur Schulleitung auswirkt, jedoch nicht auf die Kolleg*innen, die Klasse oder Eltern. Die Beziehungen zur eigenen Klasse und deren Eltern hängt ebenso wenig von der Schulgröße ab wie die zu den Kolleg*innen, mit denen man sich freiwillig in engen Beziehungen befindet.

Das hohe Niveau der Vertrauenswürdigkeit in den Schulen konnte durch die Ergebnisse beider Teilstudien nachvollzogen werden. Die Schulen verfügen über ein hohes Niveau an Vertrauen gegenüber den Schulakteuren, was sich zum einen durch das Vorhandensein von hoher Vertrauenswürdigkeit zeigt (1. Teilstudie) und zum anderen durch die Kodierung zahlreicher Vertrauenshandlungen (2. Teilstudie). Analog den Erkenntnissen von Bilgic und Gumuseli (2012), zeigt sich in den BASiS-Daten, dass das höchste durchschnittliche Vertrauenswürdigkeitsniveau zwischen Kolleg*innen besteht. Dies ist nicht überraschend, da die Beziehungen zwischen Kolleg*innen durch hohe Freiwilligkeit und geringen Machtgefällen gekennzeichnet sind, was eine progressive Vertrauensdynamik begünstigt (Schweer, 1997a). Die Lehrkräfte sind im Schnitt 13,8 Jahre in ihrem Beruf tätig und besitzen deshalb häufig Beziehungen, die sich über viele Jahre etabliert haben. Der Faktor Zeit spricht erneut, für das Vorhandensein vertrauensvoller Beziehungen (B. S. Vanneste et al., 2014). Schließlich konnte empirisch gezeigt werden, dass Individuen, die derselben Gruppe angehören (zum Beispiel einer Berufsgruppe), ein höheres Maß an Vertrauen gegenüber anderen Mitgliedern dieser Gruppe aufweisen (McKnight et al., 1998; Williams, 2001) (siehe Kapitel 3.3.3). Den Schulleitungen wird im Durchschnitt in etwa ebenso viel Vertrauen entgegengebracht wie den Schüler*innen. Das Vertrauen zur Schulleitung steht in enger Verbindung mit dem organisationalen Vertrauen (Legood et al., 2016). Schulleitungen sind dazu in der Lage, durch konkrete Vertrauenshandlungen sowohl das interpersonale Vertrauen als auch das organisationale Vertrauen zu beeinflussen (vgl. Legood et al., 2016) (vgl. Kapitel 3.3.1). Das Machtgefälle zwischen Lehrkräften und Schulleitung sowie autoritäre Führungsstile können dabei hinderlich sein, werden aber von den Individuen unterschiedlich

wahrgenommen (Angelle, 2010; Babaoglan, 2016; Hoppes & Holley, 2014). Schulleitungen können zudem dazu beitragen, Beziehungsasymmetrien zu den Lehrkräften zu reduzieren und so die Entstehung von Vertrauen begünstigen (Browning, 2014). Aufgrund der asymmetrischen Beziehungsstruktur zwischen Lehrkräften und Schüler*innen spielen Lehrpersonen beim Aufbau von Vertrauen in diesem Kontext eine übergeordnete Rolle und sollten als ranghöhere Person in Vorleistung gehen (Schweer, 2017). Häufig unterscheidet sich jedoch die Wahrnehmung von Vertrauen zwischen diesen Akteuren zu Gunsten der ranghöheren Person, also der Lehrkraft (vgl. Thies, 2005). Eltern wird am wenigsten Vertrauenswürdigkeit zugesprochen, was durch die geringe Interaktionshäufigkeit, dem Machtgefälle und der damit verbundenen höheren Verletzbarkeit der Eltern einhergeht. Eltern sind es, die den Lehrkräften ihre Kinder anvertrauen, ohne zu wissen, was in der Schule genau passiert. Lehrkräfte und Schulen können diese Informations- und Beziehungsasymmetrien durch konkrete Maßnahmen reduzieren. Ein Blick auf die deskriptiven Skaleneigenschaften der Validierungsstichprobe (siehe Kapitel 5.3.4) bestätigt die ex ante formulierten Erwartungen an die BASiS-Stichprobe, denn die Schulen der Validierungsstichprobe bewerten die Vertrauenswürdigkeit der Schulakteure im Durchschnitt geringer. Auf eine vertiefende Analyse der statistischen Signifikanz dieser Unterschiede wird im Kontext dieser Arbeit verzichtet. Im Hinblick auf zukünftige Studien könnte es interessant sein, Unterschiede zwischen Vertrauenstypen zu untersuchen, für größere Stichproben mit vergleichbaren Gruppenunterschieden könnte dies zum Beispiel mehrebenenanalytisch geschehen.

Wie in Kapitel 9.3.2 bereits diskutiert, kommt der Schulleitung bei Schulentwicklungsprozessen eine übergeordnete Rolle zu. Dies gilt im besonderen Maße bei der Förderung, dem Erhalt oder Wiederherstellung von Vertrauen. Die Schulleitung kann durch konkrete Vertrauenshandlungen die Vertrauenswürdigkeit und damit das Vertrauen in sie direkt beeinflussen. Wie bereits erklärt, kann Vertrauen aber auch indirekt über Maßnahmen beeinflusst werden, die die Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse beeinflussen. Wie die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie nahelegen, kann die Schulleitung jedoch nicht nur das Vertrauen in sie persönlich oder in ihre Organisation befördern (Legood et al., 2016), sondern trägt maßgeblich zu vertrauensvollen Beziehungen in der ganzen Schule bei. Der Einfluss der Schulleitung auf die Beziehungen zwischen Kolleg*innen oder zu Eltern ist in den meisten konkreten bedürfnis- und vertrauensfördernden Maßnahmen zu erkennen. Diese Maßnahmen betreffen auf inhaltlicher Ebene alle drei Pfade der Schulentwicklung (Rolff, 2019). Zu Bedenken ist auch, dass die Vermeidung frustrierender Faktoren ebenfalls das Vertrauen der Lehrkräfte begünstigt. Der Einfluss der Schulleitung auf den Unterricht, früher als „black box“ (Heck & Hallinger, 2010, S. 247) bezeichnet, erfährt in der Bildungsforschung zunehmend mehr Aufmerksamkeit (Schratz et al., 2019). Dennoch bleibt die Wirkung spezifischer Vertrauenshandlungen in diesem Kontext vorwiegend unklar. Vor dem Hintergrund der 2. Forschungsfrage werden in dieser Arbeit zahlreiche Maßnahmen identifiziert, die aus Sicht der Lehrkräfte dazu führen, dass es Schüler*innen leichter fällt Vertrauen zu schenken (siehe Kapitel 8.3). Im Wesentlichen entsprechen die am häufigsten genannten Maß-

nahmen in diesem Kontext den „drei Phasen des Vertrauensaufbaus“ nach Petermann (2013) (Vgl. Kapitel 3.5.4). Auf den Schulkontext übertragen sollte eine Lehrkraft, die Vertrauen in der Klasse aufbauen möchte, gegenüber den Lernenden uneingeschränkt zugewandt und möglichst strukturiert, offen und transparent sein (Petermann, 2013, S. 111–114). Schulleitungen sollten Lehrkräfte dazu ermuntern und befähigen, nach diesen Grundsätzen zu unterrichten. Denn vertrauen Schüler*innen ihren Lehrkräften, so begünstigt dies auch das Vertrauen der Lehrkräfte. Das Etablieren eines vertrauensvollen Schulklimas oder kooperative Lehrstrukturen (z. B. Teamteaching) könnten sich dabei als effektive Hebel erweisen. Die in dieser Studie identifizierten Maßnahmen sind zwar aus Sicht der Lehrkräfte erhoben, ermöglichen jedoch zahlreiche praktische Implikationen für Schulleitungen. Daher stellt die Identifizierung konkreter vertrauens- und bedürfnisbefriedigender Maßnahmen einen Beitrag zum besseren Verständnis über die erfolgreiche Implementation von Schulentwicklungsmaßnahmen dar. Die Effektivität dieser Maßnahmen könnte in Zukunft zum Beispiel durch Interventionsstudien beurteilt werden. Dabei könnte man aufbauend auf den Ergebnissen dieser Arbeit vor allem die Wirksamkeit solcher Vertrauenshandlungen beurteilen, die neben dem Vertrauen auch einen Einfluss auf die Bedürfnisbefriedigung besitzen.

9.5 Kritische Würdigung des Vorgehens

Das folgende Kapitel widmet sich der kritischen Würdigung des methodischen Vorgehens sowie Limitationen. Viele Limitationen dieser Studie wurden bereits direkt an den entsprechenden Stellen angebracht. Daher werden im Folgenden lediglich wesentliche Limitationen dieser Dissertation dargestellt.

Reflexion zum Studiendesign und der Stichprobe

Die Verwendung eines **Mixed-Methods-Ansatzes** in der Forschung bietet die Möglichkeit, ein möglichst umfassendes Verständnis über komplexe, multidimensionale Phänomene zu erhalten, indem quantitative und qualitative Methoden kombiniert werden (Hagenauer et al., 2023, S. 160). Ein entscheidender Vorteil dieses Ansatzes, liegt in der Fähigkeit, den Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen methodischen Ansätzen heraus zu erforschen (Hagenauer et al., 2023, S. 17–18). Dabei können die methodologischen Stärken quantitativer Forschung mit den Stärken qualitativer Forschung verbunden werden (Hagenauer et al., 2023). Konkret konnten durch die quantitative Fragebogenstudie zunächst statistische Zusammenhänge identifizieren werden, während die anschließende qualitative Teilstudie ermöglichte, ein vertiefendes Verständnis der zugrunde liegenden Dynamiken und Kontextfaktoren zu erlangen. Eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist ohne die Hinzunahme vertiefender zukünftiger Forschung dennoch nicht möglich. Jedoch bringt dieser Ansatz auch **Herausforderungen** mit sich. Die Integration der Methoden erfordert sorgfältige Planung und Durchführung, um die Kohärenz und Komplementarität der Daten sicherzustellen. Zudem kann die Komplexität in der Analyse und Interpreta-

tion der Ergebnisse steigen, was zusätzliche Ressourcen in Bezug auf Zeit und Kompetenzen erfordert (Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2019). Ein weiterer Nachteil ist die potenzielle Schwierigkeit, Ergebnisse aus beiden Forschungsteilen zu einer schlüssigen Aussage zu verbinden, vor allem, wenn die Ergebnisse widersprüchlich erscheinen oder unterschiedliche Aspekte des untersuchten Phänomens beleuchten (Plano Clark & Ivankova, 2016). Im Kontext dieser Arbeit ist es aus Sicht des Autors gelungen, die Ergebnisse beider Teilstudien zu integrieren, wobei nicht nur die Ergebnisse beider Teilstudien im Rahmen belastbarer Metainferenzen (vgl. Kapitel 9.1) zusammengeführt wurden, sondern das gesamte Studiendesign inklusiver unabhängiger Mixed-Methods-Forschungsfragen von Beginn an als Mixed-Methods-Studie konzipiert wurde.

In vielen aktuellen Mixed-Methods-Studien, „(…) werden im Hinblick auf das gewählte Design Querschnittsstudien zunehmend seltener eingesetzt, da sie lediglich korrelative Aussagen ermöglichen, keine kausalen Klärungen zulassen und Prozesse nicht abbilden können“ (Hagenauer et al., 2023, S. 159). Aufgrund begrenzter zeitlicher und personeller Ressourcen wurde für die Erfassung der qualitativen und quantitativen Daten dennoch ein **Querschnittsdesign** verwendet, das die Befragung von Lehrkräften mittels Selbstberichtsskalen und Interviews vorsah. In Bezug auf die quantitative Studie ermöglichte dieses Design, mit relativ geringem Aufwand eine umfangreiche Menge an quantitativen Daten zu sammeln.

Als Datenerhebungsmethode wurde die für Vertrauensforschung am häufigsten angewandten Methode der Selbstauskunft per **standardisierten Fragebogen (quantitativ)** und **Leitfadeninterviews** (**qualitativ**) eingesetzt. Beide Methoden basieren auf Selbstberichten, durch die die Teilnehmenden ihre persönlichen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen direkt mitteilen. Diese Selbstberichtsmethoden bieten den Vorteil, Einblicke in die subjektive Sichtweise der Befragten zu gewähren, die sonst schwer zu erfassen wären. Jedoch stehen diesen Vorteilen auch Nachteile gegenüber, wie die Neigung zur **sozialen Erwünschtheit** und Verzerrungen durch psychologische Prozesse, einschließlich selbstwertdienlicher Attributionen oder emotionaler Umdeutungen, die die Validität und Zuverlässigkeit der gesammelten Daten beeinflussen können. Die Wahl von **Leitfadeninterviews** zielte darauf ab, strukturierte Einblicke in persönliche Erfahrungen zu ermöglichen, indem ein vordefinierter Fragenkatalog eine gezielte Diskussion relevanter Themen sicherstellte (Helfferich, 2009). Diese Methode bietet im Vergleich zu offenen Interviews eine bessere Vergleichbarkeit der Daten, ermöglicht jedoch durch ihre Flexibilität tiefergehende Einblicke als standardisierte Befragungen. Allerdings birgt dieser Ansatz auch Limitationen: Die Vorgabe eines Leitfadens kann die Spontanität der Antworten einschränken und möglicherweise die Exploration unerwarteter Themenbereiche behindern. Zudem kann die Interaktion zwischen Interviewer*in und Befragtem die Antworten beeinflussen, was zu Verzerrungen führen kann. Diese methodischen Beschränkungen erfordern eine kritische Reflexion der Dateninterpretation, die in Kapitel 9 erfolgte.

Bei der **Stichprobenziehung** wurde das Ziel verfolgt, eine möglichst umfassende Teilnahme von Lehrkräften der beteiligten Schulen zu erreichen, wozu sich die stan-

dardisierte Fragebogenerhebung anbietet. Trotz der Bemühungen durch freiwillige Teilnahme eine breite Datenbasis zu schaffen, unterscheiden sich die Teilnahmequoten zwischen den Schulen teils erheblich. Auch die Fallauswahl der Interviewstudie basiert auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Die Schulleitungen der beteiligten Schulen haben dazu ihrem gesamten Kollegium per standardisierter E-Mail eine Teilnahme an der BASiS-Studie nahegelegt. Diese E-Mail wurde durch das Projektteam vorgegeben, um eine möglichst hohe Standardisierung zu gewährleisten (vgl. Kapitel 6.2.1.1). Zu einer Verzerrung konnte es auch deshalb kommen, da sowohl Schulen als auch individuelle Lehrkräfte selbst über ihre Teilnahme entscheiden konnten, was potenziell zu einer **adversen Selektion** führte. Diese selektive Teilnahme könnte die Repräsentativität der Stichprobe beeinflussen und somit die Aussagekraft sowie die Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse auf ein breiteres Spektrum begrenzen. Trotz dieser Einschränkungen bietet die Studie wertvolle Einblicke, wobei künftige Forschungen durch angepasste Stichprobenstrategien möglicherweise eine umfassendere Perspektive erlangen könnten.

Die **Stichprobengröße** ist für die durchgeführten Analysen zwar ausreichend, jedoch wäre eine größere Stichprobe vorteilhafter, insbesondere für die Überprüfung der Validität der ins Deutsche adaptierten Omnibus T-Scale. Gemäß den strengen Richtlinien von (Maxwell, 2000, S. 454) wird eine Stichprobengröße von mehr als 1.009 Teilnehmenden empfohlen (vgl. Kapitel 5.3.3). Diese Empfehlung zielt darauf ab, eine solide Grundlage für statistische Analysen zu schaffen und die Ergebnisse mit höherer Zuverlässigkeit zu stützen. Obwohl das Ziel dieser Mixed-Methods-Studie nicht die Übertragung der Ergebnisse auf eine allgemeine Population ist, wie in Kapitel 6.2.4 erläutert, liegt der Wert der Studie in der Integration ihrer Ergebnisse in zukünftige Metaregressionen. Durch solche aggregierten Analysen aus einer Vielzahl von Studien mit ähnlichem Design und unterschiedlichen Stichprobengrößen können Erkenntnisse gewonnen werden, die auf eine allgemeine Population anwendbar sind. Dennoch unterstreicht die Notwendigkeit größerer Stichproben für die Weiterentwicklung der deutschen Omnibus T-Scale die Bedeutung umfangreicherer Datenmengen für die Forschungsgemeinschaft.

Die Durchführung der Interviews mittels eines **Videosoftware** bietet sowohl Vorteile als auch Limitationen. Zu den Vorteilen zählte die räumliche und zeitliche Flexibilität, die es Interviewer*innen und Teilnehmenden ermöglichte, sich unabhängig von geografischen Beschränkungen zu verbinden. Dies förderte eine höhere Teilnahmebereitschaft, da Reiseaufwände und -kosten entfielen. Zudem erlaubte die digitale Plattform eine effiziente Aufzeichnung der Gespräche, was die Datenanalyse erleichterte. Häufig fanden die Gespräche von zu Hause aus statt, was für eine angenehme Gesprächssituation förderlich war. Jedoch brachte diese Methode auch spezifische Limitationen mit sich. Technische Probleme, wie instabile Internetverbindungen oder mangelnde Vertrautheit mit dem Video-Tool, konnten die Flüssigkeit der Interviews beeinträchtigen und damit potenziell die Datenqualität mindern. An einer Stelle kam es zu einer technischen Unterbrechung des Gesprächs von ein paar Minuten, was den natürlichen Gesprächsverlauf jedoch nicht störte. Darüber hinaus kann die fehlende physische Präsenz die Wahrnehmung und Reaktion auf nonver-

bale Signale einschränken, was das Verständnis und die zwischenmenschliche Verbindung beeinträchtigen. Außerdem kann nicht ausgeschlossen werden, dass technologieadverse Lehrpersonen aufgrund dieser Erhebungstechnik von einem Interview absahen.

Das einfache **Transkriptionssystem** nach Dresing und Pehl (2018) wurde aufgrund seiner ökonomischen und zeitlichen Effizienz gewählt, insbesondere weil der Fokus der Studie auf den faktischen Informationen und Aussagen der Lehrkräfte lag. Während dieses Vorgehen bedeutende emotionale und implizite Inhalte der Kommunikation vernachlässigt, ermöglichte es eine fokussierte Analyse der verbalen Daten. Die Entscheidung für dieses Verfahren reflektiert somit einen Kompromiss zwischen der Notwendigkeit, umfassende Kommunikationsaspekte zu erfassen, und der praktischen Durchführbarkeit der Studie unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen.

Reflexion der Analysemethoden

Die Wahl der **multiplen linearen Regression** über beispielsweise Strukturgleichungsmodelle erfolgte vorrangig aufgrund der Direktheit und Einfachheit dieser Methode. Sie passte besser zu den konkreten Forschungszielen, indem sie eine unkomplizierte Untersuchung der Beziehungen zwischen den Variablen ermöglichte. Obwohl die deutsche Omnibus T-Scale sowohl für manifeste als auch für latente Analysen geeignet ist (vgl. Kapitel 6.3), bot die lineare Regression eine effizientere und leichter interpretierbare Lösung für die vorliegende Studie. Diese Entscheidung spiegelte das Bestreben wider, die Forschungsfragen zielgerichtet und mit methodischer Klarheit zu adressieren. Multiple Regressionsanalysen auf der Basis fundierter theoretischer Annahmen (vgl. Kapitel 2 und 3) können eine Richtung der Effekte von unabhängigen (exogenen) auf abhängige (endogene) Variablen postulieren, eindeutige Kausalbeziehungen können daraus allerdings nicht abgeleitet werden. Das angewandte Mixed-Methods-Design wirkt dieser methodologischen Begrenzung entgegen, indem es die Ergebnisse beider Teilstudien durch robuste Metainferenzen integriert, was zur Verbesserung der Repräsentativität der Studie beiträgt. Mixed-Methods-Designs tragen dazu bei, den Informationsverlust, der bei der ausschließlichen Anwendung qualitativer oder quantitativer Forschungsmethoden entstehen kann, zu reduzieren.

Für zukünftige Forschungen wäre es wünschenswert, **mehrebenenanalytische Verfahren** wie hierarchisch lineare Modelle (HLM) oder Mehrebenen-Strukturgleichungsmodelle (MSEM) einzusetzen, um eine detailliertere Untersuchung der Datenstruktur vorzunehmen (Hagenauer et al., 2023). Diese Methoden sind besonders geeignet, um die Komplexität von Daten, die auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind (z. B. Individuum, Schulen, Schulsystem), angemessen zu analysieren. Ein solcher Ansatz könnte zudem in Panel- oder Trendstudien implementiert werden, um dynamische Veränderungen und kausale Beziehungen über die Zeit hinweg zu erfassen (Hagenauer et al., 2023, S. 160). Die Entscheidung gegen eine solche Analyse wurde aufgrund der begrenzten und ungleich verteilten Stichprobengröße beeinflusst, da die Teilnehmerzahlen der an der Befragung teilgenom-

menen Lehrkräfte zwischen den Gruppen stark variierten. Wie in Kapitel 7.1 argumentiert konnte die Schulart, Schulgröße oder sozioökonomische Merkmale der Schulen nicht ausreichend adressiert werden. Die Verwendung von Mehrebenenanalysen könnte dazu beitragen, die festgestellte Verzerrung der Daten, die durch die ungleichmäßige Verteilung der an der quantitativen Studie teilnehmenden Lehrkräfte über verschiedene Schulen entstanden ist, zu korrigieren. Insbesondere Unterschiede in der Schulgröße und den Schulmerkmalen könnten so in der Analyse angemessen berücksichtigt werden. Durch die Anwendung solcher mehrebenenanalytischen Verfahren könnten veränderte, möglicherweise präzisere Ergebnisse erzielt werden, die ein umfassenderes Verständnis des untersuchten Phänomens ermöglichen.

Die Anwendung der multiplen linearen Regression in dieser Studie erfolgte nach sorgfältiger Überprüfung der notwendigen **Voraussetzungen** für diese Analysemethode, welche als erfüllt angesehen wurde. Eine kritische Betrachtung der Residuenplots deutete jedoch auf das Vorhandensein eines möglichen partiellen Trichtereffekts hin. Dieser Effekt, auch Heteroskedastizität genannt, beschreibt eine Situation, in der die Varianz der Residuen nicht konstant ist, sondern mit der Größe der vorhergesagten Werte variiert. Ein solches Muster kann die Effizienz der Schätzungen und die Gültigkeit der Standardfehler, die für Signifikanztests verwendet werden, beeinträchtigen. Um dieser Problematik zu begegnen und robustere Schätzungen der Standardfehler zu gewährleisten, wurde in dieser Analyse die HC3-Methode angewendet. Durch die Verwendung der HC3-Methode konnte die Zuverlässigkeit der Regressionsanalyse trotz des beobachteten Trichtereffekts verbessert werden, wodurch die Ergebnisse an Stabilität und Vertrauenswürdigkeit gewannen. HC3 liefert in der Regel die besten Ergebnisse (Hayes & Cai, 2007). In Samples mit vielen großen Ausreißern sowie verletzten Normalverteilungsannahmen kann HC4 bevorzugt werden (Cribari-Neto, 2004). Dies ist hier nicht der Fall, weshalb auf HC3 zurückgegriffen wird. Die **Enter-Methode** wurde als Methode des Variableneinschlusses für die multiplen linearen Regressionsanalysen gewählt, trotz der Limitation, dass sie alle Variablen gleichzeitig einschließt. Multikollinearität wurde als potenzielles Problem identifiziert, konnte jedoch durch die Durchführung von bivariaten Korrelationsanalysen ausgeschlossen werden. Diese Analysen zeigten, dass die unabhängigen Variablen nicht so stark miteinander korrelierten, dass dies die Zuverlässigkeit oder die Interpretierbarkeit der Regressionskoeffizienten beeinträchtigt hätte. Die Methode passte zu den Forschungszielen, indem sie eine direkte und einheitliche Interpretation der vier Subskalen der Omnibus T-Scale ermöglichte.

In dieser Studie wurden umfangreiche Daten durch zwei **strukturelle Analysen und eine zusammenfassende Inhaltsanalyse** ausgewertet. Diese **sequenzielle Vorgehensweise** ermöglicht es, die Daten sowohl detailliert zu strukturieren als auch die Kerninhalte bezüglich vertrauens- und bedürfnisbefriedigender Faktoren herauszuarbeiten. Trotz der Stärken dieses Ansatzes, wie der Fähigkeit, tiefe Einblicke zu gewinnen und die Daten theoriegeleitet zu erfassen, ergaben sich Herausforderungen hinsichtlich der Komplexität und der Nachvollziehbarkeit des Kodierungsprozesses. Um möglichst umfassende Transparenz zu gewährleisten, wurden die deduktiven Kategoriensysteme in den Anhang und die Excel-Dateien der indukti-

ven Auswertung digital beigefügt (Anhang VI). Dennoch bleibt die potenzielle Subjektivität der Dateninterpretation eine kritische Limitation, die die Klarheit des Analyseprozesses beeinträchtigen kann. Um Herausforderung der Subjektivität und der Nachvollziehbarkeit der deduktiven Analysen zu begegnen, wurde in dieser Studie der Cohen-Kappa-Wert berechnet (Cohen, 1960). Dieser statistische Wert misst die Übereinstimmung zwischen zwei Kodierenden und dient als Indikator für die Reliabilität der Kodierung. Diese Maßnahme trägt dazu bei, die Objektivität der Datenanalyse zu erhöhen und gibt Aufschluss über die Güte der deduktiven Inhaltsanalyse. Eine Limitation der Verwendung von Cohen-Kappa liegt jedoch darin, dass dieser Wert lediglich die Übereinstimmung über das Zufallsniveau hinaus anzeigt und nicht unbedingt die Qualität oder die Angemessenheit der zugrunde liegenden Kategorien reflektiert. Hohe Cohen-Kappa-Werte garantieren nicht, dass die gewählten Kategorien die Daten angemessen erfassen oder dass alle relevanten Inhalte berücksichtigt wurden. Die Analyse der Ergebnisse und die anschließende zusammenfassende induktive Inhaltsanalyse legen jedoch nahe, dass die beiden Kategoriensysteme inhaltlich belastbare Ergebnisse liefern. Zudem kann die Berechnung von Cohen-Kappa in Situationen mit sehr ungleicher Verteilung der Kategorien zu irreführenden Interpretationen führen, da der Wert durch die Zufallsübereinstimmung beeinflusst wird. Somit stellt die Cohen-Kappa-Berechnung zwar einen wichtigen Schritt zur Sicherstellung der Kodierungsreliabilität dar, sie muss jedoch im Kontext ihrer Limitationen betrachtet und durch qualitative Bewertungen der Kodierung ergänzt werden.

Reflexion zu inhaltlichen Aspekten

Die Erfassung des **Geschlechts** in dieser Studie erfolgte lediglich in binärer Form, was nicht nur zu neun fehlenden Angaben (Missings) führte, sondern auch dazu, dass potenziell wertvolle Informationen über diese Personen unberücksichtigt blieben. Darüber hinaus konnten weder das Geschlecht noch das Alter der Vertrauenspersonen („Trustees“) erfasst werden, was bedeutet, dass mögliche Einflüsse, die aus dem Vergleich eigener Merkmale mit denen anderer resultieren, ignoriert werden. Diese Limitationen sind besonders hervorzuheben, da die Forschung zeigt, dass die Wahrnehmung von Vertrauen innerhalb von echten Dyaden signifikant variieren kann (Thies, 2005). Zudem kann das Geschlecht der Schulleitung (Özcan et al., 2023) oder die Zusammensetzung von Klassen und Kollegien einen Einfluss auf die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit haben (Holden & Tilahun, 2018; Wu et al., 2020). Bekannt ist zudem, dass Individuen eher Personen oder Gruppen vertrauen, mit denen sie viele Gemeinsamkeiten teilen (McKnight et al., 1998). Daher ist es eine plausible Annahme, dass Vertrauen zwischen Gleichaltrigen leichter entstehen kann. Diese Überlegung legt nahe, dass die Berücksichtigung echter Dyaden in zukünftigen Studien einen tieferen Einblick in die Dynamiken der Vertrauensbildung ermöglichen könnte. Leider war es nicht möglich weitere inhaltlich relevante Aspekte (wie zum Beispiel Persönlichkeitsmerkmale) in den Regressionsanalysen zu berücksichtigen, da diese im Rahmen der BASiS-Studie nicht erhoben wurden. Zukünftige Studien sollten versuchen, solche Aspekte zu berücksichtigen.

In der vorliegenden Mixed-Methods-Studie wurde ausschließlich die *Perspektive der Lehrkräfte* berücksichtigt, was dem komplexen Charakter von Vertrauen nicht vollständig gerecht wird. Durch diese Fokussierung geht wertvolle Information verloren, da Vertrauen in schulischen Kontexten aus den wechselseitigen Interaktionen verschiedener Akteure entsteht und somit unterschiedliche Blickwinkel für ein umfassendes Verständnis erforderlich sind. Die Beschränkung auf nur eine Perspektive war jedoch aufgrund zeitlicher und ökonomischer Limitationen eine notwendige Entscheidung. Für zukünftige Forschungen wäre es sinnvoll, auch dyadische oder mehrdimensionale Ansätze zu verfolgen und Analysen aus verschiedenen Perspektiven durchzuführen. Insbesondere der Vergleich der Wahrnehmungen von Führungsstilen der Schulleitung aus beiden Perspektiven könnte tiefere Einblicke in die Dynamiken von Vertrauensbeziehungen bieten. Ebenso wäre die Berücksichtigung der Sichtweise der Schulleitungen auf die von ihnen initiierten Schulentwicklungsmaßnahmen von großem Interesse, um ein vollständigeres Bild der schulischen Vertrauenskultur zu erhalten. Diese Erweiterung der Perspektiven würde nicht nur die Validität der Ergebnisse steigern, sondern auch zu einem differenzierteren Verständnis der Mechanismen beitragen, die Vertrauen innerhalb der Schulgemeinschaft fördern oder hemmen.

Im Rahmen der Vorstudie erfolgte die erfolgreiche Adaptierung und Validierung der Omnibus T-Scale ins Deutsche. Diese Skala dient der Messung der Vertrauenswürdigkeit aus der Perspektive der Lehrkräfte und wurde entsprechend als valide und reliabel befunden. Eine Besonderheit dieser Adaption besteht darin, dass im Gegensatz zur ursprünglichen amerikanischen Version eine Differenzierung zwischen der Vertrauenswürdigkeit von Eltern und Schüler*innen vorgenommen wurde. Diese Unterscheidung führte dazu, dass nicht alle fünf Facetten der Vertrauenswürdigkeit in jeder Subskala vertreten sind. Darüber hinaus wurde ein Item der Offenheit aufgrund mangelnder Ladung aus der Skala entfernt. Obwohl die modifizierten Subskalen als valide und reliabel gelten, wird empfohlen, für zukünftige Studien die Integration neuer Items zur Messung fehlender Facetten zu überprüfen und zu validieren. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob die im anglo-amerikanischen Kontext definierten Facetten der Vertrauenswürdigkeit (Offenheit, Kompetenz, Ehrlichkeit, Wohlwollen, Verlässlichkeit) im deutschen Sprachraum die gleiche Bedeutung für die Operationalisierung von Vertrauen besitzen (Bormann, Niedlich & Würbel, 2021a). Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Gewichtung der verschiedenen Facetten je nach Beziehung und den damit verbundenen Erwartungen variieren kann (Shayo et al., 2021, S. 11). In Anbetracht dessen wäre eine umfassende explorative Skalenentwicklung mit einem neuen Pool an deutschen Items sinnvoll, um somit Facetten der Vertrauenswürdigkeit im deutschen Bildungskontext adäquat zu erfassen. Weiterhin existieren für die deutsche Version der Omnibus T-Scale kein normierter Referenzrahmen, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse einschränkt (vgl. Kapitel 6.2.1.3). Um einen Referenzrahmen für die allgemeine Population zu schaffen, sind umfangreiche Validierungsstichproben anhand angemessener Eichstichproben erforderlich (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 190–192). Die Durchführung solcher Studien würde nicht nur die Generalisierbarkeit der Skala verbessern,

sondern auch einen wertvollen Beitrag zur Forschung über Vertrauenswürdigkeit in Bildungskontexten leisten.

In zahlreichen empirischen Untersuchungen hat sich die zugrundeliegende Skala zur Messung der psychologischen Grundbedürfnisse („Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale“ (Chen et al., 2015)) als valides Instrumentarium erwiesen (vgl. Barański et al., 2024; Ginanjar et al., 2023). Die vorliegende Studie untermauert die Validität dieser Messinstrumente (Anhang I). Die psychologischen Grundbedürfnisse weisen eine kontextspezifische Komponente auf, die in der vorliegenden Arbeit durch den Bezug auf den beruflichen Kontext der Skala untersucht wurde. Hierbei ergibt sich implizit ein Bezug zum schulischen Umfeld, basierend auf der plausiblen Annahme, dass Lehrpersonen bei ihren Angaben an spezifische schulische Situationen gedacht haben. Für eine tiefergehende Analyse, die das Vertrauen in verschiedene Personengruppen berücksichtigt, empfiehlt es sich für zukünftige Studien zu Vertrauen, die drei Grundbedürfnisse nicht nur in ihrer allgemeinen Wahrnehmung zu erfassen, sondern sie auch im Hinblick auf spezifische Situationen und die Dynamiken innerhalb von Beziehungen zu betrachten. Es wäre insbesondere von Vorteil, die Bedürfnisse differenziert im Kontext der Beziehungen zwischen Lehrkräften und der Schulleitung, den Kolleg*innen sowie den Schüler*innen zu analysieren.

Neben der deutschen Omnibus T-Scale und der Skala zur Messung der Bedürfniswahrnehmung wurden im Rahmen dieser Dissertation weitere Skalen verwendet. Erstens wurde die Skala „Kusiv-3“ zur Messung von generalisierten sozialen Vertrauen von Beierlein et al. (2012) verwendet. Wie in Kapitel 3.6 erklärt, fußt diese Skala auf den „Most-People“ Skalen zur Messung interpersonalen Vertrauens auf und gehört zu einer der meist verwendeten Skalen der deutschen Vertrauensforschung (vgl. Biermann et al., 2022; Schernhammer et al., 2023). Ebenso etabliert sind die Skalen zur Messung von Berufszufriedenheit von Lehrkräften von Ditton und Merz (2013) und unterrichtsbezogener generellen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Schmitz (1999).

9.6 Fazit

Das Ziel dieser Dissertation ist die Erforschung der Bedeutung von Vertrauen für die Schulentwicklung. Aufbauend auf der theoretischen Rahmung dieser Arbeit wurden zahlreiche Forschungsdesiderate zu diesem Thema identifiziert. Vor allem in der deutschen Bildungsforschung wird die Rolle des Vertrauens auf Schulentwicklungsprozesse selten empirisch erforscht. Aufbauend auf den beiden Mixed-Methods-Forschungsfragen leistet diese Dissertation einen wertvollen Beitrag zur Erforschung sozialer Aspekte der Schulentwicklung sowie zur Vertrauensforschung speziell im Kontext Schule. Abschließend werden nun die zentralen Ergebnisse dieser Studie zusammengefasst, die aus der Integration der Ergebnisse beider Teilstudien abgeleitet werden. Darüber hinaus gibt es noch weitere Ergebnisse, die in den Abschnitten 9.2. – 9.4 diskutiert werden.

Als zentrales Ergebnis dieser Studie, konnte die auf der Selbstbestimmungstheorie begründete theoretische Annahme eines Zusammenhangs spezifischer psychologischen Grundbedürfnisse auf interpersonales Vertrauen (i. e. Vertrauenswürdigkeit) von Lehrkräften empirisch bestätigt werden (Deci & Ryan, 2017). Der soziale Kontext der Schulentwicklung wurde im Zusammenhang mit interpersonalen Vertrauen häufig im Kontext von Führungsstilen und Vertrauenshandlungen erforscht (vgl. Kapitel 2.7.2) (z. B. Browning, 2014; Khan, 2023). Die Rolle der psychologischen Grundbedürfnisse im Zusammenhang mit Vertrauen wird hingegen selten erforscht, und das obwohl zahlreiche Verbindungen dieses Phänomens zu Schulentwicklung bekannt sind (vgl. Kapitel 2.6.4 und 2.7). Auf Grundlage der vorliegenden Literaturrecherche konnten lediglich zwei Studien identifiziert werden, die den Zusammenhang zwischen (interpersonellen) Vertrauen und der Selbstbestimmungstheorie empirisch erforschen (Adams, 2020; Clément et al., 2020). Im Kontext deutscher Bildungsforschung stellt diese Dissertation nach bestem Wissen die erste Studie zu diesem Thema dar und somit die erste Studie aus dem deutschen Sprachraum, die diesen Zusammenhang empirisch nachweist.

Vor dem Hintergrund der kontext- und situationsabhängigen Dimension des Vertrauens (vgl. Kapitel 3.3.3) (z. B. McKnight et al., 1998) leistet diese Studie zudem einen Beitrag zu einem besseren Verständnis der Besonderheiten spezifischer Lehrkraftbeziehungen in der Schule. Denn es kann gezeigt werden, dass die lehrkraftperzipierte Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, sozialer Verbundenheit und Kompetenz einen signifikanten Beitrag zur Vertrauenswürdigkeitswahrnehmung der Schulleitung, der Kolleg*innen und der Schüler*innen leistet. Für die Vertrauenswürdigkeit der Eltern konnte ein solcher Zusammenhang nicht gezeigt werden, was durch die Selbstbestimmungstheorie erklärt werden kann, denn die Beziehung zu den Eltern zeichnet sich durch vergleichsweise wenig persönliche Nähe aus. Vor dem Hintergrund der Analyse eines Zusammenhangs zwischen der Selbstbestimmungstheorie und interpersonalen Vertrauens erfolgte eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Personengruppen erstmals in der Studie von Clément et al. (2020) und nun das erste Mal für eine deutsche Stichprobe. Damit kann diese Studie dabei helfen, besser zu verstehen, in welchen Lehrkraftbeziehungen die psychologischen Grundbedürfnisse die Vertrauenswürdigkeit beeinflussen können und trägt somit zu einem besseren Verständnis der psychologischen Dimension des Vertrauens bei. Zum einen lassen sich in den Ergebnissen der multiplen linearen Regressionen Unterschiede zwischen den Bezugsgruppen erkennen, was die Annahme des situationalen Charakters des Vertrauens unterstreicht, zum anderen zeigt sich, dass die **gleichzeitige Erfüllung aller drei Grundbedürfnisse** keinen Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit einer der Bezugsgruppen hat. Denn in diesen Daten wird in keiner Dimension die Vertrauenswürdigkeit durch die Wahrnehmung von mehr als zwei unterschiedlichen Bedürfnissen direkt beeinflusst. Dies steht in einem Widerspruch zur Selbstbestimmungstheorie, die von einer gleichwertigen und gleichzeitigen Bedeutung der Grundbedürfnisse ausgeht (Deci & Ryan, 2017). Dennoch lassen sich durch die Analyse der Leitfadeninterviews starke Hinweise darauf

finden, dass die Wahrnehmung aller drei Grundbedürfnisse durchaus einen Einfluss auf die Entstehung von Vertrauen besitzen kann.

In dieser Studie wird im Gegensatz zu Clément et al. (2020) erstmals zwischen der Befriedigung und der Frustration der drei psychologischen Grundbedürfnisse unterschieden. Dadurch ist man nun in der Lage, neben der Bedeutung der Grundbedürfnisse auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Kolleg*innen und Schüler*innen, nun auch erstmals einen signifikanten Einfluss der Grundbedürfnisse auf die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung empirisch nachzuweisen. Als ein zentrales Ergebnis dieser Dissertation zeigt sich, dass Lehrkräfte die Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung signifikant niedriger einschätzen, wenn sie sich in ihren Grundbedürfnissen nach sozialer Verbundenheit und Autonomie als frustriert wahrnehmen. Der Zusammenhang mit der Kompetenzfrustration besitzt ein unerwartetes positives Vorzeichen, ist jedoch nicht signifikant (vgl. dazu Diskussion in Kapitel 9. Die Befriedigung der eigenen Autonomie-, Verbundenheits- und Kompetenzwahrnehmung hat keinen signifikanten Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung und bestätigt somit die Ergebnisse von Clément et al. (2020). Lehrkräfte scheinen ihre als negativ empfundenen Bedürfnisse in die spezifische Bewertung der Vertrauenswürdigkeit und somit Beziehungsqualität der Schulleitung einfließen zu lassen. Es wirkt, als ob Schulleitungen für eine Frustration der Bedürfnisse verantwortlich gemacht werden, wohingegen eine potenzielle Befriedigung der Bedürfnisse nicht notwendigerweise in einer positiveren Einschätzung dieser Beziehung resultiert. Dieses Ergebnis wird auch durch die qualitative Teilstudie bekräftigt. In Schulen mit einem hohen Vertrauensniveau nehmen Lehrkräfte erkennbar weniger Frustration aller psychologischen Grundbedürfnisse wahr. Das in dieser Arbeit als „Hygienebedingung der Vertrauenswürdigkeit" bezeichnete Phänomen scheint sich vor allem für die Dimension Schulleitung zu zeigen. Aufgrund ihrer herausgestellten Verantwortung sollten Schulleitungen daher besonders darauf achten, dass sich die Lehrkräfte in ihren Bedürfnissen nach Autonomie, Verbundenheit und Kompetenz nicht frustriert fühlen. Insbesondere deshalb, da die Wiederherstellung beschädigten Vertrauens mit großem Aufwand verbunden ist (Gillespie & Dietz, 2009; Gillespie et al., 2014), was nun aufgrund des Zusammenhangs zwischen Vertrauen und der Selbstbestimmungstheorie besser nachzuvollziehen ist. Die qualitative Inhaltsanalyse hat konkrete Faktoren identifiziert, von denen ein bedürfnis- und vertrauensfrustrierender Effekt erwartet werden kann (vgl. Abbildung 38, 40 und 42). In Bezug auf die Autonomiefrustration sollten Schulleitungen zum Beispiel vermeiden, zu strenge Vorgaben zu machen, keinen hierarchisch geprägten Führungsstil zeigen oder zu viel Druck ausüben. Verbundenheitsfrustration kann hingegen entstehen, wenn Schulleitungen eine große Distanz ausstrahlen, nur wenig am Schulalltag partizipieren, schlecht kommunizieren oder Intransparenz zeigen.

Im Gegensatz zur Beziehung der Lehrkräfte zu den Schulleitungen hat die Autonomiewahrnehmung keinen Einfluss auf die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen. Als signifikant zeigt sich in diesen Beziehungen die Befriedigung und Frustration des Bedürfnisses nach sozialer Verbundenheit. Frustrierende soziale Erfahrungen mit den Kolleg*innen können sich daher auf die Vertrauens-

würdigkeit auswirken, und durch positive Erfahrungen ausgeglichen werden. Außerdem spielt nur in den Beziehungen zwischen Kolleg*innen die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz eine Rolle. Nimmt sich eine Lehrkraft selbst als wenig kompetent wahr, so fällt es ihr tendenziell schwerere Vertrauen zu den Kolleg*innen aufzubauen. Dieses Ergebnis kann als eine Erweiterung des Kompetenzverständnisses im Kontext der Selbstbestimmungstheorie gesehen werden. Denn es wird gezeigt, dass nicht nur die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz Einfluss auf Vertrauenswürdigkeit haben kann, sondern auch die Wahrnehmung der Kompetenz der Interaktionspartner*in, die als eine Facette der Vertrauenswürdigkeit Einfluss auf Vertrauen besitzt. Das Ergebnis des Zusammenhangs der sozialen Verbundenheit und der Kompetenzwahrnehmung auf Vertrauen zwischen Kolleg*innen kann teilweise durch die qualitative Studie bestärkt werden. Es zeigen sich überraschenderweise qualitative Unterschiede in Bezug auf konkrete kompetenzfrustrierende Faktoren. Die Schulleitung kann durch Schulentwicklungsmaßnahmen Einfluss auf die Bedürfniswahrnehmung der Lehrkräfte und damit die Beziehungen im Kollegium nehmen. Zum Beispiel könnte eine Schulleitung die Wahrnehmung sozialer Verbundenheit zwischen Kolleg*innen dadurch stärken, dass ein offenes, verständnisvolles Schulklima gestärkt wird, in welchem viel Raum für Beziehungen vorhanden ist, hohe gegenseitige Unterstützungsbereitschaft sowie eine offene Kommunikation vorherrscht (Gräsel et al., 2006).

Auch für die Vertrauenswürdigkeitseinschätzung der Schüler*innen lässt sich ein Zusammenhang mit den psychologischen Grundbedürfnissen quantitativ nachweisen. In diesem Kontext spielt die Befriedigung von Verbundenheit und erstmals von Autonomie eine Rolle. Durch die qualitative Studie kann dieses Ergebnis jedoch anders als für Kolleg*innen und Schulleitung nicht bekräftigt werden. Dennoch scheint die Wahrnehmung der Autonomie im eigenen Unterricht eine übergeordnete Rolle bei der Bedürfnisbefriedigung der Lehrkräfte zu spielen. Schulleitungen könnten durch gezielte Autonomieunterstützung der Lehrkräfte dazu beitragen, Vertrauen in den Klassen zu fördern, was nicht zuletzt positive Effekte auf die Leistung der Lernenden hat (z. B. Goddard et al., 2000). Für zukünftige Forschung könnte es dennoch interessant sein, vertieft auf den Zusammenhang zwischen Vertrauen und der Autonomiewahrnehmung einzugehen. Dazu könnte sich ein Studiendesign anbieten, das echte Dyaden über einen längeren Zeitraum und mithilfe unterschiedlicher Forschungsmethoden untersucht.

Rückschlüsse auf die Effektivität konkreter Faktoren und Schulentwicklungsmaßnahmen sind durch das zugrundeliegende Mixed-Methods-Design nicht möglich. Zwar konnte gezeigt werden, dass gewisse Maßnahmen häufiger genannt werden als andere; konkrete Handlungsanweisungen lassen sich dadurch jedoch nicht ableiten. Dennoch kann durch den Nachweis eines möglichen Zusammenhangs zwischen den psychologischen Grundbedürfnissen und der Vertrauenswürdigkeitseinschätzung spezifischer Schulakteure postuliert werden, dass es konkrete Faktoren im Schulkontext gibt, die einen direkten und indirekten Einfluss auf Vertrauen besitzen könnten. Aufbauend auf dieser Erkenntnis und wie in Kapitel 9.3.2 herausgearbeitet, können Schulleitungen also durch ein gezieltes vertrauens- und bedürfnisbeein-

flussendes Verhalten direkt und indirekt dazu beitragen, dass Lehrkräfte Vertrauen zu ihren Schüler*innen, Kolleg*innen und der Schulleitung aufbauen können. Solche Maßnahmen bestehen zum einen darin, eine positive Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrkräfte aktiv zu fördern und zum anderen Bedürfnisfrustration möglichst zu vermeiden.

Literatur

Abdelzadeh, A. & Lundberg, E. (2017). Solid or Flexible? Social Trust from Early Adolescence to Young Adulthood. *Scandinavian Political Studies*, *40*(2), 207–227. https://doi.org/10.1111/1467-9477.12080

Abdelzadeh, A., Zetterberg, P. & Ekman, J. (2015). Procedural fairness and political trust among young people: Evidence from a panel study on Swedish high school students. *Acta Politica*, *50*(3), 253–278. https://doi.org/10.1057/ap.2014.22

Adamczyk, J. (2017). *Vertrauen von Eltern in die Institution Schule.: Eine explorative empirisch-qualitative Untersuchung über die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern schulpflichtiger Kinder und der Schule [*Dissertation]. FU Berlin, Berlin. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/26807/Dissertation_Adamczyk.pdf

Adamczyk, J. (2021). Vertrauen und Beteiligung in der Schule.: Typenanalyse einer qualitativen Interviewstudie mit Eltern. *Die deutsche Schule*, *113*(3), 267–281. https://doi.org/10.25656/01:23437

Adams, C. (2008). Building Trust in Schools.: A Review of empirical Evidence. In W. K. Hoy & M. F. DiPaola (Hrsg.), *Research and theory in educational administration. Improving schools: Studies in leadership and culture* (S. 29–54). Information Age Pub.

Adams, C. (2020). Teacher Trust in District Administration:: An Overlooked Relational Support for Teachers. *Journal of School Leadership*, *30*(2), 127–145. https://doi.org/10.1177/1052684619852714

Adams, C. & Forsyth, P. B. (2009). The Nature and Function of Trust in Schools. *Journal of School Leadership*, *19*(2), 126–152. https://doi.org/10.1177/105268460901900201

Adams, C. & Miskell, R. C. (2016). Teacher Trust in District Administration. *Educational Administration Quarterly*, *52*(4), 675–706. https://doi.org/10.1177/0013161X16652202

Adams, C., Ware, J. K., Miskell, R. C. & Forsyth, P. B. (2016). Self-regulatory climate: A positive attribute of public schools. *The Journal of Educational Research*, *109*(2), 169–180. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.934419

Addi-Raccah, A. (2012). Teachers' Trust in Role Partners, Intention to Continue in Teaching, and Schools Social Composition in Israel. *Urban Education*, *47*(4), 835–864. https://doi.org/10.1177/0042085912437795

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 497–521. https://doi.org/10.1037/edu0000293

AERA. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Akbas, O. (2012). Reasons for high school students to mistrust most people: A study in the context of values education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *12*(2), 603–608. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ981807.pdf

Alarcon, G. M., Lyons, J. B., Christensen, J. C., Klosterman, S. L., Bowers, M. A., Ryans, T. J., Jessup, S. A. & Wynne, K. T. (2018). The effect of propensity to trust and perceptions of trustworthiness on trust behaviors in dyads. *Behavior research methods*, *50*(5), 1906–1920. https://doi.org/10.3758/s13428-017-0959-6

Aldrup, K. (2017). *The teacher-student relationship is beneficial for both sides: Associations with students' school adjustment and teachers' occupational well-being.* Christian-Albrechts Universität, Kiel. https://d-nb.info/1149512814/34

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, *58*, 126–136. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006

Allan, J. & Persson, E. (2020). Social capital and trust for inclusion in school and society. *Education, Citizenship and Social Justice*, *15*(2), 151–161. https://doi.org/10.1177/1746197918801001

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0

Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, *9*(4), 28–36.

Anders, F. (2023). *PISA-Studie: Die wichtigsten Ergebnisse und Reaktionen.* Deutsche Schulportal der Robert Bosch Stiftung. https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-der-pisa-studie/#die-ergebnisse-der-pisa-studie-2022

Angeli, M. (2018). Generationen-Management und Mitarbeiterbindung. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *49*(4), 347–359. https://doi.org/10.1007/s11612-018-0438-2

Angelle, P. S. (2010). An Organizational Perspective of Distributed Leadership: A Portrait of a Middle School. *RMLE Online*, *33*(5), 1–16. https://doi.org/10.1080/19404476.2010.11462068

Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organisational learning II:: Theory, method and practice.* Addison Wesley.

Arrow, K. J. (1980). *Wo Organisation endet: Management an den Grenzen des Machbaren*. Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86448-2

Asbrand, B. & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille.: Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T. S. Idel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Band 61. Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 203–224). Springer VS.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, *15*(5), 397–413. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008

Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *The British journal of educational psychology*, *72*(Pt 2), 261–278. https://doi.org/10.1348/000709902158883

Avolio, B. J. (1994). The Alliance ot Total Quality and the Full Range of Leadership. In B. M. Bass & B. J. Avolio (Hrsg.), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* [1. Dr.], S. 121–145). Sage.

Avolio, B. J. (2010). *Full Range Leadership Development* (2. Aufl.). Sage. https://doi.org/10.4135/9781483349107

Avolio, B. J. & Walumbwa, F. O. (2014). Authentic leadership theory, research and practice: Steps taken and steps that remain. In D. V. Day (Hrsg.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of leadership and organizations* (S. 331–356). Oxford Univ. Press.

Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Weil-Being in Two Work Settings 1. *Journal of Ap-*

plied Social Psychology, *34*(10), 2045–2068. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x

Babaoglan, E. (2016). The Predictive Power of Organizational Trust to Organizational Commitment in Elementary and High School Teachers. *The Anthropologist*, *24*(1), 83–89. https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891992

Backhaus, K. (2006). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (11., überarb. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-14987-0

Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *16*(1), 74–94. https://doi.org/10.1007/BF02723327

Bakadorova, O. & Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *58*, 57–65. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2014). Job Demands–Resources Theory. In C. L. Cooper (Hrsg.), *Wellbeing: a complete reference guide* (S. 1–28). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019

Ball, S. J. (2010). New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: The Gathering of a Perfect Storm? *European Educational Research Journal*, *9*(2), 124–137. https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.2.124

Ballinger, G. A., Schoorman, F. D. & Lehman, D. W. (2009). Will you trust your new boss? The role of affective reactions to leadership succession. *The Leadership Quarterly*, *20*(2), 219–232. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.01.012

Balyer, A. (2016). Trust in School Principals: Teachers' Opinions. *Journal of Education and Learning*, *6*(2), 317. https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p317

Barański, M., Rokosz, M. & Poprawa, R. (2024). Basic psychological need frustration and coping styles. *Current Issues in Personality Psychology.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.5114/cipp/174650

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, *37*, 101–107. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience. *Journal of sport & exercise psychology*, *33*(1), 75–102. https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75

BASiS-Studie. (2021). *Projektbeschreibung.* Friedrich-Alexander-Universität. https://www.basis-studie.de/projekt/

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations.* The Free Press. https://doi.org/10.1002/hrm.3930250310

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (Hrsg.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* [1. Dr.]. Sage. http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0902/93030874-b.html

Bauer, P. C. (2015). *Three essays on the concept of trust and its foundations*. https://doi.org/10.7892/boris.69611

Bauer, P. C. (2021). Clearing the Jungle: Conceptualising Trust and Trustworthiness. In R. B. de Freitas (Hrsg.), *Trust Matters: Cross-Disciplinary Essays* (S. 17–34). Bloomsbury Publishing Plc. https://doi.org/10.5040/9781509935284.ch-002

Bauer, P. C. & Freitag, M. (2018). Measuring Trust. In E. M. Uslaner (Hrsg.), *Oxford handbooks online Political science. The Oxford handbook of social and political trust* (S. 15–36). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190274801.013.1

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, *117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Becker, M. C. (2004). Organizational routines: a review of the literature. *Industrial and Corporate Change*, *13*(4), 643–678. https://doi.org/10.1093/icc/dth026

Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A. J. & Rammstedt, B. (2012). Kurzskala zur Messung des zwischenmenschlichen Vertrauens: Die Kurzskala Interpersonales Vertrauen (KUSIV3). *gesis. Working paper.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.6102/zis37

Bellenberg, G., Böttcher, W. & Klemm, K. (2001). *Stärkung der Einzelschule: Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Beiträge zur Schulentwicklung*. Luchterhand.

Berghan, W. & Zick, A. (2019). Zwischen Demokratiebefürwortung und Ungleichwertigkeitsbehauptungen: Einstellungen zur Demokratie. In F. Schröter (Hrsg.), *Verlorene Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19* (S. 223–242). Dietz.

Bergman, M. M. (Hrsg.). (2008). *Advances in mixed methods research: Theories and applications* (Reprinted). Sage. https://doi.org/10.4135/9780857024329

Berman, P. & McLaughlin, M. (1974). *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. I, A Model of Educational Change*. https://www.rand.org/pubs/reports/R1589z1.html

Beutel, S.-I., Höhmann, K., Schratz, M. & Pant, H. A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch gute Schule: Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (2. Auflage). Klett/Kallmeyer.

Biermann, M., Schulze, A., Unterseher, F., Hamm, M., Atanasova, K., Stahlberg, D. & Lis, S. (2022). Trustworthiness judgments and Borderline Personality Disorder: an experimental study on the interplay of happiness and trustworthiness appraisals and the effects of wearing face masks during the Covid-19 pandemic in Germany. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, *9*(1), 27. https://doi.org/10.1186/s40479-022-00193-x

Bijlsma-Frankema, K., Sitkin, S. B. & Weibel, A. (2015). Distrust in the Balance: The Emergence and Development of Intergroup Distrust in a Court of Law. *Organization Science*, *26*(4), 1018–1039. https://doi.org/10.1287/orsc.2015.0977

Bilgic, O. & Gumuseli, A. I. (2012). Research on Teacher's Level of Trust to the Collegues, The Students and the Parents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *46*, 5470–5474. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.459

Bjørnskov, C. (2010). How does social trust lead to better governance? An attempt to separate electoral and bureaucratic mechanisms. *Public Choice*, *144*(1-2), 323–346. https://doi.org/10.1007/s11127-009-9522-z

Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, *84*(6), 740–756. https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3

Blöbaum, B. (Hrsg.). (2021). *Trust and communication: Findings and implications of trust research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72945-5

Blöbaum, B. (2022). *Vertrauen, Misstrauen und Medien*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38558-3

Blömeke, S. & Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy, and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *11*(4), 1029–1048. https://doi.org/10.1007/s10763-013-9424-x

Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, *37*(5), 662–683. https://doi.org/10.1177/00131610121969460

Bohl, T. (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag & W. G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 553–559). Klinkhardt. https://doi.org/10.15496/publikation-12610

Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Theorie – Forschung – Praxis*. UTB. https://doi.org/10.36198/9783838584430

Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern* (1. Aufl.). Waxmann Verlag GmbH.

Bonsen, M. (2010a). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Theorie – Forschung – Praxis* (S. 199–203). UTB.

Bonsen, M. (2010b). Einführung: Schule leiten. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Theorie – Forschung – Praxis* (S. 189–196). UTB.

Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301–323). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11

Borgonovi, F. & Burns, T. (2015). *The educational roots of trust.* (OECD Education Working Papers Nr. 119). OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-educational-roots-of-trust_5js1kv85dfvd-en#page1

Bormann, I. & Adamczyk, J. (2016). Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen: Eine Fallstudie zu schulbezogenen Heuristiken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *6*(2), 169–183. https://doi.org/10.1007/s35834-016-0153-4

Bormann, I. & John, R. (2014). Trust in the education system – thoughts on a fragile bridge into the future. *European Journal of Futures Research*, *2*(1). https://doi.org/10.1007/s40309-013-0035-0

Bormann, I., Killus, D., Niedlich, S. & Würbel, I. (2021). Home–School Interaction:: A Vignette Study of Parents' Views on Situations Relevant to Trust. *European Education*, *53*(3-4), 137–151. https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2081084

Bormann, I. & Kolleck, N. (2016). Vertrauen in lokalen Netzwerken des BNE-Transfers. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Educational governance: Band 34. Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung: Qualitative Rekonstruktionen* (S. 273–286). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13223-1_14

Bormann, I. & Niedlich, S. (2017). Elterliches Vertrauen gegenüber den Lehrkräften ihres Kindes. In D. Killus & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Jako-o Bildungsstudie: Bd. 4. Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 135–158). Waxmann.

Bormann, I., Niedlich, S. & Staats, M. (2019). Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der Vertrauensrelevanz ausgewählter Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *9*(2), 177–199. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00235-5

Bormann, I., Niedlich, S. & Würbel, I. (2021a). Trust in Educational Settings: Insights and Emerging Research Questions. *European Education*, *53*(3-4), 246–259. https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080565

Bormann, I., Niedlich, S. & Würbel, I. (2021b). Trust in Educational Settings: What It Is and Why It Matters. European Perspectives. *European Education*, *53*(3-4), 121–136. https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080564

Bormann, I. & Thies, B. (2019). Trust and trusting practices during transition to higher education: Introducing a framework of habitual trust. *Educational Research*, *61*(2), 161–180. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596036

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe* (7. Aufl. 2010). *Springer-Lehrbuch*. Springer Berlin Heidelberg. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1554850

Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Materialien*. Juventa-Verl.

Bouckaert, G [G.] & van de Walle, S. (2003). Quality of public service delivery and trust in government. In A. Salminen (Hrsg.), *International Institute of Administrative Sciences monographs: Bd. 22. Governing networks: EGPA yearbook* (S. 299–318). IOS Press.

Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor; mit 9 Tabellen; Lesen, Hören, Lernen im Web. Reihe „Allgemeine Psychologie für Bachelor"*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-30150-6

Brisch, K. H [K. H.]. (2017). Vertrauen. In J. Sautermeister (Hrsg.), *Moralpsychologie: Transdisziplinäre Perspektiven* (S. 311–325). Kohlhammer Verlag.

Bromiley, P. & Cummings, L. L. (1995). Transaction costs in organisations of trust. In R. J. Bies, R. J. Lewicki & B. H. Sheppard (Hrsg.), *Research on negotiation in organizations* (5. Aufl., S. 219–247). JAI Press.

Brown, M. R. (2007). Educating All Students. *Intervention in School and Clinic*, *43*(1), 57–62. https://doi.org/10.1177/10534512070430010801

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research. Methodology in the social sciences*. The Guilford Press. https://fid.fachportal-paedagogik.de/ebscoProxySearch/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=831411

Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, *21*(2), 230–258. https://doi.org/10.1177/0049124192021002005

Browning, P. (2014). Why trust the head? Key practices for transformational school leaders to build a purposeful relationship of trust. *International Journal of Leadership in Education*, *17*(4), 388–409. https://doi.org/10.1080/13603124.2013.844275

Bryk, A. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, *91*(7), 23–30. https://doi.org/10.1177/003172171009100705

Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement.* Russell Sage Foundation. https://doi.org/10.7758/9781610440967

Bryk, A. & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, *60*(6), 40-44.

Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4., korrigierte und erweiterte Auflage). *Pearson Studium Psychologie*. Pearson. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6741201

Burchert, J. (2010). Innovationsfähigkeit und Innovationsbereitschaft an Beruflichen Schulen. *ITB-Forschungsberichte*, *44*, 1–56.

Burke, C. S., Sims, D. E., Lazzara, E. H. & Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The Leadership Quarterly*, *18*(6), 606–632. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.09.006

Butler, J. K. (1991). Toward Understanding and Measuring Conditions of Trust: Evolution of a Conditions of Trust Inventory. *Journal of Management*, *17*(3), 643–663. https://doi.org/10.1177/014920639101700307

Butler, J. K. & Cantrell, R. S. (1984). A Behavioral Decision Theory Approach to Modeling Dyadic Trust in Superiors and Subordinates. *Psychological Reports*, *55*(1), 19–28. https://doi.org/10.2466/pr0.1984.55.1.19

Byrne, B. M. (1989). *A Primer of LISREL: Basic Applications and Programming for Confirmatory Factor Analytic Models*. Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8885-2

Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming* (7. print). Sage.

Cappella, E., Aber, J. L. & Kim, H.-Y. (2016). Teaching beyond achievement tests: perspectives from developmental and education science. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 249–347). American Educational Research Association.

Carifio, J. & Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical education*, *42*(12), 1150–1152. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x

Carmignola, M., Martinek, D. & Hofmann, F. (2021). Gehört Dazugehören zu Schulentwicklung dazu? Die Relevanz von Schulleitungshandeln und sozialer Einbindung für die Projektakzeptanz von Schulentwicklungsinitiativen. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 256–271). Waxmann.

Carvalho, S. W. & Oliveira Mota, M. de (2010). The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, *20*(1), 145–165. https://doi.org/10.1080/08841241003788201

Cattell, R. B. & Weiß, R. H. (1971). *Grundintelligenztest Skala 3 (CFT3)*. Hoegrefe.

Celano, S. M. & Mitchell, R. M. (2014). Mentoring, Trust, and Teacher Efficacy: A Powerful Force for New Teacher Induction. In D. van Maele, P. B. Forsyth & M. van Houtte (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging* (S. 189–204). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_9

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., van Petegem, S. & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, *39*(2), 216–236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1

Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of sport & exercise psychology*, *36*(4), 331–346. https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231

Cho, Y. J. & Park, H. (2011). Exploring the Relationships Among Trust, Employee Satisfaction, and Organizational Commitment. *Public Management Review*, *13*(4), 551–573. https://doi.org/10.1080/14719037.2010.525033

Christophersen, K.-A., Elstad, E. & Turmo, A. (2011). The Nature of Social Practice Among School Professionals: Consequences of the Academic Pressure Exerted by Teachers in Their Teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *55*(6), 639–654. https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594605

Clément, L., Fernet, C., Morin, A. J. S. & Austin, S. (2020). In whom college teachers trust? On the role of specific trust referents and basic psychological needs in optimal functioning at work. *Higher Education*, *80*(3), 511–530. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00496-z

Cleveland, W. S. & Devlin, S. J. (1988). Locally Weighted Regression: An Approach to Regression Analysis by Local Fitting. *Journal of the American Statistical Association*, *83*(403), 596–610. https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478639

Codd, J. (2005). Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: the New Zealand experience. *Educational Review*, *57*(2), 193–206. https://doi.org/10.1080/0013191042000308369

Cohen, Spillane, J. P. & Peurach, D. J. (2018). The Dilemmas of Educational Reform. *Educational Researcher*, *47*(3), 204–212. https://doi.org/10.3102/0013189X17743488

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, *20*(1), 37–46. https://doi.org/10.1177/001316446002000104

Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Taylor and Francis. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1192162

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, *94*, 95–120. https://doi.org/10.1086/228943

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, *108*(6), 788–799. https://doi.org/10.1037/edu0000088

Colquitt, J. A., Scott, B. A. & LePine, J. A. (2007). Trust, trustworthiness, and trust propensity: a meta-analytic test of their unique relationships with risk taking and job performance. *The Journal of applied psychology*, *92*(4), 909–927. https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.4.909

Cook, J. & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of Occupational Psychology*, *53*(1), 39–52. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1980.tb00005.x

Cook, R. D. & Weisberg, S. (1982). Criticism and Influence Analysis in Regression. *Sociological Methodology*, *13*, 313. https://doi.org/10.2307/270724

Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, *88*(4), 715–730. https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715

Corrigan, J. & Onwuegbuzie, A. (2020). Toward a Meta-Framework for Conducting Mixed Methods Representation Analyses to Optimize Meta-Inferences. *The Qualitative Report*. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3579

Corrigan, M. W., Klein, T. J. & Isaacs, T. (2010). Trust us: Documenting the relationship of students' trust in teachers to cognition, character, and climate. *Journal of Research in Character Education*, *8*(2), 61–73.

Corritore, C. L., Kracher, B. & Wiedenbeck, S. (2003). On-line trust: concepts, evolving themes, a model. *International Journal of Human-Computer Studies*, *58*(6), 737–758. https://doi.org/10.1016/S1071-5819(03)00041-7

Cosner, S. (2009). Building Organizational Capacity Through Trust. *Educational Administration Quarterly*, *45*(2), 248–291. https://doi.org/10.1177/0013161X08330502

Costigan, R., Ilter, S. & Berman, J. J. (1998). A Multi-Dimensional Study of Trust in Organizations. *Journal of Management Issues*, *10*(3), 303–317.

Couch, L. L. & Jones, W. H. (1997). Measuring Levels of Trust. *Journal of Research in Personality*, *31*(3), 319–336. https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2186

Cremer, D. de & van Dijk, E. (2005). When and why leaders put themselves first: leader behaviour in resource allocations as a function of feeling entitled. *European Journal of Social Psychology*, *35*(4), 553–563. https://doi.org/10.1002/ejsp.260

Creswell, J. W. (2009). *Research Designs.: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3. Aufl.). Sage.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third edition). Sage.

Cribari-Neto, F. (2004). Asymptotic inference under heteroskedasticity of unknown form. *Computational Statistics & Data Analysis*, *45*(2), 215–233. https://doi.org/10.1016/S0167-9473(02)00366-3

Cronbach, L. J. (1980). Selection Theory for a Political World. *Public Personnel Management*, *9*(1), 37–50. https://doi.org/10.1177/009102608000900107

Cronbach, L. J. (1994). *Essentials of psychological testing* (5. ed. [6. pr.]. HarperCollins Publ.

Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, *52*(4), 281–302. https://doi.org/10.1037/h0040957

Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. & García-Calvo, T. (2015). Adaptation and Validation of the Psychological Need Thwarting Scale in Spanish Physical Education Teachers. *The Spanish journal of psychology*, *18*, E53. https://doi.org/10.1017/sjp.2015.56

Cunningham, J. B. & MacGregor, J. (2000). Trust and the Design of Work Complementary Constructs in Satisfaction and Performance. *Human Relations*, *53*(12), 1575–1591. https://doi.org/10.1177/00187267005312003

D'Innocenzo, L., Mathieu, J. E. & Kukenberger, M. R. (2016). A Meta-Analysis of Different Forms of Shared Leadership–Team Performance Relations. *Journal of Management*, *42*(7), 1964–1991. https://doi.org/10.1177/0149206314525205

D'Olimpio, L. (2018). Trust as a virtue in education. *Educational Philosophy and Theory*, *50*(2), 193–202. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1194737

Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm: Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. Soester Verlagskontor.

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (Hrsg.). (1998). *Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß: Ein Handbuch* (4. Aufl.). Verl. für Schule und Weiterbildung Dr.-Verl. Kettler.

Danylova, T., Kuźma, I. B., Sushyi, O., Matviienko, I., Bezhnar, A., Poperechna, G. & Honcharenko, K. (2022). On War, Uncertainty, and Future: Lessons Learned from the

Eastern Philosophy. *Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland: 1960)*, *75*(8 pt 1), 1914–1919. https://doi.org/10.36740/WLek202208117

Das, T. K. & Teng, B.-S. (2001). Trust, Control, and Risk in Strategic Alliances: An Integrated Framework. *Organization Studies*, *22*(2), 251–283. https://doi.org/10.1177/0170840601222004

Dasgupta, P. (1988). Trust as a commodity. In D. Gambetta (Hrsg.), *Trust: Making and breaking cooperative relations* (S. 49–72). B. Blackwell.

Daumenlang, K. (2006). Vertrauen messen – Ergebnisse interpretieren. In K. Götz (Hrsg.), *Managementkonzepte. Vertrauen in Organisationen* (1. Auflage, S. 137–153). Rainer Hampp Verlag.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, *37*(8), 677–692. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X

Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, *16*(1), 7–23. https://doi.org/10.1080/14681360701877743

Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. Jossey-Bass A Wiley Brand. https://fid.fachportal-paedagogik.de/ebscoProxySearch/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1289737

DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior.* Acad. Press.

Deci, E. L. (2014). The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective. In S. Hidi, A. Krapp & A. Renninger (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 43–70). Psychology Press.

Deci, E. L., Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1989). Selfdetermination in a work organisation. *Journal of Applied Psychology*, *74*, 580–590. https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580

Deci, E. L. & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. Putnam's Sons.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.: Hier auch später erschienene, unveränderte Nachdrucke.* Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Paedagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(2), 223–238. https://doi.org/10.25656/01:11173

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. In N. Weinstein (Hrsg.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (S. 53–73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory.: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(8), 930–942. https://doi.org/10.1177/0146167201278002

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, *26*, 325–346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6

DeConinck, J. B. (2010). The effect of organizational justice, perceived organizational support, and perceived supervisor support on marketing employees' level of trust. *Journal of Business Research*, *63*(12), 1349–1355. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.01.003

Dedering, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke: Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2006 u.d.T.: Dedering, Kathrin: Schulnetzwerke als Instrumente der Qualitätsentwicklung (1. Aufl.). *Schule und Gesellschaft: Bd. 37*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/15415

Dedering, K. & Pietsch, M. (2023). School leader trust and collective teacher innovativeness: on individual and organisational ambidexterity's mediating role. *Educational Review*, 1–30. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2195593

Dedering, K. & Tillmann, K. J. (2012). Schulqualität – Qualitätsrahmen – Schulinspektion.: Der Weg von den Daten zur Schulentwicklung. *Schule vermessen, Friedrich Jahresheft*, *30*, 44–47.

Delgado-Márquez, B. L., Aragón-Correa, J. A., Hurtado-Torres, N. E. & Aguilera-Caracuel, J. (2015). Does knowledge explain trust behaviors and outcomes? The different influences of initial knowledge and experiential knowledge on personal trust interactions. *The International Journal of Human Resource Management*, *26*(11), 1498–1513. https://doi.org/10.1080/09585192.2014.938679

Delhey, J., Boehnke, K., Dragolov, G., Ignácz, Z. S., Larsen, M., Lorenz, J. & Koch, M. (2018). Social Cohesion and Its Correlates: A Comparison of Western and Asian Societies. *Comparative Sociology*, *17*(3-4), 426–455. https://doi.org/10.1163/15691330-12341468

Delhey, J., Newton, K. & Welzel, C. (2011). How General Is Trust in "Most People"? Solving the Radius of Trust Problem. *American Sociological Review*, *76*(5), 786–807. https://doi.org/10.1177/0003122411420817

Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *15*(1), 621–634. https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2337

Demski, D., van Ackeren-Mindl, I. & Clausen, M. (2016). Zum Zusammenhang von Schulkultur und evidenzbasiertem Handeln: Befunde einer Erhebung mit dem „Organizational Culture Assessment Instrument". *Journal for educational research*, *8*(3), 39–58. https://doi.org/10.25656/01:12805

Dette-Hagenmeyer, D. & Reichle, B. (2019). Auf den Anfang kommt es an: Entwicklungsförderung für Eltern und Kinder. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (27–45). Springer.

Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, *2*(4), 265–279. https://doi.org/10.1177/002200275800200401

Deutsch, M. (1960). The Effect of Motivational Orientation upon Trust and Suspicion. *Human Relations*, *13*(2), 123–139. https://doi.org/10.1177/001872676001300202

Deutscher Schulpreis (Hrsg.). (o. J.a). *Was macht eine gute Schule aus?* Robert Bosch Stiftung GmbH; Heidehof Stiftung. https://www.deutscher-schulpreis.de/was-macht-eine-gute-schule-aus

Deutscher Schulpreis (Hrsg.). (o. J.b). *Wettberwerb: Auswahlverfahren.* Robert Bosch Stiftung GmbH; Heidehof Stiftung. https://www.deutscher-schulpreis.de/auswahlverfahren

Deutscher Schulpreis (Hrsg.). (o. J.c). *Wir über uns.* Robert Bosch Stiftung GmbH; Heidehof Stiftung. https://www.deutscher-schulpreis.de/wir-ueber-uns

Dewulf, L., van Braak, J. & van Houtte, M. (2017). The role of teacher trust in segregated elementary schools: a multilevel repeated measures examination. *School Effectiveness and School Improvement*, *28*(2), 259–275. https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1260599

DFG (Hrsg.). (2023). *KI, ChatGPT und die Wissenschaften – DFG formuliert Leitlinien für Umgang mit generativen Modellen zur Text- und Bilderstellung*. Information für die Wissenschaft. https://www.dfg.de/de/aktuelles/neuigkeiten-themen/info-wissenschaft/2023/info-wissenschaft-23-72

Di Sano, S., Rocha N., J., Gino, C., Baiba, M. & La Salle-Finley, T. P. (2023). Cross-cultural connections: School climate and equity in Germany, Italy, Latvia, and the United States. *School psychology (Washington, D.C.)*. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1037/spq0000585

Di Stefano, G., Venza, G., Cascio, G. & Gaudiino, M. (2018). The role of organizational trust and organizational support on employees' well-being. *La Medicina del lavoro*, *109*(6), 459–470. https://doi.org/10.23749/mdl.v110i6.7389

Diehl, M. (2016). *European Schools, American Schools: 12 Key Differences*. https://www.intercultural-reflections.de/10-key-ways-german-american-schools-differ/

Dietz, G. & Hartog, D. N. den (2006). Measuring trust inside organisations. *Personnel Review*, *35*(5), 557–588. https://doi.org/10.1108/00483480610682299

Dimoka, A. (2010). What Does the Brain Tell Us About Trust and Distrust? Evidence from a Functional Neuroimaging Study. *MIS Quarterly*, *34*(2), 373. https://doi.org/10.2307/20721433

Dinesen, P. T. & Sønderskov, K. M. (2018). Cultural persistence or experiential adaptation? A review of studies using immigrants to examine the roots of trust. In E. M. Uslaner (Hrsg.), *Oxford handbooks online Political science. The Oxford handbook of social and political trust* (S. 205–230). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190274801.013.27

Dirks, K. T. (2006). Three Fundamental Questions Regarding Trust in Leaders. In R. Bachmann & A. Zaheer (Hrsg.), *Edward Elgar E-Book Archive. Handbook of trust research* (S. 15–28). Edward Elgar. https://doi.org/10.4337/9781847202819.00007

Dirks, K. T. & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: meta-analytic findings and implications for research and practice. *The Journal of applied psychology*, *87*(4), 611–628. https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.4.611

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht.: Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 41. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Beltz. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8486/pdf/Ditton_2000_Qualitaetskontrolle_und_Qualitaetssicherung_in_Schule_und_Unterricht.pdf

Ditton, H. & Merz, D. (2013). *Berufszufriedenheit – Lehrkräfte [Fragebogenskala: Version 1.0].: In: QualitätsSicherung in Schule und Unterricht – Fragebogenerhebung Erhebungszeitpunkt 1 (QuaSSU) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2000.* Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. https://doi.org/10.7477/18:30:1

Dong, Y., Bartol, K. M., Zhang, Z.-X. & Li, C. (2017). Enhancing employee creativity via individual skill development and team knowledge sharing: Influences of dual-focused transformational leadership. *Journal of Organizational Behavior*, *38*(3), 439–458. https://doi.org/10.1002/job.2134

Dönmez, B., Özer, N. & Cömert, M. (2010). Principal trust in students and parents: its relationship with principal burnout. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 547–550. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.061

Döring, N., Bortz, J., Pöschl, S., Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C. & Gäde, J. C. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl. 2016). *Springer-Lehrbuch*. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Downie, M., Mageau, G. A. & Koestner, R. (2008). What makes for a pleasant social interaction? Motivational dynamics of interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, *148*(5), 523–534. https://doi.org/10.3200/SOCP.148.5.523-534

Doyle, L., Brady A.-M. & Byrne, G. (2016). An overview of mixed methods research – revisited. *Journal of Research in Nursing* (21), Artikel 8, 623–635. https://doi.org/10.1177/1744987116674257

Drescher, M. A., Korsgaard, M. A., Welpe, I. M., Picot, A. & Wigand, R. T. (2014). The dynamics of shared leadership: building trust and enhancing performance. *The Journal of applied psychology*, *99*(5), 771–783. https://doi.org/10.1037/a0036474

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag. https://www.audiotranskription.de/downloads/#praxisbuch

Driscoll, J. A. (1978). Trust and Participation in Organizational Decision-Making as Predictors of Satisfaction. *Academy of Management Journal*, *3*(4), 44–56. https://doi.org/10.1177/105960117800300422

Dubs, R. (Hrsg.). (2004). *Schulleitungsfortbildung NRW: Bd. 7. Qualitätsmanagement in Schule* (1. Aufl.). Verl. für Schule und Weiterbildung Dr.-Verl. Kettler.

Dubs, R. (2019a). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (5., unveränderte Auflage, S. 102–176). Beltz.

Dubs, R. (2019b). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management* (3. Auflage). Franz Steiner Verlag. https://doi.org/10.25162/9783515120074

Duncan, D. A. (2004). *School Culture: Exploring Its Relationship with Mental Models and Leadership Behaviors in Schools* [Dissertation]. The Florida State University. https://www.google.com/url?sa=t&rct=-j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjwzfPU0Kb-AhVYSfEDHYmSD_AQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fdiginole.lib.fsu.edu%2Fislandora%2Fobject%2Ffsu%3A168805%2Fdatastream%2FPDF%2Fdownload&usg=AOvVaw0U9ngqzlErWAgA4cW-AQqx

Dziak, J. J., Coffman, D. L., Lanza, S. T., Li, R. & Jermiin, L. S. (2020). Sensitivity and specificity of information criteria. *Briefings in bioinformatics*, *21*(2), 553–565. https://doi.org/10.1093/bib/bbz016

Eberl, P. & Möller, M. F. (2016). Zum Stand der führungsbezogenen Vertrauensforschung. In F. Keuper & T. Sommerlatte (Hrsg.), *Vertrauensbasierte Führung* (S. 73–87). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48499-9_4

Ebersold, S., Rahm, T. & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration.

Social Psychology of Education, *22*(4), 921–942. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09499-1

Ecclestone, K. (2007). Resisting images of the 'diminished self': the implications of emotional well-being and emotional engagement in education policy. *Journal of Education Policy*, *22*(4), 455–470. https://doi.org/10.1080/02680930701390610

Elzinga, B. M. & Roelofs, K. (2005). Cortisol-induced impairments of working memory require acute sympathetic activation. *Behavioral neuroscience*, *119*(1), 98–103. https://doi.org/10.1037/0735-7044.119.1.98

Emmerich, M. (2019). (N)Ever change a running system! Schulreform aus systemtheoretischer Perspektive. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends. Mit E-Book inside* (S. 57–68). Beltz.

Emmerich, M., Maag Merki, K. & Engelhardt, F. (2014). Die Entwicklung von Schule: Theorie – Forschung – Praxis. In F. Engelhardt (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen* (1-35). Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/EEO20140338

Emmerich, M. & Werner, S. (2013). Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 167–184). Verlag Julius Klinkhardt.

Endreß, M. (2010). Vertrauen – soziologische Perspektiven. In M. Maring (Hrsg.), *Vertrauen – zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten* (S. 91–113). KIT Scientific Publishing.

Endreß, M. (2014). Structures of Belonging, Types of Social Capital, and Modes of Trust. In D. Thomä, C. Henning & H. Schmid (Hrsg.), *Social capital, social identities: From ownership to belonging* (S. 55–74). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110292930.55

Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, *5*(1), 1–24. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002

Esslinger-Hinz, I. (2020). Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive Kultursensibler Didaktik. *Haushalt in Bildung & Forschung*, *9*(2), 3–19. https://doi.org/10.25656/01:22568

European Union Agency for Fundamental Rights. (2020). *A long way to go for LGBTI equality.: Sex, sexual orientation and gender Equality, non-discrimination and racism.* https://fra.europa.eu/en/publication/2020/eu-lgbti-survey-results

Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. In S. Billett (Hrsg.), *Springer International Handbooks of Education. International handbook of research in professional and practice-based learning* (S. 29–56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_2

Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, *49*(3), 256–275. https://doi.org/10.1108/09578231111129055

Fabel-Lamla, M. (2012). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 195–213). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94327-5_9

Fabel-Lamla, M. (2018). Vertrauen in der interprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, *22*(1), 25–30.

Fabel-Lamla, M. (2022). Schule. In M. Schweer (Hrsg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander* (S. 175–200). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4_10

Faller, C. (2019). Überblick: Bildungskatastrophe und PISA-Schock – eine Bildungsnation zwischen Selbstvergewisserung und Ausnahmezuständen. In C. Faller (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Band 22. Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Dissertation* (S. 7–47). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24982-3_2

Fan, X., Thompson, B. & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 56–83. https://doi.org/10.1080/10705519909540119

Feldhoff, T., Maag Merki, K. & Radisch, F. (Hrsg.). (2021). *Accountability and Educational Improvement Ser. Concept and Design Developments in School Improvement Research: Longitudinal, Multilevel and Mixed Methods and Their Relevance for Educational Accountability*. Springer Nature. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6978245 https://doi.org/10.1007/978-3-030-69345-9

Feldman, M. S. & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. *Administrative Science Quarterly*, *48*(1), 94–118. https://doi.org/10.2307/3556620

Felfe, J. (2006). Validierung einer deutschen Version des „Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio. *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie*, *50*(2), 61–78. https://doi.org/10.1026/0932-4089.50.2.61

Fend, H. (1986). Gute Schulen – Schlechte Schulen: Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die deutsche Schule*, *78*(3), 275–293.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Juventa-Paperback*. Juventa-Verl.

Fend, H. (2004). Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen. In G. Schümer (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (1. Aufl., S. 15–38). VS Verl. für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90348-4_2

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G. & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *22*(2), 123–137. https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.632161

Fernet, C., Gagné, M. & Austin, S. (2010). When does quality of relationships with coworkers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *31*(8), 1163–1180. https://doi.org/10.1002/job.673

Ferrin, D. L., Bligh, M. C. & Kohles, J. C. (2008). It takes two to tango: An interdependence analysis of the spiraling of perceived trustworthiness and cooperation in interpersonal and intergroup relationships. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *107*(2), 161–178. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2008.02.012

Ferrin, D. L., Dirks, K. T. & Shah, P. P. (2006). Direct and indirect effects of third party relationships on interpersonal trust. *Journal of Applied Psychology*, *91*, 870–883. https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. ed.). Sage.

Fisler, J. L. & Firestone, W. A. (2006). Teacher Learning in a School-University Partnership: Exploring the Role of Social Trust and Teaching Efficacy Beliefs. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *108*(6), 1155–1185. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00689.x

Flanagan, C. A. & Stout, M. (2010). Developmental Patterns of Social Trust between Early and Late Adolescence: Age and School Climate Effects. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence*, *20*(3), 748–773. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00658.x

Flick, U. (1990). Fallanalysen: Geltungsbegründung durch Systematische Perspektiven-Triangulation. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Komparative Kasuistik* (S. 184–203). Asanger. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-15774

Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstil & S. Wolff (Hrsg.), *Rororo Rowohlts Enzyklopädie: Bd. 55628. Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 147–184). Beltz.

Flick, U., Kardorff, E. von, Keupp, H., Rosenstil, L. von & Wolff, S. (Hrsg.). (1995). *Rororo Rowohlts Enzyklopädie: Bd. 55628. Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Beltz.

Flores, F. & Solomon, R. C. (1998). Creating Trust. *Business Ethics Quarterly*, *8*(2), 205–232. https://doi.org/10.2307/3857326

Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39. https://doi.org/10.2307/3151312

Forsyth, P. B., Adams, C. & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press.

Forsyth, P. B., Barnes, L. L. & Adams, C. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, *44*(2), 122–141. https://doi.org/10.1108/09578230610652024

Frazier, M. L., Johnson, P. D., Gavin, M. B., Gooty, J. & Snow, B. D. (2010). Organizational justice, trustworthiness, and trust: A multifoci examination. Group and Organization. *Management*, *35*, 39–76. https://doi.org/10.1177/1059601109354801.

Frederiksen, M. (2014). Relational trust: Outline of a Bourdieusian theory of interpersonal trust. *Journal of Trust Research*, *4*(2), 167–192. https://doi.org/10.1080/21515581.2014.966829

Frederiksen, M., Larsen, C. A. & Lolle, H. L. (2016). Education and trust. *Acta Sociologica*, *59*(4), 293–308. https://doi.org/10.1177/0001699316658936

Freitag, M. & Bauer, P. C. (2016). Personality traits and the propensity to trust friends and strangers. *The Social Science Journal*, *53*(4), 467–476. https://doi.org/10.1016/j.soscij.2015.12.002

French, J. & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Hrsg.), *Studies in social power* (S. 150–167). University of Michigan Press.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher

Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, *46*, 148–163. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003

Frey, A. (2006). *Validitätssteigerungen durch adaptives Testen*. Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2005. *Europäische Hochschulschriften Reihe 6, Psychologie: Bd. 738*. Lang.

Fricke, K., van Ackeren-Mindl, I., Kauertz, A. & Fischer, H. E. (2012). Students' Perceptions of their Teachers' Classroom Management in Elementary and Secondary Science Lessons and the Impact on Student Achievement. In T. Wubbels, P. d. Brok, J. van Tartwijk & J. Levy (Hrsg.), *Advances in learning environments research: volume 3. Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (S. 167–185). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_11

Froiland, J. M., Worrell, F. C. & Oh, H. (2019). Teacher–student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, *56*(5), 856–870. https://doi.org/10.1002/pits.22245

Frost, T. & Moussavi, F. (1992). The relationship between leader power base and influence.: The moderating role of trust. *Journal of Applied Business Research*, *8*(4), 9–14. https://doi.org/10.19030/jabr.v8i4.6119

Fukuyama, F. (1996). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity* (1. Free Press paperback ed.). *A Free Press paperbacks book*. Free Press.

Fullan, M. (2012). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform* (Repr). *School development and the management of change series: Bd. 10*. Taylor and Francis.

Fulmer, C. A. & Dirks, K. T. (2018). Multilevel trust: A theoretical and practical imperative. *Journal of Trust Research*, *8*(2), 137–141. https://doi.org/10.1080/21515581.2018.1531657

Fulmer, C. A. & Gelfand, M. J. (2012). At What Level (and in Whom) We Trust. *Journal of Management*, *38*(4), 1167–1230. https://doi.org/10.1177/0149206312439327

Gabarro, J. J. (1978). The development of trust, influence, and expectations. In A. G. Athos & J. J. Gabarro (Hrsg.), *Interpersonal behavior: Communication and understanding in relationships* (S. 290–303). Prentice Hall.

Gabriel, O. W. & Zmerli, S. (2006). Politisches Vertrauen: Deutschland. *Europa, Aus Politik und Zeitgeschichte*, *19*(7). https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/29619/politisches-vertrauen-deutschland-in-europa/

Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(4), 331–362. https://doi.org/10.1002/job.322

Gagné, M., Koestner, R. & Zuckerman, M. (2000). Facilitating Acceptance of Organizational Change: The Importance of Self-Determination 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *30*(9), 1843–1852. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02471.x

Gambetta, D. (Hrsg.). (1988). *Trust: Making and breaking cooperative relations*. B. Blackwell. https://www.researchgate.net/profile/Diego-Gambetta/publication/242591079_Trust_Making_and_Breaking_Cooperative_Relations/links/56ab47be08ae8f386568be63/Trust-Making-and-Breaking-Cooperative-Relations.pdf

Georgiou, M. & Kyriakides, L. (2012). The Impact of Teacher and Principal Interpersonal Behaviour on Student Learning Outcomes. In T. Wubbels, P. d. Brok, J. van Tartwijk & J. Levy (Hrsg.), *Advances in learning environments research: volume 3. Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (S. 119–133). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_8

Gibbs, P. & Dean, A. (2015). Do higher education institutes communicate trust well? *Journal of Marketing for Higher Education*, *25*(2), 155–170. https://doi.org/10.1080/08841241.2015.1059918

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration.* Polity.

Giesecke, H. (1996). *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern.* Klett-Cotta.

Gillespie, N. & Dietz, G. (2009). Trust Repair After An Organization-Level Failure. *Academy of Management Review*, *34*(1), 127–145. https://doi.org/10.5465/amr.2009.35713319

Gillespie, N., Dietz, G. & Lockey, S. (2014). Organizational Reintegration and Trust Repair after an Integrity Violation: A Case Study. *Business Ethics Quarterly*, *24*(3), 371–410. https://doi.org/10.5840/beq2014437

Ginanjar, A., Burgueño R., Ramadhan R. & Larasaty G. (2023). Validation of the sport education scale for higher education students in the Indonesian version. *Journal Sport Area*, *9*(1), 43–54. https://doi.org/10.25299/sportarea.2024.vol9(1).14424

Glaeser, E. L., Laibson, D. I., Scheinkman, J. A. & Soutter, C. L. (2000). Measuring Trust *Quarterly Journal of Economics*, *115*(3), 811–846. https://doi.org/10.1162/003355300554926

Gläser-Zikuda, M. (2001). *Emotionen und Lernstrategien in der Schule: Eine empirische Studie mit qualitativer Inhaltsanalyse*. Zugl.: Ludwigsburg, Pädag. Hochsch., Diss., 2000 u.d.T.: Gläser-Zikuda, M.: Emotionen und Lernstrategien in konkreten Lern- und Leitstungssituationen: eine quantitativ-qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern (Dr. nach Typoskript). *Beltz Wissenschaft*. Beltz.

Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Lehrbuch. Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (1. Aufl., S. 109–119). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_9

Gläser-Zikuda, M. & Fuß, S. (2004). Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In T. Hascher (Hrsg.), *Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung: Band 10. Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 27–48). Haupt Verlag.

Gläser-Zikuda, M. & Järvelä, S. (2008). Qualitative and quantitative approaches to enrich understanding of emotional and motivational aspects of learning. *International Journal of Educational Research*, *47*, 136–147.

Goddard, R. D., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, *37*, 479-507.

Goddard, R. D., Salloum, S. J. & Berebitsky, D. (2009). Trust as a Mediator of the Relationships Between Poverty, Racial Composition, and Academic Achievement. *Educational Administration Quarterly*, *45*(2), 292–311. https://doi.org/10.1177/0013161X08330503

Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, *102*(1), 3–17. https://doi.org/10.1086/499690

Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Organisationspädagogik* (Living Reference Work, continuously updated edition, S. 365–379). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_3

Goleman, D. (2017). *Leadership That Gets Results (Harvard Business Review Classics)*. *Harvard Business Review Classics*. Harvard Business Review Press. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5182678

Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, *6*(2), 219–247. https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5

Gräsel, C., Fußnagel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(6), 205–219. https://doi.org/10.25656/01:4453

Graßhoff, G., Höblich, D., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2006). Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse.: Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(4), 571–590. https://doi.org/10.25656/01:4474

Green, S. B. (1991). How Many Subjects Does It Take To Do A Regression Analysis. *Multivariate behavioral research*, *26*(3), 499–510. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_7

Greenberg, J. & Cropanzano, R. (Hrsg.). (2001). *Advances in Organizational Justice*. Stanford University Press.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (1. ed.). Jossey-Bass. http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0739/2007026831-d.html

Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255–274. https://doi.org/10.3102/01623737011003255

Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, *42*(3), 333–356. https://doi.org/10.1108/09578230410534667

Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, *83*(4), 508–517. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, *8*(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Haenisch, H. (2004). Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms.: Ergebnisse einer qualitativen Studie. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung: Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 223–244). Juventa-Verl.

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, *16*, 26–36. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013

Hagenauer, G., Gegenfurtner, A. & Gläser-Zikuda, M. (2023). *Grundlagen und Anwendung von Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (1. Aufl.). *Methodenintegrative Sozialforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31148-3

Hagenauer, G. & Gläser-Zikuda, M. (2019). Mixed-Methods. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8698. Handbuch Schulpädagogik* (S. 801–812). Waxmann.

Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teach-

er-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, *30*(4), 385–403. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0

Hair, Black, W. C [W. C.], Babin, B. J [B. J.] & Anderson, R. E [R. E.]. (2014). *Multivariate data analysis* (7. Aufl.). Harlow. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5831794

Hair, J. F., Black, W. C [William C.], Babin, B. J [Barry J.] & Anderson, R. E [Rolph E.]. (2014). *Multivariate data analysis* (7. Auflage, Pearson new internat. ed.). *Pearson custom library*. Pearson. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5831794

Halfon, N. (2018). *Handbook of Life Course Health Development: Self-Regulation* (N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner & E. M. Faustman, Hg.) (1st ed.). Springer International Publishing AG.

Hallam, P. R., Boren, D. M., Hite, J. M., Hite, S. J. & Mugimu, C. B. (2015). Headteacher Visibility and Perceptions of Head-Teacher Trustworthiness: Perspectives of Ugandan Secondary Teachers. In J. Zajda (Hrsg.), *Globalisation, Comparative Education and Policy Research Ser: v.14. Globalisation, Ideology and Politics of Education Reforms* (S. 87–105). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19506-3_7

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995∗. *School Effectiveness and School Improvement*, *9*(2), 157–191. https://doi.org/10.1080/0924345980090203

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, *49*(1), 88–123. https://doi.org/10.3102/0002831211434596

Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2008). Herausforderungen an Schulleitung: Verteilung von Verantwortung und Aufgaben. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 15, S. 225–256). Juventa Verl.

Harðarson, A. (2019). Teachers' Professionalism, Trust, and Autonomy. *Encyclopedia of Teacher Education*, 1–6. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_34-1

Hardin, J. & Hilbe, J. (2007). *Generalized Linear Models and Extensions, 2nd Edition*. A Stata Press Publication.

Hardin, R. (2002). *Trust and trustworthiness*. *The Russell Sage Foundation series on trust: Bd. 4*. Russell Sage Foundation. https://doi.org/10.7758/9781610442718

Hardré, P. L. & Reeve, J. (2009). Training corporate managers to adopt a more autonomy-supportive motivating style toward employees: an intervention study. *International Journal of Training and Development*, *13*(3), 165–184. https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2009.00325.x

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Corwin Press.

Harkness, J. A., Pennell, B. E. & Schoua-Glusberg, A. (2004). Survey questionnaire translation and assessment. In S. Presser, M. P. Couper, J. T. Lessler, E. Martin, J. Martin, J. M. Rothgeb & E. Singer (Hrsg.), *Methods for Testing and Evaluating Survey Questions* (S. 453–473). https://doi.org/10.1002/0471654728.ch22

Hartinger, A. (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, *51*(3), 397–414. https://doi.org/10.25656/01:4762

Hartinger, A. (2006). Interesse durch Öffnung des Unterrichts – wodurch? *Unterrichtswissenschaft*, *34*(3), 272–288. https://doi.org/10.25656/01:5519

Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Zugl.: Fribourg, Univ., Habil.Schr., 2002. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 40*. Waxmann.

Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung: Band 10. Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 132–158). Haupt Verlag. https://doi.org/10.7892/boris.52840

Hascher, T. & Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von SchülerInnen. In T. Hascher (Hrsg.), *Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung: Band 10. Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 203–228). Haupt Verlag.

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen.* (3. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

Hattie, J. (2020). *Lernen sichtbar machen: Mit Index und Glossar* (W. Beywl & K. Zierer, Hg.) (5. unveränderte Auflage, erweitere Auflage mit Index und Glossar). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement* (First edition). Routledge Taylor & Francis Group. https://www.taylorfrancis.com/books/9781003380542 https://doi.org/10.4324/9781003380542

Hattie, J. & Zierer, K. (2017). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning" für die Unterrichtspraxis* (2. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hauserman, C. P. & Stick, S. L. (2013). The Leadership Teachers Want from Principals: Transformational. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, *36*(3), 184–203. http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.3.184

Hayes, A. F. & Cai, L. (2007). Using heteroskedasticity-consistent standard error estimators in OLS regression: an introduction and software implementation. *Behavior research methods*, *39*(4), 709–722. https://doi.org/10.3758/bf03192961

Heck, R. H. & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: integrating unidirectional- and reciprocal effect models. *The Elementary School Journal*, *111*(2), 226–252. https://doi.org/10.1086/656299

Heene, M., Hilbert, S., Draxler, C., Ziegler, M. & Bühner, M. (2011). Masking misfit in confirmatory factor analysis by increasing unique variances: a cautionary note on the usefulness of cutoff values of fit indices. *Psychological methods*, *16*(3), 319–336. https://doi.org/10.1037/a0024917

Heinrich, M. & Kohlstock, B. (2015). *Ambivalenzen des Ökonomischen: Analysen zur ‚Neuen Steuerung' im Bildungssystem* (1. Aufl.). *Educational Governance Ser: v.29*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10084-1

Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3., überarb. Aufl.). *Lehrbuch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91858-7

Helliwell, J. F., Layard, R. & Sachs, J. D. (2023). *World Happiness Report 2023.* https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2023/WHR+23.pdf

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern.* Kallmeyer.

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Klett-Kallmeyer.

Helsper, W. (1996). Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 175–200). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09430-2_9

Helsper, W. (2001). *Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien Zwischen Elitärer Bildung und Höherer Volksschule Im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen Zur Schulkultur I. Studien Zur Schul- und Bildungsforschung Ser: v.13*. VS Verlag fur Sozialwissenschaften GmbH.

Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 23. Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (1. Aufl., S. 115–145). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_7

Henseler, J., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *43*(1), 115–135. https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8

Hersberger Roos, K. (2006). *Schulkultur und Gewaltprävention: Inwiefern dient eine gute Schulkultur der Prävention von Gewalt?* [Dissertation]. Universität Zürich, Bern. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/163483/1/20070038.pdf

Hetland, H., Hetland, J., Andreassen, C. S., Pallesen, S. & Notelaers, G. (2011). Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International*, *16*(5), 507–523. https://doi.org/10.1108/13620431111168903

Hidi, S., Krapp, A. & Renninger, A. (Hrsg.). (2014). *The role of interest in learning and development*. Psychology Press. https://permalink.obvsg.at/

Hilliard, A. T. (2012). Practices And Value Of A Professional Learning Community In Higher Education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, *5*(2), 71. https://doi.org/10.19030/cier.v5i2.6922

Hilpert, K. (2008). Forschung und öffentliches Vertrauen: Das Beispiel der humanen embryonalen Stammzellforschung. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, *51*(9), 980–984. https://doi.org/10.1007/s00103-008-0625-3

Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J. & Hoy, W. K. (1994). Building a Culture of Trust. *Journal of School Leadership*, *4*(5), 484–501. https://doi.org/10.1177/105268469400400503

Hofmann, F., Schreiner, C. & Thonhauser, J. (Hrsg.). (2008). *Qualitative und quantitative Aspekte: Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Waxmann.

Holden, S. T. & Tilahun, M. (2018). *Gender Differences in Risk Tolerance, Trust and Trustworthiness: Are They Related?* (Working Paper 3/18). Norwegian University of Life Sciences (NMBU), Centre for Land Tenure Studies (CLTS). https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26769.33127

Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation: Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. Luchterhand.

Holtappels, H. G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Theorie – Forschung – Praxis* (S. 99–105). UTB.

Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bil-*

dungswesen (S. 45–69). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_2

Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2014). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld: Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Waxmann.

Holtappels, H. G. & Bauer, K.-O. (Hrsg.). (1995). *Beiträge zur Schulentwicklung. Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Luchterhand.

Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, K. J. (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagsschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(S3), 25–42. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0226-z

Holtappels, H. G. & Voss, A. (2008). Schulqualität. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen* (S. 62–76). Waxmann.

Holtz, B. C. (2013). Trust Primacy: A Model of the Reciprocal Relations Between Trust and Perceived Justice. *Journal of Management*, *39*(7), 1891–1923. https://doi.org/10.1177/0149206312471392

Holtz, B. C. & Harold, C. M. (2008). When your boss says no! The effects of leadership style and trust on employee reactions to managerial explanations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *81*(4), 777–802. https://doi.org/10.1348/096317907X251569

Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A., Spiel, C., Wachs, S. & Schober, B. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International journal of psychology: Journal international de psychologie*, *56*(6), 843–852. https://doi.org/10.1002/ijop.12763

Homburg, C. & Giering, A. (1996). Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte: Ein Leitfaden für die Marketingforschung. *Marketing ZFP*, *18*(1), 5–24. https://doi.org/10.15358/0344-1369-1996-1

Hooghe, M., Marien, S. & Vroome, T. de (2012). The cognitive basis of trust. The relation between education, cognitive ability, and generalized and political trust. *Intelligence*, *40*(6), 604–613. https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.08.006

Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, *33*(4), 304–321. https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793493

Hoppes, C. R. & Holley, K. A. (2014). Organizational Trust in Times of Challenge: The Impact on Faculty and Administrators. *Innovative Higher Education*, *39*(3), 201–216. https://doi.org/10.1007/s10755-013-9275-y

Horst, P. (1965). *Factor Analysis of Data Matrices*. Holt, Rinehart & Winston of Canada Ltd.

Hosmer, L. T. (1995). Trust: The Connecting Link between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *Academy of Management Review*, *20*(2), 379. https://doi.org/10.2307/258851

Hövermann, A. (2020). *Corona-Zweifel, Unzufriedenheit und Verschwörungsmythen: Erkenntnisse aus zwei Wellen der HBS-Erwerbspersonenbefragung 2020 zu Einstellungen zur Pandemie und den politischen Schutzmaßnahmen* (WSI Policy Brief). Hans-Böckler-Stiftung, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI). https://www.econstor.eu/bitstream/10419/226226/1/1737551454.pdf

Hoy, W. K., Gage, C. Q. & Tarter, C. J. (2006). School Mindfulness and Faculty Trust: Necessary Conditions for Each Other? *Educational Administration Quarterly*, *42*(2), 236–255. https://doi.org/10.1177/0013161X04273844

Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, *86*, 38-49. https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0023

Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, *18*(4), 250–259. https://doi.org/10.1108/09513540410538831

Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, *9*(3), 184–208. https://doi.org/10.1177/105268469900900301

Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: the omnibus T-scale. *Studies in Leading and Organizing Schools*, 181–208.

Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of Student Teachers. *American Educational Research Journal*, *27*(2), 279. https://doi.org/10.2307/1163010

Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *The Elementary School Journal*, *93*(4), 355–372. https://doi.org/10.1086/461729

Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Huber, S. G. (1999). School Effectiveness: Was machen Schulen wirksam? *Schul-management*, *30*(2), 10–17.

Huber, S. G. (2012). Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. *SchulTrends, 2012(1), 8–11.*, *1*, 8–11.

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneiders, N., Helm, C., Schwander, M., Schneiderl, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (1st ed.). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830942160

Ilies, R. & Judge, T. A. (2005). Goal regulation across time: the effects of feedback and affect. *The Journal of applied psychology*, *90*(3), 453–467. https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.3.453

Janssen, M., Bakker, J. T., Bosman, A. M., Rosenberg, K. & Leseman, P. P. (2012). Differential trust between parents and teachers of children from low-income and immigrant backgrounds. *Educational Studies*, *38*(4), 383–396. https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643103

Jarvenpaa, S. L., Knoll, K. & Leidner, D. E. (1998). Is Anybody out There? Antecedents of Trust in Global Virtual Teams. *Journal of Management Information Systems*, *14*(4), 29–64. https://doi.org/10.1080/07421222.1998.11518185

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jensen, U. T. & Bro, L. L. (2018). How Transformational Leadership Supports Intrinsic Motivation and Public Service Motivation: The Mediating Role of Basic Need Satisfaction. *The American Review of Public Administration*, *48*(6), 535–549. https://doi.org/10.1177/0275074017699470

Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (Hrsg.). (2007). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht Skalen zur Erfassung von Lehrerund Schülermerkmalen.*

Jones, R. J. & George, J. M. (1998). The Experience and Evolution of Trust: Implications for Cooperation and Teamwork. *The Academy of Management Review*, *23*(3), 531–546. https://doi.org/10.2307/259293

Kale, M. (2013). Perceptions of college of education students in Turkey towards organizational justice, trust in administrators, and instructors. *Higher Education*, *66*(5), 521–533. https://doi.org/10.1007/s10734-013-9619-7

Kamthornphiphatthanakul, S., Kerdngern, N. & Somthong, N. (2022). Influence of Quality of Working Life on Job Satisfaction, Organizational Trust, and Employee Engagement: A Case Study of the Multinational Company in Bangkok, Thailand. *SSRG International Journal of Economics and Management Studies*, *9*(12), 56–63. https://doi.org/10.14445/23939125/IJEMS-V9I12P107

Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, *50*(1), 1–73. https://doi.org/10.1111/jedm.12000

Karsantik, I. (2021). Teachers' Perceptions of Readiness for Change and Innovation Management in Their Schools. *International Online Journal of Education and Teaching*, *8*(1), 261–287.

Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Springer VS.

Kelly, H. (2023). *School leaders matter: Preventing burnout, managing stress, and improving wellbeing*. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/9781003198475 https://doi.org/10.4324/9781003198475

Kemethofer, D. & Altrichter, H. (2014). Fördert Vertrauen Schulentwicklung im Kontext von Schulinspektionen? *Empirische Pädagogik*, *28*(4), 338–359.

Khan, F. (2023). Transformational leadership and teacher work performance: Mediating effect of job autonomy and trust in school principal – insights from senior secondary school data in India. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322311723. https://doi.org/10.1177/17411432231172359

Kikas, E., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E. & Poikonen, P.-L. (2016). Family- and classroom-related factors and mother–kindergarten teacher trust in Estonia and Finland. *Educational Psychology*, *36*(1), 47–72. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895298

Kikas, E., Peets, K. & Niilo, A. (2011). Assessing Estonian mothers' involvement in their children's education and trust in teachers. *Early Child Development and Care*, *181*(8), 1079–1094. https://doi.org/10.1080/03004430.2010.513435

Kikas, E., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A.-L., Lerkkanen, M.-K. & Niilo, A. (2011). Mutual Trust between Kindergarten Teachers and Mothers and its Associations with Family Characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *55*(1), 23–37. https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539852

Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative dentistry & endodontics*, *38*(1), 52–54. https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52

Kiper, H. (2014). Beziehungen in Schule und Unterricht. In C. Tillack (Hrsg.), *Prolog – Theorie und Praxis der Schulpädagogik Ser: v.23. Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und Praktische Gestaltungen Pädagogischer Beziehungen* (S. 11–31). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc.4

Klaeijsen, A., Vermeulen, M. & Martens, R. (2018). Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(5), 769–782. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803

Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, *104*(1), 150–165. https://doi.org/10.1037/a0026253

Klein, E. D. (2016). Instructional Leadership in den USA – ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland? *0947-9732*, *22*. https://doi.org/10.25656/01:24657

Klein, M. & Springer, F. (2020). Hysterie und Hysterese.: Die Asylmigration und der Erfolg der Alternative für Deutschland (AfD). *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *72*(3), 455–470. https://doi.org/10.1007/s11577-020-00710-2

Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8698. Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (Fifth edition). *Methodology in the social sciences*. The Guilford Press.

Klippert, H. (2015). Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten: Plädoyer für ein konzentriertes Innovationsmanagement. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Pädagogik. Zur Modernisierung der Schule: Leitideen – Konzepte – Akteure: ein Überblick* (S. 272–278). Transcript Verlag.

Knoll, N. & Kienle, R. (2007). Fragebogenverfahren zur Messung verschiedener Komponenten sozialer Unterstützung: Ein Überblick [Self-report questionnaires for the assessment of social support: An overview]. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, *16*(1-2), 57–71.

Kong, D. T. (2014). Perceived Competence and Benevolence of Political Institutions as Culturally Universal Facilitators of Political Trust. *Cross-Cultural Research*, *48*(4), 385–399. https://doi.org/10.1177/1069397114523929

Konishi, C. & Wong, T. K. (2018). Relationships and School Success: From a Social-Emotional Learning Perspective. In B. Bernal-Morales (Hrsg.), *Health and Academic Achievement* (S. 103–122). IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.75012

Konrad, F.-M. (2016). *Geschichte der Schule: Von der Antike bis zur Gegenwart* (2nd ed.). *Beck'sche Reihe: v.2406*. C.H. Beck. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6988021

Korsgaard, M. A. (2018). Reciprocal Trust: A self-reinforcing dynamic process. In R. Searle, A.-M. I. Nienaber & S. B. Sitkin (Hrsg.), *Routledge companions in business, management and accounting. The Routledge companion to trust* (S. 14–28). Routledge.

Korsgaard, M. A., Brower, H. H. & Lester, S. W. (2015). It Isn't Always Mutual. *Journal of Management*, *41*(1), 47–70. https://doi.org/10.1177/0149206314547521

Kostis, A. & Näsholm, M. H. (2020). Towards a research agenda on how, when and why trust and distrust matter to coopetition. *Journal of Trust Research*, *10*(1), 66–90. https://doi.org/10.1080/21515581.2019.1692664

Kotthoff, H.-G. (2003). *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen*. Zugl.: Münster (Westf.), Univ., Habil.-Schr., 2002. *Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft: Bd. 1*. Waxmann.

Kovjanic, S., Schuh, S. C. & Jonas, K. (2013). Transformational leadership and performance: An experimental investigation of the mediating effects of basic needs satisfaction and

work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *86*(4), 543–555. https://doi.org/10.1111/joop.12022

Kovjanic, S., Schuh, S. C., Jonas, K., van Quaquebeke, N. & van Dick, R. (2012). How do transformational leaders foster positive employee outcomes? A self-determination-based analysis of employees' needs as mediating links. *Journal of Organizational Behavior*, *33*(8), 1031–1052. https://doi.org/10.1002/job.1771

Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, *50*, 569–598. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.569

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, *15*(5), 381–395. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007

Krebs, D. & Matschinger, H. (1993). *Richtungseffekte von Itemformulierungen* (1993/15). Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-. https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/7005

Kubinger, K. D. (2003). Gütekriterien. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 195–204). Beltz.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. *Springer eBook Collection*. Springer VS. http://link.springer.com/978-3-531-93267-5 https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5

Kulakow, S. & Hoferichter, F. (2021). Grit stärken durch sozio-emotionale Unterstützung und Kompetenzunterstützung durch die Lehrkraft: Eine Mediationsanalyse unter Berücksichtigung des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 303–318). Waxmann.

Kursunoglu, A. (2009). An investigation of organizational trust level of teachers according to some variables. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 915–920. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.162

Kutsyuruba, B. & Walker, K. (2015). The lifecycle of trust in educational leadership: an ecological perspective. *International Journal of Leadership in Education*, *18*(1), 106–121. https://doi.org/10.1080/13603124.2014.915061

La Macchia, S. T., Louis, W. R., Hornsey, M. J. & Leonardelli, G. J. (2016). In Small We Trust: Lay Theories About Small and Large Groups. *Personality & social psychology bulletin*, *42*(10), 1321–1334. https://doi.org/10.1177/0146167216657360

La Schoen, T. & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity 1. *School Effectiveness and School Improvement*, *19*(2), 129–153. https://doi.org/10.1080/09243450802095278

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1116682

Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Lapidot, Y., Kark, R. & Shamir, B. (2007). The impact of situational vulnerability on the development and erosion of followers' trust in their leader. *The Leadership Quarterly*, *18*(1), 16–34. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.11.004

Leana, C. R. & Pil, F. K. (2006). Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools. *Organization Science*, *17*(3), 353–366. https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0191

Lee, J. C [John Chi-kin], Zhang, Z [Zhonghua] & Yin, H [Hongbiao] (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, *27*(5), 820–830. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006

Lee, S.-J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, *33*(2), 209–216. https://doi.org/10.1080/03055690601068477

Legault, L. (2017). The Need for Competence. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Hrsg.), *SpringerLink. Encyclopedia of personality and individual differences* (S. 1–3). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1123-1

Legood, A., Thomas, G. & Sacramento, C. (2016). Leader trustworthy behavior and organizational trust: the role of the immediate manager for cultivating trust. *Journal of Applied Social Psychology*, *46*(12), 673–686. https://doi.org/10.1111/jasp.12394

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, *10*(4), 451–479. https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.451.3495

Leithwood, K. & Sleegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(2), 143–144. https://doi.org/10.1080/09243450600565688

Lencioni, P. (2005). *Overcoming the five dysfunctions of a team: A field guide for leaders, managers, and faciliators*. Jossey-Bass. https://icrrd.com/public/media/31-10-2020-090323Overcoming%20the%20Five%20Dysfunction.pdf

Lenz, J. (1991). *Die Effective School Forschung der USA: Ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen.* Peter Lang.

Lepsius, M. R. (2017). Trust in Institutions. In C. Wendt, M. R. Lepsius & M. Weber (Hrsg.), *Social Sciences / Sociology. Max Weber and institutional theory* (S. 79–87). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44708-7_7

Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L. & Nurmi, J.-E. (2013). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(1), 153–165. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005

Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2021). Parental Trust in Teachers and Children's Interest in Reading and Math: A Longitudinal Study. *European Education*, *53*(3-4), 152–167. https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080562

Letki, N. (2006). Investigating the Roots of Civic Morality: Trust, Social Capital, and Institutional Performance. *Political Behavior*, *28*(4), 305–325. https://doi.org/10.1007/s11109-006-9013-6

Levi, M. & Stoker, L. (2000). Political Trust and Trustworthiness. *Annual Review of Political Science*, *3*(1), 475–507. https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.3.1.475

Lewicki, R. J. & Bunker, B. B. (1995). Trust in relationships: A model of development and decline. In B. B. Bunker & J. Z. Rubin (Hrsg.), *Conflict, cooperation, and justice: Essays inspired by the work of Morton Deutsch* (S. 133–173).

Lewicki, R. J. & Bunker, B. B. (1996). Developing and Maintaining Trust in Work Relationships. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Hrsg.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (S. 114–139). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452243610.n7

Lewicki, R. J., McAllister, D. J. & Bies, R. J. (1998). Trust and Distrust: New Relationships and Realities. *Academy of Management Review*, *23*(3), 438. https://doi.org/10.2307/259288

Lewicki, R. J., Tomlinson, E. C. & Gillespie, N. (2006). Models of Interpersonal Trust Development: Theoretical Approaches, Empirical Evidence, and Future Directions. *Journal of Management*, *32*(6), 991–1022. https://doi.org/10.1177/0149206306294405

Lewis, J. D. & Weigert, A. (1985). Trust as a Social Reality. *Social Forces*, *63*(4), 967–985. https://doi.org/10.1093/sf/63.4.967

Lichtinger, U. (2023). *Positive Bildung: Wohlbefinden UND Leistung in der Schule*. *essentials*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39763-0

Likert, R. (1972). *Neue Ansätze der Unternehmensführung*. Haupt Verlag.

Lind, E. A. (1997). Litigation and Claiming in Organizations: Antisocial Behavior or Quest for Justice? In R. A. Giacalone (Hrsg.), *Antisocial behavior in organizations* (S. 150–171). Sage Publ.

Lind, E. A. (2001). Fairness Heuristic Theory: Justice Judgments as Pivotal Cognitions in Organizational Relations. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Hrsg.), *Advances in Organizational Justice* (S. 56–88). Stanford University Press.

Loose, A. & Sydow, J. (1997). Vertrauen und Ökonomie in Netzwerkbeziehungen – Strukturationstheoretische Betrachtungen. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Schriftenreihe der ISDN-Forschungskommision des Landes Nordrhein-Westfallen. Management interorganisationaler Beziehungen: Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik* (S. 160–193). Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-322-96384-0_8

Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, *8*(1), 1–24. https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5

Louis, K. S. & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, *106*, 532–596. https://doi.org/10.1086/444197

Luhmann, N. (1988). Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives. In D. Gambetta (Hrsg.), *Trust: Making and breaking cooperative relations* (S. 94–107). B. Blackwell.

Luhmann, N. (2014). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (5. Aufl.). UVK Verlag. https://doi.org/10.36198/9783838540047

Luhmann, N. (2021). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (18. Auflage). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 666*. Suhrkamp.

Lujan, H. L. & DiCarlo, S. E. (2017). A personal connection: Promoting positive attitudes towards teaching and learning. *Anatomical sciences education*, *10*(5), 503–507. https://doi.org/10.1002/ase.1697

Lumineau, F. & Schilke, O. (2018). Trust development across levels of analysis: An embedded-agency perspective. *Journal of Trust Research*, *8*(2), 238–248. https://doi.org/10.1080/21515581.2018.1531766

Lundberg, E. & Abdelzadeh, A. (2018). The Role of School Climate in Explaining Changes in Social Trust Over Time. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *63*(5), 712–724. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434824

Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *2015*(2), 28144. https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28144

Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L. & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identi-

ty research. *Journal of Counseling Psychology*, *56*(2), 276–288. https://doi.org/10.1037/a0015349

Luyten, H., Visscher, A. & Witziers, B. (2005). School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, *16*(3), 249–279. https://doi.org/10.1080/09243450500114884

Lyon, F., Möllering, G. & Saunders, M. (Hrsg.). (2016). *Handbooks of research methods in management series*. *Handbook of research methods on trust* (Second edition, paperback edition). Edward Elgar Publishing.

Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung.: Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung*, *12*(2), 22–30.

Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung.: Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Grundlagen der Qualität von Schule: Bd. 2. Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 269–286). Waxmann.

Maag Merki, K. (2020). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.

Maag Merki, K., Wullschleger, A. & Rechsteiner, B. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung.: Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T. S. Idel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Band 61. Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 159–180). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_8

Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. & Keller, R. (2022). School principals' social support and teachers' basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education*, *25*(6), 1545–1562. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09730-6

MacCallum, R. C., Roznowski, M. & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: the problem of capitalization on chance. *Psychological bulletin*, *111*(3), 490–504. https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.490

MacDonald, C. (2002). Relational professional autonomy. *Cambridge quarterly of healthcare ethics: CQ: the international journal of healthcare ethics committees*, *11*(3), 282–289. https://doi.org/10.1017/s0963180102113090

Macha, H. (2010). Kollegiale Beratung in Gruppen als Instrument der Schulentwicklung. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik: Bd. 8. Organisation und Beratung: Beiträge der AG Organissationspädagogik* (1. Aufl., S. 103–111). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_9

Macha, H., Lödermann, A.-M. & Bauhofer, W. (2010). *Kollegiale Beratung in der Schule: Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung. Pädagogisches Training*. Juventa Verlag. https://swbplus.bsz-bw.de/bsz312626452rez.htm

Mackenzie, C. & Stoljar, N. (2000). *Relational Autonomy: Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*. Oxford University Press Incorporated. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=430598

Markus, S. (2023). *Autonomieunterstützung und emotionales Erleben in der Schule: Zusammenhänge der Öffnung von Unterricht mit Lern- und Leistungsemotionen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe*. Veröffentlichte Dissertation. *Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 81*. Waxmann Verlag.

Markus, S. & Schwab, S. (2021). Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 351–365). Waxmann.

Marr, J. C., Thau, S., Aquino, K. & Barclay, L. J. (2012). Do I want to know? How the motivation to acquire relationship-threatening information in groups contributes to paranoid thought, suspicion behaviour, and social rejection. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, *117*(2), 285–297. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.11.003

Maxwell, S. E. (2000). Sample size and multiple regression analysis. *Psychological methods*, *5*(4), 434–458. https://doi.org/10.1037/1082-989x.5.4.434

Mayer, R. C. & Davis, J. H. (1999). *The effect of the performance appraisal system on trust for management: A field quasi-experiment* (Bd. 84). https://psycnet.apa.org/record/1999-10108-010 https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.1.123

Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, *20*(3), 709–734. https://doi.org/10.2307/258792

Mayer, R. C. & Gavin, M. B. (2005). Trust in Management and Performance: Who Minds the Shop While the Employees Watch the Boss? *Academy of Management Journal*, *48*(874-888). https://doi.org/10.5465/amj.2005.18803928

Mayring, P. (1991a). Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Juventa-Materialien. Wohlbefinden: Theorie – Empirie – Diagnostik* (1. Aufl., S. 51–70). Juventa-Verl.

Mayring, P. (1991b). *Psychologie des Glücks*. Kohlhammer.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Neuausgabe). Julius Beltz GmbH & Co. KG. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-2019387

Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7., überarbeitete Auflage). Beltz. https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407296023

McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, *38*(1), 24–59. https://doi.org/10.2307/256727

McCarley, T. A., Peters, M. L. & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(2), 322–342. https://doi.org/10.1177/1741143214549966

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise.* McGraw-Hill.

McKnight, D. H., Choudhury, V. & Kacmar, C. (2002). Developing and Validating Trust Measures for e-Commerce: An Integrative Typology. *Information Systems Research*, *13*(3), 334–359. https://doi.org/10.1287/isre.13.3.334.81

McKnight, D. H., Cummings, L. L. & Chervany, N. L. (1998). Initial Trust Formation in New Organizational Relationships. *The Academy of Management Review*, *23*(3), 473. https://doi.org/10.2307/259290

Meifert, M. (2003). Vertrauen als Organisationsprinzip. Eine theoretische und empirische Studie über Vertrauen zwischen Angestellten und Führungskräften. *German Journal of Human Resource Management: Zeitschrift für Personalforschung*, *17*(4), 418–422. https://doi.org/10.1177/239700220301700411

Mejeh, M. & Hascher, T. (2021). Soziale Netzwerkanalyse als Erfassungsinstrument sozialer Interaktionen in der Schule. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 33–46). Waxmann.

Mellwig, C. (2023). *Berufliche Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg: Hamburg Preisträger 2023*. Robert Bosch Stiftung GmbH. https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/berufliche-schule-itech-elbinsel-wilhelmsburg/portraet

Meyer, A., Grüter, S., Lütje-Klose, B. & Idel, T. S. (2019). Schulentwicklungsprozesse. In P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 214–222). Verlag Julius Klinkhardt.

Meyer, H. (2001). *Schulpädagogik* (5. Aufl.). Cornelsen.

Meyerson, D., Weick, K. E. & Kramer, R. M. (1996). Swift Trust and Temporary Groups. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Hrsg.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (S. 166–195). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452243610.n9

Mietz, J. (1994). Das vernachlässigte Subjekt. *Pädagogische Führung*, *5*(2), 56–59.

Migliore, L.-A. (2012). Leadership, governance, and perceptions of trust in the higher education industry. *Journal of Leadership Studies*, *5*(4), 30–40. https://doi.org/10.1002/jls.20241

Milyavskaya, M. & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, *50*(3), 387–391. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.029

Minnaert, A. (2007). Autonomy, Competence, and Social Relatedness in Task Interest within project-based Education. *Psychological Reports*, *101*(6), 574. https://doi.org/10.2466/PR0.101.6.574-586

Mishra, A. K. (1996). Organizational Responses to Crisis: The Centrality of Trust. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Hrsg.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (S. 261–287). Sage.

Misztal, B. A. (2011). Trust: Acceptance of, Precaution Against and Cause of Vulnerability. *Comparative Sociology*, *10*(3), 358–379. https://doi.org/10.1163/156913311X578190

Mitchell, C. & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building learning-community capacity on living-system principles* (2. Aufl.). Routledge.

Möllering, G. (2013). Process view of trusting and crises. In R. Bachmann (Hrsg.), *Handbook of advances in trust research* (S. 285–305). Edward Elgar. https://doi.org/10.2139/ssrn.2109376

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., A. J., Cornelissen, F., Liou, Y. H., Caillier, S., Riordan, R., Wilson, K. & Cohen, N. A. (2014). Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position. Journal of Educational Change, 15(2), 99–123. *Journal of Educational Change*, *15*(2), 99–123.

Moolenaar, N. M. & Sleegers, P. (2010). Social networks, trust, and innovation: the role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. In A. J. Daly (Hrsg.), *Social Network Theory and Educational Change* (S. 97–114). Harvard Education Press.

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4

Morin, A. J. S., Marsh, H. W. & Nagengast, B. (2013). Exploratory Structrural Equation Modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Hrsg.), *Quantitative methods in edu-*

cation and the behavioral sciences. Structural equation modeling: A second course (2nd ed., S. 395–436). Information Age Publishing Inc.

Muijs, D. & Harris, A. (2007). Teacher Leadership in (In)action. *Educational Management Administration & Leadership*, *35*(1), 111–134. https://doi.org/10.1177/1741143207071387

Nannestad, P. (2008). What Have We Learned About Generalized Trust, If Anything? *Annual Review of Political Science*, *11*(1), 413–436. https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135412

Neal, T. M. S., PytlikZillig, L. M., Shockley, E. & Bornstein, B. H. (2016). Inspiring and Advancing the Many-Disciplined Study of Institutional Trust. In E. Shockley & T. M. S. Neal (Hrsg.), *Interdisciplinary perspectives on trust: Towards theoretical and methodological integration* (S. 1–16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22261-5_1

Nester, H. (2018). *Comparing Education in the US and Germany*. https://www.herbnestler.com/blog/2018/4/20/comparing-education-in-the-us-and-germany

Neubauer, W. (1997). Vertrauen in der Arbeitswelt. In M. Schweer (Hrsg.), *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde* (S. 105–120). Westdeutscher Verlag.

Newton, K. (2001). Trust, Social Capital, Civil Society, and Democracy. *International Political Science Review*, *22*(2), 201–214. https://doi.org/10.1177/0192512101222004

Ngodo, O. E. (2008). Procedural Justice and Trust: The Link in the Transformational Leadership-Organizational Outcomes Relationship. *International Journal of Leadership Studies*, *4*, 82–100.

Nguni, S., Sleegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(2), 145–177. https://doi.org/10.1080/09243450600565746

Niedlich, S. & Bormann, I. (2018). Elternvertrauen in Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, *22*(1), 11–18.

Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S. & Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, *9*(1), 124–158. https://doi.org/10.1002/rev3.3239

Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133–144. https://doi.org/10.1177/1477878509104318

Ninković, S. R. & Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(1), 49–64. https://doi.org/10.1177/1741143216665842

Nooteboom, B. (2002). *Trust: Forms, foundations, functions, failures, and figures*. *Edward Elgar E-Book Archive*. E. Elgar Pub. https://www.elgaronline.com/view/1840645458.xml https://doi.org/10.4337/9781781950883

O'brien, R. M. (2007). A Caution Regarding Rules of Thumb for Variance Inflation Factors. *Quality & Quantity*, *41*(5), 673–690. https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6

O'Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: Towards a comprehensive framework. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (Second Edition, S. 531–555). Sage.

OECD Publishing. (2017). *How's life? measuring well-being.* https://doi.org/10.1787/how_life-2017-en

OECD Publishing. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OECD Publishing. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

Olafsen, A. H., Niemiec, C. P., Halvari, H., Deci, E. L. & Williams, G. C. (2017). On the dark side of work: a longitudinal analysis using self-determination theory. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *26*(2), 275–285. https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1257611

Ontario. (2016). *Ontario's well-being strategy for education: discussion document*. https://www.msdsb.net/images/ADMIN/correspondence/2016/Well_being_Discussion_Document_AODA.pdf

Oomsels, P., Callens, M., Vanschoenwinkel, J. & Bouckaert, G [Geert] (2019). Functions and Dysfunctions of Interorganizational Trust and Distrust in the Public Sector. *Administration & Society*, *51*(4), 516–544. https://doi.org/10.1177/0095399716667973

O'Reilly, C. A. & Roberts, K. H. (1974). Information filtration in organizations: Three experiments. *Organizational Behaviour and Human Performance*, *11*(2), 253–265. https://doi.org/10.1016/0030-5073(74)90018-X

Oswald, H. (2010). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarb. Aufl., Neuausg, S. 183–201). Juventa-Verl.

Özcan, K., Balyer, A. & Firat, F. (2023). Factors Affecting Trust in Female and Male School Leaders. *International Journal of Educational Leadership and Management*, *11*(1), 2-24. https://doi.org/10.17583/ijelm.9811

Pappas, J. M. & Flaherty, K. E. (2008). The effect of trust on customer contact personnel strategic behavior and sales performance in a service environment. *Journal of Business Research*, *61*(9), 894–902. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.09.017

Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K. & Kaasila, R. (2018). Canadian and Finnish upper-secondary school mathematics teachers' perceptions of autonomy. *Pedagogy, Culture & Society*, *26*(3), 381–396. https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1407957

Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K. & Kaasila, R. (2019). Towards a relational understanding of teacher autonomy: The role of trust for Canadian and Finnish teachers. *Research in Comparative and International Education*, *14*(3), 394–411. https://doi.org/10.1177/1745499919864252

Park, S., Henkin, A. B. & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, *43*(5), 462–479. https://doi.org/10.1108/09578230510615233

Parker, G. N. (2015). Teachers' Autonomy. *Research in Education*, *93*(1), 19–33. https://doi.org/10.7227/RIE.0008

Parris, S. R., Dozier, M., Purvis, K. B., Whitney, C., Grisham, A. & Cross, D. R. (2015). Implementing Trust-Based Relational Intervention® in a Charter School at a Residential Facility for At-Risk Youth. *Contemporary School Psychology*, *19*(3), 157–164. https://doi.org/10.1007/s40688-014-0033-7

Payne, S. C., Youngcourt, S. S. & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *The Journal of applied psychology*, *92*(1), 128–150. https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128

Pekrun, R. (1994). Schule als Sozialisationsinstanz. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie.: Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Pädagogische Psychologie* (1. Aufl., S. 465–493). Hogrefe.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Positive Emotions in Education. In E. Frydenberg (Hrsg.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (Reprint, S. 149–174). Oxford Univ. Press. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008

Pepper, M. B., Tredennick, L. & Reyes, R. F. (2010). Transparency and trust as antecedents to perceptions of commitment to stated diversity goals. *Journal of Diversity in Higher Education*, *3*(3), 153–162. https://doi.org/10.1037/a0019645

Perin, M. G., Sampaio, C. H., Simões, C. & Pólvora, R. P. de (2012). Modeling antecedents of student loyalty in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, *22*(1), 101–116. https://doi.org/10.1080/08841241.2012.705797

Petermann, F. (1997). Interpersonales Vertrauen in der Arzt-Patient-Beziehung. In M. Schweer (Hrsg.), *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde* (S. 155–164). Westdeutscher Verlag.

Petermann, F. (2013). *Psychologie des Vertrauens* (4., überarbeitete Auflage). *Hogrefe eLibrary*. Hogrefe. https://elibrary.hogrefe.de/book/99.110005/9783840924156

Petermann, F. (2017). Ver- und Zutrauen in der Schule.: Psychologischer Hintergrund. *Pädagogik*, *69*(4), 33–35. https://doi.org/10.3262/PAED1704033

Peterson, G. D., Hare, C. & Wrighton, J. M. (2012). Electing to Trust: An Exploration of the Relationship between Public Opinion and Localized Processes on Judicial Selection. *American Review of Politics*, *33*, 51–72. https://doi.org/10.15763/issn.2374-7781.2012.33.0.51-72

Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, *38*(2), 109–119. https://doi.org/10.3102/0013189X09332374

Picot, A., Reichwald, R. & Wigand, R. T. (2010). *Die grenzenlose Unternehmung: Information, Organisation und Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter* (5., aktualis. Auflage). Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.

Pillai, R., Schriesheim, C. A. & Williams, E. S. (1999). Fairness Perceptions and Trust as Mediators for Transformational and Transactional Leadership: A Two-Sample Study. *Journal of Management*, *25*(6), 897–933. https://doi.org/10.1177/014920639902500606

Pillutla, M. M., Malhotra, D. & Keith Murnighan, J. (2003). Attributions of trust and the calculus of reciprocity. *Journal of Experimental Social Psychology*, *39*(5), 448–455. https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00015-5

Pittman, T. S. & Jones, E. E. (1982). Toward a General Theory of Strategic Self-Presentation. In J. Suls (Hrsg.), *Psychological Perspectives on the Self* (1. Aufl., S. 231–262). Lawrence Erlbaum.

Plano Clark, V. L. & Badiee, M. (2010). Research questions in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (Second Edition, S. 275–304). Sage. https://doi.org/10.4135/9781506335193

Plano Clark, V. L. & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. *Sage mixed methods research series*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781483398341

Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, *6*(1), 65–78. https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002

Rahm, S. (2008). *Wer steuert die Schule?* (1. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781552692

Ramberg, M. R. (2014). Teacher Change in an Era of Neo-Liberal Policies: A Neo-Institutional Analysis of Teachers' Perceptions of Their Professional Change. *European Educational Research Journal*, *13*(3), 360–379. https://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.3.361

Rammstedt, B. (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen* (ZUMA How-to-Reihe Nr. 12). Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-. https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/20144

Rauthmann, J. F. (2017). *Persönlichkeitspsychologie: Paradigmen – Strömungen – Theorien*. *Springer-Lehrbuch*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53004-7

Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 183–203). University of Rochester Press.

Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, *44*(3), 159–175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6. ed.). John Wiley & Sons Inc.

Reeve, J. (2016). Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. In J. C. K. Wang, R. M. Ryan & W. C. Liu (Hrsg.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (S. 129–152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7

Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory. A Dialectical Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student Motivation. In D. M. Mclnerney & S. van Etten (Hrsg.), *Big Theories Revisited* (4. Aufl., S. 31–60). Information Age Publishing Inc. https://doi.org/10.1023/A:1021711629417

Reeve, J., Jang, H. R., Hardré, P. L. & Omura, M. (2002). Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivation & Emotion*, *26*, 183–207.

Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, *95*(2), 375–392. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375

Reinders, H. (2022). Interview. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (1st ed. 2022, S. 211–236). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.

Reymond, N. C., Nahrgang, R. G., Großmann, N., Wilde, M. & Fries, S. (2022). Why students feel competent in the classroom: A qualitative content analysis of students' views. *Frontiers in psychology*, *13*, 928801. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928801

Ripperger, T. (1998). Ökonomik des Vertrauens: Analyse eines Organisationsprinzips. Zugl.: München, Univ., Diss., 1997. *Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften: Bd. 101*. Mohr Siebeck.

Ripperger, T. (1999). Vertrauen im institutionellen Rahmen. In W. Korff (Hrsg.), *Handbuch der Wirtschaftsethik* (S. 67–99). Gütersloher Verl.-Haus.

Robert Bosch Stiftung GmbH. (o. J.). *Forschungsprogramm: Wie geht gute Schule? – Forschen für die Praxis*. https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/forschungsprogramm-wie-geht-gute-schule-forschen-fuer-die-praxis

Rolff, H.-G. (Hrsg.). (1980). *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 1). Beltz Juventa.

Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation.: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule.* Juventa.

Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 10, S. 295–326). Beltz.

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (Neu ausgestattete Sonderausgabe, 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). *Neue Basis-Bibliothek Schulleitung*. Beltz.

Rolff, H.-G. (2019). *Wandel durch Schulentwicklung: Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis*. Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1135772

Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hrsg.). (1998). *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven*. Beltz.

Rolff, H.-G. & Tillmann, K. J. (1980). Schulentwicklungsforschung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 237–264). Beltz Juventa.

Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, *53*(2), 215–236. https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0079

Romero, L. S. & Mitchell, D. E. (2018). Toward Understanding Trust: A Response to Adams and Miskell. *Educational Administration Quarterly*, *54*(1), 152–170. https://doi.org/10.1177/0013161X17722017

Rosenberg, M. (1956). Misanthropy and Political Ideology. *American Sociological Review*, *21*(6), 690–695. https://doi.org/10.2307/2088419

Rosenbusch, H. (2005). *Organisationspädagogik in der Schule.: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. Luchterhand. https://doi.org/10.25656/01:26174

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart.

Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.25656/01:14704

Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarb. Aufl.). Springer VS. http://swb.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1082227 https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Rothstein, B. & Uslaner, E. M. (2005). All for All: Equality, Corruption, and Social Trust. *World Politics*, *58*(1), 41–72. https://doi.org/10.1353/wp.2006.0022

Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of personality*, *35*(4), 651–665. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01454.x

Rotter, J. B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, *26*(5), 443–452. https://doi.org/10.1037/h0031464

Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist*, *35*(1), 1–7. https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.1.1

Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S. & Camerer, C. (1998). Introduction to Special Topic Forum: Not so Different after All: A Cross-Discipline View of Trust. *The Academy of Management Review*, *23*(3), 393–404. https://doi.org/10.5465/AMR.1998.926617

Rubin, R. S., Bommer, W. H. & Bachrach, D. G. (2010). Operant leadership and employee citizenship: A question of trust? *The Leadership Quarterly*, *21*(3), 400–408. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.03.005

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68

Ryan, R. M. & Moller, A. C. (2017). Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation: A self-determination theory perspective. In A. J. Elliot, C. Dweck & D.

S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (Second edition, S. 214–231). The Guilford Press.

Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & human development*, *14*(3), 213–231. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262

Salokangas, M. & Ainscow, M. (2018). *Inside the autonomous school: Making sense of a global educational trend*. Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group an Informa Business.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools.: A Review of School Effectiveness Research.* London Univ. (England)., London. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf

Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T. & Moore, C. L. (2016). Parent-Teacher Relationships in Elementary Elementary School: An Examination of Parent-Teacher Trust. *Psychology in the Schools*, *53*(10), 1003–1017. https://doi.org/10.1002/pits.21971

Satorra, A. & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, *66*(4), 507–514. https://doi.org/10.1007/BF02296192

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken: Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Pädagogik*. Beltz.

Scheerens, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, *1*(1), 61–80. https://doi.org/10.1080/0924345900010106

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Pergamon.

Schernhammer, E. S., Weitzer, J., Han, E., Bertau, M., Zenk, L., Caniglia, G., Laubichler, M. D., Birmann, B. M. & Steiner, G. (2023). Determinants of trust in times of crises: A cross-sectional study of 3,065 German-speaking adults from the D-A-CH region. *PloS one*, *18*(10), e0286488. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286488

Schilke, O. & Cook, K. S. (2013). A cross-level process theory of trust development in interorganizational relationships. *Strategic Organization*, *11*(3), 281–303. https://doi.org/10.1177/1476127012472096

Schilke, O., Powell, A. & Schweitzer, M. E. (2023). A review of experimental research on organizational trust. *Journal of Trust Research*, *13*(2), 102–139. https://doi.org/10.1080/21515581.2023.2214202

Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert! Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. *Schulpädagogik*. Kohlhammer. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170255432

Schleicher, A. (2021). Foreword. In M. Ehren & J. Baxter (Hrsg.), *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform: Global Perspectives in Comparative Education* (S. xi–xii). Taylor & Francis.

Schlöglmann, W. (2005). Warum sind Unterrichtsformen so stabil? – Zur individuellen wie sozialen Funktion von Routine. *Journal für Mathematik-Didaktik*, *26*(2), 143–159. https://doi.org/10.1007/BF03339014

Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J. & Wegner, M. (2021). Dual-Focused Transformational Leadership, Teachers' Satisfaction of the Need for Relatedness, and the Mediating Role of Social Support. *Frontiers in Education*, *6*, Artikel 643196. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.643196

Schoch, S., Keller, R., Maas, J., Rackow, P. & Scholz, U. (2023). Transformationale Führung und positive Emotionen bei Lehrpersonen – die Rolle der sozialen Unterstützung und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung. *Empirische Pädagogik*, *37*(2), 192–210.

Scholz, C. (2000). *Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen* (5., neubearb. und erw. Aufl.). *Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Vahlen.

Schön, M. & Glade, E.-M. (2020). Emotionale Führung als Basis inklusiver Schulentwicklung.: Qualifizierung und Weiterbildung für transformationales Schulmanagement. *QfI – Qualifizierung für Inklusion 2.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.25656/01:20920

Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *69*(Suppl 2), 107–131. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1

Schoonenboom, J., Johnson, R. B. & Froehlich, D. E. (2018). Combining multiple purposes of mixing within a mixed methods research design. *International Journal of Multiple Research Approaches*, *10*(1), 271–282. https://doi.org/10.29034/ijmra.v10n1a17

Schoorman, F. D., Mayer, R. C. & Davis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present, and future. *The Academy of Management Review*, *32*(2), 344–354. https://doi.org/10.2307/20159304

Schratz, M. (2017). Innovative Schulen – exzellente Praxis. Tendenzen der Schulentwicklung am Beispiel des Deutschen Schulpreises. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Waxmann-E-Books Bildungsmanagement: Bd. 2. Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 231–247). Waxmann.

Schratz, M., Ammann, M., Anderegg, N., Bergmann, A., Gregorzewski, M., Mauersberg, W. & Möltner, V. (2019). Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *9*(1), 71–88. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00243-5

Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). *Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule.* Federal Institute for Quality Assurance of the Austrian School System (IQS). https://doi.org/10.17888/NBB2009-2-C2

Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung* (2. Aufl.). Beltz.

Schümer, G. (Hrsg.). (2004). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Schüpbach, M. & Lilla, N. (2019). *Extended education from an international comparative point of view.* Springer.

Schwab, R. (1997). Interpersonales Vertrauen in der psychotherapeutischen Beziehung. In M. Schweer (Hrsg.), *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde* (S. 165–180). Westdeutscher Verlag.

Schwarz, G. (1978). Estimating the Dimension of a Model. *The Annals of Statistics*, *6*(2). https://doi.org/10.1214/aos/1176344136

Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). Skala zur Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 60–61): Freie Universität Berlin.

Schwarzwälder, L. & Lohse-Bossenz, H. (2021). Professionelle Beziehungswahrnehmung als zentrale Voraussetzung für die Entstehung und Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext von Schule und Unterricht. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 85–98). Waxmann.

Schweer, M. (1996). *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung* (1. Aufl.). *Aus dem Programm Huber Psychologie-Forschung*. Huber.

Schweer, M. (1997a). Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens: Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *44*(1), 2–12.

Schweer, M. (Hrsg.). (1997b). *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde*. Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90301-3

Schweer, M. (1997c). Interpersonales Vertrauen, Ausbildungsatmosphäre und persönlicher Lernerfolg: Eine empirische Untersuchung zu den Korrelaten erlebten Vertrauens in der pädagogischen Beziehung. *Empirische Pädagogik*, *11*, 447-466.

Schweer, M. (1997d). Vertrauensaufbau und soziale Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. In M. Schweer (Hrsg.), *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde* (S. 203–216). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90301-3_12

Schweer, M. (1998). Vertrauen: Eine Basiskomponente erfolgreicher Mitarbeiterführung. *Verwaltungsrundschau*, *44*, 298–302.

Schweer, M. (2000). Politisches Vertrauen: Theoretische Ansätze und empirische Befunde. In M. Schweer & O. von Beust (Hrsg.), *Politische Vertrauenskrise in Deutschland? Eine Bestandsaufnahme* (S. 9–26). Waxmann.

Schweer, M. (2006). Vertrauen und Schulleistung. In M. Schweer (Hrsg.), *Psychologie und Gesellschaft: Bd. 5. Bildung und Vertrauen* (S. 73–85). Lang.

Schweer, M. (2010). Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen. In M. Schweer (Hrsg.), *Psychologie und Gesellschaft: v.9. Vertrauensforschung 2010: A State of the Art* (S. 151–172). Lang Peter GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Schweer, M. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. Schweer (Hrsg.), *SpringerLink Bücher: Band 24. Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Online-Ausgabe, S. 523–545). Springer VS.

Schweer, M. (Hrsg.). (2022a). *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4

Schweer, M. (2022b). Vertrauen und Misstrauen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen – zwei zentrale psychologische Regulatoren. In M. Schweer (Hrsg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander* (S. 1–16). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Schweer, M. & Thies, B. (2003). *Vertrauen als Organisationsprinzip: Perspektiven für komplexe soziale Systeme* (1. Aufl.). *Psychologie Forschung*. Huber. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-94327-5_5

Schweer, M. & Thies, B. (2008). Vertrauen. In A. E. Auhagen (Hrsg.), *Positive Psychologie: Anleitung zum „besseren" Leben* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 125–138). Beltz.

Searle, R., Hartog, D. N. den, Weibel, A., Gillespie, N., Six, F., Hatzakis, T. & Skinner, D. (2011). Trust in the employer: the role of high-involvement work practices and proce-

dural justice in European organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, *22*(5), 1069–1092. https://doi.org/10.1080/09585192.2011.556782

Sendjaya, S. & Pekerti, A. (2010). Servant leadership as antecedent of trust in organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, *31*(7), 643–663. https://doi.org/10.1108/01437731011079673

Senge, P. M. (2006). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (10. Aufl.). */Management – Die blaue Reihe]*. Klett-Cotta; Schäffer-Poeschel.

Seppänen, R., Blomqvist, K. & Sundqvist, S. (2007). Measuring inter-organizational trust – a critical review of the empirical research in 1990–2003. *Industrial Marketing Management*, *36*(2), 249–265. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2005.09.003

Sergiovanni, T. J. (1992). Moral Leadership. *NASSP Bulletin*, *76*(547), 121. https://doi.org/10.1177/019263659207654719

Sergiovanni, T. J. (2005). The Virtues of Leadership. *The Educational Forum*, *69*(2), 112–123. https://doi.org/10.1080/00131720508984675

Serva, M. A., Fuller, M. A. & Mayer, R. C. (2005). The reciprocal nature of trust: a longitudinal study of interacting teams. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(6), 625–648. https://doi.org/10.1002/job.331

Shapiro, D. L., Sheppard, B. H. & Cheraskin, L. (1992). Business on a Handshake. *Negotiation Journal*, *8*(4), 365–377. https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.1992.tb00679.x

Shayo, H. J., Rao, C. & Kakupa, P. (2021). Conceptualization and Measurement of Trust in Home-School Contexts: A Scoping Review. *Frontiers in psychology*, *12*, Artikel 742917. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742917

Shelden, D. L., Angell, M. E., Stoner, J. B. & Roseland, B. D. (2010). School Principals' Influence on Trust: Perspectives of Mothers of Children with Disabilities. *The Journal of Educational Research*, *103*(3), 159–170. https://doi.org/10.1080/00220670903382921

Shirley, D. (2016). Das Gebot für eine Neugestaltung von Bildung. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, M. Schratz & H. A. Pant (Hrsg.), *Handbuch gute Schule: Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (2. Auflage, S. 8–11). Klett/Kallmeyer.

Shirley, D. (2017). *The new imperatives of educational change: Achievement with integrity* (First published.). *Routledge leading change series*. Routledge.

Skoda, E.-M., Spura, A., Bock, F. de, Schweda, A., Dörrie, N., Fink, M., Musche, V., Weismüller, B., Benecke, A., Kohler, H., Junne, F., Graf, J., Bäuerle, A. & Teufel, M. (2021). Veränderung der psychischen Belastung in der COVID-19-Pandemie in Deutschland: Ängste, individuelles Verhalten und die Relevanz von Information sowie Vertrauen in Behörden [Change in psychological burden during the COVID-19 pandemic in Germany: fears, individual behavior, and the relevance of information and trust in governmental institutions]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, *64*(3), 322–333. https://doi.org/10.1007/s00103-021-03278-0

Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J. & Ryan, R. M. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*, *42*(5), 706–724. https://doi.org/10.1007/s11031-018-9698-y

Small, E. E. & Rentsch, J. R. (2010). Shared leadership in teams:: A matter of distribution. *Journal of Personnel Psychology*, *9*(4), 203–211. https://doi.org/10.1027/1866-

Smith, P. A. & Flores, A. A. (2014). Principal Influence and Faculty Trust: An Analysis of Teacher Perceptions in Middle Schools. In D. van Maele, P. B. Forsyth & M. van Houtte (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging* (S. 259–282). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_12

Smith, P. A., Hoy, W. K. & Sweetland, S. (2001). Organizational Health of High Schools and Dimensions of Faculty Trust. *Journal of School Leadership*, *11*(2), 135–151. https://doi.org/10.1177/105268460101100204

Smith, P. A., Kendall, L. & Hulin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: a strategy for the study of attitudes.* Rand McNally & Company.

Sparks, C., Dimmock, J., Lonsdale, C. & Jackson, B. (2016). Modeling indicators and outcomes of students' perceived teacher relatedness support in high school physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, *26*, 71–82. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.06.004

Späth, J. F. (2008). *Interpersonelles Vertrauen in Organisationen: Eine empirische Untersuchung der Einflussfaktoren und Verhaltenswirkungen*. Zugl.: Mainz, Univ., Diss., 2007 (1. Aufl.). *Schriften zur empirischen Entscheidungs- und Organisationsforschung: Bd. 24*. Lang.

Spillane, J. P., Hopkins, M. & Sweet, T. M. (2015). Intra- and interschool interactions about instruction: Exploring the conditions for social capital development. *American Journal of Education*, *122*(1), 71–110. https://doi.org/10.1086/683292

Stavrova, O. & Ehlebracht, D. (2016). Cynical beliefs about human nature and income: Longitudinal and cross-cultural analyses. *Journal of personality and social psychology*, *110*(1), 116–132. https://doi.org/10.1037/pspp0000050

Steffens, U. (2007). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland.: Ihre Entwicklung im Überblick. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch* (S. 21–54). Lang.

Steffens, U., Maag Merki, K. & Fend, H. (Hrsg.). (2017). *Grundlagen der Qualität von Schule: Bd. 2. Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Waxmann.

Stiglbauer, K. (2010). *Vertrauen als Input-/Output-Variable in elektronischen Verhandlungen*. Springer Fachmedien. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-8349-6118-1

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, *7*, 221–258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Strong, L. E. G. & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' Autonomy in Today's Educational Climate: Current Perceptions From an Acceptable Instrument. *Educational Studies*, *50*(2), 123–145. https://doi.org/10.1080/00131946.2014.880922

Struck, P. (1996). *Die Schule der Zukunft: Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerksatt.* Wiss. Buchgesellschaft.

Stufflebeam, D. L. (1967). The use and abuse of evaluation. *Title III. Theory Into Practice*, *6*, 126–133.

Sullivan, G. M. & Artino, A. R. (2013). Analyzing and interpreting data from likert-type scales. *Journal of graduate medical education*, *5*(4), 541–542. https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18

Süß, H. M. (2003). Culture fair. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 82–86). Beltz.

Sutter, M. & Kocher, M. G. (2007). Trust and trustworthiness across different age groups. *Games and Economic Behavior*, *59*(2), 364–382. https://doi.org/10.1016/j.geb.2006.07.006

Sydow, J. (1998). Understanding the Constitution of Interorganizational Trust. In C. Lane & R. Bachmann (Hrsg.), *Trust within and between organizations: Conceptual issues and empirical applications* (1. publ, S. 31–64). Oxford Univ. Press.

Tahir, L. M., Musah, M. B., Al-Hudawi, S. H. V., Yusof, S. M. & Yasin, M. H. M. (2015). Investigating Teacher Trust towards Principal in High Performing Schools: Comparisons on Teacher Demographic Profiles. *Asian Social Science*, *11*(5). https://doi.org/10.5539/ass.v11n5p169

Tarter, C. J. (1995). Middle School Climate, Faculty Trust, and Effectiveness: A Path Analysis. *Journal of research and development in education*, *29*(1), 41–49.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2010). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publ.

Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, *46*(6), 809–829. https://doi.org/10.25656/01:6925

Tessier, D., Sarrazin, P. & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, *35*(4), 242–253. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005

Thau, S., Crossley, C., Bennett, R. J. & Sczesny, S. (2007). The relationship between trust, attachment, and antisocial work behaviors. *Human Relations*, *60*(8), 1155–1179. https://doi.org/10.1177/0018726707081658

Thies, B. (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 30* [287 Seiten]. Waxmann.

Thies, B. (2005). Dyadisches Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *52*(2), 85–99.

Thies, B. (2017). Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. Schweer (Hrsg.), *SpringerLink Bücher: Band 24. Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Online-Ausgabe, S. 77–100). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_3

Thies, B. (2022). Beratung und Psychotherapie. In M. Schweer (Hrsg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander* (S. 239–263). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Thoonen, E. E. J., Sleegers, P., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices. *Educational Administration Quarterly*, *47*(3), 496–536. https://doi.org/10.1177/0013161X11400185

Thurn, S. (2019). Vertrauen vermehrt Vertrauen. In U. Herrmann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen* (S. 310–318). Beltz.

Tillack, C. (2014). *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und Praktische Gestaltungen Pädagogischer Beziehungen. Prolog – Theorie und Praxis der Schulpädagogik Ser: v.23*. Verlag Barbara Budrich. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5890631

Tillmann, S., Hüttermann, H. & Boerner, S. (2022). Trau, schau, wem: Entstehung und Auswirkungen von Vertrauen in Führungskräfte. In M. Schweer (Hrsg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander* (S. 203–220). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4_11

Timms, C., Graham, D. & Caltabiano, M. (2006). Gender Implication of Perceptions of Trustworthiness of School Administration and Teacher Burnout/Job Stress. *Australian Journal of Social Issues*, *41*(3), 343–358. https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.2006.tb00020.x

Tippelt, R. (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3rd ed.). VS Verlag fur Sozialwissenschaften GmbH. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=751921

Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing. Springer International Handbooks of Education Ser: v.17*. Springer Netherlands. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=338684

Trépanier, S.-G., Fernet, C. & Austin, S. (2013). Workplace bullying and psychological health at work: The mediating role of satisfaction of needs for autonomy, competence and relatedness. *Work & Stress*, *27*(2), 123–140. https://doi.org/10.1080/02678373.2013.782158

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools. *Educational Administration Quarterly*, *45*(2), 217–247. https://doi.org/10.1177/0013161X08330501

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools* (2. Aufl.). Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, *53*(1), 66–92. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, *36*(4), 334–352. https://doi.org/10.1108/09578239810211518

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Turner, J. C., Thorpe, P. K. & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, *90*(4), 758–771. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.758

Tyler, T. R. & Degoey, P. (1996). Trust in organizational authorities: The influence of motive attributions on willingness to accept decisions. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Hrsg.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (S. 331–356). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452243610.n16

Uhle, R. (1997). Vertrauen als pädagogischer Imperativ. In M. Schweer (Hrsg.), *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde* (S. 181–202). Westdeutscher Verlag.

Uslaner, E. M. (2002). The Moral Foundations of Trust. *SSRN Electronic Journal.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.2139/ssrn.824504

van Ackeren-Mindl, I., Block, R., Kullmann, H., Sprütten, F. & Klemm, K. (2008). Schulkultur als Kontext naturwissenschaftlichen Lernens. Allgemeine und fachspezifische explorative Analysen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *54.* https://doi.org/10.25656/01:4355 (Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 3, S. 341-360).

van Ackeren-Mindl, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). *Lehrbuch*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20000-2

van de Walle, S. & Six, F. (2014). Trust and Distrust as Distinct Concepts: Why Studying Distrust in Institutions is Important. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, *16*(2), 158–174. https://doi.org/10.1080/13876988.2013.785146

van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, *42*(5), 1195–1229. https://doi.org/10.1177/0149206316632058

van den Broeck, A., Vansteenkiste, M. & Witte, H. de. (2008). Self-determination theory: a theoretical and empirical overview in occupational health psychology. In J. Houdmont & S. Leka (Hrsg.), *Occupational health psychology: European perspectives on research, education and practice. Volume 3, 2008* (S. 63–88). Nottingham University Press.

van Hoorn, A. (2014). Trust Radius versus Trust Level. *American Sociological Review*, *79*(6), 1256–1259. https://doi.org/10.1177/0003122414555398

van Houtte, M. (2007). Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools: Male teachers' preference for girls. *Teaching and Teacher Education*, *23*(6), 826–839. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.001

van Knippenberg, D. (2018). Reconsidering Affect-Based Trust: A new research agenda. In R. Searle, A.-M. I. Nienaber & S. B. Sitkin (Hrsg.), *Routledge companions in business, management and accounting. The Routledge companion to trust* (S. 2–13). Routledge.

van Maele, D., Forsyth, P. B. & van Houtte, M. (Hrsg.). (2014). *SpringerLink Bücher. Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8

van Maele, D. & van Houtte, M. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics: An Exploration Across Secondary Schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, *45*(4), 556–589. https://doi.org/10.1177/0013161X09335141

van Maele, D. & van Houtte, M. (2011). The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context. *Social Indicators Research*, *100*(1), 85–100. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9605-8

van Maele, D. & van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, *28*(6), 879–889. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001

van Maele, D. & van Houtte, M. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, *53*(1), 93–115. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0018

Vangrieken, K., Boon, A., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Group, team, or something in between? Conceptualising and measuring team entitativity. *Frontline Learning Research*, *5*(4), 1–41. https://doi.org/10.14786/flr.v5i4.297

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, *15*, 17–40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teacher and Teacher Education*, *61*, 47–59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001

Vanneste, B. S., Puranam, P. & Kretschmer, T. (2014). Trust over time in exchange relationships: Meta-analysis and theory. *Strategic Management Journal*, *35*(12), 1891–1902. https://doi.org/10.1002/smj.2198

Vanneste, B. (2014). From Interpersonal to Interorganizational Trust: The Role of Indirect Reciprocity. *SSRN Electronic Journal*. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.2139/ssrn.2439433

Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*(3), 263–280. https://doi.org/10.1037/a0032359

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, *44*(1), 1–31. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1

Vennebo, K. F. & Ottesen, E. (2012). School leadership: constitution and distribution. *International Journal of Leadership in Education*, *15*(3), 255–270. https://doi.org/10.1080/13603124.2011.624642

Vranceanu, A.-M., Gallo, L. C. & Bogart, L. M. (2006). Hostility and Perceptions of Support in Ambiguous Social Interactions. *Journal of Individual Differences*, *27*(2), 108–115. https://doi.org/10.1027/1614-0001.27.2.108

Walker, T. L. & Vogt, J. F. (1987). The School Administrator as Change Agent: Skills for the Future. *NASSP Bulletin*, *71*(502), 41–48. https://doi.org/10.1177/019263658707150207

Wang, X. H. & Howell, J. M. (2012). A multilevel study of transformational leadership, identification, and follower outcomes. *Leadership Quarterly*, *23*(5), 775–790.

Webb, W. M. & Worchel, P. (1986). Trust and distrust. In S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.), *The Nelson-Hall series in psychology. Psychology of intergroup relations* (2. ed., S. 221–228). Nelson-Hall.

Welpe, I. M. (2008). Die Entstehung von Vertrauen im Kontext von Unsicherheit und Informationsasymmetrie. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, *78*(12), 1251–1284. https://doi.org/10.1007/s11573-008-0116-x

Wermke, W. (2012). A question of trustworthiness? Teachers' perceptions of knowledge sources in the continuing professional development marketplace in Germany and Sweden. *Teaching and Teacher Education*, *28*(4), 618–627. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.006

Werner, S. (2019). *Die kooperative Implementationsstrategie in der didaktischen Interventionsforschung zum Unterricht – Praxeologische Rekonstruktionen zur kooperativen Rekontextualisierung des Interventionsprogramms «Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext»* [, University of Zurich]. DataCite.

West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (2000). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* [Nachdr.], S. 56–75). Sage.

Wettstein, A. & Raufelder, D. (2021). Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht: Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 17–32). Waxmann.

Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F. & Summers, G. F. (1977). Assessing Reliability and Stability in Panel Models. *Sociological Methodology*, *8*, 84. https://doi.org/10.2307/270754

White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, *66*(5), 297–333. https://doi.org/10.1037/h0040934

Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A. & Werner, J. M. (1998). Managers as Initiators of Trust: An Exchange Relationship Framework for Understanding Managerial Trustworthy Behavior. *The Academy of Management Review*, *23*(3), 513. https://doi.org/10.2307/259292

Wiater, W. (2016). *Theorie der Schule: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik* (6., überarbeitete Auflage). *Didaktik*. Auer Verlag AAP Lehrerfachverlage GmbH.

Wilkes, R. (2014). Trust in government: A micro–macro approach. *Journal of Trust Research*, *4*(2), 113–131. https://doi.org/10.1080/21515581.2014.889835

Williams, M. (2001). In Whom We Trust: Group Membership as an Affective Context for Trust Development. *Academy of Management Review*, *26*(3), 377. https://doi.org/10.2307/259183

Wilson, J. M. & Carroll, J. L. (1991). Children's trustworthiness: Judgements by teachers, parents, and peers. In K. J. Rotenberg (Hrsg.), *Children's Interpersonal Trust. Children's Interpersonal Trust: Sensitivity to Lying, Deception and Promise Violations* (S. 100–117). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3134-9_7

Wilson, P. & Tan, G.-C. I. (2004). Singapore Teachers' Personal and General Efficacy for Teaching Primary Social Studies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *13*(3), 209–222. https://doi.org/10.1080/10382040408668516

Windlinger, R., Warwas, J. & Hostettler, U. (2020). Dual effects of transformational leadership on teacher efficacy in close and distant leadership situations. *School Leadership & Management*, *40*(1), 64–87. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1585339

Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (S. 15–32). Routledge.

Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk (Hrsg.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (Reprint, S. 297–314). Routledge.

Wissinger, J. (2014a). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 144–176). Waxmann.

Wissinger, J. (2014b). Schulleitungshandeln und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld: Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 123–140). Waxmann.

Wissinger, J. & Huber, S. G. (2002). *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01338-9

Wu, Y., Hall, A. S. M., Siehl, S., Grafman, J. & Krueger, F. (2020). Neural Signatures of Gender Differences in Interpersonal Trust. *Frontiers in human neuroscience*, *14*, 225. https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.00225

Yamagishi, T. & Yamagishi, M. (1994). Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*, *18*(2), 129–166. https://doi.org/10.1007/BF02249397

Yaşar Ekici, F. (2016). Comparison of preservice preschool teachers' attitudes towards family involvement with other preservice teachers' attitudes toward family involvement. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *2*(4), 1070–1082. https://doi.org/10.24289/ijsser.278984

Yeager, S. J. (1978). Measurement of Independent Variables Which Affect Communication: A Replication of Roberts and O'Reilly. *Psychological Reports*, *43*(3_suppl), 1319–1324. https://doi.org/10.2466/pr0.1978.43.3f.1319

Yin, H [H.-b.], Lee, J. C [J. C.-k.], Jin, Y. & Zhang, Z [Z.-h.] (2013). The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. *Educational Studies*, *39*(1), 13–28. https://doi.org/10.1080/03055698.2012.666339

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (Eighth edition, global edition). *Always learning*. Pearson. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5248236

Zak, P. J. (2017). *Trust factor: The science of creating high-performance companies*. AMACOM.

Zand, D. E. (1972). Trust and Managerial Problem Solving. *Administrative Science Quarterly*, *17*(2), 229. https://doi.org/10.2307/2393957

Zimmermann, P. & Iwanski, A. (2014). Bindung und Autonomie im Jugendalter. In K. H. Brisch (Hrsg.), *Bindung und Jugend* (1st ed., S. 12–35). Klett-Cotta.

Anhang

I. Skalenbeschreibung

Tabelle 23: Beschreibung der Skalen

Bezeichnung	Subskala	Items	Formulierung	Skala	Reliabilität
Berufszufriedenheit (LS_ZUFRI) Ditton und Merz (2013)		4	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden. Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer*in werden. Meine Arbeit macht mir sehr viel Spaß. Meine Tätigkeit bedeutet mir sehr viel.	1 = trifft nicht zu … 5 = trifft genau zu	ω = .84
Interpersonales (generalisiertes) Vertrauen (KUSIV3) Beierlein et al. (2012)		3	Ich bin davon überzeugt, dass die meisten Menschen gute Absichten haben. Heutzutage kann man sich auf niemanden mehr verlassen. Im Allgemeinen kann man den Menschen vertauen.	1 = trifft nicht zu … 5 = trifft genau zu	ω = .65
Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale Chen et al. (2015)	Autonomie Befriedigung	4	Bei den Dingen, die ich in der Arbeit anpacke, habe ich das Gefühl von Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten. Ich finde, dass meine Berufsentscheidung das widerspiegelt, was ich wirklich tun möchte Ich finde, dass meine Berufswahl ausdrückt, wer ich wirklich bin. Ich habe das Gefühl, dass ich in meinem Beruf das tue, was mich wirklich interessiert.	1 = trifft nicht zu … 5 = trifft genau zu	ω = .75
	Autonomie Frustration	4	Bei den meisten Dingen, die ich in meinem Beruf erledige, habe ich das Gefühl, dass ich sie machen muss. Ich fühle mich zu vielen Dingen in meinem Beruf gezwungen, die ich freiwillig nicht machen würde. Bei zu vielen Dingen in meinem Beruf fühle ich mich unter Druck gesetzt, diese tun zu müssen. Die Dinge, die ich täglich in der Arbeit erledige, fühlen sich wie eine Aneinanderreihung von Verpflichtungen an.		ω = .79
	Verbundenheit Befriedigung	4	Ich spüre, dass ich den Menschen am Arbeitsplatz wichtig bin, die mir auch wichtig sind. Ich fühle mich den Personen aus meiner Arbeit verbunden, die mich mögen und die ich mag. In der Arbeit fühle ich mich mit Personen, die mir wichtig sind, nah und verbunden. Ich empfinde ein herzliches Gefühl gegenüber den Menschen, mit denen ich in der Arbeit Zeit verbringe.		ω = .81
	Verbundenheit Frustration	4	Ich fühle mich in der Arbeit aus der Gruppe ausgeschlossen, zu der ich gehören möchte. Ich habe das Gefühl, dass Menschen, die mir in der Arbeit wichtig sind, mir gegenüber kalt und distanziert sind. Ich habe den Eindruck, dass Menschen, mit denen ich in der Arbeit Zeit verbringe, mich nicht leiden können. Ich habe das Gefühl, dass meine beruflichen Beziehungen nur oberflächlich sind.		ω = .71
	Kompetenz Befriedigung	4	Ich bin mir sicher, dass ich Dinge in meinem Beruf gut kann. In der Arbeit fühle ich mich kompetent in dem, was ich tue. In der Arbeit fühle ich mich fähig, meine Ziele zu erreichen. In meiner Arbeit habe ich das Gefühl, dass ich auch schwierige Aufgaben erfolgreich bewältigen kann.		ω = .68
	Kompetenz Frustration	4	In der Arbeit habe ich ernsthafte Zweifel, ob ich meine Aufgaben gut erledigen kann. Ich bin von vielen meiner beruflichen Leistungen enttäuscht. Ich fühle mich bezüglich meiner beruflichen Fähigkeiten unsicher. In der Arbeit fühle ich mich wegen der Fehler, die ich mache, wie ein*e Versager*in.		ω = .81

II. Beispielseiten der Fragebogenerhebung

BASiS

Liebe Lehrkraft,

vielen Dank, dass Sie an der BASiS-Studie teilnehmen! Im Rahmen der BASiS-Studie interessiert uns Ihre **Einstellung und Meinung zu Ihrer Schule** sowie zu den dort **beteiligten Akteur*innen**.

Wir versichern Ihnen eine strenge Vertraulichkeit im Umgang mit allen erhobenen Daten und versichern, dass sowohl die Teilnahme an der Befragung als auch eine Nicht-Teilnahme keinerlei Konsequenzen für Sie nach sich ziehen kann.
Bitte füllen Sie daher diesen Fragebogen **offen** und **ehrlich** aus. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten, wir sind nur an Ihrer persönlichen Einschätzung interessiert.
Bei manchen Fragen werden Sie das Gefühl haben, dass sich diese doppeln oder wiederholen; Bitte beantworten Sie trotzdem zügig und spontan, da jede Frage für die Datenauswertung benötigt wird.

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:
Der Großteil des Fragebogens besteht aus Aussagen, welche durch **Ankreuzen eines der fünf vorgegebenen Kästchen** beantwortet werden. Wählen Sie dabei immer die Antwort, die Ihrer Meinung am besten entspricht.
Antworten Sie möglichst zügig, ohne allzu lange über die einzelne Frage nachzudenken. Manche Aussagen sind sich sehr ähnlich, aber bitte antworten Sie immer spontan, ohne die vorherigen Antworten zu beachten. Nutzen Sie daher auch **nicht die Zurück-Funktion ihres Browsers**, da die Antworten sonst nicht gespeichert werden!
Der Fragebogen beinhaltet auch **offene** Fragen, welche **schriftlich** zu beantworten sind. Vermerken Sie hierbei bitte nirgends Ihren Namen oder personenbeziehbare Angaben über Dritte.

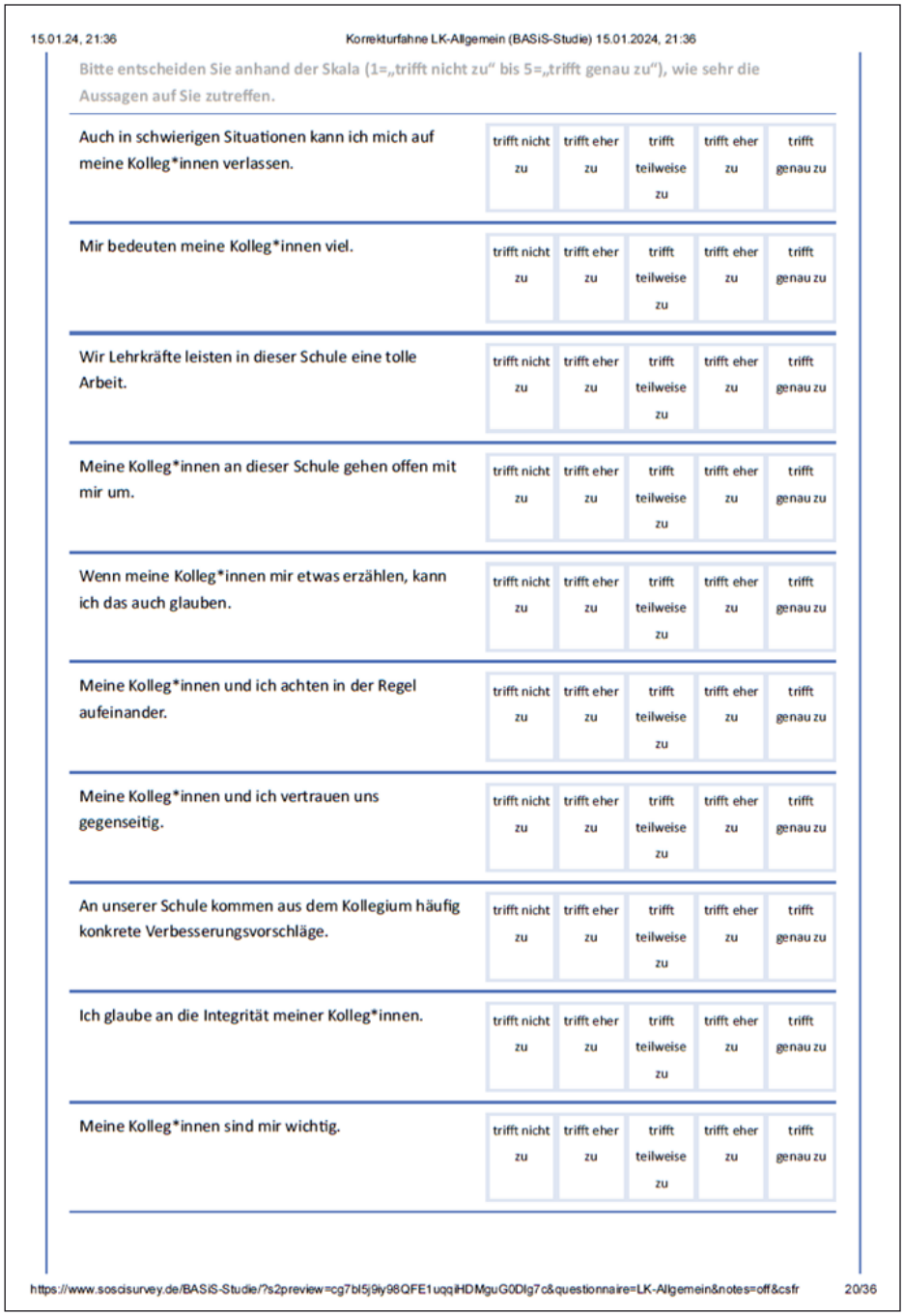
Haben Sie noch **Fragen**? Dann wenden Sie sich bitte direkt per Mail an uns: **info@basis-studie.de**

Wir verweisen an dieser Stelle auch noch einmal auf die Hinweise zum Datenschutz sowie auf das Informationsschreiben zur Studie.
Wenn Sie mit mit den Teilnahmebedingungen einverstanden sind, klicken Sie nun bitte auf **"Weiter"**.

Weiter

0% ausgefüllt

Abbildung 43: Instruktion der Fragebogenstudie



15.01.24, 21:36 Korrekturfahne LK-Allgemein (BASiS-Studie) 15.01.2024, 21:36

Bitte entscheiden Sie anhand der Skala (1=„trifft nicht zu" bis 5=„trifft genau zu"), wie sehr die Aussagen auf Sie zutreffen.

Auch in schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Kolleg*innen verlassen.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Mir bedeuten meine Kolleg*innen viel.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Wir Lehrkräfte leisten in dieser Schule eine tolle Arbeit.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Meine Kolleg*innen an dieser Schule gehen offen mit mir um.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Wenn meine Kolleg*innen mir etwas erzählen, kann ich das auch glauben.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Meine Kolleg*innen und ich achten in der Regel aufeinander.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Meine Kolleg*innen und ich vertrauen uns gegenseitig.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
An unserer Schule kommen aus dem Kollegium häufig konkrete Verbesserungsvorschläge.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Ich glaube an die Integrität meiner Kolleg*innen.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Meine Kolleg*innen sind mir wichtig.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu

https://www.soscisurvey.de/BASiS-Studie/?s2preview=cg7bl5j9ly98QFE1uqqiHDMguG0Dlg7c&questionnaire=LK-Allgemein&notes=off&csfr 20/36

Abbildung 44: Beispielseite aus der Fragebogenerhebung

III. Interviewleitfaden der Lehrkräfte

Name: _____ Schule:_____ Datum_____

Hinweis: Anonym, ehrlich und offen antworten, Einverständnis für die Aufnahme.

Haben Sie an der LK-Befragung teilgenommen?

Auch als Mathe-LK? in welche Mathe-Klassen?

Dann wäre es toll den Code noch einmal gemeinsam zu generieren.

1. **Buchstabe Name Vater**
2. **Buchstabe Name Mutter**
3. **Buchstabe ihres Geburtsmonats**
4. **Buchstabe ihres Geburtsortes**

Wir möchten mit unserer Studie herausfinden, was „gute" und tragfähige Beziehungen an Schulen auszeichnet. Ihr Schule hat bereits bei der Fragebogenerhebung teilgenommen. Nun möchten wir mit Hilfe dieser Interviews ein wenig besser verstehen, was die Beziehungsgestaltung an ihrer Schule ausmacht, und zwar gerade auch in der Zeit während und nach Corona-Lockdowns.

Wenn Sie einverstanden sind, würden wir direkt mit dem Interview starten und Sie quasi direkt ins kalte Wasser werfen:

1. Wenn Sie die sozialen Beziehungen an Ihrer Schule beschreiben müssten: Welche drei Aspekte fallen Ihnen dazu ein? (Einleitung / explorativ)

Wir möchten mit unserer Studie herausfinden, was „gute" und tragfähige Beziehungen an Schulen auszeichnet. Im Kern befassen wir uns damit, wie „caring" an hervorragenden Schulen wie Ihrer umgesetzt wird. Dieses „caring" lässt sich sehr schwer mit einem deutschen Wort übersetzen, weil „care for & care about" im Englischen vielschichtige Bedeutungen haben kann. Meistens wird es aber mit Fürsorge oder „sich kümmern" übersetzt, deswegen würden wir uns mit Ihnen gerne über fürsorgliche Beziehungsgestaltung an Ihrer Schule unterhalten.

*Lassen Sie uns zuerst auf die Beziehung zwischen Ihnen und Ihren Schüler*innen schauen.*

2. Was zeichnet für Sie als Lehrkraft eine fürsorgliche Einstellung und Haltung gegenüber Ihren Schüler*innen aus? (Caring Engrossment)

3. Wie setzen Sie diese gerade beschriebene Haltung in der Beziehung zu Ihren Schüler*innen um? (Caring Action)
    a. Wie zeigen Sie Ihren Schüler*innen, dass Sie sie wahrnehmen, wertschätzen und sich um sie sorgen? (Engrossment)

   b. Was unternehmen Sie ganz konkret, um auf die Bedürfnisse, Meinungen und Wünschen Ihrer Schüler*innen einzugehen? (z.B. in der Unterrichtsplanung & -gestaltung → Action)
4. Eine gute Beziehung beruht immer auch auf Gegenseitigkeit. Wie zeigen Ihre Schüler*innen Ihnen als Lehrkraft, dass sie Ihre Fürsorge wahrnehmen und wertschätzen? (Caring Reciprocity)

5. Welche Erwartungen haben Sie an Schülerinnen und Schüler, um eine möglichst gute Beziehung zueinander aufbauen zu können? (Erwartungen an Beziehungen)

6. Was glauben Sie: Welche Erwartungen haben Ihre Schüler*innen an Sie als fürsorgliche Lehrkraft? In welchen Bereichen erwarten Ihre Schüler*innen, dass Sie sich um sie kümmern? (Erwartungen an LK)

7. Was würden Sie sich an Ihrer Schule wünschen, ganz unabhängig von der finanziellen, personellen oder curricularen Umsetzbarkeit, damit die Beziehung zwischen Ihnen und Ihren Schüler*innen noch besser werden könnte? (Verbesserungspotentiale)

Nun geht es um Beziehungen innerhalb des Kollegiums

8. Welche Erwartungen stellen Sie an eine*n Kolleg*in, der sie vertrauen? (Facetten der Vertrauenswürdigkeit)
   a. Was zeichnet ihrer Meinung nach eine vertrauensvolle Kolleg*in aus?

9. Welche konkrete Maßnahmen auf schulischer Ebene gibt es, die das Vertrauen der LK untereinander stärken? (Maßnahmen zur Vertrauensförderung)

10. Wie unterstützt Sie die Schule darin, gute Beziehungen zu ihren Kolleg*innen aufzubauen und zu pflegen? (soziale Eingebundenheit)

11. Wie erleben Sie die gegenseitige Unterstützung ihrer Kolleg*innen? (gegenseitige Unterstützung)
   a. Auf welche Art und Weise werden sie unterstützt oder unterstützen Sie? (Erfolgt diese Unterstützung auf einer persönlichen Ebene (von LK zu LK) oder gibt es hier Maßnahmen von Seiten der Schule??)

Der Anfangskontakt ist wichtig für den Aufbau guter Beziehungen und dem gegenseitigen Vertrauen. Daher meine Frage:

12. Können Sie sich noch an ihre Anfangszeit in dieser Schule erinnern - Wie wurden Sie in die Schulgemeinschaft aufgenommen? (Anfangskontakt)
   a. Gab es etwas von Seiten der Schule, was Ihnen den Start erleichtert hat?
   b. ODER Was unternehmen Sie, wenn eine neue LK an ihre Schule kommt?

Lassen Sie uns nun ein wenig über Ihre Beziehung zur Schulleitung sprechen:
Auch hier zunächst eine Frage zum ersten Kontakt mit der SL.

13. Erinnern Sie sich noch an den ersten Kontakt mit der SL? (Anfangskontakt SL)
   a. Gab es etwas das die SL gemacht hat, damit sie sich willkommen fühlen?

14. Was sollte ihre SL tun, damit es Ihnen leichter fällt, ihr zu vertrauen? (Maßnahmen Vertrauensförderung SL)

15. Wie würden Sie den Interaktionsstil Ihrer Schulleitung beschreiben? (Interaktionsstil, Nähe und Distanz)
    a. Wieviel Einfluss übt Ihre Schulleitung auf Sie und Ihre Arbeit aus? (Interaktionsverhalten der Schulleitung hinsichtlich **Einflussnahme**)
    b. Wie würden Sie den Interaktionsstil Ihrer Schulleitung hinsichtlich **persönlicher Nähe** (**Verbundenheit**) charakterisieren?

16. Wie unterstützt die Schulleitung Sie darin, selbständig zu arbeiten? (Autonomie)
    a. Was dürfen Sie selbst entscheiden, bzw. wo gibt es Grenzen? (Unterrichtsgestaltung, Lehrinhalte, Methodik, Über welche Bereiche ihres Unterrichts können Sie frei entscheiden? (Autonomie im Klassenzimmer))
    b. Oder wo fühlen sie sich eingeengt?
    c. Wie wird dies kommuniziert? Individuell oder für alle gleich?

17. Wie werden Sie von Ihrer Schulleitung hinsichtlich Ihrer Kompetenzen unterstützt, die Sie als Lehrer*inn brauchen? (Kompetenzunterstützung)
    a. Wenn Sie mal bei der Unterrichtsgestaltung Hilfe benötigen, wie gehen Sie vor? (Kompetenz)

18. Was macht Beziehungsarbeit mit den Eltern ihrer Klassen für Sie persönlich aus? (Elternarbeit)
    a. Eher Belastung oder Bereicherung?

Zum Ende des Interviews kommt nun „natürlich“ eine Corona Frage:

19. Inwiefern hat die Corona-Pandemie die Beziehungen und die Beziehungsgestaltung an Ihrer Schule beeinflusst? (Corona und Beziehungen)

Wir haben in diesem Gespräch schon viel von Ihnen gelernt. Wir möchten Ihre positiven Erfahrungen gerne auf andere Schulen übertragen. Um unser Gespräch abschließend auf den Punkt zu bringen: (Abschluss)

20. Welche Tipps würden Sie aus ihren persönlichen Erfahrungen anderen Lehrkräften weitergeben, wenn diese die Beziehungen in ihren Klassen verbessern möchten?

IV. Transkriptionssystem

Einfaches Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018, S. 20–25)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.

2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise „Er hatte noch so'n Buch genannt" wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt" und „hamma" wird zu „haben wir". Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen".

3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.". „Ganze" Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.

4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.

5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (…) markiert.

6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm" etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm" ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)", oder „mhm (verneinend)" erfasst, je nach Interpretation.

7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.

8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.

9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.

11. Die interviewende Person wird durch ein „I:", die befragte Person durch ein „B:" gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z. B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B" eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet (z. B. „B1:", „Peter:").

V. Exemplarisches Interviewtranskript

I: Sie müssen kurz annehmen. #00:00:02-7#

B: Ja. #00:00:04-2#

I: Ich speichere dann auch nur die Audiodatei, schon allein aus Platzgründen. #00:00:08-1#

B: Ja. #00:00:08-6#

I: Ja. Also denken Sie mal an die Beziehungen an Ihrer Schule. Bei unserer Studie geht es ja um Beziehungen, Beziehungsgestaltung. So ganz spontan. Welche so drei Aspekte fallen Ihnen den ein? Was zeichnet denn Ihre Beziehungen an Ihrer Schule so aus? #00:00:22-6#

B: Also die Verbindungen sind immer sehr persönlich zu den Schülern. Ich persönlich habe auch viel Spaß so im Kontakt zu den Schülern. Dritte Sache #00:00:39-2#

I: Vielleicht irgendwas mit den Kollegen? #00:00:40-8#

B: Also mit den Kollegen auch noch irgendwie, ja da eigentlich so ein freundschaftlicher Austausch. #00:00:44-6#

I: Okay. Also Sie gehen gerne in die Schule, merke ich. #00:00:48-4#

B: JA. #00:00:49-0#

I: Okay. Wir reden jetzt über verschiedene Ebenen. Also fangen wir mal mit den SchülerInnen an. Ja so eine fürsorgliche Haltung, die man ja irgendwie hat als Lehrkraft gegenüber seinen SchülerInnen. Wie würde Sie denn diese Einstellung, Haltung gegenüber Ihren SchülerInnen bezeichnen? Wie würden Sie die beschreiben? #00:01:06-0#

B: Ja, also mir ist eigentlich immer sehr daran gelegen, dass das jetzt nicht irgendwie für die Arbeit klappt oder das jetzt das KC(?) letztlich erfüllt ist. Sondern, dass es irgendwie, dass sie Spaß haben, so ein bisschen. Also, dass das, die nicht angstbehaftet in Mathematik sind. Das sie merken, dass ist alles gar nicht so schlimm ist, auch wenn die Eltern sagen, das ist ganz ganz schlimm/ von vornerein Mathe konnte ich nicht oder so ist ja immer diese (unv.) Eltern, dann wirst du das auch nicht können. Das finde ich immer schlimm und da versuche ich immer so ein bisschen gegenzuwirken. Also das Mathe Spaß machen kann, so das ist so ein bisschen, das versuche ich so/ die Haltung versuche ich zu vermitteln. #00:01:40-4#

I: Und wie schaut es dann konkret aus? Wie versuchen Sie das umzusetzen? #00:01:44-3#

B: Ja. Meist ist ja immer so, wenn dann es irgendwann/ gerade in den Jahrgängen, wo sie auch überprüft haben, wenn es dann mit Variablen oder so ist. Dass das eigentlich sozusagen ein gedanklicher Fortschritt von uns Menschen ist, das so zu fassen. Und dass wir da nicht irgendwelche Symbole da gezeichnet haben, aber dass man letztlich ja das immer auch wieder zurück übersetzen kann. Wenn man es sich als Waage vorstellt oder wenn ich dann wieder von Äpfeln erkläre. Das ist eigentlich ja nur sinnvoll ist, wenn man zwei Äpfel hat, dass dann zwei x hat. Und x und x und so. Das heißt das hinter allem könnte man wieder eine bildliche oder eine sprachliche Ebene finden und das versuche ich dann immer mal wieder rückgängig so zumachen, zu übersetzen, wenn man merkt, da sind Schwierigkeiten, wenn man es auf symbolischer Ebene jetzt nicht versteht. #00:02:23-0#

I: Und ja, wenn man so ein bisschen denkt, so jeder Schüler ist natürlich anders. Und eine Klasse ist ja wahnsinnig gemischt. In der XXX ein bisschen weniger noch als in der Gesamtschule irgendwo. Aber trotzdem ist es eine heterogen/ Wie nehmen Sie denn diese unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder wahr? #00:02:39-3#

B: Ja, man merkt halt, dass man zum Beispiel, wenn man jetzt am Anfang irgendein bildlichen Einstieg hatte, man hat jetzt eine Waage ja gezeigt und hat gesagt, das symbolisiert jetzt eine Gleichung, da merkt man, dass ganz viele ganz schnell auch das verstehen. Und dann auch schon lieber symbolisch arbeiten, weil es ja weniger Arbeit ist eine Waage zu zeichnen und andere, merkt man auch, dass sie noch, wenn sie mir irgendwie ein Problem erklären, dass sie dann auch von diesem Waagenmodell sozusagen sinnbildlich sprechen. Sie sagen jetzt habe ich aber auf beiden Seiten was genommen oder wie muss ich mir, denn was negatives vorstellen oder ähnliches. Ja das merkt man dann halt noch. Das manche sozusagen länger noch an dieser ikonischen Ebene sind und andere schon viel früher in diesem formalen Bereich wechseln. Also daran mache ich das oft fest und das merkt man dann auch. #00:03:24-8#

I: Und was machen Sie mit den Kindern, die da nicht mitkommen oder #00:03:28-5#

B: Ja. Ja damit man dann/ meistens ist es ja dann, sobald man/ also das Bild ist eigentlich bei uns an der Schule das meistens immer funktioniert und wenn man dann merkt, wenn man in das Formale geht und man merkt, der andere brauch aber nochmal das Bild, dass man dann möglichst ja Anfang irgendwas gewählt hat, was noch lange gut geht (unv. Wortüberlappung). Gerade (unv.) das Waagenmodell, da wäre jetzt ein Problem, wenn sie jetzt da -x irgendwie da auf einer Seite steht, da muss man natürlich/ sage ich auch mal, da muss/ da ist jetzt sozusagen dann noch das gedankliche mehr, was dahintersteckt. Aber dass man vielleicht versucht auf das Modell zurückzuführen und dann anhand dessen zu erklären, ja aber wenn du teilst, dann musst du alles teilen. Das ist ja auch bei dem Waagenmodell so (unv.) #00:04:03-0#

I: Okay, ja cool. Ja so Beziehungen sind ja auch immer wechselseitig. Es läuft ja nie einseitig. Wie zeigen denn die SchülerInnen Ihnen das sie dieses caring, was Sie so beschreiben auch irgendwie annehmen oder spiegeln die das? #00:04:15-4#

B: Ja, also das merkt man schon. Also man versucht ja nicht sich mit anderen Kollegen so zu vergleichen. Aber Schüler neigen ja dann doch dazu irgendwas dazu zu sagen. Irgendwie man weiß nicht, vielleicht lügen die mich auch an und sagen den anderen Lehrern genau das gleiche, aber mir sagen sie dann immer, dass ich eigentlich sehr gut erklären kann, das hört man natürlich selber persönlich auch gerne. Aber ja, ich glaube schon, dass da auch ein bisschen was dransteckt, da nehmen ich ja auch für mich selber ein bisschen was raus, dass ich meinen Job gut mache. Aber das ich auch dann selber eben merke, dass sie sagen, ah ja also das ist so diese Aha-Momente. Ach ja, das ist ja mal eine gute Erklärung, also so habe ich das noch nie gesehen oder so. Das macht mir immer Spaß. Auch gerade dann, wenn sie irgendwie vor einer Aufgabe stehen und es extrem schwierig wirkt, man dann durch eine gute Erklärung irgendwie sagt, ach ja das ist ja eigentlich/ eigentlich ist das ja relativ leicht oder ach das verstehe ich ja. Und dann sage ich immer, ja Mathe ist gar nicht so schwer, wie man denkt. #00:05:05-2#

I: Und so, ja wenn man das wieder in Beziehungen denkt. Welche Erwartungen haben Sie denn an die Schülerinnen und Schüler damit so Beziehungen klappen können? #00:05:15-3#

B: Also erst einmal keine Verweigerungshaltung, also das ist immer so ein bisschen schwierig da muss man ja erstmal überhaupt dann generell gucken, dass sie sich dem Ganzen öffnen, also so ganz schlimm finde ich immer, wenn sie da so sitzen und dann so, ich kann das eh nicht oder ich bin zu dumm. Das wissen die auch. Das hasse ich, wenn die das sagen, ich bin zu dumm dafür, dann sage ich immer, du bist vielleicht geistig herausgefordert, aber du dann kriegen wir das auch irgendwie hin. Also das ist für mich/ man muss da irgendwie offen rangehen. Nicht angstbehaftet. Erstmal dem Ganzen eine Chance geben, weil wenn man sich von vornerein sich sagt, dass klappt nicht dann will das auch nicht. Das ist wie im Sport. Das ist ja meine andere/ mein anderes Fach und da ist das ähnlich. #00:05:51-2#

I: Und andersrum gefragt wieder. Was glauben Sie erwarten die SchülerInnen von Ihnen als gute fürsorgliche Mathelehrkraft? #00:05:55-8#

B: Ich glaube die eigene Bedürfnisse wahrzunehmen. Also die wollen gesehen werden einzeln. Also die finden es schlimm, wenn heute irgendwas nicht klappt und ich dann sage, das hat doch immer geklappt

bei dir, nee. Und dann sagen die nee es hat nicht geklappt, haben sie nicht hingeguckt so, ne. Also das ist wichtig, dass ich selber sozusagen immer wieder diagnostiziere und gucke, wo die gerade stehen. Dann erwarten die von mir auch auf jeden Fall, dass ich das gut erklären kann, sonst kriegt man immer das auch direkt gespiegelt und ich glaube auch fachliche Kompetenz ist ihnen wichtig. Also das merken die auch, das kann man vielleicht mal überspielen, aber wenn man das häufig irgendwie hat, glaube das sagen die einem auch, dass sagen die einem auch. Das sagen die einem auch/ irgendwie Referendaren an der Schule, die es noch nicht so gut hinkriegen, das sagen die unverblümt. Ihm nicht vielleicht direkt, aber man kriegt das so mit, das sagen Schüler. #00:06:40-7#

I: Manchmal strahlt es ja auch schon aus, wenn man sich irgendwo unsicher ist. Und kommt nicht raus. So ein bisschen so eine Utopie Frage, im Sinne/ Welt mit so einer Schule, wo es keine finanziellen, personellen, curricularen Hürden gibt. Was würden Sie sich denn wünschen, damit die Beziehungen jetzt, also wir sprechen jetzt über die Beziehungen noch besser werden können? Zwischen Ihnen und ihren SchülerInnen? #00:06:59-7#

B: Auf jeden Fall/ Das ist so die eine Sache, die ich denke, die alles in Deutschland verbessern würde, ist einfach dieser Schlüssel Lehrer, wenn man den verringern würde. Also jetzt kümmert man sich halt, ja ordnungsgemäß halt um, ja weiß ich nicht, 25 bis manchmal 30 Schüler. Das wäre definitiv besser, hätte man zehn, fünfzehn Schüler. Es muss gar nicht so superklein sein. Ich glaube auch durch die Menge an verschiedenen Personen kann es auch fruchtbar sein. Aber, sagen wir so, idealerweise/ ich glaube, das würden alle übereinstimmen, wenn das gehen würde, würde man die Lerngruppen halt reduzieren. Dann könnte man viel individueller auf die Leute auch eingehen. #00:07:32-1#

I: Da meinen Sie aber konkret einfach mehr Lehrkräfte? #00:07:35-9#

B: Ja, mehr Lehrkräfte, weil Schüler können wir ja nicht verringern, dann wäre #00:07:38-7#

I: Ja, dass/ Man könnte ja auch noch an pädagogisches Personal denken, dass Sie einfach unterstützt, zum Beispiel. #00:07:43-8#

B: Ja, das könnte man auch machen. Also ich war selber an einer Gesamtschule in XXX, also in so einem Brennpunktbezirk in XXX. Da hatten wir das auch. Also da gab es halt wirklich dann dieses klassisches EA-, GA-Kurs und auch Inklusionsklassen, in den ich gearbeitet habe. Da gab es immer diese zweite Lehrkraft, die sich gerade um die Inklusionskinder gekümmert hat. Das war auch nicht schlecht, aber da würde ich sage, also zumindest bei uns an der Schule, würde eine zweite Lehrkraft, glaube ich, besser sein, weil dann ist es auch (unv.) / da hat man einen ähnlichen Zugang zu dem Thema und dann manchmal war es dann in XXX, dass man es nicht so haben wollte, wie die andere das erklärt hat, denn muss man wieder gegensteuern oder so. Und das ist dann wieder so ein bisschen schwierig. #00:08:21-0#

I: Bei Ihnen gibt es so die klassischen Klassenlehrerprinzip in der Schule? #00:08:25-4#

B: Ja. #00:08:26-1#

I: Es gibt jetzt nicht so ein Tandemprinzip oder so ein Jahrgangsteamprinzip oder sowas? #00:08:29-4#

B: Doch es gibt bei uns ein Tandemprinzip. Also wir haben immer zwei Klassenlehrer. Meist immer Frau und Mann. Und dann meist auch immer so in der Fächerkombination, dass man sich nicht überschneidet. Also jetzt zum Beispiel meine jetzige Ko macht Deutsch und Politik. Damals in der Acht war es Englisch und Erdkunde. Das heißt so, da hat man dann ein möglichst viel Unterricht abgedeckt, dass man fast jeden Tag auch in der Klasse ist. #00:08:53-9#

I: Okay. Ja, dann kommen wir auch schon so ein bisschen zum Kollegium. Ja, da ist ja in Beziehungen auch immer Vertrauen ziemlich wichtig. Also das wie so eine Basis eigentlich für alles. Was erwarten Sie denn von einer Kollegin, der Sie vertrauen können? #00:09:08-8#

B: Von einer Kollegin, der man vertrauen kann, sage ich mal, das schön ist, wenn gerade Material geht es ja oft darum, also wenn man sich irgendwie fachlich austauschen will/ Ist immer schön, wenn das ganze keine Einbahnstraße ist, also dass man immer irgendwie Sachen gibt, aber irgendwie selten was bekommt. Das ist eigentlich immer ganz schön, weil das ist ja meisten mit Vertrauensvorschuss. Man hat mal was getan, dann hofft man, dass es auch irgendwann mal ja wieder zurückkommt. Ja und gleichzeitig auch so ein fachlichen Austausch, ne man hofft natürlich so eigenen Schwerpunktsetzung, die man für sich so beschlossen hat, dass die vielleicht auch bei dem Gegenüber so sind. Und selbst, wenn sie dann nicht so sind, dass man das vielleicht auch verstehen kann. Ja schwierig ist es immer, wenn man dann komplett aneinander vorbei geht. Also ich mag zum Beispiel sehr diese computergestützten Sachen, also jetzt haben wir auch die IPads etc, wenn dann der andere sagt, aber das ist alles neumodischen Kram, braucht man nicht. Und das wäre dann irgendwie schwierig, ne. Also der muss dann halt schon ehrlich ticken, was gerade so Didaktik und auch den Fortschritt so angeht. #00:10:02-5#

I: Jetzt haben wir gerade relativ viel über das Fachliche geredet quasi, das Professionelle. Wenn wir ein bisschen persönlicher gehen, so ein bisschen auf die Eigenschaften so einer Person, der Sie vertrauen können? Sie können auch konkret an eine denken. Denken an (unv.) #00:10:14-3#

B: Ja, wenn ich so an bei uns denke. Also man muss halt auch Spaß zusammen haben, ne. Also ich sage mal, dieses typische Lehrergespräch was gerade passiert ist in der Klasse und wie ist das denn bei dir, ja bei mir war das auch so. Also wo man sich manchmal ein bisschen Luft macht, ja dass man da irgendwie gemeinsam drüber lachen kann. Schlimm, wenn da einer (unv.) ernst wäre und sagt, das macht nicht, jetzt über die Schüler reden, also das können wir jetzt nicht machen. Also dass man das auch mal irgendwie macht, das ist ja nicht böse gemeint in dem Moment. Man hat ja das Beste für die Kinder im Kopf. Aber dann, dass man dann einfach auch mal irgendwie auch mal unfachlich einfach mal irgendwie humorvoll damit umgehen kann mit der Situation. Das ist mir wichtig. Und ja auch irgendwie, dass man erreichbar ist, ne. Also, wenn man mal irgendwas hat, dass der andere sich nicht wegguckt, sondern dass man sich auch irgendwie gegenseitig hilft. Also Hilfsbereitschaft, sage ich mal. #00:10:59-3#

I: Sehr schön. Wenn wir so auf die schulische Ebene schauen, was gibt es denn so für Maßnahmen von der Schule, damit sich Lehrkräfte gegenseitig mehr vertrauen können? Damit es ihnen leichter fällt gegenseitiges Vertrauen aufzubauen auch? #00:11:10-8#

B: Also wir haben immer am Anfang des Schuljahres so ein Anfiezen(?), das heißt wir sind immer irgendwie als Kollegium/ da geht es noch nicht um die Klassenverteilung oder sonst wie. So man geht irgendwie gemeinsam mit dem Fahrrad ist man unterwegs. Auch von der/ Es gibt ja so eine Weihnachtsfeier, die wir machen, also wo wir dann auch irgendwie alle gemeinsam zusammenkommen. Dann ist es zwar von der Schulleitung nicht unbedingt das gewünschteste, aber es gibt auch immer so Fortbildungen, die wir machen. Also als Schule machen wir so eine Schilf. Bei der wir irgendwie die Schule ausrichten und da ist mindestens genauso wichtig, zu dem was tagsüber besprochen wird, wie man die Schule ausrichtet, dass man sich abends dann auf ein Bier noch zusammensetzt. Irgendwann gibt die Schulleitung auf und geht nach oben ins Bett. Und dann geht es dann auch nochmal irgendwie bis drei Uhr, vier Uhr morgens teilweise. Ich mache noch als junger Kollege noch lange mit, also das gehört auch irgendwie mit dazu, auch mal so richtig Spaß zu haben. #00:12:00-7#

I: Das ist jetzt so ein bisschen das soziale Miteinander. Wenn wir ein bisschen mehr so strukturell denken, also Sie haben schon gesagt, es gibt Tandems, also immer zwei für eine Klasse. Fällt Ihnen da noch irgendwas ein, was die Schule quasi von der Struktur so vorgibt, damit es so ein miteinander mit den Lehrkräften einfacher ist? Oder dass #00:12:17-9#

B: Ja. Also strukturmäßig sind halt verschiedene Sachen vorgegeben, wie zum Beispiel das Tandem. Es gibt dann in der nächsten Sache, das/ wäre sogar meinem Fall, ich bin der Jahrgangssprecher für die Jahrgangstufe neun, das heißt man hat so, klar eine Hierarchie, die ist zwar flach bei uns in der Schule, aber es gibt so eine gewisse Zuständigkeit. Das heißt man hat auch so ein Jahrgangstreffen, was ich dann

immer mal wieder auch einberufe. Das ist dann fächerübergreifend. Aber wenn eben irgendwelche bestimmten Sachen anstehen, weiß ich nicht, alle müssen noch irgendwie Sexualkunde nachholen, weil das durch Corona ausgefallen ist oder es gibt irgendwie ein gemeinsame Klassenfahrten, die man irgendwie macht, dass man sich da gemeinsam auf Regeln einigt.. Nicht dass die einen ans Handy dürfen, die anderen nicht. So das gibt es auf jeden Fall. Und ja ich sage mal die Schulleitung guckt bei uns auch drauf, dass man sich auf jeden Fall auch irgendwie austauscht. Also wenn zum Beispiel Fachkonferenzen wieder anstehen, dann kriegt man da auch ein Hinweis. Und auch Dienstbesprechungen sind bei uns relativ häufig, würde ich sagen. Selber auch intrinsisch aber auch manchmal auch durch die Schulleitung, dass die sagt, da kann sich jetzt mal wieder getroffen werden. Also es gibt dafür auf jeden Fall Raum. Wenn wir am Anfang des Jahres eine Lehrkräftekonferenz haben, dann gibt es auch immer Raum sozusagen in den Fächer einzeln zusammenzukommen. #00:13:25-1#

I: Wieviel Jahre bleiben Sie denn Klassenlehrkraft oder wechselt es überhaupt? #00:13:29-6#

B: Man ist immer Lehrkraft. #00:13:31-3#

I: Okay von der fünften bis zum Schluss? #00:13:32-9#

B: Achso meinen Sie das. Nein das wechselt immer nach zwei Jahren bei uns. #00:13:36-7#

I: Nach zwei Jahren? #00:13:37-3#

B: Ja. #00:13:37-9#

I: Okay. Ja so das Thema gegenseitige Unterstützung Ihrer KollegInnen. Wie empfinden Sie das? #00:13:44-4#

B: Das muss ich sagen ist eigentlich wirklich sehr gut. Also das ist eigentlich/ habe ich immer so wahrgenommen, wenn es mal wirklich Not am Mann ist, was ich, glaube/ ganz schlimm war mal irgendwie eine Nachschreibetermin im Abitur Mathematik, die Person ist nicht gekommen und dann musste ein ganzer Vorschlag irgendwie entwickelt werden. Da hat man wirklich dann fachlich zusammengestanden und geguckt, weil es ist, ja eine Mammutaufgabe für eine Person, das zu konzipieren. Da hat man sich auf jeden Fall geholfen. Man hätte natürlich auch sagen können, ja das ist nicht mein Name, der da draufsteht, mach du das mal. Aber da hat man sich auf jeden Fall gegenseitig beigestanden und auch wenn dann irgendwas mit Korrekturen ist oder wo es ja auch mal irgendwie knarzen kann in der Abiturkorrektur, wenn der Korrektor was sagt und so. Das nehme ich aber alles wirklich sehr sehr gut wahr. Natürlich gibt es wie bei jeder Zusammenarbeit zwischen Menschen auch mal irgendwelche (unv.) Punkte, aber eigentlich, wenn es wirklich so hart auf hart kommt, dann zieht man immer an einem Strang. #00:14:39-1#

I: Aber läuft das eher so auf persönlicher Ebene mit Ihren KollegInnen oder ist da auch die Schule dahinter, die irgendwas das? #00:14:45-2#

B: Nein, ich würde sagen, dass ist eigentlich immer so auf persönlicher Ebene. Also das geht nie, dass man jetzt so sagt, ich bin da anderer Meinung, dass müssen wir jetzt mal irgendwie eine Instanz höher klären. Also so habe ich das eigentlich noch nie wahrgenommen. Das kriegt man immer selber hin. Wie tief das jetzt ist das Gespräch, was man macht, das hängt dann wirklich ein bisschen von dem jeweiligem Kollegen ab. Also manchmal hat irgendwie eine andere Ebene, weil man sich auch persönlich gut mit denen versteht und auch in der Pause mal öfter mit denen redet, mit anderen kriegt man das aber auch so hin. Also ich habe auch noch nie erlebt, dass ich gesagt habe, da sind wir anderer Meinung, da müssen mir direkt irgendwie eine Instanz höher. Das war noch nie der Fall. #00:15:13-7#

I: Ganz wichtig bei Beziehungen ist auch immer so der Anfangskontakt. Man kennt es ja auch im Privaten, man sieht sich und man wird warm oder halt auch nicht. Können Sie sich noch an Ihre Anfangszeit erinnern? Wie lange ist das denn her und können Sie sich daran erinnern? #00:15:25-1#

B: Ja. Das war bei mir vor fünfeinhalb Jahren. Ich bin in das Gebäude reingekommen. Ich wusste schon, dass ich irgendwie so drei, vier Matheklassen habe. Kam aus dem Ref und wusste das wird wahrscheinlich auch ein bisschen anders sein, jetzt hier an dem Gymnasium als in XXX. Meine erste Kollegin XXX hat direkt gesagt, das ist wahrscheinlich für dich ganz schlimm, ich kann dir aber schonmal direkt/ Klasse neun, da bist du, glaube ich, drin, das gebe ich jetzt ab, da habe ich den Unterricht auch schon vorbereitet, den kannst du von mir haben, so. #00:15:53-5#

I: Perfekt. #00:15:53-7#

B: Das war der erste Kontakt, da hatte ich schonmal erstes Material/ wo so okay mit einer Klasse neun, brauch ich mich nicht direkt drum kümmern. Und gerade mit ihr, auch wenn sie jetzt gerade in Elternzeit ist, haben wir es einfach so gemacht, sie hat gesagt, komm ich habe eine Acht, du hast eine Acht, ich habe eine zehn, du hast eine zehn, ich mache die zehner, du die achter. Und dann habe ich die Achter vorbereitet und dann hat sie mir auch beim ersten Mal gesagt, nein so, ich möchte das anders haben. Da habe ich gesagt, oh okay. Aber dann habe ich nachher gemerkt, achso deswegen will sie das, das ist ja wirklich praktischer, weil das war für mich das digitale Arbeiten mit dem Smartboard war neu. Und ja das benutze ich heute noch sehr gerne. Und dann denke ich auch immer noch an die Zeit so zurück mit ihr. Das heißt das war eigentlich immer sehr positiv. Also deswegen gebe ich das jetzt auch immer weiter, wenn ich neue Kollegen kommen. #00:16:33-0#

I: Das ist schön. #00:16:32-8#

B: Gib den schonmal eine Klasse notfalls. #00:16:34-8#

I: Ja, so machen Sie das? #00:16:35-9#

B: Ja, das mache ich schon. Also ich/ Es ist immer so/ Es ist natürlich ein bisschen auch perfide im Hintergrund, ich denke schon, gucke mal schon, wie ist die Person so darauf. Man kennt sie ja nicht. Das heißt es gibt meist/ Ich könnte ja gleich alle Klassen geben, alles, was ich so habe. Aber ich gebe meist so einen Jahrgang, wo ich weiß, das hilft der Person. Und dann guckt man einfach was da zurückkommt. Gerade Referendare, die hier neu sind, die haben ja auch immer ganz tolle Sachen, die sie irgendwie auch neu mitbringen. Da guckt man immer, kommt da was, kommt da nicht was, ne. Und dann merke ich schon immer, wie derjenige drauf ist. Ob der zusagen nur zieht oder ob der sozusagen auch merkt, ach das war ja nett, dass er mich entlastet hat, das kann ich auch mal zurückgeben. #00:17:06-6#

I: Da ist wieder das Thema Vertrauen eigentlich. #00:17:08-6#

B: Genau. #00:17:09-9#

I: Macht die Schule irgendwas, wenn Neuankömmlinge kommen, dass die sich irgendwie wohlfühlen, dass die sich willkommen fühlen? #00:17:16-6#

B: Ja. Es gibt dann immer so eine Einführung. Einfach generell von XXX oder von XXX, die das immer machen. Da gibt es so ein langes Papier, was man auch irgendwie durchgeht. Das man erstmal so den rechtlichen Rahmen kennt, so ein bisschen die Struktur kennt, aber da bei uns an der Schule wirklich viel läuft, würde ich sagen. Ich habe jetzt natürlich nicht so viele Schulen in meinem Leben gesehen, aber ich würde vergleichend sagen, relativ viel, weil wir viele Konzepte haben. Ist es eigentlich so, dass jeder der sein Bereich irgendwie hat, dann mal die Person mal zur Seite nimmt. Also nicht so überfluten gleich am ersten Tag alles, aber irgendwann kommt man so, was ist denn das für ein Projekt oder warum dürfen die jetzt irgendwie eine Woche raus aus dem Unterricht und haben keine Schule und so und dann ist immer, dass derjenige Kollege, der das so ein bisschen betreut sagt, das ist vielleicht für dich neu, aber das ist so und so. Und so läuft das eigentlich bei uns, dass jeder sich den dann irgendwann zur Seite nimmt und das dann erklärt. Und ich glaube, dass die Referendare, auch wenn es viel ist bei uns, was man machen muss, dass eigentlich irgendwann auch sozusagen dann/ sozusagen den Blick hinter die Kulissen dann auch haben. #00:18:10-2#

I: Sehr schön. Ja, Sie haben gerade auch schon XXX angesprochen, ich kenn sie auch persönlich, habe sie sie auch schon interviewt. Sprechen wir ein bisschen über sie? Erinnern Sie sich noch an den ersten Kontakt mit XXX? #00:18:22-9#

B: Ich muss überlegen, ich glaube ja, das war damals Initiativbewerbung von mir, ich würde mich gerne einschulen hier in der (unv.) beworben. Das XXX war für mich noch neu. Wusste ich aber neu ausgestattet. Und sie hat gleich gesagt, ich kann ihnen ja die Schule zeigen. Also ich glaube sie war gleich von Anfang an angetan, wollte so ein bisschen angeben, mit der Schule, hat dann gleich die Activboards gezeigt und hat auch gleich bewirkt bei mir, will ich gar nicht leugnen. Und sie hat sich auf jeden Fall gleich im ersten Kontakt ziemlich viel Zeit genommen, wo andere auch gesagt haben, dass sie Interesse haben und das dankend angenommen habe, aber bei ihr war es dann gleich auch irgendwie eine Stunde oder eineinhalb geworden. Sodass ich dann gleich bei anderen, die sie auch schon rückgemeldet haben, sagen musste und immer wieder verschieben musste per WhatsApp, damit die wussten ich komme etwas später, es dauert hier noch länger. Aber die hat sich auf jeden Fall Zeit genommen dafür damals. #00:19:12-8#

I: Schön. Vertrauen Sie XXX? #00:19:15-0#

B: (...) Ja, aber ich weiß auch, dass sie als Schulleitung viele Sachen gleichzeitig im Kopf hat und nicht jeder sozusagen in ihrem großen Schachspiel, würde ich jetzt mal sagen, muss immer alles wissen. Das heißt, bei ihr laufen vielleicht Sachen oder Überlegungen im Hintergrund, die teilweise ihre Entscheidungen beeinflussen, also wo man selber denkt, warum macht sie das jetzt so, würde ich vielleicht anders machen oder ist das wirklich die cleverste Variante. Das man dann so im Nachhinein vielleicht durchaus durch Flurfunk teilweise Sachen rauskriegt, ach das könnte der Grund sein, warum sie damals so entschieden hat. Also ich bin selber ganz gut vernetzt, dass ich das auch so ein bisschen mitbekomme. Aber ich würde sagen, wenn es wirklich/ wenn sie weiß, dass es mir wichtig ist oder ich ihr das auch persönlich sage, dann habe ich eigentlich immer die Erfahrung gemacht, dass man ihr vertrauen kann, dass sie dann sozusagen auch meine Meinung ernst nimmt und dass ich mich dann auch gehört fühle. #00:20:10-0#

I: Also was ich gerade schon rausgehört habe, wenn man jetzt fragt, was kann sie tun, damit ihr mehr vertrauen, so ein bisschen klarere Kommunikation? Wäre das so was? Oder was fällt Ihnen alles ein, was kann sie tun damit sie denken, ja das? #00:20:22-3#

B: Ich weiß gar nicht, ob das/ Ich würde mich nicht davon freimachen, ob das bei mir als Schulleiter genauso wäre. Also ich habe #00:20:28-5#

I: Das ist klar #00:20:29-0#

B: da eigentlich auch ein ganz großes Verständnis dafür. Ich glaube, man kann nicht zu jeder Zeit jedem jede Entscheidung erklären. Was sie da machen könnte, ist, glaube ich, sie hat ein hohes Kontrollbedürfnis. Also sie möchte viele Sachen kontrollieren in der Schule. Ich glaube da würde es für sie manchmal gesünder sein Kollegen sozusagen zu vertrauen, dass sie sozusagen auch im besten Sinne der Schule ja entscheiden wollen würden, so. das ist so manchmal, glaube ich, so eine Sache, die ist für sie sehr wichtig. Sie möchte alles immer irgendwie wissen. Überall auch irgendwie auch mitgestalten und ich glaube, dass sie manchmal sehr stark fordert und dass sie sich dadurch auch sozusagen eigentlich auch schonen könnte. Gar nicht so, dass es auch nur für mich besser wäre, sondern glaube ich, für alle beteiligten manchmal etwas einfacher wäre. Jetzt sozusagen auch mal ein bisschen längere Leine lässt, sage ich mal. #00:21:19-4#

I: Also so das Thema selbstständiges Arbeiten von Ihnen. Was würde Sie denn sagen, wie selbstständig arbeiten Sie? #00:21:27-3#

B: Ich glaube sehr selbstständig. Also ja eigentlich in allen Bereichen. Ist ein sehr selbstständiges Arbeiten, ich glaube das bringt der Beruf auch generell mit sich. Ich habe mich damals immer mich auch schon für diesen Beruf entschieden, weil ich gesagt habe, ich brauche keinen/ keine Person, die auf mich

drauf guckt und mir immer sagt, was ich zu tun und zu lassen haben. Ich brauche auch nicht das höchste Gehalt oder sonst was. Ich bin an sich sehr intrinsisch motiviert. Also ich mache das einfach selber sehr gerne. Ich glaube, andere machen das nicht unbedingt. Das Beamtentum bringt ja auch manchmal auch so die Leute mit, die sagen, dass ist irgendwie so eine Hängeliege, die ich da irgendwie nutzen kann, das ist bei mir überhaupt nicht der Fall. Also ich könnte für das gleich Geld wahrscheinlich auch viel weniger machen, aber ich mache es auch irgendwie gerne (unv. Wortüberlappung) #00:22:12-8#

I: Ja, das glaube ich Ihnen wirklich sofort. #00:22:14-8#

B: Ja. #00:22:14-5#

I: Ja, gibt es irgendwie/ Ja Sie haben es gerade gemeint, dass XXX manchmal ein bisschen die Zügel zu eng anzieht. Gibt es da irgendwas, wo Sie sich eingeengt fühlen dann auch? Oder wo Sie gerne irgendwas tun würden und dann da irgendwie eine Barriere ist? #00:22:31-9#

B: Das nicht. #00:22:31-3#

I: Das nicht. #00:22:32-7#

B: Nein, also ich glaube, so ist ein Gespräch noch nie angefangen, wenn ich sagen würde, ich würde gerne etwas tun, da ist es für XXX immer in Ordnung. Sie findet Eigeninitiative immer gut. Ich weiß, ich glaube, manchmal Sachen wie wir sie organisieren, wie wir sie durchführen, dann #00:22:48-9#

I: Achso auf der Ebene, dann? #00:22:50-2#

B: Auf der Ebene, genau. Das ist manchmal sozusagen aufwendig manchmal in manchen Sachen. #00:22:56-3#

I: Kommt es dann eher im Nachhinein oder kommt es schon im Vorfeld? Dass Sie was gemacht haben und dann (unv.) hätte ich jetzt anders gemacht oder so? #00:23:03-5#

B: Nein, ist mir eher so im Vorfeld. Also wenn dann der E-Mailverkehr kommt, wir dann irgendwelche bestimmten Sachen durchführen oder machen. Und dann denke ich, boah ist auch aufwendig. Und dann nochmal wieder ein zusätzlicher Nachmittag oder so. Wo man immer gucken muss, ob das auch alle immer gut mitmachen. Ist ja letztlich macht man die Sachen mit und das ist die Dienstherrin, aber wo man so denkt, ja hätte man vielleicht auch anders klären können oder hätte eine E-Mail vielleicht auch gereicht oder könnte man vielleicht auch per Videokonferenz machen oder so. Also sowas in der Art einfach. #00:23:33-6#

I: Und so ein bisschen nach der Interaktionsstil Ihrer Schulleitung gesprochen. Also so die Art und Weise, wie sie führt? Wie würden Sie den beschreiben? #00:23:43-2#

B: (...) Also schon so, dass sie auf jeden Fall nicht laufen lässt. Also sie hat schon, würde ich sagen, zumindest nach außen hin kann sie gut verkörpern, dass sie hinter jeder Entscheidung auch ihren Teil mit beigetragen hat. Also sie ist nicht so, dass man sagt, ist das bei XXX über den Tisch gegangen, sondern da steht sie immer hinter. Dann symbolisiert sie auch ganz klar, dass ihr das wichtig ist, wie es der Schule geht. Also sie ist ein gutes Arbeitsvorbild sozusagen, sagt nicht, dass sie viel fordert und macht es selber nicht, sondern das macht sie auch. Sie steht selbst zu dem, was sie einfordert. Und auch eine gewisse persönliche Ebene. Also wenn man da irgendwie was sagt, dann kann sie sich auch Zeit dafür nehmen, aber man muss es ihr dann auch schon manchmal deutlich sagen. Also wenn man die Zeit eben haben möchte, dann kriegt man die, aber man muss auch sozusagen auch offensiv das eben auch einfordern manchmal. #00:24:40-3#

I: Ja und so/ Sie haben vorhin schon Kompetenzen erwähnt, superwichtig als Lehrkraft, dass man sich kompetent wahrnimmt vor allem. #00:24:48-3#

B: Ja. #00:24:49-1#

I: Also häufig ist man das nicht tatsächlich, aber man nimmt sich wenigstens so wahr, das reicht dann auch schon. Was macht denn die Schulleitung da, um Sie zu unterstützen in der Wahrnehmung ihrer Kompetenz? #00:24:59-8#

B: Dass sie, das macht XXX eigentlich immer, oder auch die anderer Schulleitungsmitglieder, indem mir persönlich irgendwelche Sachen anvertraut werden, die vielleicht teilweise auch zur Schulleitungsaufgaben gehören (unv.) sozusagen abgibt. Wie jetzt zum Beispiel besuche ich irgendwie eine Inklusion, die eigentlich für den eine Inklusionstagung für die Schulleitung ist, aber wo gesagt wird, ich kann selber nicht, können sie das vielleicht machen XXX. Dann wenn ich irgendwelche größeren Sachen organisiere, ich organisier bei uns das schulinterne Sportfest, dann wird das manchmal dankend erwähnt oder wenn man irgendwas anderes leistet, Preise einheimst oder irgendwas anderes macht, dann wird das meist auch immer nochmal mit dem Namen quittiert oder ich habe jetzt zum Beispiel letztens ein Beförderungsverfahren gemacht. Dann wurde das nicht einfach nur gesagt, ja XXX ist befördert worden, sondern es war ein sehr schönes Beförderungsgespräch, sehr schönes gut gelaufen und dann sozusagen so da, wo es möglich ist und man was erreicht hat, dann wird das auch quittiert sozusagen. Auch meist dann vor allen. #00:25:58-0#

I: Sehr schön. Auch mit dem Blick auf die Zeit. Ganz kurz nur ein paar Worte zu dem Thema Elternarbeit. Ist das eher Belastung oder eine Bereicherung für Sie? #00:26:04-7#

B: Kommt darauf an. In XXX habe ich nie mit Eltern zu tun gehabt meist. Hier ist es jetzt eher so, die Schüler funktionieren eigentlich immer gut, kommen gut zurecht. Mit den Eltern kann es phasenweise anstrengend sein. Da gibt es aber solche und solche. Also ich würde sagen, dass ist ungefähr 50/50. Die einen 50 Prozent sind so, dass sie anstrengend sind, weil sie manchmal viel fordern oder manchmal das Gefühl haben/ ich denke immer wir ziehen ja eigentlich an einem Strang, wir haben ja eigentlich alle das Interesse, dass es dem Kind gut geht. Ich bin ja nicht irgendwie der böse oder so, auch wenn ich Mathe mache. Da müsste man vielleicht mehr an einem Strang ziehen. Das es weniger gegeneinander ist. Aber genauso gibt es auch die andere Hälfte, wo man einfach auch Lob bekommt, dass es gut funktioniert, dass das Kind gerne zum Matheunterricht hingeht oder gerne Sport gemacht hat. Oder dass es irgendein schönes Erlebnis gab oder dass sie sagen, Sie waren auch ein toller Klassenlehrer. Sowas hört man ja auch irgendwie gerne. Also so was in der Richtung das kommt genauso häufig vor. #00:26:59-8#

I: Wie schön. Kommt natürlich auch noch eine Coronafrage. Als vorletzte Frage. Ja inwiefern hat denn die Coronapandemie die Beziehungen, jetzt aus der heutigen Perspektive, irgendwie verändert? #00:27:10-4#

B: Das ich für mich selber, für meinen Beruf gemerkt habe, dass diese Kleinigkeiten, die so am Anfang des Unterricht sind, also man macht sein Board an und spricht nochmal irgendwie privat mit der ersten Reihe oder man macht noch irgendwelche flapsigen Bemerkungen auf dem Gang oder sowas. Ich mache selber viel gerne viel Spaß mit den Schülern. Ich glaube das kommt auch immer ganz gut an. So eine persönliche Eben da zu finden, ob es jetzt über das letzte Fußballspiel ist, die Lieblingsmannschaft von jemanden verloren hat oder so und man das dem nochmal aufs Butterbrot schmiert. Das habe ich in der Coronazeit gemerkt, da war es ja eng getaktet und man hat sein Unterricht gemacht und hat sich dann wieder verabschiedet. Das hat man ja nicht gemacht, nicht eine einzelne Person in der Videokonferenz angesprochen. Da hat man gemerkt, dass ist so eine Sache, die war schon schön als das wieder ging vor Ort. #00:27:53-0#

I: Okay. Wir wollen ja alles, was wir hier lernen und was wir hier rausfinden wollen wir auf andere Schulen übertragen und auch in der Schule/ LehrerInnenausbildung integrieren. Welche Tipps würden Sie denn einer angehenden Lehrkraft oder einer Lehrkraft aus einer anderen Schule geben, damit die Beziehungen auch gut werden in ihrer Klasse? #00:28:09-0#

B: Ich glaube nicht zu sehr Angst zu haben, dass wenn man mal sozusagen so eine persönliche Ebene eingeht, dass man sich deswegen angreifbar macht. Also das man das ruhig zulassen kann. Natürlich

muss man eine Bilanz finden, dass das nicht zu flapsig wird das Ganze, aber sich darauf zumindest einzulassen. Also da keine Angst zu haben, ich glaube, manchmal die ganzen Seminare würden das immer davon abraten, sie sind ja eine Lehrkraft, offizielles Ausführungsorgan, dass man das einfach mal so ein bisschen auf eine persönliche Ebene, dass man es auch zulässt. Also das man da keine Angst vorhaben muss. Das man trotzdem kompetent wahrgenommen werden kann. Und das eigentlich im Normalfall so banal das klingt, dann auch im Unterricht besser klappt. Obwohl/ Wenn sie den Lehrer besser mögen, dann ist es einfach so, dann läuft es auch nachher besser. #00:28:55-8#

I: Ja, deswegen heißen wir auch BASiS, weil es einfach die Grundlage ist. #00:28:59-3#

B: Genau. Ja. #00:29:00-0#

I: Ja, dann wirklich vielen Dank. Hat mich sehr gefreut. Nochmal ganz kurz zu der SchülerInnenbefragung #00:29:04-8#

B: Ja. Jetzt war der Ton kurz weg, aber jetzt. #00:29:09-1#

I: Jetzt bin ich wieder da? #00:29:09-4#

B: Ja, jetzt ist er wieder da. Sie könnten ja vielleicht einfach mal in ihrer Matheklasse die Sie vom letzten Jahr, wo Sie dieses Drittel noch haben, mal fragen, wer hat da mitgemacht und wer hätte Lust an so einer halben Stunde Interview mit meinem Kollegen. Wenn Sie dann, ja einen Schüler oder SchülerIn haben, die Interesse hat, dann einfach ihre Mail, dieser Schülerin an mich. Und dann wir kontaktieren die Schülerin und die Eltern von denen und machen das dann alles mit denen aus. #00:29:35-1#

I: Okay. Leistungsstand ist egal? #00:29:37-4#

B: Das ist egal. Uns geht es nur um die Beziehung. Im Gegenteil, wenn wir ein bisschen differenziertes Bild haben und nicht nur die Besten und so, dann ist es für uns natürlich noch wertvoller. #00:29:46-7#

I: Ja, ich kann auch einfach mal generell nachfragen, also auch bei den Parallelklassen, so wenn ich (unv.) sehe, frage ich einfach mal irgendwie nach und #00:29:53-9#

B: Ja, jeder der mitmacht, den befragen wir dann auch. #00:29:57-4#

I: Okay. #00:29:57-7#

B: Cool. Sehr schön. Dann hat mich gefreut. Wünsche ich noch einen schönen Abend. #00:30:01-7#

I: Mich auch. #00:30:03-4#

B: Alles Gute und ciao ciao. #00:30:04-0#

I: Tschüss.

VI. Kategoriensysteme

Tabelle 24: 1. Deduktives Kategoriensystem „Vertrauenshandlungen (direkt)“

Kategoriensystem: Maßnahmen und Gelingensfaktoren zur Förderung von Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte

Theoretisches Modell / Quellen	Oberkategorie	Nummerierung	Unterkategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
Ryan & Deci (2017); Schweer (1996, 1997)	***Situative Rahmenbedingungen / Organisationsentwicklung***	***K1***	***Beziehungsverhältnisse / Machtverteilung / Freiwilligkeit***	In asymmetrischen Beziehungen, bzw. Beziehungen formaler Machtgefälle hat die rangniedrigere Person ein größeres Risiko, durch das Geben von Vertrauen, verletzt zu werden. In freiwilligen Beziehungen ist das Risiko, durch das Geben von Vertrauen verletzt zu werden, für alle Parteien gleich groß. Daher ist es aus Sicht des Vertrauensaufbaus sinnvoll möglichst symmetrisch und freiwillig wahrgenommene Beziehungen zu führen. Durch das Geben und Nehmen von Vertrauen macht man sich verletzbar.	Codiert werden Faktoren, die dazu beitragen formelle, asymmetrische Beziehungsverhältnisse zu reduzieren ODER welche dazu beitragen, dass sich die Lehrkräfte freiwillig in Beziehungen wahrnehmen bzw. das Gefühl haben Beziehungen in der Schule ohne Zwang zu führen. Codiert werden auch förderliche Aspekte des Schulklimas oder Formen der Kommunikation sowie des sozialen Miteinander. Unterrichtsbezogene Vertrauenshandlungen der LK gegenüber SuS oder der SuS gegenüber den LK sind hier ausgeschlossen und werden in K8 bzw. K9 codiert.	„Also ich gebe viel Vertrauensvorschuss. Interessanterweise sagen oft Kollegen, boah du schenkst viel Vertrauen im Vorschuss. Aber, weil ich einfach glaube, wenn ich diesen Vorschuss gebe/ Also ich bin, ich sage mal zu 98% immer erfreut gewesen, dass es auch umgesetzt wird. Das sind immer mal Einzelne, wo man sagen kann, oh ne die haben diesen Vertrauensvorschuss jetzt ausgenutzt oder konnten dem nicht gerecht werden oder wollten das einfach nicht, je nach dem. Aber, ich glaube, dass ist was ganz Wichtiges“
Wayne K. Hoy & Tschannen-Moran (1999); Lewicki & Bunker (1995); Schwab (1997); Vanneste et al.(2014)		***K2***	***Zeit***	Durch fortlaufendes Kennenlernen der beteiligten Personen wird der Aufbau von Vertrauen begünstigt. Zeitlich längerfristige Beziehungen bieten größere Chancen für einen positiven Vertrauensaufbau als kurzfristige.	Codiert werden Maßnahme und Faktoren, welche einen Bezug dazu schafft, dass die Lehrkräfte über eine längere Zeit mit den Schulakteuren interagieren können. Der Bezug muss klar auf den zeitlichen Aspekt von Interaktion liegen. Codiert werden hier alles auf den zeitlichen Aspekt.	„Aber ich nehme mir immer wieder Zeit ihnen auch zuzuhören und Streit zu klären und Pausen zu machen, weil ich merke, dass manchmal einfach auch die Luft raus ist. Und ich finde, dass das für einen Ganztag ganz wichtig ist, weil die wirklich 8 Stunden da sind“
Bonsen (2016); Demir (2015); Goddard et al. (2009); Kramer & Tyler (1996); Louis (2007)		***K3***	***Organisationales Arbeitsumfeld***	Die Beziehungen zwischen LK und unterschiedlichen Schulakteuren sind in ein organisationales Arbeitsumfeld eingebettet. Damit verbunden sind auch vertrauensfördernde organisationale Aspekte des Schulkonzepts, sowie Aspekte von Arbeitsbelastung. Ausgenommen sind Faktoren, die direkte Handlungen / Interaktion zwischen Menschen dartellen (z.B. gewaltfreie Kommunikation, Schulklima), diese werden in K1 codiert.	Codiert werden Maßnahmen, welche das organisationale Umfeld dahingehend beeinflussen, dass der Aufbau von Vertrauen zwischen LK und Schulakteuren begünstigt wird. Dazu gehört auch die Bereitschaft zur Innovation oder Arbeitsbelastung. Auch Aussagen zu Fortbildungen werden hier codiert. Dabei muss aber immer ein Bezug zu Beziehungen/Vertrauen erkennbar sein.	„Auf jeden Fall. Also viel Teamarbeit bei uns an der Schule. Also, dass man halt in den Fachteams zusammenarbeitet in den Jahrgängen. Dadurch entsteht schon Vertrauen, weil man halt immer weiß, man hat Leute, die man ansprechen kann, die man fragen kann und das ist nie ein Problem, also wirklich nicht.“
Lepsius (2017), Niedlich et al, (2021)		***K4***	***Institutionelles Vertrauen / Verbesserungsvorschläge***	Persönliches Vertrauen und Institutionelles Vertrauen bedingen sich gegenseitig.	Codiert werden Passagen, die im Bezug zu institutionellem Vertrauen stehen. Dabei geht es sowohl um Erfahrungen, als auch um Haltung und Einstellung, sowie konkrete Vorschläge zur Verbesserungen der Beziehungsstrukturen in der Institution Schule.	„Ja. Da muss man ja immer wieder, finde ich, die Landesschulbehörde kritisieren. Es gibt kein Kerncurriculum für die Oberschule in Mathe. Es gibt das für die Hauptschule und die Realschule und natürlich für die Förderschule. Das heißt ja aber für mich konkret in der Oberschule, ich sitz mit drei Kerncurricular in einer Stunde. Geht nicht.“

Bonsen (2010, 2016); Wayne K. Hoy & Tschannen-Moran (1999); M. Schweer, (1996, 1997); Rolff (2016)	***Personale Faktoren / Personalentwicklung***	**K5**	***Individuelle Vertrauenstendenzen (IVT) / Erfahrungen***	Abhängig von individuellen Erfahrungen besitzt jede Person über persönliche Grundüberzeugungen bzgl. Vertrauen. Diese variieren je nach Situation und Interaktionspartner. IVT in der Schule werden durch das Handeln und Verhalten der Interaktionspartner beeinflusst. Teil dieser Kategorie ist daher vertrauensförderliches Schulleitungshandeln, aber auch Handlungen und damit verbundene Erfahrung ausgehend von den Kolleg*innen, Eltern und SuS. IVT zeigen sich auch in Attributen, die einer vertrauenswürdigen Personen zugeschrieben werden.	Codiert werden Erfahrungen im Kontext von Vertrauen. Darunter fallen Vertrauenshandlungen der Schulleitung. Die wahrgenommen Erfahrungen der Lehrkräfte steht im Mittelpunkt.	„Und dann mit Ideen, wenn man eine Sorge hat oder Schwierigkeiten in Klasse hat, dass man das gemeinsam bespricht und nach Lösungen sucht. Und da nicht alleine gelassen wird.“
Mayer et al., (1995); Rotter (1980), Schweer (2017)		**K6**	***Implizite Vertrauenstheorien / Einstellung und Haltung***	Abhängig von der spezifischen Situation besitzt die Lehrkraft über eine gewisse Haltung, Einstellung bzw. implizite Vertrauenstheorie zu unterschiedlichen Schulakteuren. Es geht hier auch um die Wahrnehmung des Gegenübers.	Codiert werden Erwartungen, Einstellung, Haltungen und Wahrnehmung der Lehrkräfte zu den Schulakteuren im Kontext von Vertrauen und vertrauensvollen Beziehungen. Darunter fallen auch Attribue die den Akteuren zugesprochen werden. Erwartungen der SuS an die Person der LK werden auch hier codiert. Codiert wird nicht, wie SL die Vertrauensattribute der LK sehen.	„Also ich würd sagen, ich würd einfach sagen nimm diese Person die da vor dir sitzt, nimm die Ernst. Auch, nur dann wirst du auch Ernst genommen. Also das, das wär so, meine Überschrift“
M. Schweer, (1996, 1997, 2017)		**K7**	***Qualität des Anfangskontaktes der LK***	Der Abgleich individueller Wahrnehmungsmuster bestimmt die Qualität des Anfangskontaktes zwischen den Interaktionspartnern. Die Schulleitung ist dazu befähigt die Rahmenbedingungen der Anfangskontakte derart zu gestalten, dass eine progressive Vertrauensentwicklung wahrscheinlicher wird.	Es werden Maßnahmen berichtet, welche den Anfangskontakt der LK zu unterschiedlichen Schulakteuren derart beeinflusst, dass eine Vertrauenskonkordanz und damit eine progressive Vertrauensentwicklung wahrscheinlicher werden.	„Ja, einmal. Genau. Konkret ist es so, dass ich dann auch da bin. Auch mit so einem Leitfaden. So die ersten Tage hier an der Schule. Dass sie da auch was von mir an die Hand kriegen. Wie geht man im Intranet um. Wie sind wir hier als Schule aufgebaut. Welches Kurssystem haben wir. Da bin ich eigentlich/ versuche ich dann oft dem Kollegen in der Pause irgendwie auch dann ihn zu besuchen sage ich mal in Anführungsstrichen“

Rolff (2018); Thies (2005); Schweer (2017)	***Unterrichtsentwicklung / zwischenmenschliche Perspektive des Unterrichtens***	**K8**	Beziehungen und somit Vertrauen zwischen LK und SuS finden vor allem innerhalb des Unterrichts statt. Handlungen der LK, die auf die Beziehungen zu den SuS abzielen, haben einen Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte in diese. Teil davon sind auch Formen der Kommunikation sofern sie einen klaren Unterrichtsbezug haben und gegenüber den SuS gepflegt wird. Handlungen der SuS, die auf die Beziehungen in der Klasse und auf LK abzielen, haben einen Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte in diese. Die Reziprozität der Beziehungen ist ein wichtiger Faktor. Teil davon sind auch Formen der Kommunikation sofern sie von den SuS ausgehen und auf die LK und / oder die Klasse gerichete sind. Die Haltung, Erwartungen der SUS an die LK wird in K6 codiert.	Codiert werden hier Handlungen der LK zur Förderung von Beziehungen zu den SuS im Unterricht. Es geht nicht um die Organisationalen Bereiche des Unterrichts, sondern um das Zwischenmenschliche. Schulleitungen haben auch auf die Beziehungen von LK und SuS Einfluss. Codiert wird sobald es um konkrete Vertrauenshandlungen im Unterrichtskontext geht. Teil davon sind auch Formen der Kommunikation sofern sie für die ganze Klasse gelten und einen Bezug auf Unterricht haben. Codiert werden hier auch Handlungen der SuS zur Förderung von Beziehungen im Unterricht. Schulleitungen haben auch auf die Beziehungen von SuS und LK Einfluss. Codiert wird sobald es um konkrete Vertrauenshandlungen im Unterrichtskontext ausgehend von den SuS geht. Teil davon sind auch formen der Kommunikation sofern sie für die ganze Klasse zählt.	„Häufig ist es so, dass dann die Lernziele, also die rein fachlichen Lernziele, eher in den Hintergrund geraten, wenn es darum geht Beziehungsarbeit zu leisten. Also, es ist irgendwie/ merke ich bei uns in der Klasse ganz stark, wenn irgendein Konflikt da ist, wenn irgendeine Schieflage in der Klassengemeinschaft ist, dann überlagert das alles, dann sind die nicht aufnahmefähig für irgendeinen „Stoff“. Das heißt, das hat immer Vorrang und das kann auch dazu führen, dass wir fachlich vielleicht mal nicht so weit kommen wie wir es eigentlich gerne würden und irgendwie dann am Ende noch was durchpeitschen müssen oder eben auch auf was verzichten müssen, insofern es irgendwie die gesetzlichen Rahmenbedingungen zulassen aber da priorisieren wir einfach. Also meine Ko-Klassenleitung und ich priorisieren wir einfach sehr stark die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler.“

Tabelle 25: 2. Deduktives Kategoriensystem „psychologische Grundbedürfnisse“

	Oberkategorie	Unterkategorie / Dimension	Nummerierung	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
Selbstbestimmungstheorie (Deci und Ryan ,2017)	***Wahrnehmung von Kompetenz***	***Befriedigung***	***K1***	Kompetenz bezeichnet das Streben, in Interaktionen mit der Umgebung so effektiv wie möglich zu agieren, um diese in Übereinstimmung mit eigenen Zielen und Werten zu gestalten. Es repräsentiert das inhärente Verlangen, persönliche Fähigkeiten einzusetzen, sich optimalen Herausforderungen zu widmen und diese zu meistern. Diese Interpretation von Kompetenz ist auf White (1959) zurückzuführen, der das angeborene Streben, die Umgebung aktiv zu beeinflussen und daraus Selbstwirksamkeit abzuleiten, als Kompetenzmotivation („effectance motivation“) definierte. Diese entsteht weder durch Druck noch durch mögliche Belohnung oder materiellen Gewinn, sondern repräsentiert ein starkes intrinsisches Bedürfnis, Selbstwirksamkeit zu erfahren. Auf diese Weise motivierte Aktivitäten führen zu Bedürfnisbefriedigung und Freude an der empfundenen Selbstwirksamkeit, vorausgesetzt, die Handlungen verlaufen positiv. Hierfür sind verschiedene Kompetenzen erforderlich, die zunächst erworben und erlernt werden müssen, wofür wiederum Motivation notwendig ist. Das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung liefert quasi die Energie für diesen Lernprozess.	Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Kompetenz befriedigt fühlt. Dies kann aus ihr selbst heraus geschehen oder durch die Unterstützung anderer. Man fühlt sich auch in den Kompetenzen bestärkt, wenn man Verantwortung übernimmt und Mitsprache ermöglicht bekommt. Fortbildungen und Teilen von Wissen fördert auch die eigene Kompetenz.	„Ihr Stil, ihr Führungsstil, ist sehr sehr demokratisch, fast schon zu dem Punkt, dass man eigentlich alles immer in den jeweiligen Gremien entscheiden lässt und sagt „Ja, wenn ihr das als Jahrgangsteam so machen wollt. Ich würde es nicht so machen. Aber wenn ihr das so machen wollt, dann macht das so.“. Und dass sie da immer die Entsprechenden immer im Kopf hat, welche Gremien sozusagen welche Entscheidungsgewalt und Kompetenz haben und das dann auch 100 Prozent akzeptiert. Also insofern ein super super demokratischer Führungsstil.“
		Frustration	***K2***	Inzwischen hat sich ein gedanklicher Wandel vollzogen, weg von der eindimensionalen Perspektive, in der die Befriedigung von Bedürfnissen nur in Abwesenheit derselben betrachtet wurde, hin zu einer zweidimensionalen Ansicht (Vansteenkiste et al., 2020). In dieser werden die Erfahrungen der Bedürfnisbefriedigung und die Empfindungen der Bedürfnisfrustration getrennt voneinander analysiert. Diese beiden Aspekte stehen in einer asymmetrischen Beziehung zueinander. So impliziert das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung nicht notwendigerweise das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration, während das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung bedingt (Vansteenkiste & Ryan, 2013).	Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Kompetenz frustriert fühlt. Hohe Arbeitsbelastung , mangelende Unterstützung, das Erleben der eigenen Grenzen und Inkompetenz, schlechte Kommunikation, Intransparenz, wenig Verantwortung und Mitsprache sind , schlechte Kooperation, wenig Austausch gehören zu den Faktoren die die subjektive Kompetenzwahrnehmung frustrieren können.	„Dass das dann im Alltag natürlich alles an seine Grenzen stößt, je nachdem wie viel Ressourcen die Schüler hat, das ist klar. Dass das nicht alles umgesetzt werden kann, was man sich wünscht, ne?“
	Wahrnehmung von Verbundenheit	***Befriedigung***	***K3***	Das Verlangen nach engen Beziehungen und sicherer Bindung zu anderen Personen, sowie das Bedürfnis, emotional in liebevolle und fürsorgliche zwischenmenschliche Verbindungen eingebunden zu sein, definiert das Konzept der sozialen Verbundenheit (Baumeister & Leary, 1995). Unser soziales Verhalten ist immer in einen sozialen Kontext eingebettet und wird durch diesen beeinflusst. Es sind jedoch nicht primär materielle Güter oder physische Hilfe, sondern viel mehr das subjektive Gefühl der Zugehörigkeit, welche die Menschen dazu veranlassen, sich an anderen zu orientieren. Das Herzstück der sozialen Integration über eine Vielzahl von Interaktionsformen hinweg ist das fundamentale Bedürfnis, sich durch sein persönliches Umfeld respektiert, erwidert und geschätzt zu fühlen, dabei wichtig für andere zu sein oder anders ausgedrückt keine Ablehnung, Irrelevanz oder Trennung zu erleben. Aufgrund dieses Bedürfnisses verhalten sich Menschen oft so, wie sie glauben, dass es ihnen Akzeptanz, Anerkennung und Gruppenzugehörigkeit verschafft (ebd.). Individuen sind in der Lage, die Ziele und Werte von anderen zu verinnerlichen und in ihr eigenes Selbstbild einzufügen (siehe Kapitel 2.1.4.2), ebenso adaptieren sie die Sitten und Gebräuche ihrer Kultur (siehe Kapitel 2.1.4.3), um soziale Integration oder Zugehörigkeit zu erzielen.	Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Verbundenheit befriedigt fühlt. Dabei geht es um alle Faktoren, die dazu beitragen können, die Beziehung und die soziale Verbundenheit mit einer Person oder Gruppe zu stärken. Dazu gehört, z.B. der Abbau von Asymetrien, Soziale Aktivitäten, das Zeigen von Wohlwollen Menschlichkeit, das Zulassen von Nähe.	„ Dann definitiv auch außerschulische Sachen. Also es gibt einmal im Jahr einen Kollegiums Ausflug, da nehmen auch viele Leute teil. Zum Ende des Schuljahres grillen wir meist zusammen. Da sind auch immer viele dabei. Dann gibt es zum Halbjahr ein gemeinsames Eventkochen. Da wird halt zusammen gekocht und auch so generell Sachen außerhalb von Schule, die dann auch außerhalb von Schule bleiben sollen“

	Frustration	***K4***	Inzwischen hat sich ein gedanklicher Wandel vollzogen, weg von der eindimensionalen Perspektive, in der die Befriedigung von Bedürfnissen nur in Abwesenheit derselben betrachtet wurde, hin zu einer zweidimensionalen Ansicht (Vansteenkiste et al., 2020). In dieser werden die Erfahrungen der Bedürfnisbefriedigung und die Empfindungen der Bedürfnisfrustration getrennt voneinander analysiert. Diese beiden Aspekte stehen in einer asymmetrischen Beziehung zueinander. So impliziert das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung nicht notwendigerweise das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration, während das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung bedingt (Vansteenkiste & Ryan, 2013).	Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Verbundenheit frustriert fühlt. Dabei geht es um alle Faktoren, die dazu beitragen können, die Beziehung und die soziale Verbundenheit mit einer Person oder Gruppe zu reduzieren. Dazu gehört, z.B. das Vorhandensein von Asymetrien, Zeigen von Distanz, Intransparenz, Überforderung, schlechte Umgangsformen.	„ Also man kann schon persönlich auch sprechen. So sagen, ja ich habe mir gestern dann noch, ach keine Ahnung, so ein bisschen so Urlaubsbesprechung sowas kann man auch gut mit ihr führen so. Was man da so gemacht und so. Also das geht gut. Aber man/ Also sie ist sehr schwer zu durchschauen, also ich weiß nicht immer so ganz genau, was sie vielleicht wirklich denkt.“
Wahrnehmung von Autonomie	***Befriedigung***	***K5***	Autonomie wird als das psychologische Grundbedürfnis verstanden, sich selbst als die Quelle des eigenen Verhaltens zu betrachten, oder zumindest eher damit übereinzustimmen, als die Aktionen als von außen aufgezwungen zu empfinden oder sich nicht damit zu identifizieren (E. L. Deci & Ryan, 1985). Eine Handlung gilt als autonom oder selbstbestimmt, wenn eine Person aus ihren intrinsischen motivationalen Ressourcen heraus handeln kann, was bedeutet, dass sie aufgrund ihrer eigenen Werte und Interessen handelt und Kontrolle über ihre eigenen Aktivitäten hat. Wenn dies der Fall ist, wird eine interne Handlungsverursachung wahrgenommen (Reeve et al., 2003). In der SBT hat das Grundbedürfnis nach Autonomie einen besonderen Stellenwert, da nur durch sie die anderen Basisbedürfnisse realisiert werden können. Das Gefühl der Kompetenzbefriedigung wird hauptsächlich dann verinnerlicht, wenn man eine Handlung selbst verursacht oder zumindest freiwillig durchführt und dabei Selbstwirksamkeit erlebt hat. Dies impliziert, dass das Bedürfnis nach Kompetenz nur dann vollständig befriedigt werden kann, wenn gleichzeitig das Bedürfnis nach Autonomie befriedigt wird. Ebenso wird soziale Eingebundenheit hauptsächlich dann wahrgenommen, wenn sich andere Menschen freiwillig um einen kümmern, einen aus eigenem Antrieb mögen und man sich im Gegenzug auch unabhängig und gerne mit diesen Menschen verbunden fühlt. Beziehungen, die nicht autonom sind, können das Bedürfnis nach sozialer Integration nicht oder nur unzureichend erfüllen.	Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Autonomie befriedigt fühlt. Dazu gehört, z.B. das Vorhandesein flacher Hierarchien, Klare Zuständigkeiten, Verantwortungsübergabe, Verlässlichkeit, Freiräume lassen, offen zu Fehlern stehen zu dürfen oder schulische Strukturen.	„Ja. Also die Schulleitung achtet schon darauf, dass es auch einen regelmäßigen Austausch gibt. Also wir haben relativ regelmäßig zum Beispiel Dienstbesprechungen, wo auch jeder im Vorfeld Themen anbringen kann. Oder auch ja als letzter Tagesordnungspunkt verschiedenes anbringen kann. Also theoretisch kann jeder auch im ganzen Plenum gehört werden. Ich glaube das ist auch wichtig, weil einige sich vielleicht sonst von selbst nicht so richtig Gehör verschaffen können. „
	Frustration	***K6***	Inzwischen hat sich ein gedanklicher Wandel vollzogen, weg von der eindimensionalen Perspektive, in der die Befriedigung von Bedürfnissen nur in Abwesenheit derselben betrachtet wurde, hin zu einer zweidimensionalen Ansicht (Vansteenkiste et al., 2020). In dieser werden die Erfahrungen der Bedürfnisbefriedigung und die Empfindungen der Bedürfnisfrustration getrennt voneinander analysiert. Diese beiden Aspekte stehen in einer asymmetrischen Beziehung zueinander. So impliziert das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung nicht notwendigerweise das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration, während das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung bedingt (Vansteenkiste & Ryan, 2013).	Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Autonomie frustriert fühlt. Dazu gehört, z.B. negative Erfahrungen bzgl. Autonomiegewährung, wenig Freiräume, hohe Arbeitsbelastung, Top-Down Entscheidungsprozesse, wenig Mitsprache.	„(...) da eigentlich auch ein ganz großes Verständnis dafür. Ich glaube, man kann nicht zu jeder Zeit jedem jede Entscheidung erklären. Was sie da machen könnte, ist, glaube ich, sie hat ein hohes Kontrollbedürfnis. Also sie möchte viele Sachen kontrollieren in der Schule. Ich glaube da würde es für sie manchmal gesünder sein Kollegen sozusagen zu vertrauen, dass sie sozusagen auch im besten Sinne der Schule ja entscheiden wollen würden, so. das ist so manchmal, glaube ich, so eine Sache, die ist für sie sehr wichtig. Sie möchte alles immer irgendwie wissen. Überall auch irgendwie auch mitgestalten“

VII. Ergebnisse der CFA

Tabelle 26: Modifikations Indizes der dreifaktoriellen Modelstruktur

Residual covariances

			Mod. Ind.	EPC
FT_CL2	↔	FT_CL5	41,45	0,15
FT_CL1	↔	FT_CL5	40,74	0,17
FT_CL1	↔	FT_CL2	31,61	0,12
FT_CL8	↔	FT_CL10	23,57	0,08
FT_CL2	↔	FT_CL7	16,67	-0,08
FT_CL1	↔	FT_CL8	15,75	-0,08
FT_C3	↔	FT_CL2	13,80	0,06
FT_CL2	↔	FT_CL3	12,37	0,06
FT_CL5	↔	FT_CL10	11,98	-0,08
FT_P6	↔	FT_C7	11,84	0,06
FT_C6	↔	FT_CL6	11,46	-0,04
FT_P5_r	↔	FT_C7	10,71	-0,07
FT_C1	↔	FT_C6	10,33	-0,05
FT_C4	↔	FT_CL10	10,01	0,05
FT_CL3	↔	FT_CL5	10,00	0,07
FT_CL1	↔	FT_CL3	9,38	0,06
FT_CL5	↔	FT_CL8	9,31	-0,07
FT_P5_r	↔	FT_P7_r	9,02	0,06

Tabelle 27: Kreuzladungen der vierfaktoriellen Modellstruktur

Cross-loadings

			Mod. Ind.	EPC
SuS	→	FT_C7	8,21	0,11
Eltern	→	FT_P2	7,69	-0,08
Eltern	→	FT_C7	6,93	0,09
SuS	→	FT_C5	6,52	-0,08
Kolleg*innen	→	FT_CL2	6,48	0,09
SL	→	FT_CL5	6,46	-0,11
SL	→	FT_CL8	6,25	0,08
Eltern	→	FT_P1	4,87	0,06
SL	→	FT_CL2	4,62	0,07
SL	→	FT_CL6	4,54	-0,07
SuS	→	FT_C6	4,27	-0,06
SL	→	FT_C4	4,26	-0,07
Kolleg*innen	→	FT_CL7	4,06	-0,08
Eltern	→	FT_C6	4,00	-0,05

Tabelle 28: Residualvarianzen

Residual variances

					95% Confidence Interval		
Indicator	**Estimate**	**Std. Error**	**z-value**	**p**	**Lower**	**Upper**	**Std. Est. (all)**
FT_P1	0,17	0,02	7,96	< .001	0,13	0,22	0,15
FT_P2	0,14	0,02	7,35	< .001	0,10	0,18	0,10
FT_P3	0,27	0,03	10,51	< .001	0,22	0,32	0,21
FT_P4_r	1,71	0,16	10,89	< .001	1,40	2,02	0,88
FT_P5_r	0,47	0,05	9,11	< .001	0,37	0,57	0,36
FT_P6	0,28	0,05	5,93	< .001	0,19	0,38	0,29
FT_P7_r	0,22	0,03	7,06	< .001	0,16	0,28	0,21
FT_P8	0,28	0,03	8,72	< .001	0,21	0,34	0,28
FT_C1	0,32	0,04	7,32	< .001	0,23	0,40	0,49
FT_C2	0,29	0,03	9,17	< .001	0,23	0,35	0,62
FT_C3	0,22	0,05	4,35	< .001	0,12	0,31	0,42
FT_C4	0,26	0,06	4,23	< .001	0,14	0,38	0,58
FT_C5	0,17	0,02	7,70	< .001	0,12	0,21	0,37
FT_C6	0,11	0,01	7,89	< .001	0,09	0,14	0,25
FT_C7	0,24	0,03	9,41	< .001	0,19	0,29	0,49
FT_C8_r	0,35	0,05	7,37	< .001	0,26	0,44	0,65
FT_CL1	0,29	0,03	8,57	< .001	0,22	0,36	0,51
FT_CL2	0,21	0,02	9,13	< .001	0,16	0,25	0,53
FT_CL3	0,21	0,02	9,30	< .001	0,17	0,26	0,73
FT_CL5	0,31	0,04	7,78	< .001	0,23	0,39	0,43
FT_CL6	0,24	0,03	8,87	< .001	0,19	0,30	0,40
FT_CL7	0,29	0,04	7,55	< .001	0,22	0,37	0,37
FT_CL8	0,20	0,02	8,14	< .001	0,15	0,24	0,33
FT_CL9	0,25	0,03	7,79	< .001	0,19	0,31	0,37
FT_CL10	0,26	0,03	9,35	< .001	0,21	0,32	0,48

Tabelle 29: Matrix der Residualkovarianzen

Residual covariance matrix																								
FT_P1	FT_P2	FT_P3	FT_P4_r	FT_P5_r	FT_P6	FT_P7_r	FT_P8	FT_C1	FT_C2	FT_C3	FT_C4	FT_C5	FT_C6	FT_C7	FT_C8_r	FT_CL1	FT_CL2	FT_CL3	FT_CL5	FT_CL6	FT_CL7	FT_CL8	FT_CL9	FT_CL10
< .001																								
0,01	< .001																							
< .001	0,013	< .001																						
< .001	< .001	0,003	< .001																					
< .001	< .001	0,034	< .001	< .001																				
< .001	0,013	< .001	< .001	< .001	< .001																			
< .001	< .001	< .001	0,066	0,049	0,005	< .001																		
< .001	< .001	< .001	0,026	< .001	0,03	0,005	< .001																	
< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	0,01	0,004	< .001	< .001																
< .001	0,001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	0,012	0,035	< .001															
0,028	0,021	< .001	< .001	0,051	< .001	0,029	0,037	0,016	0,031	< .001														
< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001													
< .001	0,018	0,035	< .001	0,035	0,024	0,01	0,031	0,023	< .001	< .001	0,019	< .001												
< .001	< .001	0,003	< .001	< .001	0,019	0,022	0,002	< .001	< .001	0,003	0,022	0,014	< .001											
< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	0,045	< .001	< .001	0,006	< .001	< .001	0,003	< .001	< .001	< .001										
0,025	0,026	0,015	< .001	0,039	0,048	0,069	0,04	0,001	0,014	< .001	< .001	< .001	0,001	0,037	< .001									
0,032	< .001	0,052	< .001	< .001	< .001	< .001	0,029	< .001	0,02	0,002	< .001	< .001	< .001	0,017	0,005	< .001								
0,048	0,053	0,096	< .001	0,042	0,011	0,022	0,056	0,013	0,025	0,071	0,022	< .001	0,019	0,064	0,027	< .001	< .001							
0,039	0,028	0,018	< .001	0,023	0,009	0,008	0,045	0,009	0,03	0,03	< .001	0,011	0,005	0,002	0,021	< .001	< .001	< .001						
< .001	< .001	< .001	0,01	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	0,018	0,006	< .001	< .001	< .001	0,045	< .001	0,008	0,002	< .001	< .001					
< .001	< .001	< .001	0,013	0,002	< .001	< .001	< .001	< .001	0,042	< .001	0,001	< .001	< .001	0,057	0,013	< .001	< .001	< .001	0,041	< .001				
0,009	< .001	< .001	0,065	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	0,003	< .001	< .001	< .001	< .001	0,037	< .001	0,038	< .001	0,005	0,043	0,021	< .001			
0,091	0,031	0,066	0,095	0,034	0,035	0,042	0,08	< .001	0,024	< .001	0,03	< .001	< .001	0,035	0,029	< .001	< .001	0,01	< .001	< .001	< .001	< .001		
0,03	< .001	0,003	0,071	< .001	< .001	< .001	0,021	0,021	0,051	0,033	0,044	< .001	0,01	0,044	0,04	0,03	< .001	0,034	< .001	< .001	0,026	< .001	< .001	
0,048	0,017	0,065	0,045	0,053	0,017	0,037	0,022	0,011	0,036	0,006	0,082	0,02	0,016	0,043	0,04	< .001	0,003	0,015	< .001	< .001	< .001	0,04	< .001	< .001

VIII. Die deutsche Omnibus T-Scale

Tabelle 30: Die Deutsche Omnibus T-Scale

#	Die Deutsche Omnibus T-Scale	Fazetten der Vertrauenswürdigkeit
	Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung	
FT_P1	Ich kann mich auf meine Schulleitung verlassen.	Verlässlichkeit
FT_P2	Ich vertraue meiner Schulleitung.	Verletzbarkeit
FT_P3	Meine Schulleitung handelt in der Regel in meinem besten Interesse.	Verlässlichkeit
FT_P4	Meine Schulleitung sorgt sich nicht um mich.	Wohlwollen
FT_P5	Meine Schulleitung verrät mir nicht, was in der Schule wirklich passiert.	Offenheit
FT_P6	Ich glaube an die Integrität der Schulleitung.	Ehrlichkeit
FT_P7	Bei den meisten Handlungen meiner Schulleitung bin ich misstrauisch.	Verletzbarkeit
FT_P8	Meine Schulleitung ist kompetent in ihrer Arbeit.	Kompetenz
	Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen	
FT_C2	Wir Lehrkräfte leisten in dieser Schule eine tolle Arbeit.	Kompetenz
FT_C1	Auch in schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Kolleg*innen verlassen.	Verlässlichkeit
FT_C3	Meine Kolleg*innen an dieser Schule gehen offen mit mir um.	Offenheit
FT_C4	Wenn meine Kolleg*innen mir etwas erzählen, kann ich das auch glauben.	Ehrlichkeit
FT_C5	Meine Kolleg*innen und ich achten in der Regel aufeinander.	Wohlwollen
FT_C6	Meine Kolleg*innen und ich vertrauen uns gegenseitig.	Verletzbarkeit
FT_C7	Ich glaube an die Integrität meiner Kolleg*innen.	Ehrlichkeit
FT_C8	Ich bin misstrauisch gegenüber meinen Kolleg*innen.	Verletzbarkeit
	Vertrauenwürdigkeit der Schüler*innen	
FT_ST1	Ich kann mich auf meine Schüle*innen verlassen, dass sie ihre Arbeit erledigen.	Verlässlichkeit
FT_ST2	Ich vertraue meinen Schüler*innen.	Verletzbarkeit
FT_ST3	Meine Schüler*innen mögen sich untereinander.	Wohlwollen
FT_ST4	Ich glaube, dass meine Schüler*innen kompetente Lerner und Lernerinnen sind.	Kompetenz
	Vertrauenswürdigkeit der Eltern	
FT_PA1	Ich denke, dass die meisten Eltern gute Arbeit leisten.	Kompetenz
FT_PA2	Die Eltern an dieser Schule sind zuverlässig in ihren Verpflichtungen.	Verlässlichkeit
FT_PA3	Ich kann mich auf die Unterstützung der Eltern verlassen.	Verlässlichkeit
FT_PA4	Was Eltern mir erzählen, kann ich glauben.	Ehrlichkeit
FT_PA5	Ich vertraue den Eltern an dieser Schule.	Verletzbarkeit

IX. Ergebnisse der multiplen linearen Regressionen

a. Statistische Ergebnisse

Tabelle 31: Analyse der Ausreißer

Casewise Diagnostics

Case Number	Std. Residual	FacTruPri	Predicted Value	Residual	Cook's Distance
217,00	-3,45	1,38	4,07	-2,69	0,01

Case Number	Std. Residual	FacTruCol	Predicted Value	Residual	Cook's Distance
35,00	-4,05	2,88	4,55	-1,68	0,06
51,00	-3,57	2,88	4,36	-1,48	0,04
303,00	-3,53	3,00	4,47	-1,47	0,04

Case Number	Std. Residual	FacTruSuS	Predicted Value	Residual	Cook's Distance
48,00	-3,32	1,50	2,91	-1,41	0,38

Case Number	Std. Residual	FacTruPar	Predicted Value	Residual	Cook's Distance
145,00	-3,20	1,00	3,01	-2,01	0,03

b. Überprüfung der Regressionsvoraussetzungen

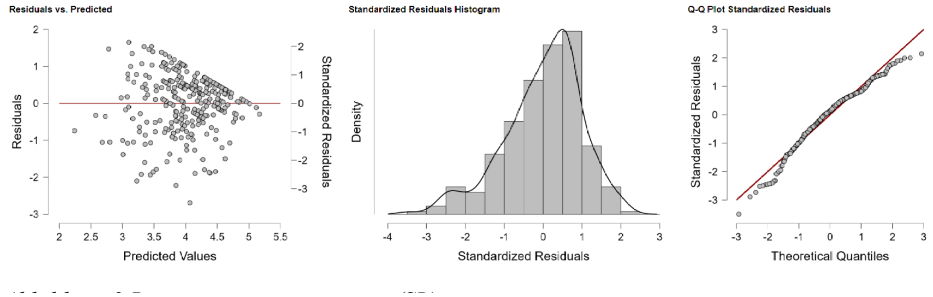


Abbildung 45: Regressionsvoraussetzung (SL)

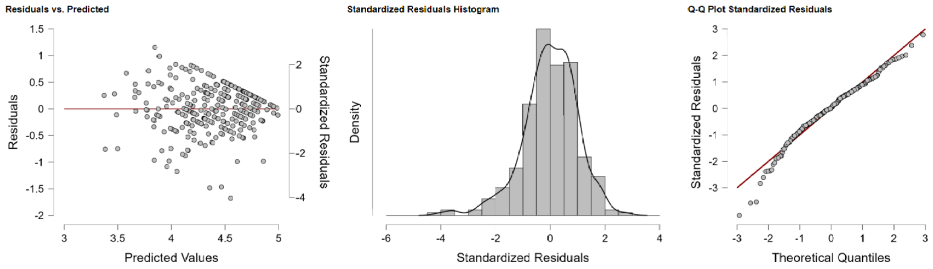


Abbildung 46: Regressionsvoraussetzung (LK)

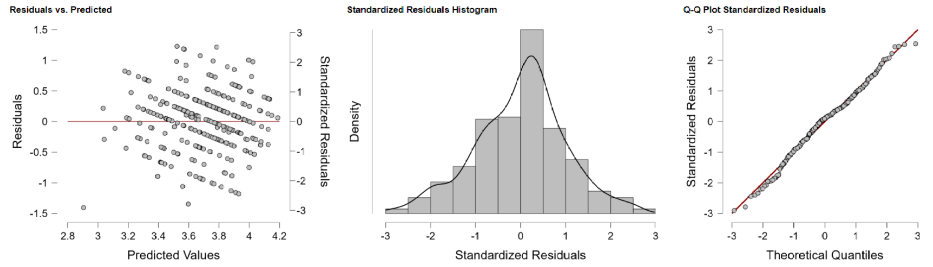


Abbildung 47: Regressionsvoraussetzung (SuS)

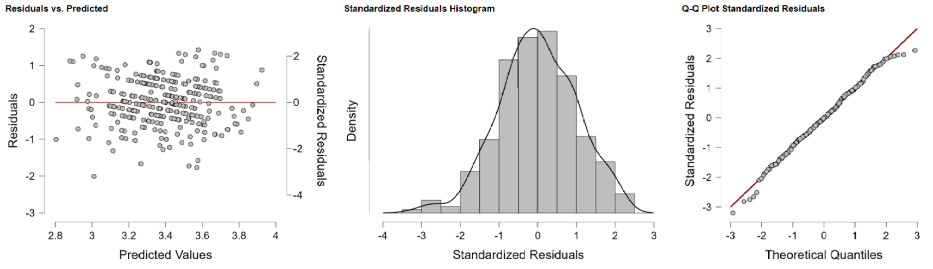


Abbildung 48: Regressionsvoraussetzung (Eltern)

c. Streudiagramme nach LOWESS-Verfahren

Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen

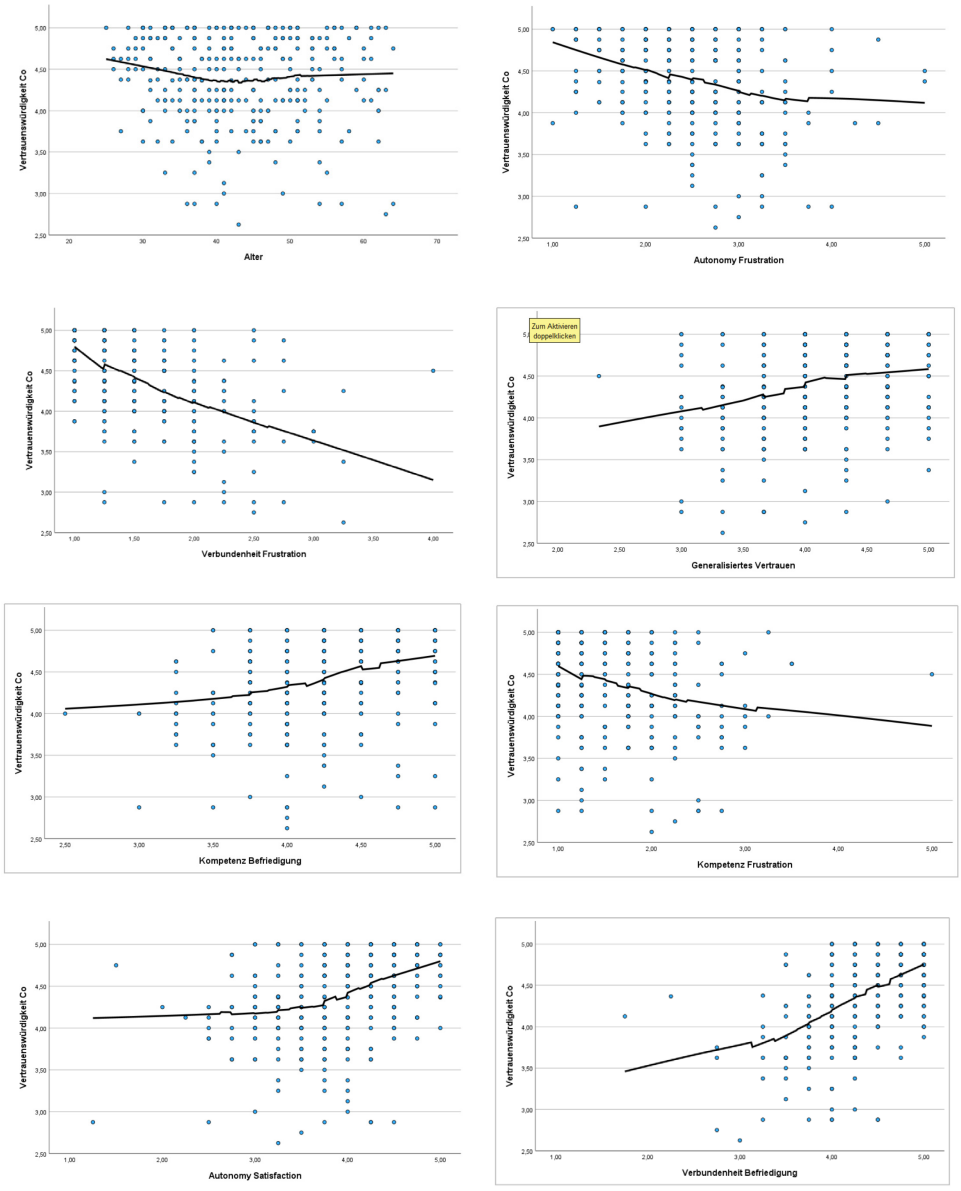


Abbildung 49: Streudiagramme Kolleg*innen

Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung

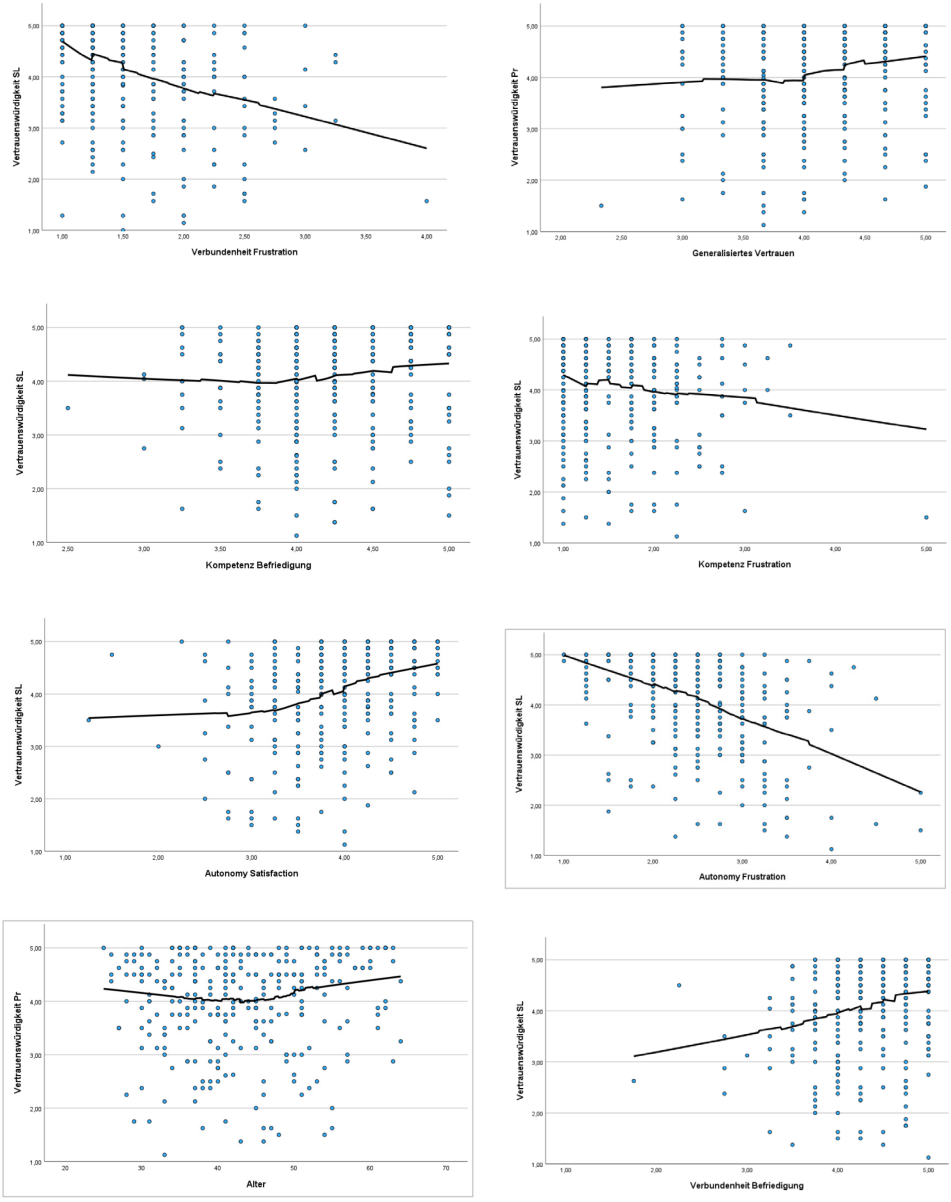


Abbildung 50: Streudiagramme Schulleitung

Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen

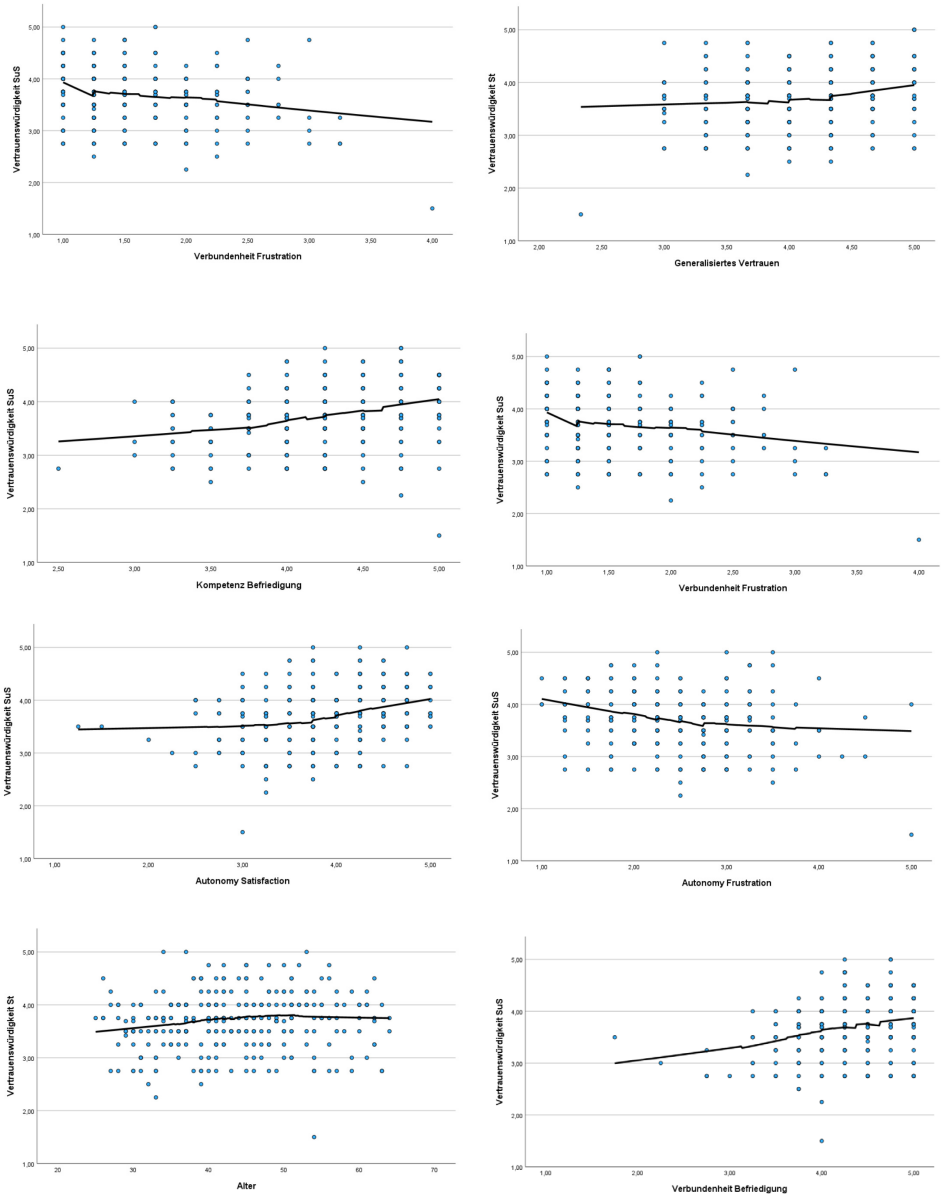


Abbildung 51: Streudiagramme Schüler*innen

Vertrauenswürdigkeit der Eltern

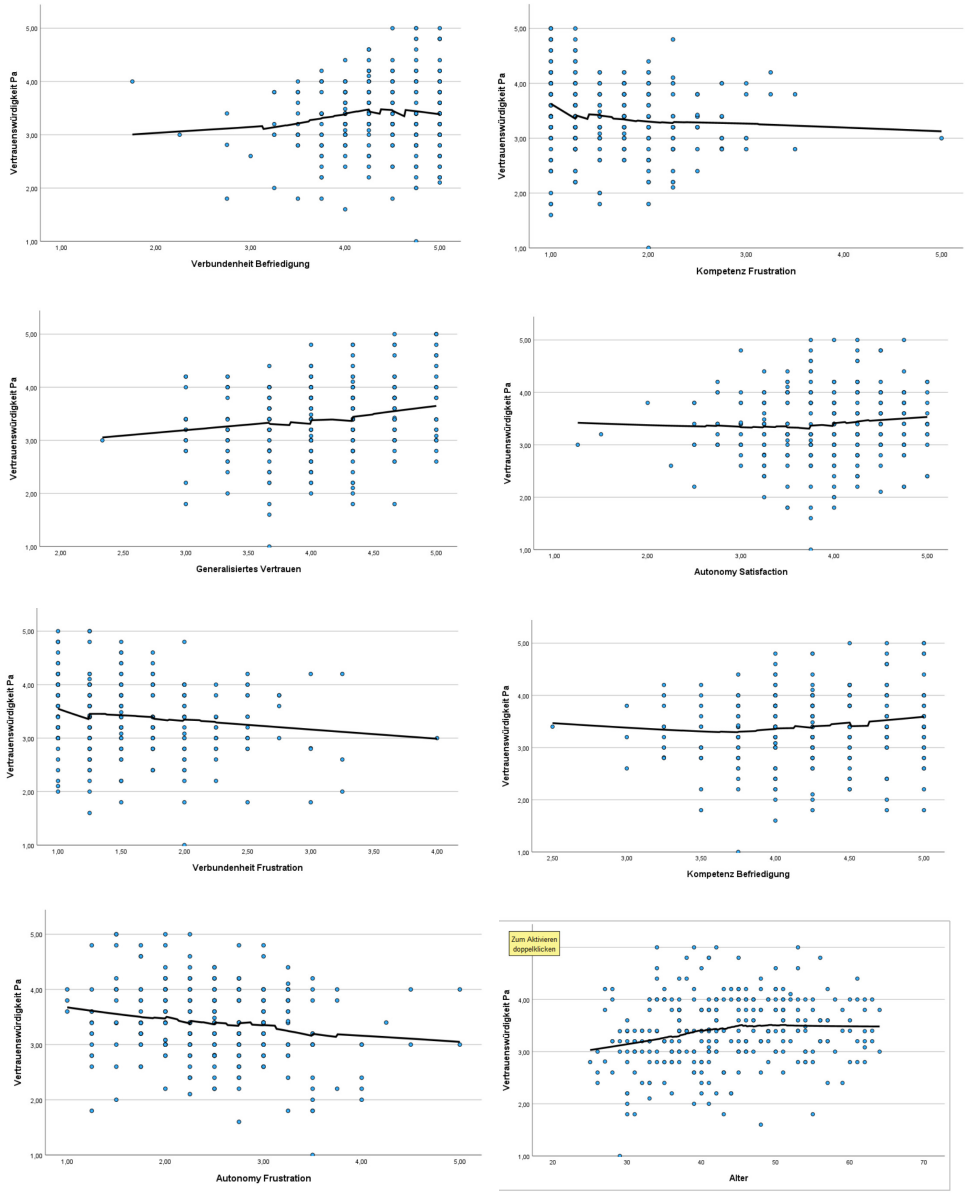


Abbildung 52: Streudiagramme Eltern