

Serielle Stigmatisierungen von Schüler/innen in Lehrer-Schüler-Interaktionen

Tellisch, Christin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Tellisch, C. (2016). Serielle Stigmatisierungen von Schüler/innen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(2), 209-223. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48287-7>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Serielle Stigmatisierungen von Schüler/innen in Lehrer-Schüler-Interaktionen

Christin Tellisch

Zusammenfassung

Lehrer-Schüler-Interaktionen sind die Grundlage für das schulische Lernen. Eine angenehme Lernatmosphäre und wertschätzende Lehrer-Schüler-Beziehungen tragen dazu bei, dass sich die Persönlichkeit der Kinder entfalten kann. Doch dies ist nicht immer der Fall. Im nachfolgenden Artikel werden nach einer Erörterung anerkennungs- und stigmatisierungstheoretischer Grundlagen zwei Beispiele serieller Stigmatisierungen von Kindern durch ihre Lehrer vorgestellt, die in systematischen Beobachtungen von je sechs Unterrichtsstunden protokolliert wurden. Der Artikel soll dazu beitragen, für anerkennendes pädagogisches Handeln zu sensibilisieren.

Schlagerwörter: Interaktion, Stigmatisierung, Lehrer, Schüler, Inklusion

Serial stigmatization of students in teacher-student-interactions

Abstract

Teacher-student-interactions form the basis for academic learning. A pleasant learning atmosphere and an appreciative teacher-student-relationship are fundamental for the development of the child's personality. However, this is not always the case. The following article discusses basics of appreciation and stigmatization and illustrates examples of stigmatization of children, which were found by observations in 6 lessons. The article should sensitize teachers to acknowledge stigmatization in educational action.

Keywords: Interaction, stigmatization, teacher, students, inclusion

1 Einleitung

Jedem Kind soll im schulischen Kontext eine möglichst gute individuelle Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden. Diese Aufgabe hat sich Schule im Zuge von Inklusion im 21. Jahrhundert gestellt. Durch das Unterzeichnen der UN-Behindertenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention hat sich Deutschland dazu verpflichtet, behinderte und nicht behinderte Kinder in Regelschulen inklusiv zu unterrichten, um das genannte Ziel anzustreben (vgl. CRC Art. 23 Abs. 1; vgl. z.B. *National Coalition* 1992). Die beiden offiziellen Dokumente bieten eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für das schulische Lehren und Lernen. Ausgangspunkt für die hier darge-

stellten Überlegungen ist Artikel 2 der Kinderrechtskonvention – das Diskriminierungsverbot. Aber auch andere Artikel wie das Wohl des Kindes (Art. 3), die Berücksichtigung des Kindeswillens (Art. 12), die Förderung behinderter Kinder (Art. 23) und die Bildungsziele (Art. 29) der Kinderrechtskonvention geben Aufschluss über ethisch anerkanntes pädagogisches Handeln.

Die Grundlage der genannten Artikel der Kinderrechtskonvention bildet die Anerkennung des Kindes als vollwertigen Menschen (vgl. *Krappmann* 2015). Die Bedeutung der Anerkennung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung konnte sowohl in der Sozialphilosophie, in der Bindungs- und Entwicklungspsychologie, in der Sozialisations- und Resilienztheorie sowie in der biologismuskritischen-, neurobiologischen- und der Bildungstheorie nachgewiesen werden (vgl. *Grossmann/Grossmann* 2006; *Honneth* 1992, 2010; *Klein* 2011; *Micus-Loos* 2012; *Sitzer/Wiezorek* 2005; *Stojanov* 2006; zusammenfassend *Prenzel* 2013). Anerkennende Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern bilden daher eine wichtige Grundlage für erfolgreiches Lernen (vgl. *Bohnsack* 2013; *Fend* 1997; *Krumm* 1999a, 1999b, 2003; *Krumm/Eckstein* 2003). Maßgebend für eine inklusive, anerkennende pädagogische Arbeit ist die von *Prenzel* entwickelte „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. *Prenzel* 1995, 2013), deren Grundlage die Menschenrechte der Kinder bilden. Diese pädagogische Idee umfasst die Selbstachtung und die Anerkennung der Anderen, das Kennenlernen der Anderen, die Entwicklungen zwischen Verschiedenen und auch die Gemeinsamkeiten zwischen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen (vgl. *Prenzel* 1995, S. 185ff.). Diese Grundsätze weisen auf eine breite Anerkennung der Kinder innerhalb der Lerngruppe hin. Inklusive anerkennende Pädagogik darf entsprechend dieser pädagogischen Idee auf der Grundlage der Kinderrechtskonvention keine Diskriminierungen und damit auch keine Stigmatisierungen zulassen, was u.a. in Artikel 2 der Kinderrechtskonvention – dem Diskriminierungsverbot – explizit gefordert wird: Die Rechte des Kindes müssen „ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes“ gewahrt werden (CRC Art. 2). Lehrkräfte sollten dabei stets als Vorbild für ihre Schüler handeln.

Es stellt sich die Frage, inwieweit im schulischen Alltag dieser pädagogischen Idee Folge geleistet wird. Im Rahmen des Forschungsprojekts „INTAKT“ wurden mehr als 10.000 Szenen im Unterricht und in sozialpädagogischen Handlungsfeldern dokumentiert. Es konnte herausgearbeitet werden, dass durchschnittlich ca. drei Viertel aller Unterrichtsszenen anerkennendes oder neutrales Lehrerverhalten aufweisen. In ungefähr einem Viertel aller Fälle zeigt sich jedoch verletzendes Verhalten der Lehrkräfte gegenüber ihren Schülern (*Zschipke* 2015). Dabei handelt es sich um Durchschnittswerte, die keinen Aufschluss über das Verhalten einzelner Lehrkräfte geben können, da diese sich individuell erheblich unterscheiden.

Aus diesem Datenfundus werden für diesen Artikel zwei Fallbeispiele ausgewählt. Sie geben einen Einblick in Unterrichtssituationen und zeigen Beispiele, in denen serielle Diskriminierungen dokumentiert wurden. Bei den Beispielen handelt es sich um zwei protokollierte Folgen pädagogischer Interaktionen mit zwei Kindern, einem neunjährigen Mädchen mit Inklusionsstatus und einem neunjährigen Jungen ohne Inklusionsstatus. Beide besuchen eine staatliche Grundschule in einem heterogenen Einzugsgebiet.

Für das Verständnis der hier vorgestellten Forschungsbefunde ist es wichtig, dass sie nicht im Hinblick auf eine Schulart zu generalisieren sind. Ähnlich problematische päd-

gogische Handlungsweisen einzelner Lehrkräfte wurden in allen Bildungsstufen vom Elementarbereich bis zur Sekundarstufe II sowie in allen Schulformen, also sowohl in segregierenden Schulen als auch in inklusiven Schulen, gefunden. Aufgrund von Beobachtungen ist zu vermuten, dass in inklusiven und reformorientierten Schulen ca. 10% weniger Verletzungen vorkommen. Die Tatsache, dass die beiden Fälle serieller Verletzungen, die hier präsentiert werden, in inklusiven Schulen gefunden wurden, macht deutlich, dass die Herstellung heterogener Lerngruppen auf der institutionellen Ebene keine Gewähr dafür bietet, dass Lehrkräfte allen Kindern anerkennend begegnen. Belegt werden kann hier vielmehr, dass Lehrerfortbildung und Qualitätskontrolle für das Gelingen der Inklusion auch auf der unterrichtlichen Ebene notwendig sind. Diese Feststellung gilt nicht nur für inklusiv arbeitende Schulen, sondern für alle pädagogischen Institutionen.

Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick in wichtige Forschungsliteratur über Stigmatisierung in Schulen. Anschließend werden Fallgeschichten von zwei Kindern, „Justus“ und „Melanie“, nachgezeichnet. Diese werden anhand der theoretischen Grundlagen interpretiert. Der Beitrag schließt mit Handlungsvorschlägen zur Stärkung anerkennenden Lehrerhandelns in Schulen.

2 Einblick in den Forschungsstand über Stigmatisierung im Schulkontext

Der soziologische Begriff der Stigmatisierung meint einen Prozess der negativen Zuschreibung, also der „Kategorisierung einer Person durch gesellschaftlich oder gruppenspezifisch negativ bewertete Attribute, d.h. durch (vermeintliche) Eigenschaften, welche die betreffende Person entwürdigen“ (Fuchs-Heinritz u.a. 1994). Solche Typisierungen erfolgen laut Lösel (1975) oftmals aufgrund gesellschaftlicher Stereotype. Diese sind meist nur auf subjektiven Annahmen beruhend. Diese impliziten Theorien sind einem jeden Menschen eigen und beruhen auf gesellschaftlichen Normen (vgl. Ulich/Mertens 1973, S. 43ff.). Auch die Haltung von Lehrern ist geprägt von persönlichen Theorien über Schülerpersönlichkeiten. Sie nehmen daher bei bestimmten Schülern zum Beispiel vor allem negative Verhaltensweisen besonders wahr. Nach Lösel (1975) wird ein negatives Merkmal (z.B. Lernschwäche) oftmals mit anderen unvorteilhaften Eigenschaften eines Menschen in Verbindung gebracht (z.B. seiner sozialen Herkunft). So entsteht bald eine ganze Theorie durch Aneinanderreihungen wahrgenommener und zugeschriebener vermeintlich negativer Verhaltensweisen, aus denen der Schüler kaum noch ausbrechen kann. Solche Zuschreibungen greifen gravierend in die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ein, sodass das Selbstbild und das moralische Selbstbewusstsein nachhaltig beeinflusst werden können. Dies ist oft schädlich für das weitere Leben (vgl. Selbstschilderungen auf <http://www.science-at-home.de/forumindex.php?topic=804.0>). Das Kind gewinnt ein negatives Selbstbild von sich. Brusten und Hurrelmann konnten dies bereits 1973 aufgrund ihrer Erhebungen feststellen: „Schüler, die von Lehrern und Mitschülern als leistungsschwach, unbeliebt und delinquent eingestuft werden, halten sich im Vergleich zur jeweils entgegengesetzten Gruppe für fauler, unaufrichtiger, unaufmerksamer, unordentlicher, unfreundlicher, unruhiger, eingebildeter, geltungsbedürftiger, aggressiver und streitsüchtiger“ (S. 98). Dieses negative Bild wird aufgrund der externen Erwartungen seitens des Lehrers, wie Rosenthal und Jacobson bereits 1971 feststellen konnten, von dem

Kind immer wieder erfüllt (vgl. Pygmalion-Effekt nach *Rosenthal/Jacobson* 1971, S. 421ff.). Man spricht in diesen Fällen von Erwartungseffekten bzw. von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen: Die Existenz von Erwartungen des Lehrers erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind diese erfüllen wird.

3 Zur Erhebungs- und Auswertungsmethode

Zur Gewinnung der Protokolle, die den beiden Fallberichten „Justus“ und „Melanie“ zugrunde liegen, wurde, wie in allen „INTAKT“-Studien, die Methode der qualitativen, teilnehmenden, offenen Feldbeobachtung angewendet (vgl. *Böhm-Kasper/Weishaupt* 2008, S. 111; *Flick* 2012, S. 287ff.; *Schnell/Hill/Esser* 1999, S. 359f.; *Zapf/Klauder* 2014). Diese ermöglicht sowohl sichtbare Elemente der Situation als auch sichtbare emotionale Reaktionen der Betroffenen durch Dritte zu erheben. Beobachtungen sind immer dann „unverzichtbar, wenn komplexe Verhaltensmuster ermittelt werden sollen“ (*Böhm-Kasper/ Weishaupt* 2008, S. 113). Folgende Beobachtungsschritte werden dabei in den „INTAKT“-Studien in Anlehnung an den Kindheitsforscher *Hans Oswald* (vgl. *Oswald* 2008, S. 79f.) eingehalten: Der Beobachter beschreibt genau die beobachtete Situation sowie deren Kontext. Im Beobachtungsprotokoll werden im ersten Schritt die Beschreibung der Szenen mit Mimik, Gestik, Körperhaltung und ggf. wörtlichen Äußerungen der Personen festgehalten. Diese Form der Datenerhebung erlaubt eine gewisse Offenheit, die sich nach den Interaktionsverläufen richtet (vgl. *Flick* 2012, S. 288). Der Beobachter vermerkt im zweiten Schritt im Bereich der ‚Interpretation‘ des Beobachtungsbogens kurze fachliche Kommentare, damit die Szene von außenstehenden Lesern nachvollzogen und verstanden werden kann. Auf einer dritten Ebene – der Introspektion – wird ebenfalls das Ziel eines besseren, späteren Verständnisses der Interaktionsqualität durch an der Situation Unbeteiligte verfolgt. Dazu protokolliert der Beobachter in Form von Ich-Aussagen als intersubjektive Resonanzen, was er in der Szene empfindet. Die Datenerhebung wurde von eigens dafür geschulten Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitern verschiedener Universitäten unter Anleitung der Mitglieder des Projektnetzes durchgeführt.

4 Zwei Fallbeispiele: Justus¹ und Melanie

Im Folgenden werden die beiden ausgewählten Fälle serieller Diskriminierung, Justus und Melanie, anhand von Szenenfolgen vorgestellt. Auf diese Weise werden Einblicke in alltägliche Stigmatisierungsprozesse im schulischen Kontext möglich. Es ist zu berücksichtigen, dass in den Unterrichtsstunden stets mindestens ein Beobachter des Forschungsteams anwesend war und dennoch solche Stigmatisierungsprozesse, wie sie im Folgenden geschildert werden, beobachtet werden konnten. Wie Lehrkräfte sich verhalten, wenn keine Beobachter anwesend sind, ist eine immer wieder diskutierte offene Frage.

Zunächst werden fünf Szenen vorgestellt, in deren Mittelpunkt Justus steht, anschließend geht es in vier Szenen um pädagogische Interaktionen mit Melanie. Die einzelnen

Szenen werden nacheinander jeweils beschrieben, unter Hinzuziehung der Beobachterinterpretation interpretiert und im Hinblick auf ihre kinderrechtliche Relevanz analysiert.

Justus

Justus besucht eine dritte Klasse in einer staatlichen Grundschule. In dieser Klasse werden auch drei „Inklusionskinder“ unterrichtet. Es wurden sechs Unterrichtsstunden beobachtet. Die durchschnittliche Interaktionsszenenzahl zwischen der Lehrkraft und je einem Kind der Klasse liegt in den sechs beobachteten Unterrichtsstunden bei acht Szenen. Mit Justus wurden in diesem Zeitraum 46 Lehrer-Schüler-Interaktionsszenen beobachtet. Daraus werden die folgenden fünf Interaktionsszenen zwischen der Klassenlehrerin und Justus ausgewählt. Vier der Szenen zeigen, wie Justus wiederholt durch seine Lehrerin verletzt wird. Die fünfte Szene belegt, dass es auch Situationen gibt, in denen die Lehrerin anerkennend mit Justus umgeht. Insgesamt weisen von den 46 Szenen keine sehr anerkennende, sieben leicht anerkennende, 15 neutrale, 14 leicht verletzende, sechs sehr verletzende und vier ambivalente Qualität auf.

Szenenbeschreibung 1: Fallbeispiel Justus

Zu Stundenbeginn empfängt die Lehrerin die Schüler freundlich: „So, Kinder, eine Stunde haben wir noch. Ihr habt heute schon toll gearbeitet, auch Justus. Und jetzt, Justus, versuchst du nochmal mitzumachen und heut Abend früher ins Bett zu gehen.“ Kurz darauf erkundigt sich die Lehrerin bei Justus nach seinen Einschlafgewohnheiten. Der Junge beschreibt, dass er jeden Tag um 19 Uhr ins Bett gehe, dann aber nicht einschlafen könne. Daraufhin fragt die Lehrerin leicht ungeduldig und Justus teilweise unterbrechend, was er denn vor dem Einschlafen mache und ob er „etwa am Computer“ sitze. Der Junge bestreitet dies, es stellt sich im Laufe des Gesprächs aber schließlich heraus, dass er sich meist vor dem Zubettgehen mit einem Nintendo-Spiel beschäftigt. Als die Lehrerin dies hört, stellt sie unumwunden fest: „Das ist Überreizung. Ich könnte auch nicht schlafen so. Kein Wunder. Wenn ich abends jogge, gehe ich noch kurz unter die Dusche und sobald ich auf dem Bett sitze, schlafe ich auch schon ein.“ Durch einen Fingerzeig nach draußen unterstreicht sie ihr Plädoyer für viel Bewegung an der frischen Luft, insbesondere jetzt im Frühling. Der Beobachter notierte in seiner Introspektion Betroffenheit über das Lehrerverhalten.

Interpretation

Justus wird in dieser Feldvignette nach einer Reihe von Interaktionsszenen vor der gesamten Klasse positiv erwähnt. Das Protokoll weist aus, dass er in den vergangenen beiden Stunden häufig negativ angesprochen wurde und in der Pause einen verletzenden Kommentar der Lehrerin zu hören bekam. Das Urteil der Lehrerin, Justus beschäftige sich zu viel mit Computerspielen und bewege sich zu wenig, scheint schon vorher festzustehen, ein Eindruck, der durch Ungeduld der Lehrerin und die verhörende Art der Ansprache bekräftigt wird. Bewegt durch die Fragen der Lehrerin öffnet sich der Junge sehr, was die Lehrerin nur teilweise zu ertragen scheint und in keiner Weise würdigt. Stattdessen gebraucht sie Mutmaßungen über Justus Äußerungen dazu, sich erneut eine „eigene Bühne“

zu schaffen und ihre Sicht der Dinge zu präsentieren. Der Junge wird in dieser Szene unangemessen behandelt. Seine Offenheit wird nicht anerkannt, sondern übergangen. Es ist traurig, dass die Lehrerin diesen Anlass, etwas über den Jungen und seine möglichen Probleme zu erfahren, nicht nutzt.

Kinderrechtliche Reflexion

Die Lehrerin stigmatisiert das Kind in der vorliegenden Interaktionsszene, denn sie schreibt ihm zu, dass er keine geeigneten abendlichen Freizeitaktivitäten betreibe, wodurch er nicht schlafen könne. Dies erörtert sie vor der gesamten Klasse und stellt den Jungen damit bloß. Man könnte vermuten, dass die Lehrerin ein Bild vom Jungen hat, das sie einem Elternhaus zuordnet, welches sich nicht in genügend gutem Maße um das Kind sorgt und es abends zu sinnvollen Aktivitäten antreibt. Statt diese Problematik mit dem Jungen in einem vertraulichen Gespräch zu thematisieren und anschließend das Gespräch mit den Eltern zu suchen, um eine geeignete Lösung zu finden, erklärt sie ihre eigenen abendlichen Aktivitäten vor dem Kind und der Klasse und stellt diese als vorbildlich dar. Das Kind kann jedoch vermutlich nur begreifen, dass es auch zuhause viele Dinge wie in der Schule „falsch“ macht. Geholfen wird dem Jungen in dieser Szene nicht. In dieser Situation liegt vermutlich eine Stigmatisierung des Kindes aufgrund seiner sozialen Herkunft vor. Dies widerspricht der Kinderrechtskonvention vor allem laut Artikel 2 (Diskriminierungsverbot) und Artikel 16 (Schutz der Privatsphäre und Ehre).

Szenenbeschreibung 2 – Fallbeispiel Justus und Nico

Justus und Nico streiten sich, da beschwert sich Justus bei der Lehrerin: „Nico nervt mich.“, worauf die Lehrerin klar Partei ergreift: „Nico nervt dich. Nico macht gar nichts, der ist nämlich ein süßer Schnuckel!“ [Nico demonstrativ heftig umarmend und an sich drückend, während Justus zunächst daneben steht und dann betrübt an seinen Platz zurück schleicht]. Noch in der Umarmung flüstert Nico der Lehrerin zu, dass Justus ihn getreten habe, woraufhin die Lehrerin sofort Justus diesbezüglich beschuldigt und ihn ermahnt, das Treten zu unterlassen. Da will sich der Junge erklären, was die Lehrerin jedoch strengen Tones unterbindet: „Justus, du musst immer das letzte Wort haben. Kannst du nicht einfach mal sagen: ‚Ja, Frau Klaus, ich merk’s mir.‘?!“ Nun setzt sich Justus, den Kopf zwischen den aufgestützten Händen vergraben, an seinen Platz. Der Beobachter notierte in seiner Introspektion, dass ihm Justus unendlich leid tut und er ihn in den Arm nehmen und trösten möchte.

Interpretation

Die Annahme aus vorangegangenen Szenen, die Lehrerin hege Vorbehalte gegenüber Justus, verfestigt sich hier, da die Lehrerin von vornherein für Nico Partei ergreift, ohne sich beide Versionen der Jungen anzuhören. Sie wiegelt Justus Beschwerde sofort ab und bringt ihre Sympathie Nico gegenüber deutlich zum Ausdruck, was für Justus sehr verletzend sein muss. Zudem hält sie die Geschichte Nicos für bare Münze und beschuldigt Justus, ohne sich vorher die andere Version des Streits anzuhören.

Kinderrechtliche Reflexion

In dieser Szene wird Justus als derjenige stigmatisiert, der andere ärgert und sein Fehlverhalten nicht einsieht sowie aus Ermahnungen nicht lernt. Im Gegensatz dazu wird sein Mitschüler als das Opfer dargestellt, der das Verhalten von Justus ertragen muss. Durch die verbale und physische Zuneigung der Lehrerin gegenüber dem Mitschüler Nico und ihrer Verweigerung derselben gegenüber Justus verschärft sich die Stigmatisierung und Ausgrenzung des Jungen noch einmal deutlich. Justus Reaktion des Verbergens seines Kopfes zwischen den Händen zeigt seine Verzweiflung. In dieser Szene wird das Kind aufgrund seines Verhaltens stigmatisiert. Die Lehrkraft scheint – anders als bei Nico – Justus keine Anerkennung geben zu können. Das Kind wird nicht gehört und nicht ernst genommen. Dies widerspricht der Kinderrechtskonvention laut Artikel 12 (Berücksichtigung des Kindeswillens) und Artikel 13 (Freie Meinungsäußerung).

Szenenbeschreibung 3 – Fallbeispiel Justus

Justus meldet sich, während die anderen Kinder ihrer Stillarbeit nachgehen. Mit erhobener Stimme und genervtem Ton fragt die Lehrerin ihn: „Was willst denn du?!“, „Bin fertig.“, murmelt darauf der Junge und die Lehrerin entgegnet schnippisch: „Ja, du hast eher angefangen, das macht einen krank, lass doch mal die anderen Kinder jetzt arbeiten.“

Interpretation und Introspektion

Die Wortwahl der Lehrerin ist in hohem Maße unangebracht und feindselig. Dem Schüler an den Kopf zu werfen, er mache sie krank, ist sehr drastisch. Sie versäumt es, sich dem Jungen zu widmen und ihn mit neuen Aufgaben zu versorgen. Zudem ergäbe sich die Möglichkeit, Justus in angemessener Form zu erklären, dass er sich an Abmachungen zu halten hat und erst mit der Bearbeitung von Aufgaben beginnen darf, wenn sie die Aufgabenstellung zu Ende erläutert hat. Diese Zurückweisung empört den Beobachter zutiefst. Er fragt sich, ob die Lehrkraft darüber nachdenkt, wie sie mit dem Jungen umgeht und was sie ihm sagt.

Kinderrechtliche Reflexion

Auch in dieser Szene erfährt der Junge trotz Erbringung von Leistung in kurzer Zeit keine Anerkennung, sondern wird beschuldigt, früher begonnen zu haben. Zudem unterstellt die Lehrkraft dem Jungen, dass er sie krank mache, weil er sich nicht an das strikte Vorgehen ihrer Ansagen hält. Diese Unterstellung ist stigmatisierend und erzeugt Schuldgefühle. Laut der Kinderrechtskonvention Artikel 28, Absatz 2 (Wahrung einer angemessenen Lernatmosphäre) sowie Artikel 2 (Diskriminierungsverbot) muss in der Schule eine Lernatmosphäre geschaffen werden, in der solches Lehrerverhalten nicht auftritt.

Szenenbeschreibung 4 – Justus

Justus kommt einer Aufforderung nicht sofort nach und wird von der Lehrerin mahnend angesprochen: „Justus, ich warte!“ Dann versucht der Junge, in den Kreis aufgenommen zu werden, was ihm aber nicht gelingt. Als er neben der Lehrerin steht und sie hilfesu-

chend anschaut, bemerkt sie leicht spöttisch: „So, Justus, ja, schade eigentlich, ne?!“ [schaut ernst]. Schließlich sorgt sie aber doch dafür, dass der Junge in den Kreis aufgenommen wird.

Interpretation

Möglicherweise dauert es bei Justus des Öfteren etwas länger, Aufforderungen nachzukommen, was die Reaktion der Lehrerin dennoch nicht rechtfertigt. Ihre Ermahnung scheint zunächst angebracht, da Justus tatsächlich der Letzte war und alle auf ihn warteten. Dass die Lehrerin den Jungen allerdings so lange hat ‚zappeln‘ lassen, bis er endlich in den Kreis aufgenommen wurde, und seine Hilflosigkeit und Beschämung mit einem derart feindseligen Kommentar zur Schau stellt, ist problematisch. Der Beobachter empfindet die Feindseligkeit der Lehrerin gegenüber Justus als erschreckend. Zudem findet er es traurig, dass ihn keiner seiner Mitschüler in den Kreis gelassen hat und dafür erst das Eingreifen der Lehrerin nötig war.

Kinderrechtliche Reflexion

Justus wird hier aus der Lehrer-Schüler-Gemeinschaft ausgeschlossen und schließlich nur widerwillig akzeptiert. Die Lehrkraft erniedrigt das Kind, indem sie es hinhält und vorführt, dass es ausgeschlossen ist. Das Ermöglichen individueller Lernchancen sozialer Kompetenzen, was laut der Kinderrechtskonvention Artikel 29/1a und d gefordert wird, wird in dieser Szene nicht umgesetzt.

Szenenbeschreibung 5 – Justus

Nur selten wurden positive, anerkennende und damit den Jungen in seiner Persönlichkeitsentwicklung fördernde Szenen wie die folgende beobachtet: Justus arbeitet noch immer an seinen Aufgaben. Als er damit fertig wird, fragt er die Lehrerin, welche Arbeitsmaterialien er als nächstes benötigt. Diese Information hatte die Lehrkraft bereits gegeben. Sie wiederholt dies geduldig.

Interpretation

Die Lehrerin nimmt Rücksicht auf den Jungen, der mit ihrem anfänglich vorgegebenen Tempo nicht schritthalten konnte. Der Beobachter beschreibt introspektiv, dass es ihn freut, dass die Lehrerin so viel Geduld mit Justus zeigt.

Kinderrechtliche Reflexion

Diese kleine Szene zeigt, dass es durchaus Ansätze gibt, in denen sich eine Lehrerin Justus anerkennend widmet und ihm professionell angemessen begegnet. Diese Szene könnte auch zum Anlass für Verletzungen genommen werden. Der Lehrkraft gelingt es aber, dies zu umgehen und die Situation kurz sowie mit klaren Ansagen zu entschärfen, ohne das Kind zu stigmatisieren. Das individuelle Lern- und Entwicklungstempo des Jungen wird hier anerkannt und die Anleitungen der Lehrkraft darauf ausgelegt. Dieses Lehrerverhalten entspricht den Anforderungen der Kinderrechtskonvention laut Artikel 29/1a.

Melanie

Melanie, ein Kind mit festgestelltem Förderbedarf, besucht wie Justus eine dritte Klasse in einer staatlichen Grundschule. In dieser Klasse werden neben ihr noch zwei weitere „Inklusionskinder“ unterrichtet. Gemeinsam sitzen sie an einer Tischgruppe – abgesondert von den anderen Schülern. Es wurden sechs Unterrichtsstunden beobachtet und dabei 16 von insgesamt 613 Lehrer-Schüler-Interaktionsszenen mit Melanie festgehalten. Im Folgenden wird ein Einblick in vier ausgewählte Szenen gegeben, die zeigen, wie Melanie wiederholt durch ihre Lehrerin verletzt wird. Es konnte keine anerkennende oder sehr anerkennende Szene beobachtet werden. Insgesamt weisen von den 16 Szenen neun neutrale, drei leicht verletzend, vier sehr verletzend und eine ambivalente Qualität auf.

Szenenbeschreibung 6 – Melanie

Beim Anblick von Melanies Mathe-Hefter ruft die Lehrerin angewidert und in großer Lautstärke aus: „Igitt, Melanie, guck doch mal! Wie sieht denn der aus? Das geht nicht, das ist ja eklig! So kann das nicht aussehen!“ Das Mädchen sitzt dabei mit hoch gezogenen Schultern, den Kopf dazwischen verbergend, sichtlich beschämt an ihrem Platz und lässt den „Redeschwall“ der Lehrkraft über sich ergehen.

Interpretation

Die Lehrkraft erteilt ihre Kritik lange und in großer Lautstärke, womit eine öffentliche Beschämung des Mädchens einhergeht, während der Rest der Klasse ohne Beschäftigung ist und zwangsläufig die ganze Szene verfolgt. Die drastische Wortwahl der Lehrerin („*Igitt, eklig*“) erscheint diskriminierend und zudem falsch, da, wie das Protokoll ausweist, der Hefter lediglich geknickt und am Rand ausgefranst ist. Der Beobachter fragt sich, „was nun schon wieder in die Lehrkraft gefahren“ ist.

Kinderrechtliche Reflexion

Melanie wird anhand des Umgangs mit ihrem Arbeitsmaterial von der Lehrkraft in dieser Szene bloßgestellt und stigmatisiert. Es ist fraglich, ob das Mädchen, die Klassenkameraden und die Lehrerin die drastischen Ausdrücke „*igitt*“ und „*eklig*“ rein auf den Hefter beziehen oder auf das Kind selbst. Laut Beobachtungsprotokoll ist der Zustand des Hefers längst nicht so drastisch, wie er geschildert wird. Man könnte annehmen, dass die Lehrkraft das Mädchen vor der Klasse demütigen möchte und der Hefter dazu einen Anlass bietet. Die Reaktion des Kindes mit den hoch gezogenen Schultern und dem Verstecken des Kopfes zeigt die große Verletzung. Auf diese alarmierende Reaktion geht die Lehrkraft jedoch nicht ein. Durch dieses bloßstellende Lehrerverhalten lernt das Kind nicht den richtigen Umgang mit den Materialien, sondern erfährt lediglich, dass der bisherige als „*eklig*“ bezeichnet wird. Solch überaus diskriminierendes und nicht förderliches Lehrerverhalten steht entgegen den Anforderungen der Kinderrechtskonvention laut Artikel 2 (Diskriminierungsverbot) und Artikel 29/1c (Bildungsziele).

Szenenbeschreibung 7 – Melanie und Hanna

Hanna und Melanie sind im Sportunterricht mit dem Dreierhopp dran. Nachdem Hanna überschwänglich von der Sportlehrerin gelobt wird: „Super, Hanna!“, springt Melanie kraftlos und erreicht so eine sehr geringe Weite. Dann geht sie schnell wieder an die Linie zurück und sieht die Lehrerin hilfeschend an. Diese sieht ihrerseits gespannt der Spielentwicklung im Feld nebenan zu, schiebt Melanie zur Seite, so dass Hanna den nächsten Sprung ausführen kann. Ohne Melanie Anleitung zum Springen anzubieten, benotet sie sie schließlich mit einer 5. Daraufhin geht Melanie konsterniert dreinschauend zu den anderen zurück.

Interpretation

Die Lehrerin bevorzugt hier im direkten Vergleich der Mädchen Hanna, die ihre Hilfe weitaus weniger benötigt als Melanie. Melanie gibt durch ihren hilfeschenden Blick auch eindeutig zu verstehen, dass sie Unterstützung wünscht. Die Geduld und Zeit, die die Lehrerin zuvor bei anderen Schülern an den Tag legte, verwehrt sie Melanie in dieser Szene. Leider hat die Lehrerin keine „Antenne“ für die Not des Mädchens, schiebt es buchstäblich zur Seite, als es Ermutigung gebraucht hätte und räumt stattdessen den Platz für Hanna. Die Lehrerin überlässt Melanie ihrem Schicksal der vorschnellen schlechten Zensurierung. Den Beobachter überrascht es, dass die zuvor in der Interaktion mit anderen Kindern so neutral und ermutigend wirkende Lehrerin für Melanie so wenig Einfühlungsvermögen und Umsicht zeigt. Dem Beobachter tut es leid für Melanie, gerade dieses Mädchen hätte Aufmunterung so nötig anstelle weiterer entmutigender Erfahrungen.

Kinderrechtliche Reflexion

In dieser Szene wird Melanie aufgrund ihrer Leistung stigmatisiert. Die Lehrerin gibt dem Kind keine Hilfestellungen und lässt sie nicht mehrfach trainieren, bevor sie sie benotet. Sie zeigt kein Interesse an der sportlichen Entwicklung des Kindes. Der Vergleich zur Mitschülerin Hanna spitzt die vorliegende Szene weiter zu, denn dieser zollt die Lehrkraft große Anerkennung und lässt sie die Leistung auch mehrfach verbessern. Die Reaktion von Melanie, nämlich konsterniert dreinschauend, die Situation zu verlassen, zeigt abermals ihre Verletzung, worauf jedoch die Lehrkraft nicht reagiert. Dieses Lehrerverhalten steht im Gegensatz zu der Forderung der Kinderrechtskonvention Artikel 29/1a, dass jedes Kind in seiner physischen und psychischen Entwicklung entsprechend seines Standes und seiner Möglichkeiten umfassend gefördert werden muss.

Szenenbeschreibung 8 – Melanie

Im Laufe der anschaulichen Erzählung der Lehrerin schreit diese plötzlich laut auf, um ihre Angst in der Achterbahn zu verdeutlichen. In diesem Moment schreckt Melanie auf, die mit dem Rücken zur Lehrerin an einem Extratisch mit zwei anderen Inklusionskindern sitzt und weiterhin an ihren „Extra“-Aufgaben arbeitet.

Interpretation

Die Lehrerin scheint so in ihre Erzählung vertieft, dass sie die Tischgruppe der Inklusionskinder komplett vergessen zu haben scheint und auch nicht daran denkt, den noch immer arbeitenden Kindern der Tischgruppe ebenfalls eine Zuhörpause einzuräumen. Melanie geht gewissenhaft den ihr erteilten Aufgaben nach und wird aufgrund ihrer Sitzposition von dem Ausruf der Lehrerin völlig überrascht. Es ist schön, dass die Lehrerin so von ihren Erlebnissen begeistert ist, aber in dieser Situation völlig unangebracht, da sie ihre Rolle als Lehrerin zu vergessen scheint und den eigenen Redebedarf vor die Schüleräußerungen stellt. Es wird der Eindruck verstärkt, die „Förderkinder“ gehörten nicht wirklich zur Klasse.

Kinderrechtliche Reflexion

Die Sitzordnung enthält eine ausgrenzende Inszenierung während einer Unterrichtsaktivität, an der ohne weiteres alle Kinder teilhaben könnten: Die Inklusionskinder sitzen abgesehen an einem Tisch und bearbeiten Aufgaben, während die anderen Schüler der Geschichtenerzählung der Lehrkraft folgen und neue Themen bearbeiten. Die lebendigen Schilderungen der Lehrkraft erschrecken Melanie in dieser Szene, da sie in ihre Arbeiten vertieft ist. Es ist schade, dass die Lehrkraft die Inklusionskinder nicht in das unterrichtliche Geschehen involviert. Melanie wird in dieser Szene mit den beiden anderen Kindern ausgegrenzt und aufgrund ihres Inklusionsstatus ausgeschlossen und stigmatisiert. Dies widerspricht Artikel 2 und Artikel 29/1d der Kinderrechtskonvention, die für eine Gleichbehandlung sowie für Toleranz stehen und sich gegen Diskriminierung aussprechen.

Szenenbeschreibung 9 – Melanie

Als die Lehrerin erstaunt bemerkt, dass Melanie zur Tafel schaut, darf diese eine von ihr gestellte Frage beantworten („Kannst auch mitmachen.“), was das Mädchen schüchtern tut.

Interpretation

Die Lehrerin scheint überrascht vom Interesse von Melanie zu sein, offenbar kommt dies selten vor oder es fiel der Lehrerin sonst nicht auf. Sie gestattet dem Mädchen, nun auch aktiv am Klassengeschehen teilzunehmen. Der Beobachter findet diese Interaktion „ungeheuerlich“, denn man gewinnt den Eindruck, dass dem Mädchen hier quasi die Teilnahme am „eigentlichen Unterricht“ erlaubt wird, was die sonst übliche Ausgrenzung unterstreicht. Der Beobachter zweifelt aber daran, dass sich die Lehrerin der Tragweite ihrer Äußerung bewusst sein dürfte².

Kinderrechtliche Reflexion

Melanie und die beiden anderen „Inklusionskinder“ sind von der Klassengemeinschaft und dem gemeinsamen Lernen ausgeschlossen. Ausnahmsweise erhält Melanie in dieser Szene die Erlaubnis, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Durch den Ausschluss aufgrund des Inklusionsstatus werden die drei Kinder hochgradig stigmatisiert. In dieser

Szene wird ebenfalls gegen Artikel 2 der Kinderrechtskonvention (Diskriminierungsverbot) verstoßen.

Zwischen der Schülerin Melanie und den Lehrkräften wurde keine besonders anerkennde Interaktionsszene beobachtet. Es gab lediglich Szenen, in denen die Verletzung des Kindes eventuell als weniger stark eingeschätzt werden konnte, wie die vorangegangene Situationsschilderung belegt.

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Aus dem Einblick in diese neun Feldvignetten wird am Beispiel der Erfahrungen von zwei stigmatisierten Kindern in sechs Unterrichtsstunden deutlich, wie sich serielle Stigmatisierungen in Lehrer-Schüler-Interaktionen ereignen. Die beiden Fallbeispiele zeigen, wie hier serielle Stigmatisierungen praktiziert wurden. Sie sagen nichts darüber aus, wie häufig serielle Verletzungen in Schulen insgesamt vorkommen. Dennoch ist es auffällig, dass vor allem bei diesen beiden Kindern wesentlich mehr Interaktionen mit den Lehrkräften zu beobachten waren als mit ihren Klassenkameraden. Die erhöhte Interaktionsfrequenz könnte auf eine besondere Beziehung zwischen den Kindern und den Lehrkräften hinweisen, was der Einblick in die Auswahl dieser Szenen bestätigt. Im Kontrast zu den für diesen Aufsatz ausgewählten problematischen Fällen stehen zahlreiche Interaktionsbeobachtungen, die belegen, dass Lehrkräfte auch in schwierigen Unterrichtssituationen anerkennend handeln (vgl. *Prengel* 2013; *Tellisch* 2015).

Die beiden hier ausgewählten Beispiele weisen Gemeinsamkeiten auf. Beide, Justus und Melanie, erfahren serielle Verletzungen durch Lehrkräfte. Die Feldvignetten zeigen, wie stigmatisierte Kinder negative Zuschreibungen bezüglich ihres Verhaltens, ihrer Materialien, ihrer Leistungen, ihrer Freizeitbeschäftigungen und ihres Elternhauses sowie ihrer Stellung in der Klassengemeinschaft erhalten. Positive Rückmeldungen zu schulischen Leistungen kommen gar nicht oder nur ausnahmsweise und ambivalent vor, so dass die Kinder daran gehindert werden, ein positives Selbstbild als Schüler bzw. Schülerin aufzubauen und sich als anerkanntes Mitglied der Schulgemeinde erfahren zu können (vgl. *Krappmann* 2015). Indem Ablehnung und Ekel durch die Lehrkräfte expressiv klassenöffentlich geäußert werden, wird den Peers vermittelt, dass Diskriminierungen zulässig zu sein scheinen und sie werden implizit animiert, auch ihrerseits diese Kinder zu diskriminieren (vgl. *Fuchs-Heinritz* u.a. 1994; *Lösel* 1975). Die wiederholten aversiven Lehreräußerungen verhindern, dass die Kinder Schule als einen guten Ort und Lehrkräfte als vertrauenswürdige Menschen erleben können. Den Kindern Melanie und Justus wird durch stigmatisierendes Lehrerhandeln der Zugang zu Bildung erschwert. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ und damit der Anerkennung, wie sie von *Prengel* gefordert wird, findet in den untersuchten Szenen nicht statt (vgl. *Prengel* 1995, 2013).

Dass vor allem das Problem der psychischen und verbalen Lehrergewalt sehr aktuell ist und es einer Sensibilisierung aller Fachkräfte bedarf, konnte der Einblick in diese Alltagsszenen zeigen. Dies sieht auch die Kinderrechtskonvention vor, die für alle hier diskutierten Szenen die entsprechenden ethischen Maßstäbe als Anhaltspunkte für wertschätzendes Lehrerverhalten gibt (vgl. *National Coalition* 1992). Anhand der Interpretation der einzelnen Szenen wurde gezeigt, wie die in der Kinderrechtskonvention verbrieften Rechte verletzt werden: Zentral dabei waren Verstöße gegen das Diskriminierungsverbot (Art.

2), gegen die Berücksichtigung des Kindeswillens (Art. 12), gegen die freie Meinungsäußerung (Art. 13), gegen den Schutz der Privatsphäre und Ehre (Art. 16), gegen eine angenehme Lernatmosphäre (Art. 28) und gegen die Förderung einer kognitiven, sozialen und emotionalen individuellen Persönlichkeitsentwicklung jedes Kindes (Art. 29).

Man könnte nun meinen, dass es sich bei den geschilderten Szenen nur um singuläre Fälle handelt, da lediglich zwei Fälle an dieser Stelle dargestellt werden konnten. Die Datenauswertung im „INTAKT“-Projekt zeigt jedoch, dass solche Stigmatisierungsprozesse an verschiedenen Schulen und in unterschiedlichen Klassen beobachtet und protokolliert werden konnten (vgl. *Prenzel 2013; Tellisch 2015*). Zudem gilt es zu bedenken, dass jeder einzelne Fall von eingeschränkter Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes durch psychische Lehrergewalt ein Fall zu viel ist und daher unbedingt zu vermeiden ist. Es stellt sich die Frage nach möglichen Ursachen für ein verletzendes Lehrerverhalten, wie es in den Szenen dargestellt wurde. Obwohl in der „INTAKT“-Beobachtungsstudie keine Erhebungen zu den Ursachen von pädagogischen Handlungsweisen vorgenommen wurden, lassen sich aus den Beobachtungen und anderen Studien Vermutungen dazu ableiten. Die Bandbreite reicht von einer gestörten Beziehung der Lehrkraft zu bestimmten Schülerinnen und Schülern, stigmatisierenden Schülerbildern, einem hohen Stresspegel beispielsweise aufgrund von Schülerverhalten, dem Druck des zentralen Rahmenlehrplans, der begrenzten Unterrichtszeit, der Überforderung beispielsweise aufgrund einer mangelnden pädagogischen Professionalität oder aufgrund eines fehlenden Einfühlungsvermögens bis hin zu einer eigenen beruflichen Unzufriedenheit oder möglichen Schwierigkeiten im privaten Bereich der Lehrkraft. Desweiteren könnte hinsichtlich der Ursache in einigen Szenen die Vermutung aufkommen, dass der Lehrer seine Schüler nicht gut genug kennt, ihre Interessen nicht berücksichtigen sowie eine individuelle Leistungsentwicklung nicht fördern kann und daher der Aufbau einer anerkennenden Beziehung schwierig zu sein scheint. Anzunehmen ist, dass den zu verletzendem Handeln neigenden Lehrpersonen grundlegendes Wissen über Kinderrechte und über angemessenes pädagogisches Handeln fehlt. Möglich sind darüber hinaus auch schwierige Rahmenbedingungen wie das Fehlen einer weiteren Lehrkraft, um Inklusion wirklich gerecht werden zu können.

Eine fachliche Aus- und Weiterbildung aller Lehrkräfte in diesem Bereich, verbunden mit stetiger Reflexion des eigenen Lehrerhandelns, Supervision, Teamteaching und gegenseitiger Hospitation unter Kollegen könnten erste Ansatzpunkte sein, um diesem Problem gegenzusteuern.

In den Beobachtungen des „INTAKT“-Teams wurden auch zahlreiche anerkennende Szenen beobachtet und protokolliert, die aufzeigen, dass andere Lehrkräfte als die hier dargestellten in ähnlichen Situationen durchaus wertschätzend ihren Schülern gegenüber treten. Solches Verhalten gilt es auszubauen und zu fördern. Das Material der Forschungsgruppe „INTAKT“ kann dazu für Lehreraus- und Weiterbildungen nützlich sein, um Szenen zu diskutieren und Verhalten zu hinterfragen und so für die Professionalisierung und Kompetenzentwicklung zu nutzen. Die Qualität *jedes* Unterrichts, auch das Gelingen von Inklusion, hängt davon ab, ob es gelingt, die in diesem Beitrag dargelegten problematischen Verhaltensweisen abzubauen und anerkennendes Lehrerhandeln zu stärken.

Anmerkungen

- 1 Alle Namen wurden verändert.
- 2 Lehrerverhalten ist nicht immer eindeutig. Die Ambivalenzen der Szenen wurden in der Kürze des Aufsatzes nicht erörtert, bieten aber Potenzial für kollegiale Fallberatungen und weitere wissenschaftliche Forschungen.

Literatur

- Bohnsack, F.* (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. – Opladen/Berlin/Toronto.
- Böhm-Kasper, O./Weishaupt, H.* (2008): Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2. Aufl.). – Wiesbaden, S. 91-123.
- Brusten, M./Hurrelmann, K.* (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. – München.
- Fend, H.* (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. – Bern.
- Flick, U.* (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (5. Aufl.). – Hamburg.
- Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H.* (1994): Lexikon zur Soziologie. – Opladen.
- Grossmann, K. E./Grossmann, K.* (2006): Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen. Online verfügbar unter: http://liga-kind.de/fruehe/606_grossmann.php, Stand: 05.07.2012.
- Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J.* (1999): Forschung über Gewalt an Schulen (2. Aufl.). – Weinheim/München.
- Honneth, A.* (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte (1. Aufl.). – Frankfurt/M.
- Honneth, A.* (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie (1. Aufl.). – Berlin.
- Klein, M.* (2011): Soziale Verantwortung in Schule und Unterricht – Resilienzfördernde soziale Unterstützung von Lehrern. In: *Samusevica, A.* (Hrsg.): Pedagogija teorija un prakse VI. – Liepaja, S. 348-358.
- Krappmann, L.* (2015): Respekt für Kinder. Grundschule, 4, S. 9-11.
- Krumm, V.* (1999a): Machtmissbrauch von Lehrern und was man dagegen tun kann. Erste Ergebnisse einer Untersuchung in der Schweiz. Schweizer Schule (Zeitschrift des Christlichen Lehrer- und Erziehervereins der Schweiz), 12, S. 3-25.
- Krumm, V.* (1999b): Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: *Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J.* (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen (2. Aufl.). – Weinheim/München, S. 63-79.
- Krumm, V.* (2003): Wie Lehrer Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur ‚Schwarzen Pädagogik‘. Online verfügbar unter: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2003/krumm_02_03_sbg.pdf, Stand: 16.10.2011.
- Krumm, V./Eckstein K.* (2003): Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? Über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. Online verfügbar unter: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst%202002/krumm_202.pdf, Stand: 13.04.2016.
- Lösel, F.* (1975): Prozesse der Stigmatisierung in Schule. In: *Brusten, M./Hohmeier, J.* (Hrsg.): Stigmatisierung 2. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. – Darmstadt, S. 7-32.
- Micus-Loos, C.* (2012): Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik. 58, 3, S. 302-320.
- National Coalition* (1992): Kinderrechtskonvention. Online verfügbar unter: <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>, Stand: 04.05.2012.
- Oswald, H.* (2008): Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse (1. Aufl.). – Opladen.
- Prenzel, A.* (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (1. Aufl.). – Opladen.
- Prenzel, A.* (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz (1. Aufl.). – Berlin.

- Rosenthal, R./Jacobson, L.* (1971): Pygmalion im Unterricht. – Weinheim.
- Samusevica, A.* (Hrsg.) (2011): Pedagogija: teorija un praske VI. (1. Aufl.). – Liepaja.
- Schnell, R./Hill, H. B./Esser, E.* (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung (7. Aufl.). – München.
- Sitzer, P./Wiezorek, C.* (2005): Anerkennung. In: *Heitmeyer, W./Imbusch, P.* (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. – Wiesbaden, S. 101-132.
- Stojanov, K.* (2006): Bildung und Anerkennung sozialer Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung (1. Aufl.). – Wiesbaden.
- Tellisch, C.* (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. – Opladen.
- Ulich, D./Mertens, W.* (1973): Urteile über Schüler. – Weinheim/Basel.
- Zapf, A./Klauder, D.* (2014): Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: *Prengel, A./Winklhofer, U.* (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen (Band 1 und 2). – Opladen, S. 157-172.
- Zschipke, K.* (2015): Achtsamkeit im Klassenzimmer schaffen. Niemand ist vor Verletzungen gefeit. Ein bewusster Umgang damit kann aber helfen. *Grundschule*, 4, S. 15-17.