

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

No shame on you

Praktiken der Beschämung und Wertschätzung von Schüler*innen durch
Lehrpersonen im inklusiven Unterrichtsetting

verfasst von | submitted by

Sanja Buchegger BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |

UA 199 525 599 02

Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Psychologie und Philosophie Spezialisierung
Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Michelle Proyer

Abstract

Diese Masterarbeit widmet sich dem Spannungsfeld zwischen Beschämung und Wertschätzung im inklusiven Unterricht. Anhand teilnehmender Beobachtungen in inklusiven Wiener Klassen werden Situationen analysiert, in denen Lehrpersonen Schüler*innen entweder beschämen oder wertschätzen, bewusst oder unbewusst. Die Methodik basiert auf der qualitativen Sozialforschung mit interpretativem Zugang, wobei teilnehmende Beobachtung und dichte Beschreibung als zentrale Erhebungs- und Auswertungsverfahren eingesetzt wurden. Theoretisch fundiert durch Konzepte von Prengel, Retzlaff, Rosenberg, Honneth und Hattie wird gezeigt, dass beschämungssensibles und wertschätzendes pädagogisches Handeln eine zentrale Voraussetzung für inklusive Schulkultur darstellt. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie sich durch emotionale Feinfühligkeit, achtsame Kommunikation und reflektiertes Lehrhandeln Praktiken der Anerkennung stärken und Beschämung vermeiden lassen. Die Arbeit schließt mit konkreten Implikationen für Theorie, pädagogische Praxis und weitere Forschung im Kontext inklusiver Bildung.

This master's thesis explores the dynamics of shaming and appreciation in inclusive classroom settings. Based on participant observations in inclusive Viennese classes, it analyzes moments where teachers either shame or affirm students, consciously or unconsciously. The study follows a qualitative research approach with an interpretive stance, using participant observation and thick description as central methodological strategies. The theoretical framework is informed by the concepts of Prengel, Retzlaff, Rosenberg, Honneth, and Hattie. The findings show that shame-sensitive and appreciative pedagogical action is essential for fostering inclusive school culture. Emotional sensitivity, mindful communication, and reflective teaching practices are identified as key elements for strengthening recognition and preventing shaming. The thesis concludes with implications for theory, educational practice, and future research in inclusive education.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Struktur der Arbeit	6
1.2 Forschungsmethode und Forschungsfrage.....	6
2. Theoretische Überlegungen	9
2.1 Inklusion.....	11
2.1.1 Inklusion an österreichischen Schulen	14
2.1.2 Zwölf Bausteine einer guten (inklusiven) Pädagogik.....	16
2.2 Wertschätzung	18
2.2.1 Schule und Wertschätzung	21
2.3 Scham und Beschämung.....	27
2.3.1 Beschämung und Schule.....	31
3. Durchführung der empirischen Untersuchung.....	37
3.1 Forschungsdesign und methodische sowie methodologische Zugänge	37
3.2 Feldzugang und Durchführung der Beobachtung	43
3.3 Datenauswertung und Darstellung.....	46
3.4 Reflexion zur forschenden Rolle.....	56
4. Darstellung der Ergebnisse und Diskussion	57
4.1 Praktiken der Wertschätzung von Schüler*innen durch Lehrpersonen im inklusiven Unterrichtssetting	58
4.2 Praktiken der Beschämung von Schüler*innen durch Lehrpersonen im inklusiven Unterrichtssetting	71
4.3 Vergleichende Analyse der Vignetten aus inklusiven und nicht-inklusiven Settings (nach Schrittesser & Witt-Löw).....	86
4.4 Beschämung verhindern durch Wertschätzung.....	89
5. Ausblick und Fazit	99
5.1 Ausblick: Theorie, Praxis und Forschung weiterdenken	100
5.2 Fazit: Schule als Ort der Wertschätzung denken	102
6. Literaturverzeichnis	104

7.	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	112
8.	<i>Anhang</i>	113
8.1	Teilnehmende Beobachtungen	113
8.2	Erweiterte Feldnotizen	115
8.3	Transkriptionen.....	119

1. Einleitung

Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch ein sozialer Raum, in dem sich Kinder und Jugendliche als zugehörig, anerkannt und sicher erleben sollen. Gerade in inklusiven Settings, in denen Schüler*innen mit unterschiedlichen Hintergründen, Fähigkeiten und Bedürfnissen gemeinsam lernen, gewinnt die Gestaltung pädagogischer Beziehungen besondere Bedeutung. Dabei ist es nicht nur entscheidend, was unterrichtet wird, sondern wie. Ob ein Kind sich gesehen fühlt oder nicht, ob es sich mitteilt oder zurückzieht, ob es als wertvoll oder als *anders* behandelt wird. All das wird wesentlich durch die Haltung und das Handeln der Lehrpersonen bestimmt.

Wertschätzung und Beschämung stellen dabei zwei Pole dar, entlang derer pädagogische Interaktionen verlaufen können. Während wertschätzende Praktiken Selbstwirksamkeit, Partizipation und Lernfreude fördern, können beschämende Erfahrungen, seien sie intendiert oder unbeabsichtigt, nachhaltige Spuren hinterlassen: Rückzug, Angst, Verweigerung oder sogar der Abbruch schulischer Teilhabe sind mögliche Folgen. Besonders problematisch ist, dass Beschämung im pädagogischen Alltag häufig unbewusst geschieht: durch sprachliche Mikroaggressionen, durch das Übergehen emotionaler Signale oder durch routinierte Disziplinierung.

Im Rahmen inklusiver Werte, die auf Anerkennung, Teilhabe und Gerechtigkeit ausgerichtet sind, stellt sich daher verstärkt die Frage, wie pädagogisches Handeln gestaltet sein muss, um Beschämung zu vermeiden und stattdessen wertschätzende, beziehungsorientierte Lernräume zu schaffen. Die vorliegende Masterarbeit geht dieser Frage nach, indem sie theoretisches Wissen mit empirischen Beobachtungen verknüpft und konkrete pädagogische Situationen mithilfe von Fallvignetten analysiert. Ziel ist es, zentrale Merkmale beschämungssensibler und wertschätzender Pädagogik sichtbar zu machen und zu zeigen, wie diese zu einer inklusiven Schulkultur beitragen können.

1.1 Struktur der Arbeit

Die Masterarbeit gliedert sich in fünf Kapitel:

- Kapitel 1 führt in die Thematik ein, stellt die Relevanz der Fragestellung dar und erläutert das methodische Vorgehen der Arbeit.
- Kapitel 2 bildet den theoretischen Rahmen. Zentrale Konzepte wie Inklusion, Wertschätzung, Beschämung und Anerkennung werden definiert und anhand einschlägiger Literatur (u. a. Prengel (2019), Retzlaff (2020), Rosenberg (2007), Honneth (1992), Nussbaum (2011), Goffman (1994)) verortet. Gleichzeitig wird dort die Bedeutung der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) begründet, näher auf die, bereits zum Thema bestehenden, Vignetten von Schrittmesser und Witt-Löw (2022) eingegangen und die Methode der Vignetten vorbereitet.
- Kapitel 3 beschreibt die Durchführung der empirischen Untersuchung: Es werden Forschungsdesign und methodische sowie methodologische Zugänge (3.1), Feldzugang und Durchführung der Beobachtung (3.2), die Datenauswertung und Darstellung (3.3) sowie Reflexionen zur Rolle der forschenden Person (3.4) dargestellt. Zudem wird begründet, warum Vignetten als Erhebungs- und Analyseform geeignet sind.
- Kapitel 4 präsentiert die empirischen Ergebnisse. In zwei Unterkapiteln werden zunächst wertschätzende (4.1) und anschließend beschämende (4.2) Praktiken anhand der erhobenen Fallvignetten rekonstruiert und analysiert. Kapitel 4.3 bietet eine vergleichende Analyse der Vignetten aus inklusiven und nicht-inklusive Settings und Kapitel 4.4 verknüpft die empirischen Befunde systematisch mit dem theoretischen Rahmen und beantwortet die Forschungsfrage auf Basis der Verbindung von Theorie und Empirie.
- Kapitel 5 bietet einen Ausblick auf pädagogische Implikationen und mögliche zukünftige Forschungsarbeiten sowie ein Fazit der Arbeit.

Diese Struktur ermöglicht es, Theorie und Empirie schrittweise zu verstärken und die Forschungsfrage sowohl analytisch als auch praxisnah zu beantworten.

1.2 Forschungsmethode und Forschungsfrage

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt darin, zu untersuchen, wie inklusives pädagogisches Handeln dazu beitragen kann, Beschämung zu vermeiden und Wertschätzung im Unterricht zu fördern. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass pädagogisches Handeln im inklusiven Unterricht nicht allein über didaktische

Entscheidungen wirksam wird, sondern wesentlich über Beziehungsgestaltung, Sprache und situative Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Diese Perspektive knüpft an Anerkennungstheoretische und inklusionspädagogische Ansätze an, die Bildung als relationales und moralisch gerahmtes Geschehen verstehen (Honneth 1992; Prengel 2019; Booth & Ainscow 2017).

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen erfolgt zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen Inklusion, Wertschätzung sowie Scham und Beschämung. Diese Konzepte sind in unterschiedlichen Disziplinen, darunter Erziehungswissenschaft, Sozialphilosophie, Psychologie und Inklusionsforschung, bereits umfassend bearbeitet worden (Prengel 2019; Retzlaff 2020; Hafeneger 2013). Ziel der theoretischen Aufarbeitung in Kapitel 2 ist es jedoch nicht, die Begriffe isoliert darzustellen, sondern ihre wechselseitigen Bezüge herauszuarbeiten: Inklusion wird dabei als normativer Rahmen verstanden, Wertschätzung als zentrale Beziehungspraxis und Beschämung als deren Gegenfigur, die Teilhabe, Anerkennung und Lernprozesse unterminiert.

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden diese Begriffe zueinander in Beziehung gesetzt und im Kontext schulischer Inklusion reflektiert. Dabei zeigt sich eine zentrale Forschungslücke: Während sowohl Beschämung als pädagogisches Problem als auch Wertschätzung und Anerkennung gut theoretisch fundiert sind, existieren bislang nur wenige empirische Studien, die das konkrete Zusammenspiel von Beschämungs- und Wertschätzungspraktiken im inklusiven Unterricht untersuchen (Reischl 2019; Hafeneger 2013). Gerade im inklusiven Setting, in dem Differenz sichtbar und ständig verhandelt wird, besteht jedoch ein erhöhtes Risiko für subtile Formen der Beschämung, etwa durch Sprache, Bewertung oder institutionelle Routinen. Diese Forschungslücke bildet den Ausgangspunkt für den empirischen Zugang dieser Masterarbeit.

Vor diesem Hintergrund wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, der es erlaubt, pädagogische Praktiken in ihrer situativen und relationalen Komplexität zu erfassen. Konkret kommt die Methode der teilnehmenden Beobachtung zum Einsatz. Qualitative Beobachtungsverfahren eignen sich insbesondere zur Analyse von Interaktionen, impliziten Normen und affektiv aufgeladenen Situationen, da sie nicht nur das Gesagte, sondern auch das Getane, das Unterlassene sowie nonverbale Ausdrucksformen berücksichtigen (Breidenstein et al. 2020; Flick 2022).

Die Autorin führte an drei unterschiedlichen inklusiven Wiener Mittelschulen teilnehmende Beobachtungen durch. Pro Klasse wurden jeweils zwei Tage mit einem Umfang von rund sechs Unterrichtsstunden begleitet. Kennzeichnend für die teilnehmende Beobachtung ist die aktive Teilnahme der Forschenden am sozialen Feld, wodurch ein Zugang zu Handlungspraxen ermöglicht wird, der über retrospektive Befragungen hinausgeht. Leitend ist dabei die Annahme, dass sich Sinnstrukturen pädagogischen Handelns besonders deutlich in konkreten face-to-face-Interaktionen zeigen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2010).

Gerade im Hinblick auf Scham und Wertschätzung erweist sich dieser Zugang als besonders geeignet, da es sich um Phänomene handelt, die häufig implizit, situativ und körperlich vermittelt werden und sich einer direkten Befragung teilweise entziehen (Retzlaff 2020). Beschämung wird im Unterricht oft nicht intendiert, sondern entsteht in beiläufigen Bemerkungen, Blicken oder routinierten Praktiken. Diese feinen Dynamiken lassen sich vor allem durch beobachtende Zugänge rekonstruieren.

Die im Rahmen der Beobachtungen erhobenen Daten wurden in Form von Beobachtungsprotokollen dokumentiert, die Feldnotizen, Gesprächssequenzen sowie dichte Situationsbeschreibungen umfassen. In einem weiteren Schritt wurden diese Protokolle analytisch verdichtet und zu Fallvignetten ausgearbeitet. Vignetten stellen in der qualitativen Bildungsforschung ein etabliertes Instrument dar, um komplexe pädagogische Situationen exemplarisch darzustellen und theoriegeleitet zu analysieren (Schrüttesser & Hofer 2012; Schrüttesser & Witt-Löw 2022). Sie fungieren in dieser Arbeit als Brücke zwischen Theorie und Empirie, indem sie es ermöglichen, abstrakte Konzepte wie Anerkennung, Beschämung oder wertschätzende Kommunikation in konkreten Unterrichtssituationen sichtbar zu machen.

Die so entwickelten Fallvignetten bilden die empirische Grundlage der Analyse in Kapitel 4. Dort werden sie zunächst im Hinblick auf wertschätzende und beschämende Praktiken getrennt ausgewertet und anschließend vergleichend diskutiert. Die theoretischen Konzepte aus Kapitel 2, insbesondere die anerkennungstheoretischen Überlegungen nach Honneth, die inklusionspädagogischen Grundlagen nach Prengel sowie die Prinzipien wertschätzender Kommunikation, dienen dabei als analytische Bezugspunkte. Auf diese Weise wird eine systematische Verschränkung von Theorie und Empirie angestrebt, die es erlaubt, beschämungssensible und wertschätzende Formen pädagogischen Handelns differenziert herauszuarbeiten.

In den abschließenden Kapiteln der Arbeit werden unter Rückgriff auf die theoretischen Grundlagen und die empirischen Analysen die folgenden Forschungsfragen beantwortet:

Wie kann inklusives pädagogisches Handeln dazu beitragen, Beschämung zu vermeiden und Wertschätzung im Unterricht zu fördern?

Welche Aspekte charakterisieren beschämungssensibles pädagogisches Handeln?

Inwieweit unterstützt ein solches Handeln inklusives Denken und Handeln?

Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen dazu beitragen, die bestehende Forschungslücke im Bereich der Beschämungs- und Wertschätzungspraktiken im inklusiven Unterricht zu schließen. Darüber hinaus zielen sie darauf ab, die pädagogische Relevanz von Beziehung, Sprache und Anerkennung im inklusiven Schulalltag sichtbar zu machen und Anknüpfungspunkte für weitere Forschung sowie für die pädagogische Praxis zu bieten.

2. Theoretische Überlegungen

Dieses Kapitel verfolgt einen hermeneutisch ausgerichteten Zugang zu den zentralen Begriffen und theoretischen Schwerpunkten dieser Arbeit. Hermeneutik bedeutet hier, dass theoretische Konzepte nicht lediglich beschrieben, sondern im Sinne eines verstehenden Deutens interpretiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden (Gadamer 1990). Verstehen wird dabei als kontextgebundener Prozess begriffen, in dem Bedeutung aus der Verschränkung von Theorie, sozialem Handeln und Interpretation hervorgeht (Ricoeur 1986). Ziel ist es, eine tragfähige theoretische Grundlage zu schaffen, die es ermöglicht, Beschämung und Wertschätzung im inklusiven Unterricht analytisch zu erfassen.

Im Zentrum steht eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Inklusion, Wertschätzung sowie Scham und Beschämung. Neben erziehungswissenschaftlichen Zugängen werden sozialphilosophische, affekttheoretische und inklusionspädagogische Perspektiven einbezogen, da diese Phänomene an der Schnittstelle von Struktur, Beziehung und Subjektivität angesiedelt sind (Prengel 2019; Retzlaff 2020). Auch affekttheoretische Ansätze verstehen Emotionen nicht als rein individuelle Zustände, sondern als soziale Praktiken, durch die Zugehörigkeit und Ausschluss hervorgebracht werden (Ahmed 2014). Schule lässt sich damit als affektiv

strukturierter Raum begreifen, in dem Anerkennung und Beschämung emotional vermittelt werden.

Die Arbeit folgt einem interpretativen Erkenntnisinteresse, das, in Anlehnung an Honneths Theorie der Anerkennung (1992), nach den Sinnzusammenhängen fragt, in denen pädagogisches Handeln Anerkennung ermöglicht oder verweigert. Anerkennung wird dabei nicht nur interpersonell verstanden, sondern als sozial und institutionell gerahmtes Geschehen, das mit Macht- und Normordnungen verknüpft ist (Balzer & Ricken 2010). Diese Perspektive ist für inklusive Pädagogik zentral, da sie sichtbar macht, dass Zugehörigkeit nicht selbstverständlich ist, sondern aktiv hergestellt werden muss.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf den strukturellen und beziehungsbezogenen Bedingungen von Beschämung und Wertschätzung im schulischen Kontext. Beschämung wird nicht als individuelles Fehlverhalten Einzelner verstanden, sondern als relationales Geschehen, das in sozialen Interaktionen entsteht und durch schulische Strukturen wie Bewertung, Vergleich und Sichtbarkeit begünstigt wird (Hafeneger 2013; Neckel 1991). Als sozialer Affekt verweist Scham auf bedrohte Zugehörigkeit und verletzte Bindung (Scheff 2000). Wertschätzung hingegen kann als pädagogische Praxis verstanden werden, die Anerkennung, emotionale Sicherheit und Teilhabe ermöglicht und damit eine zentrale Voraussetzung inklusiven Lernens darstellt (Prengel 2019; Booth & Ainscow 2017).

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Beziehungsdynamik zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im inklusiven Unterricht. Untersucht wird, wie pädagogisches Handeln, insbesondere durch Sprache, Haltung und situative Interventionen, Beschämung erzeugen oder Wertschätzung ermöglichen kann. Gerade hier zeigt sich, wie eng Inklusion und Beschämung zusammengedacht werden müssen: Während Inklusion auf die Anerkennung aller Lernenden als gleichberechtigte Mitglieder der Gemeinschaft zielt (Booth & Ainscow 2017), wirkt Beschämung, verstanden als Erfahrung von Missachtung (Honneth 1992), als relationale Form von Exklusion. Butler (2009) spricht in diesem Zusammenhang von Anerkennbarkeit: Nur wer als anerkennungswürdig gilt, kann Zugehörigkeit erfahren. Diese theoretische Verschränkung bildet einen zentralen Bezugsrahmen für die Analyse der empirischen Fallvignetten.

Das Kapitel beginnt daher mit einer theoretischen Verortung von Inklusion im österreichischen Bildungssystem und reflektiert deren gegenwärtige Umsetzung.

Darauf aufbauend werden Wertschätzung und Beschämung als zentrale Kategorien pädagogischer Beziehungsgestaltung entfaltet und in ihrer Bedeutung für inklusiven Unterricht analysiert. Abschließend werden Studien zu beschämenden Praktiken in nicht-inklusive Settings herangezogen, die im empirischen Teil der Arbeit als Vergleichsfolie für die Analyse, der im inklusiven Unterricht erhobenen Vignetten, dienen.

2.1 Inklusion

Inklusion geht über das hinaus, was früher unter Integration verstanden wurde. Während Integration darauf abzielte, einzelne als *abweichend* oder *benachteiligt* markierte Gruppen in bestehende Systeme einzugliedern, formuliert Inklusion einen umfassenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anspruch. Sie fordert nicht die Anpassung einzelner Personen an bestehende Strukturen, sondern die Veränderung dieser Strukturen selbst (Reich 2012; Hinz 2015; Boban & Hinz 2016). Inklusion richtet sich damit nicht an bestimmte Gruppen, sondern an das Bildungssystem insgesamt und stellt die Frage, wie Schule gestaltet sein muss, damit alle Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt teilhaben können.

Dieser Perspektivwechsel ist eng mit menschenrechtlichen und demokratietheoretischen Überlegungen verbunden. Inklusion zielt darauf ab, Diskriminierung auf struktureller, kultureller und interaktionaler Ebene abzubauen und allen Menschen eine chancengerechte Entwicklung zu ermöglichen (Ainscow, Booth & Dyson 2006; United Nations 2006). Damit wird Inklusion nicht nur zu einem pädagogischen Konzept, sondern zu einem normativen Leitprinzip schulischer Bildung, das Fragen von Anerkennung, Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit in den Mittelpunkt rückt.

Ein zentraler Meilenstein für die schulische Inklusion war die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994). Sie formuliert grundlegende Prinzipien eines inklusiven Bildungssystems und betont das Recht jedes Kindes auf eine Bildung, die seinen individuellen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Lebenslagen gerecht wird. Vielfalt wird dabei explizit nicht als Defizit, sondern als Ressource verstanden. Pädagogische Konzepte sollen so gestaltet sein, dass sie auf unterschiedliche motorische, kognitive, sprachliche, soziale und emotionale Voraussetzungen eingehen, unabhängig von Behinderung, (Hoch-) Begabung, sozioökonomischer Lage oder kultureller Zugehörigkeit (UNESCO 1994; Florian & Black-Hawkins 2011; Saalfrank & Zierer 2017).

Auch Kinder und Jugendliche aus marginalisierten sozialen Gruppen, etwa mit Migrationsgeschichte, aus sprachlichen Minderheiten oder aus prekären Lebenslagen, sind explizit in diesen Anspruch eingeschlossen. Die Salamanca-Erklärung markiert damit einen Paradigmenwechsel: Schule wird nicht länger als Ort homogener Leistungsnormen gedacht, sondern als Raum pluraler Lern- und Lebensweisen. Inklusion erhält in diesem Sinne eine klare menschenrechtliche Dimension und steht in engem Zusammenhang mit Fragen von Anerkennung, Zugehörigkeit und demokratischer Teilhabe (Prengel 2019; Ainscow 2020).

Ein praxisnahes Instrument zur Umsetzung dieser Leitprinzipien bietet der Index für Inklusion von Booth und Ainscow (2017). Dieser begreift Inklusion nicht als fixen Zustand, sondern als kontinuierlichen Entwicklungsprozess. Inklusion wird dabei in drei miteinander verschränkten Dimensionen gedacht: inklusive Kulturen, inklusive Strukturen und inklusive Praktiken. Inklusive Kulturen zielen auf die Entwicklung gemeinsamer Werte, gegenseitiger Anerkennung und eines Gefühls von Zugehörigkeit. Inklusive Strukturen betreffen organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen, etwa Ressourcenverteilung, Unterstützungsangebote oder schulische Entscheidungsprozesse. Inklusive Praktiken beziehen sich schließlich auf das konkrete pädagogische Handeln im Unterricht, insbesondere auf Differenzierung, kooperative Planung und reflexive Lernbegleitung.

Zahlreiche Autor*innen betonen, dass gerade diese dritte Dimension, das alltägliche pädagogische Handeln, darüber entscheidet, ob Inklusion für Schüler*innen erfahrbar wird oder nicht (Florian 2007; Prengel 2019; Werning & Lütje-Klose 2018). Anerkennung, Wertschätzung und emotionale Sicherheit stellen dabei zentrale Voraussetzungen inklusiver Lernprozesse dar. Umgekehrt können beschämende Praktiken, etwa durch Bloßstellung, Etikettierung oder defizitorientierte Zuschreibungen, inklusive Kulturen nachhaltig unterminieren und zu subtilen Formen von Exklusion führen (Hinz 2015; Hafeneger 2013).

Auch die von Saalfrank und Zierer (2017) beschriebenen Gelingensbedingungen für inklusive Schulen lassen sich mit den Dimensionen des Index für Inklusion in Verbindung bringen. Dazu zählen unter anderem Kooperationsmöglichkeiten auf politischer und institutioneller Ebene, multiprofessionelle Unterstützungsstrukturen, eine inklusive Schulleitungskultur, der Verzicht auf etikettierende Zuschreibungen, die Stärkung individueller Ressourcen sowie flexible Lehrpläne und adaptive Bildungsinhalte. Ähnliche Faktoren werden auch von Werning und Lütje-Klose (2018)

sowie von Dyson et al. (2014) als zentral für gelingende inklusive Schulentwicklung benannt.

Insgesamt lässt sich Inklusion als pädagogisches Konzept verstehen, das auf gemeinsamen Unterricht für alle Schüler*innen abzielt, unabhängig von individuellen Fähigkeiten, Interessen oder Unterstützungsbedarfen. Inklusion bedeutet, Unterschiede anzuerkennen, ohne sie in Hierarchien oder Ausschlüsse zu überführen (Booth & Ainscow 2017; Saalfrank & Zierer 2017; Boban & Hinz 2016). Damit ist Inklusion zugleich ein Ausdruck gelebter Demokratie, da sie auf der konsequenten Anerkennung aller Kinder und Jugendlichen als gleichberechtigte Mitglieder der Gemeinschaft basiert.



Abbildung 1: Inklusion als Unterricht für alle (i.A. Saalfrank & Zierer 2017)

Gerade im Zusammenhang mit den in den folgenden Kapiteln diskutierten Konzepten von Wertschätzung und Beschämung wird deutlich, dass Inklusion nicht allein eine strukturelle oder organisatorische Frage ist. Vielmehr entscheidet sich Inklusion im schulischen Alltag wesentlich in den Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, in Sprache, Haltung und situativem Handeln. Ob Schule als inklusiver Raum erlebt wird, hängt daher maßgeblich davon ab, ob Anerkennung ermöglicht oder Beschämung erzeugt wird, ein Zusammenhang, der in der späteren Analyse der Fallvignetten im empirischen Teil dieser Arbeit vertieft untersucht wird.

Wie weit das österreichische Schulsystem diesem umfassenden Anspruch bislang gerecht wird, wird im folgenden Unterkapitel anhand der historischen Entwicklung und der gegenwärtigen Umsetzung inklusiver Bildung in Österreich aufgezeigt.

2.1.1 Inklusion an österreichischen Schulen

In Österreich, wie auch in vielen anderen europäischen Ländern, konzentrieren sich inklusive Bildungsmaßnahmen nach wie vor stark auf Schüler*innen mit Behinderungen. Diese Fokussierung ist historisch erklärbar, greift jedoch zu kurz, wenn Inklusion als umfassender Anspruch verstanden wird, der alle Formen von Differenz und Ungleichheit berücksichtigt (Hinz 2015; Boban & Hinz 2016). Der schulische Umgang mit Beeinträchtigung gilt dabei als ein zentraler Gradmesser für den Stand inklusiver Schulentwicklung, da sich hier strukturelle, organisationale und relationale Ausschlussmechanismen besonders deutlich zeigen (Werning & Lütje-Klose 2018).

Buchner und Proyer (2019) unterscheiden in der Entwicklung schulischer Bildung für Kinder mit Beeinträchtigungen in Österreich drei historische Phasen: Exklusion, Integration und Inklusion. In der Phase der Exklusion, bis in die 1980er-Jahre, wurden Schüler*innen mit Behinderungen systematisch vom Regelschulsystem ausgeschlossen und in einem separaten Sonderschulwesen beschult. Die darauffolgende Phase der Integration, die ab Mitte der 1980er-Jahre einsetzte, ermöglichte erstmals das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese integrativen Modelle blieben jedoch häufig additiv organisiert und an defizitorientierte Zuschreibungen gebunden, wodurch bestehende Hierarchien vielfach fortgeschrieben wurden (Hinz 2015; Feyerer 2012).

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2008 wurde schließlich ein rechtlicher Rahmen geschaffen, der inklusive Bildung als Menschenrecht verankert. Artikel 24 der Konvention verpflichtet die Vertragsstaaten ausdrücklich zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen (United Nations 2006). Inklusion wird hier nicht als pädagogische Option, sondern als staatliche Verpflichtung formuliert. Kritische Inklusionsforschung weist jedoch darauf hin, dass zwischen normativem Anspruch und institutioneller Umsetzung häufig erhebliche Spannungen bestehen. Liasidou (2012) beschreibt Inklusion in diesem Zusammenhang als politisches Projekt, das tief in bestehende Macht-, Steuerungs- und Selektionslogiken eingreift und daher besonders anfällig für symbolische oder

partielle Umsetzungen bleibt. Auch im österreichischen Kontext zeigt sich, dass rechtliche Rahmungen allein nicht ausreichen, um exkludierende Praktiken nachhaltig zu transformieren.

Im Zuge der Umsetzung der UN-BRK wurden in Österreich verschiedene Reformmaßnahmen initiiert, darunter der Nationale Aktionsplan Behinderung sowie die Einrichtung sogenannter inklusiver Modellregionen. Ziel dieser Modellregionen war es, segregierende Strukturen schrittweise abzubauen und inklusive Unterrichtsformen flächendeckend zu etablieren (BMBF 2015a). Empirische Analysen zeigen jedoch, dass die Umsetzung dieser Maßnahmen regional sehr unterschiedlich ausfiel und zentrale Ziele, etwa die Reduktion des Sonderschulwesens, nur teilweise erreicht wurden (Feyerer & Svecnik 2019; Österreichischer Behindertenrat 2023).

Auch auf organisatorischer Ebene zeigen sich Spannungsfelder zwischen inklusivem Anspruch und schulischer Praxis. Modelle wie kooperative Klassen oder stundenweise gemeinsame Unterrichtsformen ermöglichen zwar punktuelle Begegnungen, reproduzieren jedoch häufig bestehende Trennungen zwischen Regel- und Sonderpädagogik (Petrovic, Sixt & Svecnik 2017). Kritisch wird angemerkt, dass solche Arrangements unter dem Label der Inklusion firmieren, zugleich jedoch subtile Formen von Exklusion aufrechterhalten können, indem sie Differenz sichtbar markieren und institutionell absichern (Hinz 2015; Prengel 2019).

Neben strukturellen Reformen rückt zunehmend die professionelle Handlungsebene in den Fokus der Forschung. Mehrere Studien weisen darauf hin, dass inklusive Schulentwicklung nicht allein durch organisatorische Maßnahmen erreicht werden kann, sondern maßgeblich von der Haltung, Beziehungsgestaltung und dem pädagogischen Handeln der Lehrpersonen abhängt (Werning & Lütje-Klose 2018; Resch et al. 2021). Terhart (2013) betont in diesem Zusammenhang, dass Inklusion neue Anforderungen an Lehrer*innenprofessionalität stellt: Lehrpersonen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben, Leistungsanforderungen und relationaler Verantwortung gegenüber den Schüler*innen. Gerade in inklusiven Settings wird damit sichtbar, dass professionelles Handeln immer auch eine Frage von Anerkennung, Beziehungsgestaltung und Macht ist und somit eng mit der Gefahr von Beschämung oder der Möglichkeit von Wertschätzung verknüpft bleibt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule in Österreich rechtlich und bildungspolitisch angestoßen wurde, in der schulischen Praxis jedoch weiterhin von Widersprüchen geprägt ist. Föderale

Zuständigkeiten, institutionelle Trägheit und ein nach wie vor selektives Schulsystem erschweren eine konsequente Umsetzung inklusiver Bildung (Feyerer 2012; Resch et al. 2021). Gleichzeitig zeigen bestehende Reformansätze, dass Inklusion dann gelingen kann, wenn strukturelle Rahmenbedingungen mit einer reflektierten, anerkennungs-orientierten pädagogischen Praxis verbunden werden.

Für die vorliegende Arbeit ist dieser Befund insofern zentral, als sich inklusive Bildung nicht allein auf der Ebene von Organisationsmodellen oder Gesetzestexten realisiert. Vielmehr entscheidet sich Inklusion im schulischen Alltag in konkreten Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Ob diese Interaktionen von Wertschätzung oder Beschämung geprägt sind, beeinflusst maßgeblich, ob Schüler*innen Schule als Ort der Zugehörigkeit oder der Ausgrenzung erleben. Diese Verbindung zwischen Struktur, pädagogischem Handeln und Beziehung bildet einen zentralen Bezugspunkt für die empirische Analyse der Fallvignetten im weiteren Verlauf der Arbeit.

2.1.2 Zwölf Bausteine einer guten (inklusive) Pädagogik

Neben bildungspolitischen Rahmenbedingungen setzen sich auch Bildungs- und Erziehungswissenschaftler*innen mit der konkreten Ausgestaltung inklusiver Pädagogik auseinander. Ein zentraler und vielfach rezipierter Ansatz stammt von Annedore Prengel, die mit den Zwölf Bausteinen einer guten inklusiven Pädagogik ein Modell vorgelegt hat, das zentrale strukturelle, professionelle und relationale Bedingungen gelingender Inklusion systematisch bündelt (Prengel 2020). Die Bausteine sind fünf Ebenen zugeordnet, die nicht isoliert, sondern in ihrem Zusammenspiel zu betrachten sind.

Prengel versteht Inklusion dabei nicht primär als organisatorische Maßnahme, sondern als ethisch fundierte Beziehungspraxis, die auf Anerkennung, Teilhabe und Schutz vor Verletzung zielt (Prengel 2019). Die institutionellen und bildungspolitischen Ebenen, etwa wohnortnahe Beschulung, multiprofessionelle Kooperation oder ausreichende Ressourcenausstattung - bilden wichtige strukturelle Voraussetzungen. Internationale Inklusionsforschung weist jedoch darauf hin, dass solche Rahmenbedingungen allein nicht ausreichen, um Inklusion im schulischen Alltag wirksam werden zu lassen (Ainscow 2020; Werning & Lütje-Klose 2018).

Besondere Bedeutung kommt daher der professionellen und relationalen Ebene zu. Prengel betont, dass inklusive Pädagogik wesentlich von der Qualität pädagogischer

Beziehungen getragen wird. Wertschätzende, diskriminierungsfreie Beziehungen, feinfühliges Kommunikation sowie der bewusste Verzicht auf beschämende und defizitorientierte Zuschreibungen gelten als zentrale Merkmale inklusiven Handelns (Prengel 2019; Prengel et al. 2017). Auch Honneths (1992) Anerkennungstheorie lässt sich hier anschließen: Anerkennung wird nicht abstrakt gewährt, sondern vollzieht sich in konkreten Interaktionen oder wird dort verweigert.

Die Beziehungsebene bildet damit eine Schnittstelle zwischen strukturellem Anspruch und pädagogischer Praxis. Studien zur inklusiven Unterrichtsentwicklung zeigen übereinstimmend, dass Schüler*innen Inklusion vor allem über ihre Beziehungserfahrungen wahrnehmen: über Zugehörigkeit, respektvolle Ansprache, Beteiligungsmöglichkeiten und den Umgang mit Fehlern und Differenz (Florian & Black-Hawkins 2011; Prengel 2019). Umgekehrt können beschämende Praktiken, etwa Bloßstellung, Etikettierung oder Ignorieren, inklusive Kulturen nachhaltig unterminieren, selbst wenn formale Strukturen inklusiv gestaltet sind (Hafeneger 2013; Retzlaff 2020).

Auch die didaktischen Bausteine des Modells sind eng mit der Beziehungsebene verknüpft. Differenzierte Lernangebote, formative Rückmeldungen und eine didaktische Diagnostik, die Entwicklung statt Selektion in den Mittelpunkt stellt, können nur dann wirksam werden, wenn sie in einer Atmosphäre von Vertrauen und Wertschätzung eingebettet sind (Hattie 2009; Helmke 2015). Didaktik und Beziehung sind somit nicht getrennt zu denken, sondern bilden eine pädagogische Einheit.

Für die vorliegende Masterarbeit ist daher nicht die vollständige Darstellung aller zwölf Bausteine zentral, sondern insbesondere jene Aspekte, die sich im alltäglichen pädagogischen Handeln realisieren und empirisch beobachten lassen. Die Beziehungsebene fungiert dabei als analytischer Fokus, da sich hier Inklusion konkret vollzieht oder scheitert. Prengel und Kolleg*innen (2017) haben diese Perspektive in den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen weiter ausgearbeitet, die im weiteren Verlauf der Arbeit (Kapitel 2.3) im Zusammenhang mit Wertschätzung und Beschämung vertieft behandelt werden.

Zusammenfassend verdeutlichen Prengels Bausteine, dass inklusive Pädagogik ein komplexes Zusammenspiel von Struktur, Profession und Beziehung darstellt. Für diese Arbeit bilden sie einen normativen und theoretischen Referenzrahmen, vor dessen Hintergrund die empirischen Fallvignetten analysiert werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Lehrpersonen durch Sprache, Haltung und situatives Handeln

Wertschätzung ermöglichen und Beschämung vermeiden können und damit Inklusion im pädagogischen Alltag konkret erfahrbar machen.

Das folgende Kapitel widmet sich daher vertiefend dem Begriff der Wertschätzung und seiner Bedeutung für pädagogisches Handeln im inklusiven Unterricht.

2.2 Wertschätzung

Wertschätzung nimmt in der inklusiven Pädagogik eine zentrale Stellung ein, da sie sowohl ethisch-normativ als auch pädagogisch-funktional begründet ist. In inklusionspädagogischen Diskursen wird Wertschätzung als grundlegende Haltung verstanden, die allen Lernenden Anerkennung, Zugehörigkeit und Schutz vor Abwertung zusichert (Biewer et al. 2022; Booth & Ainscow 2017). Sie bildet damit eine normative Gegenfigur zu Praktiken der Stigmatisierung, Beschämung und Ausgrenzung, die insbesondere in schulischen Kontexten wirksam werden können.

Theoretisch lässt sich Wertschätzung eng mit anerkennungstheoretischen Ansätzen verbinden. Axel Honneth (1992; 2003) beschreibt Anerkennung als grundlegende soziale Praxis, durch die Individuen sich als wertvoll und zugehörig erfahren können. Wertschätzung stellt in diesem Verständnis keinen bloßen inneren Zustand dar, sondern vollzieht sich in intersubjektiven Beziehungen und kommunikativen Handlungen. Erst dort, wo Menschen sich gesehen, ernst genommen und positiv adressiert fühlen, können sie Respekt, Selbstachtung und soziale Zugehörigkeit entwickeln. Für schulische Kontexte bedeutet dies, dass Wertschätzung nicht unabhängig von Beziehungsgestaltung gedacht werden kann, sondern sich in konkreten Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen realisiert.

In der inklusiven Pädagogik gilt Wertschätzung daher als zentrales Gegenprinzip zu Beschämung und Missachtung. Empirische Studien zeigen, dass wertschätzende pädagogische Beziehungen das Risiko von Ausgrenzung und Stigmatisierung reduzieren und zugleich die Entwicklung einer positiven Selbstbeziehung fördern (Ziemen et al. 2017; Prengel 2019). Wertschätzung fungiert in diesem Zusammenhang als Ressource, die es Schüler*innen ermöglicht, mit Differenz, Fehlern und Leistungsanforderungen konstruktiv umzugehen. Gerade in heterogenen Lerngruppen stellt sie eine wesentliche Voraussetzung für inklusive Lernprozesse dar.

Auch lern- und motivationspsychologische Forschung unterstreicht die Bedeutung wertschätzender Beziehungen. Meta-Analysen zeigen, dass die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung einen signifikanten Einfluss auf Lernleistung,

Motivation und schulisches Wohlbefinden hat (Hattie 2009; Roorda et al. 2011). Wertschätzung wirkt dabei nicht nur indirekt über ein positives Klassenklima, sondern beeinflusst Lernprozesse unmittelbar, indem sie emotionale Sicherheit schafft und exploratives Lernen ermöglicht. Die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2012) zeigt, dass Wertschätzung insbesondere das grundlegende Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit adressiert und dadurch Motivation, Engagement und Lernbereitschaft stärkt. Helmke (2015) betont in diesem Zusammenhang, dass Lernunterstützung, konstruktive Rückmeldungen und respektvolle Interaktion zentrale Merkmale qualitativ hochwertigen Unterrichts darstellen. Wertschätzung ist somit nicht lediglich eine moralische Beigabe, sondern eine grundlegende Bedingung erfolgreichen Lernens.

Annedore Prengel (2019) hebt hervor, dass Wertschätzung in pädagogischen Beziehungen immer wechselseitig wirksam ist. Kinder und Jugendliche entwickeln Selbstachtung, indem sie selbst Wertschätzung erfahren. Zugleich lernen sie auf dieser Grundlage, anderen Anerkennung entgegenzubringen. Für inklusive Schulsettings ist dabei bedeutsam, dass Wertschätzung nicht selektiv vergeben wird, sondern allen Schüler*innen unabhängig von Leistung, Verhalten oder Zuschreibungen zukommt. Prengel betont zudem, dass wertschätzende Beziehungsgestaltung nicht allein Aufgabe einzelner Lehrpersonen ist, sondern im gesamten Beziehungsnetz der Schule verankert sein muss. Anerkennende Kooperation im Kollegium sowie wertschätzende Führung durch Schulleitungen stellen dabei wichtige strukturelle Voraussetzungen dar. Wertschätzung realisiert sich dabei nicht abstrakt, sondern in alltäglichen Mikropraktiken pädagogischer Interaktion, etwa durch Sprache, Feedback, Blickkontakt und responsives Handeln (Wentzel 2012).

Neuere beziehungs- und affekttheoretische Arbeiten unterstreichen, dass Wertschätzung nicht nur kognitiv, sondern auch emotional wirksam ist. Emotionen strukturieren pädagogische Situationen und beeinflussen, ob Schüler*innen sich zugehörig oder ausgeschlossen fühlen (Ahmed 2014). Wertschätzung wirkt in diesem Sinne affektregulierend: Sie kann Angst, Scham und Rückzug reduzieren und Lernbereitschaft sowie Selbstwirksamkeit stärken. Umgekehrt zeigen Studien, dass das Fehlen von Wertschätzung oder subtil abwertende Interaktionen zu Beschämungserfahrungen führen können, die Lernprozesse nachhaltig beeinträchtigen (Scheff 2000; Tangney & Dearing 2003; Hafeneger 2013). Damit wird deutlich, dass Wertschätzung und Beschämung nicht als Gegensätze abstrakter

Haltungen, sondern als relationale Erfahrungen in konkreten pädagogischen Situationen zu verstehen sind.

Ein praxisnaher Ansatz zur Umsetzung wertschätzender Beziehungsgestaltung findet sich in der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg. Aufbauend auf humanistischer Psychologie und Anerkennungstheoretischen Grundannahmen zielt GFK darauf ab, Kommunikation so zu gestalten, dass Bedürfnisse, Gefühle und gegenseitiger Respekt sichtbar werden (Rosenberg 2004). Studien zur Anwendung der GFK im schulischen Kontext weisen darauf hin, dass eine wertschätzende, nicht-bewertende Sprache zur Reduktion von Konflikten und zur Förderung eines inklusiveren Schulklimas beitragen kann (Hart & Hodson 2004; Rosenberg & Seils 2005).

Für die vorliegende Masterarbeit ist die Gewaltfreie Kommunikation jedoch nicht primär als pädagogisches Programm oder Interventionsmodell von Interesse, sondern als analytischer Bezugsrahmen zur Untersuchung pädagogischer Interaktionen. Die GFK stellt ein theoretisch fundiertes Vokabular zur Verfügung, um kommunikative Praktiken im Unterricht hinsichtlich Anerkennung, Wertschätzung und Beschämungsrisiken differenziert zu beschreiben. Sie sensibilisiert insbesondere für die Bedeutung von Sprache, Zuschreibungen und impliziten Bewertungen in pädagogischen Beziehungen. In diesem Sinne fungiert GFK in dieser Arbeit als *sensitizing concept*¹ (Blumer 2017), das die Analyse der Fallvignetten strukturiert, ohne diese normativ vorzugeben. In den empirischen Analysen (Kapitel 4) wird sichtbar, inwiefern wertschätzende oder potenziell beschämende Kommunikationsformen das emotionale Erleben und die Teilhabe von Schüler*innen im inklusiven Unterricht beeinflussen.

Wertschätzung ist für diese Arbeit somit kein abstrakter Leitbegriff, sondern eine zentrale analytische Kategorie. Sie bildet das verbindende Element zwischen inklusionspädagogischer Theorie, pädagogischer Beziehungsgestaltung und empirischer Analyse.

¹ Sensitizing concept bezeichnet einen heuristischen Begriff, der nicht als festes Analyseraster dient, sondern die Aufmerksamkeit der Forschenden für bestimmte Phänomene schärft und hilft, soziale Situationen interpretativ zu erschließen, ohne deren Bedeutung vorab festzulegen (Blumer 2017).

2.2.1 Schule und Wertschätzung

Trotz vielfältiger theoretischer Möglichkeiten, Wertschätzung in Beziehung zur Inklusion zu setzen, wird im Folgenden der Fokus bewusst auf zwei Zugänge gelegt, die Wertschätzung explizit als ethisch begründete und praktisch wirksame Beziehungspraxis im schulischen Alltag fassen. Einerseits wird Annedore Prengels Ansatz zu Wertschätzung in der Schule, insbesondere ihre Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (Prengel et al. 2017), herangezogen. Andererseits wird Marshall B. Rosenbergs Konzept der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) in Bezug auf Wertschätzung in Schule, Unterricht und Erziehung diskutiert (Rosenberg 2004). Beide Ansätze sind für die vorliegende Arbeit zentral, da sie Wertschätzung nicht nur normativ einfordern, sondern als konkret beobachtbares pädagogisches Handeln beschreiben und damit eine Brücke zwischen theoretischer Rahmung (Kapitel 2.2) und empirischer Analyse (Kapitel 4) schlagen.

Die Reckahner Reflexionen (Prengel et al. 2017) können als professionsethischer Code of Ethics verstanden werden. Sie bestehen aus zehn Leitlinien, die beschreiben, welches pädagogische Handeln ethisch begründet und welches ethisch unzulässig ist. Die ersten sechs dieser Leitlinien stehen im Zentrum dieses Kapitels, während die weiteren vier im Unterkapitel zu Beschämung in der Pädagogik aufgegriffen werden. Damit wird bereits an dieser Stelle deutlich, dass Wertschätzung und Beschämung nicht getrennt voneinander zu denken sind, sondern als relationale Gegenpole pädagogischen Handelns fungieren (Honneth 1992; Prengel 2019).

Die erste Leitlinie *Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt* bildet die Grundregel für den Umgang mit allen Lernenden in sämtlichen institutionellen Kontexten. Sie formuliert eine Haltung, die für die Arbeit in heterogenen Gruppen und Klassen von zentraler Bedeutung ist, da sie alle Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen sozialen, sozioökonomischen, ethnischen, religiösen, geschlechtlichen sowie befähigenden oder beeinträchtigenden Lebenslagen einschließt. Wertschätzung wird hier als Voraussetzung für Zugehörigkeit, Teilhabe und demokratische Bildung verstanden und steht in enger Verbindung zu menschenrechtlichen Bildungsansprüchen (United Nations 2006; Prengel et al. 2017). Auf diesem Grundsatz beruhen alle weiteren Leitlinien der Reckahner Reflexionen, die wechselseitig aufeinander bezogen sind und ein gemeinsames normatives Verständnis von Anerkennung im schulischen Alltag entfalten.

Die weiteren Leitlinien konkretisieren diese Grundhaltung insbesondere im Bereich der Rückmelde- und Beziehungskultur. Sie formulieren Anforderungen an pädagogisches Handeln, die sich auf das Zuhören, das Benennen von bereits Erreichtem, die Vereinbarung weiterer Lernschritte sowie auf den achtsamen Umgang mit Bedürfnissen, Emotionen und subjektiven Sinnzusammenhängen beziehen. Forschung zur Feedback- und Unterrichtsqualität zeigt, dass solche Formen wertschätzender Rückmeldung nicht nur ethisch bedeutsam, sondern auch lernwirksam sind (Hattie & Timperley 2007; Wiliam 2011; Wentzel 2012). Alle Leitlinien beziehen sich auf empirisch häufig vorzufindende Praktiken und betreffen alle Bildungsstufen und -einrichtungen. Sie können daher als Orientierung für einen pädagogischen Alltag verstanden werden, der Wertschätzung nicht als Ausnahme, sondern als Grundprinzip etabliert (Piezunka & Prengel 2019).

Ziel dieser sechs Leitlinien ist die systematische Stärkung wertschätzender und aner kennender Handlungsweisen in schulischen und außerschulischen pädagogischen Arbeitsfeldern. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der alltäglichen Beziehungsebene, da sich Inklusion und Teilhabe vor allem in konkreten Interaktionen realisieren. Empirische Studien zur Schul- und Organisationsentwicklung belegen, dass eine wertschätzende Schulkultur wesentlich von kooperativen Kollegien, unterstützender Schulleitung und geteilten professionellen Normen abhängt (Bryk 2010; Helsper 2016). Die Reckahner Reflexionen können somit als ethisches Fundament dienen, um alltägliche Situationen zu reflektieren und bestehende Routinen, Praktiken und Strukturen kritisch zu hinterfragen.

Ergänzend zu diesem ethischen Orientierungsrahmen wird die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg als Ansatz vorgestellt, der Wertschätzung auf der Ebene von Sprache und Interaktion konkretisiert. Rosenberg (2004) beschreibt eingangs, dass ihn bei der Auseinandersetzung mit Einfühlungsfähigkeit insbesondere die Rolle von Sprache überrascht habe. Auch wenn Menschen ihre Art zu sprechen nicht als gewalttätig wahrnehmen, können Worte Leid und Verletzungen erzeugen, bei anderen wie bei sich selbst. Genau hier setzt das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation an. Die GFK gründet sich auf sprachliche und kommunikative Fähigkeiten, die es ermöglichen sollen, selbst unter herausfordernden Bedingungen menschlich und empathisch zu bleiben.

Rosenberg beschreibt die GFK als einen Prozess, der Menschen bei der Umgestaltung ihrer Art zu reden und zuzuhören unterstützt. Anstelle automatisierter,

bewertender Reaktionen soll ein bewusstes Antworten treten, das auf der Wahrnehmung von Beobachtungen, Gefühlen und Bedürfnissen basiert (Rosenberg 2004). Diese Perspektive ist für schulische Kontexte besonders relevant, da Unterricht und Erziehung in hohem Maße sprachlich vermittelt sind und Sprache hier entscheidend dazu beiträgt, ob Anerkennung oder Beschämung entsteht (Hafeneger 2013; Retzlaff 2020).

Die Wurzeln der Gewaltfreien Kommunikation liegen in der humanistischen Psychologie sowie in der US-amerikanischen Bürgerrechts- und Friedensbewegung der 1960er-Jahre. Rosenberg, Schüler von Carl Rogers, entwickelte das Modell vor dem Hintergrund seiner Tätigkeit als Mediator in sozialen Konflikten (Rosenberg 2004; Hart & Hodson 2004). Ziel war es, eine *Sprache des Mitgefühls* zu etablieren, die Empathie, gegenseitige Anerkennung und Verantwortung fördert, unabhängig von kulturellen oder religiösen Kontexten. Damit knüpft die GFK an anerkennungstheoretische und inklusionspädagogische Überlegungen an, wie sie in Kapitel 2.2 grundgelegt wurden.

Ihre Relevanz für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus, dass GFK nicht nur ein Kommunikationsmodell, sondern auch ein pädagogisch-ethischer Ansatz ist. Sie bietet ein begriffliches und analytisches Instrumentarium, um sprachliche Mikropraktiken im Unterricht hinsichtlich ihres wertschätzenden oder potenziell beschämenden Charakters zu untersuchen. In diesem Sinne fungiert GFK als sensitizing concept, das die Analyse der Fallvignetten in Kapitel 4 strukturiert, ohne diese normativ festzulegen (Blumer 2017). Wertschätzung wird dadurch als performative Praxis sichtbar, die sich im konkreten Sprachhandeln realisiert.

Empirische Befunde unterstreichen die Bedeutung der GFK für schulische Kontexte. Studien zu sogenannten Giraffenschulen zeigen, dass eine systematische Orientierung an gewaltfreier, wertschätzender Kommunikation mit einer Reduktion von Gewalt, einer Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und verbesserten Lernleistungen einhergehen kann (Rosenberg & Seils 2005; Carter 2008). Gleichzeitig weisen Autor*innen darauf hin, dass weitere empirische Forschung notwendig ist, um diese Effekte auch in anderen nationalen Kontexten zu überprüfen.

Rosenberg beschreibt Schulen, die nach den Prinzipien der Gewaltfreien Kommunikation arbeiten, als Giraffenschulen – in Anlehnung an die Giraffe als Symbol für Überblick und ein *großes Herz*. Kennzeichnend sind partnerschaftliche Kooperation, partizipative Regelgestaltung, eine wertschätzende Sprache sowie der

bewusste Verzicht auf beschämende Sanktionen. Macht wird nicht zur Bestrafung, sondern zum Schutz eingesetzt (Rosenberg 2007). Diese Haltung steht in enger Verbindung zu Prengels Betonung pädagogischer Beziehungsethik und bildet einen weiteren theoretischen Bezugspunkt für die Analyse wertschätzender Interventionen in den folgenden empirischen Kapiteln.

Die theoretischen Überlegungen zu Wertschätzung in Schule und Unterricht, wie sie Annedore Prengel mit den Reckahner Reflexionen und Marshall Rosenberg mit der Gewaltfreien Kommunikation vorgelegt haben, verdeutlichen somit, dass Wertschätzung keine abstrakte Norm, sondern eine situativ hergestellte Beziehungspraxis ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Schüler*innen solche Formen der Anerkennung tatsächlich erleben und erinnern, eine Frage, die im weiteren Verlauf der Arbeit mithilfe von Vignetten und empirischen Analysen vertieft wird.

Um zu verdeutlichen, wie Wertschätzung im schulischen Alltag realisiert und von Schüler*innen erlebt wird, werden im Folgenden sechs biografisch basierte Erzählungen herangezogen. Diese stammen aus der Sammlung *Schulgeschichten in der Lehrer:innenbildung. Über den Einsatz von Kollektiver Erinnerungsarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* von Schrittester und Witt-Löw (2022, 116 ff.). Die Vignetten wurden jenseits eines explizit inklusiven Rahmens erhoben und sind gerade deshalb für die vorliegende Arbeit besonders relevant: Sie machen sichtbar, dass Wertschätzung im schulischen Alltag nicht automatisch durch institutionelle Strukturen oder Programme gewährleistet ist, sondern häufig vom situativen, aufmerksamen Handeln einzelner Lehrpersonen abhängt. Damit bilden sie eine wichtige empirische Brücke zwischen den theoretischen Überlegungen zu Wertschätzung (Kapitel 2.2) und der späteren Analyse inklusiver pädagogischer Praxis (Kapitel 4).

Methodisch sind diese Erzählungen im Ansatz der kollektiven Erinnerungsarbeit verortet, der darauf abzielt, subjektive Erfahrungen nicht als individuelle Einzelfälle, sondern als sozial und kulturell gerahmte Bildungs- und Beziehungserfahrungen zu rekonstruieren (Schrittester & Witt-Löw 2022; Alheit & Dausien 2002). Biografische und narrationsanalytische Forschung zeigt, dass solche Zugänge besonders geeignet sind, affektive, relationale und oft implizite Dimensionen von Schule sichtbar zu machen, die sich quantitativen Erhebungen weitgehend entziehen (Rosenthal 2015; Breidenstein et al. 2020). Für diese Masterarbeit sind die Vignetten daher nicht

illustrativ, sondern analytisch relevant: Sie dienen als sensibilisierendes Material, um Wertschätzung und Beschämung als gelebte Erfahrung zu verstehen.

Obwohl die sechs Geschichten in unterschiedlichen Fächern, Jahrgangsstufen und schulischen Kontexten angesiedelt sind, folgt ihr dramaturgischer Verlauf einem ähnlichen Muster. Ausgangspunkt ist jeweils eine Situation der Belastung oder inneren Abwehr, etwa private Krisen, Versagensängste, fachliche Überforderung oder Unsicherheit über den eigenen Bildungsweg. Diese anfängliche Spannung wird von den Erzähler*innen körperlich und emotional dicht beschrieben: schlaflose Nächte, Übelkeit, Zittern oder das Gefühl, der bevorstehenden Situation nicht gewachsen zu sein. Erst auf dieser emotional aufgeladenen Bühne gewinnt die darauffolgende Intervention der Lehrkraft ihre Bedeutung. In allen Vignetten erfolgt eine unerwartete, wertschätzende Geste, die den Verlauf der Situation wendet und den Schüler*innen eine neue Perspektive auf sich selbst und auf Schule eröffnet.

Besonders deutlich wird dies in *Bevorzugte Behandlung*: Eine Schülerin steht nach einer schmerzhaften Trennung emotional unter Druck und ist am Tag einer Mathematikschularbeit kaum arbeitsfähig. Die Lehrerin reagiert nicht mit formaler Leistungslogik, sondern gewährt spontan Aufschub. Diese Entscheidung signalisiert, dass das seelische Befinden Vorrang vor institutionellen Anforderungen haben darf. Für die Schülerin wird diese Handlung zu einer Erfahrung von Gesehen-Werden und Respekt – ein Kernmoment dessen, was in Kapitel 2.2 als Wertschätzung beschrieben wurde. Ähnlich verhält es sich in *Einen Berg bezwingen*, wo ein Mathematiklehrer nach schwachen Leistungen Mitverantwortung übernimmt und einen zusätzlichen Übungsabend organisiert. Aus individueller Frustration entsteht eine kollektive Lernanstrengung, die das Verhältnis zwischen Lehrperson und Klasse nachhaltig verändert. Auch Die unvergessliche Geschichtsstunde zeigt, wie ein einzelnes, engagiertes Unterrichtsformat ausreicht, um die Beziehung einer Schülerin zu einem Fach grundlegend zu transformieren.

Die weiteren drei Vignetten verdeutlichen ebenfalls, wie empathisches, wertschätzendes Handeln Vertrauen und Motivation stärken kann. In *Ein Fall von Zusammenhalt* wird ein Täuschungsversuch nicht sanktioniert, sondern dialogisch bearbeitet. Die offene Klassendiskussion ermöglicht eine gemeinsame Lösung und stärkt sowohl den sozialen Zusammenhalt als auch das Vertrauen in die Lehrkraft. In *Gemeinsam rocken* reagiert ein Physiklehrer auf die extreme Nervosität einer Schülerin vor der Matura mit Zuspruch und dem expliziten Angebot geteilter

Verantwortung. Schließlich zeigt Du kannst so viel mehr, wie ein einziger Satz, „Ich glaube an dich“, das Selbstbild einer Schülerin nachhaltig verändern kann. Solche Momente illustrieren eindrücklich, wie Anerkennung Selbstwirksamkeit und Bildungsaspirationen beeinflusst (Bandura 1997; Ryan & Deci 2012).

Die sechs Episoden machen deutlich, dass wertschätzendes Handeln der Lehrkraft häufig einen Bruch mit schulischen Routinen darstellt. Die Gesten der Anerkennung sind weder ritualisiert noch curricular abgesichert, sondern erscheinen als situative, oft überraschende Interventionen. Genau diese Unverfügbarkeit verleiht ihnen ihre besondere Eindringlichkeit und erklärt ihre nachhaltige Erinnerungswirkung. Zugleich verweist die Seltenheit solcher Erfahrungen auf eine strukturelle Lücke: Wertschätzung wird von den Schüler*innen nicht als selbstverständlicher Bestandteil des Schulalltags erlebt, sondern als Ausnahme, ein Befund, der die theoretischen Überlegungen zur institutionellen Verankerung von Anerkennung (Prenzel 2019; Helsper 2016) empirisch stützt.

Auffällig ist zudem, wie die Lehrkräfte in den Vignetten ihre pädagogische Autorität neu positionieren. Statt Macht zur Sanktionierung einzusetzen, nutzen sie ihre Position, um zu schützen, zu ermutigen und Lernprozesse zu ermöglichen. Diese Form von Beziehungsmacht steht in enger Verbindung zu den Grundannahmen der Gewaltfreien Kommunikation, nach der Macht ausschließlich zum Schutz von Menschen und Beziehungen legitim ist (Rosenberg 2007). Gleichzeitig lässt sich dieses Handeln anerkennungstheoretisch deuten: In Anlehnung an Honneth (1992) wird soziale Zugehörigkeit hier nicht durch Leistung, sondern durch respektvolle Wertschätzung hergestellt.

Die Vignetten zeigen darüber hinaus, wie eng Emotion, Körperlichkeit und Anerkennung miteinander verknüpft sind. Die anfänglichen körperlichen Stresssymptome wandeln sich durch wertschätzende Interventionen in Erleichterung, Ruhe und neue Lernmotivation. Affekttheoretische Ansätze betonen, dass Anerkennung nicht nur kognitiv wirkt, sondern affektregulierend und körperlich erfahrbar ist (Scheff 2000; Retzlaff 2020). Wertschätzung *schreibt sich in den Körper ein* und stärkt unmittelbar das Gefühl von Selbstwirksamkeit – ein Befund, der für das Verständnis beschämungssensiblen pädagogischen Handelns zentral ist (vgl. Kapitel 2.3).

Gerade weil diese Momente so prägend und zugleich so selten sind, lässt sich aus ihnen eine zentrale bildungstheoretische Folgerung ziehen: Anerkennung kann nicht

allein durch organisatorische Vorgaben garantiert werden. Sie muss immer wieder in alltäglichen Interaktionen hervorgebracht werden. Die Vignetten verdeutlichen damit empirisch, was Honneth (1992) als Grundform sozialer Wertschätzung beschreibt: Erst dort, wo Menschen sich wechselseitig als wertvoll erfahren, entsteht das Fundament für Vertrauen, Lernbereitschaft und Selbstachtung.

Gleichzeitig werfen die Geschichten eine normative Frage auf, die für diese Arbeit leitend ist: Wie können solche positiven Ausnahmeerlebnisse strukturell abgesichert werden, ohne ihre Beziehungsoffenheit zu verlieren? Ansätze wie Rosenbergs Konzept der Giraffenschule oder die in der Bildungsforschung diskutierten *weisen Interventionen* (SVR 2023; Walton & Cohen 2011) bieten hier wichtige Bezugspunkte. Sie zielen darauf ab, wertschätzende Praktiken systematisch in schulische Routinen einzubetten, etwa durch dialogische Rückmeldekulturen, partizipative Regelgestaltung oder ritualisierte Ermutigung.

Die sechs Vignetten machen somit deutlich, dass der entscheidende Ort pädagogischer Beziehungsgestaltung nicht in Richtlinien oder Curricula liegt, sondern in der gelebten Praxis. Sie bilden eine zentrale empirische Grundlage dieser Masterarbeit, da sie sichtbar machen, wie Lehrpersonen durch wertschätzendes Handeln Beschämung vermeiden und Anerkennung performativ herstellen. Auf dieser Basis werden im empirischen Teil (Kapitel 4) jene Mechanismen genauer analysiert, durch die inklusives pädagogisches Handeln im Unterricht wirksam werden kann.

2.3 Scham und Beschämung

Scham und Beschämung zählen zu den zentralen sozialen Affekten und sind in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen intensiv theoretisch bearbeitet worden. Übereinstimmend wird Scham nicht als rein individuelles Gefühl verstanden, sondern als sozial vermitteltes, relationales Geschehen, das in Interaktion mit realen oder imaginierten Anderen entsteht (Scheff 2000; Wurmser 1998; Retzlaff 2020). Scham ist damit stets an soziale Normen, Erwartungen und Anerkennungsordnungen gebunden. In der psychodynamischen Tradition beschreibt Wurmser (1998) Scham als Affekt, der das Selbst in seinem Kern betrifft. Während Schuld auf ein konkretes Verhalten bezogen ist, richtet sich Scham auf die gesamte Person: Das Subjekt erlebt sich nicht als jemand, der etwas Falsches getan hat, sondern als jemand, der grundlegend mangelhaft oder unzulänglich ist. Diese Selbstentwertung macht Scham besonders verletzend und langfristig wirksam.

Sozialtheoretische Ansätze betonen die Rolle von Beobachtung und Bewertung. Georg Simmel (1901) beschreibt Scham als eine Spaltung des Selbst in ein beobachtendes und ein beobachtetes Ich, die durch die Antizipation des Blicks der Anderen entsteht. Jean-Paul Sartre (1993) radikalisiert diese Perspektive, indem er den Blick des Anderen als konstitutiv für Scham begreift: Das Subjekt wird zum Objekt der Bewertung und erlebt sich selbst als fremd.

Für pädagogische Kontexte besonders anschlussfähig ist die Anerkennungstheorie von Axel Honneth (1992). Honneth versteht Scham als emotionale Reaktion auf verletzte Anerkennung. Wird einem Menschen Respekt, Wertschätzung oder soziale Zugehörigkeit verweigert, entsteht Scham als Ausdruck einer tiefgreifenden Missachtungserfahrung. Anerkennung fungiert in diesem Modell als Grundbedingung gelingender Identitätsentwicklung. Beschämung stellt folglich keinen bloßen pädagogischen Fehltritt dar, sondern einen Eingriff in die sozialen Voraussetzungen von Selbstachtung und Teilhabe.

Beschämung bezeichnet in diesem Zusammenhang nicht den inneren Affekt selbst, sondern jene sozialen Praktiken, durch die Scham ausgelöst wird. Diese können bewusst oder unbewusst, explizit oder subtil erfolgen. Pädagogische Forschung zeigt, dass Beschämung häufig nicht durch offene Demütigung entsteht, sondern durch alltägliche Interaktionen: Bloßstellung bei Fehlern, ironische Kommentare, defizitorientierte Zuschreibungen, Ignorieren oder eine Sprache, die Schüler*innen auf Mängel festlegt (Hafeneger 2013; Retzlaff 2020). Beschämung ist damit weniger ein Ausnahmeereignis als vielmehr eine latente Möglichkeit pädagogischen Handelns.

Aus affekttheoretischer Perspektive wird betont, dass Scham nicht nur kognitiv, sondern auch körperlich erlebt wird. Sie äußert sich in Erröten, Zittern, Übelkeit, Vermeidung von Blickkontakt oder Rückzug (Scheff 2000). Diese körperliche Dimension macht Scham besonders wirksam im schulischen Kontext, da Lernen, Aufmerksamkeit und Beteiligung unmittelbar an emotionale Sicherheit gebunden sind. Scham kann Lernprozesse blockieren, indem sie das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit untergräbt. Diese theoretischen Überlegungen bilden die begriffliche Grundlage für die folgenden Abschnitte und knüpfen zugleich an die in Kapitel 2.2 entwickelte Konzeption von Wertschätzung als Gegenprinzip an.

Beschämung in der Pädagogik

Beschämung ist ein in pädagogischen Kontexten weit verbreitetes und empirisch gut belegtes Phänomen (Hafeneger 2013). Zahlreiche Studien zeigen, dass

beschämende Praktiken im schulischen Alltag häufig vorkommen und von Schüler*innen deutlich wahrgenommen werden. In einer groß angelegten Untersuchung stellte Wolfgang Melzer (2006) fest, dass über 60 % der befragten Schüler*innen angaben, von Lehrpersonen abwertend behandelt worden zu sein. Beschämung äußerte sich dabei insbesondere durch öffentliches Bloßstellen, ironische Kommentare, negative Etikettierungen sowie disziplinierende Leistungsbewertung.

Ähnliche Befunde berichten Eckstein und Krumm (2003), die in einer Elternbefragung zeigten, dass rund zwei Drittel der Kinder bereits durch Lehrpersonen gekränkt worden seien. Die beschriebenen Folgen reichten von Angst und Rückzug bis hin zu psychosomatischen Beschwerden und Leistungsabfall. Internationale Forschung bestätigt diese Ergebnisse und verweist darauf, dass beschämende Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen mit Schulunlust, Vermeidungsverhalten und sinkender Motivation einhergehen (Eccles & Roeser 2003; Jennings & Greenberg 2009).

Besonders relevant für die vorliegende Arbeit sind biografische Studien, die die Langzeitwirkung von Beschämung sichtbar machen. Schrittmesser und Witt-Löw (2022) zeigen anhand autobiografischer Erinnerungsgeschichten von Schüler*innen, dass Beschämung insbesondere dann tiefgreifend wirkt, wenn sie mit körperlicher, sozialer oder leistungsbezogener Differenz verbunden ist. Die Betroffenen ziehen sich zurück, verstummen oder entwickeln Strategien der Überanpassung, um weiterer Bloßstellung zu entgehen. Diese Befunde liefern einen zentralen Hintergrund für die in Kapitel 2.2.1 analysierten Vignetten: Die dort beschriebenen wertschätzenden Interventionen gewinnen ihre Bedeutung gerade vor dem Hintergrund einer schulischen Normalität, in der Beschämung als latente Gefahr präsent ist.

Die Forschungslage macht deutlich, dass Beschämung zwar als pädagogisches Problem erkannt wird, jedoch bislang vergleichsweise selten systematisch im Kontext inklusiven Unterrichts untersucht wurde. Gerade in heterogenen Lerngruppen, in denen Unterschiede sichtbar und permanent verhandelt werden, ist das Risiko von Beschämung jedoch besonders hoch. Gleichzeitig liegt hier auch ein erhebliches Potenzial für bewusste, wertschätzende Beziehungsgestaltung, wie sie im vorhergehenden Kapitel ausgearbeitet wurde.

Scham als affektives, soziales und interaktives Phänomen

Scham ist ein komplexer Affekt, der in unterschiedlichen theoretischen Traditionen beschrieben wird, jedoch stets als sozial vermittelt gilt. Simmel (1901) versteht Scham

als Ergebnis sozialer Selbstbeobachtung, Sartre (1993) als Wirkung des Blicks des Anderen. Wurmser (1998) betont die existenzielle Tiefe von Scham, da sie das Selbst als Ganzes betrifft und nicht auf korrigierbares Verhalten begrenzt bleibt.

Honneths Anerkennungstheorie (1992) verbindet diese Perspektiven, indem sie Scham als emotionale Reaktion auf verweigerte Anerkennung fasst. Beschämung stellt in diesem Sinne eine relationale Form von Exklusion dar. Sie untergräbt soziale Zugehörigkeit und wirkt damit den Zielen inklusiver Pädagogik entgegen. Diese theoretische Einordnung ermöglicht es, Beschämung nicht als individuelles Versagen, sondern als Ergebnis sozialer Interaktionen und institutioneller Bedingungen zu analysieren.

Affekttheoretische Ansätze ergänzen diese Perspektive um die körperliche Dimension von Scham. Scham wird leiblich erfahren und wirkt unmittelbar auf Aufmerksamkeit, Beteiligung und Lernbereitschaft (Scheff 2000; Retzlaff 2020). Diese Einsichten sind zentral für das Verständnis der im empirischen Teil analysierten Situationen, in denen körperliche Stressreaktionen der Schüler*innen eine tragende Rolle spielen.

Mikrobeschämung und strukturelle Dimensionen

Ein wichtiger theoretischer Zugang zur Analyse subtiler Beschämungsprozesse stammt aus der Forschung zu Mikroaggressionen. Sue (2010) beschreibt darunter kleine, oft unbewusste verbale, nonverbale oder verhaltensbezogene Botschaften, die abwertend oder ausgrenzend wirken. Übertragen auf schulische Kontexte lassen sich diese als Mikrobeschämungen verstehen.

Auch scheinbar harmlose Kommentare, ironische Bemerkungen, nonverbale Gesten oder gut gemeinte Sonderbehandlungen können beschämend wirken, insbesondere in inklusiven Settings. Forschung zur inklusiven Schulentwicklung weist darauf hin, dass Anerkennung nicht durch Hervorhebung einzelner Schüler*innen gesichert wird, sondern durch eine sensible Balance zwischen Sichtbarkeit und Zugehörigkeit (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2019). Hier zeigt sich eine enge Verbindung zur Gewaltfreien Kommunikation: GFK bietet ein reflexives Instrumentarium, um solche sprachlichen und interaktionalen Mikropraktiken wahrzunehmen und Beschämungsrisiken zu minimieren (vgl. Kapitel 2.2.1).

Auswirkungen auf Lernen, Motivation und Beziehung

Die Auswirkungen von Beschämung auf Lernprozesse und Motivation sind empirisch gut belegt. John Hattie (2009) zeigt in seiner Metaanalyse, dass die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung einen der stärksten Effekte auf Lernerfolg hat,

sowohl im positiven als auch im negativen Sinne. Beschämende Rückmeldungen wirken als toxic feedback, das das Selbstkonzept unterminiert und zu Vermeidungsverhalten führt (Hattie & Timperley 2007).

Motivationspsychologische Forschung verdeutlicht, dass Beschämung grundlegende psychologische Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Kompetenz und Autonomie verletzt (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2012). Lernende reagieren darauf häufig mit Rückzug, Überanpassung oder Widerstand. Damit wird deutlich, dass beschämungssensibles pädagogisches Handeln keine optionale Beziehungsgeste, sondern eine zentrale Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse ist.

Scham ist ein grundlegendes Beziehungsgeschehen, das überall dort entsteht, wo Menschen auf Anerkennung, Resonanz und Sicherheit angewiesen sind. Schule als Ort permanenter Bewertung und öffentlicher Sichtbarkeit birgt daher ein hohes Beschämungspotenzial. Zugleich zeigen die in Kapitel 2.2.1 analysierten Vignetten, dass Schule auch ein Ort der Anerkennung, Ermutigung und Entwicklung sein kann.

Eine inklusive Schule muss daher nicht nur strukturell offen, sondern auch emotional sicher sein. Sie braucht Lehrpersonen, die ihre Sprache reflektieren, Machtverhältnisse wahrnehmen und bereit sind, Beschämungsprozesse aktiv zu vermeiden. Im folgenden Unterkapitel wird daher der Fokus auf die konkrete Verschränkung von Beschämungsprozessen und schulischen Interaktionen gelegt und gefragt, unter welchen Bedingungen beschämungssensibles, wertschätzendes pädagogisches Handeln gelingen kann.

2.3.1 Beschämung und Schule

Schule ist ein Ort ständiger Bewertung, ein institutionelles Setting, in dem Sichtbarkeit, Vergleich und Hierarchie zum pädagogischen Alltag gehören. Lernleistungen, Verhalten, Sprache und Körperlichkeit werden kontinuierlich beobachtet, beurteilt und eingeordnet. In einem solchen Kontext ist das Risiko, Schüler*innen in ihrer Identität, Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit zu verunsichern, besonders hoch. Beschämung, implizit oder explizit, fungiert dabei nicht selten als unterschwelliges Instrument pädagogischer Machtausübung. Diese Perspektive knüpft unmittelbar an die in Kapitel 2.3 entwickelte begriffliche Unterscheidung von Scham als affektiver Erfahrung und Beschämung als sozialer Praxis an.

Scham ist einerseits ein universeller Affekt, andererseits manifestiert sie sich in spezifischen sozialen Praktiken und institutionellen Routinen. Hafener (2013, 64)

beschreibt Beschämung im pädagogischen Kontext als Ausdruck gewaltförmigen Verhaltens, das nicht zwingend körperlich, sondern häufig symbolisch, sprachlich oder relational ausgeübt wird. Er unterscheidet verschiedene Dimensionen gewaltförmigen Handelns: gewaltförmiges Verhalten unter Lernenden, Gewalt gegen Sachen oder sich selbst sowie, für diese Arbeit zentral, beschämende Handlungen von Lehrpersonen gegenüber Lernenden (Hafeneger 2013, 68). Obwohl alle Dimensionen pädagogisch relevant sind, richtet sich der Fokus dieser Masterarbeit bewusst auf Lehrpersonen, da ihnen aufgrund ihrer professionellen Rolle eine strukturelle Macht- und Verantwortungsposition zukommt.

Beschämung durch Lehrpersonen ist dabei nicht primär als individuelles Fehlverhalten zu verstehen, sondern als Phänomen, das tief in die institutionelle Logik von Schule eingebettet ist. Schulen sind Organisationen, in denen Leistung sichtbar gemacht, verglichen und hierarchisiert wird (Fend 2006; Helsper 2016). Bourdieu, Passeron und Hartig (1971) beschreiben diese Prozesse als Formen symbolischer Gewalt, durch die soziale Ungleichheiten reproduziert werden. Beschämung kann in diesem Sinne als eine spezifische Erscheinungsform symbolischer Gewalt verstanden werden, die sich in alltäglichen pädagogischen Interaktionen aktualisiert.

Strafen von Schüler*innen sind in diese Sphäre potenziell gewaltförmigen Handelns einzuordnen. Zwar ist es Aufgabe der Schule, auf Regelverstöße aufmerksam zu machen, und Disziplinarmaßnahmen sind in schulrechtlichen Rahmenwerken vorgesehen. Prange und Strobel-Eisele (2006) weisen jedoch darauf hin, dass neben rechtlich geregelten Maßnahmen auch pädagogisch unzulässige Strafpraktiken nach wie vor Anwendung finden, etwa das Vor-die-Tür-Schicken, Nachsitzenlassen oder das Erteilen von Zusatzaufgaben. Forschung zur pädagogischen Autorität zeigt, dass solche Praktiken weniger der Förderung von Einsicht dienen als vielmehr der Machtdemonstration und damit ein hohes Beschämungspotenzial bergen (Omer & von Schlippe 2016).

Dabei ist klar zu unterscheiden zwischen dem Setzen notwendiger Grenzen, etwa zum Schutz von Kindern und Jugendlichen oder zur Ermöglichung gemeinsamen Arbeitens und übergreifigen Formen der Sanktionierung. Pädagogische Verantwortung bedeutet, Regeln nicht mechanisch durchzusetzen, sondern situativ abzuwägen und die Beziehungsebene mitzudenken. Gerade der institutionell verankerte Selektions- und Leistungsanspruch der Schule wirkt dabei als permanenter Hintergrund

pädagogischer Interaktionen und erhöht die Wahrscheinlichkeit beschämender Dynamiken (Helsper 2004).

Als besonders relevant erweist sich daher eine genauere Betrachtung konkreter Beschämungspraktiken von Lehrpersonen. Wurmser (1998, 141) beschreibt, dass Beschämung häufig durch Mikrohandlungen entsteht: den strafenden Blick, verächtliche Gesichtsausdrücke, spöttische Tonfälle oder zurückweisende Gesten. Hafeneger (2013) ergänzt dieses Repertoire um Praktiken wie öffentliches Bloßstellen, Ignorieren, abwertende Zuschreibungen, Stigmatisierung und Exklusion. Diese Praktiken wirken nicht nur situativ verletzend, sondern greifen tief in das Selbstbild der Schüler*innen ein.

Empirisch besonders aufschlussreich sind die Studien von Krumm und Eckstein (2003) sowie Krumm und Weiß (2002). In diesen Untersuchungen wurden Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte und Studierende zu erinnerten Kränkungen durch Lehrpersonen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass beschämende Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen kein Randphänomen darstellen. 67 % der befragten Erziehungsberechtigten erinnerten sich an Kränkungen ihrer Kinder, Studierende berichteten zu 70–78 % von eigenen Beschämungserfahrungen. Besonders alarmierend ist, dass diese häufig nicht einmalig waren, sondern über Monate oder Jahre anhielten (Eckstein & Krumm 2003). Beschämung erscheint hier als dauerhafte Beziehungserfahrung.

Die qualitativen Fallbeschreibungen zeigen gravierende Folgen: Verlust von Selbstvertrauen, Leistungsabfall, psychosomatische Beschwerden, Schulangst, Schulvermeidung, Aggression oder Rückzug. Diese Reaktionen lassen sich affekt- und motivationspsychologisch als Schutzstrategien gegen weitere Beschämung deuten (Scheff 2000; Ryan & Deci 2012).

Dass diese Befunde keineswegs überholt sind, zeigen neuere Beobachtungsstudien. Besonders hervorzuheben sind die Lehrforschungsprojekte INTAKT unter Leitung von Annedore Prengel. In über 11.000 Feldvignetten wurde die Qualität pädagogischer Interaktionen untersucht (Prengel et al. 2016). Etwa ein Viertel der Interaktionen wurde als ambivalent oder verletzend eingestuft, rund 6 % als stark verletzend. Die dokumentierten Reaktionen der Schüler*innen, Erstarren, Wegschauen, Weinen oder Blockierung der Lerntätigkeit, verdeutlichen die unmittelbare affektive und lernhemmende Wirkung beschämender Praktiken.

Diesbezüglich ist von höchster Bedeutung, dass sich die Lehrerinnenbildung mit den Erfahrungen der Auszubildenden befasst, aber auch die Möglichkeit aufzeigt und erlebbar macht, wie zukünftige Lehrpersonen auf Belastungen des Lehrberufs einerseits vorbereitet werden können und andererseits für die Wirkungsmacht pädagogischen Handelns, sowohl verbaler als auch nonverbaler Akte, in der Interaktion mit Schülerinnen sensibilisiert werden können (Schrittesser & Witt-Löw 2022, 99).

Erziehungswissenschaftliche Professionsforschung weist seit längerem darauf hin, dass Lehrer*innenhandeln nicht allein durch Wissen und Intentionen bestimmt ist, sondern wesentlich durch implizite Deutungsmuster, biografische Erfahrungen und institutionelle Routinen geprägt wird (Helsper 2004; Terhart 2013). Gerade diese impliziten Dimensionen pädagogischen Handelns entziehen sich häufig bewusster Reflexion und entfalten dennoch eine erhebliche Wirkung auf Schüler*innen.

Die folgenden sechs Erinnerungsgeschichten, welche sich in Schrittesser und Witt-Löw (2022, 99 ff.) wiederfinden, legen eindrücklich Zeugnis von Beschämungspraktiken ab. Sie machen sichtbar, wie Lehrpersonen, oftmals ohne explizite Absicht, durch Sprache, Gestik oder die demonstrative Ausübung pädagogischer Autorität Situationen erzeugen, die für die betroffenen Jugendlichen nachhaltig verletzend wirken.

Biografische Bildungsforschung zeigt, dass gerade solche scheinbar beiläufigen Situationen eine hohe erinnerungs- und identitätsprägende Kraft besitzen, da sie affektiv stark aufgeladen sind und sich tief in das Selbstverständnis junger Menschen einschreiben (Alheit & Dausien 2002; King & Koller 2009).

Dass es sich dabei nicht um extreme Ausnahmefälle, sondern um alltägliche Unterrichtsszenen handelt, verleiht diesen Erzählungen ihre besondere Relevanz: Sie offenbaren, wie leicht Beschämung in gewöhnlichen schulischen Abläufen entsteht und wie sehr sie sich in die Bildungsbiografien junger Menschen einschreibt.

Diese Beobachtung knüpft unmittelbar an die in Kapitel 2.3 ausgeführte begriffliche Bestimmung von Beschämung als relationale Praxis an, die sich gerade im Alltäglichen und Routinierten entfaltet.

Diese gilt es unter der Perspektive des pädagogischen Auftrags von Schule zu beleuchten und zu beurteilen. Schule ist nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern ein zentraler Sozialisationsraum, in dem Anerkennung, Zugehörigkeit und

Selbstachtung ausgehandelt werden (Fend 2006). Beschämung steht damit in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zu ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag.

In der Vignette *Zopf gummi* etwa vergisst ein Schüler mit schulterlangen Haaren das für den Sportunterricht vorgeschriebene Haargummi. Der Sportlehrer nimmt dies zum Anlass, ihm vor der gesamten Klasse ein rosa Haargummi anzubieten, garniert mit dem spöttischen Kommentar „schick“, während die Mitschüler*innen lachen.

Für den Jungen, der bereits wegen seiner Haarlänge immer wieder als *Mädchen* gehänselt wurde, wird dieser Moment zur doppelten Bloßstellung: Seine äußerliche Andersartigkeit wird öffentlich markiert und ironisch zugespitzt; sein Wunsch, im Boden zu versinken, macht die leibliche Dimension von Scham unmittelbar erfahrbar.

Forschung zu Geschlechterrollen und Schule zeigt, dass Abweichungen von hegemonialen Männlichkeitsnormen besonders häufig Ziel von Beschämung werden (Budde 2012; Connell 1999).

Die Geschichte *Dummes Kind* zeigt eine andere Form pädagogischer Demütigung. Eine ansonsten gute Mathematikschülerin bittet nach krankheitsbedingter Abwesenheit um Klärung offener Fragen zur Hausübung. Die Lehrerin reagiert laut und für alle hörbar mit den Worten: „Du dummes Kind, warum bist du überhaupt ins Gymnasium gekommen, wenn du das nicht weißt?“

Der Kloß im Hals, die unterdrückten Tränen und die Entscheidung, fortan nie wieder die Hand zu heben, verdeutlichen, wie nachhaltig eine einzelne, herabsetzende Bemerkung das Lernverhalten und das Selbstbild einer Schülerin prägen kann.

Motivationspsychologische Studien zeigen, dass globale Zuschreibungen („du bist dumm“) besonders schädlich sind, da sie ein statisches Selbstkonzept fördern und Lernvermeidung begünstigen (Dweck 2006; Hattie 2009).

Auch in *Tritt in die Magengrube* kippt ein zunächst positiver Moment abrupt in Scham. Nachdem die Deutschlehrerin den Aufsatz der Schülerin als „ganz, ganz ausgezeichnet“ lobt, fügt sie beiläufig hinzu, man merke, dass Deutsch nicht die Muttersprache sei, und rechtfertigt damit eine schlechtere Note.

Der plötzliche Wechsel von Anerkennung zu Abwertung wirkt wie ein körperlicher Schlag. Forschung zur migrationssensiblen Pädagogik weist darauf hin, dass solche scheinbar sachlichen Hinweise häufig defizitorientierte Zuschreibungen reproduzieren und Anerkennung unterlaufen (Gomolla & Radtke 2009; Mecheril 2016).

In der Vignette *Zu blöd für Mathematik* ruft eine Lehrerin eine Schülerin an die Tafel, um ein Beispiel vorzurechnen. Als das Mädchen gesteht, dass sie die Aufgabe nicht

lösen kann, erklärt die Lehrerin vor der gesamten Klasse, sie sei „zu dumm für Mathematik“. Die Schülerin bricht in Tränen aus und flieht aus dem Klassenzimmer.

Affekttheoretische Forschung beschreibt solche Situationen als hochgradig lernblockierend, da Scham Aufmerksamkeit bindet und das Gefühl von Selbstwirksamkeit massiv untergräbt (Scheff 2000; Retzlaff 2020).

Auch *Am Barren* verdeutlicht die Macht pädagogischer Bloßstellung. Ein übergewichtiger Schüler wird vom Lehrer aufgefordert, eine Übung vorzuführen, begleitet von der spöttischen Bemerkung, die Holme hielten „auch g’scheit blad“ aus. Körperbezogene Beschämung gilt als besonders verletzend, da sie kaum vermeidbar ist und direkt die Würde des Subjekts betrifft (Resch et al 2021).

In *Bloßgestellt* schließlich wird eine Schülerin durch sexualisierende Bemerkungen einer Lehrperson öffentlich herabgesetzt. Feministische Bildungsforschung zeigt, dass solche Kommentare Machtverhältnisse stabilisieren und insbesondere junge Frauen in ihrer Subjektentwicklung beeinträchtigen (Faulstich-Wieland 2008).

So unterschiedlich diese Szenen im Detail sind, so klar erkennbar ist ihr gemeinsames Muster: Beschämung wird öffentlich inszeniert. Abweichungen werden vor Publikum markiert und verstärkt. Goffmans (2023) Konzept des Impression Management hilft zu verstehen, wie soziale Hierarchien durch solche Situationen stabilisiert werden.

Im Licht von Honneths (1992) Anerkennungstheorie wird deutlich, dass hier nicht bloß individuelles Fehlverhalten vorliegt, sondern Verletzungen elementarer sozialer Grundbedürfnisse. Anerkennung ist Voraussetzung für Selbstachtung und Teilhabe. Wird sie öffentlich entzogen, wirkt Beschämung als Machttechnik.

Für professionelle Pädagogik folgt daraus ein klarer Auftrag: Lehrpersonen müssen ihre Sprach-, Körper- und Beziehungspraxis reflektieren, um nicht unbewusst zu Akteur*innen von Beschämung zu werden. Schrittmesser und Witt-Löw (2022) zeigen, dass sich in allen Geschichten wiederkehrende Muster finden: Etikettierung, Wegschicken, Bloßstellung. Diese gilt es in der Lehrer*innenbildung sichtbar zu machen und durch beschämungssensible, wertschätzende Haltungen zu ersetzen, etwa durch dialogische Rückmeldungen und eine an der Gewaltfreien Kommunikation orientierte Sprache (vgl. Kapitel 2.2.1).

Vorausblickend auf den Forschungsteil dieser Arbeit ist wichtig hinzuweisen, dass sowohl die sechs Geschichten der Anerkennung und Wertschätzung als auch die sechs Beschämungsgeschichten in nicht-inklusive Settings stattgefunden haben. In weiterer Folge wird mit den empirisch erhobenen Daten vergleichsweise

umgegangen, um herauszufinden, wie inklusives pädagogisches Handeln dazu beitragen kann, Beschämung zu vermeiden und Wertschätzung im Unterricht zu fördern, welche Aspekte beschämungssensibles pädagogisches Handeln charakterisieren und inwieweit ein solches Handeln Inklusion unterstützt. Vergleiche zwischen inklusiven und nicht-inklusive Unterrichtssettings können letztendlich zusammenfassend gezogen werden.

3. Durchführung der empirischen Untersuchung

Ziel dieses Kapitels ist es, die methodische Herangehensweise dieser Arbeit transparent darzustellen. Dabei werden sowohl die zugrunde liegenden wissenschaftstheoretischen Überlegungen als auch die konkreten Schritte der Datenerhebung und Felderkundung erläutert. Die Wahl einer qualitativen, rekonstruktiven Vorgehensweise ergibt sich aus dem Erkenntnisinteresse, pädagogische Praktiken der Beschämung und Wertschätzung in inklusiven Unterrichtskontexten nicht nur zu beschreiben, sondern in ihrer Beziehung zu impliziten Haltungen, Machtverhältnissen und schulischen Interaktionsdynamiken verstehbar zu machen. Inklusion wird dabei nicht als statischer Zustand verstanden, sondern als ein prozessuales Geschehen, das sich in alltäglichen Interaktionen von Lehrpersonen und Schüler*innen konkretisiert oder unterlaufen wird. Der gewählte Zugang der teilnehmenden Beobachtung ermöglicht es, situative und relationale Aspekte pädagogischen Handelns, insbesondere nonverbale Zeichen, Tonfall, Blickkontakt, räumliche Konstellationen, zu erfassen, die in retrospektiven Erhebungsverfahren (z. B. Interviews) häufig unberücksichtigt bleiben.

3.1 Forschungsdesign und methodische sowie methodologische Zugänge

Die vorliegende Arbeit verortet sich im Paradigma der qualitativen Sozialforschung mit einer interpretativen Grundhaltung. Ziel ist es nicht, vordefinierte Hypothesen zu überprüfen oder standardisierte Variablen zu messen, sondern das soziale Geschehen im schulischen Kontext in seiner situativen Komplexität zu rekonstruieren und verstehend zu deuten (Flick 2022; Geertz 2003). Die Forschung ist eingebettet in ein erkenntnisleitendes Interesse, das pädagogische Handlungsmuster sichtbar machen will, insbesondere im Spannungsfeld zwischen Beschämung und Wertschätzung im inklusiven Unterricht.

Methode: Teilnehmende Beobachtung und hermeneutische Fallrekonstruktion

Als Datenerhebungsmethode wurde die teilnehmende Beobachtung gewählt. Diese qualitative Methodik erlaubt es, sich in das soziale Feld einzubetten und pädagogische Situationen nicht nur von außen zu betrachten, sondern sie aus der Perspektive einer Beteiligten mitzuerleben. Im Unterschied zu rein interviewbasierten Verfahren eröffnet die teilnehmende Beobachtung einen Zugang zu jenen Interaktionsformen, die in ihrer Spontaneität, Körperlichkeit und situativen Verflechtung häufig jenseits dessen liegen, was Befragte in nachträglichen Gesprächen explizieren können (Spradley 1980; Flick 2022; Mayring 2016). Gerade für schulische Settings, in denen Anerkennung, Beschämung und Macht häufig implizit und situativ vermittelt werden, gilt diese Methode als besonders geeignet (Breidenstein et al. 2013).

Die Forscherin nahm eine moderat teilnehmende Rolle ein, sie war also weder vollständig in das Unterrichtsgeschehen integriert noch distanzierte, reine Beobachterin. Diese *balancierte* Position (Spradley 1980; Gold 2017) ermöglichte es, Vertrauen aufzubauen und zugleich analytische Distanz zu wahren. Ziel war es, informelle, alltagsnahe Prozesse zu erfassen, die sich Interviews oder Fragebögen häufig entziehen, etwa feine Nuancen in der Körpersprache, spontane verbale Reaktionen oder implizite Aushandlungen von Zugehörigkeit, Anerkennung und Abwertung. Gerade solche Mikrointeraktionen gelten in der pädagogischen Interaktionsforschung als zentrale Träger von Wertschätzung und Beschämung (Prenzel 2019; Helsper 2016).

Die Beobachtungen fanden an drei Wiener Mittelschulen statt, die sich ausdrücklich zu inklusiver Pädagogik bekennen und über langjährige Erfahrung mit heterogenen Lerngruppen verfügen. An insgesamt sechs Beobachtungstagen verbrachte die Forscherin jeweils rund sechs Stunden im Unterricht, sodass ein Korpus von etwa 36 Stunden Feldaufenthalt entstand. Die Auswahl der Settings erfolgte nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung² (Glaser & Strauss 2017; Strauss & Corbin 1996), um eine möglichst große Varianz an Interaktionsformen zu erfassen und ein facettenreiches Bild pädagogischer Anerkennungs- und Beschämungspraktiken zu gewinnen. Die Entscheidung für mehrere Schulen und Klassen trägt dem Umstand Rechnung, dass

² Sammlung und Analyse von Daten, bis neue Daten keine wirklich neuen Erkenntnisse oder Kategorien mehr hervorbringen.

Beschämung und Wertschätzung nicht als individuelle Eigenschaften einzelner Lehrpersonen verstanden werden, sondern als relationale, kontextabhängige Phänomene schulischer Praxis (Honneth 1992; Retzlaff 2020).

Gerade für Fragestellungen, die auf nicht intendierte, affektive und spontan-kommunikative Aspekte pädagogischen Handelns zielen, erweist sich die teilnehmende Beobachtung als besonders geeignet. Beschämung wie auch subtile Formen von Wertschätzung zeigen sich häufig in flüchtigen Gesten, Blicken, ironischen Kommentaren oder in der Dynamik einer ganzen Lerngruppe, Phänomene, die sich nur in der direkten Anschauung erfassen lassen (Girtler 2001; Breidenstein & Hirschauer 2020). Der offene, flexible Zugang der Beobachtung erlaubte es der Forscherin, unerwartete Dynamiken wahrzunehmen und sich auf situativ Relevantes einzulassen, ohne die Perspektive der Lernenden und Lehrenden durch vorab festgelegte Kategorien zu verengen. Damit folgt das Vorgehen einem rekonstruktiven Erkenntnisinteresse, das soziale Wirklichkeit nicht misst, sondern in ihrer Bedeutungsstruktur verstehend erschließt (Bohnsack 2014).

Alle Beobachtungen wurden in Form detaillierter Feldnotizen dokumentiert. Diese Notizen wurden nach jeder Einheit unmittelbar verschriftlicht, ergänzt und im letzten Schritt zu narrativen Vignetten verdichtet. Vignetten sind verdichtete, szenische Darstellungsformen, die nicht bloß eine Chronologie wiedergeben, sondern typische oder besonders aussagekräftige Interaktionsverläufe exemplarisch sichtbar machen (Nentwig-Gesemann 2013; Schrittmesser & Hofer 2012). Sie eignen sich insbesondere dazu, emotionale, leibliche und relationale Dimensionen pädagogischer Situationen darzustellen und damit jene Aspekte zu erfassen, die für Erfahrungen von Wertschätzung oder Beschämung zentral sind.

Für die Auswertung wurde das Verfahren der hermeneutischen Fallrekonstruktion gewählt. Diese Methode zielt darauf ab, die pädagogische Bedeutsamkeit der beobachteten Situationen zu erschließen und sie im Licht theoretischer Konzepte von Anerkennung, Scham, Beschämung, Wertschätzung und inklusivem pädagogischem Handeln zu interpretieren. Hermeneutik versteht Verstehen als zirkulären, iterativen Prozess: Ausgehend von einem ersten, vorläufigen Gesamtverständnis werden die Vignetten wiederholt gelesen, einzelne Details neu gedeutet, mit theoretischen Konzepten kontrastiert und in ihren Sinnzusammenhängen überprüft (Gadamer 1990; Wernet 2009). Dieser hermeneutische Zirkel ermöglicht es, sowohl implizite

Sinnstrukturen als auch latente Macht- und Anerkennungsverhältnisse sichtbar zu machen.

Die Analyse folgte somit einem iterativ-hermeneutischen Prozess, in dem wiederholte Lesungen, kontrastierende Vergleiche und theoriegeleitete Reflexionen einander ergänzten. Ziel war es, subtile Muster von Wertschätzung und Beschämung freizulegen, nicht als bloße Aufzählung von Ereignissen, sondern als Fallrekonstruktionen, die den inneren Sinngehalt pädagogischer Interaktionen sichtbar machen und deren implizite Logiken offenlegen. Auf diese Weise verbindet sich die dichte Beschreibung³ des Feldes (Geertz 2003) mit einer theoretisch informierten Deutung, die sowohl die affektive Dimension von Scham und Wertschätzung als auch deren strukturelle Bedingungen in schulischen Kontexten nachvollziehbar macht.

Methodologischer Zugang

Das methodologische Fundament dieser Arbeit liegt in einem rekonstruktiven, qualitativen Zugang, der sich an Ansätzen der interpretativen Sozialforschung, der ethnografischen Bildungsforschung sowie der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010, 2014) orientiert. Rekonstruktive Methodologie zielt darauf ab, latente Sinnstrukturen, implizite Wissensbestände und habitualisierte Orientierungsmuster sichtbar zu machen, wie sie sich in konkreten pädagogischen Interaktionen zeigen (Bohnsack 2014; Lüders 2015). Unterricht wird dabei als kulturelle Praxis verstanden, in der soziale Ordnungen, symbolische Bedeutungen und Beziehungskonstellationen aufeinandertreffen und durch das alltägliche Handeln der Beteiligten (re-)produziert werden (Helsper 2016).

Der Forschungsansatz folgt dem Prinzip der *dichten Beschreibung* (Geertz 2003), das nicht auf objektivierbare Messdaten, sondern auf das vielschichtige, kontextgebundene Verstehen sozialer Interaktionen abzielt. Ziel ist es, pädagogische Situationen nicht auf beobachtbare Handlungen zu reduzieren, sondern deren Bedeutungsgehalt im Zusammenspiel von Sprache, Körper, Raum und Beziehung zu rekonstruieren (Breidenstein et al. 2013). Subjektivität wird in dieser Perspektive nicht

³ Bei der dichten Beschreibung geht es nicht darum, bloß äußere Abläufe („was passiert“) zu protokollieren, sondern die Bedeutung und den sozialen Kontext einer Handlung so ausführlich und vielschichtig zu beschreiben, dass deren Sinn für die Beteiligten nachvollziehbar wird. Das Ziel ist, dass Lesende die innere Logik und den Sinn der beobachteten Situation verstehen können, fast so, als wären sie selbst dabei gewesen (Geertz 2003).

als Störfaktor, sondern als epistemologische Ressource verstanden, deren Reflexion ein zentrales Element des Erkenntnisprozesses darstellt (Charmaz 2006). Die Forscherin ist somit nicht distanzierte Beobachterin, sondern Teil der Wirklichkeitskonstruktion, deren Perspektivität im Forschungsprozess transparent gemacht und analytisch fruchtbar genutzt wird (Flick 2022).

Die Entstehung der Vignetten erfolgte in einem mehrschrittigen, rekonstruktiv-analytischen Verfahren, das eng mit diesen methodologischen Prinzipien verbunden ist. Ausgangspunkt waren teilnehmende Beobachtungen in drei inklusiven Wiener Mittelschulen. Während dieser Beobachtungen wurden dichte, situativ verankerte Feldnotizen angefertigt, die nicht nur beschreibende Informationen zu Akteur*innen, Handlungen und Raumkonstellationen enthielten, sondern auch leibliche, sprachliche und affektive Eindrücke der Forscherin festhielten. Ethnografische Bildungsforschung weist darauf hin, dass gerade diese Dimensionen zentral sind, um pädagogische Interaktionen in ihrer impliziten Bedeutung erfassen zu können (Girtler 2001; Breidenstein & Hirschauer 2020).

Im Anschluss an jede Beobachtungseinheit wurden die Notizen am selben Tag erweitert, sprachlich verdichtet und systematisch in ein Transkriptionsformat überführt. Dieser erste Schritt der Datenverarbeitung diente dazu, möglichst viele Details der beobachteten Situation zu sichern und bereits erste analytische Sensibilitäten, etwa für Sprache, Körpersprache, Macht- und Anerkennungsdynamiken, festzuhalten (Mayring 2016). In einer zweiten Stufe erfolgte die Auswahl jener Situationen, die entweder besonders typische oder besonders kontrastierende Aspekte pädagogischer Beziehungsgestaltung erkennen ließen, insbesondere im Hinblick auf Beschämung oder Wertschätzung. Dieses Vorgehen folgt dem Prinzip der theoretischen Sensibilisierung (Glaser & Strauss 2017; Strauss & Corbin 1996).

Aus diesen ausgewählten Situationen wurden narrative Fallvignetten entwickelt. Dabei handelt es sich nicht um vollständige, chronologische Transkriptionen, sondern um dichte, literarisch anmutende Verdichtungen pädagogischer Situationen, die sowohl den äußeren Ablauf als auch die subjektive Perspektive der Beobachterin enthalten. Vignetten gelten in der qualitativen Bildungsforschung als besonders geeignet, um komplexe soziale Wirklichkeit in einer Form darzustellen, die sowohl analytisch zugänglich als auch reflexiv anschlussfähig ist (Nentwig-Gesemann 2013; Schrittmesser & Hofer 2012).

Die Erstellung der Vignetten folgte dabei mehreren Prinzipien:

- narrative Kohärenz, um eine in sich geschlossene Episode mit Spannungsverlauf darzustellen;
- analytische Relevanz, indem Situationen gewählt wurden, in denen implizite Beziehungsmuster, Machtverhältnisse oder Formen von Anerkennung bzw. Entwürdigung sichtbar werden;
- Mehrdimensionalität, indem sprachliche, nonverbale, affektive und raumbezogene Aspekte rekonstruiert wurden; sowie Interpretationsoffenheit, sodass die Vignetten unterschiedliche Deutungen zulassen und zur hermeneutischen Vertiefung anregen (Nentwig-Gesemann 2013).

Insgesamt wurden zwölf solcher Vignetten erstellt, sechs mit Fokus auf wertschätzende Interaktionen und sechs mit Fokus auf beschämende Situationen. Die Entscheidung, Vignetten einzusetzen, basiert auf ihrer besonderen Eignung, implizite Sinngehalte, Beziehungsmuster und schulische Machtverhältnisse sichtbar zu machen. Sie fungieren nicht als illustrierende Beispiele, sondern als analytische Werkzeuge, die eine rekonstruktive Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis ermöglichen (Bohnsack 2010; Lüders 2015).

Die Auswahl und Anordnung der Vignetten folgte einem analytischen Prinzip der Kontrastierung und Exemplarizität. Die sechs Vignetten zu wertschätzenden Praktiken wurden nicht nur als positive Gegenbilder zur Beschämung gewählt, sondern als exemplarische Darstellungen gelungener Beziehungsgestaltung im Sinne inklusiver Werte (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2019). Sie machen sichtbar, wie pädagogische Haltung, sprachliche Sensibilität und Beziehungsarbeit konkret zur Sicherung von Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit beitragen können.

Demgegenüber stehen sechs kontrastierende Vignetten, in denen beschämende Interaktionsmuster rekonstruiert wurden. Diese Situationen sind nicht als Einzelfälle, sondern als repräsentative Verdichtungen problematischer Muster zu verstehen, die im schulischen Alltag häufig auftreten, etwa durch Mikroaggressionen, entwertende Sprache, fehlende Responsivität oder verletzendes Körpersprache (Retzlaff 2020; Wurmser 1998). Die Gegenüberstellung eröffnet einen analytischen Vergleichsraum, in dem differenzierte Einsichten in Bedingungen, Dynamiken und Auswirkungen pädagogischer Beziehungsgestaltung gewonnen werden können.

Diese kontrastive Lesart ist methodologisch anschlussfähig an die dokumentarische Methode, in der nicht das singuläre Ereignis, sondern der rekonstruierbare Sinnhorizont des Handelns im Vordergrund steht. Fallvignetten werden in dieser

Tradition als verdichtete Ausdrucksformen sozialer Typiken verstanden, die zugleich auf kollektive Muster und individuelle Erfahrungen verweisen (Bohnsack 2010; 2014). Methodologisch dienen die Vignetten damit als Brücke zwischen Empirie und Theorie. Sie ermöglichen eine theoriegenerierende Analyse, in der pädagogische Mikropraktiken mit Konzepten wie Anerkennung (Honneth 1992), Beschämung (Retzlaff 2020; Wurmser 1998), Inklusion (Booth & Ainscow 2017) und Beziehungsethik (Prengel 2019) in Beziehung gesetzt werden. Die Interpretation erfolgt hermeneutisch-zirkulär, im Wechselspiel zwischen Text, Kontext und theoretischer Rahmung (Gadamer 1990; Wernet 2009).

Die Methodologie dieser Arbeit ist damit nicht nur erkenntnistheoretisch reflektiert, sondern auch praktisch anschlussfähig. Sie verbindet ethnografische Nähe zum Feld mit analytischer Tiefe und ethischer Sensibilität. Die Vignetten sind Ausdruck dieser Haltung: Sie geben Schüler*innen eine Stimme, ohne sie zu instrumentalisieren, und zeigen, wie sehr Inklusion von Sprache, Beziehung und pädagogischer Haltung abhängt.

3.2 Feldzugang und Durchführung der Beobachtung

Die Datenerhebung umfasste mehrere teilnehmende Beobachtungen in drei Wiener Mittelschulen, die allesamt inklusive Klassen führen. Diese Schulen weisen einen hohen Anteil an Schüler*innen mit sprachlichen, sozialen und/oder kognitiven Förderbedarfen auf. Die Wahl dieser Settings erfolgte bewusst, da hier Fragen nach Wertschätzung, professioneller Beziehungsgestaltung und dem Umgang mit verletzlischen Momenten des schulischen Alltags in besonderer Weise virulent werden. Inklusive Settings gelten in der Forschung als Orte erhöhter Interaktionsdichte, in denen Differenz permanent ausgehandelt wird und Anerkennungs- wie auch Beschämungsprozesse besonders sichtbar werden können (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2019; Hafenegger 2013).

Der Zugang zum Feld wurde über persönliche Kontakte hergestellt und durch formelle Genehmigungen seitens der Schulleitungen abgesichert. Der Feldzugang stellt in qualitativen, insbesondere ethnografischen Forschungsdesigns keinen rein organisatorischen Schritt dar, sondern ist Teil des Forschungsprozesses selbst, da er bereits erste Beziehungskonstellationen, Erwartungen und Rollenzuschreibungen erzeugt (Breidenstein et al. 2013; Flick 2022). Entsprechend wurde der Feldzugang

reflektiert gestaltet, um Vertrauen aufzubauen und zugleich eine klare Rollendefinition der Forscherin als beobachtende, nicht bewertende Person zu gewährleisten.

Die Durchführung der Beobachtungen war von Beginn an von einer klaren Orientierung an forschungsethischen Prinzipien geprägt. Insbesondere bei der Untersuchung potenziell beschämender oder verletzender pädagogischer Praktiken war es zentral, sowohl den Schutz der beteiligten Personen als auch die ethische Verantwortung der Forscherin sicherzustellen. Maßgeblich war hierbei der Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft (BMBWF 2020), der unter anderem die Prinzipien der informierten Einwilligung, der Schadensvermeidung, der Wahrung von Vertraulichkeit sowie der Transparenz betont. Auch internationale qualitative Forschungsstandards weisen darauf hin, dass Forschung in pädagogischen Kontexten immer auch eine moralische Praxis darstellt, die kontinuierlicher Reflexion bedarf (Tracy 2010; Guillemin & Gillam 2004).

Alle Beteiligten, Lehrpersonen, Schulleitungen und Schüler*innen, wurden umfassend über Ziel, Ablauf und Rahmenbedingungen des Forschungsprojekts informiert. Die Teilnahme beruhte auf freiwilliger und informierter Einwilligung; bei den Schüler*innen wurden die Informationen altersgerecht, verständlich und ohne Leistungs- oder Teilnahmedruck vermittelt. Es wurde klar kommuniziert, dass keine individuellen Bewertungen erfolgen und keine personenbezogenen Daten erhoben oder veröffentlicht werden. Diese transparente Kommunikation ist insbesondere im schulischen Kontext bedeutsam, da hier asymmetrische Machtverhältnisse bestehen, die die Freiwilligkeit der Teilnahme beeinflussen können (Helsper 2016; Prengel 2019). Die Anonymisierung aller Daten war von Beginn an sichergestellt: Schulen, Klassen, Lehrpersonen und Schüler*innen werden in den Vignetten durchgängig pseudonymisiert. Sämtliche Feldnotizen wurden vertraulich behandelt und ausschließlich von der Forscherin eingesehen. Ziel der Auswertung war es, relationale und strukturelle Muster pädagogischer Interaktion zu rekonstruieren, nicht aber das Verhalten einzelner Personen zu bewerten oder zu problematisieren. Dieses Vorgehen entspricht dem rekonstruktiven Forschungsverständnis, das den Fokus auf Sinnstrukturen und Handlungsmuster legt, nicht auf individuelle Zuschreibungen (Bohnsack 2010; Lüders 2015).

In emotional herausfordernden Beobachtungssituationen, etwa bei der Beobachtung von Beschämung, wurde fortlaufend reflektiert, inwiefern durch Anwesenheit oder Nicht-Intervention ethische Spannungsverhältnisse entstehen können. Gerade in

Situationen, in denen Schüler*innen potenziell verletzt oder bloßgestellt werden, geraten Forschende in ein Spannungsfeld zwischen Beobachtungsauftrag und moralischer Verantwortung (Guillemin & Gillam 2004). Diese Überlegungen flossen in die Diskussion der Rolle der Forschenden (siehe Kapitel 3.5) ein und wurden im Sinne einer forschungsethischen Selbstreflexion dokumentiert (Tracy 2010; Breidenstein et al. 2013).

Die Beobachtungen fanden an insgesamt sechs Tagen (je zwei Tage pro Schule) statt, wobei pro Tag rund sechs Unterrichtsstunden à 50 Minuten begleitet wurden. Im Fokus standen Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen im Unterricht, in Übergangssituationen (z. B. Stundenbeginn, Pausen) sowie Reaktionen auf spezifische Verhaltensweisen oder Lernleistungen der Schülerinnen. In Anlehnung an Spradley (1980) wurde zunächst offen und explorativ beobachtet, bevor im Verlauf fokussierte Sequenzen vertiefend dokumentiert wurden. Dieses Vorgehen ermöglichte es, sowohl das Feld in seiner Breite kennenzulernen als auch spezifische Interaktionsdynamiken detailliert zu erfassen.

Die Feldnotizen wurden jeweils am Ende des Beobachtungstages ausführlich verschriftlicht. Besonderes Augenmerk lag auf der räumlich-leiblichen, sprachlichen und affektiven Dimension der Situationen. Gerade für die Erforschung von Beschämung und Wertschätzung sind diese Dimensionen zentral, da sich entsprechende Erfahrungen häufig nonverbal, atmosphärisch oder körperlich vermitteln (Retzlaff 2020; Wurmser 1998).

Im Anschluss wurden die Notizen zu narrativen Fallvignetten verdichtet, die die Grundlage der weiteren Analyse bilden. Die im Forschungsprozess verwendeten zentralen Reflexionsfragen entstanden induktiv: Sie leiteten sich aus den ersten offenen Beobachtungen sowie aus den theoretischen Vorüberlegungen zu Anerkennung, Scham und Beschämung ab (Honneth 1992; Prengel 2019). Diese Fragen dienten als heuristisches Gerüst für die weitere Analyse und zielten darauf, das beobachtete Geschehen systematisch auf Formen von Wertschätzung und Beschämung hin zu befragen:

- Welche Formen der Ansprache dominieren?
- Wo zeigt sich Nähe, wo Distanz?
- In welchen Situationen tritt Wertschätzung bzw. Beschämung explizit oder implizit hervor?

- Welche Handlungen sind geeignet, Beschämung hervorzurufen – und welche deuten auf einen sensiblen Umgang mit verletzlichen Momenten hin?

Die Auswertung folgte keinem formalisierten Kodierschema, sondern orientierte sich an der heuristischen Methode der dichten Beschreibung (Geertz 2003). Ziel war es, die pädagogische Bedeutung der beobachteten Situationen im jeweiligen Entstehungskontext zu erfassen und die impliziten Strukturen pädagogischer Interaktion sichtbar zu machen.

3.3 Datenauswertung und Darstellung

Die Auswertung der erhobenen Beobachtungsdaten erfolgte in Anlehnung an die Methode der dichten Beschreibung (Geertz 2003), die insbesondere in ethnografisch orientierten Forschungszugängen Anwendung findet. Ziel war es, nicht nur beobachtbares Verhalten zu protokollieren, sondern dieses in seiner sozialen Einbettung, seiner affektiven Atmosphäre und seinen pädagogischen Tiefenschichten zu deuten. Ethnografische Bildungsforschung versteht schulische Situationen als vielschichtige Sinnzusammenhänge, in denen Sprache, Körper, Raum und Beziehung untrennbar miteinander verwoben sind (Breidenstein et al. 2013; Flick 2022). Es geht darum, Bedeutung nicht zu abstrahieren oder zu verallgemeinern, sondern sie in der konkreten Alltagssituation rekonstruierend nachzuzeichnen.

Zur systematischen Verdichtung des Datenmaterials wurde mit narrativen Fallvignetten gearbeitet. Die Vignette als Darstellungsform erlaubt es, komplexe Interaktionen und implizite Bedeutungsdimensionen anschaulich, situativ gebunden und kontextualisiert darzustellen. Sie stellt keine bloße Illustration empirischer Befunde dar, sondern dient als analytischer Ausgangspunkt für eine theoriebasierte Reflexion pädagogischer Prozesse. Methodologisch ist diese Form besonders anschlussfähig an rekonstruktive Verfahren der qualitativen Bildungsforschung, da sie nicht auf Zergliederung, sondern auf Sinnzusammenhänge und typische Handlungsmuster zielt (Bohnsack 2010 & 2014; Lüders 2015). Vignetten ermöglichen exemplarische Verdichtungen pädagogischer Interaktionen, die stellvertretend für häufige Muster oder besonders aufschlussreiche Dynamiken stehen (Nentwig-Gesemann 2013).

Die in Form von Feldnotizen dokumentierten Beobachtungen wurden nach Abschluss der Erhebungsphase vollständig transkribiert, kodiert und mehrfach durchgearbeitet. In einem ersten Schritt wurden situativ besonders dichte, affektiv aufgeladene oder normativ auffällige Sequenzen identifiziert. Diese Vorgehensweise folgt dem Prinzip

der theoretischen Sensibilisierung, bei dem nicht Häufigkeit, sondern pädagogische Bedeutsamkeit leitend ist (Glaser & Strauss 2017; Strauss & Corbin 1996). Aus den ausgewählten Sequenzen wurden insgesamt zwölf Vignetten entwickelt, sechs mit Fokus auf Praktiken der Wertschätzung, sechs mit Fokus auf Beschämung. Die Vignetten wurden nach ihrem Erkenntnispotenzial ausgewählt und als dichte Fallminiaturen ausgestaltet, die zentrale Aspekte pädagogischer Beziehungsgestaltung sichtbar machen.

Die Auswahl der Vignetten erfolgte theoriegenerierend und hypothesensensibel, also nicht zufällig oder repräsentativ im quantitativen Sinne, sondern in Bezug auf ihre pädagogische Aussagekraft. Es wurden bewusst Situationen ausgewählt, in denen spezifische Dynamiken von Anerkennung oder Abwertung, Inklusion oder Exklusion, Nähe oder Distanz sichtbar wurden. Dieses Vorgehen entspricht rekonstruktiven Forschungslogiken, die das Typische im Besonderen und das Allgemeine im Einzelfall sichtbar machen wollen (Bohnsack 2014; Lüders 2015). Ziel ist es nicht, das statistisch Normale darzustellen, sondern das für das Erkenntnisinteresse besonders Relevante. Jede Fallvignette wurde entlang folgender interpretativer Fragestellungen analysiert:

- Welche impliziten Normen oder Erwartungen werden in der Situation sichtbar?
- Wie gestalten sich Macht- und Näheverhältnisse zwischen Lehrperson und Schüler*in?
- Welche Handlungsspielräume nutzt die Lehrperson – und wie wirken diese auf das Selbstbild der Schüler*innen?
- In welcher Weise wird (nicht) wertgeschätzt, gehört oder verstanden?
- Welche emotionalen, sprachlichen oder körperlichen Reaktionen sind bei den Schüler*innen zu beobachten?

Diese Fragestellungen orientieren sich an zentralen Dimensionen pädagogischer Interaktionsforschung, insbesondere an macht-, anerkennungs- und affekttheoretischen Zugängen (Honneth 1992; Helsper 2004; Retzlaff 2020).

Besonderes Augenmerk galt der sprachlichen Gestaltung pädagogischer Interaktionen, etwa im Hinblick auf Tonfall, Formulierungen, Lob oder Kritik, sowie auf mimische, gestische und körperlich-räumliche Ausdrucksformen (z. B. Blickvermeidung, körperliche Nähe, Ausschluss durch Raumanordnung). Forschung zur Interaktionsordnung von Schule zeigt, dass gerade diese nonverbalen und atmosphärischen Aspekte entscheidend für Erfahrungen von Anerkennung oder Beschämung sind, jedoch im schulischen Alltag häufig unbeachtet bleiben (Goffman

1959; Helsper 2016). Auch Phänomene wie Schweigen, Spannung, Irritation oder Entspannung wurden als bedeutungstragende Elemente der Situation berücksichtigt. Die Vignetten wurden nicht lediglich als deskriptive Miniaturen behandelt, sondern als Ausgangspunkt eines iterativen Deutungsprozesses. In einem hermeneutischen Zirkel wurden die jeweiligen Situationen wiederholt gelesen und in Relation zu theoretischen Begriffen wie Anerkennung (Honneth 1992), Scham und Beschämung (Retzlaff 2020; Wurmser 1998; Sue 2010), Inklusion (Booth & Ainscow 2017) oder wertschätzender Kommunikation (Rosenberg 2004) gesetzt. Dieser Prozess ermöglichte es, über das bloße Beschreiben hinauszugehen und die beobachteten Situationen in ihren latenten Bedeutungsstrukturen zu erfassen (Gadamer 1990; Wernet 2009).

Darüber hinaus erlaubt die Vignettenform eine anwendungsnahe Darstellung der Forschungsergebnisse. Durch ihren narrativen Charakter sprechen die Vignetten sowohl kognitiv als auch emotional an und ermöglichen Leserinnen, sich mit den geschilderten Situationen zu identifizieren oder eigene Erfahrungen zu reflektieren. Dies erhöht ihre Anschlussfähigkeit für die pädagogische Praxis und die Lehrerinnenbildung, insbesondere im Kontext von Reflexions- und Fortbildungsprozessen (Schrittesser & Witt-Löw 2022; Prengel 2019).

Die im Anschluss an die Vignetten erfolgende Interpretation zielt nicht auf Generalisierbarkeit, sondern auf Verstehensvertiefung. Ziel ist es, typische Mechanismen von Beschämung oder Wertschätzung sichtbar zu machen, die im schulischen Alltag wirken, häufig unbemerkt, aber mit großer Wirkung auf Selbstbild, Lernmotivation und Zugehörigkeit. Die Analyse zeigt, wie pädagogisches Handeln an implizite Logiken, institutionelle Erwartungen und habituelle Routinen gebunden ist und inwiefern diese mit einem inklusiven Ethos vereinbar oder unvereinbar sind.

Darstellung des Forschungsprozesses: Von der teilnehmenden Beobachtung zur Vignette

Der Forschungsprozess dieser Arbeit orientierte sich an einer methodologisch offenen, qualitativ-interpretativen Herangehensweise. Dabei wurde ein mehrstufiges Vorgehen gewählt, das von der teilnehmenden Beobachtung, den erweiterten Feldnotizen über die strukturierte Transkription und Kodierung bis hin zur Erstellung von Vignetten führte. Grundlage bildeten empirische Erhebungen in verschiedenen inklusiven Schulsettings.

1. Teilnehmende Beobachtung als Zugang zur Beziehungsebene (siehe [Kapitel 8.1 Teilnehmende Beobachtungen](#))

Die Datenerhebung erfolgte in Form von teilnehmender Beobachtung an mehreren Schulstandorten. Die Forscherin nahm eine beobachtend-partizipierende Haltung ein, sie war in das Geschehen eingebunden, nahm aber keine aktiv gestaltende Rolle ein. Dieses methodische Vorgehen ermöglicht die Erfassung von Beziehungshandeln in seiner situativen Komplexität und Unmittelbarkeit. Die Wahl dieser Methode orientierte sich an der ethnographischen Perspektive von Spradley (1980), insbesondere am Konzept der *moderate participation*, sowie an Breidenstein et al. (2020), die teilnehmende Beobachtung als Zugang zu schulischen Handlungsvollzügen beschreiben, bei denen das implizite Wissen von Akteur*innen sichtbar gemacht wird. Die Schulbezeichnung, das Datum der teilnehmenden Beobachtung, Unterrichtsstunde, Lehrer*innen- und Schüler*innenanzahl, Raumbeschreibung, Sozialform und der inklusive Aspekt wurden in einem Raster erfasst, jedoch nur zur Orientierung der Forschenden aufgezeigt. Diese haben keine Relevanz für die Auswertung der Daten und das letztendliche Ergebnis. Vergleicht man die unterschiedlichen teilnehmenden Beobachtungen, kann man erkennen, dass die ersten sechs (teilnehmende Beobachtungen 1-6) recht detailreich sind, wohingegen die letzten sechs (teilnehmende Beobachtungen 14-19) wenig Inhalt haben. Dies liegt daran, dass die Forscherin sich zu Beginn ihrer Forschung sehr stark an der Beobachtung orientierte und sich mehr aus dem Geschehen des Unterrichts heraushielt, was an diesem Schulstandort besser möglich war als an den anderen. Umso wichtiger war es, die nötigsten Beobachtungen zu erfassen, um sie erneut für die erweiterten Feldnotizen rekonstruieren und ausbauen zu können.

2. Erweiterte Feldnotizen als analytisches Bindeglied (siehe [Kapitel 8.2 Erweiterte Feldnotizen](#))

Unmittelbar im Anschluss an jede Beobachtungseinheit wurden erweiterte Feldnotizen angefertigt. Diese beinhalteten neben deskriptiven Sequenzen auch interpretative Einschübe, affektive Reaktionen und erste theoretische Verknüpfungen. Die Arbeit orientierte sich dabei an Emerson, Fretz und Shaw (2011), die erweiterte Feldnotizen als zentrale Brücke zwischen Beobachtung und Analyse begreifen. Ihre ethnografische Forschungspraxis zielt darauf ab, subjektive Eindrücke, soziale Rahmungen und implizite Sinnstrukturen in der Beschreibung mitzudenken. Diese Methodik erschien besonders geeignet, um auch subtile Formen von Beschämung und Wertschätzung zu erfassen.

Als Beispiel erfasste die Forscherin in ihrer teilnehmenden Beobachtung folgendermaßen (siehe Teilnehmende Beobachtung 1) ...

Formen der Beschämung:

- L. zieht (vllt unbewusst) eine Augenbraue hoch, wenn ihr etwas nicht passt

Formen der Wertschätzung:

- Lehrerin massiert Schüler mit Igelball den Rücken, da er sehr aufgeregt erscheint
- L. korrigiert nicht nur eine Schülerin, sondern macht alle darauf aufmerksam, dass die Bohnen bestimmte Farben haben
- Beachten Details bei den Bohnen im Glas Zeichnungen
- Lehrerin erklärt einzelnen SuS explizite Schritte 1zu1 und ganz leise mit viel Gestikulation
- Viel Körperkontakt mit streicheln am Rücken bei Interaktion → SuS scheinen das sehr zu genießen

Besondere Beobachtungen:

Lehrerin verbessert SuS so, dass sie den Satz richtig sagt

Kinder sind sehr aufmerksam und ruhig. Reagieren sofort auf „Leise Zeichen“ und lassen sich gegenseitig ausreden.

Ein Schüler möchte mich in den Unterricht „Bohnen wachsen im Glas mit Küchenrolle“ mit einbauen und zeigt mir seine Fortschritte.

Die SuS bauen mich immer mehr in den Unterricht mit ein, arbeiten in ihrem Tempo, Fehler sind okay und werden gelobt.

Die SuS unterstützen sich gegenseitig und reden leise miteinander. Das stört den Unterricht überhaupt nicht.

Manche Arbeiten dürfen am Boden und manche müssen am Tisch erledigt werden.

Bewegung durch die Klasse wird akzeptiert und bleibt unkommentiert, solange es im Rahmen ist und nicht stört.

Abbildung 2: Teilnehmende Beobachtung (Eigene Darstellung)

... und erweiterte ihre Feldnotizen (siehe erweiterte Feldnotiz 1) mit ersten interpretativen Einschüben, affektive Reaktionen und theoretische Verknüpfungen folgenderweise:

Unterrichtsform und Interaktion:

Die Lehrperson leitet den Unterricht frontal, bindet jedoch die Schüler*innen regelmäßig verbal und nonverbal ein. Beim gemeinsamen Bearbeiten eines Lückentextes im Plenum findet ein wechselseitiger Dialog statt. Die Schüler*innen zeigen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und reagieren sofort auf stille Zeichen der Lehrperson. Bewegung durch den Klassenraum wird akzeptiert, solange sie nicht störend wirkt.

Beobachtbare Praktiken der Wertschätzung:

Ein Schüler, der auffällig aufgeregt wirkt, erhält von der Lehrperson eine kurze Massage mit einem Igelball. Dies geschieht still und respektvoll.

Einzelne Schüler*innen erhalten kleinschrittige, individualisierte Erklärungen. Diese erfolgen im Flüsterton und werden durch Gestik unterstützt.

Fehler der Kinder werden nicht direkt korrigiert, sondern in positive Lerngelegenheiten umgewandelt (z. B. Hinweis auf unterschiedliche Bohnenfarben durch eine allgemeine Rückmeldung an die ganze Klasse).

Während eines Unterrichtsprojekts („Bohnen wachsen im Glas“) zeigt ein Schüler stolz seine Fortschritte und bezieht die Beobachterin aktiv mit ein.

Die Schüler*innen helfen einander leise und eigeninitiativ. Fehler werden als normaler Bestandteil des Lernens behandelt.

Es besteht die Möglichkeit, frei zu wählen, ob Aufgaben am Boden oder am Tisch erledigt werden.

Die Lehrpersonen gehen auf die Schüler*innen ein, halten Augenkontakt und verwenden einen ruhigen, empathischen Ton.

Beobachtbare Anzeichen von (potenzieller) Beschämung:

Eine der Lehrerinnen zieht - vermutlich unbewusst - bei Unzufriedenheit die Augenbraue hoch. Diese nonverbale Geste wird von Schüler*innen mit einem kurzen Zögern oder Stocken beantwortet.

Ansonsten wurden in dieser Beobachtungssequenz keine expliziten Beschämungshandlungen (verbal oder nonverbal) dokumentiert.

Kontextuelle Reflexion:

Das Team schafft eine Umgebung, in der Sicherheit, Beziehung und individuelle Lernwege sichtbar im Zentrum stehen. Die hohe Akzeptanz von Differenz, die dialogische Kommunikation und der respektvolle Umgang mit Unruhe und Bewegung deuten auf ein pädagogisches Handeln hin, das sich an den inklusiven Werten von Teilhabe und Anerkennung orientiert. Einzelne Körpersignale (z. B. hochgezogene Augenbraue) weisen auf implizite Spannungen hin, die beschämend wirken könnten - ohne jedoch eine dominante Unterrichtspraxis zu prägen.

3. Transkription im erweiterten Sinne (siehe [Kapitel 8.3 Transkriptionen](#))

Die erweiterten Feldnotizen wurden in ein transkriptnahes Format überführt, das es erlaubte, sowohl verbale als auch nonverbale Ausdrucksformen systematisch zu rekonstruieren. Dabei wurde auf klassische Gesprächstranskriptionssysteme (z. B. GAT) verzichtet, zugunsten eines narrativen, kontextsensiblen Formats. Dieses enthielt originale Wortmeldungen, beobachtete Gestik, Tonfall, räumliche Kontexte und reflexive Metaebenen. Ziel war es, Momente beschämenden oder wertschätzenden pädagogischen Handelns so differenziert wie möglich zu dokumentieren.

Um das Beispiel von Teilnehmender Beobachtung 1 und erweiterter Feldnotiz 1 weiterzuführen, kann man bei Transkription 1 erkennen, dass einerseits die originalen Wortmeldungen, Gestiken, ... der teilnehmenden Beobachtung als auch die reflexiven und theoriegeleiteten Gedanken der erweiterten Feldnotiz zusammengeführt und zu einem *Ganzen* gemacht wurden. Weiters bietet sie eine zeitliche Einordnung, die beteiligten Personen bzw. Akteur*innen, wörtliche Rede/Handlungen aus den teilnehmenden Beobachtungen und Beobachtung/Kontext/Interpretation aus den erweiterten Feldnotizen. Zuletzt war es möglich Interpretationshinweise zu erstellen,

Zeit	Akteur*in	Wörtliche Rede / Handlung	Beobachtung / Kontext / Interpretation
09:10	Lehrerin A	Hält Igelball in der Hand, geht wortlos zu Schüler M., massiert ihm leicht die Schultern.	Schüler wirkt aufgeregt, zappelt. Die Geste erfolgt ruhig und nicht kommentierend → Zeichen von Fürsorge.
09:12	Lehrerin B	Flüstert einem Schüler etwas ins Ohr, zeigt mit dem Finger auf ein Arbeitsblatt.	Individualisierte Hilfe im Flüsterton, keine Bloßstellung → wertschätzende Differenzierung.
09:15	Lehrerin A	[REDACTED]	Fehlerkorrektur wird vermieden, stattdessen wird eine Frage an die Gruppe gestellt → fehlerfreundlich.
09:17	Schüler L.	[REDACTED]	Beteiligung, Stolz, Teilhabe → Schüler nimmt soziale Beziehung aktiv auf.
09:18	Schüler*innen	Helfen sich gegenseitig beim Einfüllen von Wasser, flüstern und lachen leise miteinander.	Soziales Lernen in Eigeninitiative, ohne Kontrolle durch LP → Atmosphäre der gegenseitigen Unterstützung.

welche sich als essenziell zur Kodierung und weiters zur Erstellung der Vignetten und Erörterung der Untersuchungsergebnisse erwiesen.

09:20	Lehrerin B	Zieht beim Blick auf ein Kind kurz die Augenbraue hoch.	Nonverbales Zeichen der Unzufriedenheit → Kind stockt kurz → möglicher Hinweis auf implizite Beschämung.
09:21	Schüler*in X	Blickt zur Lehrerin, bleibt still, beginnt danach weiterzuarbeiten.	Sensible Reaktion auf Körpersprache → zeigt wie subtil Spannungen wirken können, ohne explizit zu sein.
09:25	Lehrerin A		Wahlmöglichkeit wird eröffnet → Schüler*innen können Lernort frei wählen → Förderung von Autonomie.

Interpretationshinweis:

Diese Transkription verdeutlicht:

- **Wertschätzung** erfolgt über Gesten (Igelball), Tonfall (Flüstern), Struktur (Wahlmöglichkeiten), Gruppendynamik (gegenseitige Hilfe).
- **Beschämung** zeigt sich subtil in **nonverbalen Zeichen** (z. B. Augenbraue hochziehen), auf die Schüler*innen sensibel reagieren.
- **Fazit:** Der Großteil der Interaktionen ist dialogisch, sensibel und differenzierend gestaltet, einzelne Körpersignale können jedoch unbewusst beschämend wirken, was für die Feinfühligkeit des Beobachtungsinstruments spricht.

Abbildung 4: Transkription (Eigene Darstellung)

4. Offene Kodierung und theoretische Verdichtung

Die Kodierung der Daten erfolgte nach der Grounded Theory von Strauss und Corbin (1996). Diese Methodologie erlaubt es, aus dem empirischen Material heraus induktiv Kategorien zu entwickeln, anstatt bestehende Theorien zu bestätigen. Die Grounded Theory eignet sich insbesondere dann, wenn bislang wenig theoretisch durchdrungene Phänomene untersucht werden, wie in diesem Fall die pädagogischen Praktiken von Beschämung und Wertschätzung im inklusiven Setting. Die offene Kodierung ermöglichte es, zunächst feinkörnige Kategorien (beobachtbare Merkmale der *Merkmale zur Beobachtung von Wertschätzung und Beschämung*) zu bilden, die in axialer Kodierung zu größeren Kategorien zusammengeführt wurden (Kategorien der *Merkmale zur Beobachtung von Wertschätzung und Beschämung*).

Nach mehrmaliger Durchsicht der teilnehmenden Beobachtungen, erweiterten Feldnotizen und nach Erstellung der Transkriptionen ergaben sich folgende Über- und Unterkategorien: die *Merkmale zur Beobachtung von Beschämung* und die *Merkmale zur Beobachtung von Wertschätzung*:

Merkmale zur Beobachtung von Beschämung

(Orientiert an Honneth, Retzlaff, Sue, Prengel und Reckahner Reflexionen)

Kategorie	Beobachtbare Merkmale
Sprache / Kommunikation	- Abwertende Kommentare (z. B. „Das ist doch leicht!“) - Ironie, Sarkasmus auf Kosten der Schüler*innen - Kategorisierungen wie „faul“, „schwierig“, „unfähig“ - Bloßstellung vor der Gruppe („Wie kannst du das nicht wissen?“)
Körpersprache der Lehrperson	- Augenrollen, Stirnrunzeln, Seufzen - Abwenden vom Kind, distanzierendes Körperverhalten - Übergriffige Nähe (z. B. körperliches Zwingen)
Unterrichtsstruktur / Didaktik	- Fehlende Individualisierung bei heterogenen Gruppen - Gleichmacherei trotz verschiedener Bedürfnisse - Leistungsmessung ohne Rücksicht auf Entwicklungsstand
Reaktion auf Regelverstöße / Verhalten	- Strafen ohne Gespräch - Ausschluss ohne vorherige Klärung - Öffentliche Sanktionen - Ignorieren von emotionalen Signalen
Verhältnis Lehrperson - Schüler*in	- Machtgefälle ohne Beziehungsarbeit - Kein Raum für Widerspruch - Überforderung wird personalisiert („Du störst den Unterricht“)
Schüler*innen untereinander	- Lachen über Beiträge - Beschimpfungen, Ausgrenzung - Lehrperson greift nicht ein → Beschämung durch Duldung

Merkmale zur Beobachtung von Wertschätzung

(Orientiert an inklusiven Werten, Hattie, Prengel, GFK, Sue)

Kategorie	Beobachtbare Merkmale
Sprache / Kommunikation	- Individuelle Ansprache - Positive Verstärkung („Das hast du toll probiert!“) - Auf Augenhöhe sprechen - Humor ohne Entwertung - Fehlerfreundliche Sprache („Fehler gehören dazu“)
Körpersprache der Lehrperson	- Zugewandte Haltung (z. B. Blickkontakt, Lächeln) - Berührung mit Zustimmung (z. B. Schulterklopfen) - Mitsitzen im Kreis, sich auf gleiche Höhe begeben
Unterrichtsstruktur / Didaktik	- Differenzierte Aufgabenstellungen - Wahlmöglichkeiten (z. B. Anzahl Aufgaben, Sozialform) - Einbindung der Lebenswelt der Schüler*innen
Reaktion auf Verhalten / Emotionen	- Deeskalation statt Strafe - Gesprächsangebote bei Regelverstößen - Akzeptanz von Unruhe oder Unsicherheit als Ausdruck von Bedürfnissen
Verhältnis Lehrperson - Schüler*in	- Persönliche Begrüßung / Verabschiedung - Duzen (wo angemessen), Spitznamen - Raum für Fragen, Mitbestimmung, Kritik - Transparenz bei Entscheidungen („Ich verstehe, dass das nervt, aber ...“)
Peer-Interaktionen	- Ermutigung zur gegenseitigen Hilfe - Rituale der Rücksichtnahme (z. B. „Wir warten, bis du bereit bist.“) - Gemeinsame Reflexionen über den Umgang miteinander

Abbildung 5: Merkmale zur Beobachtung von Beschämung und die Merkmale zur Beobachtung von Wertschätzung (Eigene Darstellung)

5. Erstellung von Vignetten

Aus der Gesamtheit der transkribierten Feldnotizen wurden insgesamt zwölf Vignetten entwickelt, je sechs exemplarisch für beschämendes und wertschätzendes pädagogisches Handeln. Die Auswahl erfolgte theoriegeleitet entlang der zentralen Kategorien und mit Blick auf unterschiedliche Schulkontexte. Die Vignetten wurden verdichtet formuliert und als analytisch-narrative Szenen gestaltet. Jede Vignette umfasst eine abgeschlossene Situation, macht nonverbale Elemente sichtbar und bietet eine Grundlage für theoriegeleitete Deutung. Sie dienen nicht nur der Illustration, sondern als Instrument der Erkenntnisproduktion.

Die Vignetten wurden mit Rückbezug auf relevante Theorien (u.a. Prengel (2019), Retzlaff (2020), Honneth (1992), Sue (2010)) in Beziehung gesetzt und stellen die analytische Basis der empirischen Auswertung dar.

3.4 Reflexion zur forschenden Rolle

Die Durchführung der teilnehmenden Beobachtungen stellte nicht nur methodisch, sondern auch forschungspraktisch und persönlich eine besondere Herausforderung dar. Als forschende Beobachterin bewegte ich mich in einem Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz, zwischen pädagogischer Mitverantwortung und methodischer Zurückhaltung. Dieses Spannungsverhältnis erforderte ein hohes Maß an Reflexivität und kontinuierlicher Selbstbeobachtung.

Gerade im Kontext einer Forschung über Beschämung war mir bewusst, dass meine bloße Anwesenheit im Klassenzimmer Einfluss auf das Interaktionsgeschehen nehmen konnte. Bereits zu Beginn stellte sich die Frage, inwieweit meine Rolle als *schweigend beobachtende* Erwachsene, möglicherweise als Teil der pädagogischen Autorität wahrgenommen, das Verhalten von Lehrpersonen und Schüler*innen mitprägte. Gleichzeitig zeigte sich, dass durch meine regelmäßige Präsenz eine gewisse Gewöhnung eintrat, die situativ authentischere Einblicke ermöglichte.

Emotional fordernd waren insbesondere jene Beobachtungssituationen, in denen ich beschämende Praktiken miterlebte. In solchen Momenten wurde ich mit meiner eigenen Betroffenheit konfrontiert, als Forscherin mit professionellem Erkenntnisinteresse ebenso wie als pädagogisch denkende Person mit einer ethischen Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen. Nicht einzugreifen, nicht zu deuten, nicht zu erklären, obwohl ich dazu in der Lage gewesen wäre, war eine methodisch gebotene, jedoch emotional belastende Praxis. Diese Erfahrung verweist auf das in

der reflexiven Forschungsliteratur beschriebene *ethische Dilemma im Feld* (Breidenstein et al. 2020; Lüders 2015).

Zugleich eröffneten sich gerade in diesen Ambivalenzen neue Perspektiven für mein Forschungsvorhaben: Die eigene emotionale Beteiligung wurde zum Resonanzboden für analytische Tiefenschärfe. Situationen, die Unbehagen oder Mitgefühl hervorriefen, wurden nicht verdrängt, sondern als Indikatoren für relevante Beziehungsmuster bewusst analysiert. Die Reflexion eigener Affekte und Impulse half mir, Beobachtungen nicht vorschnell zu bewerten, sondern mit professioneller Distanz zu deuten, ohne dabei die ethische Dimension aus dem Blick zu verlieren.

Meine biografische Prägung, als Pädagogin in Ausbildung, als Lehrperson und als Person mit einem ausgeprägten Anspruch an Beziehungsgestaltung, floss unvermeidlich in die Auswahl und Wahrnehmung der beobachteten Situationen ein. Diese Subjektivität wurde nicht als Fehlerquelle betrachtet, sondern im Sinne reflexiver Forschung als integraler Bestandteil der Erkenntnisproduktion aufgegriffen. Wie Berger (2015) betont, entsteht reflexives Wissen gerade durch die bewusste Einbeziehung der forschenden Subjektposition in den Analyseprozess.

Die Reflexion der eigenen Rolle war daher kein begleitendes Moment, sondern ein konstitutives Element der Forschung. Sie diente der Herstellung von Transparenz, der Minimierung blinder Flecken und der ethisch verantworteten Auseinandersetzung mit pädagogischen Wirklichkeiten, wie sie im Schulalltag beobachtbar wurden.

4. Darstellung der Ergebnisse und Diskussion

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung und Analyse der im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen erhobenen empirischen Daten. Die Untersuchung zielte darauf ab, herauszufinden, wie sich wertschätzende und beschämende Praktiken von Lehrpersonen im schulischen Alltag, insbesondere im inklusiven Unterrichtsetting, manifestieren. Um diesem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, wurden konkrete Unterrichtssituationen in Form narrativer Fallvignetten aufbereitet und interpretativ ausgewertet.

Die Vignetten dienen als verdichtete Darstellungen realer Beobachtungen und geben Einblick in zentrale Spannungsfelder schulischer Beziehungsgestaltung. Sie zeigen exemplarisch, wie pädagogische Kommunikation Wertschätzung, Anerkennung und Zugehörigkeit vermitteln oder aber Beschämung, Abwertung und Ausschluss erzeugen kann. Jede Fallbeschreibung wird durch eine analytische Besprechung

ergänzt, in der das beobachtete Geschehen im Hinblick auf zentrale theoretische Konzepte wie Wertschätzung, Beschämung, und Inklusion reflektiert wird.

Die Ergebnisse werden in zwei Blöcken präsentiert: Zunächst werden Situationen analysiert, in denen Schüler*innen Wertschätzung erfahren haben (*Kapitel 4.1*). Im Anschluss daran folgen Fallvignetten, die beschämende pädagogische Praktiken sichtbar machen (*Kapitel 4.2*). Diese Gegenüberstellung ermöglicht es, typische Merkmale beider Handlungstypen herauszuarbeiten und Unterschiede in der Beziehungsgestaltung sowie in der Wirkung auf die Schüler*innen zu verdeutlichen. Die nachfolgenden Darstellungen erheben keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit. Vielmehr liegt ihr Wert in der exemplarischen Tiefe: Sie machen erlebte pädagogische Wirklichkeit anschaulich und regen zur kritischen Reflexion bestehender Routinen und Interaktionsformen im schulischen Alltag an. Im weiteren Verlauf findet eine vergleichende Analyse der Vignetten aus inklusiven und nicht-inklusive Settings statt. Hier wird Bezug auf die Vignetten in Kapitel 4.1 und 4.2 sowie jene von Schrittmesser und Witt-Löw (2022) genommen, welche schon in den Kapiteln 2.2.1 und 2.3.1 zu einem bedeutenden Teil der Theorie beitrugen. Zuletzt kommt es zur detaillierten Beantwortung der Forschungsfragen anhand der hermeneutischen Aufarbeitung und empirischen Untersuchung dieser Arbeit.

4.1 Praktiken der Wertschätzung von Schüler*innen durch Lehrpersonen im inklusiven Unterrichtssetting

Wertschätzung gilt als zentrales Element gelingender pädagogischer Beziehungen, insbesondere in inklusiven Unterrichtssettings, in denen Heterogenität nicht als Ausnahme, sondern als Normalfall pädagogischen Handelns verstanden wird (Prengel 2019; Booth & Ainscow 2017). Sie bildet eine wesentliche Voraussetzung für emotionale Sicherheit, Zugehörigkeit und Lernbereitschaft und wirkt damit sowohl auf relationaler als auch auf kognitiver und motivationaler Ebene (Hattie 2009; Helmke 2015). In der inklusiven Pädagogik wird Wertschätzung nicht primär als moralische Zusatznorm, sondern als grundlegende professionelle Haltung verstanden, die den schulischen Alltag strukturiert und Lernprozesse ermöglicht (Ziemen et al. 2017).

In den folgenden Fallvignetten werden ausgewählte Situationen aus inklusiven Unterrichtskontexten dargestellt, in denen Lehrpersonen durch ihre Haltung, Sprache und ihr Handeln Formen von Wertschätzung und Ermutigung sichtbar werden lassen. Die Auswahl der Vignetten erfolgte auf Basis der in Kapitel 3 dargestellten

rekonstruktiven Methodik und konzentriert sich auf jene Momente, in denen Wertschätzung in besonderer Weise wirksam wird – nicht zwingend durch explizites Lob, sondern häufig durch subtile, alltagsnahe Praktiken pädagogischer Beziehungsgestaltung. Dazu zählen ein sensibler Umgang mit individuellen Bedürfnissen, eine klare und zugleich zugewandte Führung, sowie nonverbale Signale wie Blickkontakt, körperliche Nähe, ruhige Präsenz oder unterstützende Berührung. Im Fokus steht dabei nicht nur das beobachtbare Verhalten der Lehrpersonen, sondern auch dessen Wirkung auf die Schülerinnen und das damit verbundene pädagogische Geschehen. Forschung zur Anerkennung zeigt, dass sich Wertschätzung besonders dann entfaltet, wenn Kinder und Jugendliche sich nicht auf ihre Leistung oder ihr Verhalten reduziert fühlen, sondern als ganze Personen wahrgenommen werden (Honneth 1992; Prengel 2019). Gerade in inklusiven Settings, in denen Schüler*innen häufiger mit Zuschreibungen, Defizitperspektiven oder Förderdiagnosen konfrontiert sind, kommt dieser Form relationaler Anerkennung besondere Bedeutung zu.

Die Vignetten machen sichtbar, wie Lehrpersonen durch kleine, oft unspektakuläre Handlungen ein positives Lern- und Lebensklima schaffen können. Wertschätzung zeigt sich hier als gelebte Praxis des Zuhörens, des Zutrauens und des Schutzes vor Beschämung. Sie wird nicht ausschließlich sprachlich vermittelt, sondern auch leiblich und atmosphärisch, etwa durch Raumgestaltung, Nähe-Distanz-Regulation oder den Umgang mit Unruhe und Fehlern (Meyer-Drawe 2008; Retzlaff 2020). Damit bestätigen die dargestellten Szenen Befunde der pädagogischen Beziehungsforschung, wonach die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung einen entscheidenden Einfluss auf Lernprozesse, Selbstwirksamkeit und schulische Teilhabe hat (Hattie 2009; Prengel et al. 2017).

Die folgenden Vignetten zeigen exemplarisch, wie Wertschätzung im inklusiven Unterricht nicht als Methode oder Technik, sondern als professionelle Haltung wirksam wird. Sie dienen als empirische Ankerpunkte für die anschließende Analyse und bilden zugleich die Grundlage für den Vergleich mit jenen Situationen, in denen diese Haltung nicht wirksam wird und stattdessen Praktiken der Beschämung beobachtet werden konnten.

Vignette 1: *Bohnen, Bewegung und Blickkontakt*

Acht Schüler und zwei Schülerinnen mit unterschiedlichen Förderbedarfen. Unterricht zum Thema „Bohnen wachsen im Glas“. Zwei junge Lehrerinnen im Team-Teaching.

*Die Lehrpersonen gestalten den Raum als sicheren, einladenden Lernort - bunt dekoriert, mit Rückzugsorten, Spielbereichen und visuellen Unterstützungsangeboten (UK - unterstützte Kommunikation). Während des Unterrichts greifen sie immer wieder einzelne Beiträge der Schüler*innen auf, loben Detailbeobachtungen („Welche Farben haben die Bohnen?“), lassen Bewegung im Raum zu und reagieren nicht störend auf Positionswechsel. Besonders auffällig ist der Körperkontakt: eine Lehrerin streichelt einem aufgeregten Schüler beruhigend über den Rücken mit einem Igelball. In der Interaktion mit einzelnen Schüler*innen wird mit ruhiger Stimme gesprochen, teilweise geflüstert, um gezielt Hilfe zu geben. Fehler werden als Lernchancen behandelt, der Unterrichtsfluss bleibt dabei ungestört.*

*Ein Schüler bezieht die Forscherin aktiv mit ein, zeigt seinen Fortschritt und freut sich über Interesse. Die Atmosphäre ist geprägt von gegenseitigem Respekt, ruhiger Interaktion und kontinuierlicher positiver Verstärkung. Die Schüler*innen reagieren auf leise Zeichen der Lehrkraft, lassen sich gegenseitig ausreden und arbeiten selbstständig - auch am Boden, wenn nötig.*

Die Vignette zeigt exemplarisch, wie wertschätzendes und beschämungssensibles pädagogisches Handeln im inklusiven Unterricht umgesetzt werden kann. Inklusion wird hier nicht als formale Struktur, sondern als Beziehungsgeschehen sichtbar, das sich in Raumgestaltung, Interaktionsformen und leiblich-affektiver Responsivität ausdrückt. Damit knüpft die Szene unmittelbar an das in Kapitel 2 entwickelte Verständnis von Inklusion als Praxis der Anerkennung an (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2019).

Besonders deutlich wird die Umsetzung wertschätzender Beziehungsgestaltung im Sinne der Reckahner Reflexionen (Prengel et al. 2017). Die Lehrpersonen reagieren sensibel auf individuelle Bedürfnisse, verzichten auf Sanktionen und behandeln Fehler konsequent als Lerngelegenheiten. Wertschätzung zeigt sich dabei nicht nur sprachlich, sondern auch körperlich – etwa durch ruhige Ansprache, gezielten Blickkontakt und den beruhigenden Einsatz des Igelballs. Diese Formen leiblicher Zuwendung können als Ausdruck pädagogischer Anerkennung verstanden werden, durch die Schüler*innen emotionale Sicherheit und Zugehörigkeit erfahren (Honneth 1992).

Die Zulassung von Bewegung, Positionswechseln und Rückzugsorten verweist zugleich auf eine inklusive Didaktik, die unterschiedliche Lern- und Ausdrucksformen anerkennt. Potenziell beschämende Anpassungsanforderungen, etwa das Stillsitzen oder normierte Arbeitsweisen, werden vermieden. Damit wird ein Lernklima

geschaffen, das Differenz nicht problematisiert, sondern als Ressource nutzt (Saalfrank & Zierer 2017; Retzlaff 2020).

Auch die sprachliche Gestaltung der Interaktionen steht in engem Zusammenhang mit der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg (2004). Die Lehrpersonen sprechen wertfrei, reagieren empathisch und vermeiden etikettierende Zuschreibungen. Autorität wird nicht über Lautstärke oder Kontrolle hergestellt, sondern über Beziehung, Vertrauen und Responsivität, was als machtsensible Form pädagogischen Handelns gelesen werden kann (Rosenberg 2007; Helsper 2016).

Methodisch wird an dieser Vignette deutlich, warum die in Kapitel 3 dargestellte teilnehmende Beobachtung und vignettengestützte Analyse für diese Arbeit zentral sind. Erst durch die dichte Beschreibung werden feine Aspekte wie Tonfall, Körperkontakt oder atmosphärische Ruhe sichtbar, die für Erfahrungen von Wertschätzung und Beschämung entscheidend sind, jedoch kaum interviewfähig wären (Bohnsack 2010; Nentwig-Gesemann 2013).

Insgesamt macht die Vignette sichtbar, wie inklusives pädagogisches Handeln durch alltägliche, oft unspektakuläre Praktiken ein Klima emotionaler Sicherheit erzeugt.

Vignette 2: Zwei Chancen, viele Wege

Eine sehr heterogene Lerngruppe arbeitet an individuellen Lernplänen. Die Schüler*innen bearbeiten Aufgaben zu Rechenschritten und bringen diese selbstständig zur Kontrolle.

*Ein Schüler bringt seine Rechenaufgabe zur Lehrerin. Diese kontrolliert und bemerkt einen Fehler. Sie sagt ruhig: „Schau, du hast einen Rechenfehler gemacht. Magst du es nochmal probieren?“ Der Schüler nimmt das Blatt zurück und kehrt kurz darauf erneut zurück - wieder ist der Rechenweg fehlerhaft. Die Lehrerin bleibt freundlich, beugt sich leicht vor und sagt: „Ich sehe, du bemühst dich. Ich gebe dir einen Tipp. Du hast beim Malnehmen einen Zwischenschritt übersehen.“ Sie zeichnet ein kleines Schema am Rand des Blattes und sagt: „Versuch's mal mit dieser Strategie.“ Der Schüler nickt und lächelt. In der nächsten Runde kommt er mit dem richtigen Ergebnis zurück, woraufhin die Lehrerin ihm ein leises „Sehr schön, gut durchgehalten“ sagt. Kein Schüler lacht über den Fehler. Im Raum herrscht eine ruhige, konzentrierte Atmosphäre, unterbrochen nur von leisem Sprechen mit den Pädagog*innen.*

Die Vignette veranschaulicht eindrücklich, wie wertschätzendes und beschämungssensibles pädagogisches Handeln im Rahmen individueller Lernprozesse realisiert werden kann. Im Zentrum steht eine Fehlerkultur, die Lernen

als Prozess versteht und nicht an unmittelbare Leistungsergebnisse koppelt. Damit knüpft die Szene direkt an die in Kapitel 2 entwickelte Vorstellung von Inklusion als Anerkennung individueller Lernwege an (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2019).

Die Reaktion der Lehrerin auf den wiederholten Rechenfehler ist dabei besonders aufschlussreich. Statt den Fehler zu bewerten oder zu sanktionieren, würdigt sie die Anstrengung des Schülers und bietet gezielte Unterstützung an. Wertschätzung zeigt sich hier als Haltung, die den Lernenden nicht auf sein momentanes Können reduziert, sondern seine Bemühung sichtbar macht. In Anlehnung an Honneth (1992) lässt sich dies als Form pädagogischer Anerkennung deuten, durch die Selbstwirksamkeit und Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit gestärkt werden.

Zugleich wird Beschämung konsequent vermieden. Der Fehler wird nicht öffentlich markiert, nicht kommentiert oder mit sozialem Vergleich verknüpft. Gerade die ruhige Atmosphäre und das Ausbleiben von Reaktionen durch Peers tragen dazu bei, dass der Schüler den Fehler nicht als persönliche Bloßstellung erlebt. Damit wird ein zentraler Aspekt beschämungssensibler Pädagogik umgesetzt, wie er in Kapitel 2.3 beschrieben wurde: die Trennung von Person und Leistung sowie der Schutz der Lernenden vor öffentlicher Abwertung (Retzlaff 2020; Hafeneger 2013).

Die sprachliche und körperliche Gestaltung der Interaktion lässt sich zudem im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg (2004) lesen. Die Lehrerin formuliert beobachtend, gibt einen konkreten Tipp und signalisiert Unterstützung statt Bewertung. Das leichte Vorbeugen und der ruhige Tonfall unterstreichen diese Haltung und reduzieren asymmetrische Machtausübung. Autorität wird hier nicht kontrollierend, sondern begleitend eingesetzt, was als professioneller Umgang mit pädagogischer Macht verstanden werden kann (Helsper 2004).

Methodisch zeigt sich auch an dieser Vignette die Relevanz der in Kapitel 3 beschriebenen Vorgehensweise. Erst durch die teilnehmende Beobachtung werden feine Interaktionsdetails – etwa Tonfall, Körperhaltung oder die zeitliche Abfolge von Unterstützung – sichtbar, die für Erfahrungen von Wertschätzung und Beschämung zentral sind. Die Vignette fungiert somit als verdichteter Fall, an dem sich implizite Orientierungen pädagogischen Handelns rekonstruieren lassen (Bohnsack 2010).

Insgesamt verdeutlicht diese Szene, wie inklusive Lernkultur durch Geduld, Ermutigung und individualisierte Unterstützung konkret umgesetzt wird. Die *zweite Chance* ist hier kein pädagogisches Zugeständnis, sondern Ausdruck eines

professionellen Verständnisses von Lernen, das Vertrauen schafft und Selbstwirksamkeit fördert.

Vignette 3: Namensschild und Sichtbarkeit

In einer offenen Lernsituation bewegen sich die Schüler*innen frei im Raum, bearbeiten individuelle Aufgaben oder nehmen an Gesprächsrunden teil. Die Forscherin trägt ein Namensschild, das ihre Rolle markiert.

Ein Schüler steht einige Minuten still vor der Forscherin. Er blickt schweigend auf ihr Namensschild. Nach kurzer Zeit sagt er: „Du hast einen schönen Namen.“ Danach bleibt er noch eine Weile in der Nähe stehen, wippt mit den Füßen, sagt nichts weiter, sucht aber Blickkontakt. Die Lehrerin bemerkt das und tritt dazu. Sie sagt mit ruhiger Stimme: „Ich seh, du bist ein bisschen neugierig auf unsere Besucherin, oder?“ Der Schüler nickt. Die Lehrerin sagt daraufhin: „Du kannst gerne etwas fragen, wenn du magst. Sie ist da, um uns zu begleiten.“ Danach geht sie ruhig weiter. Der Junge bleibt noch ein paar Sekunden, sagt dann „Hallo Sanja“ und geht.

Die Vignette macht in besonders feiner Weise sichtbar, wie wertschätzendes pädagogisches Handeln auch in unscheinbaren, kurzen Interaktionen wirksam wird. Im Zentrum steht nicht eine fachliche Leistung, sondern ein vorsichtiger sozialer Kontaktversuch eines Schülers, der sich über Blickkontakt und einen knappen Kommentar artikuliert. Damit verweist die Szene unmittelbar auf ein Inklusionsverständnis, das Teilhabe nicht an sprachliche Kompetenz, Lautstärke oder Aktivität bindet, sondern unterschiedliche Formen des Sich-Zeigens anerkennt (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2019).

Die Reaktion der Lehrerin ist hierbei zentral: Sie deutet das nonverbale Verhalten des Kindes nicht defizitär oder irritiert, sondern übersetzt es wohlwollend als Neugier. Durch diese verbale Rahmung wird der Schüler vor potenzieller Beschämung geschützt und zugleich in seiner sozialen Initiative bestätigt. In Anschluss an Kapitel 2.2 lässt sich dieses Handeln als Form pädagogischer Anerkennung verstehen, bei der nicht das Ergebnis, sondern der Versuch selbst gewürdigt wird (Honneth 1992; Prengel et al. 2017). Sichtbarkeit wird hier nicht erzwungen, sondern ermöglicht.

Besonders deutlich wird an dieser Szene die präventive Vermeidung von Beschämung. Gerade zurückhaltende oder sozial unsichere Kinder laufen im schulischen Alltag Gefahr, durch Ignorieren, Ironisieren oder Übergehen beschämt zu werden. Die Lehrerin greift diese Gefahr aktiv auf, indem sie das Verhalten des Kindes in einen sicheren sozialen Rahmen überführt. Damit wird ein zentrales Element

beschämungssensibler Pädagogik umgesetzt, wie es in Kapitel 2.3 beschrieben wurde: das sensible Wahrnehmen und Schützen verletzlicher Interaktionsmomente (Retzlaff 2020).

Auch im Hinblick auf Gewaltfreie Kommunikation zeigt sich eine enge Anschlussfähigkeit. Die Lehrerin formuliert beobachtend und einladend, ohne zu bewerten oder Druck auszuüben. Sie schafft Wahlfreiheit („wenn du magst“) und respektiert zugleich das Tempo des Kindes. Diese Form der Kommunikation reduziert asymmetrische Machtverhältnisse und stärkt die Autonomie des Schülers, was Rosenberg (2004 & 2007) als zentral für wertschätzende Beziehungen beschreibt.

Methodisch verweist die Vignette deutlich auf die Bedeutung der in Kapitel 3 dargestellten Vorgehensweise. Erst durch teilnehmende Beobachtung und vignettengestützte Verdichtung werden solche kurzen, leisen Interaktionen überhaupt als pädagogisch bedeutsam erkennbar. Die Szene zeigt, dass Wertschätzung und Anerkennung häufig nicht in spektakulären Handlungen liegen, sondern in der sensiblen Deutung kleiner Gesten und Blicke, die im schulischen Alltag leicht übersehen werden könnten (Bohnsack 2010).

Insgesamt fungiert diese Vignette als exemplarisches Beispiel für eine inklusive Beziehungskultur, die Unterschiedlichkeit respektiert und Teilhabe auch in minimalen Formen ermöglicht. Sie ergänzt die vorherigen Vignetten, indem sie den Fokus von Leistung und Fehlerkultur auf Sichtbarkeit, Beziehung und soziale Anerkennung erweitert.

Vignette 4: *Berührung als Beziehung*

Eine Schülerin zeigt sich unruhig, bewegt sich häufig im Raum, unterbricht andere, steht nah bei der Lehrerin. Die Situation findet während einer Stillarbeitsphase statt, in der Kinder einzeln oder zu zweit Aufgaben bearbeiten.

Die Schülerin nähert sich der Lehrerin immer wieder körperlich an, wirkt fahrig, unkonzentriert. Statt sie aufzufordern, zurück an ihren Platz zu gehen, spricht die Lehrerin ruhig mit ihr und legt während des Gesprächs kurz ihre Hand auf die Schulter des Mädchens. Sie sagt: „Du kannst auch hier neben mir sitzen, wenn du möchtest.“ Das Mädchen nickt und bleibt stehen. Die Lehrerin wendet sich wieder der Klasse zu, während sie mit der freien Hand sanft über den Arm des Kindes streicht. Die Schülerin scheint sich zu beruhigen, beginnt nach einer Weile, leise zu malen.

Die Vignette verdeutlicht eindrücklich, wie körperliche Nähe als Form wertschätzender und beschämungssensibler pädagogischer Beziehungsgestaltung wirksam werden kann. Im Zentrum steht nicht die Regulierung von Verhalten durch Disziplinierung, sondern die feinfühlig Wahrnehmung emotionaler Unruhe und deren Beantwortung durch ein leiblich vermitteltes Beziehungsangebot. Damit knüpft die Szene unmittelbar an das in Kapitel 2 entwickelte Verständnis von Wertschätzung als relationaler und verkörperter Praxis an (Prengel 2019; Honneth 1992).

Die Reaktion der Lehrerin, das ruhige Ansprechen, das Angebot von Nähe und die achtsame Berührung, schützt das Kind vor potenzieller Beschämung. Anstatt die Unruhe als Störung zu markieren oder öffentlich zu sanktionieren, wird sie als Ausdruck eines Bedürfnisses gedeutet. In Anschluss an Kapitel 2.3 lässt sich dies als beschämungssensible Praxis verstehen, da das Verhalten nicht negativ etikettiert, sondern in einen sicheren Beziehungsrahmen überführt wird (Retzlaff 2020; Hafenegger 2013). Die Schülerin darf bleiben, ohne sich rechtfertigen zu müssen.

Besonders bedeutsam ist die leibliche Dimension der Interaktion. In Anlehnung an phänomenologisch orientierte Bildungsforschung kann die Szene als Beispiel eines leiblichen Bildungs- und Lernprozesses gelesen werden, in dem Beziehung nicht primär sprachlich, sondern über körperliche Resonanz hergestellt wird (Meyer-Drawe 2008; Fuchs 2017). Die Berührung fungiert hier als nonverbale Form der Anerkennung, die Sicherheit und Orientierung vermittelt, ohne zu vereinnahmen oder zu kontrollieren. Damit wird ein pädagogisch sensibler Umgang mit Nähe sichtbar, der professionell reflektiert ist und die Autonomie des Kindes respektiert.

Auch im Hinblick auf inklusive Pädagogik ist diese Szene zentral. Inklusive Bildung zielt nicht nur auf Teilhabe an Lerninhalten, sondern auf die Herstellung emotional sicherer Lernräume, in denen Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen nicht angepasst, sondern begleitet werden (Booth & Ainscow 2017). Die Lehrerin öffnet hier bewusst eine Grenze, anstatt sie zu setzen, und signalisiert: Zugehörigkeit ist nicht an Ruhe, Leistung oder Regelkonformität gebunden. Dies entspricht einer inklusiven Haltung, die Differenz nicht pathologisiert, sondern relational bearbeitet (Prengel et al. 2017).

Die Szene lässt sich zudem mit Forschung zur Bedeutung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen verbinden. Hattie (2009) weist darauf hin, dass die Qualität dieser Beziehung einen der stärksten Effekte auf Lernprozesse hat. Die Vignette macht sichtbar, dass diese Qualität nicht allein durch didaktische Kompetenz,

sondern durch Haltung, Responsivität und emotionale Zuwendung entsteht. Lernen wird hier erst möglich, nachdem Beziehung hergestellt ist.

Methodisch unterstreicht auch diese Vignette die Relevanz des in Kapitel 3 beschriebenen Vorgehens. Die Bedeutung der Berührung, der Körperhaltung und der atmosphärischen Veränderung wäre in rein sprachlich orientierten Erhebungen kaum erfassbar gewesen. Erst durch teilnehmende Beobachtung und vignettengestützte Verdichtung wird diese Form verkörperter Wertschätzung als pädagogisch bedeutsam rekonstruierbar (Bohnsack 2010; Nentwig-Gesemann 2013).

Insgesamt zeigt die Vignette, wie durch achtsame körperliche Zuwendung ein Moment emotionaler Sicherheit entsteht, der Beschämung vorbeugt und Lernbereitschaft ermöglicht. Sie ergänzt die bisherigen Vignetten um die Dimension leiblicher Anerkennung und macht deutlich, dass wertschätzendes pädagogisches Handeln nicht nur gesprochen, sondern auch gespürt wird.

Vignette 5: Doppelte Perspektive auf Respekt

Zwei Schüler geraten in einen Streit über die gemeinsame Nutzung von Arbeitsmaterial. Einer fühlt sich zurückgesetzt und ruft laut: „Ich war aber zuerst da!“ Die Situation droht zu eskalieren.

Eine der Lehrerinnen geht dazwischen, aber nicht mit Tadel oder Maßregelung. Stattdessen sagt sie: „Stopp, wir hören uns jetzt gegenseitig an. Jeder von euch hat etwas erlebt, das ihm wichtig war.“ Die Kinder werden räumlich leicht voneinander getrennt, die Lehrerin geht in die Hocke und schaut beide abwechselnd an. Sie fragt: „Magst du erzählen, wie du es erlebt hast?“ und dann: „Und was war bei dir?“

Beide Kinder schildern ihre Sichtweisen. Die Lehrerin paraphrasiert die Aussagen und versucht, eine gemeinsame Lösung zu finden: „Okay, ihr habt beide einen Grund, warum euch das wichtig war. Dann machen wir jetzt eine Reihenfolge. Wer war beim letzten Mal zuerst dran?“ Die Kinder denken kurz nach, geeinigt wird sich ohne weitere Diskussion. Am Ende sagt die Lehrerin: „Ich danke euch, dass ihr beide so gut mitgemacht habt.“

Die Vignette zeigt exemplarisch, wie pädagogisches Handeln in konflikthafter Situationen wertschätzend, anerkennend und beschämungssensibel gestaltet werden kann. Im Zentrum steht nicht die schnelle Wiederherstellung von Ordnung, sondern die Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven als Grundlage sozialer Verständigung. Damit knüpft die Szene unmittelbar an die in Kapitel 2 dargestellte

Anerkennungstheorie nach Honneth (1992) an, der Anerkennung als zentrale Voraussetzung für personale Entwicklung und soziale Teilhabe beschreibt.

Das Eingreifen der Lehrerin ist dabei von besonderer Bedeutung. Durch das bewusste Innehalten („Stopp“), das räumliche Trennen der Kinder und das Herstellen von Blickkontakt wird die Eskalation zunächst deeskaliert, ohne eine der beteiligten Personen zu beschuldigen. Die Lehrerin positioniert sich nicht als RichterIn, sondern als moderierende Instanz, die beiden Kindern signalisiert, dass ihr Erleben legitim ist. In Anschluss an Kapitel 2.2 lässt sich dieses Handeln als Form situativer Wertschätzung verstehen, bei der nicht das Durchsetzen von Regeln, sondern das Verstehen subjektiver Sichtweisen im Vordergrund steht (Prenzel 2019).

Besonders deutlich wird hier eine beschämungssensible Praxis. Konflikte sind im schulischen Alltag häufig mit Beschämungsrisiken verbunden, etwa durch öffentliche Schuldzuweisungen oder autoritäre Sanktionen. Die Lehrerin vermeidet diese Risiken konsequent, indem sie beiden Kindern Raum zur Darstellung ihrer Perspektive gibt und ihre Aussagen paraphrasiert. Damit schützt sie die Kinder vor Bloßstellung und bewahrt ihre Würde, wie es in der Forschung zu Beschämung als zentral für gelingende pädagogische Beziehungen beschrieben wird (Retzlaff 2020; Hafeneger 2013).

Die dialogische Konfliktbearbeitung weist zudem eine hohe Anschlussfähigkeit an die Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (2004) auf. Die Lehrerin hört empathisch zu, strukturiert das Gespräch und lenkt den Fokus auf Bedürfnisse und Lösungen statt auf Schuld. Durch diese Haltung wird Autorität nicht durch Macht oder Sanktionierung ausgeübt, sondern durch Moderation und Beziehungsgestaltung. Dies entspricht einem professionellen Umgang mit pädagogischer Macht, wie er in der Lehrer*innenbildungsforschung beschrieben wird (Helsper 2016).

Aus inklusionspädagogischer Perspektive ist die Szene ebenfalls zentral. Die Kinder erfahren sich nicht als Störfaktoren, sondern als gleichwertige Beteiligte eines sozialen Aushandlungsprozesses. Konflikte werden als Teil gemeinschaftlichen Lernens verstanden, nicht als Abweichung von der Norm. Damit wird ein inklusives Lernklima sichtbar, in dem Unterschiedlichkeit und konkurrierende Interessen nicht unterdrückt, sondern bearbeitet werden (Booth & Ainscow 2017; Prenzel 2017).

Methodisch unterstreicht auch diese Vignette die Relevanz des in Kapitel 3 beschriebenen Vorgehens. Erst durch die teilnehmende Beobachtung werden feine Aspekte wie Körperhaltung, Blickkontakt, Sprachtempo und räumliche Anordnung als

pädagogisch bedeutsame Elemente erkennbar. Die Vignette fungiert damit als verdichteter Fall, an dem sich implizite Orientierungen wertschätzenden Konfliktmanagements rekonstruieren lassen (Bohnsack 2010).

Insgesamt zeigt die Szene, dass Respekt im schulischen Alltag nicht eingefordert, sondern hergestellt wird, durch Zuhören, Perspektivenübernahme und faire Aushandlung. Die Vignette ergänzt die bisherigen Analysen, indem sie Wertschätzung nicht nur als individuelle Zuwendung, sondern als soziale Praxis der Verständigung sichtbar macht.

Vignette 6: Vertrauen in Bewegung

Eine Schülerin mit starkem Bewegungsdrang steht während des Unterrichts häufig auf, läuft durch den Raum, klopft an Möbel oder spricht mit anderen Schüler*innen außerhalb des Themas. Die Unterrichtsphase ist offen gestaltet, dennoch zeigt sich bei der Schülerin eine Unruhe, die die Aufmerksamkeit der anderen zu beeinträchtigen droht.

Die Lehrerin beobachtet das Verhalten der Schülerin ruhig und unaufdringlich. Als sich die Schülerin dem Fenster nähert und mit den Fingern daran trommelt, geht die Lehrerin langsam zu ihr, stellt sich neben sie, spricht leise mit ihr und legt ihr kurz die Hand auf den Rücken. Danach begleitet sie sie zu einem kleinen Teppich im Raum und sagt leise: „Wenn du willst, kannst du hier ein bisschen Pause machen, bevor du weiterarbeitest.“ Die Schülerin nickt. Nach wenigen Minuten nimmt sie ihr Arbeitsblatt wieder zur Hand und setzt sich an einen anderen Platz im Raum. Die Lehrerin lässt sie gewähren und kommentiert nichts.

Die Vignette verdeutlicht exemplarisch, wie beschämungssensibles und inklusives pädagogisches Handeln im Umgang mit Unruhe und Bewegungsdrang umgesetzt werden kann. Im Zentrum steht ein pädagogischer Zugang, der Verhalten nicht primär kontrolliert oder normiert, sondern relational deutet und in Beziehung beantwortet. Damit knüpft die Szene unmittelbar an das in Kapitel 2 entwickelte Verständnis von Inklusion als Anerkennung unterschiedlicher Bedürfnisse und Ausdrucksformen an (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2019).

Die Reaktion der Lehrerin ist dabei von besonderer Bedeutung. Anstatt das Verhalten der Schülerin öffentlich zu problematisieren oder mit Ermahnung zu sanktionieren, wählt sie einen leisen, körperlich begleiteten Zugang. Durch Nähe, ruhige Ansprache und das Angebot eines alternativen Lernortes wird Beschämung vermieden und zugleich ein Rahmen geschaffen, in dem Selbstregulation möglich wird. In Anschluss

an Kapitel 2.3 lässt sich dieses Handeln als beschämungssensible Praxis verstehen, da das Kind nicht als Störung markiert, sondern in seiner momentanen Bedürftigkeit ernst genommen wird (Retzlaff 2020; Hafeneger 2013).

Besonders hervorzuheben ist die Rolle von Vertrauen im pädagogischen Handeln. Die Lehrerin verzichtet bewusst auf Kontrolle und lässt der Schülerin Zeit und Raum, selbst wieder in den Lernprozess zurückzufinden. Dieses Vertrauen in die Selbstregulationsfähigkeit des Kindes entspricht dem Verständnis pädagogischer Beziehung als asymmetrisch verantworteter, aber nicht autoritärer Beziehung, wie es Prengel (2006 & 2019) beschreibt. Die leitende Rolle der Lehrperson bleibt erhalten, wird jedoch nicht über Machtmittel, sondern über Beziehung und Präsenz ausgeübt. Auch das Konzept der Gleichwürdigkeit, wie es von Juul und Jensen (2019) formuliert wurde, ist hier anschlussfähig. Die Lehrerin begegnet der Schülerin nicht defizitorientiert, sondern respektiert ihr So-Sein und ihre Bedürfnisse, ohne die Anforderungen des Unterrichts aus dem Blick zu verlieren. Damit wird deutlich, dass Wertschätzung nicht im Aufheben von Regeln besteht, sondern im respektvollen Umgang mit Differenz und im Aushandeln tragfähiger Lösungen.

Aus methodischer Perspektive unterstreicht diese Vignette erneut die Bedeutung der in Kapitel 3 beschriebenen Vorgehensweise. Aspekte wie leise Sprache, körperliche Begleitung, zeitliche Verzögerung und das bewusste Nicht-Kommentieren des Verhaltens wären in anderen Erhebungsformen kaum erfassbar gewesen. Erst durch die teilnehmende Beobachtung und die vignettengestützte Verdichtung werden diese feinen, aber wirksamen Dimensionen pädagogischen Handelns sichtbar (Bohnsack 2010; Nentwig-Gesemann 2013).

Insgesamt zeigt die Szene, wie inklusives pädagogisches Handeln durch Vertrauen, Zurückhaltung und relationale Verantwortung ein Lernklima schafft, das sowohl die Bedürfnisse einzelner Kinder als auch jene der Lerngruppe berücksichtigt. Die Vignette ergänzt die bisherigen Analysen um die Dimension selbstregulationsfördernder Beziehungsgestaltung.

Die analysierten Fallvignetten verdeutlichen, dass wertschätzende pädagogische Praxis im (inklusiven) schulischen Alltag nicht primär durch explizite Lobhandlungen oder verbal formulierte Anerkennung entsteht, sondern sich vor allem in der professionellen Grundhaltung der Lehrpersonen manifestiert. Wertschätzung zeigt sich in alltäglichen Mikropraktiken: in der Art des Zuhörens, in der responsiven Gestaltung von Interaktionen, in der bewussten Vermeidung von Bloßstellung sowie in

der Bereitschaft, individuellen Bedürfnissen mit Offenheit, Geduld und Flexibilität zu begegnen. Damit bestätigen die Vignetten Befunde der Anerkennungs- und Inklusionsforschung, wonach Wertschätzung weniger als Technik denn als relationale Praxis zu verstehen ist (Honneth 1992; Prengel 2019; Ziemer et al. 2017).

Auffällig ist, dass alle beobachteten wertschätzenden Situationen in einem Kontext stattfanden, in dem Inklusion nicht lediglich organisatorisch oder strukturell umgesetzt wurde, sondern als relationale Aufgabe pädagogischen Handelns begriffen war. Die Lehrpersonen orientierten sich nicht an einer Logik formaler Gleichbehandlung, sondern an einem Verständnis individueller Teilhabe, das Differenz als Ausgangspunkt pädagogischer Gestaltung anerkennt. Unterschiede wurden weder problematisiert noch nivelliert, sondern situativ aufgegriffen und produktiv bearbeitet. Dieses Vorgehen entspricht dem inklusionspädagogischen Paradigma, wie es etwa im Index für Inklusion beschrieben wird, der Inklusion als fortlaufenden Prozess der Reduktion von Barrieren und der Stärkung von Zugehörigkeit versteht (Booth & Ainscow 2017). Im Zentrum aller Vignetten steht die pädagogische Beziehung. In Anlehnung an Prengel (2006) lässt sich Wertschätzung als Ergebnis einer asymmetrischen, aber nicht autoritären Beziehung beschreiben, in der Lehrpersonen Verantwortung übernehmen, ohne Macht zur Disziplinierung oder Beschämung einzusetzen. Diese Form professioneller Beziehungsgestaltung ist durch Leitung, Schutz und Orientierung gekennzeichnet, zugleich aber durch Dialog, Respekt und Anerkennung der Subjektivität der Schüler*innen. Sie schafft Räume emotionaler Sicherheit, in denen Kinder und Jugendliche sich auch dann angenommen fühlen können, wenn sie sich nicht konform verhalten, Unterstützung benötigen oder sich verletzlich zeigen (Prengel 2019; Retzlaff 2020).

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die Bedeutung leiblicher Präsenz und nonverbaler Kommunikation. Mehrere Vignetten machen deutlich, dass Berührung, Blickkontakt, räumliche Nähe und die bewusste Gestaltung von Lernräumen integrale Bestandteile wertschätzender pädagogischer Praxis sind. Diese leiblich vermittelten Formen der Anerkennung wirken häufig unmittelbarer als sprachliche Interventionen und tragen wesentlich zur Regulation von Affekten, zur Herstellung von Vertrauen und zur Stabilisierung von Lernprozessen bei. In phänomenologisch-pädagogischer Perspektive lässt sich dies als leiblicher Bildungsprozess beschreiben, in dem Anerkennung nicht gesagt, sondern erfahren wird (Meyer-Drawe 2008; Waldenfels 2015).

Darüber hinaus unterstreichen die Vignetten, dass wertschätzendes Handeln weder spektakulär noch zeitaufwendig sein muss. Es äußert sich vielmehr in einer Haltung des Zuhörens, des Ernst-Nehmens und des Zutrauens, insbesondere in Situationen, die im schulischen Alltag häufig als störend, schwierig oder herausfordernd markiert werden. Gerade hier zeigt sich, dass Wertschätzung nicht im Ausblenden von Problemen besteht, sondern im sensiblen Umgang mit ihnen. Dies deckt sich mit empirischen Befunden zur Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, die zeigen, dass respektvolle, unterstützende Interaktionen einen der stärksten Prädiktoren für Lernmotivation und Selbstwirksamkeit darstellen (Hattie 2009; Helmke 2015).

Insgesamt zeigen die Fallbeispiele, dass Wertschätzung ein zentraler Schlüssel zur gelebten Inklusion ist. Sie trägt nicht nur zu einer positiven Lernatmosphäre bei, sondern stärkt nachhaltig das Zugehörigkeitsgefühl und die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen. Wertschätzung erweist sich damit als ethische, relationale und zugleich lernwirksame Kategorie pädagogischen Handelns.

Die folgenden Vignetten wenden sich nun jenen Situationen zu, in denen diese wertschätzende Haltung fehlte und stattdessen Praktiken der Beschämung, Abwertung oder relationalen Verletzung beobachtet werden konnten.

4.2 Praktiken der Beschämung von Schüler*innen durch Lehrpersonen im inklusiven Unterrichtssetting

Während die zuvor dargestellten Vignetten wertschätzende Interaktionen zeigten, in denen Lehrpersonen aktiv zur Anerkennung, Ermutigung und Teilhabe der Schüler*innen beitrugen, richten sich die folgenden Fallbeispiele auf Situationen, in denen pädagogisches Handeln in Richtung von Beschämung wirkte, explizit oder subtil, bewusst oder unbeabsichtigt. Auch hier stehen konkrete Beobachtungen aus inklusiven Unterrichtskontexten im Zentrum, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Mechanismen ermöglichen, unter denen Beschämung im schulischen Alltag entsteht. Die Gegenüberstellung von wertschätzenden und beschämenden Praktiken eröffnet dabei einen analytischen Vergleichsraum, der zentrale Spannungen pädagogischen Handelns sichtbar macht.

Scham gilt in der pädagogischen, sozialpsychologischen und affekttheoretischen Forschung als ein hochwirksames Affektgeschehen, das tief in die soziale Identität und Selbstwahrnehmung von Menschen eingreift (Wurmser 1998; Scheff 2000; Retzlaff 2020). Sie entsteht nicht isoliert im Inneren des Subjekts, sondern in sozialen

Situationen, in denen Anerkennung, Zugehörigkeit und Wert in Frage gestellt werden. Gerade schulische Kontexte gelten als besonders schamanfällig, da hier Leistung, Verhalten und soziale Positionierung regelmäßig beobachtet, bewertet und, häufig öffentlich, kommentiert werden (Bourdieu 1987; Helsper 2016).

In inklusiven Unterrichtsettings verdichten sich diese Dynamiken in besonderer Weise. Heterogenität, Differenz und Unterstützungsbedarfe sind hier sichtbar und permanent Gegenstand pädagogischer Aushandlung. Beschämung kann in solchen Kontexten entstehen, wenn Fehler exponiert, Abweichungen markiert oder Schüler*innen auf ihre Andersartigkeit reduziert werden, selbst dann, wenn dies ohne explizite Abwertungsabsicht geschieht (Prenzel 2017; Hafeneger 2013). Häufig handelt es sich nicht um offene Herabwürdigung, sondern um alltägliche Mikrohandlungen: ein ironischer Kommentar, ein genervter Blick, eine öffentliche Korrektur oder das Übergehen emotionaler Signale. Forschung zu Mikroaggressionen und Mikrobeschämungen zeigt, dass gerade diese scheinbar beiläufigen Praktiken eine hohe Verletzungskraft entfalten können (Sue 2010; Retzlaff 2020).

Die nun folgenden Vignetten zeigen exemplarisch, wie sich Beschämung im Unterricht manifestieren kann, durch nonverbale Zeichen von Ablehnung, ironische oder sarkastische Bemerkungen, öffentliches Tadeln, selektives Ignorieren oder durch die Art und Weise, wie pädagogische Autorität ausgeübt wird. Ziel ist es nicht, individuelles Fehlverhalten zu moralisch zu bewerten oder einzelne Lehrpersonen zu problematisieren. Vielmehr geht es im Sinne einer kritisch-rekonstruktiven Analyse darum, Beschämung als Teil pädagogischer Praxis sichtbar zu machen und ihre relationalen, institutionellen und strukturellen Bedingungen zu rekonstruieren (Bohnsack 2010; Lüders 2015).

Die Frage, wann und wie pädagogisches Handeln beschämend wirkt, erweist sich dabei als komplex. Beschämung ist nicht immer intendiert, nicht immer unmittelbar erkennbar und häufig erst in ihren Folgen sichtbar. Gerade deshalb ist es aus einer inklusiven und beschämungssensiblen Perspektive notwendig, auch diese Schattenseiten pädagogischer Praxis in den Blick zu nehmen. Nur wenn Beschämung als mögliches, wenn auch unerwünschtes, Wirkungsmoment schulischer Interaktion ernst genommen wird, können Reflexionsräume entstehen, in denen alternative, wertschätzende und anerkennende Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden.

Die folgenden Vignetten leisten hierzu einen Beitrag, indem sie konkrete Situationen aus dem schulischen Alltag sichtbar machen, in denen Beschämung wirksam wurde

und damit zugleich Ansatzpunkte für professionelles Lernen, pädagogische Reflexion und inklusionsorientierte Schulentwicklung eröffnen.

Vignette 7: Öffentliche Korrektur und stilles Aushalten

Eine heterogene Lerngruppe bearbeitet individuelle Arbeitsaufträge. Die Lehrperson ruft Schüler*innen einzeln nach vorne zur Kontrolle von Aufgaben.

Ein Schüler wird von der Lehrperson aufgefordert, seinen Rechenweg an der Tafel zu präsentieren. Während er zögerlich schreibt, korrigiert ihn die Lehrperson mehrfach laut: „Stopp, das ist falsch.“ „Da hast du schon wieder nicht aufgepasst.“ Einige Kinder im Raum kichern leise. Der Schüler hält kurz inne, dann schreibt er weiter, ohne zu sprechen. Die Lehrerin fährt fort: „Also nochmal: Wie oft haben wir das jetzt gemacht?“ Als der Schüler sich umdreht, wirkt er blass, vermeidet Blickkontakt und setzt sich kommentarlos wieder auf seinen Platz.

Die Szene wird nicht weiter kommentiert. Die Lehrperson wendet sich unmittelbar der nächsten Schülerin zu. Der Junge bleibt für den Rest der Stunde still und beteiligt sich kaum noch am Unterricht.

Die Vignette macht deutlich, wie schnell pädagogisches Handeln, auch ohne explizite Abwertungsabsicht, beschämend wirken kann. Im Zentrum steht eine alltägliche Unterrichtssituation, in der Fehlerbearbeitung öffentlich erfolgt und damit nicht nur fachliche, sondern auch soziale Dimensionen berührt. Die Szene verdeutlicht, dass Beschämung häufig nicht durch drastische Sanktionen entsteht, sondern durch routinisierte Praktiken schulischer Rückmeldung, die den Schutz der Lernenden außer Acht lassen.

Die öffentliche Korrektur an der Tafel erzeugt eine doppelte Exponierung des Schülers: Sein Fehler wird sichtbar gemacht und zugleich kommentiert. Durch die wiederholten Hinweise („Stopp, das ist falsch“, „Wie oft haben wir das jetzt gemacht?“) verschiebt sich der Fokus vom Lernprozess auf das Versagen der Person. In Anschluss an Retzlaff (2020) lässt sich dies als Mikrobeschämung beschreiben, deren Wirkung gerade aus ihrer Alltäglichkeit resultiert. Der leise Spott der Peers verstärkt diesen Effekt und verankert die Erfahrung sozial.

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive (Honneth 1992) stellt die Szene eine Verletzung sozialer Anerkennung dar. Die Bemühung des Schülers, sich der Aufgabe zu stellen, wird nicht gewürdigt; vielmehr wird durch Tonfall und Sprachwahl implizit vermittelt, dass Unaufmerksamkeit und Fehler beschämend sind. Damit wird ein

zentraler Grundsatz inklusiver Pädagogik unterlaufen, nach dem Lernen nur in einem Rahmen emotionaler Sicherheit gelingen kann (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2019). Besonders aufschlussreich ist die Reaktion des Schülers. Sein Rückzug, das Vermeiden von Blickkontakt und die anschließende Passivität lassen sich als Schamreaktion in Form von Erstarrung deuten (Wurmser 1998; Retzlaff 2020). Das „stille Aushalten“ ist hier kein Zeichen von Anpassungsfähigkeit oder Resilienz, sondern Ausdruck eines inneren Rückzugs, der Lernbeteiligung nachhaltig beeinträchtigt. Empirische Studien zeigen, dass solche Erfahrungen langfristig zu Vermeidungsverhalten, Angst vor Beteiligung und negativen Selbstzuschreibungen führen können (Krumm & Eckstein 2003; Hattie 2009).

Aus beschämungssensibler Perspektive hätte eine alternative pädagogische Praxis darin bestanden, den Fehler als Lernanlass zu rahmen und Rückmeldung diskret, unterstützend und beziehungsorientiert zu gestalten. Prengel (2017) betont, dass Rückmeldekulturen dann inklusiv wirken, wenn sie Schutz bieten und die Würde der Lernenden wahren, insbesondere in Situationen öffentlicher Sichtbarkeit. Die fehlende Reaktion der Lehrperson auf den emotionalen Rückzug des Schülers verstärkt in dieser Szene die Wirkung der Beschämung zusätzlich.

Methodisch zeigt sich auch an dieser Vignette die Stärke der in Kapitel 3 beschriebenen Vorgehensweise. Erst durch die teilnehmende Beobachtung werden feine, aber entscheidende Details, Tonfall, Pausen, Körperhaltung, Reaktionen der Peers, sichtbar, die für das Verständnis von Beschämungsprozessen zentral sind. Die Vignette fungiert damit als verdichtete Fallrekonstruktion, an der sich implizite Orientierungen schulischer Leistungskultur rekonstruieren lassen (Bohnsack 2010).

Insgesamt verdeutlicht die Szene, dass Beschämung im inklusiven Unterricht nicht nur dort entsteht, wo explizit abgewertet wird, sondern auch dort, wo Schutz, Beziehung und Sensibilität fehlen. Die Vignette markiert damit einen deutlichen Kontrast zu den zuvor analysierten wertschätzenden Situationen.

Vignette 8: Versuch einer Nähe - Rückweisung in der Öffentlichkeit

Während eines interaktiven Unterrichts werden die Schüler*innen aufgefordert, kurze mündliche Beiträge zu erarbeiten. Die beobachtete Situation spielt sich im Rahmen einer Gruppenarbeit ab, in der einzelne Schüler*innen aktiv eingebunden werden sollen.

In einer Gruppendiskussion nähert sich eine Lehrerin einem Schüler, der bereits ein paar Beiträge geleistet hat, und bittet ihn, seine Überlegungen vor der gesamten Klasse

*zu erläutern. Dabei spricht sie mit einer herzlichen Intonation und versucht, eine persönliche Nähe herzustellen, indem sie sagt: „Ich würde wirklich gerne hören, was du zu diesem Thema denkst. Deine Sicht ist wichtig.“ Der Schüler scheint zunächst positiv gestimmt und beginnt, seine Gedanken zu formulieren. Doch schon kurz danach unterbricht die Lehrerin in einem erhöhten, fast scharfen Tonfall seinen Satz: „Warte mal, das war nicht richtig! Du hast das schon falsch verstanden.“ Ihre Stimme wird dabei lauter, während sie auf eine kritische Korrektur besteht. Die Rückmeldung erfolgt vor der gesamten Klasse, was den Schüler sichtlich verunsichert - er blickt verstohlen zu seinen Mitschüler*innen, die einige Blicke austauschen. Schließlich fällt er stumm zurück an seinen Platz und zieht sich für den Rest der Stunde zurück, ohne weitere Beiträge zu leisten.*

Die Vignette macht auf eindrückliche Weise deutlich, wie fragil wertschätzende pädagogische Interaktionen sein können und wie schnell ein zunächst anerkennender Zugang in eine beschämende Erfahrung kippt. Im Zentrum steht ein ambivalenter Moment pädagogischen Handelns, in dem ein gut gemeinter Versuch der Beziehungsgestaltung durch eine öffentliche, scharf formulierte Korrektur konterkariert wird. Damit verweist die Szene auf die Spannung zwischen Intention und Wirkung, die für Beschämungsprozesse im schulischen Alltag zentral ist.

Der initiale Zugang der Lehrerin ist klar wertschätzend gerahmt. Durch die persönliche Ansprache und die explizite Hervorhebung der Perspektive des Schülers wird Anerkennung signalisiert und Teilhabe eingeladen. In Anschluss an Kapitel 2 lässt sich dies als Versuch pädagogischer Anerkennung im Sinne Honneths (1992) deuten, der auf die Bestätigung der Person als bedeutsames Subjekt zielt. Auch aus der Perspektive wertschätzender Kommunikation erscheint dieser Moment anschlussfähig an inklusionspädagogische Leitideen, da der Schüler ausdrücklich ermutigt wird, sich mit seiner Sichtweise einzubringen (Prenzel 2017; Hattie 2009).

Die anschließende Intervention der Lehrerin markiert jedoch einen deutlichen Bruch. Die laute, öffentliche Korrektur verschiebt den Fokus vom gemeinsamen Nachdenken hin zur Bewertung und entzieht dem Schüler den zuvor eröffneten Schutzraum. Fehler werden nicht als Lernanlass gerahmt, sondern als Fehlverständnis exponiert. In diesem Sinne entsteht eine implizite Beschämung, die weniger durch den Inhalt der Korrektur als durch ihre Form, Lautstärke und Öffentlichkeit wirksam wird (Retzlaff 2020; Prenzel 2019). Die sichtbare Irritation des Schülers und sein anschließender

Rückzug verweisen auf einen Schamprozess, der durch soziale Exponierung ausgelöst wurde.

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive kann die Szene als Anerkennungsbruch verstanden werden. Der zuvor signalisierte Respekt gegenüber der subjektiven Perspektive des Schülers wird nicht aufrechterhalten, sondern abrupt entzogen. Honneth (1992) beschreibt solche Erfahrungen als besonders verletzend, da sie Erwartungen auf Anerkennung erzeugen und diese unmittelbar enttäuschen. Der Rückzug des Schülers ist vor diesem Hintergrund weniger als mangelnde Motivation zu interpretieren denn als Schutzreaktion auf eine verletzende soziale Situation (Wurmser 1998).

Zugleich lässt sich der Vorfall im Licht der Forschung zu Mikroaggressionen lesen. Sue et al. (2010) weisen darauf hin, dass gerade widersprüchliche Signale, etwa eine zunächst wertschätzende Ansprache, gefolgt von öffentlicher Abwertung, ein Klima der Unsicherheit erzeugen können. Für Schüler*innen wird dadurch schwer einschätzbar, unter welchen Bedingungen Beteiligung sicher ist. Dies kann langfristig zu Vermeidungsverhalten und reduzierter Lernbeteiligung führen, wie auch empirische Studien zur Rückmeldekultur im Unterricht nahelegen (Helmke 2015; Hattie 2009).

Methodisch zeigt sich an dieser Vignette erneut die Stärke des vignettengestützten Vorgehens, wie es in Kapitel 3 beschrieben wurde. Erst durch die teilnehmende Beobachtung werden Dynamiken wie der Wechsel des Tonfalls, die Reaktionen der Mitschüler*innen und der zeitliche Verlauf des Rückzugs sichtbar. Die Vignette fungiert damit als verdichteter Fall, an dem sich ambivalente pädagogische Orientierungen rekonstruieren lassen, insbesondere die Spannung zwischen Nähe, Kontrolle und Bewertung (Bohnsack 2010).

Insgesamt verdeutlicht die Szene, dass Wertschätzung im schulischen Alltag nicht nur initiiert, sondern auch konsequent aufrechterhalten werden muss. Gerade in inklusiven Unterrichtssettings, in denen Beteiligung und Sichtbarkeit pädagogisch gewollt sind, kommt der Art der Rückmeldung eine zentrale Rolle zu. Die Vignette markiert damit unterstreicht die Notwendigkeit einer reflektierten, konsistent wertschätzenden Kommunikationskultur im Unterricht.

Vignette 9: *Lautstärke als Machtmittel*

Eine Übergangssituation zwischen zwei Unterrichtsphasen - einige Schüler*innen stehen noch, andere unterhalten sich oder räumen langsam auf. Die Lehrperson versucht, zur nächsten Aufgabe überzuleiten.

*Die Lehrerin hebt ihre Stimme deutlich und ruft in den Raum: „Jetzt ist aber wirklich Schluss! Ich hab‘ euch jetzt schon dreimal gesagt, dass ihr still sein sollt!“ Dabei geht sie mit festen Schritten durch den Raum, klatscht laut in die Hände und schaut gezielt einzelne Schüler*innen streng an. Eine Schülerin, die gerade lacht, wird direkt angesprochen: „Du - reicht jetzt! Du bist hier nicht im Kindergarten.“ Danach tritt für wenige Sekunden Stille ein, dann beginnt der Unterricht mit angespannt wirkender Ruhe. Die Schülerin, die direkt angesprochen wurde, senkt den Blick, wendet sich leicht ab und spricht längere Zeit nicht mehr.*

Die Vignette zeigt exemplarisch, wie Beschämung im schulischen Alltag durch disziplinierende Kommunikationsformen entsteht, die auf Lautstärke, Personalisierung und symbolische Abwertung setzen. Die Szene macht deutlich, dass Übergangssituationen, oft als organisatorische Randmomente betrachtet, ein hohes pädagogisches Wirkungspotenzial besitzen und zugleich ein erhöhtes Risiko für beschämende Interventionen bergen.

Im Zentrum steht die Nutzung von Stimme, Raumbewegung und Blick als Mittel pädagogischer Machtausübung. Die laute Ansprache, das Klatschen in die Hände und das gezielte Fixieren einzelner Schüler*innen dienen der schnellen Herstellung von Ordnung, jedoch ohne dialogische Öffnung oder relationalen Schutz. In Anschluss an Foucault (1977) lässt sich diese Praxis als disziplinierende Machttechnik lesen, bei der Körper und Verhalten reguliert werden, um Normkonformität herzustellen. Ordnung entsteht hier nicht durch Einsicht oder Beziehung, sondern durch Unterwerfung und temporäre Stillstellung.

Besonders problematisch ist die direkte Ansprache der Schülerin mit der Bemerkung „Du bist hier nicht im Kindergarten“. Diese Aussage wirkt nicht situationsbezogen, sondern etikettierend und entwürdigend. Die Schülerin wird nicht für ein konkretes Verhalten kritisiert, sondern symbolisch aus dem Kreis der „reifen“ Lernenden ausgeschlossen. Tenorth (2010) beschreibt solche Zuschreibungen als performative Akte pädagogischer Autorität, durch die soziale Hierarchien reproduziert und Abweichungen markiert werden. Beschämung entsteht hier nicht nur individuell, sondern wirkt als kollektive Botschaft an die gesamte Lerngruppe.

Aus schamtheoretischer Perspektive lässt sich die Reaktion der Schülerin, gesenkter Blick, Abwendung, Verstummen, als klassische Schamreaktion interpretieren (Wurmser 1998; Retzlaff 2020). Der Rückzug dient dem Schutz vor weiterer Exponierung, geht jedoch mit einem Verlust an Teilhabe einher. Empirische Studien

zeigen, dass solche Erfahrungen insbesondere bei wiederholtem Auftreten zu Vermeidungsverhalten, emotionaler Distanzierung und vermindertem Selbstwert führen können (Krumm & Eckstein 2003; Hattie 2009).

Im Vergleich zu beziehungsorientierter Klassenführung, die auf transparente Regeln, klare Struktur und wertschätzende Kommunikation setzt (Meyer & Hillenbrand 2020; Helmke 2015), erscheint das hier beobachtete Vorgehen als impulsive Intervention, die kurzfristig Ruhe erzeugt, langfristig jedoch Unsicherheit und Distanz verstärkt. Die angespannte Stille, die nach dem Eingriff eintritt, ist weniger Ausdruck gelungener Ordnung als vielmehr Zeichen emotionaler Verunsicherung innerhalb der Lerngruppe. Gerade im inklusiven Unterricht ist besondere Sensibilität erforderlich, da Schüler*innen unterschiedliche Voraussetzungen in Bezug auf Selbstregulation, Impulskontrolle und soziale Sicherheit mitbringen. Disziplinierende Maßnahmen, die auf Bloßstellung oder Etikettierung setzen, können bestehende Exklusionsrisiken verstärken und dem Anspruch inklusiver Bildung widersprechen (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2017). Übergangssituationen erweisen sich dabei als pädagogisch hoch relevante Momente, in denen sich entscheidet, ob Autorität beziehungsstiftend oder beschämend wirkt.

Methodisch unterstreicht auch diese Vignette die Bedeutung der in Kapitel 3 dargestellten Vorgehensweise. Erst durch die teilnehmende Beobachtung werden Dynamiken wie Lautstärke, Körperbewegung, Blickregime und atmosphärische Veränderungen rekonstruierbar. Die Vignette fungiert damit als analytischer Zugang zu impliziten Orientierungen schulischer Machtausübung und verdeutlicht, wie eng Ordnung, Sprache und Beschämung im pädagogischen Alltag miteinander verwoben sind (Bohnsack 2010).

Insgesamt macht die Szene sichtbar, dass Lautstärke und Autorität im schulischen Kontext nicht neutral sind, sondern immer auch relationale Botschaften transportieren. Die Vignette zeigt eindrücklich, wie Disziplinierung ohne Beziehung in Beschämung umschlagen.

Vignette 10: *Ignorierte Not - unterdrückte Emotion*

Der Unterricht beginnt, ein Schüler wirkt auffallend zurückgezogen. Während einer Stillarbeitsphase weint er leise, vermeidet Blickkontakt, stützt den Kopf auf die Arme. Die Lehrperson bemerkt dies augenscheinlich, reagiert jedoch nicht sichtbar.

*Der weinende Schüler sitzt am Rand des Raumes, sichtbar für alle. Einige Schüler*innen werfen ihm Blicke zu, eine Mitschülerin flüstert: „Was ist mit dem?“ Die Lehrerin fährt unbeirrt mit dem Unterricht fort. Kein verbaler Hinweis, keine Annäherung, keine Reaktion. Auch in den folgenden Minuten bleibt der Schüler weinend auf seinem Platz. Erst als eine zweite Lehrperson den Raum betritt, nähert sie sich ihm und fragt leise, ob er rausgehen möchte. Der Junge steht langsam auf, verlässt den Raum schweigend.*

Die Vignette verdeutlicht eine Form pädagogischer Beschämung, die nicht durch aktives Eingreifen, sondern durch Unterlassung entsteht. Im Zentrum steht das bewusste oder unbewusste Nicht-Reagieren auf ein deutliches emotionales Signal eines Schülers. Gerade diese Form der Beschämung ist besonders schwer greifbar, da sie ohne Worte, ohne Sanktion und ohne offene Abwertung auskommt und dennoch tiefgreifende Wirkungen entfalten kann.

Das Weinen des Schülers ist im schulischen Kontext ein starkes Zeichen von Verletzlichkeit und signalisiert ein Bedürfnis nach Schutz, Zuwendung oder zumindest Anerkennung der emotionalen Situation. Die Entscheidung der Lehrperson, dieses Signal nicht aufzugreifen, führt dazu, dass die Emotion des Kindes sozial *unsichtbar* gemacht wird. In Anschluss an Retzlaff (2020) lässt sich dies als relationale Beschämung verstehen, bei der nicht das gezeigte Verhalten sanktioniert, sondern das gezeigte Gefühl implizit als störend oder unerwünscht markiert wird. Der Schüler bleibt exponiert, ohne Schutzraum, und wird zugleich sich selbst überlassen.

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive stellt diese Szene eine Verletzung des Anspruchs auf emotionale Anerkennung dar. Honneth (1992) beschreibt Anerkennung nicht nur als moralische Geste, sondern als grundlegende Bedingung für die Entwicklung von Selbstachtung. Wird ein emotionaler Ausdruck nicht wahrgenommen oder ignoriert, kann dies als Botschaft verstanden werden, dass das eigene Erleben keinen Platz hat. Der Rückzug des Schülers und sein wortloses Verlassen des Raumes lassen sich vor diesem Hintergrund als Schutzreaktion auf eine erfahrene Nicht-Anerkennung deuten (Wurmser 1998).

Besonders aufschlussreich ist die Analyse der Szene im Licht des Konzepts der emotionalen Arbeit. Hochschild (1983) betont, dass pädagogische Berufe in besonderer Weise mit der Wahrnehmung, Regulation und Spiegelung von Emotionen verbunden sind. Die Lehrperson in dieser Situation entzieht sich, aus welchen Gründen auch immer, dieser emotionalen Verantwortung. Mögliche Erklärungen wie

Zeitdruck, Überforderung oder Unsicherheit ändern jedoch nichts an der Wirkung auf das Kind: Die emotionale Not bleibt unbeantwortet. Forschung zeigt, dass gerade solche Situationen langfristig zu einem Rückzug aus schulischer Beteiligung und zu einem Gefühl emotionaler Unsicherheit führen können (Brügelmann 2005; Retzlaff 2020).

Im Kontext inklusiver Pädagogik ist diese Szene besonders problematisch. Inklusive Bildung zielt darauf ab, Kinder in ihrer jeweiligen Befindlichkeit wahrzunehmen und ihnen Zugehörigkeit zu signalisieren, auch und gerade in Momenten der Schwäche oder Verletzlichkeit (Prengel 2006; Booth & Ainscow 2017). Das Ausbleiben jeglicher Reaktion steht im Widerspruch zu diesem Anspruch und verdeutlicht, dass Inklusion nicht allein durch Strukturen oder Team-Teaching gewährleistet ist, sondern maßgeblich von der konkreten Beziehungspraxis abhängt.

Die Intervention der zweiten Lehrperson macht diesen Aspekt nochmals deutlich. Sie zeigt, dass pädagogische Sensibilität keine systemisch garantierte Qualität ist, sondern individuell ausgeprägt und situativ wirksam wird. Zugleich unterstreicht sie, wie groß der Unterschied für ein Kind sein kann, ob emotionale Signale wahrgenommen oder übergangen werden. Der späte, leise Eingriff bietet dem Schüler zwar einen Ausweg aus der Situation, kann die zuvor erfahrene Exponiertheit jedoch nur begrenzt kompensieren.

Methodisch verdeutlicht auch diese Vignette die Stärke des in Kapitel 3 beschriebenen Vorgehens. Erst durch die teilnehmende Beobachtung werden Formen der Beschämung sichtbar, die nicht in Sprache oder Handlung, sondern im Nicht-Handeln liegen. Die Vignette fungiert damit als analytischer Zugang zu einer oft übersehenen Dimension pädagogischer Praxis: der Wirkung von Schweigen, Wegsehen und Unterlassung (Bohnsack 2010).

Insgesamt zeigt die Szene eindrücklich, dass Beschämung im schulischen Kontext nicht nur dort entsteht, wo offen kritisiert oder sanktioniert wird, sondern auch dort, wo emotionale Not unbeachtet bleibt. Die Vignette ergänzt die vorherigen Beispiele, indem sie die Bedeutung emotionaler Responsivität für eine beschämungssensible und inklusive Pädagogik hervorhebt und macht zugleich sichtbar, wie verletzend das Fehlen dieser Responsivität wirken kann.

Vignette 11: Feedback als Gesichtsverlust

Eine Gruppenarbeitsphase geht zu Ende, Ergebnisse werden im Plenum präsentiert. Ein Schüler stellt seine Arbeitsergebnisse schüchtern vor, während die Lehrperson im Stehen vor der Klasse steht, Stift und Zettel in der Hand.

*Der Schüler liest leise aus seinem Heft vor. Nach dem zweiten Satz unterbricht ihn die Lehrperson mit spürbarem Unmut in der Stimme: „Du musst schon lauter sprechen, wenn du willst, dass wir das verstehen. Also ehrlich!“ Einige Schüler*innen lachen leise. Der Schüler stockt, senkt den Blick und sagt leise: „Sorry.“ Die Lehrerin entgegnet: „Na ja, also du hast das Thema auch nicht wirklich verstanden, das merk ich schon. Bitte setz dich wieder.“ Der Schüler geht wortlos zurück an seinen Platz, spricht im weiteren Verlauf der Stunde nicht mehr.*

Die Vignette zeigt exemplarisch, wie pädagogisches Feedback in eine beschämende Praxis umschlagen kann, wenn es öffentlich, personalisierend und entwertend formuliert wird. Präsentationssituationen gelten ohnehin als hochgradig exponierte Momente schulischen Handelns, da Schüler*innen sich sichtbar machen und ihre Leistung zur Bewertung freigeben. In dieser Szene wird diese Verletzlichkeit nicht geschützt, sondern verstärkt.

Zentral ist hier der öffentliche Gesichtsverlust des Schülers. In Anlehnung an Goffman (2017) bezeichnet *Gesicht* die positive soziale Identität, die Individuen in Interaktionen aufrechterhalten wollen. Die Unterbrechung, der vorwurfsvolle Tonfall sowie die pauschale Zuschreibung mangelnden Verständnisses führen dazu, dass dieses Gesicht öffentlich beschädigt wird. Scham entsteht hier nicht allein durch Kritik, sondern durch deren soziale Inszenierung vor der Gruppe, ein klassischer Auslöser beschämender Erfahrungen (Wurmser 1998; Retzlaff 2020).

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive (Honneth 1992) stellt die Szene eine deutliche Verletzung sozialer Anerkennung dar. Die Bemühung des Schülers, sich zu äußern, wird weder gewürdigt noch geschützt. Stattdessen wird seine Person, nicht nur seine Leistung, abgewertet. Die Aufforderung, sich wieder zu setzen, beendet nicht nur den Beitrag, sondern entzieht dem Schüler auch das Recht auf Weiterarbeit, Irrtum und Lernentwicklung. Anerkennung wird hier nicht temporär eingeschränkt, sondern abrupt verweigert.

Besonders problematisch ist die Diskrepanz zur Forschung über lernförderliches Feedback. Schratz et al. (2012) sowie Hattie (2009) betonen, dass wirksames

Feedback verständnisorientiert, ermutigend und entwicklungsbezogen sein muss. In der vorliegenden Szene erfüllt die Rückmeldung keines dieser Kriterien. Sie ist weder konkret noch unterstützend, sondern pauschal, bewertend und abschließend. Die Wirkung ist entsprechend: Rückzug, Verstummen und der Verlust weiterer Beteiligung, Effekte, die empirisch gut dokumentiert sind (Helmke 2015; Krumm & Eckstein 2003). Die Reaktionen der Peers verstärken den Beschämungsprozess zusätzlich. Das leise Lachen markiert die soziale Dimension der Abwertung und macht die Mitschüler*innen zu Zeug*innen des Gesichtsverlusts. Damit wird Beschämung zu einem kollektiven Geschehen, das nicht nur das betroffene Kind, sondern das Klassenklima insgesamt prägt. Forschung zeigt, dass solche Situationen langfristig die Bereitschaft zur mündlichen Beteiligung und zur Präsentation erheblich mindern können (Hattie 2009; Retzlaff 2020).

Im Kontext inklusiver Pädagogik ist diese Szene besonders kritisch zu bewerten. Inklusive Lernkulturen zielen darauf ab, Fehler und Unsicherheiten als legitime Bestandteile von Lernprozessen zu begreifen und durch wertschätzende Rückmeldekulturen abzusichern (Prengel 2017; Booth & Ainscow 2017). Die hier beobachtete Praxis steht diesem Anspruch diametral entgegen, da sie Leistung, Verständlichkeit und Lautstärke als implizite Teilnahmebedingungen setzt und Abweichungen sanktioniert.

Methodisch verdeutlicht auch diese Vignette die Bedeutung des vignettengestützten Zugangs (Kapitel 3). Erst durch die dichte Beschreibung werden Tonfall, Unterbrechung, Blickrichtungen und Reaktionen der Peers sichtbar, Elemente, die für Beschämungsprozesse zentral sind, in standardisierten Erhebungen jedoch kaum erfasst werden könnten (Bohnsack 2010; Nentwig-Gesemann 2013).

Insgesamt macht die Vignette sichtbar, dass Feedback im schulischen Kontext nicht neutral ist, sondern immer auch eine relationale Botschaft transportiert. Wird Feedback öffentlich entwertend inszeniert, wird Lernen nicht gefördert, sondern blockiert. Die Szene ergänzt die bisherigen beschämenden Vignetten, indem sie den Fokus auf Rückmeldekulturen und Präsentationssituationen legt und unterstreicht damit erneut die Notwendigkeit einer reflektierten, beschämungssensiblen pädagogischen Praxis.

Vignette 12: Vorwurf der Aufmerksamkeitssuche

Eine Schülerin meldet sich mehrfach während einer Arbeitsphase, bittet um Unterstützung und fragt nach der Richtigkeit ihrer Lösung. Die Lehrperson scheint in ein Gespräch mit einer anderen Schülerin vertieft zu sein.

Die Schülerin hebt mehrfach die Hand, ruft leise „Frau X?“ und rutscht unruhig auf ihrem Platz. Nach dem dritten Versuch wendet sich die Lehrerin ihr zu und sagt halblaut, aber deutlich hörbar: „Du willst nur wieder Aufmerksamkeit. Es ist immer dasselbe mit dir.“ Danach wendet sie sich wieder der anderen Schülerin zu, ohne weiter auf die Nachfrage einzugehen. Die angesprochene Schülerin senkt die Hand, starrt auf ihr Blatt und spricht die restliche Stunde nicht mehr.

Die Vignette verdeutlicht eine besonders tiefgreifende Form pädagogischer Beschämung, da sie nicht an ein konkretes Verhalten oder eine Leistung anknüpft, sondern die Motivlage und Integrität der Schülerin infrage stellt. Der implizite Vorwurf, das Kind wolle „nur Aufmerksamkeit“, verschiebt den Fokus von einer situativen Nachfrage hin zu einer personalisierenden Zuschreibung. Damit wird nicht mehr das Tun, sondern das Sein der Schülerin bewertet.

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive (Honneth 1992) handelt es sich um eine gravierende Verletzung emotionaler Anerkennung. Das Bedürfnis nach Unterstützung, ein legitimer Bestandteil schulischen Lernens, wird nicht nur ignoriert, sondern als illegitim markiert. Die Schülerin erfährt damit eine doppelte Missachtung: Ihre fachliche Unsicherheit wird nicht aufgegriffen, und ihr emotionales Bedürfnis nach Resonanz wird moralisch diskreditiert. Der anschließende Rückzug der Schülerin ist vor diesem Hintergrund als Schutzreaktion auf eine erfahrene Entwertung zu verstehen (Wurmser 1998).

Besonders verletzend ist der öffentliche Charakter der Bemerkung. Auch wenn sie halblaut geäußert wird, ist sie für andere hörbar und positioniert die Schülerin vor der Lerngruppe als „die Aufmerksamkeitssuchende“. In Anschluss an Goffman (2017) lässt sich dies als sozialer Gesichtsverlust beschreiben: Die Schülerin verliert nicht nur situativ ihr Ansehen, sondern wird mit einem dauerhaften Etikett versehen, das ihre zukünftige Interaktion mit der Lehrperson und den Peers prägen kann.

Die Szene lässt sich zudem mit Konzepten emotionaler Zurückweisung erklären. Alice Miller (1983) beschreibt, wie Kinder besonders dann Schaden nehmen, wenn ihre emotionalen Signale nicht nur unbeantwortet bleiben, sondern als unangemessen oder manipulativ abgewertet werden. Genau dies geschieht hier: Das Bedürfnis nach Unterstützung wird nicht als Ausdruck von Unsicherheit oder Lernbereitschaft gelesen, sondern als Störung interpretiert. Dadurch wird der Schülerin implizit vermittelt, dass ihre Gefühle und Fragen *zu viel* sind.

Auch aus professionstheoretischer Sicht ist die Szene problematisch. Tenorth (2010) betont, dass pädagogisches Handeln stets auf einer reflektierten Deutung kindlicher Signale beruhen muss. Selbst wenn das Verhalten der Schülerin als wiederholt oder fordernd erlebt wird, erfordert professionelle Beziehungsgestaltung eine Reaktion, die klärt, strukturiert oder begrenzt, jedoch ohne zu stigmatisieren. Der Vorwurf der Aufmerksamkeitssuche ersetzt pädagogische Deutung durch moralische Bewertung und unterläuft damit den professionellen Anspruch.

Im Kontext inklusiver Pädagogik ist diese Form der Beschämung besonders kritisch. Inklusive Lernsettings zielen darauf ab, Verschiedenheit in Lernwegen, Tempo und Unterstützungsbedarf anzuerkennen (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2019). Die hier beobachtete Praxis stellt hingegen implizite Normalitätsanforderungen her: Wer zu oft fragt, überschreitet eine unsichtbare Grenze. Damit wird Teilhabe nicht ermöglicht, sondern reguliert und zwar über Beschämung.

Die Wirkung auf die Schülerin, Schweigen, Rückzug, Inaktivität, entspricht gut dokumentierten Reaktionsmustern auf Beschämung im schulischen Kontext (Krumm & Eckstein 2003; Retzlaff 2020). Langfristig können solche Erfahrungen dazu führen, dass Schüler*innen ihre Bedürfnisse unterdrücken, Hilfe vermeiden oder sich aus Lernprozessen innerlich zurückziehen. Beschämung wirkt hier nicht erzieherisch, sondern blockierend.

Methodisch zeigt die Vignette erneut die Stärke des vignettengestützten Zugangs (Kapitel 3). Erst durch die dichte Beschreibung werden Tonfall, Timing, situativer Kontext und die nonverbale Reaktion der Schülerin sichtbar, Aspekte, die für das Verständnis beschämender Praxis zentral sind, aber in Interviews oder Fragebögen kaum erfasst würden (Bohnsack 2010; Nentwig-Gesemann 2013).

Zusammenfassend macht diese Szene deutlich, dass pädagogische Beschämung nicht nur dort entsteht, wo offen kritisiert oder sanktioniert wird, sondern auch dort, wo Bedürfnisse delegitimiert werden. Der Vorwurf der Aufmerksamkeitssuche fungiert dabei als machtvoll Instrument der Grenzziehung: Er beendet Beziehung, verweigert Unterstützung und stellt Zugehörigkeit infrage. Für eine beschämungssensible, inklusive Pädagogik ergibt sich daraus der Auftrag, kindliche Signale nicht vorschnell zu bewerten, sondern als Ausdruck legitimer Bedürfnisse ernst zu nehmen.

Die analysierten Fallvignetten zeigen eindrücklich, wie vielfältig und oft unterschwellig Beschämungsprozesse im schulischen Alltag wirksam werden. Beschämung geschieht dabei nicht nur durch offene Herabwürdigung oder laute Kritik, sondern auch

durch unterlassene Zuwendung, entwertende Zuschreibungen, ironische Kommentare oder die öffentliche Korrektur von Fehlern. In ihrer Wirkung haben solche Handlungen oft gravierende Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, die Lernmotivation und das Zugehörigkeitserleben von Schüler*innen, insbesondere in inklusiven Settings, in denen Differenz zur strukturellen Realität gehört (Hafeneger 2013; Retzlaff 2020; Prengel 2017; Booth & Ainscow 2017).

Gemeinsam ist allen beobachteten Situationen, dass sie die pädagogische Beziehung belasten oder beschädigen, anstatt sie zu stärken. Die betroffenen Schüler*innen reagierten auf Beschämung in der Regel mit Rückzug, Vermeidung oder emotionaler Erstarrung. Diese Reaktionen können als Anpassungsstrategien gelesen werden, die dazu dienen, weiteren Verletzungen vorzubeugen, sie sind jedoch entwicklungspsychologisch problematisch, da sie Autonomie, Ausdruck und Lernfreude langfristig behindern (Retzlaff 2020; Prengel 2006).

Darüber hinaus zeigt sich, dass nicht die Schwere der Situation allein über das Ausmaß der Beschämung entscheidet, sondern die Haltung und Reaktion der Lehrperson: Ob auf Emotionen reagiert wird, ob Fehler als Lernanlass oder als Störung behandelt werden, ob individuelle Bedürfnisse als Teil der Gruppe akzeptiert oder als Sonderfall abgewertet werden. Entscheidend ist also nicht nur das pädagogische Verhalten, sondern das dahinterliegende Beziehungsethos (Honneth 1992; Helsper 2016; Tenorth 2010).

Diese Erkenntnisse legen nahe, dass eine beschämungssensible Praxis nicht durch Regeln allein etabliert werden kann, sondern durch eine grundlegend wertschätzende Haltung, die sich in Sprache, Gestik, Timing und situativer Empathie ausdrückt. Diese Haltung bildet das Fundament für das, was im nächsten Kapitel als zentrale Gegenkraft zu Beschämung entfaltet wird: Wertschätzung, nicht als Zusatz, sondern als Schutzmechanismus, Beziehungshaltung und Strukturprinzip inklusiver Pädagogik (Prengel 2019; Rosenberg 2004; Ziemen et al. 2017).

Die bisherigen Analysen zeigen deutlich, dass Beschämung dort entsteht, wo Beziehung misslingt, wo Schüler*innen sich nicht gehört, nicht gesehen oder nicht respektiert fühlen. Umso bedeutsamer wird in der schulischen Praxis jene Haltung, die dem aktiv entgegenwirkt: Wertschätzung als präventives Prinzip, als Form pädagogischer Präsenz, die emotionale Sicherheit schafft und Teilhabe ermöglicht (Honneth 1992; Retzlaff 2020; Hattie 2009).

Im folgenden Abschnitt wird daher der Blick darauf gelenkt, wie genau wertschätzendes Handeln zur Verhinderung von Beschämung beitragen kann. Aufbauend auf den bisherigen empirischen Beobachtungen sowie dem theoretischen Fundament werden zentrale Merkmale einer beschämungssensiblen Praxis herausgearbeitet - mit dem Ziel, konkrete pädagogische Handlungsoptionen sichtbar zu machen und Wege aufzuzeigen, wie Wertschätzung strukturell und relational in den Unterricht eingebettet werden kann.

4.3 Vergleichende Analyse der Vignetten aus inklusiven und nicht-inklusive Settings (nach Schrittemer & Witt-Löw)

Ein genauer Vergleich der Vignetten aus inklusiven Unterrichtseinstellungen mit jenen von Schrittemer & Witt-Löw aus nicht inklusiven Klassen offenbart erhebliche Unterschiede in der Art und Weise, wie pädagogische Beziehungen gestaltet, Fehler behandelt und soziale Dynamiken begleitet werden. Gleichzeitig lassen sich auch Gemeinsamkeiten und gelingende Elemente auf beiden Seiten erkennen - etwa dort, wo pädagogisches Verhalten von klarer Struktur, Humor oder situativer Dialogbereitschaft geprägt ist (Schrittemer-Witt-Löw 2022; Helsper 2016).

Die Vignetten von Schrittemer & Witt-Löw sind für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz, da sie auf biografisch fundierten Erinnerungsgeschichten von Schüler*innen beruhen und damit einen retrospektiven Zugang zu schulischen Beziehungserfahrungen eröffnen. Diese Erzählungen machen sichtbar, welche pädagogischen Situationen als bedeutsam, verletzend oder unterstützend erinnert werden – und liefern damit einen wichtigen Kontrast zu den situationsnah erhobenen Beobachtungsvignetten dieser Arbeit. Der Vergleich ermöglicht es, aktuelle inklusive Unterrichtspraktiken nicht isoliert zu betrachten, sondern sie in Beziehung zu historisch und biografisch wirksamen Schulerfahrungen zu setzen (Schrittemer & Witt-Löw 2022; Nentwig-Gesemann 2013).

Ein zentraler Unterschied liegt in der Funktion von Fehlern:

In den Vignetten aus nicht inklusiven Settings wird häufig auf Fehler fokussiert, teils, um auf Leistungsanforderungen hinzuweisen, teils als Versuch, Ordnung und Fortschritt im Unterricht sicherzustellen. In einigen Fällen führt dies jedoch zu öffentlicher Kritik, etwa wenn eine Schülerin wegen Verständnisschwierigkeiten in Mathematik zurechtgewiesen wird („Pfff ... Du dummes Kind! Warum bist du ins Gymnasium gekommen, wenn du nicht einmal das weißt!?“). In diesen Momenten

kippt die Intention der Strukturwahrung ins Beschämende (Krumm & Eckstein 2003; Retzlaff 2020). Demgegenüber finden sich in den inklusiven Settings Vignetten, in denen Fehler als normaler Teil des Lernprozesses angenommen werden („Schau, du hast einen Rechenfehler gemacht. Magst du es nochmal probieren?“). Fehler werden dort eher individuell bearbeitet, mit einem Fokus auf Unterstützung und Lernbereitschaft (Prengel 2017; Hattie 2009).

Auch in der Kommunikation mit den Schüler*innen zeigen sich Unterschiede:

In den nicht inklusiven Settings wird vielfach eine funktionale, teils strenge Sprache verwendet, wohl auch im Sinne von Klarheit, Zielorientierung und Effizienz. In einzelnen Fällen äußert sich diese Direktheit jedoch in herabsetzenden Kommentaren („Aber man merkt schon, dass Deutsch nicht deine Muttersprache ist ...“), die das Beziehungsklima belasten können (Honneth 1992; Hafeneger 2013). Gleichzeitig finden sich in den nicht inklusiven Settings auch humorvolle, lebendige Interaktionen, in denen Lehrpersonen ihre Persönlichkeit einbringen und Schüler*innen durchaus anerkennen, etwa durch motivierende Zurufe, Lachen oder kleine Rituale (Schrittesser & Witt-Löw 2022).

In den inklusiven Vignetten hingegen steht häufig eine zugewandte, einladende Sprache im Vordergrund. Beiträge der Schüler*innen werden gehört, selbst wenn sie vom Thema abschweifen. Die Lehrpersonen reagieren mit Geduld und Offenheit, wodurch eine Atmosphäre entsteht, die Fehler und Umwege im Lernprozess erlaubt (Prengel 2019; Rosenberg 2004).

Ein prägnanter Unterschied besteht auch im Umgang mit Öffentlichkeit und Intimsphäre:

In nicht inklusiven Settings erfolgt Feedback häufig im Plenum, was Klarheit und Transparenz fördern kann, zugleich aber die Gefahr birgt, Kinder bloßzustellen (Goffman 2017; Retzlaff 2020). So etwa, wenn Kleidung kommentiert oder ein Fehlverhalten ironisch hervorgehoben wird. In den inklusiven Settings wird hingegen stärker auf diskrete, individualisierte Kommunikation geachtet. Kritik wird meist leise formuliert, Lob persönlich adressiert, Nähe über Gesten wie eine kurze Berührung vermittelt. Es zeigt sich ein hoher Anspruch an pädagogische Feinfühligkeit (Meyer-Dawe 2008; Prengel et al. 2017).

Im Bereich des Sozialverhaltens zeigen sich ebenfalls Unterschiede, aber auch Potenziale auf beiden Seiten:

In den Vignetten von Schritteser & Witt-Löw bleiben Mobbing und Ausgrenzung vereinzelt unbearbeitet. Zugleich gibt es Szenen, in denen Schüler*innen solidarisch agieren oder sich gegenseitig unterstützen, Hinweise auf vorhandene soziale Kompetenzen, die stärker eingebunden werden könnten (Schritteser & Witt-Löw 2022; Hafeneger 2013).

In den inklusiven Settings hingegen ist soziales Lernen oft expliziter Teil des Unterrichts: Konflikte werden thematisiert, Schüler*innen werden angeregt, ihre Gefühle zu äußern, Empathie zu entwickeln und gemeinsam Lösungen zu finden (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2019).

Auch die Unterrichtsstruktur zeigt Ähnlichkeiten, bei unterschiedlicher Zielsetzung:

In beiden Settings werden Regeln, Rituale und Gesprächsformate genutzt. In den nicht inklusiven Settings dienen sie oft der Aufrechterhaltung von Disziplin und Leistungsorientierung, was Effizienz schafft, aber mitunter rigide wirkt (Tenorth 2010). In den inklusiven Settings hingegen sind diese Strukturen stärker in Beziehung und Partizipation eingebettet, etwa, wenn Begrüßungsrituale gemeinsam gestaltet oder Regeln im Klassenrat entwickelt werden (Booth & Ainscow 2017).

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich im Rollenverständnis der Lehrperson:

In den nicht inklusiven Settings agiert die Lehrperson häufig als Autoritätsfigur, die den Unterricht lenkt, Leistung bewertet und Grenzen setzt. Diese Rolle kann Stabilität und Orientierung geben, gerade in leistungsorientierten Schulsystemen (Helsper 2004). Gleichzeitig fehlt in manchen Szenen eine Beziehungsebene, die emotionale Sicherheit herstellen könnte. In den inklusiven Settings hingegen verstehen sich Lehrpersonen eher als Moderator*innen oder Prozessbegleiter*innen. Sie zeigen Präsenz, ermöglichen Beteiligung und achten bewusst auf beziehungserhaltende Kommunikation (Prengel 2006; Rosenberg 2004).

Diese Rollenverschiebung verändert die Atmosphäre grundlegend:

Während in nicht inklusiven Settings vereinzelt ein Klima von Kontrolle oder Konkurrenz spürbar wird, schaffen inklusive Settings eher Räume für Vertrauen, Kooperation und dialogisches Lernen (Booth & Ainscow 2017; Hattie 2009).

Abschließend lässt sich sagen:

Die Vignetten aus inklusiven Settings zeigen, dass Unterricht auch unter komplexen Bedingungen durch Achtsamkeit, Wertschätzung und feinfühliges Beziehungsgestaltung geprägt sein kann. Gleichzeitig belegen die nicht inklusiven Vignetten, dass strukturelle Ordnung, klare Erwartungen und Führung wichtige pädagogische

Ressourcen sein können - sofern sie nicht in entwertende Kommunikation münden. Der entscheidende Unterschied liegt weniger in der Frage von Inklusion versus Selektion, sondern vielmehr in der Haltung der Lehrpersonen: Wo Schüler*innen als Subjekte mit eigenen Bedürfnissen und Potenzialen ernst genommen werden, dort entsteht beschämungsfreier, wertschätzender Unterricht (Honneth 1992; Prengel 2019).

4.4 Beschämung verhindern durch Wertschätzung

Inklusion als pädagogisches Konzept verlangt nicht nur strukturelle Offenheit, sondern insbesondere eine Beziehungsgestaltung, die dem Anderen mit Respekt, Aufmerksamkeit und Annahme begegnet. Zahlreiche Arbeiten der inklusionspädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung betonen, dass Inklusion nicht primär über organisatorische Maßnahmen, sondern über die Qualität pädagogischer Beziehungen realisiert wird (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2019; Helsper 2016). Die zuvor analysierten Fallvignetten haben deutlich gemacht, wie schnell und oft unbeabsichtigt Beschämung im schulischen Alltag wirksam wird, sei es durch bloßstellende Korrekturen, das Ignorieren emotionaler Bedürfnisse oder durch herabwürdigende Kommentare. Solche Situationen entstehen häufig nicht aus bewusster Missachtung, sondern aus stressbedingtem Routinehandeln, institutionellem Druck, Zeitknappheit oder aus unreflektierten Machtmustern pädagogischer Praxis (Hafeneger 2013; Retzlaff 2020; Tenorth 2010).

Umso zentraler ist die Frage, wie sich Beschämung pädagogisch verhindern lässt, ohne dabei auf Beziehungsgestaltung zu verzichten oder schulische Anforderungen zu vernachlässigen. Die zentrale These dieses Kapitels lautet: Wertschätzung ist der wirksamste präventive Schutz gegen pädagogische Beschämung. Diese Annahme findet breite Unterstützung in der Anerkennungs- und Beziehungsforschung, die zeigt, dass fehlende Anerkennung nicht nur emotionale Verletzungen hervorruft, sondern Lernprozesse, Motivation und Selbstwirksamkeit nachhaltig beeinträchtigt (Honneth 1992; Deci & Ryan 2004; Hattie 2009). Wertschätzung ist dabei nicht lediglich ein moralischer Anspruch, sondern eine konkret erfahrbare Praxis, die sich in Sprache, Haltung, Beziehungsgestaltung und räumlichen Arrangements ausdrückt.

Wertschätzung in diesem Sinne meint mehr als Lob oder positives Feedback. Sie ist eine grundlegende pädagogische Haltung, die davon ausgeht, dass jedes Kind, unabhängig von Herkunft, Leistungsfähigkeit, Verhalten oder emotionaler Verfassung, ein Recht auf Zugehörigkeit, Respekt und individuelle Anerkennung hat (Prengel 2006;

Nussbaum 2011). Diese Haltung manifestiert sich in vielen kleinen, oft unspektakulären Handlungen: im aktiven Zuhören, im Raumgeben für unterschiedliche Ausdrucksformen, im Ernstnehmen von Emotionen, in der Sensibilität für Timing und Tonfall sowie im professionellen Umgang mit Spannung, Irritation und Störung. Gerade diese scheinbar kleinen Interaktionen entscheiden darüber, ob pädagogisches Handeln als unterstützend oder beschämend erlebt wird (Goffman 2017; Retzlaff 2020).

Die zuvor dargestellten Fallvignetten zu Beschämung (Kapitel 4.2) und Wertschätzung (Kapitel 4.1) dienen in diesem Zusammenhang nicht lediglich als illustrative Beispiele, sondern als interpretative Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen. Sie wurden gezielt ausgewählt, um typische Spannungsfelder pädagogischer Beziehungspraxis im inklusiven Unterricht sichtbar zu machen. In Anschluss an rekonstruktive Bildungsforschung (Bohnsack 2010; Lüders 2015) fungieren die Vignetten als analytische Mikroszenen, die es erlauben, zentrale Mechanismen von Beschämung und Anerkennung in ihrer situativen Entstehung nachzuvollziehen.

Die Interpretation dieser Vignetten folgt einem hermeneutisch-rekonstruktiven Vorgehen, das davon ausgeht, dass pädagogische Praxis nicht nur explizite Handlungen, sondern auch implizite Wissensbestände, normative Erwartungen und affektive Beziehungsmuster umfasst (Gadamer 1990; Helsper 2016). Durch wiederholtes, kontextsensitives Lesen wurde versucht, latente Sinnstrukturen, implizite Normen sowie affektive und relationale Feinheiten der beobachteten Szenen zu erschließen. Dabei rückten nicht nur verbale Interventionen in den Blick, sondern ebenso Körpersprache, Blickkontakt, Nähe-Distanz-Regulation und das Ausbleiben von Reaktionen, alles Aspekte, die für Prozesse von Wertschätzung und Beschämung zentral sind (Meyer-Drawe 2008; Retzlaff 2020).

Der systematische Vergleich wertschätzender und beschämender Szenen ermöglichte eine kontrastierende Analyse, in der deutlich wurde, dass pädagogische Qualität weniger von großen Interventionen als von der feinen, kontinuierlichen Ausgestaltung alltäglicher Interaktionen abhängt. Diese Befunde korrespondieren mit Forschung zur *Beziehungsarbeit* im Unterricht, die zeigt, dass gerade Kontinuität, Verlässlichkeit und emotionale Responsivität entscheidend für gelingende Lernprozesse sind (Pianta et al. 2012; Hattie 2009).

So erlauben die Vignetten Rückschlüsse auf pädagogische Haltungen, Machtverhältnisse und Handlungsspielräume im schulischen Alltag. Sie zeigen

exemplarisch, wie identische Situationen, etwa Fehler, Unruhe oder emotionale Belastung, durch das Verhalten der Lehrperson entweder in Richtung Anerkennung und Inklusion oder in Richtung Ausgrenzung und Scham kippen können. In diesem Sinne fungieren die Vignetten als empirisch verdichtete Erfahrungsräume, in denen sichtbar wird, wie pädagogische Macht ausgeübt, begrenzt oder transformiert werden kann (Foucault 1977; Helsper 2016).

Erst durch diese methodische Einbettung der Vignetten in einen interpretativen Analyseprozess lassen sich übergreifende Erkenntnisse ableiten: Welche Bedingungen begünstigen Wertschätzung? Welche kommunikativen und leiblichen Signale lösen Beschämung aus? Wie wird pädagogisches Handeln wahrgenommen, wenn es Sicherheit, Aufmerksamkeit und Zugehörigkeit vermittelt oder eben nicht? Diese Fragen sind zentral für eine inklusionsorientierte Pädagogik, die nicht nur strukturell offen, sondern auch emotional sicher sein will (Prenzel 2019; Booth & Ainscow 2017).

Auf dieser Grundlage ist es möglich, die im Folgenden formulierten Antworten auf die Forschungsfragen nicht nur theoretisch zu begründen, sondern auch empirisch zu fundieren. Die aus den Vignetten gewonnenen Einsichten bilden damit eine tragfähige Brücke zwischen Beobachtung, Theorie und pädagogischer Handlungsperspektive und machen Wertschätzung als präventives Prinzip gegen Beschämung konkret analysierbar.

Dieses Spannungsfeld bildet den Ausgangspunkt für die Beantwortung der Forschungsfragen:

Wie kann inklusives pädagogisches Handeln dazu beitragen, Beschämung zu vermeiden und Wertschätzung im Unterricht zu fördern?

Inklusives pädagogisches Handeln basiert auf dem Grundsatz, dass alle Lernenden in ihrer individuellen Verschiedenheit anerkannt, respektiert und beteiligt werden. Es zielt nicht auf Gleichmachung, sondern auf die bewusste Gestaltung von Bedingungen, unter denen jede und jeder, unabhängig von Herkunft, Behinderung, Leistungsfähigkeit oder Verhalten, Zugehörigkeit und Teilhabe erfahren kann (Booth & Ainscow 2017). Zentral für dieses Verständnis ist die Qualität der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, denn genau hier verankern sich sowohl Praktiken der Beschämung als auch jene der Wertschätzung.

Ein erster Schritt hin zu einer wertschätzenden Praxis besteht in der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln. Beschämende Interventionen entstehen häufig nicht aus bewusster Geringschätzung, sondern aus habitualisierten Mustern, die in Stresssituationen unreflektiert reproduziert werden. Gerade unter Zeitdruck oder in konflikthaften Unterrichtsmomenten greifen Lehrpersonen nicht selten auf automatisierte, autoritativ geprägte Reaktionsweisen zurück, die sie selbst in ihrer eigenen Schulbiografie erfahren haben. Äußerungen wie „Du störst wieder mal“ oder „Das war doch klar, dass du das falsch hast“, ebenso wie nonverbale Gesten des Augenrollens, Seufzens oder demonstrativen Übergehens, können dabei subtile, aber wirkmächtige Formen der Beschämung darstellen. Um diesen Kreislauf der Reproduktion zu durchbrechen, bedarf es eines inklusionsorientierten Reflexionsniveaus, das Lehrpersonen befähigt, ihre Reaktionen in ihrer Wirkung auf Schüler*innen zu analysieren. Entscheidend ist die Sensibilität dafür, wann pädagogisches Handeln unterstützend wirkt und wann es Rückzug, Selbstabwertung oder Verunsicherung hervorruft. Retzlaff (2020) weist darauf hin, dass insbesondere die Analyse mikrointeraktionaler Prozesse dazu beitragen kann, Beschämungsdynamiken sichtbar zu machen. Auch Schöns (2017) Konzept der *reflection-in-action* und *reflection-on-action* unterstreicht die Bedeutung professioneller Selbstbeobachtung: Die Fähigkeit, das eigene Handeln sowohl im Moment des Geschehens als auch retrospektiv kritisch zu prüfen, gilt als zentrale Voraussetzung für eine beschämungssensible Praxis. Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass nicht reflektierte emotionale Reaktionen, etwa Ärger, Überforderung oder Hilflosigkeit, das Risiko beschämender Interventionen deutlich erhöhen (Hafeneger 2013; Retzlaff 2020).

Über diese reflexive Ebene hinaus gründet der Wandel von beschämenden zu wertschätzenden Praktiken in einer professionellen Haltung. Es geht weniger um methodische Techniken als um ein grundlegendes Verständnis pädagogischer Verantwortung. Die Reckahner Reflexionen (Prenzel et al. 2017) formulieren diesen Anspruch klar, indem sie betonen, dass Kinder und Jugendliche wertschätzend angesprochen und behandelt werden und ihre Zugehörigkeit zur pädagogischen Gemeinschaft dauerhaft gesichert sein muss. Eine solche Haltung wird im Unterricht nicht abstrakt, sondern situativ sichtbar. In der Vignette *Doppelte Perspektive auf Respekt* etwa eröffnet die Lehrperson durch aktives Zuhören und dialogisches Handeln einen Raum, in dem Konflikte nicht durch Beschämung reguliert, sondern

durch gegenseitige Anerkennung bearbeitet werden. Internationale Konzepte relationaler Pädagogik, wie Noddings' (2013) *Ethic of Care*, ergänzen dieses Verständnis, indem sie Fürsorge und emotionale Sicherheit als konstitutive Bedingungen gelingender Lernprozesse beschreiben. Wertschätzung zeigt sich dabei konkret im Bemühen, Verhalten zunächst zu verstehen, bevor es bewertet wird; Fehler als Teil eines Entwicklungsprozesses zu begreifen, statt sie zu sanktionieren; und die Zugehörigkeit von Schüler*innen auch dann zu sichern, wenn sie sich auffällig oder irritierend verhalten. Die Vignetten *Zwei Chancen, viele Wege* und *Vertrauen in Bewegung* verdeutlichen exemplarisch, wie potenziell beschämende Situationen durch geduldige Begleitung und Beziehungsorientierung in förderliche Lernmomente transformiert werden können. Entscheidend ist dabei die Bereitschaft, Beziehung vor Kontrolle zu stellen.

Eine zentrale Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Sprache. Sprache transportiert nicht nur Inhalte, sondern strukturiert soziale Wirklichkeit und Machtverhältnisse. Rosenberg (2004) zeigt mit dem Konzept der Gewaltfreien Kommunikation, dass Worte verbinden oder verletzen können. Formulierungen wie „Schon wieder falsch“ oder „Typisch!“ werden von Schüler*innen häufig nicht als sachliche Rückmeldung, sondern als Urteil über ihre Person wahrgenommen. Sozial- und sprachtheoretische Perspektiven verdeutlichen zudem, dass pädagogische Kommunikation immer auch eine Machtpraxis darstellt (Bourdieu 1987; Goffman 2017). Gerade in asymmetrischen Beziehungen entfalten scheinbar beiläufige Kommentare eine nachhaltige Wirkung auf Selbstbild und Beteiligungsbereitschaft. Eine wertschätzende Sprache trennt daher Beobachtung von Bewertung, benennt Bedürfnisse, statt Motive zu unterstellen, und formuliert Rückmeldungen als Einladung zur Weiterentwicklung statt als Abwertung. In den Vignetten *Berührung als Beziehung* oder *Namensschild und Sichtbarkeit* wird sichtbar, wie feinfühliges Ansprechen, ruhiger Tonfall und respektvolle Wortwahl Lernprozesse ermöglichen, ohne Gesichtsverlust zu erzeugen.

Schließlich darf beschämungssensible Praxis nicht als rein individuelle Aufgabe verstanden werden. Sie bedarf struktureller Unterstützung und kollektiver Verantwortung. Schulentwicklungsforschung zeigt, dass pädagogische Reflexion dort nachhaltiger wirksam wird, wo sie institutionell verankert ist und nicht dem individuellen Gewissen einzelner Lehrpersonen überlassen bleibt (Bohnsack 2010; Schratz et al. 2016). Gemeinsame Leitbilder, Fortbildungen zur Beziehungsethik sowie regelmäßige

kollegiale Fallbesprechungen schaffen Räume, in denen emotionale Belastungen, Unsicherheiten und Konflikte bearbeitet werden können. Teams, die eine gemeinsame Sprache der Anerkennung entwickeln, reduzieren das Risiko beschämender Interventionen systematisch. Das Vermeiden von Beschämung wird so nicht zur individuellen Tugend, sondern zu einem geteilten professionellen Anspruch.

Insgesamt zeigt sich, dass inklusives pädagogisches Handeln den Wandel von Beschämung zu Wertschätzung auf mehreren Ebenen unterstützt: durch eine reflektierte Haltung, durch eine relational ausgerichtete Beziehungsgestaltung, durch eine bewusst gewählte Sprache und durch strukturell verankerte kollektive Verantwortung. Wertschätzendes Handeln erweist sich dabei keineswegs als weich oder beliebig, sondern als Ausdruck professioneller Stärke. Es nimmt Kinder in ihrer Subjektivität ernst, anerkennt die eigene Machtposition und gestaltet diese verantwortungsvoll. Inklusion wird so nicht nur organisatorisch umgesetzt, sondern im Alltag erfahrbar gemacht.

Welche Aspekte charakterisieren beschämungssensibles pädagogisches Handeln?

Beschämungssensibles pädagogisches Handeln ist kein definierter Methodenkatalog, sondern eine komplexe, relationale Praxis, die sich in Haltung, Sprache, Reaktion und Struktur niederschlägt. Sie zielt darauf ab, Schüler*innen in ihren emotionalen und sozialen Bedürfnissen wahrzunehmen und zu begleiten, insbesondere in Momenten, in denen sie sich verletztlich, unsicher oder ausgeschlossen fühlen könnten. Pädagogisches Handeln wird dann beschämungssensibel, wenn es nicht primär diszipliniert oder bewertet, sondern Menschenwürde schützt, Entwicklung ermöglicht und Zugehörigkeit sichert (Honneth 1992; Prengel 2006; Retzlaff 2020). Im Folgenden werden fünf zentrale Aspekte herausgearbeitet, die beschämungssensibles Handeln charakterisieren, gestützt auf die empirischen Beobachtungen, theoretische Grundlagen und reflektierte pädagogische Praxis.

Ein erster zentraler Aspekt ist die emotionale Responsivität, also die Fähigkeit, wahrzunehmen, was nicht ausgesprochen wird. Lehrpersonen, die beschämungssensibel handeln, nehmen emotionale Signale und nonverbale Hinweise ihrer Schüler*innen ernst, auch wenn diese leise, indirekt oder irritierend erscheinen. Sie fragen nicht nur: Was tut das Kind? Sondern: Was könnte es gerade brauchen? (Bürgelmann 2005; Noddings 2013). Ein eindrucksvolles Gegenbeispiel zeigt die Vignette *Ignorierte Not - unterdrückte Emotion*, in der ein weinender Schüler von der

Lehrperson übersehen wird. Die emotionale Abwesenheit der Lehrkraft wird hier zur Form stiller Beschämung, nicht durch Worte, sondern durch Unterlassung. Beschämung entsteht in diesem Fall nicht durch eine aktive Verletzung, sondern durch den Entzug von Beziehung (Hafeneger 2013). Demgegenüber zeigt etwa Berührung als Beziehung, wie eine kurze, achtsame Reaktion, körperlich wie sprachlich, eine angespannte Situation deeskalieren und in eine Form der Anerkennung überführen kann. Beschämungssensibles Handeln beginnt somit mit Aufmerksamkeit, Offenheit und der Bereitschaft, sich berühren zu lassen, im leiblichen wie im übertragenen Sinn (Meyer-Drawe 2008; Waldenfels 2015).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist der Schutz durch Beziehung im Sinne von Sicherheit statt Kontrolle. Beschämung entsteht häufig dort, wo Schüler*innen sich nicht geschützt fühlen, etwa bei öffentlichen Korrekturen, ironischen Kommentaren oder verächtlichem Tonfall. Beschämungssensibles Handeln bedeutet daher, dass die pädagogische Beziehung ein sicherer Raum ist, in dem auch Scheitern, Weinen, Rückzug oder Fehler erlaubt sind, ohne Angst vor Bloßstellung (Goffman 2017; Retzlaff 2020). Dazu gehört Diskretion im Umgang mit Fehlern, wie es das Gegenbeispiel Feedback als Gesichtsverlust verdeutlicht, ebenso wie individuelle Rückmeldung statt öffentlicher Kritik sowie empathisches Verhalten in Konfliktsituationen, wie in Doppelter Perspektive auf Respekt sichtbar wird. Diese Praxis basiert auf einer asymmetrischen Verantwortung: Die Lehrperson verfügt über mehr Macht und trägt deshalb auch mehr Verantwortung dafür, wie sie reagiert, wann sie eingreift und wie sie Nähe oder Distanz gestaltet (Prengel 2006; Helsper 2016). Beschämungssensibilität bedeutet, diese Asymmetrie nicht auszunutzen, sondern fürsorglich auszugestalten.

Ein dritter zentraler Aspekt betrifft die Sprache der Wertschätzung. Sprache ist eines der wirksamsten Mittel pädagogischen Handelns und zugleich eines der gefährlichsten. Viele Formen von Beschämung entstehen nicht durch lautstarke Demütigung, sondern durch sprachliche Mikroaggressionen (Sue et al. 2010), etwa durch zynische Bemerkungen, verallgemeinernde Aussagen oder abwertende Etiketten. In der Vignette Vorwurf der Aufmerksamkeitssuche wird deutlich, wie verletzend ein einziger Satz („Du willst nur wieder Aufmerksamkeit“) sein kann, weil er nicht das Verhalten kritisiert, sondern die Person entwertet (Miller 1983). Demgegenüber steht die Sprache der Gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg 2004), die vier zentrale Elemente kombiniert: Beobachtung ohne Bewertung, das Benennen

eigener Gefühle, das Formulieren von Bedürfnissen sowie das Aussprechen konkreter Bitten. In der Praxis kann das heißen: „Ich merke, dass du dich oft meldest. Möchtest du vielleicht mehr Sicherheit haben, ob du auf dem richtigen Weg bist?“ statt: „Immer du! Du kannst auch mal warten!“. Beschämungssensibles Handeln nutzt Sprache nicht als Waffe, sondern als Brücke. Es achtet auf Tonfall, Rhythmus und Wortwahl, ebenso wie auf das Schweigen. Denn auch Nicht-Sprechen kann beschämen, wenn es Ausgrenzung vermittelt (Goffman 2017; Retzlaff 2020).

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil beschämungssensibler Praxis ist eine fehlerfreundliche Rückmeldekultur. Schüler*innen erleben täglich Momente des Nicht-Könnens, Missverstehens oder Scheiterns. Wenn diese öffentlich kommentiert, mit Ironie begleitet oder abgewertet werden, entsteht Scham und oft eine dauerhafte Angst vor Beteiligung (Krumm & Eckstein 2003; Retzlaff 2020). Die Vignette *Zwei Chancen, viele Wege* zeigt hingegen, wie durch ruhige Rückmeldung und alternatives Erklären ein Raum für Wiederholung ohne Stigma entsteht. Die Lehrperson erkennt das Bemühen an und vermeidet den Gesichtsverlust durch individuelles Feedback. Beschämungssensible Rückmeldekultur bedeutet daher, Fehler nicht kommentierend bloßzustellen, sondern begleitend aufzugreifen, *noch-nicht-Können* als Teil des Lernprozesses zu verstehen (Schratz et al. 2012) und Lernen nicht an Lautstärke oder Schnelligkeit zu koppeln, sondern an Entwicklung.

Schließlich ist die Sicherung von Zugehörigkeit ein zentraler Schutzfaktor gegen Beschämung. Wenn Schüler*innen erfahren, dass sie Teil der Gruppe bleiben, auch wenn sie stören, weinen, zögern oder sich anders verhalten, entsteht ein tiefes Gefühl von Sicherheit (Allen et al. 2022; Prengel 2019). In der Vignette *Vertrauen in Bewegung* wird dies deutlich: Die Schülerin darf sich aus der Lerngruppe herausnehmen, ohne ausgeschlossen zu werden. Die Lehrerin begleitet diesen Prozess leise und körperlich nah, ohne ihn zu kommentieren oder zu sanktionieren. Beschämungssensibles Handeln bedeutet daher, nicht mit Sanktion, sondern mit einem Beziehungsangebot zu antworten, besonders in Momenten, in denen Schülerinnen an Grenzen stoßen. Es heißt, Kinder nicht für ihre Verletzlichkeit zu bestrafen, sondern sie in ihrem So-Sein zu halten, auch wenn dieses laut, fordernd oder unsicher ist (Noddings 2013; Booth & Ainscow 2017).

Zusammenfassend zeigt sich, dass beschämungssensibles pädagogisches Handeln durch die Wahrnehmung emotionaler und sozialer Signale, durch Schutz vor öffentlicher Bloßstellung, durch Sprache als Mittel der Wertschätzung statt Entwertung,

durch eine fehlerfreundliche Rückmeldekultur sowie durch die Sicherung von Zugehörigkeit auch in schwierigen Momenten geprägt ist. Es ist ein Handeln, das nicht schwach ist, sondern stark, weil es Führung mit Fürsorge, Haltung mit Handlung und Pädagogik mit Ethik verbindet. Inklusion bleibt ohne beschämungssensible Praxis defizitär, mit ihr aber wird Schule nicht nur offen, sondern menschlich.

Inwieweit unterstützt ein solches Handeln inklusives Denken und Handeln?

Inklusives Denken und Handeln bedeutet, alle Lernenden als gleichwürdig anzuerkennen, unabhängig von ihren Fähigkeiten, ihrer Herkunft, ihrer Sprache, ihrer psychischen oder körperlichen Verfassung. Inklusion zielt darauf, Barrieren abzubauen, Teilhabe zu ermöglichen und Vielfalt als Normalform schulischer Realität zu verstehen (Booth & Ainscow 2017; Ainscow 2020). Dieses Ziel ist nicht rein strukturell zu erreichen, sondern verlangt eine Beziehungspraxis, die Differenz nicht als Defizit behandelt, sondern als Ressource versteht (Prengel 2019; Walgenbach 2017).

Beschämungssensibles, wertschätzendes Handeln ist dafür kein optionaler Zusatz, sondern konstitutiv. Denn wo Beschämung stattfindet, ist Inklusion nicht möglich. Beschämung grenzt aus, macht klein, erzeugt Angst und Selbstabwertung (Wurmser 1998; Retzlaff 2020). Wertschätzung hingegen ermöglicht Zugehörigkeit, stärkt Selbstwirksamkeit und schafft Lernräume, die sicher sind, sozial, emotional und intellektuell (Honneth 1992; Deci & Ryan 2000).

Beschämungssensibles Handeln unterstützt inklusives Denken und Handeln zunächst dadurch, dass Wertschätzung Inklusion spürbar macht und Zugehörigkeit sichert. Einer der Grundpfeiler inklusiver Bildung ist das Recht jedes Kindes auf Zugehörigkeit, auch in schwierigen Momenten, auch bei wiederholtem Fehlverhalten und auch dann, wenn Anpassung schwerfällt (Booth & Ainscow 2017; Prengel 2006). Beschämung zerstört genau dieses Zugehörigkeitsgefühl, indem sie signalisiert: „Du bist falsch, zu viel, nicht genug.“ Wertschätzung hingegen vermittelt selbst in Krisenmomenten: „Du darfst hier sein. Ich sehe dich. Ich begleite dich.“ Beispielhaft wird dies in der Vignette Vertrauen in Bewegung: Die Lehrerin bietet der Schülerin mit Bewegungsdrang keinen Ausschluss an, sondern einen alternativen Weg des Dabeibleibens. Die Schülerin wird nicht diszipliniert, sondern beziehungsorientiert gehalten. So wird Inklusion erfahrbar, nicht als Theorie, sondern als pädagogische Alltagspraxis (Prengel 2017; Meyer-Drawe 2008). Inklusion wird somit nicht durch Regeln allein erreicht, sondern dort, wo niemand sich schämen muss, so zu sein, wie er oder sie ist (Hafeneger 2013).

Darüber hinaus fördert wertschätzendes Handeln Selbstwirksamkeit und Motivation. Schüler*innen, die beschämt werden, ziehen sich häufig zurück. Sie vermeiden Beteiligung, melden sich nicht mehr und übernehmen keine Verantwortung. Beschämung macht passiv und untergräbt Lernbereitschaft (Krumm & Eckstein 2003; Retzlaff 2020). Inklusion hingegen lebt von aktiver Teilhabe, und diese ist nur möglich, wenn Lernende sich selbst als kompetent und anerkannt erleben. Wertschätzende Rückmeldungen, wie sie etwa in Zwei Chancen, viele Wege oder Doppelte Perspektive auf Respekt beobachtet wurden, führen dazu, dass Schüler*innen Fehler nicht als Bloßstellung, sondern als Teil des Lernens begreifen. Sie trauen sich, Fragen zu stellen, sich zu zeigen und Aufgaben zu übernehmen. In der Sprache der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 2000) werden dadurch ihre psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit gestärkt – zentrale Voraussetzungen für Motivation und nachhaltiges Lernen. Beschämungssensibles Handeln trägt somit direkt dazu bei, inklusives Lernen nicht nur organisatorisch zu ermöglichen, sondern tatsächlich zu realisieren (Hattie 2009; Schratz et al. 2016).

Nicht zuletzt verändert beschämungssensible Pädagogik das System Schule insgesamt. Wertschätzendes Handeln entfaltet eine strukturelle Wirkung, indem es die Schulkultur prägt. Wenn Schüler*innen erleben, dass sie in ihrer Eigenart angenommen sind und dass Lehrpersonen nicht primär disziplinieren, sondern verstehen wollen, entsteht ein Klima des Vertrauens. Schule wird dann nicht als Ort des Drucks wahrgenommen, sondern als Ort der Beziehung, des Dialogs und der wechselseitigen Entwicklung (Helsper 2016; Prengel 2019). Inklusion braucht genau eine solche Kultur, eine Kultur, in der Differenz nicht durch Normierung eingeebnet, sondern durch Wertschätzung produktiv gemacht wird. Dies gelingt nicht durch Programme allein, sondern dort, wo Beschämung als systemisches Risiko erkannt und durch bewusste Beziehungsgestaltung bearbeitet wird (Prengel 2017; Retzlaff 2020; Ainscow 2020). Die Fallvignetten zeigen deutlich, dass dort, wo Lehrpersonen nicht auf Macht und Kontrolle setzen, sondern auf Zuhören, Nachfragen, Halten und Reagieren, Schule nicht nur inklusiv gedacht, sondern inklusiv gestaltet wird.

Beschämungssensibilität erweist sich somit als Bedingung gelebter Inklusion. Ein beschämungssensibles, wertschätzendes pädagogisches Handeln verhindert Ausgrenzung, bevor sie entsteht, ermöglicht Teilhabe auch für leise, unsichere oder herausfordernde Schüler*innen und eröffnet Lernräume, in denen Fehler, Gefühle und

Vielfalt Platz haben. Damit wird es zur praktischen Voraussetzung für inklusives Denken und Handeln, nicht als abstrakter Anspruch, sondern als gelebte Beziehungspraxis im Klassenzimmer.

Oder mit den Worten von Annedore Prengel (2006): „Die Ethik pädagogischer Beziehungen ist der Ort, an dem sich entscheidet, ob Inklusion gelingt.“

Die vorangegangene Analyse hat gezeigt, dass wertschätzendes, beschämungssensibles Handeln nicht nur eine pädagogisch wünschenswerte Haltung ist, sondern eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung inklusiver Bildungsziele. Die empirischen Beobachtungen in Kapitel 4.1 und 4.2 sowie die vertiefte Auseinandersetzung mit Fachliteratur und Ethikkonzepten haben deutlich gemacht, dass dort, wo Lehrpersonen bewusst Beziehung gestalten, Sprache reflektiert einsetzen und Fehler als Lernanlässe begreifen, schulische Räume entstehen, in denen sich Kinder und Jugendliche sicher, gesehen und zugehörig fühlen können.

Im Gegensatz dazu führen beschämende Praktiken, ob explizit oder subtil, zu Rückzug, Unsicherheit und Ausschluss. Sie widersprechen nicht nur den Werten einer inklusiven Schule, sondern unterlaufen deren Ziele auf Beziehungsebene. Umso wichtiger ist es, dass inklusive Pädagogik nicht als rein didaktisches oder strukturelles Konzept verstanden wird, sondern als tief relational verankerte Praxis, in der Anerkennung, Zugehörigkeit und Ermutigung zentrale Rollen spielen.

Wertschätzung kann dabei als pädagogischer Kompass verstanden werden – nicht im Sinne weichgespülter Nettigkeit, sondern als Ausdruck einer professionellen Haltung, die sich der eigenen Macht und Verantwortung bewusst ist. Sie ist Schutz, Rahmen und Ermöglichung zugleich. Und sie ist lernbar – durch Reflexion, kollegialen Austausch und durch die bewusste Auseinandersetzung mit dem, was im Klassenzimmer geschieht.

Die zentrale Erkenntnis lautet:

Inklusion gelingt nicht durch Struktur allein, sondern durch Beziehung.

Und diese Beziehung muss frei von Beschämung und getragen von Wertschätzung sein, wenn sie tragfähig, entwicklungsfördernd und gerecht sein soll.

5. Ausblick und Fazit

Dieses abschließende Kapitel richtet zunächst den Blick nach vorn und skizziert weiterführende Perspektiven für Theorie, Praxis und Forschung. Dabei werden insbesondere Fragen der institutionellen Verankerung beschämungssensibler Praxis,

der Professionalisierung angehender Lehrpersonen sowie der Entwicklung schulspezifischer Schutzkonzepte aufgegriffen. Im anschließenden Fazit werden die zentralen Erkenntnisse der Arbeit verdichtet und in ihrer Bedeutung für eine inklusive, beziehungsorientierte Schulentwicklung reflektiert. Ziel ist es, den Wert einer achtsamen Beziehungsgestaltung im Unterricht nicht nur theoretisch einzuordnen, sondern als grundlegenden Maßstab für eine humane, gerechte und demokratische Schule zu begreifen.

5.1 Ausblick: Theorie, Praxis und Forschung weiterdenken

Die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse legen eindrücklich offen, dass pädagogische Beziehungsgestaltung im Kontext inklusiver Bildung weit über bloße Didaktik hinausgeht. Wertschätzung und Beschämung sind keine Randphänomene, sondern zentrale Dimensionen schulischer Wirklichkeit. Sie prägen das Klima im Klassenzimmer, das Selbstbild der Lernenden und die Integrität der pädagogischen Profession. Die Ergebnisse zeigen, dass es für eine inklusive Schulkultur nicht genügt, organisatorische oder curriculare Rahmenbedingungen zu schaffen. Erst durch eine achtsame, ethisch fundierte und emotional sensible Beziehungsgestaltung wird Inklusion zur gelebten Wirklichkeit.

Daraus ergeben sich bedeutsame Implikationen auf theoretisch-konzeptioneller, pädagogisch-praktischer und forschungsbezogener Ebene. Aus theoretischer Perspektive wird deutlich, dass der Begriff der Inklusion um eine explizit relationale und emotionale Komponente erweitert werden muss. Inklusion bedeutet nicht nur räumliche Teilhabe, sondern auch Anerkennung auf zwischenmenschlicher Ebene. Die analysierten Fallvignetten zeigen, dass Wertschätzung nicht allein durch Worte geschieht, sondern ebenso durch Gesten, Mimik, Präsenz, Geduld und eine Haltung, die die Individualität jedes Kindes anerkennt und schützt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bestehende Theoriekonzepte, etwa von Prengel (2019), Honneth (1992) oder Rosenberg (2004), um eine Ethik der pädagogischen Begegnung zu ergänzen. Eine solche Ethik müsste systematisch beschreiben, wie professionelle Anerkennung trotz struktureller Asymmetrien gelingen kann, auch unter Bedingungen von Belastung, Zeitdruck oder konflikthafter Situationen.

Auf der Ebene der pädagogischen Praxis legen die Beobachtungen nahe, dass selbst gut gemeinte Routinen unbeabsichtigt beschämend wirken können, etwa durch öffentliches Lob, das einzelne Schülerinnen bloßstellt, durch ironische Kommentare

oder durch nonverbale Abwendung in sensiblen Momenten. Um dem entgegenzuwirken, bedarf es einer systematischen Verankerung von Beschämungssensibilität auf institutioneller Ebene. Schulen sollten Konzepte zur Prävention emotionaler Gewalt entwickeln, beschämende Interaktionen offen thematisieren und Lehrpersonen zu alternativen Handlungsmöglichkeiten befähigen. Ebenso wichtig ist die Schaffung professioneller Reflexionsräume, etwa durch Supervision, kollegiale Beratung oder Videoanalysen, die einen bewussteren Umgang mit der eigenen Beziehungsgestaltung ermöglichen. Pädagogische Fachkräfte benötigen geschützte Räume, um Unsicherheiten, Affekte und Ambivalenzen zu reflektieren. Darüber hinaus kann eine multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Inklusionspädagoginnen, Schulsozialarbeit, Schulassistent*innen und psychologischen Diensten dazu beitragen, Verantwortung für das emotionale Klima der Schule gemeinsam zu tragen.

Auch für die Lehrer*innenbildung ergeben sich weitreichende Konsequenzen. Pädagogische Professionalität umfasst weit mehr als Fachwissen und didaktische Kompetenz. Lehrpersonen sind täglich gefordert, Nähe und Distanz auszubalancieren, mit normabweichendem Verhalten umzugehen und sensible Interaktionen verantwortungsvoll zu gestalten. Emotionale Prozesse und ethische Herausforderungen sollten daher nicht als Zusatz, sondern als Kernbestandteil der Ausbildung verstanden werden. Die curriculare Verankerung von Scham- und Anerkennungstheorien kann dazu beitragen, angehende Lehrpersonen für relationale Dynamiken zu sensibilisieren. Zugleich sind Formate notwendig, die Selbstreflexion fördern, etwa durch Biografiearbeit, Rollenspiele oder die Arbeit mit Fallvignetten. Insbesondere in Praktika und begleitenden Seminaren sollte gezielt auf Beziehungssituationen eingegangen werden, sodass Feedback zur Interaktionspraxis die Entwicklung eines differenzierten Gespürs für Beschämungsdynamiken unterstützt.

Schließlich eröffnet sich auf forschungsbezogener Ebene ein breites Feld weiterer Fragestellungen. Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur empirischen Erforschung beschämungssensibler Inklusionspraxis, macht jedoch zugleich deutlich, dass viele Aspekte bislang unzureichend untersucht sind. Künftige Studien sollten verstärkt die Perspektive der Schüler*innen einbeziehen, um zu erfassen, wie sie Wertschätzung und Beschämung erleben, was sie als schützend oder entwertend wahrnehmen und wie sich solche Erfahrungen auf ihre Bildungsbiografien auswirken.

Darüber hinaus wären Langzeitstudien notwendig, um nachhaltige Effekte wertschätzender beziehungsweise beschämender Interaktionen auf Motivation, Leistung und Selbstwirksamkeit zu untersuchen. Ebenso bedarf es empirisch begleiteter Modellprojekte und Schulversuche, in denen beschämungssensible Konzepte systematisch erprobt und unter realistischen Alltagsbedingungen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden.

5.2 Fazit: Schule als Ort der Wertschätzung denken

Die vorliegende Masterarbeit macht deutlich, dass pädagogische Beziehungsgestaltung weit mehr ist als eine Frage des Stils. Sie ist eine Frage der Haltung, der Verantwortung und der Menschenwürde. In einem Bildungssystem, das zunehmend auf Leistung, Vergleich und Standardisierung fokussiert ist, besteht die Gefahr, dass jene Momente aus dem Blick geraten, in denen Kinder und Jugendliche sich in ihrer Einzigartigkeit gesehen fühlen oder eben nicht.

Wertschätzung ist kein Luxus, keine Nettigkeit, sondern das Fundament jedes gelingenden Lernprozesses. Beschämung hingegen kann Lernbiografien beschädigen, Vertrauen zerstören und soziale Teilhabe behindern. In diesem Spannungsfeld bewegt sich jede Lehrperson, bewusst oder unbewusst. Die Erkenntnisse dieser Arbeit sollen dazu beitragen, diesen Raum bewusster zu gestalten.

Wenn Schule ein Ort sein soll, an dem Kinder und Jugendliche nicht nur Wissen erwerben, sondern auch wachsen, sich ausprobieren, scheitern und dennoch anerkannt bleiben dürfen, dann braucht es Pädagog*innen, die sich ihrer Wirkungsmacht bewusst sind und die den Mut haben, aus einer Haltung der Zugewandtheit heraus zu handeln. Nur so kann Inklusion zu mehr werden als einem strukturellen Konzept: zu einer gelebten Praxis der Wertschätzung.

Abschließender Gedanke

Wertschätzung ist kein pädagogischer Luxus.
Sie ist ein Menschenrecht in der Bildung.

Sie ist der Moment, in dem ein Kind spürt:
Ich darf sein. Ich muss mich nicht verstecken. Ich gehöre dazu.

Diesen Moment zu ermöglichen, immer wieder, für alle, ist eine der wirkmächtigsten
Aufgaben inklusiver Pädagogik. Und zugleich ihr größtes Versprechen.

6. Literaturverzeichnis

- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion*. routledge. Edinburgh University Press
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Allen, K. A., Gray, D. L., Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2022). The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational psychology review*, 34(2), 1133-1156.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 565-585). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 623–640.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Biewer, G., Hedderich, I., Hollenweger, J., Markowetz, R., & Uni-Taschenbücher GmbH Verlag. (2022). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: eine Einführung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Blumer, H. (2017). What is wrong with social theory?. In *Sociological methods* (pp. 84-96). Routledge.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015a). *Inklusive Modellregionen*.
- BMKOES - Bundesministerium für Kunst, Kultur, öffentlichen Dienst und Sport. (2021). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2021-2030.
- Boban, I., & Hinz, A. (2016). Index für Inklusion. Beltz.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive sozialforschung*. Vs Verlag Fur Sozialwisse.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (7. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich
- Bohnsack, R., Marotzki, W., & Meuser, M. (2010). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Stuttgart Opladen [u.a.]: UTB GmbH Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2010). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Springer VS.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (3. Aufl.). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Hartig, I. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.

- Brügelmann, H. (2005). *Schule verstehen und gestalten. Perspektiven der Forschung und Probleme von Erziehung und Unterricht*. Libelle.
- Brockhaus. (2001). *Brockhaus Pädagogik: Ein Fachlexikon für Studium, Ausbildung und Praxis*. Wiesbaden: Brockhaus Verlag.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi delta kappan*, 91(7), 23-30.
- Buchner, T., & Proyer, M. (2019). From special to inclusive education policies in Austria-developments and implications for schools and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 83-94.
- Budde, J. (2012). Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Verständnis des Zusammenhang von Bildungs (miss) erfolgen und Geschlecht leisten?. In *Jungen-Pädagogik: Praxis und Theorie von Genderpädagogik* (pp. 23-33). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft*. Hochschulkonferenz-Arbeitsgruppe „Research Ethics / Research Integrity“. <https://www.bmbwf.gv.at>
- Brügelmann, H. (2005). *Schule verstehen und gestalten. Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht*. Lengwil: Libelle.
- Butler, J. (2009). *Frames of war: When is life grievable?*. Verso Books.
- Carter, C. C. (2008). Voluntary standards for peace education. *Journal of peace education*, 5(2), 141-155.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Connell, R. (1999). *Der gemachte Mann*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.
- Dudenredaktion (Hg.) (2011). *Duden: Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* (7. Auflage). Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hg.) (2010). *Duden: Das Synonym-Wörterbuch. Bibliographisches Institut* (5. Auflage). Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hg.) (2006). *Duden: Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache* (Duden Bd. 7) (4. Auflage). Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. *Blackwell handbook of # adolescence*, 129-148.
- Eckstein, K., & Krumm, V. (2003). "Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?" *Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht*. [Zugriff 21.06.2022]
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. Aufl.). University of Chicago Press.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Schule und Geschlecht. In *Handbuch der Schulforschung* (pp. 673-695). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feyerer, E. (2012). Außenklasse - Chancen und Gefahren eines kooperativen Modells. *Innsbruck: bidok*.
- Feyerer, E., & Svecnik, E. (2019). *Umsetzungsbericht über die Entwicklung inklusiver Modellregionen. Strategien und gesetzte Maßnahmen sowie bundesländerspezifische Entwicklungen*. Wien: bifie. In press.
- Flick, U. (2022). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (9. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Florian, L. (2007). Reimagining special education. *The Sage handbook of special education*, 7-20.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813-828.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Üb.). New York, NY: Pantheon Books. (Originalarbeit 1975)
- Gadamer, H. G. (1990). *Wahrheit und methode grundzüge einer philosophischen hermeneutik*.
- Geertz, C. (2003). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung*. utb GmbH.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Goffman, E. (2023). The presentation of self in everyday life. In *Social theory re-wired* (pp. 450-459). Routledge.
- Goffman, E. (2017). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Routledge.
- Gold, R. L. (2017). Roles in sociological field observations. In *Sociological methods* (pp. 363-380). Routledge.
- Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. In *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (pp. 30-53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*.

- routledge.
- Hafeneger, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen: Beschämung in der Pädagogik*. Brandes & Apsel Verlag.
- Hart, S., & Hodson, V. K. (2004). *The compassionate classroom: Relationship based teaching and learning*. PuddleDancer Press.
- Heinzel, F., Prengel, A., Reitz, S., & Winklhofer, U. (2017). *Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Rochow-Edition.
- Helle, J., & Juul, J. (2019). *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt*. Weinheim Basel: Beltz-Verlag.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (pp. 15-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2015). Inklusion – von der Integration zur Dekonstruktion von Ausschluss. In: Boban & Hinz (Hrsg.), *Index für Inklusion*.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschulkonferenz. (2020). *Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
https://forschung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_forschungsservice/Formulare_Info_Stipendien/Praxisleitfaden_fuer_Integritaet_und_Ethik_in_der_Wissenschaft_Stand_29-9-2020_Final.pdf (Stand 12.06.2025)
- Hofer, M., & Schritteser, I. (2009). *Lehrerbildung als kulturelle Praxis?: Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte...* In *Kulturen der Lehrerbildung*. Waxmann Verlag.
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.
- Honneth, A. (2003). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt a. M.
- 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.
- King, V., & Koller, H. C. (2009). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In *Adoleszenz—Migration—Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (pp. 9-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, V., & Weiß, S. (2002). *Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich*. Erweiterte Fassung eines

- Vortrags auf der Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) Oktober 2001. Verfügbar unter: <http://a-ch-d.eu/MATERIALIEN/hoeflichkeit/machtmissbrauchvonlehrerninoesterreich2002.pdf> (Stand: 23.02.2024)
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-184.
- Lüders, C. (2015). *Beobachtung als Verfahren qualitativer Sozialforschung*. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-396). Reinbek: Rowohlt.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S., & Werning, R. (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik—eine Einführung. *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht—Grundlagen in der Sonderpädagogik*, 9-58.
- Mayring, P. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2016). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz Verlag.
- Melzer, W., & Schubarth, W. (2006). *Gewalt als soziales Problem in Schulen* (2. Aufl.) Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, H., & Hillenbrand, C. (2020). *Classroom Management: Grundlagen erfolgreicher Unterrichtsführung* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Miller, A. (1983). *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neckel, S. (1991). *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Campus.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (pp. 759-770). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press.
- Nussbaum, M. C., & Capabilities, C. (2011). The human development approach. *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard.
- Omer, H., & Schlippe, A. V. (2016). *Autorität durch Beziehung: die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Österreichischer Behindertenrat. (2023). *SPF und Lehrplanzuordnung*. <https://www.behindertenrat.at/>
- Österreichisches Wörterbuch (Hg.) (2023). *Österreichisches Wörterbuch online*. Wien: öbv. Verfügbar unter: https://www.oewb.at/oebv/oewb/start.xav#_oewb_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27d3e1597715%27%5D_1708509629494 (Stand: 09.06.2025)
- Petrovic, A, Sixt, U, & Svecnik, E., (2017). Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. *Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol*. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wpcontent/uploads/2017/05/Fallstudien_Inklusive_Modellregionen_web.pdf (Stand: 20.02.2024).
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Boston, MA: Springer US.

- Piezunka, A., & Prengel, A. (2019). Zur inklusiven und ethischen Qualität pädagogischer Beziehungen: Zwischen individuellen, kollektiven und universellen Perspektiven. *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität Band I*, 114.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung* (Bd. 32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen - Herausforderungen - Praxisformen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Prengel, A., Tellisch, C., Wohne, A., & Zapf, A. (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 34(2), 150-157.
- Prengel, A. (2017). Pädagogische Beziehungen und die Vermeidung von Beschämung in inklusiven Schulen. In K. Bartosch, A. Prengel & T. Rieger (Hrsg.), *Inklusive Schule gestalten: Partizipation, Didaktik, Diagnostik* (S. 179-194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Verlag Barbara Budrich.
- Prengel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Prengel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. *Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 5-33.
- Prengel, A., Tellisch, C., Wohne, A., & Zapf, A. (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 150-157.
- Probyn, E. (2005). *Blush: Faces of shame*. U of Minnesota Press.
- Reich, K. (2012). *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus*. Neuwied: Beltz Verlag.
- Reischl, J. (2019). Der Einsatz der Tiefenhermeneutik in der Lehrer* innenbildung am Beispiel eines Protokolls einer teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde. *Journal für LehrerInnenbildung jlb*, 19(4), 102-111.
- Resch, K., Lindner, K. T., Streese, B., Proyer, M., & Schwab, S. (Eds.). (2021). *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann Verlag.
- Retzlaff, H. (2020). *Scham und Beschämung in der Schule: Über eine verborgene Dimension pädagogischer Beziehungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricoeur, P. (1986). Life: A story in search of a narrator. In *Facts and values: Philosophical reflections from western and non-western perspectives* (pp. 121-132). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rosenberg, M. B. (2007). *Erziehung die das Leben bereichert. Wie gewaltfreie Kommunikation (GFK) im Schulalltag dazu beiträgt, die Leistungsfähigkeit zu verbessern, Konfliktpotentiale abzubauen und Beziehungen zu fördern* (3. Auflage). Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, M. B. (2004). *Gewaltfreie Kommunikation: eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rosenberg, M. B., & Seils, G. (2005). *Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch*

- mit Gabriele Seils (5. Auflage). Freiburg im Breisgau u.a.: Herder Spektrum.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Saalfrank, W. T., & Zierer, K. (2017). *Inklusion* (Vol. 4541). UTB.
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2013). Belastung und beanspruchung im lehrerberuf.
- Sartre, J.-P. (1993). *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Hamburg
- Scheff, T. J. (2000). Shame and the social bond: A sociological theory. *Sociological theory*, 18(1), 84-99.
- Schneider, R. (2016). *Potenziale entdecken: Neun Inspirationen für eine ganzheitliche Persönlichkeits- und Unternehmensentwicklung*, 91-100.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose ua*. BoD-Books on Demand.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*, 2, 221-262.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012). Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte... [Looking at Pierre Bourdieu's Concept of Habitus in the Context of School Cultures] In: Kraller, Ch., Schnabel-Schüle, H., Schratz, M. & Weyand, B. (Hrsg.). *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. [Cultures of Teacher Education. The Changing Profession] Münster, New York, München & Berlin: Waxmann, 143 – 156.
- Schrittesser, I., & Witt-Löw, K. (2022). *Schulgeschichten in der Lehrer:innenbildung. Über den Einsatz von Kollektiver Erinnerungsarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Simmel, G. (1901). Zur Psychologie der Scham. In: Dahme, H.-J., & Rammstedt, O. (Hrsg.) *Schriften zur Soziologie*. Frankfurt 1992
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stangl, W. (2024). *Stangl.eu - Online-Lexikon zur Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu> (abgerufen am [12.06.25])
- Strauss, A. L., Corbin, J. M., Niewiarra, S., & Legewie, H. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer sozialforschung* (p. 150). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union.
- Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2010). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (8. Aufl.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Wiley.
- SVR (2023): *Weise Interventionen im schulischen Kontext: Materialien für die Praxis*.
Online: <https://www.svr-migration.de/weise-interventionen-material/> [Zugriff am: 08.06.25]
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2003). *Shame and guilt*. Guilford press.
- Tenorth, H.-E. (2010). *Geschichten der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann Verlag.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (Stand: 21.12.25)
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität-Intersektionalität-Diversity in der Erziehungswissenschaft* (Vol. 8546). Utb.
- Waldenfels, B. (2015). *Sozialität und Alterität: Modi sozialer Erfahrung*. Suhrkamp Verlag.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention. *Science*, 331(6023), 1447–1451.
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 19-35). Rotterdam: SensePublishers.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witt-Löw, K. (2021). Körperspuren: Erinnerungsgeschichten an Körperlichkeit in der Schule. In *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität* (147-160). Bielefeld: transcript Verlag.
- Wulf, C. (2001). *Anthropologie der Erziehung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Wurmser, L. (1998). *Die Maske der Scham. Zurs Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten* (3. Auflage). Berlin u. Heidelberg: Springer Verlag.
- Ziemen, Ameln-Haffke, H., Badstieber, B., Baldin, D., Becker-Mrotzek, M., Bernasconi, T., Bitschnau, K., Boban, I., Boenisch, J., & Böing, U. (2017). *Lexikon Inklusion*. Vandenhoeck & Ruprecht.

7. **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Inklusion als Unterricht für alle (i.A. Saalfrank & Zierer 2017).....	13
Abbildung 2: Teilnehmende Beobachtung (Eigene Darstellung)	50
Abbildung 3: Erweiterte Feldnotiz (Eigene Darstellung).....	51
Abbildung 4: Transkription (Eigene Darstellung)	53
Abbildung 5: Merkmale zur Beobachtung von Beschämung und die Merkmale zur Beobachtung von Wertschätzung (Eigene Darstellung).....	55

8. Anhang

8.1 Teilnehmende Beobachtungen

Teilnehmende Beobachtung 1

Schule	Inklusive Schule, Lernraum Landstraße Schulzentrum FIDS 3, Petrusgasse 10
Datum	
Klasse	
Stunde	1. Stunde Gesamtunterricht
Lehrer*innen	2 Lehrerinnen Team-Teaching
Anzahl Schüler	
Anzahl Schülerinnen	
Inklusion?	Kids mit diversen Beeinträchtigungen
Raumbeschreibung	Klasse ist zum Frontalunterricht gerichtet, Lehrertisch hinter den Kids Raum ist bunt geschmückt mit Girlanden, Fensterdeko und Spielecke, UK für Tagesablauf
Sozialform	Lehrerin erklärt und bindet SuS immer wieder mit ein → Lückentext reden

Formen der Beschämung:

L. zieht (vllt unbewusst) eine Augenbraue hoch, wenn ihr etwas nicht passt

Formen der Wertschätzung:

- Lehrerin massiert Schüler mit Igelball den Rücken, da er sehr aufgeregt erscheint
- L. korrigiert nicht nur eine Schülerin, sondern macht alle darauf aufmerksam, dass die Bohnen bestimmte Farben haben
- Beachten Details bei den Bohnen im Glas Zeichnungen
- Lehrerin erklärt einzelnen SuS explizite Schritte 1zu1 und ganz leise mit viel Gestikulation
- Viel Körperkontakt mit streicheln am Rücken bei Interaktion → SuS scheinen das sehr zu genießen

Besondere Beobachtungen:

Lehrerin verbessert SuS so, dass sie den Satz richtig sagt

Kinder sind sehr aufmerksam und ruhig. Reagieren sofort auf „Leise Zeichen“ und lassen sich gegenseitig ausreden.

Ein Schüler möchte mich in den Unterricht „Bohnen wachsen im Glas mit Küchenrolle“ mit einbauen und zeigt mir seine Fortschritte.

Die SuS bauen mich immer mehr in den Unterricht mit ein, arbeiten in ihrem Tempo, Fehler sind okay und werden gelobt.

Die SuS unterstützen sich gegenseitig und reden leise miteinander. Das stört den Unterricht überhaupt nicht.

Manche Arbeiten dürfen am Boden und manche müssen am Tisch erledigt werden. Bewegung durch die Klasse wird akzeptiert und bleibt unkommentiert, solange es im Rahmen ist und nicht stört.

Teilnehmende Beobachtung 2

Schule	Inklusive Schule, Lernraum Landstraße Schulzentrum FIDS 3, Petrusgasse 10
Datum	13.04.2023
Klasse	
Stunde	2. Stunde Gesamtunterricht
Lehrer*innen	2
Anzahl Schüler	■
Anzahl Schülerinnen	■
Inklusion?	Kids mit diversen Beeinträchtigungen
Raumbeschreibung	Siehe oben
Sozialform	Siehe oben

Formen der Beschämung:

Danach sieht sich der Schüler in der Klasse um, und tratscht mit seinen Klassenkameraden. Konzentriert sich nicht mehr auf seine Arbeit.

Andere L. kommt zu ihm und markiert ihm alles grün, dass er verbessern muss. Sie sagt ihm mit immer wieder hochgezogenen Augenbrauen, dass er sich konzentrieren muss und von oben bis unten durcharbeiten soll

L. wird ungeduldig mit dem einen Schüler. Ihre Worte werden lauter, sie steht vor ihm an den Tisch gelehnt und sagt ihm lauter und präzise was er JETZT zu tun hat.

- er arbeitet nicht.

- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]
- Es wird leise.
- [REDACTED]
- [REDACTED]

Der Schüler, der vorhin durchgehend zum Arbeiten „motiviert“ wurde, wird jetzt ignoriert. Er zeigt zwischendurch immer wieder auf, wird jedoch nicht dran genommen. Er tratscht mit seinem Sitznachbar.

Schüler wirft Rechenbrett runter → „[REDACTED] böser Blick mit Stirnrunzeln und Augenbrauen hochziehen

Formen der Wertschätzung:

- „So wie du *das/jenes* machst, ist das super, aber wenn du *das/jenes* so machen würdest, wäre es besser“ - in einem sehr freundlichen Ton. → SuS nehmen das gerne an.
- SuS können sich jederzeit ohne Fragen Wasser vom Waschbecken zum Trinken holen
- Viel positive Bestätigung, wenn etwas gut gemacht wird

Besondere Beobachtungen:

Wenn eine Erklärung für ein Wort nicht reicht, dann wird auf die Muttersprache des/der SuS zurückgegriffen.

Die SuS haben alle dieselben Aufgaben, aber unterschiedliche Voraussetzungen. Manche brauchen mehr Hilfe als andere. Sie helfen sich gegenseitig und die L. sind durchgehend damit beschäftigt Hilfestellungen zu geben.

Gut ist, dass die Kids immer „2 Chancen“ haben. Durch das Teamteaching (beide machen alles) können die Kids immer mindestens 2x nachfragen und bekommen unterschiedliche Erklärungen, wo die Chance, dass eine „fruchtet“ höher ist.

Die Klasse wird lauter „Wenn du eine Frage hast, dann zeig auf“ -> es wird leiser

8.2 Erweiterte Feldnotizen

Feldnotiz 1: Beobachtung am [REDACTED] - [REDACTED]

Ort: [REDACTED]

Klasse: [REDACTED]

Zeitpunkt: Gesamtunterricht, vormittags

Beobachtete Lehrpersonen: Zwei Lehrerinnen [REDACTED] Team-Teaching

Anzahl der Schüler*innen: 10 Kinder [REDACTED]

Inklusionsstatus: Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen im Klassenverband integriert

Raumgestaltung: Der Klassenraum ist farbenfroh dekoriert mit Fensterbildern, Geburtstagsluftballons, selbstgezeichneten Portraits der Schüler*innen und einer Spielecke. Eine Unterstützte Kommunikation (UK) visualisiert den Tagesablauf. Der Lehrerpult befindet sich hinter den Schüler*innen.

Unterrichtsform und Interaktion:

Die Lehrperson leitet den Unterricht frontal, bindet jedoch die Schüler*innen regelmäßig verbal und nonverbal ein. Beim gemeinsamen Bearbeiten eines Lückentextes im Plenum findet ein wechselseitiger Dialog statt. Die Schüler*innen zeigen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und reagieren sofort auf stille Zeichen der Lehrperson. Bewegung durch den Klassenraum wird akzeptiert, solange sie nicht störend wirkt.

Beobachtbare Praktiken der Wertschätzung:

Ein Schüler, der auffällig aufgeregt wirkt, erhält von der Lehrperson eine kurze Massage mit einem Igelball. Dies geschieht still und respektvoll.

Einzelne Schüler*innen erhalten kleinschrittige, individualisierte Erklärungen. Diese erfolgen im Flüsterton und werden durch Gestik unterstützt.

Fehler der Kinder werden nicht direkt korrigiert, sondern in positive Lerngelegenheiten umgewandelt (z. B. Hinweis auf unterschiedliche Bohnenfarben durch eine allgemeine Rückmeldung an die ganze Klasse).

Während eines Unterrichtsprojekts („Bohnen wachsen im Glas“) zeigt ein Schüler stolz seine Fortschritte und bezieht die Beobachterin aktiv mit ein.

Die Schüler*innen helfen einander leise und eigeninitiativ. Fehler werden als normaler Bestandteil des Lernens behandelt.

Es besteht die Möglichkeit, frei zu wählen, ob Aufgaben am Boden oder am Tisch erledigt werden.

Die Lehrpersonen gehen auf die Schüler*innen ein, halten Augenkontakt und verwenden einen ruhigen, empathischen Ton.

Beobachtbare Anzeichen von (potenzieller) Beschämung:

Eine der Lehrerinnen zieht, vermutlich unbewusst, bei Unzufriedenheit die Augenbraue hoch. Diese nonverbale Geste wird von Schüler*innen mit einem kurzen Zögern oder Stocken beantwortet.

Ansonsten wurden in dieser Beobachtungssequenz keine expliziten Beschämungshandlungen (verbal oder nonverbal) dokumentiert.

Kontextuelle Reflexion:

Das Team schafft eine Umgebung, in der Sicherheit, Beziehung und individuelle Lernwege sichtbar im Zentrum stehen. Die hohe Akzeptanz von Differenz, die dialogische Kommunikation und der respektvolle Umgang mit Unruhe und Bewegung deuten auf ein pädagogisches Handeln hin, das sich an den inklusiven Werten von Teilhabe und Anerkennung orientiert. Einzelne Körpersignale (z. B. hochgezogene Augenbraue) weisen auf implizite Spannungen hin, die beschämend wirken könnten - ohne jedoch eine dominante Unterrichtspraxis zu prägen.

Feldnotiz 2: Beobachtung am [REDACTED] - [REDACTED]

Ort: [REDACTED]

Klasse: [REDACTED]

Zeitpunkt: Gesamtunterricht, vormittags

Beobachtete Lehrpersonen: Zwei Lehrerinnen im Team-Teaching

Anzahl der Schüler*innen: 10 Kinder [REDACTED]

Inklusionsstatus: Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen werden gemeinsam unterrichtet

Raumgestaltung: Siehe Beobachtung 1 - farbenfroh, strukturiert, kindgerecht

Sozialform: Gemeinsames Arbeiten mit individueller Betreuung durch beide Lehrpersonen

Beobachtbare Praktiken der Beschämung durch Lehrpersonen:

Mehrere Situationen deuten auf entwertende, wenig ressourcenorientierte Interaktionen hin, insbesondere in Bezug auf einen männlichen Schüler, der Schwierigkeiten mit der Konzentration zeigt.

Abwertende Zuschreibung:

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

→ Die Bemerkung impliziert Faulheit als Charaktereigenschaft. Nach dem Kommentar wirkt der Schüler irritiert, schaut sich im Raum um und beginnt mit anderen Schülern zu tratschen. Seine Aufmerksamkeit auf die Aufgabe ist nicht mehr vorhanden.

Gestische Beschämung:

Eine zweite Lehrerin betont wiederholt mit hochgezogener Augenbraue, dass der Schüler sich „konzentrieren“ solle und „von oben bis unten durcharbeiten“ müsse.

→ Die Körpersprache wirkt tadelnd, ihr Ton ist zunehmend fordernd.

Steigende Lautstärke und Druckausübung:

Die Lehrerin wird ungeduldig, beugt sich über den Tisch des Jungen und sagt mit erhobener Stimme, was er *jetzt* zu tun habe.

→ Die Nähe, der fordernde Tonfall und die Körpersprache könnten als einschüchternd erlebt werden.

Sarkastische Kommentare:

[REDACTED]

→ In dieser Aussage schwingt Spott mit, der den Schüler potenziell bloßstellt.

Ignorieren als Reaktion:

Nachdem der Schüler mehrfach beschämt wurde, wird er von den Lehrpersonen ignoriert, obwohl er sich meldet. Stattdessen tratscht er mit seinem Sitznachbarn.

→ Sein Bedürfnis nach Aufmerksamkeit oder Unterstützung wird nicht mehr aufgegriffen.

Beobachtbare Praktiken der Wertschätzung durch Lehrpersonen:

Trotz der oben beschriebenen Szenen lassen sich auch Aspekte eines wertschätzenden Unterrichts erkennen - insbesondere im Verhalten der zweiten Lehrperson und in der allgemeinen Unterrichtskultur.

Ressourcenorientierte Rückmeldungen:

„So wie du das/jenes machst, ist das super, aber wenn du das/jenes so machen würdest, wäre es besser.“

→ Diese Formulierung hebt positive Aspekte hervor und formuliert

Verbesserungsvorschläge in respektvollem Ton.

Individuelle Sprachunterstützung:

Wenn ein Begriff unklar bleibt, wird auf die Muttersprache der Schüler*innen zurückgegriffen.

Flexibles Hilffsystem:

Die Kinder erhalten durch die beiden Lehrerinnen die Möglichkeit, Erklärungen doppelt und in unterschiedlicher Form zu erhalten.

→ Dadurch steigt die Chance, dass sie individuell passende Hilfen bekommen.

Alltagspraktische Freiheiten:

Die Kinder dürfen sich ohne Nachfrage Wasser holen - ein Zeichen von Vertrauen und Selbstwirksamkeit.

Umgang mit Lautstärke:

Bei wachsender Unruhe heißt es: „*Wenn du eine Frage hast, dann zeig auf.*“ → Die Aussage wirkt deeskalierend, wird freundlich formuliert, und die Klasse beruhigt sich.

Kontextuelle Reflexion:

Die Beobachtung zeigt ein Spannungsfeld zwischen beschämenden und wertschätzenden Praktiken. Während eine Lehrperson mit deutlichen Zeichen von Ungeduld und Entwertung agiert, bietet die andere Alternativen, die sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler*innen orientieren. Die Situation des einen Schülers wird besonders sichtbar: Seine Konzentrationsprobleme führen zu einer Eskalation verbaler wie nonverbaler Beschämung, die letztlich in Rückzug und ignoriert werden mündet. Gleichzeitig erlaubt die Doppelbesetzung im Teamteaching, dass zumindest punktuell andere Kommunikationsformen erlebbar sind - eine wichtige Ressource im Sinne beschämungssensibler Pädagogik.

8.3 Transkriptionen

Transkription - Beobachtung [REDACTED], [REDACTED] (Feldnotiz 1)

Zeit	Akteur*in	Wörtliche Rede / Handlung	Beobachtung / Kontext / Interpretation
09:10	Lehrerin A	Hält Igelball in der Hand, geht wortlos zu Schüler M., massiert ihm leicht die Schultern.	Schüler wirkt aufgeregt, zappelt. Die Geste erfolgt ruhig und nicht kommentierend → Zeichen von Fürsorge.
09:12	Lehrerin B	Flüstert einem Schüler etwas ins Ohr, zeigt mit dem Finger auf ein Arbeitsblatt.	Individualisierte Hilfe im Flüsterton, keine Bloßstellung → wertschätzende Differenzierung.
09:15	Lehrerin A	[REDACTED]	Fehlerkorrektur wird vermieden, stattdessen wird eine Frage an die Gruppe gestellt → fehlerfreundlich.
09:17	Schüler L.	[REDACTED]	Beteiligung, Stolz, Teilhabe → Schüler nimmt soziale Beziehung aktiv auf.
09:18	Schüler*innen	Helfen sich gegenseitig beim Einfüllen von Wasser, flüstern und lachen leise miteinander.	Soziales Lernen in Eigeninitiative, ohne Kontrolle durch LP → Atmosphäre der gegenseitigen Unterstützung.

Zeit	Akteur*in	Wörtliche Rede / Handlung	Beobachtung / Kontext / Interpretation
09:20	Lehrerin B	Zieht beim Blick auf ein Kind kurz die Augenbraue hoch.	Nonverbales Zeichen der Unzufriedenheit → Kind stockt kurz → möglicher Hinweis auf implizite Beschämung.
09:21	Schüler*in X	Blickt zur Lehrerin, bleibt still, beginnt danach weiterzuarbeiten.	Sensible Reaktion auf Körpersprache → zeigt wie subtil Spannungen wirken können, ohne explizit zu sein.
09:25	Lehrerin A	[REDACTED]	Wahlmöglichkeit wird eröffnet → Schüler*innen können Lernort frei wählen → Förderung von Autonomie.

Interpretationshinweis:

Diese Transkription verdeutlicht:

- **Wertschätzung** erfolgt über Gesten (Igelball), Tonfall (Flüstern), Struktur (Wahlmöglichkeiten), Gruppendynamik (gegenseitige Hilfe).
- **Beschämung** zeigt sich subtil in **nonverbalen Zeichen** (z. B. Augenbraue hochziehen), auf die Schüler*innen sensibel reagieren.
- **Fazit:** Der Großteil der Interaktionen ist dialogisch, sensibel und differenzierend gestaltet - einzelne Körpersignale können jedoch unbewusst beschämend wirken, was für die Feinfühligkeit des Beobachtungsinstruments spricht.

Transkription - Beobachtung [REDACTED] (Feldnotiz 2)

Zeit	Akteur*in	Wörtliche Rede / Handlung	Beobachtung / Kontext / Interpretation
09:35	Lehrerin A	[REDACTED]	Ton: genervt, leicht spöttisch. Schüler schaut auf, verlangsamt das Schreiben, beginnt zu tratschen. → Zuschreibung von „Faulheit“ → mögliche Beschämung durch Moralisierung.
09:36	Schüler M.	Dreht sich zur Seite, tuschelt mit einem anderen Schüler, wirkt innerlich abwesend.	Rückzug aus der Aufgabe → möglicherweise Reaktion auf Entwertung.
09:38	Lehrerin B	Blickt mit hochgezogener Augenbraue auf M., sagt: „Konzentrier dich. Von oben bis unten durcharbeiten!“	Körpersprache angespannt, Stimme fordernd → Wiederholte Ermahnung in vorwurfsvollem Ton → gestische Beschämung.

Zeit	Akteur*in	Wörtliche Rede / Handlung	Beobachtung / Kontext / Interpretation
09:39	Lehrerin A	Beugt sich über M.s Tisch, hebt die Stimme: [REDACTED]	Nähe + erhobene Stimme = Druckausübung → kann als einschüchternd erlebt werden.
09:40	Lehrerin B	[REDACTED] - Tonfall schnippisch, sarkastisch	Spöttische Bemerkung → möglicher Gesichtsverlust vor Mitschüler*innen.
09:41	Schüler M.	Duckt sich, blickt zur Lehrerin, meldet sich danach still.	Reaktion auf Spott → Sucht wieder Anschluss durch Meldung.
09:42	Lehrerin A + B	Reagieren nicht auf M.s Meldung, wenden sich anderen Kindern zu.	Ignorieren = indirekte Zurückweisung → Beschämung durch Ausschluss aus der Beziehung.
09:45	Lehrerin B	„So wie du das gemacht hast, ist das super, aber wenn du das noch so probierst, wäre es noch besser.“	respektvoller Ton, Blickkontakt → ressourcenorientierte Rückmeldung → signalisiert Lernchance statt Fehlerfokus.
09:48	Lehrerin A	„Wenn du eine Frage hast, dann zeig auf.“ - ruhig, klar, zugewandt	Deeskalierender Hinweis, ohne Sanktion → Unterstützung für gemeinsames Lernklima.
09:50	Schüler*innen	Gehen selbstständig zur Wasserstation, holen sich Wasser ohne Rückfrage.	Handlungsspielraum → gelebte Autonomie, Zeichen von Vertrauen und Selbstverantwortung.

Interpretationshinweis:

Diese Transkription macht deutlich:

- **Beschämende Praktiken:**
 - Moralisierende Sprache („faul“),
 - ironischer Spott („unter dem Tisch“),
 - gestische Tadel (Augenbraue),
 - laute, direkte Befehle,
 - Ignorieren aktiver Schülerbeteiligung.
- **Wertschätzende Praktiken:**
 - Differenzierte Rückmeldungen mit Fokus auf Stärken,
 - ruhig formulierte Regeln,
 - alltagspraktische Freiräume (Wasser holen),
 - Doppelbesetzung erlaubt parallele Beziehungserfahrungen.
- **Zentrale Beobachtung:**
Der Schüler M. wird mehrfach beschämt und sozial ausgeschlossen, obwohl er sich sichtbar wieder einzubringen versucht. Gleichzeitig schafft die zweite Lehrperson durch Sprache und Ton eine potenziell auffangende Gegenstruktur.