

## Vulnerante Schulpädagogik?

### 1. Rechtliche und wissenschaftliche Tendenzen wider die Vulneranz von Schule

Rechtliche Grundlagen von Bildungssystem und Schule machen den schulischen Auftrag deutlich, allen Schüler:innen Lernen und persönliches Wachsen zu ermöglichen. Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hält bspw. fest: „Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit [...] gerichtet sein“ (Vereinte Nationen, 1948). Damit im Einklang fordern die Schulgesetze der Länder wie folgend bspw. NRW: „Die Schule [...] berücksichtigt [...] die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person [...]“ (§2 Abs. 4 SchulG NRW). Verstärkten Einzug ins öffentliche Bewusstsein fanden diese Forderungen mit dem aufkommenden Inklusionsanspruch. So hielten 1994 Vertreter:innen aus 25 Ländern in der Salamanca Erklärung fest: „Wir glauben und erklären, [...] dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat, dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen“ (UNESCO, 1994, o.S.). Mit dieser Erklärung verbunden sind Forderungen nach einer Schule, die ohne Separation allen Kindern offensteht und nach einer schulischen Pädagogik, die sich an den Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert anstelle Kinder an unterrichtliche Vorgegebenheiten anzupassen (vgl. ebd.).

Trotz dieses klaren Auftrags lassen aktuelle (empirische) Studien erkennen, dass Schule nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch des Leidens sein kann, hervorgerufen u.a. durch vulnerante Handlungen von Pädagog:innen (Prenzel, 2019; Piezunka & Vollmer, 2023). Dass solche Erfahrungen von Leid infolge von Verletzungen in ihrer Konsequenz Entwicklungs- und Bildungsprozesse hemmen

können, indem sie die Entfaltung gesunder Selbst- und Weltbezüge erschweren, ist gleichsam theoretisch (Stojanov, 2006) wie empirisch (te Poel, 2021) erschlossen. Somit werden Diskrepanzen zwischen dem Anspruch an Schule und schulpraktischer Wirklichkeit deutlich. An diese Diskrepanz knüpft dieser Beitrag an und geht der Frage nach, welche Mechanismen es sind, die die Verwirklichung des oben beschriebenen Anspruchs an Schule, Ort der Entfaltung der Person zu sein, verhindern und stattdessen vulnerante Handlungen im schulischen Feld wider dem Anspruch von Schule (re-)produzieren. Dazu wird im folgenden Kapitel (Kap. 2) zunächst ein Fallrekonstruktion vorgestellt. Diese wurde mit der Methode der Argumentationsmusteranalyse (vgl. Heinrich, 2009) vorgenommen, die auf das Erschließen von latenten Struktur- und Argumentationsmustern zielt. Argumentationsmuster gelten dabei entlang der Methodologie als durch Strukturen hervorgebracht, so dass diese hervorbringenden Strukturen in den Argumentationsmustern sichtbar werden (vgl. ebd., S. 75f.). Im Anschluss an die Fallrekonstruktion werden in Kap. 3 jene Strukturen diskutiert, die in dem Fall sichtbar werden und entlang des Falls auf Vulneranz hindeuten, weil sie die Entwicklung gesunder Selbst- und Weltbezüge bzw. der Person hemmen. Ausgehend von diesen Strukturen wird ebenso andiskutiert, was zu ihrer Reproduktion führt.

## 2. Zwischen Selbstentwertung und schulischer (Leistungs-)norm – eine Fallrekonstruktion

Die folgenden Auszüge stammen aus einem Protokoll eines narrativen Interviews mit einem ehemaligen Schüler. Ausgehend von dem Impuls, seine Lebensgeschichte mit Fokus auf die Bildungsbiographie zu erzählen, berichtet Marco<sup>1</sup> zunächst davon, dass seine Eltern nicht aus Deutschland kommen und nur ein Elternteil gebürtig deutsch ist und weiter:

*M: „hmm (3) und ja dementsprechend bin ich auch ja TEILweise zweisprachig aufgewachsen hab aber die andere sprache, italienisch, ähm (.) nich gelernt (.) also dadurch dass meine schwester in ihrer grundschule schwierigkeiten hatte (.) sie ist älter als ich (.) mit beiden sprachen auszu-*

---

1 Name und Herkunftssprache wurden anonymisiert.

*kommen (.) und dann hatte sie auch ich glaube sie wurde auch ein bisschen gehänselt also sie hatte schwierigkeiten, dass sie halt deutsch nicht so gut konnte und dann halt irgendwelche Wörter aus dem italienischen gebraucht hat (.) ähm und aus diesem grund haben meine eltern sich dafür entschieden dass ich dann NUR deutsch lerne in anführungsstrichen“*  
#00:01:28–6#

Es fällt auf, dass M mit dieser Erzählung auf einen offen formulierten Erzählimpuls reagiert. Das Thema ist also von hoher subjektive Relevanz für ihn. Mit *dementsprechend* knüpft M direkt an die vorausgehende Erzählung an, dass nur ein Elternteil gebürtig deutsch sei und leitet eine für ihn selbstverständliche Folge ab. Das *TEILweise* wirkt in der Hinführung zu etwas Selbstverständlichem widersprüchlich, da es das Selbstverständliche einschränkt. Wenn M den Satz mit *zweisprachig aufgewachsen* fortsetzt, nennt er eine Besonderheit, die möglich ist, wenn die Eltern zwei Sprachen sprechen. Es wäre nachvollziehbar, wenn M deswegen zweisprachig aufgewachsen wäre, nicht aber ist es selbstverständlich, wenn er deswegen *TEILweise* zweisprachig aufwächst.

M erläutert folgend das *TEILweise*. Er sei zwar mit zwei Sprachen *aufgewachsen*, habe die zweite Sprache aber nicht gelernt. Das *aufgewachsen* verweist auf einen längeren, intensiven Zeitraum. Dass er der Sprache eines Elternteils mit Distanz gegenübersteht, macht auch der Ausdruck *die andere Sprache*, die M dann erst als italienisch konkretisiert, deutlich. Etwas das anders ist, ist nicht das Eigene.

Im Zugzwang des Erzählens setzt M mit *also dadurch* eine Erklärung an. In dieser wird die ältere *Schwester*, und zwar deren *Schwierigkeiten* in der *Grundschule* als relevant markiert. *Schwierigkeiten* verweist auf etwas Erschwerendes. Dies tritt unmittelbar im Zusammenhang mit dem schulischen Kontext auf. Es wird deutlich, dass es die beiden Sprachen sind, die in diesem Kontext eine Erschwernis ausmachen. Mit der Wendung *auszukommen* deutet M an, dass es unter den Bedingungen der Schule für die Schwester eine besondere Hürde darstellte, beide Sprachen hinreichend zu sprechen. Im Sinne einer dialektischen Betrachtung wird deutlich, dass Schule es also erfordert, sich auf die dort normativ gesetzte Sprache zu fokussieren. So ist von einer Überlagerung der familialen Identität durch die Schule und von einer Anpassung der Familie an diese Normen des Schulsystems auszugehen. Zu den Schwierigkeiten kommt eine

Weitere hinzu, wie die Aussage *sie wurde auch ein bisschen gehänselt* einleitet. Das *bisschen* schränkt den Grad des Hänselns ein, als wäre dieses von geringfügiger Bedeutung. Diese Einschränkung steht in Kontrast zur subjektiven Bedeutsamkeit dieser Erzählung. Der veraltete Begriff *hänseln* verniedlicht Formen von Missachtung. Der insgesamt dreimalige Verweis auf *Schwierigkeiten* lässt einen Problemfokus als Fallstruktur von M erkennen, wobei der Teilsatz *dass sie halt deutsch nicht so gut konnte* wie eine Zusammenfassung anmutet, die die antizipierte Ursache der Schwierigkeiten auf den Punkt bringt. Dabei fällt auf, dass die Ursache einseitig und individualisierend in einem Merkmal der Schwester bzw. der Familie gesucht wird, die Schule wird nicht kritisch in den Blick genommen. Das Merkmal wird negativ ausgelegt, was auch performativ in der Negierung von etwas Gutem zum Ausdruck kommt: *nicht so gut*. Es liegt eine defizitorientierte Sichtweise vor. Die Schwester wird an einer nicht näher konkretisierten Norm des ‚gut deutsch sprechen Könnens‘ gemessen, die der eigenen Herkunftssprache als Teil der Identität damit übergeordnet wird. Das Nicht-Erreichen der Norm wird von M unmittelbar mit dem Sprechen der zweiten Herkunftssprache verknüpft, so als wäre die Sprachfähigkeit die Erschwernis, diese Norm zu erreichen.

Abschießend spannt M den Bogen zurück zum Beginn seiner Erzählung. Es wird deutlich, dass die eingeklammerte Erzählung von der Schwester als Ursache dafür angeführt wird, dass M italienisch aufgrund einer elterlichen Entscheidung nicht gelernt hat. Hier kann auf eine familiäre schulbezogene Orientierung geschlossen werden, die die schulischen Normanforderungen über die eigene (Herkunfts)identität setzt. Andersartigkeit wird nicht selbstbewusst als Besonderheit, sondern als Defizit gedeutet. M übernimmt diese Orientierung in seiner Erzählung.

Im Nachfrageteil des Interviews bestätigt sich diese Lesart. Auf diese Interviewpassage noch einmal angesprochen, bekräftigt M:

*M: „irgendwo hatte ich es im kopf immer dass es (..), dass es war, weil ich, äh / damit ich halt besser deutsch spreche (.) damit mich dieses sprache italienisch sage ich mal nicht (.) nicht ähm behindert“ #00:29:31–4#*

Auch hier wird ein kausaler Zusammenhang (*weil/damit*) zwischen dem Sprechen einer zweiten Sprache und der Nicht-Erreichung der Norm gut deutsch zu sprechen gesetzt, wobei die zweite Sprache

zur Behinderung stilisiert wird. Behinderung wird dabei nicht im Sinne des „sozialen Begriffsverständnis[ses]“ (Hofstetter & Koechlin, 2023, S. 135) als äußere behindernde Bedingung markiert (vgl. ebd.), sondern ontologisierend als individuelles Merkmal, das hier pathologisiert wird. Dieses Argumentationsmuster zeigt deutlich die Fallstruktur der Selbstabwertung gegenüber einer starken Anpassung an (schulische) Normen. Unklar bleibt bis hier, warum Anpassung eine so hohe Bedeutung für M hat, was also die hinter der Anpassung liegende Argumentation ist. Dies wird in folgender kurzgefasster Rekonstruktion einer Passage aus dem gleichen Interview deutlich.

M: „*aber in der grundschule war es wirklich schwierig äh also nicht schwierig in dem sinne dass es für mich schwierig war (.) aber so die die höchstleistung zu erzielen (.) auch hausaufgaben habe ich immer so so nebenbei gemacht und trotzdem kamen sage ich mal die leistungen in angemessener weise (.) äh wie gesagt bis auf dieses vielleicht zu hibbelige zu schnelle nicht vollkonzentrierte (.) genau (.) dadurch dass meine Schwester halt auf einem gymnasium war ähm zwei Jahre älter ist sie als ich ähm kam es für mich eigentlich NIE infrage dass ich nie aufs gymnasium gehe“*

Zunächst wird ein sehr ausgeprägter Leistungsfokus deutlich. Es geht nicht um Lernen, Entwicklung oder ‚Mitkommen‘ in der Schule, sondern um *Höchstleistung*. *Leistung* adressiert einen Endzustand, *Höchstleistung* eine Bestleistung, die auch impliziert, optimal und besser als andere zu sein. Es geht also um die (soziale) Platzierung im Klassengefüge. Der nächste Teilsatz demonstriert die Fähigkeit, mit wenig Aufwand entsprechende Endergebnisse zu erzielen und verdeutlicht ein Verständnis von Leistung als Note (*kamen in angemessener weise*). Das bestätigt die Lesart, dass es M nicht um den eigenen Lern- oder Entwicklungsprozess geht, sondern um ein manifestiertes äußeres Zeugnis über die Platzierung, das in Form einer Note ohne inhaltliche Rückmeldung bleibt. Diesen Antrieb verknüpft M mit einer an einer abwertenden Kritik seiner selbst (*zu hibbelig, zu schnell, nicht vollkonzentriert*), die das Muster einer Unterordnung unter und Anpassung der eigenen Person an die Norm des Optimalen auf Kosten der Selbstabwertung fortsetzt, bevor M den Bogen zum Übergang auf das Gymnasium schlägt.

Das *dadurch leitet* eine Begründung ein. Erneut folgt ein Verweis auf die ältere Schwester. Dass diese auf einem Gymnasium war, ist folgend der Grund für etwas. An der Wendung *auf einem Gymna-*

sium wird deutlich, dass es um die Schulform *Gymnasium* geht. Und zwar ist der Gymnasialbesuch der Schwester nach dem Argumentationsmuster von M Ausschlusskriterium für M, eine andere Schulart zu besuchen. Das betonte NIE verstärkt diese Aussage performativ: es kam zu keiner Zeit infrage. Auffällig ist das zweite *nie* der Negativkonnotation *nie auf das Gymnasium gehe* anstelle einer positiven Aussage wie, *auf die Realschule gehe*. Während letzteres eine weitere Option anzeigen würde, verstärkt die doppelte Verneinung (*nie infrage nie auf das Gymnasium zu gehen*) die Lesart, dass Optionen außerhalb des Gymnasiums gar keine Rolle spielen. Es geht also neben der sozialen Platzierung im Klassengefüge auch um die soziale Platzierung innerhalb der Geschwisterkonstellation und schließlich innerhalb des gegliederten Schulsystems, in dem das Gymnasium die prestigeträchtigste Schulform darstellt. Es zeigt sich eine hohe Konkurrenz- und Optimierungsorientierung in Bezug auf Leistung, die einhergeht mit konsequenter Selbstabwertung. Für die nicht zur Optimalnorm passenden Persönlichkeitsanteile hat M eine Erklärung, die den Bogen zur obigen Rekonstruktion schließen:

*M: „hmm in der grundschulzeit war es dann auch teilweise so ein bisschen also jetzt im nachhinein ist es ein bisschen schwierig aber es ging schon sage ich mal in der luft dass ich adhs habe (.) ich habe dann auch was dafür genommen.“*

### 3. Schule zwischen Bildungsauftrag und Ökonomie – Diskussion von Mechanismen der Reproduktion schulischer Vulneranz

Anhand der Fallrekonstruktion wird deutlich, dass der rechtliche, politische und wissenschaftliche Anspruch an Schule, Persönlichkeitsentwicklung ebenso zu ermöglichen wie die Schüler:innen in ihrer jeweiligen Besonderheit anzuerkennen, in einer Spannung steht zu dem, was sich auf der Ebene der Schüler:innen als Adressat:innen von Schule tatsächlich manifestiert. Insbesondere der Anspruch von Inklusion, dass sich das System unter Anerkennung von Vielfalt (vgl. Prengel, 2006) den Schüler:innen in ihren jeweiligen Besonderheiten anpasse, um ein Behindert-Werden des Lernens zu verhindern, wird gar in sein Gegenteil verkehrt, wenn Schüler:innen besondere Merkmale der eigenen Identität selbst pathologisie-

ren, weil sie zur Leistungsnorm von Schule offenbar nicht passen. Dass solche Muster der Selbsttherabsetzung bei Schüler:innen keine Ausnahme darstellen, zeigen weitere Studien (te Poel, 2018). Das wirft die dringende Frage auf, warum Schule noch immer in dem Maße vulnerant wirkt, dass Schüler:innen oder Familien in der Konsequenz des Schulbesuchs zu solchen Orientierungen neigen und schulische Pädagogik solche Prozesse entgegen ihrem Auftrag scheinbar verstärkt oder aber nicht zu verhindern weiß. Diese Frage nach Mechanismen, die einer grundlegenden Orientierung von Schule und Schulpädagogik am Menschen entgegenstehen, stellt sich umso mehr vor dem Hintergrund von Reformen und Maßnahmen, die zur Umsetzung von Inklusion in Schulen und im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung an Hochschulen bereits etabliert wurden. Auch die Qualitätsoffensive verfolgte bspw. das Ziel einer „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ (§ 1 Bund-Länder-Vereinbarung, 2013).

Bereits 2007 machten Heinrich et al. mit Blick auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung deutlich, dass punktuelle Ansätze zur Umsetzung solch grundlegender Reformen zu kurz greifen und verstärkt Strukturen in den Blick zu nehmen sind, die solche Transformation erschweren (vgl. Heinrich et al., 2007, S. 11)<sup>2</sup>. Strukturen meinen „die Wechselbeziehungen zwischen individuellen Handlungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 19). Auf solche Wechselbeziehungen verweisen auch die Argumentationsmuster von M, in denen die soziale Platzierung durch die hierarchische Gliederung des Schulsystems als Rahmenbedingung seiner Handlungen ebenso sichtbar wird wie die ökonomischen Prinzipien (Höchst-)Leistung, Selbstoptimierung und Konkurrenz. Diese Prinzipien von Verteilung und Selbstverantwortung (durch Leistung) finden ihren Ursprung insbesondere in der politisch-ökonomischen Theorie. Die Frage der „richtige[n] Verteilung gesellschaftlicher Güter“ (Rawls, 1975, S. 26f.) und das Kriterium der „Leistung“ (ebd., S. 81) bilden bspw. einen Kern des Rawl’schen Liberalismus, nicht aber der Bildungstheorie, die seit ihrem Ursprung den Bildungsprozess, d.h. den Menschen in seiner Auseinandersetzung mit der Welt

2 Für seine wertvollen Impulse sei Prof. Dr. Martin Heinrich an dieser Stelle herzlich Dank gesagt.

in den Fokus rückt: „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit nemlich steht der Mensch, der [...] die Kräfte seiner Natur stärken [...] will. Da die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, indem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Humboldt, 1980, S. 235).

Schule scheint demnach trotz ihres und widersprüchlich zu ihrem „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (Art 1 BayEUG) ökonomisch motivierte Handlungen nach sich zu ziehen, und zwar in einem Maße, das den eigentlichen Bildungsprozess einer gesunden Selbstentwicklung der Schüler:innen sabotiert. Während Höhne staatlichen bildungspolitischen Maßnahmen wie Monitoring und Outputsteuerung Verantwortung für Ökonomisierungen im schulischen Sektor zuschreibt (vgl. Höhne, 2020, S. 1192), lässt sich dieser Mechanismus der Reproduktion vulneranter inklusions- und bildungshemmender Strukturen auch mit Habermas Theorie des kommunikativen Handelns fassen. Nach dieser wirken verselbständigte gesellschaftliche Funktionssysteme wie der Markt zunehmend auf die Lebenswelt von Menschen ein, indem deren Logik unbemerkt die Kommunikation der Menschen überlagere. In der Folge werde die menschliche Lebenswelt destruktiv entlang systemischer Zwänge modifiziert (vgl. Habermas, 1995, S. 225f.).

Was bleibt, ist die Frage danach, was getan werden kann, damit Schule tatsächlich zu einem Ort der Entfaltung von Persönlichkeit und Vielfalt, zu einem Ort der Bildung wird. Dies kann an dieser Stelle nur noch knapp angedeutet werden. Ausgehend von den hier dargelegten Zusammenhängen bedarf es einer stärkeren Widerstandsfähigkeit des Schulsystems gegenüber ökonomischen Zwängen. Dies kann durch eine politische Veränderung schulischer Strukturen erfolgen hin zu solchen, die das individuelle Lernen ohne eine vulnerante Hierarchisierung unterschiedlicher Lernender zum Primat erheben. Darüber hinaus bedarf es einer bewussten Wahrnehmung ökonomischer Durchdringungen von Schule. Hier steht die Schulpädagogik in der Verantwortung, angehende Lehrpersonen durch Reflexion zu sensibilisieren, vulnerante ökonomische Prinzipien in der Schule wahrzunehmen und zu hinterfragen. Denn Strukturen besitzen laut Heinrich et al. immer einen „doppelte[n] Charakter“ (Heinrich et al., 2007, S.19), sie umrahmen die Handlungen des Einzelnen, während die Handlungen des Einzelnen die

Strukturen „zugleich reproduzieren oder auch umgestalten können“ (ebd.). Damit Schule und Schulpädagogik ihrem rechtlichen Auftrag nachkommen und sich vulneranten Einflüssen auf die Lebenswelt der Schüler:innen entziehen kann, bedarf es eines Handelns auf beiden Ebenen von Strukturen, und zwar eines Handelns, das den Kern und das Eigentliche des Bildungssystems, die Bildung, gegenüber ökonomischen Überformungen (wieder) stark macht und damit zugleich von vulneranten (Neben-)wirkungen befreit.

### Literatur

- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG/true>
- Bund-Länder-Vereinbarung (2013). über ein gemeinsames Programm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013. <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/qualitaetsoffensive-lehrerbildung>
- Habermas, J. (1995). Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heinrich, M. (2009). Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Zum Sinn von Einzelfallrekonstruktionen am Beispiel von Schulprogrammarbeit. MV-Wissenschaft.
- Heinrich, M., Minsch, J., Rausch, F., Schmidt, E. & Vielhaber, C. (2007). Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Eine lernende Strategie für Österreich. Empfehlungen zu Reformen im Kontext der UNO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005–2014). MV-Wissenschaft.
- Hofstetter, D. & Koechlin, A. (2023). „Soll ich die Einbettung sonst kurz erzählen, damit ihr sie nicht lesen müsst?“. Auftakterzählungen zu sonderpädagogischen Fallbesprechungen als Weichenstellungen für eine kritisch-performative Perspektive In te Poel, K., Gollub, P., Siedenbiedel, C., Greiten, S. & Veber, M. (Hrsg.), Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien (S. 133–151). Münster: Waxmann.
- Höhne, T. (2020). Ökonomisierung im schulischen Feld. In Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T. & Otto, H. (Hrsg.), Handbuch Ganztagsbildung (S. 1189–1202). Wiesbaden: Springer VS.
- Humboldt, W. v. (1980). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In Flitner, A. & Giel, K. (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band 1 (S. 234–240). Stuttgart: Klett Cotta.

- Piezunka, A. & Vollmer, J. (2023). Seelische Gewalt im Kontext von Unterrichtsstörungen. In Richter, S. (Hrsg.), Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven (S.183–200). Opladen: Budrich.
- Prenzel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2019). Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung, Ambivalenz. Opladen: Budrich.
- Rawls, J. (1975). Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005. <https://bass.schule.nrw/6043.htm#1-lp1>
- Stojanov, K. (2006). Bildung und Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS.
- te Poel, K. (2018). Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schüler\*innen als kognitive Leistungserbringer. Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer\*innenbildung. *Die Deutsche Schule* 110 (4), (S. 341–353).
- te Poel, K. (2021). Anerkennung und habituelle (Un-)Passung auf der Ebene der Schüler\*innen-Lehrer\*innenbeziehung: Rekonstruktionen entlang der Schüler\*innenperspektive. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- Und Professionsentwicklung. (PFLB)*, 3(2), (S. 63–79).
- UNESCO (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität". [https://www.bildungserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen\\_id=46086](https://www.bildungserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=46086)
- Vereinte Nationen (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. <https://unic.org/de/allgemeine-erklaerung-menschenrechte/>