Kapitel 16
Schulische Sozialbeziehungen
Von Respekt bis Diskriminierungserfahrungen

Johanna F. Ziemes, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger & Hermann Josef Abs

16.1 Einleitung

Im Kontext Schule erfahren heranwachsende Bürger*innen Formen des Zusammenlebens, in denen sich ein respektvolles Miteinander einüben lässt. Insbesondere im Jugendalter beeinflussen die interpersonellen Beziehungen die Entwicklung der eigenen Identität und der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in der Gesellschaft (Erikson, 1959/1994). Neben dem Umgang mit Gleichaltrigen in vornehmlich symmetrischen Beziehungen sammeln Schüler*innen Erfahrungen im Umgang mit Lehrkräften in vornehmlich asymmetrischen Beziehungen. Im Umgang mit den Lehrkräften lernen viele Schüler*innen erstmals in ihrem Leben funktional und rechtlich eingegrenzte Hierarchien kennen, die Regeleinhaltungen kontrollieren und zugleich in besonderer Weise einem respektvollen Umgang verpflichtet sind.

Schulische Sozialbeziehungen als Sozialisationsfaktor

Flanagan (2020) nutzt den englischen Begriff *mini-polity,* um auszudrücken, dass die Schule nicht nur ein Ort des Lernens und Austauschens ist, sondern auch ein Ort, an dem Schüler*innen die Gemeinschaft mitbestimmen und mitgestalten können, was es bedeutet Teil dieser Gemeinschaft zu sein, inklusive der Rechte, Pflichten und Formen der Partizipation (vgl. auch Dewey, 1993/2011). Wie gezeigt werden wird, beeinflussen die Formen des gemeinsamen Handelns den Aufbau und die Qualität von Beziehungen der Heranwachsenden zu größeren politischen Strukturen, etwa auf kommunaler oder nationaler Ebene. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit drei Aspekten des schulischen Soziallebens: der Beziehung der Schüler*innen untereinander (vornehmlich horizontal, bzw. symmetrisch), der Beziehung der Schüler*innen mit den Lehrkräften (vornehmlich vertikal resp. asymmetrisch) und Erfahrungen der Diskriminierung von Schüler*innen (Erfahrungen des Entzuges von Respekt). Insgesamt bietet das Kapitel einen Überblick zu schulischen Sozialbeziehungen, die für die politische Sozialisation bedeutsam sind.

Schulen als Ort der Gemeinschaftsbildung

In der Forschung zur Schulqualität werden schulische Sozialbeziehungen als Teil des Schulklimas betrachtet. Das Schulklima umfasst Aspekte des gegenseitigen Respekts, der Zusammenarbeit und des Gefühls sozialer, emotionaler und physischer Sicherheit (Hascher et al., 2020; NSCC, 2007). Weiter wird das Schulklima im Kontext der Schulforschung berücksichtigt, um die Qualität von Schulen oder Klassen als soziale Lernumgebung zu analysieren. Interessant ist dabei, dass Lehrkräfte und Schüler*innen das Schulklima teils deutlich unterschiedlich beurteilen (Leadbeater et al., 2015; Mitchell et al., 2010). Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass Lehrkräfte oft nicht gut Bescheid wissen über die Sozialbeziehungen und das Sozialleben ihrer Schüler*innen (im Englischen als „teacher attunement“ bezeichnet; Hamm et al., 2011). Da sich ein gutes Attunement posi-

Schulklima aus Perspektive von Schüler*innen und Lehrkräften

Teacher attunement als Qualitätsmerkal

Ziemes, J. F., Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Abs, H. J. (2024). Schulische Sozialbeziehungen. Von Respekt bis Diskriminierungserfahrungen. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 311–329). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.16

tiv auf schulische Sozialbeziehungen auswirkt, z. B. auf das Zugehörigkeitsgefühl von Schüler*innen zu ihrer Schule sowie ihr Gefühl, dass ihre Peers sie bei einer Mobbingattacke schützen würden (Norwalk et al., 2015), wird es als wichtiger Faktor des unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften verstanden. Gerade bezüglich Mobbings zeigt sich jedoch, dass Lehrkräfte der Sekundarstufe vielfach ein schlechtes Attunement zeigen, indem sie beispielsweise Mobbingopfer oft nicht erkennen (Dawes et al., 2023; Norwalk et al., 2015). Befunde zum Attunement beruhen zumeist auf detaillierten Einschätzungen zu einzelnen Schüler*innen. Der Einbezug sowohl der Schüler*innen- als auch der Lehrkraft-Perspektive zur *globalen* Erfassung der Beziehungen zwischen Schüler*innen in ICCS 2022 verspricht daher zusätzliche Einblicke.

Respekt als zentrale Kategorie in sozialen Interaktionen

Gute Sozialbeziehungen beschränken sich nicht allein auf die Abwesenheit von negativen Erfahrungen, wie etwa körperlicher Gewalt oder Beleidigungen, sondern beinhalten positive Erfahrungen wie Respekt, Vertrauen oder soziale Unterstützung. Ein Aufwachsen ohne physische und psychische Gewalt in einem sicheren, Orientierung gebenden, sozial förderlichen Kontext kann als ein Recht von Heranwachsenden betrachtet werden. Zusätzlich ist die Erfahrung von Unterstützung und Respekt wichtig für die akademische und politische Entwicklung junger Menschen (Gutzwiller-Helfenfinger & Ziemes, 2017). Respekt zu erleben bedeutet, dass Menschen nicht nur in ihrer Funktion anerkannt werden, sondern dass ihre physische und psychische Integrität geachtet wird (Dillon, 2022; Lindner, 2016). Das bedeutet, dass junge Menschen nicht nur in ihrer spezifischen Rolle als Schüler*innen, sondern in der Ganzheit ihrer Person anerkannt werden, die über die spezifische Rolle als Lernende hinaus weitere Bedürfnisse, Eigenschaften und eigene politischen Interessen haben (Oevermann, 2008). Respekt kann sich durch institutionalisierte Beteiligung an Entscheidungen in der Schule ausdrücken und in der Anerkennung von Schüler*innen als Mitgestalter*innen (vgl. Kap.17) und in diesem Sinne Bürger*innen der Schule (Eidhof & Ruyter, 2022).

Zugehörigkeit als menschliches Grundbedürfnis.

Respektvolle Beziehungen erfüllen das menschliche Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung und stellen insofern eine Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung dar (Deci & Ryan, 2008). Die Beziehungen von Schüler*innen untereinander – als Peers respektive Gleichaltrige – sind im Idealfall von Gleichberechtigung, Kooperation und Symmetrie (als Gegenteil von Hierarchie) gekennzeichnet (Baumeister & Leary, 1995). Die Schüler*innen entscheiden zwar nicht über die Zusammensetzung der Klasse, aber die reziproken Freundschaften, die sie ggf. schließen, sind erworben und erarbeitet (Fend, 2009, S. 73). Schüler*innen können in der Schule zudem erlernen, dass allen Peers, unabhängig von Sympathie, ein Grundrespekt zusteht. Ein positives Schulklima hat sich in mehreren Meta-Analysen als wichtiger Schutzfaktor gegen Mobbing erwiesen (Zych et al., 2019), wohingegen sich stabile negative Zusammenhänge zwischen dem Schulklima und aggressivem Verhalten und Mobbing (Cornell et al., 2015) zeigen

Die Beziehung von Lehrkräften und Schüler*innen definiert sich über die klare Rollenverteilung, welche auch ein institutionalisiertes Machtgefälle enthält. Hier erlernen Schüler*innen die Grundlagen von und den Umgang mit Autorität (Fend, 2009). Die Ausgestaltung der Beziehung zu Schüler*innen steht nach Fend in einem engen Zusammenhang zu den pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte. Inwieweit sie Schüler*innen unterstützen und/oder in Entscheidungsprozesse mit einbeziehen, beeinflusst die politische Sozialisation der heranwachsenden Bürger*innen (Fend, 2009, S. 6869). Lehrkräfte haben die Verpflichtung

alle Schüler*innen mit Respekt zu behandeln und zu zeigen, dass auch hierarchische Verhältnisse durch beiderseitige und aufeinander bezogene Rechte und Verpflichtungen gekennzeichnet sind (Helsper et al., 2005). Lehrkräfte spielen zudem eine wichtige Rolle in der Förderung von positiven Beziehungen zwischen Schüler*innen untereinander sowie zwischen ihnen selbst und Schüler*innen (Farmer et al., 2011; Thapa et al., 2013). Positive Beziehungen zwischen Schüler*innen untereinander (Berkowitz et al., 2016) sowie zwischen Schüler*innen und Lehrkräften (McGrath & van Bergen, 2015) wirken sich wiederum förderlich auf schulische Leistungen aus, womit der Beziehungsförderung durch Lehrkräfte eine kritische Funktion zukommt. Zusammenfassend kann die Art und Qualität der schulischen Sozialbeziehungen und das damit verbundene Schulklima als Boden verstanden werden, auf dem Lehrende und Lernende stehen (Gutzwiller-Helfenfinger, 2021). Ist dieser nicht fest und stabil genug, was beispielsweise der Fall ist, wenn es in der Klasse Diskriminierung, sozialen Ausschluss und/oder Mobbing gibt, wird die psychosoziale und schulische Entwicklung der Schüler*innen negativ beeinflusst, oft in gravierendem Maße (Benner et al., 2018; Cook et al., 2010; Moore et al., 2017).

Lehrkräfte beeinflussen die schulischen Sozialbeziehungen

Die Sozialbeziehungen haben zudem eine eigenständige Relevanz für Demokratien. Putnam (2000) stellt in seiner paradigmatischen Analyse „Bowling Alone“ einen Zusammenhang zwischen dem Sozialkapital der Bürger*innen und der Resilienz der Demokratie her. Die vielen informellen Beziehungen sind nach Putnam die Grundlage der Zivilgesellschaft (vgl. auch Ziemes, 2022). Positive Sozialbeziehungen an der Schule stehen beispielsweise in einem positivem Zusammenhang mit der nationalen und europäischen Identität (Ziemes et al., 2019), der Unterstützung der Gleichberechtigung verschiedener Gruppen (Ziemes & Abs, 2020), dem Vertrauen in politische Institutionen von Schüler*innen (Ziemes et al., 2020) und darüber mediiert mit politischer Partizipationsbereitschaft (Deimel et al., 2022).

Bedeutung von Sozialbeziehungen für die Gesellschaft: Sozialkapital

Vor diesem Hintergrund sucht ICCS 2022 Antworten auf folgende Fragen: Inwieweit erleben Schüler*innen die Schule als Ort des respektvollen Miteinanders, sowohl im Hinblick auf die Interaktion der Schüler*innen untereinander als auch mit Blick auf die Beziehungen zu Lehrkräften? Wie viele Schüler*innen berichten von Erfahrungen der Diskriminierung und welche Anlässe für Diskriminierung werden benannt?

Kernfragen des Kapitels

16.2 Sozialbeziehungen zwischen Schüler*innen aus Perspektive von Schüler*innen und Lehrkräften

Beziehungen unter Gleichaltrigen (Peers) zeichnen sich durch Symmetrie, Gleichberechtigung und Kooperation aus und werden oft als horizontale Beziehungen bezeichnet. Besonders Symmetrie und Gleichberechtigung sind im schulischen Kontext wichtig, da sie dafür sorgen, dass Schüler*innen sich auf Augenhöhe begegnen und die gleichen Rechte (und Pflichten) in ihrer Schule und Klasse in Anspruch nehmen können. Positiv erlebte Sozialbeziehungen sind gekennzeichnet durch das Gefühl von Gegenseitigkeit bezüglich der Unterstützung, des Vertrauens, des Respekts und der Fürsorge (Wang & Degol, 2016). Gerade im Erweisen von Respekt zeigen sich die Anerkennung und Wertschätzung der anderen Person als gleichwertig und gleichberechtigt (vgl. Alsaker, 2003).

Merkmale positiver Peer-Beziehungen

Bedeutung der Peers für die individuelle Entwicklung

Im Peerkontext sind solche positiven, auf gegenseitige Anerkennung beruhende Beziehungen zwischen Peers für die psychosoziale, schulische und politische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam und können als ein Aspekt des Sozialkapitals verstanden werden (Ziemes, 2022). Positive Peerbeziehungen fördern die Entwicklung des Selbstbildes sowie von Interessen, bieten soziale Unterstützung, ermöglichen das Erleben von sozialer Zugehörigkeit sowie von intimen Gefühlen im Kontext von Freundschaften und unterstützen den Erwerb von Konfliktlösungsstrategien (Hartup, 1996). Darüber hinaus zeigt sich, dass positive Beziehungen zwischen Schüler*innen Aggressionen unter Gleichaltrigen, insbesondere Mobbing verhindern (Iñiguez-Berrozpe et al., 2021). Mobbing als gezieltes, wiederholtes und schädigendes Verhalten gegenüber einer Person, die sich nur schlecht wehren kann (Olweus, 1993), stellt eine besonders schädliche Form von negativen, dysfunktionalen Peerbeziehungen dar (Lencl & Matuga, 2010). Schulisches Mobbing ist ein Gruppenprozess, der fest im sozialen Gefüge der Schule verankert ist. Es verkörpert einen Mangel an Respekt gegenüber anderen und ist oft von Erniedrigung begleitet. Findet in einer Klasse respektive an einer Schule Mobbing statt, so fühlen sich nicht nur die Opfer, sondern alle Schüler*innen dort psychisch und emotional unsicherer (Yang et al., 2021). Das Empfinden von Sicherheit auf physischer und emotionaler Ebene stellt wiederum eine zentrale Dimension des Schulklimas dar (Wang & Degol, 2016).

Mobbing als Gruppenprozess mit Auswirkung auf das Sicherheitsempfinden

Erfassung der Peer-Beziehungen in ICCS

Die Erfassung der Beziehung der Schüler*innen untereinander aus Schülersicht erfolgt in ICCS 2022 anhand eines Instruments, welches bereits in ICCS 2016 verwendet wurde. Die Items erfragen die Einschätzung der Schüler*innen bezgl. ihrer Beziehung zu ihren Mitschüler*innen sowie bezgl. des Sicherheitsgefühls in der Schule. Das vierstellige Antwortformat lautet: „Stimme stark zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu", „Stimme gar nicht zu". Die Skala umfasst vier Items, von denen drei neu für ICCS 2016 konstruiert wurden (Schulz et al., 2016). Zwei davon beschreiben, wie die Schüler*innen miteinander umgehen, ein weiteres beschreibt die Schule als sicheren Ort für die Schüler*innen. Das letzte Item bezieht sich auf die Angst vor Mobbing durch andere Schüler*innen und wurde schon in ICCS 2009 und ICCS 2016 verwendet (Schulz et al., 2010; Schulz et al., 2016).

E. Wenn ich etwas mehr Hilfe brauche, erhalte ich diese von meinen Lehrkräften.
F. Die meisten Schüler*innen behandeln einander mit Respekt.#
G. Die meisten Schüler*innen an meiner Schule kommen gut miteinander aus.#
H. Meine Schule ist ein Ort, an dem Schüler*innen sich sicher fühlen.#
I. Ich habe Angst davor, von anderen Schüler*innen gemobbt zu werden.

Aus den mit # markierten Items (ISRG18F-H) wurde die Skala (S_INTACT) gebildet. Die Skala wurde kalibriert auf den internationalen Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 auf Basis von ICCS 2016. International hatte die Skala in ICCS 2022 eine sehr gute interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .77$). Höhere Skalenwerte sind als höhere Wahrscheinlichkeit zu interpretieren, dass Schüler*innen den jeweiligen Aussagen zustimmen.

Erfassung der Peer-Beziehung aus Perspektive der Lehrkräfte

Lehrkräfte wurden zu ihrer Einschätzung der Beziehungen ihrer Schüler*innen untereinander mit folgendem Itemstamm um Antworten gebeten: „Was denken Sie: Wie viele Ihrer Achtklässler*innen … Bitte antworten Sie unter Berücksichtigung aller Klassen der Jahrgangsstufe 8, die Sie unterrichten.". Auch sie hatten vier, jedoch abweichende Antwortmöglichkeiten („Keine oder fast keine", „Einige", „Die meisten", „Alle oder fast alle"). Folgende Items (ITRG09A-D) wurden eingesetzt:

A. … kommen gut miteinander aus?
B. … sind gut in der Klasse integriert?
C. … respektieren ihre Mitschüler*innen, auch wenn diese andere Meinungen vertreten?
D. … haben gute Beziehungen zu anderen Schüler*innen?

Die Skala (T_PCCLIM) hat international ebenfalls eine sehr gute interne Konsistenz (Cronbachs α = .86).

Aufbau der Datentabellen

Tabelle 16.1 zeigt die Qualität der Beziehungen der Schüler*innen untereinander aus Sicht von Schüler*innen und von Lehrkräften im internationalen Vergleich zu den beiden Items zum Gut-miteinander-Auskommen und zum Respekt, also den Bereichen, für welche beide Perspektiven erfragt wurden. In der ersten Spalte sind diejenigen europäischen Länder alphabetisch angeordnet, deren Werte für den Vergleich mit Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) herangezogen werden. NRW und SH werden abgesetzt in den ersten Zeilen berichtet. Darunter sind die Mittelwerte der gesamten europäischen Vergleichsgruppe dargestellt, wobei NRW und SH nicht in die Berechnung dieses Mittelwertes einfließen. In den untersten drei Zeilen finden sich die Mittelwerte von drei außereuropäischen Vergleichsländern. In den weiß hinterlegten Spalten werden jeweils die prozentualen Zustimmungswerte aufgeführt und in der farbig hinterlegten die Skalenwerte. SH wurde bei der Analyse der Lehrkräfte nicht berücksichtigt, weil keine für Populationsschätzungen angemessene Stichprobengröße erreicht wurde.

Erläuterung zur Interpretation der Daten

Für alle Werte wird der Standardfehler angegeben. Weiter wird für die Vergleichswerte der Skala ein Indikator angegeben, ob und in welche Richtung sich ein jeweiliger Wert vom referenzierten europäischen Vergleichswert signifikant unterscheidet ($p < 0.05$). Wegen dieser Standardisierung sind die Skalenwerte nicht wie die Prozentwerte direkt als Ausmaß der Zustimmung zu werten. Sie sind geeignet, um Länderergebnisse zu einer Skala zu vergleichen, nicht aber zum Vergleich der Ergebnisse eines Landes über mehrere Skalen hinweg. Bei der Interpretation ist weiterhin zu beachten, dass bei den Schüler*innen die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“ zusammengefasst wurden und bei den Lehrkräften „Alle oder fast alle“ und „Die meisten“. Wegen der unterschiedlichen Antwortoptionen lassen sich die Prozentwerte nicht direkt miteinander vergleichen.

Lehrkräfte schätzen Beziehungen der Schüler*innen untereinander positiv ein.

In allen Ländern wählen mindestens 75 % der Lehrkräfte die höchsten beiden Antwortkategorien. Aus ihrer Perspektive sind die schulischen Sozialbeziehungen also überwiegend gut, wobei Lehrkräfte in NRW vergleichsweise eine etwas kritischere Perspektive äußern als Lehrkräfte in anderen Ländern. Die größte Diskrepanz zur europäischen Vergleichsgruppe ergibt sich bezüglich des Respekts. So geben in der europäischen Vergleichsgruppe 87 % der Lehrkräfte an, dass die meisten Schüler*innen einander mit Respekt behandeln, während es in NRW 80 % sind.

Auch die Schüler*innen in NRW sehen mit Blick auf die Skala die Qualität der Sozialbeziehungen insgesamt als etwas schlechter an als die Schüler*innen der europäischen Vergleichsgruppe. Dies lässt sich insbesondere auf das berichtete Sicherheitsgefühl zurückführen. In NRW geben 63 % und in SH 66 % der Schüler*innen an sich sicher zu fühlen, während es in der Vergleichsgruppe immerhin 72 % sind. Die Stichprobe ist nur zum Teil mit der von ICCS 2016 in NRW zu vergleichen, auffällig ist dennoch, dass sich in ICCS 2016 noch 76 % der Schüler*innen in NRW sicher gefühlt hatten. Die Angst, von Mobbing betroffen zu

Tabelle 16.1: Beziehungen von Schüler*innen untereinander aus Perspektive von Schüler*innen, bzw. der Lehrkräfte

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“				Skalenwert			Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Alle oder fast alle“ und „Die meisten“				Skalenwert		
	Schüler*innen kommen gut aus		gegenseitiger Respekt		Sozialverhalten Schüler*innen			kommen gut aus		respektieren Mitschüler*innen		Klassenklima		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)		%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	75.0	(1.2)	59.6	(1.7)	46.0	(0.4)	↓	90.5	(0.7)	80.1	(1.2)	46.4	(0.3)	↓
Schleswig-Holstein[1,2]	75.6	(1.8)	62.7	(2.0)	46.8	(0.4)	●	-	-	-	-	-	-	
VG Europa	72.6	(0.3)	62.3	(0.3)	47.3	(0.1)		95.1	(0.2)	87.1	(0.4)	49.9	(0.1)	
Bulgarien	76.8	(1.3)	67.2	(1.1)	49.4	(0.3)	↑	97.1	(0.6)	88.1	(1.1)	53.0	(0.4)	↑
Dänemark[2]	84.0	(1.0)	73.0	(1.3)	49.7	(0.4)	↑	93.9	(2.7)	86.9	(3.7)	52.6	(1.2)	↑
Estland	77.9	(1.2)	67.6	(1.6)	47.7	(0.4)	●	96.6	(0.5)	91.1	(0.8)	50.5	(0.4)	●
Frankreich	62.2	(1.2)	45.1	(1.2)	44.2	(0.3)	↓	94.3	(0.9)	84.6	(1.3)	47.6	(0.3)	↓
Italien	68.0	(1.3)	65.7	(1.9)	47.7	(0.4)	●	94.4	(0.6)	89.1	(0.8)	51.4	(0.4)	↑
Kroatien[4]	71.6	(1.2)	59.0	(1.6)	47.7	(0.4)	●	97.0	(0.4)	88.8	(1.0)	49.5	(0.4)	●
Lettland[4]	71.1	(1.0)	61.5	(1.4)	46.2	(0.3)	↓	97.1	(0.9)	90.6	(1.2)	51.6	(0.5)	↑
Litauen	75.3	(1.1)	61.6	(1.1)	47.2	(0.3)	●	98.4	(0.3)	94.4	(0.6)	50.2	(0.3)	●
Malta	71.7	(1.9)	65.5	(1.8)	48.0	(0.5)	●	94.3	(2.1)	84.2	(3.7)	50.2	(0.8)	●
Niederlande[3]	80.5	(1.4)	73.7	(1.3)	48.9	(0.4)	↑	95.3	(1.3)	82.6	(2.5)	47.9	(0.5)	↓
Norwegen[4,5]	83.3	(0.7)	73.7	(0.8)	50.0	(0.3)	↑	96.5	(0.5)	94.4	(1.1)	50.6	(0.4)	●
Polen	68.6	(1.3)	54.6	(1.5)	45.1	(0.3)	↓	92.1	(0.9)	89.2	(1.2)	48.2	(0.4)	↓
Rumänien	69.7	(1.5)	58.7	(1.3)	47.7	(0.4)	●	95.6	(0.7)	89.4	(1.0)	53.2	(0.4)	↑
Schweden[4]	73.1	(1.1)	65.1	(1.3)	47.2	(0.3)	●	94.6	(0.8)	88.2	(1.3)	48.7	(0.4)	↓
Serbien	67.0	(1.2)	58.5	(1.4)	47.2	(0.4)	●	98.3	(0.4)	92.2	(1.0)	52.8	(0.4)	↑
Slowakei	69.8	(1.7)	51.3	(1.4)	45.8	(0.3)	↓	92.1	(1.1)	82.0	(2.1)	47.7	(0.5)	↓
Slowenien	71.1	(1.1)	61.4	(1.2)	45.8	(0.3)	↓	94.2	(0.6)	75.7	(1.3)	45.4	(0.3)	↓
Spanien	65.9	(1.1)	63.4	(1.5)	47.8	(0.3)	●	90.0	(1.3)	78.3	(1.8)	48.7	(0.5)	↓
Zypern	72.7	(1.0)	57.5	(1.1)	44.8	(0.3)	↓	95.4	(0.7)	85.2	(1.2)	47.8	(0.3)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer														
Brasilien[2]	55.9	(1.2)	46.6	(1.0)	45.0	(0.3)		91.7	(1.1)	79.8	(1.4)	51.2	(0.5)	
Kolumbien	73.4	(1.1)	62.0	(1.4)	49.4	(0.3)		94.8	(0.9)	82.9	(2.8)	53.6	(0.6)	
Taiwan	91.7	(0.7)	87.6	(0.8)	55.5	(0.3)		97.5	(0.4)	90.9	(0.7)	49.3	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
[1] Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
[2] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[3] Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
[4] Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
[5] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
Anmerkungen gültig für Schülerdaten, für LK-Daten siehe Kap. 20.
IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Ca. ein Viertel der Schüler*innen hat Angst vor Mobbing

werden, wird von Schüler*innen in NRW (23 %) und SH (25 %) in gleichem Ausmaß zum Ausdruck gebracht wie von Schüler*innen der europäischen Vergleichsgruppe (23 %). Bedenklich ist, dass nur ca. sechs von zehn Heranwachsenden glauben, dass Schüler*innen einander mit Respekt behandeln. Immerhin drei von vier finden, das Schüler*innen gut miteinander auskommen. In beiden Aspekten (einander mit Respekt behandeln, gut auskommen) unterscheiden sich NRW und SH jedoch nicht von der europäischen Vergleichsgruppe. Bedeutend höhere Werte bezüglich Respekts, gut miteinander auskommen und sich sicher fühlen finden sich für das außereuropäische Vergleichsland Taiwan (86–92 %). Interessanterwei-

se finden sich für Taiwan jedoch auch ein höherer Wert in Bezug auf die Angst vor Mobbing (33 %).

16.3 Beziehungen von Lehrkräften und Schüler*innen aus Perspektive von Schüler*innen

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die Sozialbeziehungen unter Schüler*innen als idealerweise symmetrisch betrachtet. Demgegenüber werden die sozialen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen primär als asymmetrisch aufgefasst (Hagenauer & Raufelder, 2020; Prengel, 2013). Dafür können mehrere Gründe bestimmt werden, die je nach Alter der Schüler*innen und Anforderungen des Kontexts unterschiedlich bedeutsam sind: Zunächst wird aus der generationalen Differenz abgeleitet, dass vorangehenden Generationen die Aufgabe zukommt, nachfolgende Generationen in konkrete Gesellschaften einzuführen, so dass diese in Bezug auf gemeinsame Interessen und die Gesellschaft leitende Wertvorstellungen handlungsfähig werden (Ecarius, 2009; UNICEF, 1992). Jedoch kann ein gesellschaftlicher Kontext auch so gestaltet sein, dass Generationengrenzen entdifferenziert werden oder es im Gegenteil zu Generationenkonflikten darüber kommt, worin gemeinsame Interessen bzw. eine übergeordnete Wertvorstellung bestehen (Zirfas, 2020). Dies führt dazu, dass der vertikale Charakter der Beziehung verschwimmt bzw. in Frage gestellt wird. Schon vor dieser Infragestellung einer generationalen Begründung von Asymmetrie wurde argumentiert, dass die Asymmetrie nicht aus dem Lebensalter abgeleitet werden könne, weil sie nur einen Teilbereich der Persönlichkeit des Kindes betreffe, nämlich die Wissensdifferenz. Insofern wäre die Asymmetrie nur begründet, insofern sie sich auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen bei den Schüler*innen richtet (Helsper et al., 2005).

Begründung von asymmetrischen Beziehungen in pädagogischen Kontexten:

Generation

Wissensdifferenz

Weiterhin begründet sich die Asymmetrie aus dem rechtlichen Anspruch von Kindern und Jugendlichen, durch Lehrkräfte sowohl vor anderen Erwachsenen als auch vor anderen Kindern und Jugendlichen geschützt zu werden, wenn die Rechte des einzelnen Kindes oder Jugendlichen beschnitten werden. Den Lehrkräften obliegt dann eine Garantenstellung (Bott, 2005) für die Gewährung gleicher Unterstützung in Bezug auf die individuelle Freiheit von Gewalt (CRC Art. 19) sowie Nicht-Diskriminierung (CRC Art. 2 & Art. 30). Da Schulen staatlich regulierte Institutionen sind, greift in diesen Fällen die Verpflichtung des Staates zur Beachtung der UN-Kinderrechtskonvention (UNICEF, 1992). Wenn sich symmetrische Beziehungen unter Schüler*innen nicht ohne weiteres Zutun ergeben, entsteht aus dem Rechtsanspruch von einzelnen Schüler*innen die Notwendigkeit in asymmetrischen pädagogischen Beziehungen der Verantwortung nachzukommen, die Umsetzung gleicher Rechte für alle zu gewährleisten und insbesondere die Schwächeren darin zu unterstützen, ihre Interessen zu vertreten (CRC Art. 12.1). Zur Umsetzung einer so begründeten asymmetrischen Beziehung bietet die Institution Schule in ihrer organisationalen Ausgestaltung eine rechtlich abgesicherte Struktur, welche Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen in eine bevorrechtigte Position bringt (Avenarius & Hanschmann, 2019; Helsper & Hummrich, 2009).

Garantenfunktion

Rechtliche Absicherung der Lehrer-Schüler-Beziehung

Positiv ausgeprägte Beziehungen zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen, die menschliche Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit und Anerkennung von Selbstbestimmung und Kompetenz (Ryan & Deci, 2018) befriedigen, wurden in der Forschung mit unterschiedlichen positiven Effekten auf Motiva-

Vielfältige Effekte von positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen

tion, Verhalten und Leistung assoziiert (Hagenauer & Raufelder, 2021). Positive Beziehungsgestaltung durch die Lehrkräfte wird weiterhin als Schutzfaktor thematisiert, durch individuelle ungünstige psychologische Voraussetzungen der Schüler*innen zum Teil kompensiert werden können (Langer, 2018). Auch in Sinne einer Kompensation negativer Voraussetzungen konnten Liu und Kolleg*innen. (2021) zeigen, dass der negative Effekt eines niedrigeren sozioökonomischen Status auf Selbstwirksamkeitseinschätzung und Schulleistung durch positive Beziehungen der Lehrkräfte zu den Schüler*innen abgemildert werden kann. Ebenso können die negativen Folgen von Diskriminierung reduziert werden (Civitillo et al., 2021). Weiterhin zeigt die empirische Studie von Obsuth und Kolleg*innen (2023), dass Schüler*innen, die ihre Lehrkräfte während der Primarstufe positiv bewerten, im Jugendalter eine geringere Delinquenz aufweisen. Schließlich konnte basierend auf früheren Zyklen von ICCS die Relevanz schulischer Sozialbeziehungen für eine Reihe politischer Einstellungen aufgezeigt werden (Deimel et al., 2022; Hahn-Laudenberg & Abs, 2020; Stals & Ziemes, 2024; Ziemes et al., 2020).

Messung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in ICCS 2022

Die Erfassung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (S_STUTREL, Items ISRG18A-E) folgt in ICCS einem Instrument, dass in ähnlicher Form seit PISA 2000 und ICCS 2009 verwendet wird (Abs, 2014; Prenzel et al., 2006). Gegenüber ICCS 2016 wurden einzelne Aussagen nochmals sprachlich leicht vereinfacht. Das vierstellige Antwortformat lautet: „Stimme stark zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu", „Stimme gar nicht zu".

A. Die meisten Lehrkräfte behandeln mich fair.
B. Die Schüler*innen kommen mit den meisten Lehrkräften gut aus.
C. Den meisten meiner Lehrkräfte ist es wichtig, dass es Schüler*innen gut geht.
D. Die meisten meiner Lehrkräfte hören mir zu, wenn ich etwas sage.
E. Wenn ich etwas mehr Hilfe brauche, erhalte ich diese von meinen Lehrkräften.

Verortung der Items nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Im Anschluss an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Ryan & Deci, 2018) lassen sich die Aussagen mit tendenziell unterschiedlichen Aspekten der Unterstützung sozialer Grundbedürfnisse von Schüler*innen verbinden. Während die Aussagen A und B das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit (social relatedness) ansprechen, beziehen sich die Aussagen C und D auch auf das Bedürfnis nach Selbstbestimmung (autonomy) und Aussage E auf das Bedürfnis, sich als handlungsmächtig zu erfahren (competence). Die Skala *Lehrer-Schüler-Beziehungen* hat international eine gute interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .84$). Tabelle 16.2 stellt die Ergebnisse der Analysen dar.

Insgesamt sehr positive Bewertung der Lehrer-Schüler-Beziehung

In allen Ländern beurteilt die (meist breite) Mehrheit der Schüler*innen die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen positiv. Zusammengefasst im Skalenwert zum Vergleich der ICCS-Teilnehmerländer beurteilen Schüler*innen in NRW die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen etwa gleich gut wie die Schüler*innen in der europäischen Vergleichsgruppe. Schüler*innen in SH zeigen eine signifikant leicht positivere Einschätzung. Vergleichsweise negativ werden die Beziehungen in Lettland, Polen, Slowenien und Zypern betrachtet.

Vier von fünf Schüler*innen fühlen sich von Lehrkräften fair behandelt.

In beiden deutschen Bundesländern geben etwa vier von fünf Schüler*innen an, dass sie von Lehrkräften fair behandelt werden. Der größte Unterschied zwischen NRW und SH zeigt sich in Bezug auf die Frage, ob Schüler*innen allgemein gut mit Lehrkräften auskommen. Hier ist der Anteil von zustimmenden Schüler*innen in SH um 5 Prozentpunkte höher. Damit liegt NRW in der Nähe des europäischen Vergleichswertes und seines Nachbarlandes, den Niederlanden, wohingegen die Ausprägung des Wertes in SH eher mit den skandinavischen Ländern vergleichbar ist.

NRW ähnlich zu den Niederlanden, SH ähnlich zu Skandinavien.

Tabelle 16.2: Beziehung von Schüler*innen und Lehrkräften aus Perspektive der Schüler*innen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert		
	Lehrkräfte behandeln mich fair		gut auskommen		Lehrkräfte interessiert Wohlbefinden		Lehrkräfte hören mir zu		Lehrkräfte helfen mir		Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	80.1	(0.9)	69.5	(1.5)	78.6	(1.2)	87.2	(0.9)	84.0	(1.0)	50.2	(0.3)	●
Schleswig-Holstein[1,2]	83.9	(1.5)	75.2	(1.8)	81.9	(1.4)	88.3	(1.3)	86.0	(1.1)	51.3	(0.4)	↑
VG Europa	81.4	(0.2)	68.2	(0.3)	75.4	(0.3)	77.6	(0.2)	82.5	(0.2)	49.6	(0.1)	
Bulgarien	83.1	(0.9)	76.4	(1.1)	77.8	(0.9)	78.7	(1.0)	84.6	(0.9)	51.2	(0.3)	↑
Dänemark[2]	89.8	(0.8)	82.9	(1.3)	87.2	(0.9)	87.4	(0.9)	85.2	(0.8)	52.6	(0.4)	↑
Estland	83.7	(0.9)	74.6	(1.2)	68.9	(1.2)	72.2	(1.3)	84.0	(0.9)	48.7	(0.3)	↓
Frankreich	81.6	(0.9)	60.8	(1.2)	71.4	(1.0)	78.9	(1.0)	87.5	(0.8)	49.9	(0.3)	●
Italien	87.4	(0.7)	67.4	(1.1)	84.2	(0.8)	82.7	(1.0)	85.6	(0.8)	51.8	(0.3)	↑
Kroatien[4]	81.7	(1.1)	71.6	(1.4)	81.5	(1.1)	83.5	(0.9)	87.8	(0.9)	51.0	(0.3)	↑
Lettland[4]	73.5	(1.0)	51.3	(1.3)	57.4	(1.4)	69.2	(1.1)	79.2	(1.0)	45.6	(0.3)	↓
Litauen	82.8	(1.0)	68.2	(1.5)	69.1	(1.3)	77.0	(1.0)	87.5	(0.9)	48.9	(0.4)	●
Malta	85.3	(0.7)	72.6	(1.6)	81.6	(1.0)	83.2	(1.1)	82.8	(0.9)	51.6	(0.3)	↑
Niederlande[3]	85.8	(1.2)	68.2	(1.6)	71.4	(1.6)	79.0	(1.4)	89.0	(1.0)	49.0	(0.4)	●
Norwegen[4,5]	84.3	(0.7)	77.3	(1.2)	85.8	(0.9)	82.0	(0.7)	83.4	(0.9)	51.9	(0.3)	↑
Polen	70.7	(1.2)	60.9	(1.4)	71.4	(1.4)	70.0	(1.2)	79.2	(1.1)	46.4	(0.3)	↓
Rumänien	85.5	(1.1)	73.6	(1.3)	71.3	(1.6)	78.3	(1.1)	76.4	(1.1)	49.9	(0.3)	●
Schweden[4]	85.3	(0.8)	71.1	(1.4)	86.5	(0.9)	82.9	(0.9)	82.9	(0.9)	51.4	(0.3)	↑
Serbien	82.1	(1.1)	65.1	(1.4)	80.1	(1.2)	74.0	(1.1)	78.5	(1.3)	50.2	(0.3)	↑
Slowakei	78.8	(1.0)	67.4	(1.6)	80.5	(1.1)	74.5	(1.2)	84.4	(1.0)	48.6	(0.3)	↓
Slowenien	72.6	(1.0)	60.9	(1.1)	60.3	(1.1)	72.4	(1.0)	82.7	(0.9)	46.8	(0.3)	↓
Spanien	82.2	(0.8)	66.8	(1.3)	80.3	(0.9)	77.0	(0.9)	77.9	(0.8)	50.1	(0.2)	↑
Zypern	70.5	(1.3)	59.4	(1.3)	66.6	(1.4)	70.9	(1.4)	68.5	(1.1)	46.1	(0.3)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer													
Brasilien[2]	84.0	(0.8)	64.9	(1.2)	84.0	(0.8)	77.8	(1.1)	87.0	(0.7)	51.6	(0.3)	
Kolumbien	92.0	(0.5)	75.4	(1.1)	90.0	(0.7)	83.2	(0.8)	85.7	(0.7)	54.2	(0.3)	
Taiwan	90.8	(0.6)	88.6	(0.8)	88.5	(0.8)	88.6	(0.8)	93.9	(0.6)	56.3	(0.3)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
1 Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
2 Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
3 Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
4 Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
5 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

An dieser Stelle ist es interessant festzuhalten, dass Schüler*innen in SH ähnlich oft angeben, dass Schüler*innen untereinander gut auskommen (Tabelle 16.1) wie mit Lehrkräften. In NRW wird das gute Auskommen mit Mitschüler*innen von einem 5 Prozentpunkte höherem Anteil wahrgenommen als das gute Auskommen mit Lehrkräften. Im Hinblick auf die Frage, ob Lehrkräfte an dem Wohlbefinden von Schüler*innen interessiert sind, liegt die Zustimmung in SH (82 %) deutlich über dem europäischen Vergleichswert (75 %). NRW liegt zwischen diesen Werten (79 %). Sowohl in NRW als auch SH stimmen Schüler*innen besonders häufig (stark) zu, dass Lehrkräfte ihnen zuhören, wenn sie etwas sagen (87-88 %). In

keinem anderen europäischen Vergleichsland wird diese Aussage so häufig unterstützt; allein in Taiwan – wo die Sozialbeziehungen allgemein als sehr positiv eingeschätzt werden – ist es ein ähnlich hoher Anteil (89 %). Ebenso stimmen viele Schüler*innen (NRW 84 %, SH 86 %) der Aussage zu, dass Lehrkräfte ihnen helfen, wenn sie Hilfe brauchen. Die Analyse der Einzelitems weist darauf hin, dass die meisten Schüler*innen sich von Lehrkräften unterstützt und fair behandelt fühlen. Bemerkenswert ist, dass mit Blick auf die relativ vergleichbare formulierte Frage des Gut-miteinander-Auskommens, die asymmetrischen Beziehungen zu Lehrkräften von den Schüler*innen in SH nicht schlechter eingeschätzt wird als die symmetrischen Beziehungen zu Mitschüler*innen.

Die häufigsten positiven Einschätzungen gibt es zu Lehrkräften als Zuhörer*innen und als Unterstützer*innen.

16.4 Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen in der Schule

Erfahrungen von Diskriminierung beeinflussen die Sozialisation von heranwachsenden Bürger*innen. In der sozialwissenschaftlichen Forschung wird zumeist subjektive Diskriminierung gemessen, also die wahrgenommene Ungleichbehandlung aufgrund einer (zugeschriebenen) Gruppenzugehörigkeit und die Bewertung dieser Ungleichbehandlung als illegitim (Beelmann & Jonas, 2009). Um Diskriminierung als solche zu identifizieren, müssen Menschen also eine Ungleichbehandlung nicht nur erkennen, sondern auch auf Gruppenzugehörigkeiten zurückführen und bewerten, ob die Ungleichbehandlung ungerechtfertigt sein könnte. Im schulischen Kontext können sich diskriminierende Erfahrungen auf (Leistungs-)Bewertungen in der Schule durch Lehrkräfte beziehen, aber auch auf alle zwischenmenschlichen Interaktionen, in denen Ungleichbehandlung möglich ist. Dies umfasst auch zurückgehaltene Unterstützung durch Lehrkräfte, die anderen gewährt wird, oder soziale Ausgrenzung durch Mitschüler*innen.

Diskriminierung als ungerechtfertigte Ungleichbehandlung

Das deutsche Recht verbietet die Diskriminierung aufgrund von Religion, Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Identität, Rasse[1] oder ethnischer Herkunft (AGG, 2006). Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist aber anzunehmen, dass Diskriminierung sich nicht nur auf bestimmte, juristisch festgelegte Gruppen beziehen kann. Vielmehr können ganz verschiedene Eigenschaften und Zuschreibungen als Grundlage von Diskriminierung dienen; hierzu gehört etwa die soziale Klassen und das Aussehen von Menschen (IiP, 2015).

Diskriminierung bezieht sich auf Gruppen

Diskriminierung ist auch für schulpädagogische Forschung relevant. Gruppenunterschiede werden nicht als gegeben betrachtet, sondern es wird untersucht, wie diese Unterschiede durch die Schule als System und die Praxis der in der Schule handelnden Akteure hervorgebracht werden und welche Machtstrukturen dabei wirken (Pfaff & Tervooren, 2020). Diskriminierungserfahrung kann mit vielen negativen Folgen für Schüler*innen in Zusammenhang gebracht werden: So bedroht Diskriminierung die psychische und physische Gesundheit und erschwert den akademischen Erfolg (Civitillo et al., 2023; Schmitt et al., 2014). Schulische Akteure haben hier die Aufgabe und Möglichkeiten, präventive Arbeit zu leisten (Tippet et al., 2010; Ziemes & Gutzwiller-Helfenfinger, 2019).

Präventionsmaßnahmen können über Schutzkonzepte hinausgehend für Diskriminierung sensibilisieren. Wie beschrieben haben Schüler*innen, die zu einer marginalisierten Gruppe gehören, also beispielsweise als queer oder nicht *weiß* wahrgenommen werden, eine erhöhte Gefahr, an der Schule diskriminiert zu

1 Der Begriff der „Rasse" ist in diesem Zusammenhang umstritten, weil es zwar rassistisch motivierte Diskriminierung gibt, aber keine Menschenrassen; vgl. Berghahn et al. (2016).

werden (Mulvey et al., 2018)[2]. Eine längsschnittliche Studie konnte zeigen, dass Aktivismus von Jugendlichen mit einer gesteigerten Wahrnehmung von Diskriminierung einhergeht (Ballard, 2016). Dies zeigt, dass Aktivismus und der Kontakt zu anderen politisierten Menschen das Bewusstsein für (die eigenen) Diskriminierungserfahrungen erhöhen kann.

Erfassung von Diskriminierung in ICCS 2022

Die Erfahrungen der eigenen Diskriminierungen wurden in früheren ICCS-Zyklen noch nicht erfasst, stattdessen wurde ein Frageblock zur Wahrnehmung von Diskriminierung im eigenen Land ohne direkten Bezug zur eigenen Biografie verwendet. Die Ergebnisse der aktualisierten Skala werden in Kapitel 6 (Pluralismus) vorgestellt. Im europäischen Modul von ICCS 2022 wurde eine Definition von Diskriminierung eingeführt: „Diskriminierung liegt vor, wenn jemand nur aufgrund eines bestimmten persönlichen Merkmals, wie z. B. Alter, Geschlecht oder Hautfarbe, ungerecht benachteiligt wird." Daraufhin sollten die Schüler*innen einschätzen, in welchem Ausmaß verschiedene Gruppen in Deutschland diskriminiert werden.

Im Anschluss an diese Frage wurde den Schüler*innen in NRW und SH eine nationale Ergänzung präsentiert, in der sie zunächst gebeten wurden anzugeben, ob sie sich in den letzten 12 Monaten an der Schule diskriminiert gefühlt haben (NS4G06BA). Dazu wurden vier Auswahlmöglichkeiten angeboten: „Nein", „Ja, von Mitschüler*innen", „Ja, von Lehrkräften" und „Ja, von Mitschüler*innen und Lehrkräften". Im nächsten Schritt wurden Schüler*innen gebeten, in einem offenen Antwortformat das oder die Merkmale und/oder Zuschreibungen anzugeben, aufgrund derer sie sich diskriminiert gefühlt haben. Die Hinzufügung des Wortes „Zuschreibung" erlaubt es, auch Gruppenzuschreibungen zu nennen, welche Schüler*innen für sich selbst als unpassend empfinden, aber von der diskriminierenden Partei aufgerufen werden.

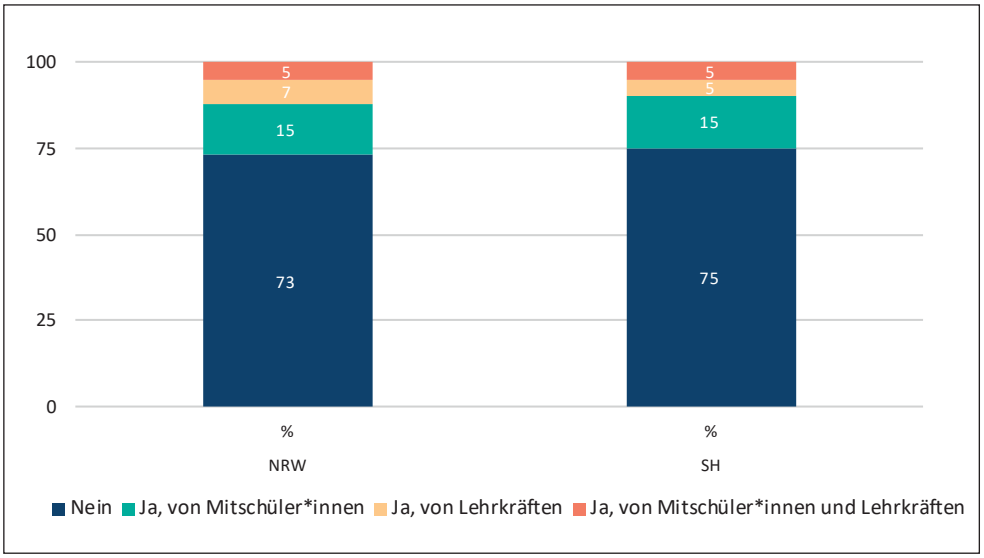

Abbildung 16.1: Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen

2 Mädchen sind nach Kljakovic und Hunt (2016) nicht unbedingt häufiger Opfer von Mobbing, jedoch spielen bei dem Mobbing von Mädchen geschlechterbezogene Stereotype häufig eine Rolle.

Die Ergebnisse für NRW und SH ähneln sich stark: In beiden Bundesländern berichten etwa ein Viertel der Schüler*innen in den letzten 12 Monaten in der Schule Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben. Jede*r fünfte Schüler*in berichtet von Diskriminierung durch Mitschüler*innen und etwa jede*r zehnte von Diskriminierung durch Lehrkräfte. Die Gruppen überschneiden sich, so dass etwa jede*r zwanzigste Schüler*in von Diskriminierung durch beide Gruppen berichtet. In NRW haben 773 Schüler*innen von Diskriminierung aus mindestens einer Quelle berichtet und in SH waren es 347. Diese absoluten Zahlen sind relevant für die Interpretation des Anteils der Schüler*innen, die die Möglichkeit des offenen Antwortformats nutzten.

Ca. jede*r vierte Schüler*in berichtet über Diskriminierung

Kategorisierung der offenen Antworten

Die offenen Antworten zu Merkmalen und Zuschreibungen bieten einen Einblick in die Diskriminierungsanlässe, von denen sich Jugendliche betroffen sehen. Es erfolgte eine Kodierung in Anlehnung an die Kategorien des AGG und einer pädagogischen Handreichung zur Diskriminierung in pädagogischen Kontexten (IiP, 2015). Wo notwendig, wurden induktiv neue Kategorien gebildet oder zusammengefasst. Zwei Personen codierten anhand des Leitfadens unabhängig die Ergebnisse, bei Abweichungen entschied eine dritte Codiererin. Die Ergebnisse der Auswertung sind in Tabelle 16.3 dokumentiert. Folgende Diskriminierungsanlässe konnten unterschieden werden:

1. *Lookismus*: Am häufigsten nannten Schüler*innen Aussehensmerkmale in Bezug auf Diskriminierung. Dick sein, einen auffälligen Kleidungsstil haben oder ähnliches wurden hier codiert. Es wurde versucht, Überschneidungen mit anderen Kategorien zu vermeiden. Wenn Schüler*innen etwa angaben, ein Kopftuch zu tragen oder wenn das Aussehen in Zusammenhang mit Herkunft oder Fremdheit gebracht wurde, so wurde kein Lookismus-Code vergeben.
2. *Rassismus oder ethnische Herkunft*: Hier stellten Schüler*innen einen direkten Bezug zu rassifizierten Merkmalen oder rassistischen Erlebnissen her. Neben anderem wurde auch die Diskriminierung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer russischen Familie hier zugeordnet; wobei von einigen Betroffenen ein direkter Bezug zum Ukraine-Krieg hergestellt wurde.
3. *Adultismus*: Diese Kategorie umfasst die schlechtere Behandlung aufgrund des Status als Kind. Hier wurden entsprechend codiert, wenn Lehrkräfte aus Perspektive der Schüler*innen ihre Machtposition unangemessen ausgenutzt haben. Mehrere Schüler*innen berichten beispielsweise, angeschrien oder wegen Kleinigkeiten bestraft worden zu sein.
4. *Behinderung / Ableismus*: Hier wurde immer dann ein Code vergeben, wenn sich die negativen Erfahrungen auf psychische, physische Gesundheit oder Leistungsfähigkeit bezogen. Aspekte wie negative Erfahrungen aufgrund einer Leserechtschreibschwäche kommen hier genauso vor wie schlechtere Behandlungen wegen einer Angststörung oder Selbstverletzungsnarben.
5. *Religion und Weltanschauung*: Hierunter wurden alle Formen der Diskriminierungserfahrungen aufgrund von Religion gefasst. Empirisch waren es vor allem Berichte von Schüler*innen über konkret negative Erfahrungen aufgrund ihres muslimischen Glaubens. Diskriminierung in Bezug auf das Kopftuchtragen wurde auch hier codiert und nicht bei Lookismus, selbst wenn der Antworttext das Kopftuch nicht unmittelbar mit Religiosität in Verbindung bringt. Diskriminierung aufgrund von weiteren Religionszugehörigkeiten wurde nur sehr vereinzelt berichtet; häufig berichteten Schüler*innen „Religion", ohne diese zu spezifizieren.
6. *Homophobie / Sexuelle Identität*: Hier wurden Kategorien zur Homo-, Bi- und Transfeindlichkeit zusammengefasst. Die entsprechende Diskriminierung wur-

Tabelle 16.3: Auswertung der offenen Antworten der Schüler*innen

Kategorie	Beispiel	NRW	SH
Lookismus	„ausehen wie pikel und mehr“ „Gewicht“	157	82
Rassismus oder ethnische Herkunft	„das wort N***a | und rasisteische beleidigungen“ „Als Asiate ist man schnell ein Opfer von Vourteilen“	139	51
Adultismus	„das mich eine lehrerin ganze zeit ignoriert und mich nicht dran nimmt obwohl ich ganz vorne sitze“ „Ich wurde von einem Lehrer angeschrien obwohl ich es nicht gemacht hab.	51	10
Behinderung / Ableismus	„weil ich eine krankheit hab“ „meine narben“	28	19
Religion oder Weltanshauung	„wurde aufgrund meines ausehens und religion mit terrorgruppen vergleicht.“ „Wegen meinem Kopftuch“	27	20
Sexuelle Identität / Homophobie	„weil ich homosexuell bin“ „weil ich zur lgbtq+ gehöre“	27	22
Sexismus	„Ich habe mir als Mädchen meine Haare ganz kurz geschnitten“ „Von manchen Lehrkräften werden die Jungen sehr diskriminiert. Von Vorteilen für Mädchen im Sportunterricht bis Jungen die Ärger kriegen wenn geredet wird wo die Lehrer bei Mädchen 1 oder 10 Augen zudrücken.“	25	14
Klassismus	„die beleidigen mich weil mein vater landwirt ist“ „ich habe mich auf dem schulhof von mehreren mitschürlern diskriminiert gefühlt weil ich keine teuren marken klammoten getragen haben weil ich damals aus ärmeren verhältnissen gekommen bin.“	5	1
Weitere Angaben / Witze	„bis jetzt habe ich mich nicht diskriminiert gefühlt“ „ich bin der king“	270	103
Anzahl Schüler*innen, die mindestens eine Form der Diskriminierung angegeben haben (Ausgenommen der Kategorie Weitere Angaben/Witze)		398	198
Anzahl Schüler*innen, die etwas in das offene Antwortfeld eingetragen haben		668	301

Anmerkungen: Mehrfachkategorisierungen waren möglich; Formulierungen der Schüler*innen wurde übernommen; Ungewichtete Angaben; Gesamtstichprobe Schüler*innen NRW = 3 269, SH = 1 488

de in der Regel über die Abkürzung LGBTQ+ (oder ähnlich) zum Ausdruck gebracht. Dies erschwert eine genauere Kategorisierung, zugleich scheint das Akronym für Schüler*innen eine funktionale Kategorie zu sein.

7. *Sexismus*: Hier wurden alle Fälle codiert, die sich auf das Geschlecht, aber sich nicht explizit auf Transfeindlichkeit beziehen. Hier wurden auch einige Beschwerden hinsichtlich der Schlechterbehandlung von Jungen aufgenommen.
8. *Klassismus*: Diese Kategorie bezieht sich auf die schlechtere Behandlung aufgrund der sozialen Herkunft. Hier wurden auch Codes vergeben, wenn Schüler*innen angaben sich keine Markenklamotten leisten zu können. Wenn sie jedoch nur „Aussehen“ angaben, wurde das unter „Lookismus“ codiert.
9. *Weitere Angabe / Witze*: Diese Kategorie umfasst Antworten, die offensichtlich nicht zu Aspekten der Diskriminierung passen. Diese Kategorie wurde nur dann vergeben, wenn keine der oben genannten Kategorien gepasst haben.

Lookismus und Rassismus als häufig genannte Kategorien

Die vielen Codes in Bezug auf Aussehen könnten teilweise darauf zurückgeführt werden, dass den Schüler*innen die Sprache fehlt, um die andere Ursache ihres Diskriminierungserlebens auszumachen, wie beispielsweise armutsbedingte weniger populäre Kleidung oder stark kulturell geprägte Kleidungsstile. Die Häufig-

keitsrangfolge unterscheidet sich zwischen NRW und SH nicht. In SH wurden etwa halb so viele Antworten gegeben, was sich vor allem über die kleinere realisierte Stichprobe erklären lässt (vgl. Kapitel 20). Bei den Schüler*innen, die Diskriminierungsanlässe im offenen Antwortformat beschreiben, gibt der größte Anteil Schlechterbehandlung aufgrund des Aussehens und aufgrund von Rassifizierung an, dabei stehen unfaire Behandlung durch Lehrkräfte im Vordergrund. Obgleich den Schüler*innen eine Definition von Diskriminierung gegeben wurde, scheinen sie ein sehr breites Verständnis dieses Konzeptes zu haben. Interessant ist hier die seltene Nennung von Klassismus. Die soziale Herkunft wirkt sich stark auf die politische Sozialisation in der Schule aus und führt etwa dazu, dass es in NRW und SH große Unterschiede im politischen Wissen gibt, die sich auf den sozioökonomischen Status zurückführen lassen (vgl. Kap. 3). Dieser systematische Effekt scheint sich hier nicht in den interpersonellen Erfahrungen widerzuspiegeln oder zumindest von den Schüler*innen nicht so wahrgenommen zu werden. Weiter zu untersuchen wäre, inwieweit politisches Wissen Schüler*innen dabei helfen kann, erlebte Diskriminierung als solche zu erkennen.

16.5 Diskussion

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Soziale Erfahrungen in der Schule beeinflussen die allgemeine psychosoziale und akademische Entwicklung von Schüler*innen. Zusätzlich sind sie aber auch ein Aspekt der politischen Sozialisation, weil in der Schule Formen des Zusammenlebens, des Umgangs mit Autorität und Diversität eingeübt werden (Flanagan, 2013). Schüler*innen in NRW und SH schätzen die Sozialbeziehungen an ihrer Schule mehrheitlich gut ein und fühlen sich von Lehrkräften unterstützt. Interpersonelle Probleme zeigen sich eher auf der Ebene der Schüler*innen untereinander; etwa vier von zehn Schüler*innen sind nicht der Meinung, dass die meisten Schüler*innen an ihrer Schule sich gegenseitig respektvoll behandeln. Zwei von zehn haben Angst vor Mobbing und etwa ebenso viele haben das Gefühl, dass Lehrkräfte sie ungerecht behandeln. Zusätzlich gibt ein Viertel der Schüler*innen an, an der Schule im letzten Jahr diskriminiert worden zu sein. Das Verständnis von Diskriminierung von Schüler*innen ist dabei eher breit und beschränkt sich nicht auf ein in der Regel engeres Verständnis in der Wissenschaft oder gesetzlichen Regelungen der Antidiskriminierung. Unter den offenen Angaben werden nach negativen Erfahrungen aufgrund des generellen Aussehens von Schüler*innen rassistische Diskriminierung am zweithäufigsten berichtet.

Geringeres sozialen Vertrauen (Kap. 7) spiegelt sich nicht in diesem Kapitel wider

Die Schule ist eine Institution, die den Aufbau von Sozialkapital bei Individuen und in der Gesellschaft fördern kann. In Kapitel 7 wird berichtet, dass das Vertrauen in Menschen der Schüler*innen deutlich gesunken ist. Im vorliegenden Kapitel zeigt sich, dass Schüler*innen in NRW sich etwas seltener sicher fühlen als noch 2016, jedoch keine dramatische Verschlechterung der Sozialbeziehungen an Schulen insgesamt. Zeitvergleiche mit ICCS 2016 müssen dabei aufgrund der Unterschiede in Stichprobendesign und -ausschöpfung mit Vorsicht interpretiert werden. Die Analysen insgesamt verweisen gleichwohl auf mögliche Ansatzpunkte zur Intervention für Fachdidaktik, Schulpädagogik und Schulorganisation.

Probleme im Attunement der Lehrkräfte?

Die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken können (angehenden) Lehrkräften das Handwerkszeug geben, das konzeptuelle Verständnis von Diskriminierung bei Schüler*innen zu erweitern und mit ihnen produktive Handlungsoptionen als Antwort auf diskriminierende Strukturen und Praxen erarbeiten. Die Fähigkeit, Diskriminierung als solche benennen zu können, kann ein wichtiger Schritt in

der politischen Entwicklung sein (Godfrey & Grayman, 2014; Schwarzenthal et al., 2022). Jedoch scheint dieses Ziel schwer zu erreichen zu sein, wenn Lehrkräfte Diskriminierung unter Schüler*innen oft selbst nicht wahrnehmen. Das ist aber leider zu befürchten, wenn in NRW 80 % und in der europäischen Vergleichsgruppe 87 % der Lehrkräfte davon ausgehen, dass es den Schüler*innen im Allgemeinen gelingt, für einander Respekt bei Meinungsunterschieden zu zeigen, während bei den Schüler*innen, der Anteil der Wahrnehmung des gegenseitigen Respekts jeweils über 20 Prozentpunkte niedriger ausfällt. Hier zeigt sich ein mögliches mangelndes Attunement von Lehrkräften auf der Ebene der Einschätzung der Sozialbeziehungen zwischen den Schüler*innen. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung im Rahmen der allgemeinen und fachspezifischen Lehrkräfteaus- und -weiterbildung.

Schlussfolgerung: Bearbeiten des Konzeptes Diskriminierung in Schulen

Ein weiteres Ziel kann darin gesehen werden, Schüler*innen zu unterstützen, die eigene Situation besser analysieren zu können und sowohl an der eigenen Schule als auch im politischen System auf weniger Diskriminierung und mehr Respekt hinzuwirken. Hier sind Lehrkräfte dazu aufgerufen, strukturelle Benachteiligungen von Schüler*innen zu reflektieren; eine Parteinahme mit diesen Schüler*innen durch Lehrkräfte kann hier gerechtfertigt sein (Hedtke, 2020; Heinemann & Mecheril, 2023). Denn die vertikale Sozialbeziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ist demokratietheoretisch auch dadurch gerechtfertigt, dass die Lehrkräfte, die Diskriminierung, die Schüler*innen von anderen Schüler*innen erfahren, wahrnehmen und durchbrechen. Insofern ist die hohe Diskrepanz zwischen Schüler*innen- und Lehrkraftperspektive in der Wahrnehmung ausbleibenden Respekts unter Schüler*innen hoch problematisch: Die Diskrepanz lässt offensichtlich werden, dass Lehrkräfte ihrem Auftrag, Diskriminierung unter Schüler*innen zu durchbrechen, schon deshalb oft nicht nachkommen können, weil sie diese nicht bemerken. Diese Vermutung kann zur Forschung im Bereich des teacher attunement in Verbindung gebracht werden, welche u. a. aufzeigt, dass ein niedriges Attunement bezüglich aggressiven Verhaltens und Mobbings dazu führt, dass die Schüler*innen weniger oft eingriffen, wenn jemand in der Klasse gemobbt wurde (Norwalk et al., 2015).

Ungleichheit, Unfairness und Diskriminierung an Schulen

Ungleichheiten in der Schule können pädagogisch bearbeitet werden. Es gibt immerhin 20 % unter den Schüler*innen, die sich von Lehrkräften nicht fair behandelt fühlen. Es gilt mit Schüler*innen zu erarbeiten, was jeweils (un-)gerechtfertigte Formen von Ungleichbehandlung sind. Obgleich jede Diskriminierung abzulehnen und abzubauen ist, ist nicht jede ungleiche (und auch nicht jede unfaire) Behandlung durch Lehrkräfte an sich diskriminierend. Ungleichheit kann pädagogisch oder gesellschaftlich gerechtfertigt sein. Vielmehr ist auch die Asymmetrie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen an gegenseitige Rechte und Verpflichtungen gebunden. Die Auswertungen der qualitativen Ergebnisse verdeutlichen einen hohen Äußerungsbedarf einiger Schüler*innen im Hinblick auf negative, als unfair erlebte Situationen mit Lehrkräften. Dies verweist zunächst auf den Bedarf professioneller Qualifizierung und eventuell besserer Schlichtungsmöglichkeiten an Schulen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse weitere Forschungs- und Entwicklungsbedarfe auf, jedoch lassen sie auch konkrete Ansatzpunkte erkennen, an denen Lehrkräfte, Schulleitungen sowie verantwortliche Akteure der Bildungsadministration ansetzen können, um die Rechte von Schüler*innen in einen sicheren, ihre Entwicklung fördernden Kontext umzusetzen.

Literatur

Abs, H. J. (2014). Kinderrechte und pädagogische Beziehungen in Ansätzen des internationalen Qualitätsmonitorings. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen: Band 2: Forschungszugänge* (Bd. 2, S. 61–74). Budrich.

AGG = Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz, BGBI (2006).

Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Huber.

Avenarius, H. & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9., neu bearb. Aufl., abgeschlossen nach dem Rechtsstand vom 30. Juni 2018). *Handbuch Schulrecht*. Carl Link.

Ballard, P. J. (2016). Longitudinal links between discrimination and civic development among Latino and Asian adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, *26*(4), 723–737. https://doi.org/10.1111/jora.12221

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037//0033-2909.117.3.497

Beelmann, A. & Jonas, K. J. (Hrsg.). (2009). *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91621-7

Benner, A. D., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A. E., Polk, R. & Cheng, Y.-P. (2018). Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *The American Psychologist*, *73*(7), 855–883. https://doi.org/10.1037/amp0000204

Berghahn, S., Egenberger, V., Klapp, M., Klose, A., Liebscher, D., Supik, L. & Tischbirek, A. (2016). *Evaluation des AGG: erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes vom Büro für Recht und Wissenschaft GbR mit wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Dr. Christiane Brors*. Nomos.

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, *87*(2), 425–469. https://doi.org/10.3102/0034654316669821

Bott, W. (2005). Die Garantstellung der Lehrkräfte. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, *53*, 506–512.

Civitillo, S., Göbel, K., Preusche, Z. & Jugert, P. (2021). Disentangling the effects of perceived personal and group ethnic discrimination among secondary school students: The protective role of teacher-student relationship quality and school climate. *New Directions for Child and Adolescent Development,* (177), 77–99. https://doi.org/10.1002/cad.20415

Civitillo, S., Mayer, A.-M. & Jugert, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the associations between perceived teacher-based racial–ethnic discrimination and student well-being and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1037/edu0000818

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*(2), 65. https://doi.org/10.1037/a0020149

Cornell, D., Shukla, K. & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, *107*(4), 1186.

Dawes, M., Starrett, A., Norwalk, K., Hamm, J. & Farmer, T. (2023). Student, classroom, and teacher factors associated with teachers' attunement to bullies and victims. *Social Development*, *32*(3), 922–943. https://doi.org/10.1111/sode.12669

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2022). Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. *Education, Citizenship and Social Justice*, 174619792211145. https://doi.org/10.1177/17461979221114549

Dewey, J. (1993/2011). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl.). Beltz.

Dillon, R. S. (2022). *Respect*. Stanford encyclopedia of philosophy. https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/respect/

Ecarius, J. (2009). Generationen. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 350–364). Beltz.

Eidhof, B. & Ruyter, D. de (2022). Citizenship, self-efficacy and education: A conceptual review. *Theory and Research in Education*, *20*(1), 64–82. https://doi.org/10.1177/14778785221093313

Erikson, E. H. (1959/1994). *Identity and the life cycle*. Norton.

Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*(5), 247–256. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674067233

Flanagan, C. A. (2020). Civic engagement and community consciousness. In S. Hupp & J. Jewell (Hrsg.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (S. 1–11). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad469

Godfrey, E. B. & Grayman, J. K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(11), 1801–1817. https://doi.org/10.1007/s10964-013-0084-5

Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2021). The very ground they stand on: Social relationships in educational settings as a basis for students' learning and development. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *53*(1-2), 58–69. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000237

Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Ziemes, J. F. (2017). Qualität schulischer Sozialbeziehungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 297–305). Waxmann. https://www.waxmann.com/buch3737

Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2020). Lehrer-Schüler-Beziehung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_47-1

Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hrsg.). (2021). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992660

Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). Schule als Kontext für die Entstehung von supranationaler politischer Unterstützung bei 14-Jährigen in Europa. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(6), 1125–1147. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00976-4

Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M. & Murray, A. R. (2011). Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social–affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*(5), 267–277. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.003

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child development*, *67*(1), 1–13. https://doi.org/10.2307/1131681

Hascher, T., Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2020). Schulklima und Schulkultur. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–30). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_24-1

Hedtke, R. (2020). Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 69–84). Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845296357-69

Heinemann, A. M. B. & Mecheril, P. (2023). Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 115–130). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6_6

Helsper, W. & Hummrich, M. (2009). Lehrer-Schüler-Beziehung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch persönliche Beziehungen* (S. 605–630). Juventa.

Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_6

IiP. (2015). *Intersektionale Pädagogik: Handreichung für Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen.* https://i-paed-berlin.de/wp-content/uploads/I-paed-Broschuere-2015-upload.pdf

Iñiguez-Berrozpe, T., Orejudo-Hernández, S., Ruiz-Eugenio, L. & Elboj-Saso, C. (2021). School networks of positive relationships, attitudes against violence, and prevention of relational bullying in victim, bystander, and aggressor agents. *Journal of School Violence*, *20*(2), 212–227. https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1875842

Kljakovic, M. & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, *49*, 134–145. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002

Langer, J. (2018). *Bindung in der Schule: Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Dissertation.

Leadbeater, B. J., Sukhawathanakul, P., Thompson, K. & Holfeld, B. (2015). Parent, child, and teacher reports of school climate as predictors of peer victimization, internalizing and externalizing in elementary school. *School Mental Health*, *7*(4), 261–272. https://doi.org/10.1007/s12310-015-9154-z

Lencl, M. & Matuga, J. (2010). The lifetime bully: Investigating the relationship between adolescent bullying and depression in early adulthood. *Journal of School Counseling*, *8*(7).

Lindner, L. (2016). Respekt. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 168–176). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_15

Liu, H., Liu, Q., Du, X., Liu, J., Hoi, C. K. W. & Schumacker, R. E. (2021). Teacher-student relationship as a protective factor for socioeconomic status, students' self-efficacy and achievement: a multilevel moderated mediation analysis. *Current Psychology*, *42*(4), 3268–3283. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01598-7

McGrath, K. F. & van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, *14*, 1–17. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, *80*(6), 271–279. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, *7*(1), 60–76. https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60

Mulvey, K. L., Hoffman, A. J., Gönültaş, S., Hope, E. C. & Cooper, S. M. (2018). Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? *Psychology of Violence*, *8*(6), 702–711. https://doi.org/10.1037/vio0000206

Norwalk, K. E., Hamm, J. V., Farmer, T. W. & Barnes, K. L. (2015). Improving the school context of early adolescence through teacher attunement to victimization: Effects on school belonging. *The Journal of Early Adolescence*, *36*(7), 989–1009. https://doi.org/10.1177/0272431615590230

NSCC. (2007). *What is School Climate?* National School Climate Council. https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate

Obsuth, I., Murray, A. L., Knoll, M., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2023). Teacher-student relationships in childhood as a protective factor against adolescent delinquency up to age 17: A propensity score matching approach. *Crime and Delinquency*, *69*(4), 727–755. https://doi.org/10.1177/00111287211014153

Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–77). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing Ltd.

Pfaff, N. & Tervooren, A. (2020). Differenztheoretische Ansätze. In H.-H. Kruger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_8-1

Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dnv

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., Schiefele, U., Rolff, H.-G. & Ramm, G. (2006). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann. https://pure.mpg.de/pubman/faces/viewitemoverviewpage.jsp?itemid=item_2100965

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. https://doi.org/10.1145/358916.361990

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T. & Garcia, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 921–948. https://doi.org/10.1037/a0035754

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 assessment framework*. Springer International Publishing.

Schwarzenthal, M., Juang, L. P., Moffitt, U. & Schachner, M. K. (2022). Critical consciousness socialization at school: Classroom climate, perceived societal islamophobia, and critical action among adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, *32*(4), 1452–1469. https://doi.org/10.1111/jora.12713

Stals, L. & Ziemes, J. F. (2024). The origins of political trust: Im Review. *KU Leuven*.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, *83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Tippet, N., Houlston, C. & Smith, P. K. (2010). *Prevention and response to identity-based bullying among local authorities in England, Scotland and Wales* (Research report Nr. 64). Equality and Human Rights Commission. https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/64_identity_based_bullying.pdf

UNICEF. (1992). *Die UN-Kinderrechtskonvention: Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit*. https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention

Wang, M.-T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Yang, C., Lin, X. & Stomski, M. (2021). Unequally safe: Association between bullying and perceived school safety and the moderating effects of race/ethnicity, gender, and grade level. *School Psychology Review*, *50*(2-3), 274–287. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1860427

Ziemes, J. F. (2022). *Zur Relevanz der schulischen Sozialbeziehungen für die politische Unterstützung im Jugendalter*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38059-5

Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2020). Welche schulischen Bedingungen sind geeignet um Toleranz zu fördern? Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study 2016. *Die Deutsche Schule*, *112*(2), 157-177.

Ziemes, J. F. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2019). Children's rights and educational psychology. *European Psychologist*, *24*, 169–179.

Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2019). From connectedness and learning to European and national identity: Results from fourteen European countries. *Journal of Social Science Education*, *3*(18), 5–28. https://doi.org/10.4119/JSSE-1144

Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). The impact of schooling on trust in political institutions – Differences arising from students' immigration backgrounds. *Learning, Culture and Social Interaction*, *26.* https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100429

Zirfas, J. (2020). Generativität und Generationalität. In T. Fuchs, A. Schierbaum & A. Berg (Hrsg.), *Jugend, Familie und Generationen im Wandel* (S. 267–283). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24185-8_17

Zych, I., Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and violent behavior*, *45*, 4–19. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008

Bildnachweis S. 309:
Lisa Wagner, Bild 5 aus der Serie: Leidenschaft, Einsatz, Hingabe, Emotion, Deutscher Jugendfotopreis 2011/DHM