

**Empirische Sonderpädagogik**, 2020, Nr. 3, S. 193-206  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## **Gleich oder doch anders? – Ratingskalen zur Erfassung der wahrgenommenen Anerkennung durch Klassenkameraden und Lehrpersonen in schulischen Kontexten**

*Michael Fingerle & Mandy Röder*

*Goethe-Universität Frankfurt am Main*

### **Zusammenfassung**

Die Anerkennung der eigenen Person durch soziale Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner ist die grundlegende Voraussetzung für das Erleben befriedigender Sozialbeziehungen, welche unmittelbaren Einfluss auf die individuelle Entwicklung sowie auf Lernprozesse nehmen. Anerkennung ist geprägt durch das Erfahren von Wertschätzung, Respekt, Achtung, die Zuschreibung von Rechten, aber auch durch Fürsorge, Liebe und Solidarität. Um erforschen zu können, inwiefern Anerkennung erfahren wird, welche Dimensionen der Anerkennung im schulischen Kontext eine wichtige Rolle spielen und ob es Unterschiede in der Anerkennung durch Mitlernende und Lehrpersonen gibt, ist es nötig, über entsprechende Erhebungsinstrumente zu verfügen. Das Ziel dieser Arbeit war die Erstellung eines Fragebogens zur Erfassung individueller Wahrnehmungen von Anerkennung durch Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe bezogen auf Mitlernende und die Lehrperson. Hierfür wurden Items entwickelt, einer Stichprobe von Lernenden ( $N = 80$ ) vorgelegt und im Anschluss auf ihre Struktur und ihre Korrelationen überprüft. Im Ergebnis zeigte sich, dass sich die Items zu drei zentralen Dimensionen, die als leistungsbezogene Anerkennung, Missachtung und Anerkennung der eigenen Person beschreibbar sind, zuordnen ließen. Die Befunde werden diskutiert und zur aktuellen Anerkennungsliteratur in Beziehung gesetzt.

*Schlüsselwörter:* Anerkennung, Akzeptanz, Inklusion, Sekundarstufe, Fragebogen

## Rating scales for assessing self-perceived recognition in classrooms

### Abstract

Being recognized by social interaction partners is a core aspect to experience satisfactory social relations. Social relations also influence individual development and learning. Recognition is characterized by acknowledgement, respect, the attribution of rights and care as well as love and solidarity. One of the major goals of modern education systems is to provide a comparable access to education for all learners. Therefore, it is important to analyze processes of recognition and individual perceptions of recognition. The present contribution explored which aspects of recognition are perceived by learners ( $N = 80$ ) and a set of items to assess recognition with respect to other students as well as teachers was developed. Results revealed three central dimensions of recognition: achievement related recognition, disregard and recognition as person. The results are discussed with respect to literature on the topic of recognition.

*Keywords:* recognition, acceptance, inclusion, secondary school, questionnaire

Kinder und Jugendliche verbringen viel Zeit in der Schule. Dieser Ort lässt sich als sozial partizipatives Setting beschreiben, in dem zahlreiche Interaktionen mit Mitlernenden und Lehrpersonen stattfinden. Eine Schule zu besuchen, bedeutet für Kinder und Jugendliche einerseits mit Gleichaltrigen gemeinsam in einem Klassenverband zu lernen und Wissen zu erwerben (Schmid, 2011), andererseits aber auch zahlreiche Beziehungserfahrungen zu machen (Prenzel, 2019). Die Qualität solcher Beziehungen in schulischen Kontexten kann sehr unterschiedlich sein und nicht jede Form von Rückmeldung und Wahrnehmung durch Mitlernende und Lehrkräfte hat positive Effekte auf die Lernenden und ihre Entwicklung. Schwab (2018) fasst zusammen, dass vier übergeordnete Themenbereiche der sozialen Partizipation differenziert werden können. Diese sind 1) Freundschaften und wechselseitige Beziehungen, 2) Kontakte und Interaktionen, 3) Selbstwahrnehmung der eigenen sozialen Teilhabe und 4) Akzeptanz durch Mitlernende. Idealerweise sind schulische Beziehungen von gegenseitigem Respekt und Anerkennung getragen. Einen größeren Einfluss auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs als Studien zur „Akzeptanz“ hatte allerdings das gesellschaftspolitische Konzept von Hon-

neth (1994), der mit dem Begriff der „Anerkennung“ als zentrale Größe operiert, die Beziehungen und das Erleben von Beziehungen befriedigend macht. Unter Anerkennung wird eine Haltung eines sozialen Interaktionspartners verstanden, die die Person mit allen ihren Wünschen, Bedürfnissen, Auffassungen und Interessen respektiert.

Anerkennungserfahrungen sind eine wichtige Basis für die Entwicklung von Identität und Persönlichkeit (Hugger, 2009; Wiezorek, 2015), von Lebenszufriedenheit (Stevic & Ward, 2008) sowie von Kompetenzen und sie sind zentral für das Gelingen von Lernprozessen (Kaiser & Kaiser, 2015). Anderson und Honneth (2005) problematisieren, dass die Autonomie und der Selbstwert des Individuums vulnerabel sind für Störungen in der Beziehung zu ihrem Umfeld, während Erfahrungen von Wertschätzung und Anerkennung förderlich für die Entwicklung sind. Für die Lehrkraft ist es daher wichtig, Möglichkeiten zur Analyse von Beziehungen und Beziehungswahrnehmungen in der Klasse zu haben. Die vorliegende Arbeit stellt erste Ergebnisse einer Studie zur Entwicklung und Erprobung von Items zur Erfassung der individuellen Wahrnehmung von Anerkennungserfahrungen in der Klasse vor.

Das Konzept der Anerkennung steht oft im Mittelpunkt von Diskursen zur Diversität (Meuser, 2013) oder von gesellschaftstheoretischen Entwürfen (Honneth, 1994). Auch im Kontext der inklusiven Pädagogik werden Anerkennungserfahrungen als bedeutsam angesehen, und etwa bei Biewer (2010) aus den Rechten marginalisierter Menschen hergeleitet, was zu dem normativen Postulat führt, dass jedem Lernenden Wertschätzung und Anerkennung entgegengebracht werden sollen. In der einschlägigen Literatur ist allerdings eine gewisse Begriffsvielfalt zu verzeichnen. Während etwa in anglo-amerikanischen Studien zum Klassenklima häufig der Begriff „acceptance“ Verwendung findet, der dem deutschen Wort „Akzeptanz“ entspricht, aber auch ein Synonym für das Wort „acknowledgement (dt.: Anerkennung)“ darstellt (Acceptance, 2020), geht Anerkennung im Sinne der oben zitierten Autorinnen und Autoren über die Akzeptanz von Heterogenität und ein Tolerieren der Anwesenheit von Lernenden mit verschiedensten Voraussetzungen hinaus. Stattdessen wird gefordert, alle Lernenden anzuerkennen und Adressierungspraktiken zu hinterfragen (Balzer & Ricken, 2010). Laut Kahlert et al. (2018) geht es bei dieser Auffassung von Anerkennung nicht darum, ob eine Person einen Nutzen hat oder eine Leistung erbringt, die als wichtig angesehen wird, sondern einzig und allein darum, das Prinzip Menschenwürde im Alltagshandeln jedes Einzelnen Individuums zu realisieren. Begreift man das Verhältnis der Begriffe Toleranz, Akzeptanz und Anerkennung demzufolge als ein Spektrum, so fasst der Begriff Anerkennung als höchste Ausprägung dieses Spektrums Qualitäten von sozialer Wertschätzung, Achtung und emotionaler Zuwendung zusammen (vgl. Honneth, 1994). Mecheril (2005) argumentiert unter Bezug auf Honneths Dimensionen der Anerkennung, dass mit diesen Dimensionen drei grundlegende Formen von Missachtung korrespondieren würden. Diese drei antagonistischen Dimensionen der Anerkennung werden als die physische In-

tegrität der einzelnen Person bedrohende Misshandlung, die soziale Integrität bedrohende Entrechtung / Ausschließung und die individuelle Würde verletzende Entwürdigung / Beleidigung beschrieben.

Da schulische Inklusion eng mit dem Begriff Anerkennung verbunden ist, benötigen Lehrkräfte und Forschende Methoden der Informationsgewinnung, um eine teilhabeorientierte und differenzierte Diagnostik schulischer Anerkennungsverhältnisse durchführen zu können. Dies erfordert einen Paradigmenwechsel von einer reinen Leistungsdiagnostik zu einer multiperspektivischen, teilhabeorientierten Diagnostik (Prengel, 2016; Simon & Simon, 2013).

Da die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern eine komplexe Struktur darstellt, die wiederum in die komplexen Strukturen der Schulklassen und Peer-Beziehungen eingebettet ist (Helsper & Hummrich, 2014), und da das allgemeine (schulische) Wohlbefinden laut Bohnsack (2012) neben der sozio-ökonomischen Situation und der Gesundheit auch von befriedigenden sozialen Beziehungen abhängig ist, ist es wichtig, sich im Sinne einer teilhabeorientierten, schulischen Diagnostik mit der Wahrnehmung der Beziehungen in Schulklassen durch die Lernenden selbst zu beschäftigen. Auch Randall (2014) arbeitet heraus, dass es zu wenige Arbeiten gibt, die sich auf das individuelle Erleben von Lernenden in inklusiven schulischen Settings beziehen, denn wie sie betont, kreierte das individuelle Wohlbefinden der einzelnen Lernenden in der Klasse das Klima innerhalb der Klasse. Als Referenzen für das Erleben von Anerkennung im schulischen Kontext stehen dabei einerseits Mitlernende und andererseits Lehrpersonen im Fokus.

### ***Empirische Befunde zur schulischen Akzeptanz und Anerkennung***

Neben den eingangs zitierten normativen Postulaten und Positionen zur Bedeutung von Anerkennung existiert seit den 1980er Jahren auch ein Corpus empirischer Stu-

dien, welche die Bedeutung von Anerkennungserfahrungen für Schülerinnen und Schüler belegen, wobei allerdings zu konstatieren ist, dass in diesem Forschungsfeld die Begriffe „Akzeptanz“, „Anerkennung“, „acceptance“, „acknowledgement“ oder „recognition“ uneinheitlich und teils synonym verwendet wurden und werden (siehe hierzu auch: Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017).

Bereits im Jahr 1984 beschäftigten sich Berghout Austin und Draper mit dem Zusammenhang von sozialem Status und akademischer Leistung. In ihrer Studie mit Schülerinnen und Schülern der 3. bis 6. Klassen konnten sie nachweisen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und der akademischen Leistung gibt. Schülerinnen und Schüler, die unter dem Durchschnitt liegende Leistungen zeigten, wurden häufiger abgelehnt, während Schüler mit über dem Durchschnitt liegenden Leistungen häufiger als populär bewertet wurden.

In dieser Forschungstradition, die zur Erfassung von Akzeptanz auf soziometrische Beurteilungen setzt, lassen sich vielfältige weitere Studien finden. Beispielsweise suchten auch Kingery, Erdley und Marshall (2011) nach Antworten auf die Frage, welchen Einfluss die Akzeptanz durch die Gruppe der Gleichaltrigen auf die Anpassung an schulische Gegebenheiten nimmt. Auch in dieser Studie wurde wieder der deutliche Zusammenhang zwischen Peer-Akzeptanz und Leistung herausgestellt. Einen etwas anderen Forschungszugang wählten Schwab, Huber und Gebhardt (2015), die daran interessiert waren, wie Lehrerfeedbacks die soziale Akzeptanz von Kindern mit und ohne geistige Behinderung beeinflussen. Auch in dieser Studie wurde die Akzeptanz über Peer-Nominierungsverfahren erhoben, und es wurden geringere Akzeptanzwerte für behinderte Kinder gefunden.

Toner und Munro (1996) konnten in einer Studie mit Schülerinnen und Schülern der 6. Klassenstufe Belege dafür finden,

dass die Erfahrung von Abweisung durch Mitlernende bei diesen Kindern mit maladaptiven Attributionsmustern (Zuschreibung der Ablehnung auf die eigene Persönlichkeit) und geringerer Selbstwirksamkeit einherging.

In einer qualitativ angelegten biographischen Studie zur Bedeutung von Anerkennungserfahrungen (sensu Honneth, 1994) für die Werteentwicklung konnten Lussi und Huber (2015) zeigen, dass für die von ihnen interviewten 19- bis 21-Jährigen die während ihrer Schulzeit erfahrene Anerkennung mit der Entwicklung einer Werteorientierung einherging, die als Kombination von Sicherheits- und Leistungswerten mit Offenheit und Toleranz beschrieben wird. Demgegenüber scheint mangelnde schulische Anerkennung mit einer alleinigen Präferenz für Sicherheits- und Leistungswerte assoziiert zu sein.

Auch wenn die Auswahl der vorgestellten Studien nur klein ist und die Vorstellung beispielhaft, so fällt doch auf, dass hauptsächlich Peer-Nominierungsverfahren zur Erfassung von Akzeptanz eingesetzt werden (Boulton & Smith, 1994; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997). Es stellt sich also die Frage, ob Akzeptanz, wie sie in diesen Studien erfasst wurde, etwas Anderes ist als die eingangs vorgestellte Anerkennung, die nicht an Leistung oder Wert geknüpft sein soll (Honneth, 1994; Mecheril, 2005). Im englischen Sprachraum finden sich Arbeiten, die „recognition“ erforschen, was im engeren Wortsinn dichter mit dem Konzept der Anerkennung verwandt zu sein scheint. „Recognition“ ist dabei beschrieben als Antwort oder Verstärkung für positives Verhalten durch Gesten (Blickkontakt, liebende Blicke, Lächeln, Umarmungen), positives verbales Feedback oder symbolische sowie materielle Belohnungen (Cheng, Siu & Leung, 2006). Morgan und Parker (2017) verwenden in ihrer Arbeit die Konzepte Akzeptanz (acceptance) und Anerkennung (recognition) in Bezug auf soziale Inklusion im Sport und postulieren nach der Auswertung ihrer qualitativen Interviewstudie, dass Ak-

zeptanz eine informelle Komponente von Anerkennung darstelle, die wiederum durch Vertrauen, Gegenseitigkeit und Respekt gekennzeichnet sei.

Sichtet man die Literatur weiter auf der Suche nach Möglichkeiten, die soziale Akzeptanz von Schülerinnen oder Schülern bzw. der Beziehungsstruktur in schulischen Settings zu erfassen, fallen vielfältige Forschungsarbeiten, die sich der Erfassung des Schul- oder Klassenklimas widmen, ins Auge. Eine Arbeit, die sich aktuell mit der Erfassung des Klassenklimas beschäftigte, konnte zeigen, dass signifikante Zusammenhänge zwischen Symptomen einer Verhaltensstörung und dem Schulklima bestehen (Casale & Hennemann, 2019). Man muss aber die Frage stellen, ob die individuelle, subjektive Wahrnehmung von sozialer Akzeptanz, resp. Anerkennung in schulischen Settings mit dem Klassenklima gleichzusetzen ist und folglich mit den gleichen Skalen erfasst werden kann, oder ob hier eine Differenzierung notwendig ist.

So vielfältig die Forschungsarbeiten zur Analyse von Klassen-/Schulklima, Akzeptanz und Anerkennung auch sind, so haben sie doch einen gemeinsamen Kern. Es geht darum, Aspekte der Beziehungsebene und schulische Interaktionsprozesse zu analysieren. Nichtsdestotrotz erscheint eine Trennung der einzelnen Konzepte voneinander sinnvoll. Ricken et al. (2017) plädieren ebenfalls für eine konzeptuelle Klärung und klare Definition der in Erziehungswissenschaft und Pädagogik oftmals nicht hinreichend trennscharf verwendeten Konzepte. Wie bereits weiter oben erwähnt, plädieren wir dafür, bei der Operationalisierung in empirischen Studien Akzeptanz und Anerkennung als Teile eines Kontinuums aufzufassen, d.h. niedrige Ausprägungen sollten als Akzeptanz, hohe Ausprägungen als Anerkennung interpretiert werden. Darüber hinaus sollte der Umstand Berücksichtigung finden, dass zwischen leistungsbezogenen Akzeptanz-/Anerkennungsmaßen und leistungsunabhängigen Formen von Akzeptanz/Anerkennung unterschieden werden

kann (dies vorausgesetzt, wird jedoch der sprachlichen Einfachheit halber im Folgenden durchweg von Anerkennung gesprochen, wenn das Akzeptanz-/Anerkennungskontinuum gemeint ist). Schließlich sollten solche Maße auch – dies greift die Kritik von Mecheril (2005) auf – Formen der Missachtung reflektieren. Diese inhaltlichen Grundlagen und Ideen dienten somit als Basis für die Erstellung von Items zur Messung von Anerkennung im Rahmen der vorliegenden Studie.

## Methode

### *Stichprobe & Durchführung*

An der Studie nahmen 80 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 11 und 21 Jahren teil ( $M = 14.83$  Jahre,  $SD = 1.78$  Jahre). Die Stichprobe setzte sich aus 29 Mädchen und 51 Jungen zusammen. Davon gingen 57 Kinder und Jugendliche in die Sekundarstufe 1 (Klassen 7 bis 10) und 23 Jugendliche in die Sekundarstufe 2 (Klassen 11 bis 13). Alle einbezogenen Mädchen und Jungen besuchten eine Integrierte Sekundarschule in Berlin. Die Befragung fand im Rahmen des Schulunterrichts statt. Hierbei füllten die Kinder und Jugendlichen den Fragebogen online am Computer aus. Während der Erhebung war eine Lehrperson der Schule anwesend, die hinreichend mit dem Instrument vertraut war, so dass auftretende Fragen direkt beantwortet werden konnten. Alle Daten wurden anonym erfasst und mit Hilfe des Onlineumfragetools Survey Monkey ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)) erhoben. Der Fragebogen beinhaltete neben Items zur Messung von Anerkennungserfahrungen durch Mitlernende sowie Lehrpersonen auch Items zur Erfassung der Selbstwirksamkeit und der positiven Lebenseinstellung sowie Fragen nach demographischen Daten, die der Stichprobenbeschreibung dienten.

## Material

### Anerkennung durch Mitlernende und Lehrpersonen

Zur Erhebung der wahrgenommenen Anerkennung durch die Mitlernenden und die Klassenlehrperson wurden jeweils 20 Items erstellt, die verschiedene inhaltliche Bereiche von Anerkennung im Unterrichtssetting beinhalten. Die Items wurden in der Forschungsgruppe erarbeitet und immer wieder zur Diskussion gestellt (auch mit Lehramtsstudierenden eines Forschungsmethodenseminars), bis sich der Itempool mit den jeweils 20 Items ergab. Von besonderer Bedeutung war dabei, Items zu erstellen, die es ermöglichen sollten, Anerkennung im Sinne einer wertneutralen und nicht an Leistung gebundenen Form zu erfassen. Die Items waren so gewählt, dass vergleichbare Aspekte für Mitlernende wie auch Lehrpersonen erfasst wurden. Als Quelle zur Formulierung der Items wurden etablierte Verfahren zur Diagnostik des Klassenklimas (FEES 3-4; Rauer & Schuck, 2003) sowie Methoden zur Erfassung von Akzeptanz (z.B.: Soziometrie, SPPC-D; Asendorpf & Van Aken, 1993) herangezogen und auf ihre inhaltliche Passung zum Ziel der vorliegenden Arbeit hin analysiert. Die Recherche ergab, dass einzelne Items durchaus geeignet sind, Aspekte von Anerkennung zu messen, dass aber weitere Items notwendig waren. Daher wurde entschieden, insbesondere Items zu formulieren, die das Erleben von Wertschätzung, sozialer Partizipation und Einbeziehung, aber auch erlebter Unterstützung messbar machen, zu formulieren, aber auch Items zu erstellen, die Aspekte von Missachtung (Mecheril, 2005) messbar machen, mit aufzunehmen. Alle Items können mit ihren exakten Formulierungen den Tabellen 1 und 2 entnommen werden. Die Items mussten auf einer fünfstufigen Skala von 1 (*trifft überhaupt nicht zu*), 2 (*trifft eher nicht zu*), 3 (*weder noch*), 4 (*trifft eher zu*) bis 5 (*trifft voll zu*) beantwortet werden.

Um sicherstellen zu können, dass die Items bzw. Skalen zur Anerkennung für die Persönlichkeit bedeutsame Aspekte des subjektiven Erlebens der Lernenden erfassen, wurden zudem Maße zur Selbstwirksamkeit und der positiven Lebenseinstellung in den Fragebogen mit aufgenommen.

### Selbstwirksamkeit

Zur Messung des Selbstwirksamkeitserlebens der befragten Schülerinnen und Schüler wurde ein Fragebogen mit 10 Items von Schwarzer und Jerusalem (1999) verwendet. Die Items mussten auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 (*stimmt nicht*), 2 (*stimmt kaum*), 3 (*stimmt eher*) bis 4 (*stimmt genau*) beantwortet werden. Ein Beispielitem lautete: „Wenn sich Widerstände auf-tun, finde ich Mittel und Wege, mich durch-zusetzen.“

### Positive Lebenseinstellung

Zur Messung der positiven Lebenseinstellung der Schülerinnen und Schüler wurde ein Fragebogen mit 8 Items vorgelegt, die erfassen, wie die Schülerinnen und Schüler ihr Leben und ihre Zukunft beurteilen (Grob et al., 1991). Die Fragen mussten auf einer sechsstufigen Likert-Skala von 1 (*total falsch*), 2 (*sehr falsch*), 3 (*eher falsch*), 4 (*eher richtig*), 5 (*sehr richtig*) bis 6 (*total richtig*) beantwortet werden. Ein Beispielitem lautete: „Ich habe mehr Freude am Leben als die meisten anderen Menschen.“

## Ergebnisse

### Überprüfung der Faktorstruktur der Items zu Messung der Anerkennung durch Mitlernende

Zur Überprüfung der faktoriellen Struktur der Items zur Messung der Anerkennung durch Mitlernende wurde mit dem Statistikprogramm SPSS eine explorative Hauptachsen-Faktorenanalyse berechnet. Hierfür wurden alle 20 Items zur Erfassung von Anerkennung durch Mitlernende in die Fakto-

Tabelle 1: Items und Faktorladungen der Items zur Erfassung der Anerkennung durch Mitlernende

Item	F1	F2	F3	F4
1. Wenn ich mal länger für meine Aufgaben brauche, ist das für meine Mitschülerinnen und Mitschüler okay.	.88 (.85)			
2. Meine Mitschülerinnen und Mitschüler behandeln mich gerecht.	.77 (.77)			
3. Meine Mitschülerinnen und Mitschüler lassen mich aussprechen.	.73 (.77)			
4. Meine mündlichen Beiträge findet jemand aus meiner Klasse gut.	.70 (.63)			
5. Meinen Mitschülerinnen und Mitschülern ist meine Meinung wichtig.	.52 (.53)			
6. Ich kann im Unterricht auch mal etwas Falsches sagen, ohne dass mich jemand in meiner Klasse deswegen auslacht.	.43 (.48)			
7. Ich werde von jemandem in meiner Klasse beschimpft.		.87 (.87)		
8. Jemand in meiner Klasse redet hinter meinem Rücken schlecht über mich.		.75 (.76)		
9. Ich werde von jemandem in meiner Klasse geschlagen.		.74 (.74)		
10. Ich fühle mich von jemandem in meiner Klasse ausgeschlossen.		.66 (.65)		
11. Ich werde von jemandem in meiner Klasse provoziert.		.63 (.64)		
12. Jemand in meiner Klasse macht sich lustig über mich.		.61 (.60)		
13. Jemand in meiner Klasse freut sich, dass ich da bin.	.41		.77 (.81)	
14. Jemand in meiner Klasse sagt mir, dass er/sie mich mag.			.71 (.74)	
15. Jemand in meiner Klasse zeigt mir, dass er/sie mich mag.	.53 (.49)		.71 (.74)	
16. Jemand in meiner Klasse geht freundlich mit mir um.	.58 (.55)		.58 (.64)	
17. Wenn mir Aufgaben mal schwerfallen, hilft mir jemand in meiner Klasse.	.50 (.49)		.52 (.57)	
18. Ich kann so sein, wie ich will, ohne von jemandem in meiner Klasse blöd angemacht zu werden.				.75
19. Ich kann meine Meinung sagen, ohne von jemandem in meiner Klasse blöd angemacht zu werden.				.70
20. Meine mündlichen Beiträge werden von jemandem in meiner Klasse wertgeschätzt.	.69			

Anmerkungen. Faktorladungen <.40 sind aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht in die Tabelle eingetragen. Kursiv gesetzte Faktorladungen in Klammern sind das Ergebnis der 2. Faktorenanalyse mit reduzierter Itemanzahl

Tabelle 2: Items und Faktorladungen der Items zur Erfassung der Anerkennung durch Lehrpersonen

Item	F1	F2	F3
1. Wenn ich mal länger für meine Aufgaben brauche, ist das für meinen Klassenlehrer okay.	.71 (.74)		
2. Mein Klassenlehrer behandelt mich gerecht.	.83 (.83)		
3. Mein Klassenlehrer lässt mich aussprechen.	.76 (.75)		
4. Mein Klassenlehrer findet meine mündlichen Beiträge gut.	.77 (.73)		
5. Meinem Klassenlehrer ist meine Meinung genauso wichtig wie die der anderen in meiner Klasse.			.58 (.59)
6. Ich kann im Unterricht auch mal etwas Falsches sagen, ohne dass mich mein Klassenlehrer deswegen auslacht.			.61 (.58)
7. Ich werde von meinem Klassenlehrer beschimpft.		.80 (.79)	
8. Mein Klassenlehrer redet hinter meinem Rücken schlecht über mich.		.86 (.85)	
9. Ich werde von meinem Klassenlehrer geschlagen.		.91 (.91)	
10. Ich fühle mich von meinem Klassenlehrer ausgeschlossen.		.66 (.67)	
11. Ich werde von meinem Klassenlehrer provoziert.		.81 (.81)	
12. Mein Klassenlehrer macht sich lustig über mich.		.72 (.73)	
13. Mein Klassenlehrer freut sich, dass ich da bin.			.72 (.74)
14. Mein Klassenlehrer sagt mir, dass er mich mag.			.53 (.54)
15. Mein Klassenlehrer zeigt mir, dass er mich mag.			.68 (.69)
16. Mein Klassenlehrer geht mit mir freundlich um.	.82 (.84)		
17. Wenn mir Aufgaben mal schwerfallen, hilft mir mein Klassenlehrer.	.82 (.80)		
18. Ich kann so sein wie ich will, ohne von meinem Klassenlehrer blöd angemacht zu werden.	.56		
19. Ich kann meine Meinung sagen, ohne von meinem Klassenlehrer blöd angemacht zu werden.	.63		.43
20. Meine mündlichen Beiträge werden von meinem Klassenlehrer wertgeschätzt.	.78		

Anmerkungen. Faktorladungen  $<.40$  sind aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht in die Tabelle eingetragen. Kursiv gesetzte Faktorladungen in Klammern sind das Ergebnis der 2. Faktorenanalyse mit reduzierter Itemanzahl. Die Reihenfolge der Items in Tabelle 2 entspricht der Anordnung der Items in Tabelle 1.

renanalyse eingeschlossen. Die Eignung der Daten für die Faktorenanalyse kann aufgrund eines signifikanten Bartlett-Tests auf Sphärizität ( $\chi^2 = 1003.74$ ,  $p < .01$ ) sowie des Kaiser-Meyer-Olkin Kriteriums von 0.84 als gegeben beurteilt werden. Fehlende Werte in einzelnen Items wurden für die Durchführung der Faktorenanalyse durch den Mittelwert ersetzt. Fehlende Werte waren nicht systematisch. Es konnten 4 Faktoren extra-

hiert werden. Diese klärten 60.99% der Varianz auf. Die Faktoren wurden einer Varimax-Rotation unterzogen. Die exakten Formulierungen der einzelnen Items und die Faktorladungen der rotierten Vierfaktorenlösung können Tabelle 1 entnommen werden. Die vier extrahierten Faktoren lassen sich als leistungsbezogene Anerkennung (Faktor 1, aufgeklärte Varianz 23.39%), Missachtung (Faktor 2, aufgeklärte Varianz



16.19%), Anerkennung der Person (Faktor 3, aufgeklärte Varianz 14.10%) und allgemeine Anerkennung (Faktor 4, aufgeklärte Varianz 7.31%) beschreiben. Aufgrund der Tatsache, dass auf Faktor 4 lediglich 2 Items eine substantielle Ladung aufwiesen, wurde entschieden, die Faktorenanalyse noch einmal zu berechnen und diese beiden Items aus der Berechnung zu entfernen. Weiterhin wurde das Item „Meine mündlichen Beiträge werden von jemandem in meiner Klasse wertgeschätzt.“ aufgrund einer Dopplung mit dem Item „Meine mündlichen Beiträge findet jemand in meiner Klasse gut.“ aus der Analyse entfernt. Auch ohne diese drei Items war die Eignung der Daten für die Faktorenanalyse gegeben (signifikanter Bartlett-Test auf Sphärizität  $\chi^2 = 839.79.74$ ,  $p < .01$  sowie Kaiser-Meyer-Olkin Kriterium = 0.83). Es konnte eine Dreifaktoren-Lösung extrahiert werden, die 59,31% der Varianz aufklärte. Faktor 1klärte 22.30% der Varianz auf und ließ sich als leistungsbezogene Anerkennung interpretieren, Faktor 2klärte 18.94% der Varianz auf und kann als Missachtung interpretiert werden und Faktor 3klärte 18.07% der Varianz auf und kann als Anerkennung der Person interpretiert werden. Die Faktorladungen der einzelnen Items können ebenfalls Tabelle 1 entnommen werden (Werte sind kursiv gesetzt). Durch die Herausnahme der drei Items aus der Faktorenanalyse hat sich die Struktur der übrigen Items nicht verändert und die Ladungsstärken blieben in etwa gleich. Zwei der in der Faktorenanalyse verbliebenen Items weisen substantielle Ladungen auf zwei Faktoren auf. Es handelt sich hierbei um die Items „Jemand in meiner Klasse geht freundlich mit mir um.“ Und „Wenn mir Aufgaben mal schwerfallen, hilft mir jemand in meiner Klasse.“

### **Überprüfung der Faktorstruktur der Items zur Messung der Anerkennung durch die Lehrperson**

Da auch für die Erfassung der Anerkennung durch die Lehrperson 20 Items vorgelegt worden waren, wurden diese in einem nächsten Analyseschritt ebenfalls einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. Es wurde eine Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Die Daten waren anhand der Beurteilung des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums = 0.82 sowie des Bartlett-Tests auf Sphärizität ( $\chi^2 = 996.74$ ,  $p < .01$ ) zur Berechnung einer Faktorenanalyse geeignet. Es wurden 3 Faktoren extrahiert, die 59.03% der Varianz aufklärten. Die exakten Itemformulierungen und Faktorladungen der einzelnen Items finden sich in Tabelle 2. Faktor 1 bei den Lehrpersonenitems enthielt überwiegend die gleichen Items wie Faktor 1 bei der Mitlernendenlösung und kann daher ebenfalls als leistungsbezogene Anerkennung benannt werden (Varianzaufklärung 26.58%). Faktor 2 war ebenfalls identisch mit der Lösung der Mitlernendenitems und wird daher als Missachtung benannt (Varianzaufklärung 20.06%). Die größten Abweichungen zeigten sich im dritten Faktor, die Benennung wird daher vorerst noch ausgelassen (Varianzaufklärung 12.39%).

Aufgrund der veränderten Ladungsstruktur wurde entschieden, die Faktorenanalyse noch einmal unter Auslassung einer Dublette („Meine mündlichen Beiträge werden von meinem Klassenlehrer wertgeschätzt.“) und unter Herauslassung der beiden Items, die bei den Mitlernenden den 4. Faktor bildeten, zu wiederholen (Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin = 0.82, Bartlett-Test auf Sphärizität:  $\chi^2 = 797.66$ ,  $p < .01$ ). Diese zweite Faktorenanalyse führte ebenfalls zu einer Dreifaktorenlösung. Jedoch war die Anordnung der Faktoren anders als bei der Analyse mit den Items zur Erfassung der Anerkennung durch Mitlernende. Faktor 1 der Analyse mit den Lehrpersonenitems entsprach Faktor 2 der Mitlernendenitems.

Faktor 2 und 3 der Lehrpersonenitems entsprachen den Faktoren 1 und 3 der Mitlernendenitems, wobei nach wie vor einzelne Items anders auf den Faktoren angeordnet waren als bei den Mitlernendenitems. Nichtsdestotrotz lassen sich die erhaltenen Faktoren als leistungsbezogene Anerkennung (Varianzaufklärung 23.30%), Missachtung (Varianzaufklärung 23.37%) und Anerkennung der Person (Varianzaufklärung 13.56%) interpretieren. Die Faktorladungen sind in Tabelle 2 kursiv gesetzt angegeben.

### **Interne Konsistenzen der neu erstellten Skalen und Zusammenhänge**

In einem nächsten Analyseschritt wurden zur Überprüfung der inhaltlichen Sinnhaftigkeit der in der Faktorenanalyse extrahierten Faktorstruktur die Items, die zu den einzelnen Faktoren gehören, aufsummiert und die erhaltenen Summenwerte mit den im Rahmen der Studie erhobenen weiteren Skalen korreliert. Bei Items mit Doppelladungen wurde das Item jeweils dem Faktor

zugeordnet, auf dem es die höchste Ladung hatte. Auch die internen Konsistenzen der so erhaltenen einzelnen Skalen wurden bestimmt. Die Ergebnisse können Tabelle 3 entnommen werden. Es zeigten sich signifikante positive Zusammenhänge zwischen leistungsbezogener Anerkennung und Selbstwirksamkeit sowie positiver Lebenseinstellung. Missachtung wies keinerlei Korrelationen mit anderen Skalen auf. Anerkennung der Person korrelierte positiv mit Selbstwirksamkeit, jedoch nicht mit positiver Lebenseinstellung.

### **Diskussion**

Mit dem Ziel der Erstellung eines Fragebogens zur Messung der wahrgenommenen Anerkennung durch einerseits Mitlernende und andererseits Lehrkräfte in schulischen Settings wurden jeweils 20 Items erstellt und Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe zur Beantwortung vorgelegt. Die erhaltenen Daten wurden faktorenanaly-

Tabelle 3: Interne Konsistenzen der Skalen und Korrelationen zwischen den Skalen

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Leistungsbezogene Anerkennung MS (Cronbachs $\alpha = .87$ )	.07	.72**	.51**	-.12	.29*	.58**	.25*
2. Missachtung MS (Cronbachs $\alpha = .86$ )		.05	.03	.49**	.19	.13	.03
3. Anerkennung der Person MS (Cronbachs $\alpha = .91$ )			.54**	-.22	.27	.54**	.13
4. Leistungsbezogene Anerkennung LP (Cronbachs $\alpha = .93$ )				-.16	.42**	.73**	.27*
5. Missachtung LP (Cronbachs $\alpha = .91$ )					.01	.06	.16
6. Anerkennung der Person LP (Cronbachs $\alpha = .78$ )						.34**	.22
7. Selbstwirksamkeit (Cronbachs $\alpha = .94$ )							.40**
8. Positive Lebenseinstellung (Cronbachs $\alpha = .71$ )							

Anmerkungen. MS = Mitschülerinnen und Mitschüler, LP = Lehrperson, \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

tisch auf ihre Struktur hin überprüft, um die inhaltliche Dimensionierung von Anerkennung in schulischen Kontexten zu erkunden. Es konnte gezeigt werden, dass sich drei Dimensionen von Anerkennung inhaltlich interpretieren ließen und sowohl im Kontext Beziehungen zu Mitlernenden sowie auch der Beziehung der Lehrperson auffindbar waren. Diese Dimensionen wurden anhand der semantischen Inhalte der auf den jeweiligen Faktoren ladenden Items als leistungsbezogene Anerkennung, Anerkennung der Person und Missachtung benannt. Damit lassen sich grundsätzliche Parallelen zu den definitorischen Ideen Honneths (1994) und Mecherils (2005) sehen. Die faktorenanalytisch gefundenen Lösungen für Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrpersonen waren nicht vollkommen identisch, was möglicherweise auf Unterschiede in der Wahrnehmung der beiden für den Schulkontext spezifischen Beziehungen zurückgeführt werden kann. Auf Grundlage der Daten dieser ersten Studie kann hier leider keine abschließende Aussage getätigt werden und es bleibt nur, auf weitere notwendige Studien zu verweisen.

Schaut man sich die Zusammenhangsmuster der einzelnen Facetten von Anerkennung auf Basis der vorliegenden Daten an, so lässt sich ein plausibles und sinnvoll interpretierbares Muster erkennen. Die einzelnen Faktoren korrelieren themenentsprechend über Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrpersonen hinweg, sind positiv und größtenteils signifikant. Auch die Zusammenhänge mit den ebenfalls eingesetzten Skalen positive Lebenseinstellung und Selbstwirksamkeitserwartung sind sinnvoll interpretierbar. Es zeigten sich statistisch signifikante positive Korrelationen zwischen leistungsbezogener Anerkennung (Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrperson) und Selbstwirksamkeit sowie positiver Lebenseinstellung. In Bezug auf den Faktor Anerkennung der Person (Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrperson) waren nur die Korrelationen mit Selbstwirksamkeit statistisch signifikant. Der Faktor Missachtung korre-

lierte mit keiner der beiden weiteren Skalen signifikant, was etwas überraschend war, da hier aufgrund der inhaltlichen Struktur negative Korrelationen erwartbar gewesen wären. Nichtsdestotrotz war das Korrelationsmuster im erwarteten Bereich und bestätigt die inhaltliche Passung zu den interpretierten Anerkennungsdimensionen. In weiteren Studien müssten über die beiden bereits erhobenen Kriterienmaße hinausgehende weitere Maße erhoben werden.

Als Ergebnis der vorliegenden Arbeit steht für weitere Forschungsarbeiten ein Itempool bereit, der verschiedene inhaltliche Aspekte von Anerkennung in schulischen Settings zu erfassen vermag und für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe geeignet ist. In weiteren Auseinandersetzungen mit dem Thema Anerkennung, Akzeptanz und ihrer Erfassung muss somit unweigerlich auch nochmal eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Schul- und Klassenklima erfolgen. An dieser Stelle sei nur beispielhaft Eder (1998) zitiert, für den sich Klima als Wahrnehmung der schulischen Umwelt durch Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen definiert. Er betont in diesem Zusammenhang, dass es nicht primär wichtig sei, wie die Realität tatsächlich aussieht, sondern dass es vielmehr darauf ankomme, wie die einzelnen Beteiligten die Wirklichkeit erleben. Die gleiche Prämisse kann im Prinzip auch für die Erfassung der Anerkennung im schulischen Kontext gelten. Von Bedeutung ist das, was die einzelnen Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und welche Erfahrungen sie machen. In weiteren Forschungsarbeiten bleibt also insbesondere auch zu erfassen, wie die hier vorgestellten Items zur Messung von Anerkennung mit anderen Konstrukten zusammenhängen und ob sie sich wirklich als eigenständiges und inhaltlich verschiedenes Maß etablieren lassen.

## Literaturverzeichnis

- Acceptance (2020). In *Collins Dictionary*. Verfügbar unter: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-thesaurus/acceptance>
- Anderson, J. & Honneth, A. (2005). Autonomy, Vulnerability, Recognition, and Justice. In J. Christman & J. Anderson (Hrsg.), *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays* (S. 127-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asendorpf, J. B. & Van Aken, M. A. (1993). Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 64-96.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-87). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Berghout Austin, A. M. & Draper, D. C. (1984). The relationship among peer acceptance, social impact, and academic achievement in middle childhood. *American Educational Research Journal*, 21, 597-604. <https://doi.org/10.3102/00028312021003597>
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: UTB.
- Bohnsack, F. (2012). *Wie Schüler die Schule erleben: zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x>
- Casale, G. & Hennemann, T. (2019). Schulklima und Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen: Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomverhalten. *Wissenschaftliche Jahreszeitschrift Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, 56-72.
- Cheng, H. C. H., Siu, A. M. H. & Leung, A. C. M. (2006). Recognition for positive behaviour as a positive youth development construct: Conceptual bases and implications for curriculum development. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18, 467-473. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2006.18.3.467>
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, 66-75.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 31-59). Berlin: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc>
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hugger, K. U. (2009). *Junge Migranten online: Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kahlert, J., Sigel, R., Bundschuh, K., Cordes, D., Frey-Gaska, A., Fuchs, M., Heran-Dörr, E., Hirblinger, H., Kannevischer, S., Kulis, M., Mestmacher, M., Saloga, H., Schlegel, H. Toprak, A. & Winkler, C. (2018). *Achtsamkeit und Anerkennung: Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in den Klassen 5-9*. Bonn: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Kaiser, R. & Kaiser, A. (2015). Geringqualifizierte – Lernerfolg, Selbstwirksamkeit, Anerkennung: das Projekt „metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung“ -mekoFUN. *Erwachsenenbildung: Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 61, 9-13.

- Kingery, J. N., Erdley, C. A. & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescence' adjustment across the middle school transition. *Merril-Palmer Quarterly*, 57, 215-243.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x>
- Lussi, I. & Huber, S. G. (2015). Das Erleben von Anerkennung in der Schule und seine Relevanz für die Werteentwicklung von jungen Erwachsenen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16, Artikel 32.
- Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung* (S. 311-328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merz-Atalik, K. (2018). Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation“?! Aktuelle Daten und Fakten zur schulischen Inklusion in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Inklusion*, 4.
- Meuser, M. (2013). Diversity Management - Anerkennung von Vielfalt? In L. Pries (Hrsg.), *Zusammenhalt durch Vielfalt? Bindungskräfte der Vergesellschaftung im 21. Jahrhundert* (S. 167-181). Wiesbaden: Springer VS.
- Morgan, H. & Parker, A. (2017). Generating recognition, acceptance and social inclusion in marginalised youth populations: the potential of sports-based interventions. *Journal of Youth Studies*, 20, 1028-1043, <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1305100>
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 49-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Randall, J. (2014) Inklusion subjektiv – Eine empirische Studie zum subjektiven Erleben von Inklusion bei Schülern einer inklusiven Außenklasse. In U. Horsch & S. Bischoff (Hrsg.), *Inklusion konkret. Wissen aus Forschung und Praxis* (S. 131-140). Heidelberg: Median-Verlag.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)*. Göttingen: Beltz Deutsche Schultests.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93, 193-235.
- Schmid, B. (2011). Gemeinsames Lernen in der inklusiven Schule. *Heilpädagogik*, 54, 24-32.
- Schwab, S. (2018). Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 238-255). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schwab, S., Huber, C. & Gebhardt, M. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36, 1501-1515. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin, Freie Universität Berlin.

- Simon, J. & Simon, T. (2013). Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194>
- Stevic, C. R. & Ward, R. M. (2008). Initiating personal growth: The role of recognition and life satisfaction on the development of college students. *Social Indicators Research*, 89, 523-534. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9247-2>
- Toner, M. A. & Munro, D. (1996). Peer-social attributions and self-efficacy of peer-rejected preadolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 339–357
- Wiezorek, C. (2015). *Schule, Biografie und Anerkennung: Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Prof. Dr. Michael Fingerle**

Goethe-Universität Frankfurt am Main  
Institut für Sonderpädagogik  
Theodor-W.-Adorno-Platz 6  
60323 Frankfurt am Main  
Tel.: 068-798-36359  
E-Mail: [m.fingerle@em.uni-frankfurt.de](mailto:m.fingerle@em.uni-frankfurt.de)

Erstmalig eingereicht: 25.02.2020

Überarbeitung eingereicht: 28.05.2020

Angenommen: 29.05.2020