



Teachers' upskilling aiming at a holistic inclusivity in learning

Spezialisierungsmodul 1

Einheit 1.1 Einführung in eine diverse Klasse (Kulturen, *race*, Ethnien)



Projektnummer: 101056515

Agreement Nummer: 101056515 — TUTOR — ERASMUS-EDU-2021-PEX-TEACH-ACA

Einleitung	5
1.1.1 Einführung in Rassismus als gesellschaftliches Phänomen und dessen Kontextualisierung innerhalb verschiedener für die Schüler:innen relevanter Systeme	6
1.1.1.1 Rassismus und intersektionale Diskriminierung als allgegenwärtige Aspekte der Gesellschaft	6
Was ist Rassismus?	6
Historische Ursprünge und Funktionen von Rassismus	8
Rassismus als System	9
Gesellschaftliche Ebenen rassistischer Diskriminierung	9
Kulturelle Zugehörigkeit und Religiösierung	10
Intersektionalität und Rassismus	11
Bildung als Verstärker rassistischer Strukturen	12
Bildung als Hebel für Gleichheit und Teilhabe	12
Aktuelle Daten	13
Internationale Verantwortung und zivilgesellschaftliches Engagement	14
1.1.1.2 Rassismusbedingte systemische Hürden und Barrieren im Bildungsbereich	14
1.1.1.3 Historische und aktuelle Migrationsprozesse sowie damit verbundene gesellschaftliche und politische Entwicklungen	16
Die Konstruktion von race und ihre Rolle in Migrationsdiskursen	17
Internationale und europäische Reaktionen	18
1.1.1.4 Überschneidungen rassismusbedingter Herausforderungen mit anderen Formen der Unterdrückung	19
Reflexionsfragen	21
Referenzen	23
1.1.2. Unsichtbare Strukturen in einem multiethnischen, multikulturellen Kontext aufdecken und verstehen	24
1.1.2.1 Explizite und implizite (assoziative) Haltungen	24
Wie entstehen Einstellungen?	25
Exkurs: Wie kann man implizite Einstellungen messen? – Der implizite Assoziationstest (IAT)	26
Konsequenzen impliziter Voreingenommenheiten für Schule und Unterricht	27
1.1.2.2 Überlegungen zur Diskrepanz zwischen den eigenen impliziten und expliziten Einstellungen und Stereotypen.	28
Reflexion und Sichtbarmachung impliziter Biases	28
Reflexionsfragen	30

Referenzen	30
1.1.3 Ethnizität – <i>Race</i> und die Konzeptualisierung des „Anderen“	31
1.1.3.1 "Binäre Opposition" als Verstärker von Hierarchien und Privilegien.....	31
1.1.3.2 Über rassistische Mikroaggressionen und die kumulativen Auswirkungen auf Betroffene	33
1.1.3.3 Analyse ethnischer Minderheiten als die Anderen: rassistische oder ethnische Etiketten, Stereotypen und Voreingenommenheiten.....	34
Kontextabhängige Marker der Abwertung	34
Stereotype und Etikettierung von Minderheiten	35
Ethnopluralismus als neuer Rassismus	36
1.1.3.4 Erforschung der Komplexität und Fluidität von Identitäten innerhalb gesellschaftlicher Konstrukte	36
1.1.3.5 Die Begriffe "Migrant:in" und "ethnische Minderheit"	37
Reflexionsfragen.....	39
Referenzen	39
1.1.4 Enkulturation und Definition(en) von Kultur.....	41
1.1.4.1 Einblicke in Definitionen, Entwicklungen und soziale Wirkungen von Kultur	41
Definitionen von Kultur.....	41
Wie Kultur entsteht und sich entwickelt: Enkulturation und Austausch.....	42
Warum Kultur wichtig ist	43
Kulturvielfalt, Subkulturen und soziale Milieus.....	44
Kulturelle Dynamik im Alltag: Kommunikation, Zugehörigkeit und Missverständnisse	45
1.1.4.2 Die Rolle der Lehrkräfte in kulturell heterogenen Klassenzimmern	46
Reflexionsfragen.....	48
Referenzen	49
1.1.5 Kulturelle Identitäten von Schüler:innen verstehen und stärken	50
1.1.5.1 Identitätsentwicklung in Migrationsgesellschaften	50
1.1.5.2 Performative Entfremdung und schulischer Umgang mit Identitätskonflikten	51
1.1.5.3 Wahrnehmung, Zuschreibung und Interaktion: Identität im Spannungsfeld schulischer Beziehungen	54
1.1.5.4 Pädagogische Perspektiven: Wie Lehrkräfte Identitätsräume öffnen können	55
1.1.5.5 Religion, Weltanschauung und Ideologien: Identitätsdimensionen im Klassenzimmer sichtbar machen	57
1.1.5.6 Intersektionalität als Herausforderung und Chance für Schule und Unterricht	59

1.1.5.7 Sprachbildung und Translanguaging: Sprache(n) als Identitätsressource im Unterricht	60
Reflexionsfragen.....	62
Referenzen	63

Einleitung

In einer zunehmend pluralen Gesellschaft stehen Schulen vor der Herausforderung, Diversität nicht nur zu erkennen, sondern aktiv als Bildungsressource zu nutzen. Die erste Einheit des Spezialisierungsmoduls widmet sich grundlegenden Begriffen, Mechanismen und Wirkungen von Rassismus im schulischen Kontext. Im Fokus stehen race, ethnische Zugehörigkeit und kulturelle Differenz als soziale Konstruktionen, die über institutionelle Strukturen, Medien und Alltagspraxis unser Bildungssystem prägen. Die Auseinandersetzung mit Rassismus wird dabei nicht als moralisches Appellfeld verstanden, sondern als fachlich fundierte Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Die Einheit bietet Lehrkräften eine reflexive Grundlage, um ihre pädagogische Praxis diskriminierungskritisch zu hinterfragen und inklusiv zu gestalten.

1.1.1 Einführung in Rassismus als gesellschaftliches Phänomen und dessen Kontextualisierung innerhalb verschiedener für die Schüler:innen relevanter Systeme

1.1.1.1 Rassismus und intersektionale Diskriminierung als allgegenwärtige Aspekte der Gesellschaft

Was ist Rassismus?

Rassismus bezeichnet eine Form **gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit**, die auf der Annahme beruht, dass bestimmte Menschengruppen – oft definiert durch ethnische Zugehörigkeit, Herkunft, Religion oder Hautfarbe – anderen Gruppen unterlegen oder überlegen seien. Er äußert sich durch Diskriminierung, Abwertung und Ausschluss und geht weit über individuelle Vorurteile hinaus: Rassismus ist ein historisch gewachsenes, strukturell verankertes Machtverhältnis, das sich durch gesellschaftliche Normen, Institutionen und Alltagspraktiken zieht.

Ein zentraler Begriff in rassismuskritischen Diskursen ist *race* – kursiv gesetzt, um deutlich zu machen, dass es sich dabei nicht um eine biologische Kategorie, sondern um eine **soziale Konstruktion** zur Aufrechterhaltung von Hierarchien handelt. Auch wenn der Begriff im Deutschen meist mit „Rasse“ übersetzt wurde, wird diese Übersetzung heute aufgrund ihrer belasteten Geschichte weitgehend vermieden.

6

Rassismus ist eng verwoben mit der Idee von *race*, Ethnizität und kultureller Zugehörigkeit. Diese Kategorien wurden insbesondere im Kontext kolonialer und imperialistischer Herrschaftsverhältnisse etabliert und durch pseudowissenschaftliche Theorien legitimiert, die Menschengruppen hierarchisch einordneten. Ziel war es, Ausbeutung und Ungleichbehandlung zu rechtfertigen.

Der italienische Philosoph und politische Theoretiker Antonio Gramsci (1891–1937) analysierte in seinen Gefängnisschriften, wie Macht in modernen Gesellschaften nicht nur durch Zwang, sondern auch durch Zustimmung aufrechterhalten wird. Er prägte den Begriff der **kulturellen Hegemonie**, um zu beschreiben, wie dominante gesellschaftliche Gruppen ihre Vorstellungen von „Normalität“ und „Wahrheit“ so tief in Kultur, Sprache, Bildung und Medien verankern, dass sie kaum noch hinterfragt werden. Diese kulturelle Vorherrschaft führt dazu, dass **gesellschaftliche Ungleichheiten als natürlich oder unvermeidlich erscheinen** – und alternative Sichtweisen an den Rand gedrängt oder unsichtbar gemacht werden. In diesem Sinn wirkt auch Rassismus als Teil eines hegemonialen Systems: Er wird nicht nur über direkte Diskriminierung, sondern auch durch **scheinbar neutrale Normen und Vorstellungen** reproduziert. So wird Rassismus als scheinbar natürliche Ordnung vermittelt – mit der Folge, dass auch benachteiligte Gruppen ihn (unbewusst) mittragen.



Gesellschaftliche Krisen wie Pandemien verstärken oft rassistische Narrative. Besonders sichtbar wurde dies während der COVID-19-Pandemie, als antisemitische Verschwörungstheorien erneut virulent wurden. Diese knüpfen an alte Muster von Sündenbock-Zuschreibungen an und illustrieren, wie tief rassistische und antisemitische Denkmuster in historischen und aktuellen Gesellschaften verankert sind (vgl. Gerstenfeld, 2020).

Der folgende Auszug aus der UNESCO-Erklärung über ethnische und rassische Voreingenommenheiten (1978) veranschaulicht, wie Rassismus im internationalen Menschenrechtsdiskurs definiert wird – nicht nur als individuelles Fehlverhalten, sondern als vielschichtiges gesellschaftliches Phänomen mit weitreichenden politischen, sozialen und psychologischen Folgen:

UNESCO-Definition von Rassismus

Die UNESCO-Erklärung über ethnische und rassische Voreingenommenheiten (1978) definiert Rassismus in Artikel 2 wie folgt:

- 1. Jede Theorie, die behauptet, dass rassische oder ethnische Gruppen von Natur aus überlegen oder minderwertig sind, und damit impliziert, dass einige das Recht hätten, andere zu dominieren oder zu eliminieren, von denen angenommen wird, dass sie minderwertig sind, oder die Werturteile auf rassische Unterschiede stützt, hat keine wissenschaftliche Grundlage und steht im Widerspruch zu den moralischen und ethischen Prinzipien der Menschheit.*
- 2. Rassismus umfasst rassistische Ideologien, Voreingenommenheitsbehaftete Einstellungen, diskriminierende Verhaltensweisen, strukturelle Vorkehrungen und institutionalisierte Praktiken, die zu Rassenungleichheit führen, sowie die irrige Vorstellung, dass diskriminierende Beziehungen zwischen Gruppen moralisch und wissenschaftlich zu rechtfertigen sind; er spiegelt sich in diskriminierenden Bestimmungen in Gesetzen oder Vorschriften und diskriminierenden Praktiken sowie in antisozialen Überzeugungen und Handlungen wider; er behindert die Entwicklung ihrer Opfer, pervertiert diejenigen, die sie praktizieren, spaltet die Nationen im Innern, behindert die internationale Zusammenarbeit und führt zu politischen Spannungen zwischen den Völkern; er steht im Widerspruch zu den Grundprinzipien des Völkerrechts und stört folglich ernsthaft den internationalen Frieden und die Sicherheit.*
- 3. Rassen-Voreingenommenheiten, die historisch mit Machtungleichheiten verbunden sind, durch wirtschaftliche und soziale Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen verstärkt werden und auch heute noch versuchen, solche Ungleichheiten zu rechtfertigen, sind völlig ungerechtfertigt.*

Historische Ursprünge und Funktionen von Rassismus

Rassismus ist kein neuzeitliches Phänomen. Die Klassifizierung von Menschen entlang von *race* wurden genutzt, um Kolonialismus, Sklaverei und ökonomischer Ausbeutung zu legitimieren. Solche ideologischen Muster wirken über lange Zeiträume hinweg identitätsstiftend und institutionalisieren sich in Rechtsordnungen, Bildungssystemen und gesellschaftlichen Wertesystemen.

Auch heute wirken diese Muster fort – etwa, wenn Gruppen vermeintlich positive Eigenschaften wie Fleiß (z.B. Nordeuropäer:innen) oder negative wie Faulheit



zugeschrieben werden. Diese Stereotype erscheinen harmlos, tragen aber zur Aufrechterhaltung rassifizierter Hierarchien bei.

Rassismus als System

Rassismus äußert sich nicht nur in offenem Hass oder Gewalt, sondern oft auch in subtilen Formen – etwa durch stereotype Zuschreibungen, abwertende Blicke oder strukturelle Benachteiligung im Alltag. Ob bei der Wohnungssuche, am Arbeitsplatz oder im Bildungssystem: Unsere Wahrnehmung und unser Verhalten gegenüber anderen sind nie neutral, sondern immer auch geprägt von gesellschaftlichen Normen, kulturellen Deutungen und tradierten Machtverhältnissen. Wie die Anthropologin Mary Douglas es formuliert: „*Der soziale Körper bestimmt die Art und Weise, wie der physische Körper wahrgenommen wird*“ (Douglas 1996, S. 69). Was wir sehen – und was wir nicht sehen – ist also eng verknüpft mit sozialen Kategorien und Bedeutungszuschreibungen.

In modernen Gesellschaften zeigt sich Rassismus häufig in systemischer Form. Das bedeutet: Er ist **nicht primär Ausdruck individueller Vorurteile, sondern in gesellschaftliche Strukturen, institutionelle Abläufe und politische Entscheidungsprozesse eingebettet**. In Bereichen wie Bildung, Arbeitsmarkt, Gesundheitswesen oder Strafverfolgung erfahren rassifizierte Gruppen oft ungleiche Behandlung – unabhängig von persönlicher Leistung oder Verhalten. So besuchen Kinder aus Minderheiten überdurchschnittlich häufig unterfinanzierte Schulen oder werden beim Übergang in weiterführende Schulformen benachteiligt. Im Bereich der Strafverfolgung sind *People of Colour* in vielen Ländern überproportional häufig von „racial profiling“ betroffen – also von verdachtsunabhängigen Polizeikontrollen aufgrund äußerer Merkmale.

Systemischer Rassismus wirkt **oft unsichtbar, aber nachhaltig**. Weil er auf institutioneller Ebene funktioniert, bleibt er schwer greifbar – und wird daher leicht übersehen oder geleugnet. Umso wichtiger ist es, diese Strukturen sichtbar zu machen, kritisch zu hinterfragen und gezielt zu verändern. Dies erfordert nicht nur individuelle Sensibilisierung, sondern auch politische und institutionelle Reformen.

Aktivistische Bewegungen wie *Black Lives Matter* spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle: Sie machen strukturelle Ungleichheiten öffentlich sichtbar, schaffen Bewusstsein für tief verankerte Diskriminierungen und fordern konkrete Veränderungen – etwa in der Polizei, im Bildungssystem oder bei der Repräsentation marginalisierter Gruppen im öffentlichen Raum.

Gesellschaftliche Ebenen rassistischer Diskriminierung

Rassismus kann auf mehreren Ebenen auftreten:

- **Individueller Rassismus:** Offene oder verdeckte abwertende Aussagen und Handlungen – von Beleidigungen über Mikroaggressionen bis hin zu Gewalt.



- **Gesellschaftlicher Rassismus:** Stereotype und negative Bilder, die sich in Medien, Populärkultur oder Alltagsdiskursen widerspiegeln.
- **Institutioneller Rassismus:** Strukturen und Regeln von Institutionen (z B. Schulen, Polizei, Verwaltung), die systematisch bestimmte Gruppen benachteiligen.
- **Struktureller Rassismus:** Tief verankerte gesellschaftliche Ungleichheiten – sichtbar etwa in der Unterrepräsentation rassifizierter Gruppen in Politik, Bildung oder Medien.

Auf europäischer Ebene wurde die systemische Dimension von Rassismus bereits im Jahr 2000 durch die Richtlinie 2000/43/EG des Europäischen Rates thematisiert. Sie verpflichtet die Mitgliedstaaten, Diskriminierung aufgrund rassistischer oder ethnischer Herkunft in sämtlichen Bereichen des öffentlichen Lebens – einschließlich Bildung – zu verhindern und zu sanktionieren (Europäischer Rat, 2000).

Die Europäische Kommission hat in ihrem Anti-Rassismus-Aktionsplan 2020–2025 anerkannt, dass Rassismus in Europa nicht nur in Form individueller Diskriminierung, sondern auch auf struktureller Ebene besteht – und dass es systematische Anstrengungen braucht, um dies zu ändern. Der Aktionsplan fordert u. a. mehr institutionelles Bewusstsein, Datenbasierung, Beteiligung rassifizierter Gruppen und ein klares politisches Mandat zur Förderung von Gleichheit (European Commission, 2020).

10

Kulturelle Zugehörigkeit und Religiösisierung

Eine besondere Form rassifizierender Diskriminierung entsteht entlang religiöser Zugehörigkeiten. In Europa zeigt sich dies etwa daran, dass christliche Traditionen staatlich verankert und als „kulturelle Normalität“ gelten, während andere Religionen – wie der Islam – als „anders“ und nicht zugehörig markiert werden (vgl. Brunner 2011). Dies schafft Ausschlussmechanismen, wenn etwa Feiertage, Kleidungs Vorschriften oder religiöse Praktiken nicht berücksichtigt oder als unpassend bewertet werden.

Antimuslimischer Rassismus wird in Europa besonders von rechtspopulistischen Bewegungen propagiert und zunehmend auch von etablierten politischen Akteuren aufgegriffen. Dies führt dazu, dass sich viele europäische Muslim:innen – unabhängig davon, wie zentral der Islam für ihr Leben tatsächlich ist – im eigenen Land fremd fühlen. Die Zugehörigkeit muslimischer Menschen zur europäischen Gesellschaft wird dabei systematisch infrage gestellt. In vielen Fällen spielt nicht die religiöse Praxis selbst eine Rolle, sondern die gesellschaftliche Zuschreibung: Muslimisch gelesene Personen erleben sich vor allem deshalb als „anders“, weil ihnen Zugehörigkeit verwehrt wird (vgl. Nduka-Agwu & Hornscheidt 2010).

Dieser Mechanismus ähnelt dem **Antisemitismus**, bei dem jüdische Menschen ebenfalls unabhängig von ihrer religiösen Lebensweise ausgegrenzt oder als „nicht zugehörig“ markiert werden. Die Ablehnung basiert nicht auf konkreten Überzeugungen oder



Praktiken, sondern auf projizierten Vorstellungen. Besonders paradox ist, dass der berechtigte Kampf gegen Antisemitismus gelegentlich instrumentalisiert wird, um antimuslimische Ressentiments zu legitimieren – etwa, wenn Muslim:innen pauschal mit Antisemitismus assoziiert werden.

Antirassistische Bildungsarbeit, die sich mit antimuslimischem Rassismus auseinandersetzt, berücksichtigt die Vielfalt der Beziehungen von Muslim:innen zum Islam und zu Muslim:innen weltweit – einschließlich der Möglichkeit, ein nicht-religiöses Leben zu führen. Sie vermeidet Generalisierungen und reflektiert Gruppenbildungen kritisch. Sowohl Antisemitismuskritik als auch Antirassismus erfordern einen selbstreflexiven Zugang, der auch die eigenen internalisierten Vorurteile und Normalitätsannahmen hinterfragt.

In diesem Zusammenhang ist auch die Perspektive der „Religiösisierung“ zentral (vgl. Brunner 2011): Sie beschreibt, wie Religion als soziale Kategorie gesellschaftlich aufgeladen wird – entweder als kulturell integrierbar oder als fremd und gefährlich. Entscheidend ist, ob eine Rassierungsannahme durch Religiösisierung entsteht – also z.B. Muslim:innen als prinzipiell „anders“ imaginiert werden – oder ob es sich um eine gesellschaftliche Abwertung religiöser Praxis handelt. Wenn etwa christliche Rituale als „Tradition“ gelten, muslimische aber als bedrohlich, entsteht ein doppelter Standard.

Diese Dynamik wird besonders sichtbar, wenn nur einer Religion das Privileg eingeräumt wird, als neutral oder „normal“ zu gelten – etwa durch staatliche Feiertagsregelungen oder schulische Praktiken. Diese scheinbar neutrale Norm kann diskriminierend wirken, wenn andere Religionen systematisch ausgeschlossen werden.

11

Intersektionalität und Rassismus

Rassismus tritt selten isoliert auf. Er überschneidet sich mit anderen Formen der Diskriminierung wie Sexismus, Klassismus oder Ableismus. Eine Schwarze Frau mit Behinderung kann beispielsweise aufgrund mehrerer Merkmale gleichzeitig benachteiligt sein. Der Begriff Intersektionalität beschreibt diese Überlagerungen und macht deutlich, dass Diskriminierung stets im Zusammenspiel verschiedener sozialer Kategorien verstanden werden muss (vgl. Nduka-Agwu & Hornscheidt 2010).

Besonders betroffen sind häufig weiblich gelesene Personen mit marginalisierten kulturellen oder religiösen Zugehörigkeiten – denn Gleichstellungsmaßnahmen fokussieren oft auf einzelne Merkmale wie Geschlecht oder Herkunft und übersehen dadurch komplexe Mehrfachdiskriminierungen.

Religiös motivierter Rassismus überschneidet sich häufig mit weiteren Diskriminierungsachsen wie sozioökonomischer Lage, Geschlecht oder sexueller Identität. Kategorien wie „Muslimin“ oder „orthodoxer Jude“ werden dabei mit bestimmten Vorstellungen von Bildung, Modernität oder Geschlechterrollen verknüpft –



was zu Stereotypisierung, sozialer Kontrolle oder Ausschluss führen kann (vgl. Nduka-Agwu & Hornscheidt 2010; Brunner 2011).

Solche intersektionalen Überschneidungen machen deutlich, dass diskriminierende Strukturen nicht isoliert betrachtet werden können – sie wirken ineinander und verstärken sich gegenseitig.

Bildung als Verstärker rassistischer Strukturen

Bildungseinrichtungen spiegeln gesellschaftliche Machtverhältnisse wider – und reproduzieren sie häufig auch. Schule ist nicht nur Ort der Wissensvermittlung, sondern auch Ort der Werte- und Identitätsbildung. Dabei kann es zu stillen Mechanismen der Ausgrenzung kommen – durch niedrige Erwartungen, fehlende Repräsentation oder diskriminierende Narrative im Unterricht.

Ein Beispiel ist der Umgang mit Rom:nja und Sinti:zze, der größten ethnischen Minderheit Europas. Ihre Perspektiven finden im Bildungssystem wenig Beachtung, viele Lernende erfahren Etikettierungen wie „bildungsfern“ oder „nicht integrierbar“. Roma wurden und werden häufig unter dem als diskriminierend geltenden Begriff ‚Zigeuner‘ zusammengefasst – ein Begriff, der tief mit rassistischen Stereotypen verknüpft ist und heute von Betroffenen klar abgelehnt wird (vgl. End 2012; Zentralrat Deutscher Sinti und Roma 2020). Diese Zuschreibungen wirken sich konkret auf ihre Bildungschancen aus – etwa durch Segregation oder unfaire Leistungsbeurteilungen.

12

Auch antimuslimischer Rassismus zeigt sich im Schulalltag: Muslimisch gelesene Schüler:innen werden oft als „anders“ markiert, mit Integrationsforderungen konfrontiert oder als Bedrohung für „westliche“ Werte dargestellt. Solche Erfahrungen verstärken Gefühle der Ausgrenzung und beeinträchtigen das schulische Wohlbefinden.

Diese Beispiele verdeutlichen, wie tief Rassismus in institutionelle Prozesse eingebettet sein kann – oft ohne, dass dies auf den ersten Blick sichtbar ist. Diskriminierung zeigt sich nicht nur in offensichtlicher Ablehnung, sondern auch in subtilen Mechanismen wie geringen Lehrer:innen-Erwartungen, stereotypen Inhalten in Schulbüchern oder fehlender Repräsentation marginalisierter Gruppen im Lehrplan.

Bildung als Hebel für Gleichheit und Teilhabe

Bildung ist nicht nur ein Ort der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit, sondern kann auch ein zentraler Hebel für Veränderung sein. Sie bietet die Chance, Stereotype zu hinterfragen, historische Kontinuitäten von Diskriminierung zu beleuchten und alternative, gerechtere Narrative zu fördern.

Lehrkräfte spielen eine Schlüsselrolle bei der Bekämpfung der oben beschriebenen Mechanismen: Sie gestalten Bildungsräume, in denen sich Schüler:innen entweder gesehen und wertgeschätzt fühlen – oder in denen sie sich ausgeschlossen erleben. Eine



rassismuskritische Bildungspraxis erfordert die Reflexion eigener Vorannahmen und die Bereitschaft, strukturelle Diskriminierung aktiv zu hinterfragen – im Curriculum, in der Sprache, in der Gestaltung von Unterricht und Schulkultur, aber auch durch das Hinterfragen diskriminierender Muster im Schulsystem.

Gelingende Bildung kann ein Werkzeug der Emanzipation sein. Schulen können zum Abbau von Stereotypen beitragen, wenn sie Schüler:innen befähigen, die historischen und gegenwärtigen Dimensionen von Rassismus kritisch zu verstehen. Inklusive Lehrpläne, die die Perspektiven marginalisierter Gruppen sichtbar machen, tragen dazu bei, dominante Narrative aufzubrechen und ein vertieftes Verständnis gesellschaftlicher Vielfalt zu fördern.

Darüber hinaus kann Bildung Schüler:innen dazu inspirieren, sich für soziale Gerechtigkeit einzusetzen. Indem sie lernen, sich gesellschaftlich zu engagieren und sich in ihrer Gemeinschaft einzubringen, können junge Menschen aktiv zum Abbau von Diskriminierung beitragen – sowohl im direkten Lebensumfeld als auch im globalen Kontext.

Aktuelle Daten

Die EU-MIDIS-II-Studie der Europäischen Agentur für Grundrechte (FRA) aus dem Jahr 2017 erhob Daten von 25.515 Personen aus verschiedenen ethnischen Minderheiten in 28 EU-Mitgliedstaaten. Rund die Hälfte der Befragten, die Diskriminierung erfahren hatten, nannte dabei ihre Hautfarbe als Hauptgrund (FRA 2017, S. 15).

13

Laut der Eurobarometer-Umfrage 2023 gaben über die Hälfte der Befragten an, dass Diskriminierung in ihrem Land weit verbreitet sei. Insbesondere wurde Diskriminierung aufgrund der Zugehörigkeit zur Roma-Gemeinschaft (65 %), der Hautfarbe (61 %) und der ethnischen Herkunft (60 %) als besonders häufig wahrgenommen (European Commission 2023).

Eine vertiefende Untersuchung bietet der Bericht *“Being Black in the EU”* (FRA 2023), der die Lebensrealität von Menschen afrikanischer Abstammung in 13 EU-Staaten analysiert. Die Ergebnisse sind alarmierend:

- 45 % der Befragten berichten von rassistischer Diskriminierung – ein signifikanter Anstieg gegenüber 39 % im Jahr 2016.
- Nur 9 % der Betroffenen melden solche Vorfälle – ein Hinweis auf geringe institutionelle Vertrauenswerte und fehlende Schutzmechanismen.
- Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, dass ihre letzte Polizeikontrolle auf „racial profiling“ (verdachtsunabhängige Polizeikontrollen allein aufgrund äußerer Merkmale wie Hautfarbe oder Herkunft) beruhte.



- Viele der Befragten berichten von psychischen Belastungen und der anhaltenden Angst vor erneuter Gewalt.

Diese Zahlen machen deutlich: Rassistische Diskriminierung ist für viele Menschen in Europa alltägliche Realität – verbunden mit dem Gefühl, gesellschaftlich nicht anerkannt oder ausreichend geschützt zu sein.

Eine parallel geführte Debatte betrifft den Umgang mit Sprache und Fremdzuschreibungen: Viele *People of Colour* fühlen sich durch Begriffe verletzt oder entmenslicht, die sie selbst nicht gewählt haben, die aber in Medien oder Alltag verwendet werden, um sie als „anders“ oder „fremd“ zu markieren. Solche sprachlichen Praktiken verstärken das Gefühl des Nicht-Dazugehörens und verweisen auf die tief verankerte diskursive Dimension rassistischer Strukturen.

Internationale Verantwortung und zivilgesellschaftliches Engagement

Die Bekämpfung von Rassismus und die Förderung von Gleichstellung erfordern nicht nur nationale Strategien, sondern auch internationale Zusammenarbeit. Organisationen wie die Vereinten Nationen und die UNESCO nehmen hierbei seit Jahrzehnten eine zentrale Rolle ein. So lehnt die UNESCO in ihrer Erklärung zu race und rassistischen Voreingenommenheiten (1978) ausdrücklich alle Formen rassifizierter Überlegenheit ab und ruft zu globalen Anstrengungen auf, Diskriminierung in allen Bereichen zu bekämpfen.

14

Gleichzeitig kommt zivilgesellschaftlichen Akteur:innen – insbesondere Basisbewegungen und Nichtregierungsorganisationen – eine entscheidende Rolle zu. Durch Aufklärung, Protest, Dokumentation, Beratung und politisches Engagement setzen sie sich dafür ein, dass rassistische Strukturen benannt, hinterfragt und langfristig verändert werden. Sie tragen dazu bei, internationale Vereinbarungen mit Leben zu füllen und die Einhaltung menschenrechtlicher Prinzipien auch auf nationaler Ebene einzufordern.

Die Kombination aus institutioneller Verpflichtung und zivilgesellschaftlichem Druck ist entscheidend, um systemischen Rassismus wirksam zu bekämpfen – in Bildung, Verwaltung, Politik und Alltag.

1.1.1.2 Rassismusbedingte systemische Hürden und Barrieren im Bildungsbereich

Trotz seines Potenzials zur Bekämpfung von Rassismus ist Bildung in der Praxis häufig kein Ort der Gerechtigkeit – sondern einer der **Reproduktion sozialer Ungleichheit**. Besonders Schüler:innen, die rassifiziert oder ethnisch marginalisiert werden, sind mit systemischen Hürden konfrontiert, die ihre Bildungswege und Teilhabechancen erheblich einschränken.



Inklusion erfordert mehr als individuelle Offenheit – sie verlangt ein **kritisches Verständnis der strukturellen Bedingungen**, die Teilhabe behindern. Die Barrieren, denen rassifizierte Schüler:innen begegnen, sind nicht bloß Folge individueller Vorurteile, sondern tief in institutionelle Routinen und politische Rahmenbedingungen eingeschrieben.

Systemischer oder struktureller Rassismus beschreibt diskriminierende Wirkungen, die nicht aus bewusster Absicht resultieren, sondern aus historisch gewachsenen, institutionell verfestigten Strukturen. Es sind nicht einzelne Personen, die gezielt benachteiligen – sondern **Verfahren, Normen und Routinen, die soziale Ungleichheiten oft unbeabsichtigt verstärken**.

Typische Herausforderungen im Bildungsbereich:

- **Ungleichbehandlung bei sprachlicher Vielfalt:** Schüler:innen mit einer anderen Erst- oder Familiensprache als der Unterrichtssprache erhalten häufig nicht die notwendige sprachliche Förderung, um am Unterricht gleichberechtigt teilzunehmen. Dies wirkt sich nicht nur auf den Spracherwerb, sondern auch auf ihre allgemeine Leistungsbeurteilung und Bildungsbiografie aus.
- **Benotung und Normalitätserwartungen:** Wie Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke im Rahmen ihrer bildungssoziologischen und bildungspolitischen Forschung zeigen, orientieren sich Bewertungsmaßstäbe häufig an einem impliziten „Normalfall“ – also etwa an Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache und ohne Migrationsgeschichte. Diese Normalitätsannahmen führen dazu, dass Schüler:innen, die diesen Erwartungen nicht entsprechen, systematisch schlechter bewertet werden – nicht aufgrund ihrer Fähigkeiten, sondern aufgrund von Abweichung von der Norm (Gomolla & Radtke 2000).
- **Selektion und Segregation im Schulsystem:** In Österreich wird bereits nach der vierten Klasse über den weiteren Bildungsweg entschieden. Kinder, die Deutsch erst im Kindergarten oder später gelernt haben, benötigen mitunter mehr Zeit für die sprachliche Integration. Viele von ihnen schaffen diesen Anschluss, erhalten aber aufgrund der frühen Selektion seltener Zugang zu weiterführenden Schulformen – ein struktureller Nachteil.
- **Ausschluss von Eltern:** Die Beteiligung von Eltern an schulischen Entscheidungen kann durch sprachliche Barrieren oder institutionelle Verfahren (z.B. Mehrheitsabstimmungen ohne Berücksichtigung von Minderheitenperspektiven) erschwert werden.
- **Diskriminierende Schulmaterialien:** Schulbücher und Unterrichtsmaterialien sind oft von einer homogenen, weiß-christlich geprägten Schüler:innenschaft ausgegangen. Dadurch werden gesellschaftliche Vielfalt, Migrationsgeschichten und Perspektiven

von rassifizierten Gruppen entweder verzerrt, stereotyp oder gar nicht dargestellt. Dies führt zu fehlender Repräsentation und kann internalisierte Ausgrenzung verstärken. Bereits Hentges et al. (2014) zeigen eindrucklich, wie schulische Materialien und Unterrichtssprache gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduzieren und rassistische Deutungsmuster oft unbewusst weitertragen. Diese Erkenntnisse sind nach wie vor relevant, wie auch aktuelle Studien belegen: So zeigt der FRA-Bericht „Being Black in the EU“ (2023), dass viele *Schüler:innen of Colour* einen Mangel an Repräsentation und respektvoller Darstellung in Lehrplänen und Schulbüchern erleben – ein Faktor, der sich negativ auf ihr Zugehörigkeitsgefühl und ihre schulische Teilhabe auswirken kann (FRA, 2023).

Trotz bestehender rechtlicher Grundlagen – etwa der EU-Richtlinie 2000/43/EG, die Gleichbehandlung unabhängig von rassistischer oder ethnischer Herkunft sicherstellen soll – bestehen in der Praxis weiterhin strukturelle Hürden (Europäischer Rat, 2000). Besonders betroffen sind der Zugang zu hochwertiger Bildung, faire Leistungsbeurteilungen und die Repräsentation marginalisierter Gruppen im Schulwesen.

Auch wenn viele dieser Mechanismen strukturell bedingt sind, entlässt das Einzelpersonen nicht aus der Verantwortung. Im Gegenteil: Nur durch kritische Selbstreflexion und gezieltes pädagogisches Handeln können Lehrkräfte dazu beitragen, diese Barrieren sichtbar zu machen – und aktiv an ihrem Abbau mitzuwirken. Denn: **Strukturen wirken durch Menschen – und können auch durch Menschen verändert werden!**

16

Schulen und Lehrkräfte, die kritisches Denken fördern sowie rassismuskritische Perspektiven integrieren, schaffen Voraussetzungen dafür, dass Schüler:innen sich mit Stereotypen und gesellschaftlicher Ausgrenzung aktiv auseinandersetzen. Wenn die Geschichten, Perspektiven und Erfahrungen marginalisierter Gruppen im Unterricht sichtbar gemacht werden, stärkt dies nicht nur das Zugehörigkeitsgefühl – es ermöglicht allen Lernenden, gesellschaftliche Vielfalt besser zu verstehen. So kann Bildung nicht nur bestehende Hürden abbauen, sondern auch die eigene Handlungsmacht stärken, gesellschaftliches Engagement und solidarisches Handeln fördern.

1.1.1.3 Historische und aktuelle Migrationsprozesse sowie damit verbundene gesellschaftliche und politische Entwicklungen

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 hält in Artikel 1 fest:

„All human beings are born free and equal in dignity and rights.“
(United Nations, 1948/2015).

Doch trotz dieses völkerrechtlich verankerten Grundsatzes sind rassistische Diskriminierung, ethnisierte Ungleichheit und Ausschluss Realität – insbesondere im Kontext globaler Migrationsbewegungen.



Historische Migrationsbewegungen zeigen nicht nur wechselseitige Bereicherung, sondern auch, dass Migration häufig von Ausgrenzung, Gewalt und Diskriminierung begleitet war. Zwangsmigrationen – etwa die Vertreibung von Jüd:innen und Muslim:innen während der Reconquista – oder koloniale Eroberungen waren geprägt von rassifizierenden Feindbildern und einem Denken in hierarchischen Kategorien.

Mit dem Aufkommen des modernen Nationalstaats im 19. Jahrhundert entwickelte sich zunehmend die Idee, eine **ethnisch „homogene“ Nation** sei das Ideal. Die Konstruktion nationaler Identität war dabei eng verknüpft mit rassifizierten und ethnisierten Unterscheidungen – etwa durch die Verschmelzung von Begriffen wie Volk, Ethnie und kultureller Zugehörigkeit in der völkischen Ideologie des Nationalsozialismus.

Die **Kolonialzeit** und die beiden **Weltkriege** veränderten globale Migrationsbewegungen tiefgreifend. Millionen Menschen wurden entwurzelt, versklavt oder zur Flucht gezwungen. In diesen Kontexten wurden rassifizierte Vorstellungen gezielt genutzt, um Gewalt, Entrechtung und Ausbeutung zu legitimieren. Diese Narrative wirken bis heute nach – etwa in der Form systemischer Diskriminierung oder in verfestigten Narrativen von Zugehörigkeit und „Anderssein“.

Die Konstruktion von *race* und ihre Rolle in Migrationsdiskursen

Wie bereits in den vorherigen Abschnitten gezeigt, ist Rassismus keine natürliche, sondern eine historisch gewachsene und gesellschaftlich verankerte Machtstruktur. Er gründet auf der sozialen Konstruktion von *race* – also der Idee, Menschen anhand äußerlicher Merkmale wie Hautfarbe, Sprache oder Herkunft in vermeintlich biologische Gruppen einzuteilen.

Im 18. und 19. Jahrhundert prägten pseudowissenschaftliche Theorien diese Vorstellungen maßgeblich. Forscher wie Carl von Linné oder später die Vertreter der Kraniologie schufen **rassifizierende Klassifikationen von Menschen**, die sich scheinbar auf „objektive“ Kriterien wie Schädelgröße oder Hautfarbe stützten. Diese Klassifikationen dienten dazu, Hierarchien zu rechtfertigen: Wer als „weiß“ galt, galt als zivilisiert und überlegen – andere Gruppen wurden entmenschlicht oder als „rückständig“ konstruiert.

Spätestens mit dem **Sozialdarwinismus**, einem im 19. Jahrhundert populären Erklärungsmodell gesellschaftlicher Ungleichheit, wurde die Vorstellung verbreitet, dass soziale Unterschiede auf natürliche, quasi biologische Unterschiede zwischen Menschen zurückzuführen seien. Einer der bekanntesten Vertreter dieser Theorie war der britische Philosoph Herbert Spencer (1820–1903), der versuchte, Charles Darwins Erkenntnisse zur biologischen Evolution – insbesondere das Prinzip des „*Survival of the Fittest*“ – auf menschliche Gesellschaften zu übertragen. Nach Spencer setzte sich in einer „*natürlichen Ordnung*“ der durch, der am leistungsfähigsten oder anpassungsfähigsten sei. Armut, Krankheit oder gesellschaftlicher Ausschluss galten in dieser Logik nicht als Folge

politischer oder wirtschaftlicher Strukturen, sondern als „natürliche“ Konsequenz von mangelnder Tüchtigkeit. So wurden soziale Ungleichheiten legitimiert und gesellschaftliche Verantwortung für Benachteiligung relativiert. Diese Denkweise hatte weitreichende Folgen: Sie wurde zur ideologischen Grundlage für rassistische und klassistische Politik, für die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen, für die Diskriminierung von Frauen und queeren Personen – und diente als pseudowissenschaftliche Legitimation für koloniale Unterdrückung, Zwangssterilisationen oder eugenische Programme.

Wissenschaftlich ist heute belegt: Es gibt keine wissenschaftlich haltbaren biologischen „Menschenrassen“. Unterschiede wie Hautfarbe, Haarstruktur oder Augenform sind oberflächlich und innerhalb einer einzigen menschlichen Spezies angesiedelt. Was wir als „rassisch“ wahrnehmen, ist gesellschaftlich konstruiert – und in kulturellen, historischen und politischen Kontexten verankert.

Mary Douglas und andere Kulturanthropolog:innen betonen, dass unsere Wahrnehmung des Körpers – und damit auch von Unterschieden – durch soziale Kategorien geprägt ist. Oder wie Seshadri-Crooks (2000, S. 5) schreibt: *„Wir glauben an die Faktizität von Unterschieden, um sie zu sehen.“* Die Kategorien „weiß“, „schwarz“, „braun“ etc. erscheinen uns selbstverständlich – sind es aber nicht. Sie beruhen auf kulturellen Zuschreibungen, die in bestimmten historischen Kontexten entstanden sind.

In nationalistisch geprägten Gesellschaften wird Migration häufig als Bedrohung für die „ethnische Ordnung“ inszeniert. Migrant:innen gelten – je nach Herkunft – als weniger leistungsfähig, integrationsunwillig oder kulturell inkompatibel. Diese Narrative prägen Politik und Öffentlichkeit bis heute – etwa bei Fragen zu Staatsbürgerschaft, Sicherheit oder Zugehörigkeit.

Dabei wird übersehen, dass Migration auch Widerstand, Transformation und Gemeinschaft erzeugt. Viele migrantische Gemeinschaften haben wesentlich zum Aufbau der heutigen Gesellschaften beigetragen – kulturell, wirtschaftlich und sozial. Diese Beiträge werden jedoch in dominanten Erzählungen oft unsichtbar gemacht.

Internationale und europäische Reaktionen

Nach dem Zweiten Weltkrieg wandte sich die internationale Gemeinschaft zunehmend gegen rassistische Ideologien. Die **UNESCO** und die **Vereinten Nationen** veröffentlichten Erklärungen, die den Begriff *race* als biologisch unbegründet zurückweisen und Diskriminierung ächten.

„Alle Menschen gehören zu einer einzigen Gattung und stammen von einem gemeinsamen Stamm ab. Sie sind gleich an Würde und Rechten geboren und bilden alle einen integralen Bestandteil der Menschheit.“ (UNESCO 1978, Artikel 1)

„Die weltweite Bekämpfung von Rassismus, Rassendiskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und damit zusammenhängender Intoleranz ist eine vorrangige Aufgabe der internationalen Gemeinschaft.“ (UN Durban-Erklärung)

Auch die **Europäische Union reagierte auf die Herausforderungen** von Diskriminierung im Kontext von Migration und ethnischer Vielfalt: Mit der Richtlinie 2000/43/EG wurde ein rechtlicher Rahmen geschaffen, der Gleichbehandlung sicherstellen und Rassismus auf institutioneller Ebene bekämpfen soll – unabhängig vom Aufenthaltsstatus oder der Herkunft (Europäischer Rat, 2000). In ihrem EU-Aktionsplan gegen Rassismus 2020–2025 hebt die Europäische Kommission hervor, dass Rassismus in Europa nicht nur auf individueller Ebene besteht, sondern tief in Strukturen und Institutionen eingebettet ist. Der Aktionsplan fordert u. a. eine bessere Datengrundlage, stärkere Beteiligung rassifizierter Gruppen und die Förderung rassismuskritischer Bildung (European Commission, 2020).

Bildung spielt dabei eine Schlüsselrolle: Sie kann entweder bestehende Vorurteile verfestigen – oder ein Werkzeug für kritisches Denken, historisches Bewusstsein und die Förderung von Gleichheit sein, insbesondere durch insbesondere durch den Einbezug marginalisierter Perspektiven, die kritische Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte und Rassismus und die Förderung von Teilhabe aller Schüler:innen – unabhängig von Herkunft oder Status.

1.1.1.4 Überschneidungen rassismusbedingter Herausforderungen mit anderen Formen der Unterdrückung

Rassismus wirkt selten isoliert. In der Realität überlagert er sich häufig mit anderen Formen gesellschaftlicher Ungleichheit. Diese sich überschneidenden Diskriminierungen, auch als **Intersektionalität** bezeichnet, führen dazu, dass einzelne Personen oder Gruppen in mehrfacher Hinsicht benachteiligt werden.

Das Konzept der Intersektionalität verdeutlicht: Diskriminierung ist nicht eindimensional. Sie wirkt sich je nach *race*, sozialer Herkunft, Geschlecht, Behinderung, Religion oder sexueller Identität unterschiedlich – und oft kumulativ oder sogar verstärkend– aus. Besonders im schulischen Kontext kann dies die Teilhabechancen einzelner Lernender erheblich einschränken.

Beispiel: Überschneidung von Rassismus, Klassismus und Fremdenfeindlichkeit

Schüler:innen mit Migrations- oder Fluchterfahrung, die ethnischen Minderheiten angehören und gleichzeitig aus einkommensschwachen Familien stammen, sind besonders gefährdet, mehrfach benachteiligt zu werden. Typische Herausforderungen in diesem Kontext sind:

- Sprachbarrieren, die dazu führen, dass Schüler:innen unabhängig von ihren intellektuellen Fähigkeiten in niedrigere Leistungsgruppen eingestuft werden.
- Wirtschaftliche Belastungen, die den Zugang zu Nachhilfe, außerschulischen Aktivitäten oder Lernmaterialien einschränken.
- Stereotypisierungen, die Erwartungen an schulische Leistungen und Verhalten negativ beeinflussen.
- Fremdenfeindliche Einstellungen, die in Form von Mobbing oder Ausgrenzung durch Mitschüler:innen auftreten können.

Ein Beispiel: Einer Schüler:in mit Migrationsbiografie und rassifizierten Merkmalen wird unterstellt, in Fächern wie Deutsch oder Geschichte weniger leistungsfähig zu sein. Gleichzeitig führen finanzielle Einschränkungen dazu, dass eine individuelle Förderung ausbleibt. So entstehen Benachteiligungsketten, die sich gegenseitig verstärken.

Beispiel: Intersektion von Rassismus und Sexismus

Mädchen und junge Frauen, die rassifizierten Minderheiten angehören, sind ebenfalls von mehrfachen Diskriminierungserfahrungen betroffen. Mögliche Erscheinungsformen:

- Stereotype wie „laut“, „unbeherrscht“ oder „aggressiv“, die bei racialisierten Mädchen häufiger zu disziplinarischen Maßnahmen führen als bei weißen Mitschülerinnen.
- Kulturell geprägte Rollenerwartungen, etwa die Übernahme von Care-Arbeit im familiären Umfeld, die sich negativ auf schulische Leistungen und Lernzeit auswirkt.
- Hypersexualisierung oder verstärkte Kontrolle ihres Erscheinungsbildes, die zu erhöhter Sichtbarkeit, Abwertung und Selbstzweifeln führen können.
- Zuschreibungen kollektiver Verantwortung: Muslimisch gelesene Schüler:innen – insbesondere Jungen – werden häufig mit Sicherheitsdebatten, Antisemitismusvorwürfen oder Integrationsfragen konfrontiert. Ihnen wird nicht nur individuelles Verhalten zugeschrieben, sondern sie stehen stellvertretend für eine ganze Gruppe unter Generalverdacht. Die damit verbundenen Diskurse können Druck, Loyalitätskonflikte und ein Gefühl der dauerhaften Rechtfertigungspflicht erzeugen.

20

Ein Beispiel: Eine Schülerin, die als *Person of Colour* wahrgenommen wird, wird für dasselbe Verhalten – etwa ein lautes Wort im Unterricht – strenger sanktioniert als weiße Mitschülerinnen. Dies spiegelt nicht nur rassistische Zuschreibungen wider, sondern auch sexistische Erwartungen an „angepasstes“ Mädchenverhalten.

Beispiel: Mehrfachdiskriminierung von Lehrkräften

Auch Lehrkräfte, insbesondere weiblich gelesene *Personen of Colour* aus der Arbeiter:innenklasse, erleben im Schulalltag verschiedene Formen der Diskriminierung:



- Rassismus im Kollegium, etwa durch den Ausschluss von Führungsrollen oder die Herabsetzung ihrer fachlichen Kompetenz.
- Klassismus, wenn Lehrkräfte mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund weniger Zugang zu Ressourcen oder professionellen Netzwerken haben.
- Tokenismus, wenn ihnen ausschließlich Fragen der „kulturellen Vielfalt“ oder „Disziplin“ zugewiesen werden, statt ihre fachliche Expertise zu würdigen.

Ein Beispiel: Eine qualifizierte Lehrkraft für Latein wird trotz langjähriger Erfahrung bei der Leitung eines Schulprojekts übergangen – zugunsten einer weißen Kollegin mit weniger Berufsjahren. Die Entscheidung basiert möglicherweise auf rassistischen und klassistischen Vorannahmen über Kompetenz, Auftreten oder soziale Passung. Die Folge: verpasste Karrierechancen und eingeschränkter Einfluss auf Schulentwicklung.

Intersektionale Diskriminierung wirkt oft still, aber nachhaltig. Erst durch die bewusste Analyse des Zusammenspiels unterschiedlicher Machtachsen wird sichtbar, wie tiefgreifend manche Barrieren wirken – und wie wichtig es ist, pädagogische Strukturen, Routinen und Bewertungen unter intersektionalen Gesichtspunkten zu reflektieren. Nur so können Bildungsinstitutionen ihrer Verantwortung für Chancengleichheit gerecht werden.

Reflexionsfragen

- Welche Vorstellungen von „Normalität“ und Zugehörigkeit wurden Ihnen im Laufe Ihrer eigenen Bildungslaufbahn vermittelt – und inwiefern beeinflussen diese möglicherweise Ihre Wahrnehmung von Schüler:innen heute?
→ Berücksichtigen Sie dabei insbesondere implizite Lehrpläne, kulturelle Narrative oder dominante Perspektiven, die Ihnen begegnet sind.
- Wo und wie nehmen Sie in Ihrer schulischen Praxis möglicherweise Formen von strukturellem oder institutionellem Rassismus wahr – auch dann, wenn sie nicht explizit benannt oder sichtbar sind?
→ Denken Sie z. B. an Selektionsmechanismen, Bewertungskriterien, Elternkommunikation oder die Repräsentation im Schulbuch.
- Inwiefern könnten bei Ihnen – bewusst oder unbewusst – stereotype Annahmen oder gesellschaftlich vermittelte Zuschreibungen gegenüber bestimmten Gruppen von Schüler:innen bestehen?
→ Reflektieren Sie, wie diese möglicherweise Ihre Erwartungen, Ihr Feedback oder Ihre Interaktionen beeinflussen.
- Berücksichtigt Ihre Unterrichtsgestaltung Perspektiven und Erfahrungen von Schüler:innen, die von rassistischer Diskriminierung oder religiös begründetem Ausschluss betroffen sein könnten?

→ Überlegen Sie, in welchem Maße diese Perspektiven in Ihrem Unterricht sichtbar und wertgeschätzt werden.

- Wie kann eine intersektionale Perspektive – also die Berücksichtigung mehrerer sich überschneidender Diskriminierungsdimensionen wie *race*, Geschlecht, Religion oder sozioökonomischer Hintergrund – Ihre pädagogische Haltung und Praxis bereichern?
→ Welche Herausforderungen und welche Chancen ergeben sich daraus für eine diskriminierungskritische Bildungspraxis?

Referenzen

Brunner, C. (2011): *Religiösisierung. Zur politischen Funktionalisierung von Religion in säkularen Gesellschaften*. In Claudia Brunner, Charlotte Wirth & Gudrun Harrer (Hrsg.), Religion, Politik, Gewalt. Konfliktlinien in Europa, Nordafrika und dem Nahen Osten (S. 20–35). Mandelbaum Verlag.

Derrida, J. (2016): *Zigeuner. Fremdbezeichnungen und ihre Wirkungsgeschichte*. In M. End, W. Benz & H. Liebsch (Hrsg.), Antiziganismus. Soziale Mechanismen und Formen der Diskriminierung von Sinti und Roma (S. 120–132). Metropol Verlag.

Douglas, M. (1996): *Natural symbols*. Routledge.

End, Markus (2012): *Antiziganistische Zustände. Zur Kritik eines allgegenwärtigen Ressentiments*. Münster: Unrast Verlag.

European Commission. (2020). *A Union of Equality: EU anti-racism action plan 2020–2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0565>

European Commission (2023): *Tackling racial discrimination in the EU – Eurobarometer survey*. Publications Office of the European Union.
https://commission.europa.eu/news/tackling-racial-discrimination-eu-2025-03-21_en

Europäischer Rat (2000). *Council Directive 2000/43/EC of 29 June 2000 implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin*.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32000L0043>

FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (2017): *Second European Union Minorities and Discrimination Survey. Main results*.
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2017-eu-midis-ii-main-results_en.pdf

FRA - European Union Agency for Fundamental Rights (2023): *Being Black in the EU. Experiences of People of African Descent*.
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2023-being-black-in-the-eu_en.pdf

Gerstenfeld, M. (2020): *Anti-Jewish Coronavirus Conspiracy Theories in Historical Context*. https://www.jstor.org/stable/pdf/resrep26356.12.pdf?refreqid=fastly-default%3Acd461460d3bafbf8212ce835c9306cac&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1

Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2000): *Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule*, In: Gogolin, I., Nauck, B. (Eds.) Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6_13

Gramsci, A. (1991): *Gefängnishefte*. Hrsg. und übers. von Klaus Bochmann u. a. Argument Verlag (Originalmanuskripte 1929–1935).

Hentges, G., Nottbohm, K., & Wischermann, U. (Hrsg.). (2014): *Sprache – Macht – Rassismus: Beiträge zur kritischen Migrationsforschung*. Metropol Verlag.

Nduka-Agwu, A. et al (Eds.) (2014): *Rassismus auf gut Deutsch: Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. (Vol. 1). Brandes & Apsel Verlag.
<https://download.e-bookshelf.de/download/0002/7957/02/L-G-0002795702-0030640207.pdf>

UNESCO (1978): *Declaration on Race and Racial Prejudice*.
<https://www.unesco.org/en/legal-affairs/declaration-race-and-racial-prejudice>

United Nations (1948): *Universal Declaration of Human Rights*. Illustrated edition 2015.
https://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf

United Nations (2001): *Durban Declaration and Programme of Action*.
<https://www.un.org/en/fight-racism/background/durban-declaration-and-programme-of-action>

Zentralrat Deutscher Sinti und Roma (2020): *Rassismuskritischer Leitfaden zum Umgang mit antiziganistischer Sprache*. Heidelberg: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma.
<https://zentralrat.sintiundroma.de/rassismuskritischer-leitfaden-zum-umgang-mit-antiziganistischer-sprache/>

1.1.2. Unsichtbare Strukturen in einem multiethnischen, multikulturellen Kontext aufdecken und verstehen

1.1.2.1 Explizite und implizite (assoziative) Haltungen

Um zu verstehen, wie sich in multiethnischen und multikulturellen Kontexten unsichtbare Strukturen von Einstellungen und Voreingenommenheiten entfalten – oft auch dann, wenn sie gut gemeint sind –, ist es hilfreich, zwischen expliziten und impliziten Haltungen zu unterscheiden. Jede Person trägt beide Formen in sich.

Explizite Einstellungen sind bewusste Überzeugungen und Gefühle gegenüber Personen oder Gruppen. Sie können positiv oder negativ sein und äußern sich in Meinungen oder Handlungen, die eine Person frei und offen zum Ausdruck bringt. Im schulischen Kontext kann das bedeuten, dass jemand bestimmte Schüler:innen bewusst bevorzugt oder benachteiligt – z. B. aufgrund ihrer Herkunft oder Sprache (Nikolopoulou, 2023).



Implizite Einstellungen sind unbewusste Assoziationen, die automatisch aktiviert werden und unser Verhalten beeinflussen können – auch wenn wir das nicht beabsichtigen oder bemerken. Sie stehen mitunter im Widerspruch zu den eigenen bewussten Werten und Überzeugungen (Nikolopoulou, 2023).

Wie entstehen Einstellungen?

Die Entstehung von Einstellungen – also unsere bewussten und unbewussten Haltungen gegenüber Menschen, Gruppen oder Themen – ist ein komplexer Prozess. Sowohl explizite als auch implizite Einstellungen entstehen durch das Zusammenspiel persönlicher Erfahrungen, gesellschaftlicher Normen und kultureller Deutungsmuster. Dabei wirken unterschiedliche psychologische Mechanismen: kognitive Bewertungen und assoziative Lernprozesse.

Explizite Einstellungen entstehen durch bewusstes Nachdenken, durch rationale Auseinandersetzung mit Informationen und Erfahrungen. Wenn Menschen über ausreichende kognitive Ressourcen (z.B. Zeit, Konzentration) und Motivation verfügen, bewerten sie Merkmale einer Person oder eines Sachverhalts gezielt – und bilden daraus eine bewusste Haltung. Ein Beispiel: Wenn jemand erfährt, dass eine Kollegin sich über Jahre ehrenamtlich für Geflüchtete engagiert, führt dieses Wissen möglicherweise zu einer positiven expliziten Einstellung gegenüber dieser Person. Solche Bewertungen lassen sich oft gut begründen und sprachlich ausdrücken. Explizite Einstellungen sind aber nicht nur individuell geprägt, sondern auch sozial eingebettet. Gesellschaftliche Erwartungen oder soziale Erwünschtheit können beeinflussen, wie Menschen ihre Einstellungen formulieren – oder ob sie sie überhaupt äußern. Explizite Einstellungen lassen sich zudem relativ leicht reflektieren, hinterfragen und verändern, etwa durch neue Erfahrungen oder gezielte Information.

25

Implizite Einstellungen hingegen entstehen automatisch – oft durch wiederholte, unbewusste Assoziationen zwischen bestimmten Reizen und positiven oder negativen Bedeutungen. Sie bilden sich nicht durch gezieltes Nachdenken, sondern durch Lernerfahrungen im Alltag, durch Medienbilder, Erzählungen, Schulbücher oder Beobachtungen. Wer beispielsweise in Filmen oder Nachrichten wiederholt sieht, dass Menschen einer bestimmten ethnischen Gruppe in Verbindung mit Kriminalität gezeigt werden, kann unbewusst eine negative implizite Einstellung gegenüber dieser Gruppe entwickeln – auch wenn man sich selbst für vorurteilsfrei hält. Typische Reize, die implizite Einstellungen aktivieren, sind Merkmale wie *race*, Sprache, Körperform oder Kleidung. Diese sozialen Hinweisreize funktionieren deshalb so wirkmächtig, weil sie mit kulturell etablierten Stereotypen und Normvorstellungen verknüpft sind – etwa der Vorstellung, dass dünne Menschen diszipliniert oder *People of Colour* weniger leistungsfähig seien. Implizite Einstellungen sind daher weniger bewusst zugänglich und nicht direkt kontrollierbar. Sie können durch bestimmte Auslöser (z. B. Bilder, Sprache, Kontext) spontan aktiviert werden – ohne dass die betroffene Person dies bemerkt.



Gerade deshalb ist es wichtig, sie als mögliche Einflussfaktoren im pädagogischen Handeln ernst zu nehmen.

Exkurs: Wie kann man implizite Einstellungen messen? – Der implizite Assoziationstest (IAT)

Neben der Frage, wie Einstellungen entstehen, ist auch entscheidend, wie sich bewusste und unbewusste Haltungen überhaupt erkennen und erfassen lassen. Während explizite Einstellungen etwa über Befragungen oder Selbstauskünfte relativ leicht zugänglich sind, ist dies bei impliziten Einstellungen deutlich schwieriger – gerade weil sie sich der bewussten Wahrnehmung oft entziehen.

Ein zentrales Instrument zur Messung solcher unbewussten Haltungen ist der Implizite Assoziationstest (IAT). Er wurde in der Psychologie entwickelt, um implizite Vorurteile und stereotype Assoziationen sichtbar zu machen – selbst dann, wenn eine Person sich dieser Einstellungen nicht bewusst ist oder sie aus sozialen Gründen nicht äußern würde.

Der Test misst die Stärke der Assoziationen zwischen bestimmten Konzepten (z.B. Hautfarbe, Ethnie, Religion) und Bewertungen (z.B. „gut“ oder „schlecht“). Die Grundannahme: Je stärker zwei Begriffe mental verknüpft sind, desto schneller können sie gemeinsam verarbeitet werden. Teilnehmende bearbeiten eine computergestützte Aufgabe, bei der sie Wörter oder Bilder, die am Bildschirm erscheinen, bestimmten Kategorien zuordnen müssen – zum Beispiel Begriffe wie „Freude“ oder „Elend“ zu „gut“ oder „schlecht“, oder Fotos von Gesichtern (z.B. Schwarze und weiße Personen) zu entsprechenden Gruppen.

26

In einem Durchgang sind z.B. „weiß“ und „gut“ einer Taste zugeordnet, in einem anderen „schwarz“ und „gut“. Schnellere Reaktionen bei bestimmten Kombinationen deuten auf stärkere mentale Verknüpfungen hin. Der sogenannte IAT-Score ergibt sich aus den Reaktionszeitunterschieden zwischen diesen Bedingungen. Ein signifikanter Unterschied weist auf eine stärkere implizite Assoziation hin – etwa eine unbewusste Bevorzugung einer Gruppe gegenüber einer anderen.

Der IAT basiert auf der Idee, dass bestimmte Verknüpfungen in unseren Denkstrukturen automatisch aktiviert werden – auch wenn sie der bewussten Kontrolle entzogen sind. Weil der Test schnelle Entscheidungen erfordert, spricht er unwillkürliche, unbewusste Bewertungen an, die Menschen häufig nicht steuern können – selbst wenn sie ihren eigenen Einstellungen widersprechen.

Trotz seiner Verbreitung weist der IAT methodische Grenzen auf, die bei der Interpretation beachtet werden sollten. Die Ergebnisse sind kontextsensitiv und können je nach Testdesign, verwendeten Stimuli oder aktueller Stimmung der Testperson variieren. Er misst die relative Stärke von Assoziationen, sagt jedoch nichts darüber aus, warum eine Voreingenommenheit besteht oder ob sie sich im Verhalten zeigt.



Der IAT ist kein „Persönlichkeitstest“, sondern ein Forschungsinstrument. Er eignet sich nicht zur Diagnose oder Bewertung von Einzelpersonen, sondern vor allem zur Sensibilisierung für unbewusste Denkmechanismen und zur Reflexion über gesellschaftlich gelernte Stereotype.

Konsequenzen impliziter Voreingenommenheiten für Schule und Unterricht

Implizite Voreingenommenheiten – also unbewusste, automatisierte Vorannahmen über bestimmte Gruppen – beeinflussen das Verhalten von Lehrkräften und schulischen Akteur:innen auf vielfältige Weise. Auch wenn sie nicht absichtlich diskriminieren, können ihre Haltungen dennoch erhebliche Auswirkungen auf Lernumgebungen, Bewertungen und soziale Dynamiken im Klassenzimmer haben. Sie betreffen unter anderem:

- **Aufmerksamkeit und Wahrnehmung:** Lehrkräfte schenken bestimmten Schüler:innen – etwa aufgrund ihrer äußeren Erscheinung oder sprachlichen Ausdrucksweise – häufiger oder weniger häufig Beachtung. Dies zeigt sich in Blickkontakt, Reaktionszeiten oder der Häufigkeit, mit der sie zu Wort kommen (vgl. Kirwan Institute, 2018).
- **Bewertungen und Feedback:** Implizite Vorannahmen können beeinflussen, wie Leistungen eingeschätzt werden – nicht nur in Noten, sondern auch in der Art und Weise, wie Feedback gegeben wird. Wer als „weniger leistungsfähig“ wahrgenommen wird, erhält oft weniger differenzierte oder ermutigende Rückmeldungen (vgl. Harber et al., 2010).
- **Auswahl von Inhalten:** Auch die Entscheidung, welche Themen, Bücher, Geschichten oder Perspektiven im Unterricht Raum bekommen, wird durch unbewusste Voreinstellungen mitgesteuert. So bleiben etwa rassismuskritische oder marginalisierte Perspektiven häufig unberücksichtigt (vgl. Kirwan Institute, 2018).
- **Disziplinierung und Sanktionen:** Besonders gravierend ist die Wirkung impliziter Biases in der Beurteilung von Verhalten. Zahlreiche Studien zeigen, dass Schüler:innen, die rassifiziert oder als ethnische Minderheit wahrgenommen werden, häufiger und strenger sanktioniert werden – auch bei vergleichbarem Verhalten (vgl. Okonofua & Eberhardt, 2015).

Diese Mechanismen betreffen sowohl Lehrer:innen als auch schulische Leitungspersonen oder Verwaltungskräfte – und wirken sich langfristig auf die Bildungslaufbahnen betroffener Schüler:innen aus.

Implizite Vorannahmen können dazu führen, dass Schüler:innen aufgrund von Attributen wie race, Geschlecht oder Sprache unbewusst anders bewertet werden. Nicht-weiße oder mehrsprachige Schüler:innen erhalten häufig seltener dieselben Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen – etwa durch geringere Beteiligungschancen, fehlende gezielte Förderung oder niedrigere Erwartungen. Studien belegen zudem, dass

rassifizierte Schüler:innen bei identischem Verhalten häufiger disziplinarisch härter sanktioniert werden als ihre weißen Mitschüler:innen. Diese disproportionale Disziplinierung kann zu Ausschlüssen durch Suspendierungen oder Schulverweise führen – mit erheblichen langfristigen Folgen für die Bildungsbiografie.

Implizite Voreingenommenheiten sind keine bloß individuellen Denkfehler – sie verfestigen sich in schulischen Routinen und tragen zur institutionellen Diskriminierung bei. Das zeigt sich etwa in einer voreingenommenen Unterrichtssprache, die stereotype Bilder transportiert, in einer unausgewogenen Repräsentation im Curriculum oder in scheinbar neutralen schulischen Strukturen, die bestehende Ungleichheiten ungewollt reproduzieren.

Fazit: Auch wenn implizite Voreingenommenheiten „unsichtbar“ wirken, entfalten sie reale und folgenreiche Effekte – für die Bildungschancen von Schüler:innen, für ihre Identitätsentwicklung und für die soziale Gerechtigkeit im Bildungssystem insgesamt.

1.1.2.2 Überlegungen zur Diskrepanz zwischen den eigenen impliziten und expliziten Einstellungen und Stereotypen.

Oft widersprechen sich unsere expliziten und impliziten Einstellungen - auch ohne dass wir uns dessen bewusst sind. Das Gleiche gilt für Lehrkräfte in Bildungseinrichtungen, insbesondere in multikulturellen und multiethnischen Klassenräumen. So kann eine Lehrkraft beispielsweise an Fairness glauben, aber unbewusst negative Stereotypen über eine bestimmte ethnische Gruppe hegen, was zu unbeabsichtigtem, voreingenommenem Verhalten führt. **Kognitive Dissonanz** - das psychologische Unbehagen, widersprüchliche Überzeugungen zu haben - kann auftreten, wenn die impliziten und verbalen Ansichten einer Lehrkraft im Widerspruch zueinander stehen. Verstärkte kognitive Versuche, Informationen zu verstehen, die dabei helfen könnten, diese konkurrierenden Überzeugungen aufzulösen, sind oft ein Ergebnis dieses Unbehagens¹. Die Anerkennung dieser Spannungen ermöglicht es den Lehrer:innen, tiefer über sich selbst nachzudenken, was für die Beherrschung von Voreingenommenheiten und die Förderung eines inklusiven Klassenzimmers unerlässlich ist.

Reflexion und Sichtbarmachung impliziter Biases

Regelmäßige **Selbstreflexion**, wie z.B. das Führen von Protokollen über Interaktionen im Klassenzimmer, kann Lehrer:innen helfen, Momente zu erkennen, in denen ihr Verhalten nicht mit ihren expliziten Überzeugungen übereinstimmt.² Darüber hinaus kann die **Rückmeldung von Kolleg:innen** oder die **Beobachtung der Reaktionen von Schüler:innen**

1 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022103108001145?via%3Dihub>

2 <https://schools.utah.gov/ulead/uleadfiles/reports/topicoverview/Three%20Steps%20to%20Address%20Implicit%20Biases%20and%20Improve%20Equity.pdf>

Diskrepanzen im Verhalten aufzeigen, was zu einer tieferen Erforschung impliziter Voreingenommenheiten führt. Auch Tests wie der Implizite Assoziationstest (IAT)³ können dazu beitragen, implizite Voreingenommenheit aufzudecken und Pädagog:innen zu helfen, sich potenzieller Konflikte zwischen ihren Überzeugungen und Handlungen bewusst zu werden. Wichtig ist auch eine **kontinuierliche berufliche Weiterbildung**⁴ zum Thema Vielfalt und Inklusion. Lehrer:innen sollten innehalten und darüber nachdenken, wie sich die eigene Weltanschauung auf die Interaktion mit Menschen und Orten auswirkt, die anders sind, und wie sich die eigenen Glaubenssysteme entwickeln.⁵ Ressourcen wie Workshops und Kurse können Lehrkräfte mit dem Wissen und den Werkzeugen ausstatten, die sie benötigen, um mit Voreingenommenheiten effektiv umzugehen und ein gerechtes Umfeld im Klassenzimmer zu schaffen. Eine weitere Methode, die zwar offensichtlich erscheinen mag, aber nicht ignoriert werden sollte, ist der **Gedankenaustausch und die Zeit, die man mit Menschen verbringt**, die anders sind als man selbst. Dies kann dazu führen, dass Voreingenommenheiten und falsche Vorstellungen abgebaut werden und man von ihnen Tipps erhält, wie man mit bestimmten Situationen in einem multiethnischen Klassenzimmer umgehen kann.

Laut der Maryland State Education Association können Pädagog:innen (nach Durchführung des IAT) die folgenden Schritte unternehmen, um unbewusste Voreingenommenheit zu erforschen und anzugehen:

1. **Reflexion über die eigene Biografie:** Denken Sie über Ihre Erziehung, Ihre frühen Lebenserfahrungen und prägende Institutionen nach. Fragen Sie sich: Welche Werte und Bilder wurden mir vermittelt? Welche Stereotype habe ich bewusst oder unbewusst übernommen? Die Kenntnis der eigenen Prägungen ist ein erster Schritt zur bewussten Auseinandersetzung mit Voreingenommenheiten.
2. **Suche nach alternativen Deutungen:** Hinterfragen Sie Ihre ersten Reaktionen in pädagogischen Situationen: Gibt es alternative Sichtweisen? Welche Erklärungen könnten Schüler:innen für ihr Verhalten geben? Eine offene, fragende Haltung kann helfen, stereotype Denkweisen zu durchbrechen.
3. **Lesen und Weiterbilden:** Lesen Sie gezielt Texte, die andere Sichtweisen sichtbar machen. Erstellen Sie eine persönliche Themenliste von Bereichen, in denen Sie Unsicherheiten oder Voreingenommenheiten vermuten – und erweitern Sie Ihre

3 <https://implicit.harvard.edu/implicit/germany/takeatest.html>

4 Eine Liste mit einigen Ressourcen, Hilfsmitteln und Büchern finden Sie hier: <https://>

5 <https://www.nafsa.org/ie-magazine/2020/8/4/strategies-counteracting-unconscious-bias-classroom>

Perspektive durch Literatur, die diese Aspekte aus Sicht betroffener Gruppen beleuchtet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lehrkräfte ein inklusiveres und gerechteres Lernumfeld schaffen können, indem sie die Konflikte, die zwischen impliziten und expliziten Einstellungen entstehen, verstehen und auflösen. Dazu gehört, dass sie sich potenzieller Voreingenommenheit bei der Entscheidungsfindung bewusst sind und proaktive Schritte unternehmen, um deren Auswirkungen zu verringern. Lehrer:innen können Taktiken anwenden, wie z. B. die gleichberechtigte Teilnahme aller Schüler:innen zu fördern, offene Gespräche über Vielfalt zu ermöglichen und ihre eigenen Lehrmethoden routinemäßig zu reflektieren. Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass Lehrkräfte, die ein inklusives Klassenklima schaffen wollen, die Spannungen zwischen impliziten und expliziten Einstellungen erkennen und auflösen müssen. Durch Selbstevaluation, Reflexion und berufliche Weiterentwicklung können Lehrkräfte ihre Voreingenommenheiten besser in den Griff bekommen und sicherstellen, dass alle Schüler:innen fair behandelt werden.

Reflexionsfragen

- In welchen schulischen Situationen haben Sie möglicherweise erlebt – oder selbst festgestellt –, dass Ihre Reaktion oder Einschätzung nicht vollständig mit Ihren bewussten Überzeugungen über Fairness und Gleichbehandlung übereinstimmt?
→ Welche Rolle könnten dabei implizite Einstellungen oder stereotype Assoziationen gespielt haben?
- Welche persönlichen Erfahrungen, kulturellen Prägungen oder sozialen Kontexte könnten Ihre impliziten Einstellungen im Hinblick auf bestimmte Gruppen beeinflusst haben?
→ Inwiefern hat Ihre eigene Biografie möglicherweise unbewusste Wahrnehmungsmuster geprägt?
- Welche konkreten Strategien oder Instrumente könnten Sie nutzen, um Ihre impliziten Einstellungen regelmäßig zu reflektieren und deren Auswirkungen auf Ihre pädagogische Praxis zu reduzieren?
→ Denken Sie z. B. an Methoden wie kollegiales Feedback, Selbstevaluation, IAT oder strukturierte Reflexionsanlässe im Team.

30

Referenzen

Harber, K. D., Stafford, R., & Kennedy, K. A. (2010): *The positive feedback bias as a response to self-image threat*. British Journal of Social Psychology, 49(1), 207–218.



Kofinanziert von der
Europäischen Union

Von der Europäischen Union finanziert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen des Autors bzw. der Autoren und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union oder der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) wider. Weder die Europäische Union noch die EACEA können dafür verantwortlich gemacht werden.

Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity. (2018): *State of the Science: Implicit Bias Review 2018*. The Ohio State University.
<https://kirwaninstitute.osu.edu/research/state-science-implicit-bias-education-2018-2020>

Nikolopoulou, K. (2023, January 27): *What is implicit bias? Definition & examples*. Scribbr.
<https://www.scribbr.com/research-bias/implicit-bias/>

Okonofua, J. A., & Eberhardt, J. L. (2015): *Two strikes: Race and the disciplining of young students*. Psychological Science, 26(5), 617–624.
<https://doi.org/10.1177/0956797615570365>

1.1.3 Ethnizität – Race und die Konzeptualisierung des „Anderen“

1.1.3.1 "Binäre Opposition" als Verstärker von Hierarchien und Privilegien

Das Konzept der "binären Opposition" zeigt, wie tief verwurzelte Ideen und Überzeugungen entstehen und zur Verstärkung von Diskriminierung und sozialer Ungerechtigkeit beitragen können, indem eine Definition privilegiert und eine andere marginalisiert wird.

31

Die Wahrnehmung der Realität in der Welt durch den Menschen ist eng mit der Sprache verbunden.⁶ Paare von verwandten Begriffen oder Konzepten, die in ihrer Bedeutung entgegengesetzt sind, werden als "binäre Opposition" bezeichnet. Dies entspricht dem historisch gewachsenen System unseres Denkens, das durch den Kontrast zwischen zwei gegensätzlichen Begriffen wie gut/böse, heiß/kalt, rational/emotional oder rechts/links organisiert und strukturiert wird. So ist beispielsweise das binäre Geschlechterkonzept (männlich und weiblich) keine natürliche, biologische Gegebenheit, sondern ein soziales Konstrukt, das durch historische, kulturelle und religiöse Einflüsse geprägt wurde (vgl. Morgenroth, 2021). Diese binäre Sichtweise der Geschlechter ist in vielen Gesellschaften so tief verankert, dass sie oft natürlich oder unvermeidlich erscheint - wie wir im TUTOR-Spezialisierungskurs 2 ausführlich beschreiben werden

Beispiele:

- In der binären Opposition von "männlich" und "weiblich" wird das Männliche oft als stark, rational und dominant charakterisiert, während das Weibliche als schwach, emotional und untergeordnet angesehen wird. Diese Dichotomie unterstützt patriarchalische Strukturen und rechtfertigt die soziale, politische und

⁶ Siehe auch den TUTOR-Einführungskurs, Einheit 1.1, Die Macht der Sprache



wirtschaftliche Unterordnung von Frauen und leugnet jegliche Identitäten dazwischen.

- In kolonialen Kontexten diene der binäre Gegensatz von "Zivilisation" und "Wildheit" dazu, die koloniale Herrschaft zu rechtfertigen und die Kolonisierten als minderwertig darzustellen (vgl. Gherlone & Restaneo, 2022).
- Die sogenannte Binarität zwischen "schwarzer" und "weißer" Hautfarbe spielt in der Rassismusforschung eine wichtige Rolle (vgl. Spivak, 1988). Es wird argumentiert, dass etablierte und wahrgenommene binäre Dichotomien das gesellschaftliche Machtgefüge zugunsten der weißen Mehrheit/Vorherrschaft aufrechterhalten und legitimiert haben. So werden beispielsweise *People of Colour* nach wie vor als minderwertig gegenüber Weißen wahrgenommen, und die binäre Opposition von Weiß und Schwarz wird im Rassismuskurs immer wieder hergestellt. Die Black-Lives-Matter-Bewegung hat die Empörung und den Schmerz über die Alltäglichkeit, die Allgegenwart und die mörderischen Folgen des Rassismus gegen PoC in den USA in die ganze Welt getragen und den Diskurs über die Privilegien des Weißseins und der weiß positionierten Menschen, die mit dem Rassismus gegen PoC in Verbindung gebracht werden, in eine breitere Öffentlichkeit und in die Mainstream-Medien getragen.⁷

32

Durch die hierarchische Anordnung von binären Oppositionen kann die "andere" Seite leicht als minderwertig dargestellt, stigmatisiert und ausgegrenzt werden. Es werden Kategorien gebildet, auf deren Grundlage die Macht in der Gesellschaft ungleich verteilt ist. Gruppen, die Macht haben, werden privilegiert, d. h. sie erhalten (besseren) Zugang zu Ressourcen, Macht und sozialen Vorteilen. Gruppen, die in der hierarchischen Ordnung als weniger wertvoll angesehen werden, werden unterdrückt, systematisch ausgeschlossen oder benachteiligt, z. B. durch politische oder wirtschaftliche Unterrepräsentation oder geringere Bildungschancen.

Binäre Oppositionen spielen eine zentrale Rolle bei der Schaffung und Aufrechterhaltung von Machtstrukturen, die sich aus wahrgenommenen Identitäten, sozialen Rollen und Hierarchien ergeben. Mächtige Instrumente zur Aufrechterhaltung und Festigung dieser Strukturen sind die bereits erwähnte Sprache und Performativität, d.h. das Verhalten, die Normen und Praktiken von Einzelpersonen, Gruppen und Institutionen. Die Reproduktion von Ungleichheit zeigt sich in verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen wie Bildung, Wirtschaft und Politik, wo systemische Barrieren verhindern, dass marginalisierte

⁷ Auslöser der Black-Lives-Matter-Bewegung war die Ermordung von George Floyd durch einen weißen Polizeibeamten, die in einem erschütternden Video von 9 Minuten und 29 Sekunden festgehalten wurde.

Gruppen den gleichen Erfolg oder die gleiche Anerkennung erreichen wie ihre privilegierten Mitmenschen.

Die oben beschriebenen sich wiederholenden Mechanismen schaffen ein Gefühl der Natürlichkeit, Normalität oder sogar Unvermeidbarkeit sozialer Hierarchien; Überlegenheit scheint "angeboren" oder zumindest "verdient" zu sein. Sobald etwas zur Norm geworden ist, ist es schwieriger, es zu hinterfragen und zu durchbrechen.

1.1.3.2 Über rassistische Mikroaggressionen und die kumulativen Auswirkungen auf Betroffene

Der Begriff Mikroaggression wurde in den 1970er Jahren von dem US-amerikanischen Psychiater Chester Pierce geprägt (vgl. Pierce, 1970). Er beschrieb damit alltägliche, subtile und oft unbewusste Äußerungen oder Handlungen, die Mitglieder marginalisierter Gruppen abwerten oder ausgrenzen – häufig ohne explizit beleidigend zu sein. Pierce wies bereits früh auf die psychologische Tragweite dieser scheinbar harmlosen Bemerkungen hin.

Im Gegensatz zu Makroaggressionen – also offenen, klar identifizierbaren rassistischen oder menschenfeindlichen Handlungen – sind Mikroaggressionen vielschichtiger. Sie erfolgen meist in beiläufigen Bemerkungen, Fragen oder Gesten und wirken gerade durch ihre Alltäglichkeit. Für Außenstehende oder die ausübende Person mögen sie unbedeutend erscheinen – für die Betroffenen jedoch können sie tiefe Spuren hinterlassen.

33

Rassistische Mikroaggressionen zielen auf vermeintliche Unterschiede aufgrund ethnischer Herkunft oder *race* – also auf rassifizierte gesellschaftliche Zuschreibungen. Ein typisches Beispiel ist die Frage an eine nicht-weiße Person: „Woher kommst du eigentlich?“ – oft gefolgt von: „Nein, ich meine wirklich.“ Eine solche Frage impliziert, dass die Person nicht „wirklich“ Teil der Mehrheitsgesellschaft sei – selbst wenn sie dort geboren und aufgewachsen ist. Andere Beispiele sind: Überraschung über „gutes Deutsch“, das Kommentieren von Haaren, Hautfarbe oder Namen, oder das Auslassen oder Übergehen in Gruppen- oder Unterrichtssituationen. Auch nonverbales Verhalten kann Mikroaggressionen transportieren – etwa durch Körperhaltung, Ausweichverhalten oder fehlende Blickkontakte.

Solche Mikroaggressionen mögen einzeln betrachtet banal wirken – doch ihre kumulative Wirkung ist erheblich. Betroffene erleben sie meist nicht einmalig, sondern regelmäßig – über Monate, Jahre oder Jahrzehnte hinweg. Sie werden ständig daran erinnert, „anders“ zu sein, nicht ganz dazuzugehören oder infrage gestellt zu werden. Dieser permanente psychologische Stress wird auch als „racial battle fatigue“ beschrieben (vgl. Smith et al., 2011).

Studien zeigen, dass anhaltende Mikroaggressionen bei den Betroffenen unter anderem zu folgenden Folgen führen können:

- sozialem Rückzug,



Kofinanziert von der
Europäischen Union

Von der Europäischen Union finanziert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen des Autors bzw. der Autoren und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union oder der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) wider. Weder die Europäische Union noch die EACEA können dafür verantwortlich gemacht werden.

- chronischer Anspannung oder Angst,
- reduziertem Selbstwertgefühl,
- langfristigen psychischen und physischen Gesundheitsproblemen (vgl. Nadal et al., 2014).

Zudem besteht die Gefahr, dass Schüler:innen oder Studierende, die regelmäßig Mikroaggressionen erleben, ihre Leistungen zurückhalten, aus Schutz vor weiterer Ausgrenzung – oder das Bildungssystem ganz verlassen.

Rassistische Mikroaggressionen sind also keine Nebensache. Sie wirken nicht isoliert, sondern in ihrer Häufigkeit, Dauer und Kontextualisierung – und sind Ausdruck struktureller Ungleichheit. Für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte bedeutet dies: Es ist essenziell, die eigenen Kommunikationsweisen und institutionellen Routinen kritisch zu reflektieren – und aktiv darauf zu achten, wie Sprache, Verhalten und Erwartungshaltungen Schüler:innen beeinflussen können. Nur so kann ein diskriminierungssensibles und förderliches Lernumfeld für alle entstehen.

1.1.3.3 Analyse ethnischer Minderheiten als die Anderen: rassistische oder ethnische Etiketten, Stereotypen und Voreingenommenheiten

Identität ist Ausdruck eines grundlegenden menschlichen Bedürfnisses: dem Wunsch nach Zugehörigkeit, sozialer Anerkennung und Selbstverortung in der Welt (vgl. Butler 1990). Dieses Bedürfnis wird auch durch die Zugehörigkeit zu Gruppen gestärkt, die einerseits Wertschätzung vermitteln und andererseits sowohl durch ihre Mitglieder als auch innerhalb der Gemeinschaft Wertschätzung erfahren.

34

Ein wesentlicher Bestandteil von Identität ist die Abgrenzung: Das „Wir“ entsteht auch im Kontrast zu einem „Ihr“. Solange diese Differenzierung nicht mit Abwertung einhergeht, ist sie nicht per se problematisch. Problematisch wird sie jedoch dann, wenn das 'Andere' als minderwertig, fremd oder bedrohlich konstruiert wird – etwa durch stereotype Zuschreibungen, Vorurteile oder diskriminierende Narrative (vgl. Hall 1997).

Solche abwertenden Haltungen entstehen insbesondere dann, wenn Zugehörigkeiten als brüchig erlebt oder sozial nicht anerkannt werden. Ob, wie und welche Gruppen abgewertet werden, hängt unter anderem von individuellen Sozialisationserfahrungen, sozioökonomischen Faktoren sowie vom dominanten politischen Diskurs ab.

Kontextabhängige Marker der Abwertung

Welche Merkmale zur Abgrenzung und Abwertung herangezogen werden, variiert je nach gesellschaftlichem Kontext:

- In migrationsbezogenen Debatten dominieren kultureller Rassismus und Islamophobie.
- In anderen Kontexten können ethnisierende Zuschreibungen, Sexismus oder Antisemitismus im Vordergrund stehen.



Insbesondere ethnische oder rassistische Bezeichnungen wirken identitätsstiftend – für die Mehrheit ebenso wie für die Minderheit. Sie konstruieren ein scheinbar klares „Innen“ und „Außen“: eine „ethnische Mehrheit“ wird als Norm gesetzt, während eine „ethnische Minderheit“ als Abweichung markiert wird.

Stereotype und Etikettierung von Minderheiten

Im gesellschaftlichen Diskurs werden Gruppen, die als ethnische Minderheiten wahrgenommen werden, oft durch wiederholte und teilweise historisch gewachsene Etikettierungen abgewertet (vgl. Wodak, 2009). Dies betrifft nicht nur die ethnische Herkunft, sondern auch Merkmale wie Sprache, Religion, Kultur oder Hautfarbe.

Diese Etikettierungen dienen der Reproduktion von Stereotypen und gesellschaftlicher Voreingenommenheit – sie stabilisieren bestehende Machtverhältnisse und legitimieren die Position der dominierenden gesellschaftlichen Gruppen (vgl. Assmann, 2013). Der Effekt: Menschen, die als „anders“ oder „nicht zugehörig“ gelten, erfahren Ausschluss oder Marginalisierung – oftmals subtil, aber nachhaltig.

Exkurs: Positiven Rassismus verstehen

Definition Positiver Rassismus bezieht sich auf Stereotypen, die Personen aufgrund ihrer Ethnie oder Volkszugehörigkeit positive Eigenschaften zuschreiben. Auch wenn diese Stereotypen oberflächlich betrachtet als Komplimente erscheinen, können sie dennoch schädlich und reduzierend sein. Positiver Rassismus beinhaltet, wie jede Form von Rassismus, Annahmen über Personen auf der Grundlage ihres *rassifizierten* oder ethnischen Hintergrunds, anstatt ihre einzigartigen Eigenschaften und Fähigkeiten anzuerkennen.

Beispiele:

Annahmen über Fähigkeiten: die Annahme, dass alle Asiaten gut in Mathe sind oder dass alle Afroamerikaner hervorragende Leistungen im Sport erbringen. Diese Stereotypen ignorieren individuelle Unterschiede und können unangemessenen Druck auf Menschen ausüben, sich diesen Erwartungen anzupassen.

Kulturelle Verallgemeinerungen: der Glaube, dass Menschen aus bestimmten Kulturen von Natur aus fleißiger, höflicher oder künstlerischer sind. Diese Eigenschaften sind zwar positiv, aber sie aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit einer ganzen Gruppe zuzuschreiben, kann zu unrealistischen Erwartungen führen und persönliche Leistungen schmälern.

Warum es schädlich ist

Druck, sich anzupassen: der Einzelne kann sich unter Druck gesetzt fühlen, diesen positiven Stereotypen gerecht zu werden, was zu Stress und Ängsten führen kann, wenn er diesen Erwartungen nicht von Natur aus entspricht.

Ignorieren der Individualität: positiver Rassismus übersieht persönliche Unterschiede und reduziert Menschen auf eine Reihe allgemeiner Eigenschaften, was entmenslichend sein kann und ihre Individualität missachtet.

Verstärkung anderer Stereotypen: selbst positive Stereotypen können den Gesamtrahmen rassistischer Stereotypen verstärken, der auch negative Annahmen beinhaltet. Diese Dichotomie kann einen Kreislauf von Voreingenommenheiten und Diskriminierung aufrechterhalten.

Hinterhältige Komplimente: Was wie ein Kompliment aussieht, kann den Eindruck erwecken, dass die betreffende Person vor allem deshalb wertvoll ist, weil sie einem positiven Stereotyp entspricht, anstatt für ihre einzigartigen Qualitäten und Leistungen geschätzt zu werden.

Ethnopluralismus als neuer Rassismus

Ein besonders wirkungsmächtiges Narrativ ist der sogenannte „Ethnopluralismus“, der aus dem Umfeld der Neuen Rechten stammt. Diese Ideologie behauptet, dass verschiedene Ethnien und Kulturen zwar gleichwertig seien, aber räumlich voneinander getrennt bleiben müssten. Jegliche Form von Vermischung innerhalb eines Nationalstaates wird dabei als „Bedrohung“ der kulturellen Identität gewertet.

Diese Vorstellung wird zur Legitimation rassistischer Diskurse genutzt – etwa zur Ablehnung von Geflüchteten, Migrant:innen oder Menschen mit familiärer Migrationsgeschichte. Auch Menschen, die seit mehreren Generationen in einem Land leben, werden weiterhin „migrantisiert“ und als „Andere“ markiert.

Fazit: Die systematische Konstruktion „ethnischer Minderheiten“ als „die Anderen“ trägt zur Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien bei. Sie manifestiert sich in Sprache, Medien, politischen Debatten und Alltagshandlungen – und kann nur durch kritische Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Mechanismen, Machtverhältnissen und Stereotypen hinterfragt und überwunden werden.

1.1.3.4 Erforschung der Komplexität und Fluidität von Identitäten innerhalb gesellschaftlicher Konstrukte

Identität ist kein feststehendes, natürliches oder neutrales Konzept. Vielmehr handelt es sich um ein soziales Phänomen, das sowohl von übergeordneten gesellschaftlichen Entwicklungen als auch von individuellen Erfahrungen und Handlungen geprägt wird. Identität ist ein dynamischer Prozess, der sich im Zusammenspiel verschiedener Faktoren – wie Intersektionalität, kulturelle Narrative und kollektives Gedächtnis – ständig verändert und neu formiert. Sie wird in unterschiedlichen sozialen Kontexten fortwährend ausgehandelt und unterliegt einem kontinuierlichen Wandel.

Ein zentrales Konzept zur Analyse dieser Komplexität ist die **Intersektionalität**. Sie beschreibt, wie sich unterschiedliche soziale Kategorien – etwa ethnische Zugehörigkeit,

Geschlecht, Alter, Sexualität und soziale Herkunft – überschneiden und wechselseitig beeinflussen. Abhängig von diesen Überschneidungen erfahren Individuen unterschiedliche Formen von Privilegierung oder Marginalisierung. Identität wird also nicht eindimensional erlebt, sondern entsteht durch das Zusammenspiel vielfältiger Zugehörigkeiten (vgl. Crenshaw, 1991).

Die **Flüchtigkeit von Identität** zeigt sich auch darin, dass Menschen in verschiedenen sozialen Situationen unterschiedliche Facetten ihrer Persönlichkeit betonen oder zurücknehmen. So kann das Verhalten und die Selbstwahrnehmung einer Person beispielsweise am Arbeitsplatz gegenüber Kolleg:innen und Vorgesetzten ganz anders ausfallen als im privaten Umfeld. Identität ist somit kontextabhängig und wird ständig neu verhandelt. Diese Wandelbarkeit wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass auch die zugrunde liegenden sozialen Kategorien – etwa Ethnizität oder Geschlecht – selbst nicht stabil sind. Sie entstehen durch gesellschaftliche Aushandlungsprozesse und sind von historischen und kulturellen Kontexten abhängig. Ein Beispiel hierfür ist die Entwicklung des Begriffs Ethnizität, der sich im Laufe der Zeit verändert hat, wobei bestimmte Gruppen je nach gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Normen unterschiedlich eingeordnet wurden (vgl. Hall, 1996).

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor auf die Konstruktion von Identität ist das **kollektive Gedächtnis**, ein Konzept, das vom Soziologen Maurice Halbwachs eingeführt und von Aleida und Jan Assmann weiterentwickelt wurde. Es bezeichnet die gemeinsamen Erinnerungen einer Gruppe, die durch soziale Institutionen wie Familie, Gemeinschaft oder Staat bewahrt und weitergegeben werden. Diese Erinnerungen sind keine rein individuellen Erfahrungen, sondern werden durch kulturelle Erzählungen, gesellschaftliche Normen und institutionelle Praktiken geprägt – und tragen so wesentlich zur Bildung kollektiver und nationaler Identitäten bei. Nationalfeiertage, Denkmäler oder Schulbücher sind Beispiele dafür, wie bestimmte Deutungen der Vergangenheit betont, andere hingegen ausgeblendet werden. Dabei gilt: Kollektive Erinnerung ist nicht einheitlich. Verschiedene gesellschaftliche Gruppen können unterschiedliche Perspektiven auf die Vergangenheit haben. Das kann zu widersprüchlichen Vorstellungen von nationaler Identität führen und verdeutlicht, wie vielschichtig und auch konfliktbeladen Identitätskonstruktionen sein können (vgl. Assmann, 2011).

1.1.3.5 Die Begriffe "Migrant:in" und "ethnische Minderheit"

Die Definitionen der Begriffe Migrant:in und ethnische Minderheit sind komplex, da sie je nach rechtlicher, sozialer oder kultureller Perspektive unterschiedlich interpretiert werden können.

Der **Begriff „Migrant:in“** bezieht sich häufig auf Personen, die ihr Herkunftsland verlassen – etwa aus wirtschaftlichen Gründen, wegen Konflikten oder auf der Suche nach



Sicherheit und besseren Lebensbedingungen. In politischen und medialen Diskursen wird er oft mit Menschen aus dem globalen Süden assoziiert, die in wohlhabendere Länder des globalen Nordens ziehen. Diese Assoziation geht häufig mit negativen Zuschreibungen einher, wie etwa einem niedrigen sozioökonomischen Status, „Integrationsproblemen“ oder einer angeblichen Belastung für das Aufnahmeland (vgl. de Carvalho, 2023).

Im Gegensatz dazu wird der **Begriff „Expat“** meist für Menschen aus westlichen oder privilegierten Herkunftsländern verwendet, die aus beruflichen oder persönlichen Gründen ins Ausland ziehen. Diese Personen gelten oft als flexibel, gebildet und weltoffen – ihre Mobilität wird nicht hinterfragt, sondern gefeiert. Diese Unterscheidung zeigt ein deutliches Machtgefälle: Menschen aus dem globalen Norden werden als „Weltbürger:innen“ wahrgenommen, während Mobilität aus dem Süden mit Bedrohung oder Defiziten assoziiert wird.

So könnte beispielsweise eine polnische Person, die nach Frankreich zieht, als Migrant:in bezeichnet werden, während dieselbe Person in Ägypten eher als Expat gesehen würde. Diese begrifflichen Unterschiede zeigen, wie stark Bewertungen von Migration durch rassifizierte und klassistische Machtstrukturen geprägt sind (vgl. de Carvalho, 2023; Boulter, 2017).

Auch das Konzept **„ethnische Minderheit“** ist nicht neutral. Es verweist auf Machtverhältnisse, in denen bestimmte Gruppen – meist nicht-weiße oder nicht-westliche – im Vergleich zur dominanten Mehrheitsgesellschaft als „anders“ konstruiert werden. Die Zuschreibung zur Minderheit erfolgt dabei nicht nur auf Basis quantitativer Zahlen, sondern vor allem im Rahmen eines mehrheitszentrierten Weltbildes.

Diese Sichtweise kann dazu führen, dass bestimmte Kulturen oder Praktiken romantisiert oder exotisiert werden – etwa durch die ästhetische Aneignung traditioneller Kleidung, Musik oder Speisen. Gleichzeitig werden aber die realen sozialen und politischen Kämpfe, denen diese Gruppen ausgesetzt sind – wie Armut, Diskriminierung oder fehlender Zugang zu Ressourcen – oft ignoriert oder unsichtbar gemacht (vgl. Mohanty, 2006).

Die beschriebenen Dynamiken spiegeln sich in der Alltagssprache, in den Medien und in politischen Debatten wider. Sie beeinflussen, wie Institutionen mit ethnischen Minderheiten umgehen, welche Erwartungen ihnen gegenüber formuliert werden und welche gesellschaftlichen Positionen ihnen zugeschrieben werden. Medien etwa reproduzieren häufig stereotype Bilder von Migrant:innen oder ethnischen Gruppen – entweder als „Problem“ oder als „bunte Bereicherung“, was die realen Lebensrealitäten stark verzerrt (vgl. Boulter, 2017; Mohanty, 2006).

Reflexionsfragen

- Inwiefern begegnen Ihnen binäre Denkstrukturen (z. B. männlich/weiblich, normal/anders) im schulischen Alltag – und welche Auswirkungen könnten diese auf Ihre Schüler:innen haben?
- Haben Sie selbst schon rassistische Mikroaggressionen beobachtet oder (unbewusst) geäußert? Wie könnten Sie in solchen Situationen sensibler reagieren oder intervenieren?
- Welche (bewussten oder unbewussten) Bilder haben Sie von ethnischen Minderheiten? Woher könnten diese stammen – und wie beeinflussen sie Ihre pädagogische Haltung?
- Wie erleben Sie Ihre eigene Identität im Hinblick auf Geschlecht, Ethnizität, Sprache oder soziale Herkunft – und wie verändert sich diese je nach Kontext?
- Welche Begriffe verwenden Sie im Schulalltag für Schüler:innen mit Migrationshintergrund – und was schwingt möglicherweise sprachlich mit?
- Wie könnten Sie in Ihrem Unterricht Räume schaffen, in denen unterschiedliche Identitäten sichtbar, wertgeschätzt und nicht stereotypisiert werden?
- In welchen schulischen Strukturen (z. B. Elternarbeit, Lehrpläne, Notengebung) könnten sich unbewusste Hierarchien und Diskriminierungen verfestigt haben?

39

Referenzen

Assmann, J. (2011): *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.

https://www.academia.edu/38303747/Assmann_Jan_Cultural_Memory_and_Early_Civilization

Assmann, J. (2013): *Communicative and cultural memory*. In A. Erll & A. Nünning (Eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook* (pp. 109–118). Berlin: De Gruyter.

https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/propylaeumdok/3860/1/Assmann_Communicative_and_Cultural_2013.pdf

Boulter, C. (2017): *Media Discourse and the Question of (New) Minority Definitions*. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 16(1), 1–24.
<https://www.ecmi.de/fileadmin/downloads/publications/JEMIE/2017/Boulter.pdf>

Crenshaw, K. (1989): *The Intersection of Race and Sex: Eine schwarze feministische Kritik der Antidiskriminierungsdoktrin, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik*. Rechtsforum der Universität von Chicago: Vol. 1989: Iss. 1, Artikel 8.
https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/?utm_source=chicagounbound.uchicago.edu%2Fucf%2Fvol1989%2Fiss1%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages



De Carvalho, D. (2023): *Migrants and Expatriates: Double Standards or Coloniality*. DISSE Working

https://disse.web.uniroma1.it/sites/default/files/DISSE_DeCarvalho_wp7_2023.pdf

Gherlone, M., & Restaneo, L. (2022): *On binary opposition and binarism: A long-distance dialogue between decolonial critique and the Lotmanian semiotics*. Sign Systems Studies, 50(2), 254–279.

https://www.researchgate.net/publication/373674822_On_binary_opposition_and_binarism_A_long-distance_dialogue_between_decolonial_critique_and_the_Lotmanian_semiotics

Hall, S. (1996): *Who needs 'identity'?* In S. Hall & P. du Gay (Eds.), Questions of cultural identity (pp. 1–17). London: SAGE.

https://pages.mtu.edu/~jdslack/readings/CSReadings/Hall_Who_Needs_Identity.pdf

Hall, S. (1997): *The spectacle of the 'Other'*. In S. Hall (Ed.), Representation: Cultural representations and signifying practices (pp. 223–290). London: Sage.

<https://seminar580.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/hall-the-spectacle-of-the-other-pdf.pdf>

Mohanty, C. T. (2006): *The Power of (Mis)Representation: Why Racial and Ethnic Stereotypes in the Media Matter*. UMass Amherst.

<https://scholarworks.umass.edu/entities/publication/094ac1c1-b8f0-4398-a744-d6db8d45ce83>

40

Morgenroth, T., & Ryan, M. K. (2021): *The ubiquity of the gender/sex binary: Power and status in social contexts*. Frontiers in Psychology, 12, 1455364.

<https://www.frontiersin.org/journals/social-psychology/articles/10.3389/frsps.2024.1455364/full>

Nadal, K. L., Griffin, K. E., Wong, Y., Hamit, S., & Rasmus, M. (2014): *The impact of racial microaggressions on mental health: Counseling implications for clients of color*. Journal of Counseling & Development, 92(1), 57–66.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6676.2014.00130.x>

Pierce, C. M. (1970): *Offensive mechanisms*. In F. B. Barbour (Ed.), The Black Seventies (pp. 265–282). Boston: Porter Sargent. <https://archive.org/details/blackseventies00barb>

Smith, W. A., Hung, M., & Franklin, J. D. (2011): *Racial battle fatigue and the miseducation of Black men: Racial microaggressions, societal problems, and environmental stress*. The Journal of Negro Education, 80(1), 63–82.

https://www.researchgate.net/publication/236975369_Racial_Battle_Fatigue_and_the_MisEducation_of_Black_Men_Racial_Microaggressions_Societal_Problems_Environmental_Stress



Spivak, G. C. (1988): *Can the subaltern speak?* In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.
<https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Can-the-subaltern-speak-by-Gayatri-Spivak.pdf>

Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M., & Liebhart, K. (2009): *The discursive construction of national identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
https://www.researchgate.net/publication/288270393_The_Discursive_Construction_of_National_Identity

1.1.4 Enkulturation und Definition(en) von Kultur

1.1.4.1 Einblicke in Definitionen, Entwicklungen und soziale Wirkungen von Kultur

Definitionen von Kultur

Der Begriff Kultur wird in unterschiedlichen Fachbereichen und gesellschaftlichen Kontexten verwendet – von der Anthropologie über Soziologie bis hin zur Alltagskommunikation. Diese vielfältige Nutzung führt häufig zu einer gewissen Unschärfe oder „Verwässerung“ des Begriffs.

Der Ursprung des Wortes liegt im Lateinischen: *colere* („pflegen“, „bebauen“) sowie *cultura* und *cultus* standen ursprünglich für die landwirtschaftliche Bearbeitung von Ackerland. Diese Wurzel verweist auf einen Grundgedanken, der in vielen Kulturverständnissen bis heute enthalten ist: Kultur umfasst das, was vom Menschen geschaffen oder gestaltet wurde – im Gegensatz zu natürlichen Gegebenheiten (Encyclopaedia Britannica, n.d.; Merriam-Webster, n.d.).

Im modernen Sinne geht Kultur weit über die materielle Kultivierung hinaus und bezieht sich auf alle Formen der individuellen und gesellschaftlichen Gestaltung von Leben, etwa durch Wissen, Sprache, Kunst, Normen oder Rituale. Die Encyclopedia Britannica nennt unter anderem „Sprache, Ideen, Überzeugungen, Bräuche, Codes, Institutionen, Werkzeuge, Techniken, Kunstwerke, Rituale und Zeremonien“ als zentrale Bestandteile von Kultur (Encyclopaedia Britannica, n.d.).

Je nach Fachdisziplin variiert das Verständnis von Kultur:

Anthropologische Perspektive: Edward B. Tylor gilt als einer der ersten, der Kultur systematisch definierte. Er beschrieb sie als „*das komplexe Ganze, das Wissen, Glauben, Kunst, Recht, Moral, Sitte und alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten umfasst, die der Mensch als Mitglied der Gesellschaft erworben hat*“ (Encyclopaedia Britannica, n.d.). Diese Definition legt den Fokus auf die Breite menschlicher Praktiken und deren erlernte Natur.

Soziologische Perspektive: Das Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) versteht Kultur als „die gemeinsamen Muster von Verhaltensweisen und Interaktionen, kognitive Konstrukte und affektives Verständnis, die durch einen Sozialisationsprozess erlernt werden“ (CARLA, n.d.). Hier steht die gemeinsame, erlernte und soziale Komponente von Kultur im Vordergrund.

Psychologische Perspektive: Der Kulturwissenschaftler Geert Hofstede definierte Kultur als „die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet“ (vgl. <https://my.ucanr.edu/blogs/statewidemgnews/blogfiles/74440.pdf>). Er betont die Rolle kultureller Prägungen in Denken, Fühlen und Verhalten sowie deren kognitive und emotionale Dimensionen.

Diese Definitionen zeigen: Kultur ist vielschichtig, dynamisch und tief in soziale Prozesse eingebettet. Sie umfasst materielle wie immaterielle Elemente, entsteht durch Interaktion und prägt unser Denken und Handeln in grundlegender Weise.

Wie Kultur entsteht und sich entwickelt: Enkulturation und Austausch

Kultur ist ein dynamisches, durch menschliche Interaktion und Austausch geprägtes System. Sie entsteht und entwickelt sich kontinuierlich durch verschiedene Prozesse:

Soziale Interaktion und kulturelle Formung: Kultur ist im Kern ein soziales Konstrukt. Durch soziale Interaktionen erlernen und bewahren Menschen die Normen, Werte und Praktiken ihrer eigenen Kultur. Dieser Lernprozess wird als Enkulturation bezeichnet. Er beginnt früh, etwa in der Familie, setzt sich in Schule, Peergroups und Arbeitswelt fort und dauert lebenslang an. Menschen handeln dabei kulturelle Bedeutungen aus und verstärken diese durch Kommunikation und gemeinsame Erfahrungen. So werden beispielsweise Familientraditionen über Generationen hinweg weitergegeben und gleichzeitig an veränderte Umstände angepasst.

Kulturelle Praktiken und gemeinsame Erfahrungen: Kulturelle Praktiken werden in kollektiven Erfahrungen sichtbar und lebendig. Feste, Rituale und Zeremonien sind Ausdrucksformen kultureller Zugehörigkeit und bieten Individuen die Möglichkeit, ihre kulturelle Identität zu bekräftigen. Nationale Feiertage oder religiöse Feste bringen Gemeinschaften zusammen und schaffen einen Rahmen für kollektive Erinnerung, Verbindung und Selbstverortung.

Austausch und kulturelle Anpassung: Kultureller Austausch geschieht durch Begegnung – sei es im Alltag, durch Migration, Handel oder globale Medien. Wenn Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund interagieren, tauschen sie Ideen, Bräuche, Sprachen oder Technologien aus. Dieser Prozess kann zu kultureller Anpassung führen, bei der neue Elemente in bestehende kulturelle Rahmen integriert werden. Ein Beispiel dafür sind die kulinarischen Verschmelzungen in kosmopolitischen Städten, in denen sich neue Esskulturen aus verschiedenen Herkunftstraditionen entwickeln.

Identität und kulturelle Dynamik: Interaktion und Austausch wirken auch auf die Identität von Individuen und Gruppen. Kulturelle Identität ist kein festes Konstrukt, sondern verändert sich durch persönliche Erfahrungen, gesellschaftliche Erwartungen und soziale Kontexte. Ein Mensch kann sich je nach Situation als Europäer:in, Österreicher:in, Wiener:in oder Angehörige:r einer bestimmten Glaubensgemeinschaft identifizieren. Diese kontextabhängigen Zuschreibungen zeigen die Hybridität und Wandelbarkeit von Identitäten in einer vernetzten Welt (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2012).

Kontinuierliches Lernen und Verlernen: Kulturelle Entwicklung bedeutet nicht nur Aneignung, sondern auch kritische Reflexion und Veränderung. In der Auseinandersetzung mit neuen Perspektiven kann es notwendig werden, eigene kulturelle Muster zu hinterfragen, anzupassen oder abzulegen. Dieses Lernen und Verlernen ist entscheidend für den Erhalt einer lebendigen, zukunftsfähigen Kultur. Besonders im Kontext von Migration und Globalisierung wird sichtbar, wie wichtig es ist, kulturelle Normen fortlaufend zu überprüfen und offen für Veränderung zu bleiben.

Warum Kultur wichtig ist

Kultur hat einen tiefgreifenden Einfluss auf das Leben des Einzelnen sowie auf das Zusammenleben in der Gesellschaft. Sie wirkt als unsichtbares Geflecht, das Werte, Normen, Kommunikation und Zugehörigkeit strukturiert. Ihre Bedeutung zeigt sich in mehreren zentralen Bereichen:

Identität und Zugehörigkeit: Kultur stiftet Identität – sie hilft Menschen zu verstehen, wer sie sind und wohin sie gehören. Gemeinsame kulturelle Werte, Traditionen und Symbole schaffen ein Gefühl von Vertrautheit und sozialer Einbindung. Menschen finden in ihrer kulturellen Zugehörigkeit oft Trost, Orientierung und ein Gefühl von „Zuhause“ – besonders in Zeiten von Unsicherheit oder Veränderung. *„Kultur ist ein Mittel zur Selbstverortung in der Welt“* (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2012).

Verhalten und soziale Normen: Kultur beeinflusst maßgeblich, welches Verhalten als „normal“ gilt. Sie definiert soziale Normen, Rollenbilder, Höflichkeitsformen, moralische Vorstellungen und Tabus. Diese Regeln steuern nicht nur den Alltag, sondern prägen auch Institutionen wie Bildung, Recht oder Politik. Kultur wirkt dabei sowohl sichtbar (z. B. in Kleidung oder Begrüßungsritualen) als auch unsichtbar (z. B. in Einstellungen zu Autorität oder Geschlechterrollen).

Kommunikation: Kulturelle Prägungen beeinflussen, wie wir sprechen, zuhören, schweigen, nicken oder lachen. Sprache, Tonfall, nonverbale Signale, Gesprächsverhalten oder auch der Umgang mit Nähe und Distanz unterscheiden sich je nach Kultur – was bei interkulturellen Begegnungen sowohl zu Bereicherung als auch zu Missverständnissen führen kann. Ein bewusstes Verständnis kulturell geprägter Kommunikationsmuster ist daher zentral für Bildung, internationale Zusammenarbeit und friedliches Miteinander.

Innovation und gesellschaftlicher Fortschritt: Kulturelle Vielfalt ist eine Quelle von Kreativität, neuen Ideen und Perspektiven. Wenn unterschiedliche Denkweisen aufeinandertreffen, entstehen innovative Problemlösungen, künstlerische

Ausdrucksformen oder technologische Entwicklungen. Der Austausch zwischen Kulturen war schon immer ein Motor für Fortschritt – von Wissenschaft bis Popkultur.

Ausgrenzung und Einbindung: Kultur kann Menschen miteinander verbinden – oder trennen. Gemeinsame kulturelle Merkmale schaffen Zugehörigkeit, doch gleichzeitig können kulturelle Unterschiede zur Stigmatisierung oder Marginalisierung führen. Kulturelle Normen definieren oft implizit, wer als „normal“ oder „anders“ gilt – und können so zur Exklusion bestimmter Gruppen beitragen (z. B. durch Rassismus, Ethnozentrismus oder kulturelle Vorurteile). Deshalb ist es wichtig, Kultur nicht als starres System zu begreifen, sondern als offenes, dynamisches Gefüge, das hinterfragt, verhandelt und verändert werden kann.

Kulturvielelt, Subkulturen und soziale Milieus

Kultur ist kein homogener Block, sondern ein komplexes Geflecht aus vielfältigen Ausdrucksformen, sozialen Zugehörigkeiten und symbolischen Systemen. Neben übergreifenden kulturellen Orientierungen – wie nationalen, religiösen oder sprachlichen Zugehörigkeiten – entwickeln sich innerhalb jeder Gesellschaft eigenständige kulturelle Konfigurationen. Diese Vielfalt spiegelt sich sowohl in sogenannten Subkulturen als auch in klassen- oder milieubedingten Unterschieden wider.

Vielfältigkeit und Subkulturen: Der Einfluss der afroamerikanischen Kultur auf Musikgenres wie Jazz, Blues oder Hip-Hop hat nicht nur die US-amerikanische Musiklandschaft geprägt, sondern auch weltweit neue Ausdrucksformen etabliert (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2012). Solche kulturellen Hauptströmungen werden flankiert von einer Vielzahl an Subkulturen, die sich durch eigene ästhetische Stile, Sprachcodes, Werte und soziale Praktiken von der Mehrheitskultur abheben. Dazu gehören etwa Jugendkulturen wie Punk, Goth oder Hip-Hop, LGBTQ+-Communities, religiöse Subgruppen oder auch digitale Szenen.

Subkulturen bieten nicht nur Räume für kreative Entfaltung, sondern auch für Identitätsbildung, sozialen Rückhalt oder bewusste Abgrenzung. Gerade marginalisierte Gruppen nutzen sie, um Zugehörigkeit, Widerstand oder Sichtbarkeit zu artikulieren. Ihre Existenz verdeutlicht die dynamische Pluralität gesellschaftlicher Kultur – als etwas Gelebtes, Aushandelbares und oft auch Widerständiges.

Klassenkulturen und soziale Milieus: Sozioökonomische Unterschiede erzeugen ebenfalls kulturelle Vielfalt. Die Lebensrealitäten eines einkommensstarken Milieus mit Zugang zu Golfclubs, Opernabos und Auslandsreisen unterscheiden sich deutlich von jenen einer Arbeiterfamilie, deren Alltag durch andere Freizeitpraktiken, Kommunikationsformen und Werte geprägt ist. Solche Unterschiede manifestieren sich in sogenannten Klassenkulturen oder sozialen Milieus.

Diese kulturellen Ausprägungen sind mehr als ökonomische Statistiken – sie sind gelebte Erfahrungswelten mit spezifischen Symbolen, Routinen und Selbstverständnissen. Sie beeinflussen nicht nur den Lebensstil, sondern auch Wahrnehmungen von Normalität, Erfolg und Bildung.

Die gleichzeitige Existenz unterschiedlichster kultureller Lebensformen macht deutlich: Kultur ist kein einheitliches System, sondern ein vielschichtiges, oft widersprüchliches Mosaik. Subkulturen, Klassenkulturen und alternative Zugehörigkeiten machen diese innere Differenziertheit sichtbar. Wer kulturelle Bildung vermitteln will, muss diese Vielfalt nicht nur anerkennen, sondern in ihrer Wechselwirkung verstehen – als Grundlage für ein inklusives, diskriminierungssensibles Bildungsverständnis.

Kulturelle Dynamik im Alltag: Kommunikation, Zugehörigkeit und Missverständnisse

Kulturelle Vielfalt zeigt sich nicht nur in strukturellen oder institutionellen Unterschieden, sondern im Alltagsverhalten, in Kommunikationsformen und in individuellen Selbstverortungen. Diese kulturellen Feinheiten beeinflussen, wie Menschen miteinander sprechen, einander wahrnehmen – und wie Zugehörigkeit oder Ausschluss erlebt wird.

Kommunikation als kulturell geprägte Praxis: Kulturelle Prägungen beeinflussen, wie wir sprechen, zuhören, schweigen oder mit Blickkontakt umgehen. Sprachstile, Tonfall, nonverbale Gestik, Gesprächsführung oder auch der Umgang mit Nähe und Distanz unterscheiden sich stark zwischen Kulturen. In interkulturellen Begegnungen können diese Unterschiede zu bereichernden Perspektiven führen – oder zu Missverständnissen. Ein bewusstes Verständnis solcher Kommunikationsmuster ist daher zentral für Bildung, internationale Zusammenarbeit und ein respektvolles Miteinander (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2009a).

Zugehörigkeit und fluide kulturelle Identitäten: Kulturelle Identität ist nicht starr, sondern kontextabhängig und dynamisch. Viele Menschen bewegen sich heute zwischen mehreren kulturellen Räumen. Je nach sozialem Umfeld kann sich eine Person als Europäerin, Wienerin, Muslimin oder Tochter einer Gastarbeiterfamilie identifizieren. Diese fluide Identität ist Ausdruck kulturellen Wandels und interkultureller Erfahrungsräume (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2009b). Sie zeigt, dass Zugehörigkeit kein absoluter Zustand, sondern ein situativ ausgehandeltes Gefühl ist.

Fehlinterpretationen kultureller Verhaltensweisen: Im schulischen Alltag, aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, werden kulturell geprägte Verhaltensweisen häufig missverstanden. Ein Jugendlicher, der regelmäßig Jogginghosen trägt, wird möglicherweise als respektlos wahrgenommen – obwohl sein Verhalten etwa durch Popkultur oder begrenzte ökonomische Ressourcen motiviert sein kann. Solche Fehldeutungen zeigen, wie wichtig es ist, kulturelle Ausdrucksformen im sozialen und materiellen Kontext zu betrachten, statt sie vorschnell zu bewerten.

Kulturelle Übertreibung im öffentlichen Diskurs: Im gesellschaftlichen Diskurs wird Kultur häufig zur alleinigen Erklärung von Verhalten herangezogen. Wenn beispielsweise schulische Leistungen pauschal mit „kulturellem Hintergrund“ begründet werden, geraten andere entscheidende Faktoren aus dem Blick – wie etwa Zugang zu Ressourcen, individuelle Lebenslagen oder strukturelle Diskriminierung. Diese verkürzten Zuschreibungen tragen zur Reproduktion von Vorurteilen bei und unterstreichen die Notwendigkeit eines differenzierten, kontextsensiblen Kulturverständnisses.

Ein reflektierter Umgang mit kultureller Dynamik im Alltag bedeutet daher: kulturelle Prägungen erkennen, Vielfalt ernst nehmen – und zugleich die sozialen Rahmenbedingungen nicht aus dem Blick verlieren, in denen kulturelle Ausdrucksformen entstehen und wirken.

1.1.4.2 Die Rolle der Lehrkräfte in kulturell heterogenen Klassenzimmern

Vielfalt als pädagogische Realität

In der heutigen globalisierten Gesellschaft sind Klassenzimmer zunehmend kulturell, ethnisch und sozial vielfältig. Diese Heterogenität stellt Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen – bietet aber zugleich Chancen für ein bereicherndes, inklusives Lernen. Ein wertschätzendes und förderliches Lernklima gelingt dann, wenn Lehrkräfte kulturelle Sensibilität zeigen und den Umgang mit verschiedenen Enkulturationserfahrungen ihrer Schüler:innen aktiv und bewusst gestalten. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern auch um die aktive Förderung einer gemeinsamen Klassenkultur, die Unterschiede anerkennt, Vielfalt wertschätzt und gemeinsame Werte hervorbringt.

Kultursensibles Verhalten: Drei Dimensionen professionellen Handelns

Kultursensibles Verhalten beschreibt die Fähigkeit, auf kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten angemessen zu reagieren – mit Empathie, Respekt und pädagogischer Reflexion. Es geht darum, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie für alle Schüler:innen anschlussfähig und bedeutungsvoll sind. Laut Kumar, Zusho und Bondie (2018) fördert die Einbindung kulturell relevanter Inhalte im Unterricht auch die Motivation und den Lernerfolg der Schüler:innen. Wenn ihre Erfahrungen, Perspektiven und Lebensrealitäten im Unterricht sichtbar werden, entsteht ein tieferes Verständnis und eine stärkere Beteiligung.

46

Kulturelle Selbstreflexion: Kulturelle Sensibilisierung beginnt bei der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Prägung und möglichen (unbewussten) Voreingenommenheiten. Lehrkräfte reflektieren ihre Werte, Normen und Deutungsmuster – und erkennen an, dass auch sie Teil kultureller Systeme sind. Dieses Bewusstsein bildet die Basis, um andere kulturelle Perspektiven wahrzunehmen, einzuordnen und respektvoll mit Differenz umzugehen.

Kulturelle Kompetenz im Handeln: Kulturelle Kompetenz umfasst das Wissen über kulturelle Normen, Kommunikationsstile, Familienstrukturen oder religiöse Praktiken – sowie die Fähigkeit, dieses Wissen im schulischen Alltag wirksam anzuwenden. Lehrkräfte mit kultureller Kompetenz gestalten Unterrichtsmethoden, Materialien und Interaktionen so, dass sie für Schüler:innen unterschiedlicher Herkunft zugänglich, relevant und respektvoll sind (vgl. Gay, 2002).



Beziehungsgestaltung und Wertschätzung: Kulturelle Sensibilität geht über Wissen und Reflexion hinaus: Sie umfasst eine wertschätzende Haltung, die sich im Umgang mit Schüler:innen zeigt. Eine kultursensible Lehrkraft begreift Vielfalt als Ressource – sie reagiert empathisch auf mehrsprachige Äußerungen, integriert kulturelle Feste in den Unterricht oder gestaltet Beziehungen zu Schüler:innen, die sich zwischen verschiedenen kulturellen Welten bewegen.

Die Rolle der Lehrkraft bei Enkulturation und Klassenkultur

Lehrkräfte agieren in heterogenen Klassen als kulturelle Vermittler:innen, die eine inklusive Lernumgebung gestalten. Dabei übernehmen sie eine Schlüsselrolle bei der Enkulturation – also bei der Entwicklung einer gemeinsamen Klassenkultur, in der sich alle Schüler:innen anerkannt, sicher und zugehörig fühlen.

Förderung von Zugehörigkeit durch Klassenkultur: Enkulturation bedeutet im schulischen Kontext, Werte, Regeln und Umgangsformen gemeinsam auszuhandeln – so entsteht eine Kultur der Zusammenarbeit, in der Unterschiedlichkeit kein Hindernis, sondern ein Lernanlass ist.

Kulturrelevante Pädagogik: Gloria Ladson-Billings (1995) beschreibt mit ihrem Konzept der „Culturally Relevant Pedagogy“ einen Unterricht, der auf die kulturellen Erfahrungen der Schüler:innen eingeht. Er ermöglicht es, die kulturelle Identität zu wahren und gleichzeitig akademisch erfolgreich zu sein. Kumar, Zusho und Bondie (2018) bekräftigen, dass ein solcher Unterricht Motivation und Lernerfolg stärkt, weil er als bedeutsam erlebt wird.

47

Gestaltung von Lernräumen und Sichtbarkeit von Vielfalt: Ein inklusives Klassenzimmer zeichnet sich durch symbolische und inhaltliche Sichtbarkeit von Vielfalt aus – etwa in der Auswahl von Lehrmaterialien, durch mehrsprachige Beschriftungen, Wandgestaltung oder das Feiern kultureller Anlässe. Diese Gestaltung sendet die klare Botschaft: Jede Herkunft zählt.

Partizipation und gemeinsame Werteentwicklung: Zentrale Werte wie Respekt, Toleranz und Solidarität sollten nicht von oben verordnet, sondern gemeinsam mit den Schüler:innen entwickelt werden – etwa durch Klassenvereinbarungen, Morgenkreise oder Projektarbeit. Solche Prozesse fördern Identifikation und soziale Kohäsion.

Didaktische Maßnahmen zur Förderung von Inklusion

Ein inklusives Klassenzimmer entsteht nicht allein durch Haltung, sondern auch durch konkrete Maßnahmen im pädagogischen Alltag:

Regeln und Normen partizipativ entwickeln: Zu Beginn des Schuljahres gemeinsam mit der Klasse Regeln festlegen, die respektvollen Umgang und Vielfalt fördern – das stärkt das Verantwortungsgefühl aller Beteiligten.



Lehrplan pluralisieren: Ein inklusiver Lehrplan berücksichtigt kulturelle Diversität – in Textauswahl, Perspektiven und Aufgaben. So werden nicht nur Inhalte, sondern auch Lebensrealitäten sichtbar.

Reflexion als Lernprozess etablieren: Reflexion fördert interkulturelles Lernen. Journale, Diskussionen oder kreative Projekte regen dazu an, eigene Erfahrungen zu hinterfragen – auch bei der Lehrperson.

Konflikte interkulturell bearbeiten: Missverständnisse sind in diversen Klassen normal. Entscheidend ist, dass Schüler:innen Strategien für Dialog, Empathie und Konfliktlösung lernen.

Professionalisierung durch Fortbildung: Kulturelle Kompetenz ist lernbar – und braucht stetige Weiterentwicklung. Fortbildungen, kollegiale Fallberatung und Austausch in Teams helfen Lehrkräften, ihre Haltung und Methoden zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Fazit: Lehrkräfte als Ermöglicher:innen kultureller Teilhabe

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass kultursensibles Verhalten und bewusste Enkulturation Grundpfeiler für gelingendes Lernen in heterogenen Klassen sind. Lehrkräfte, die Respekt und Inklusion vorleben, gemeinsame Werte fördern und Räume für Vielfalt schaffen, gestalten Schule als einen Ort der Teilhabe. So ermöglichen sie Schüler:innen, ihre Identität zu leben, Potenziale zu entfalten und sich in einer vielfältigen Gesellschaft handlungsfähig zu fühlen. Der Einbezug kulturell relevanter Inhalte – wie von Kumar, Zusho und Bondie (2018) betont – bildet dafür eine tragfähige Grundlage und zeigt: Vielfalt ist kein Zusatz, sondern Fundament pädagogischer Professionalität.

Reflexionsfragen

- Wie definieren Sie persönlich den Begriff „Kultur“ – und inwiefern hat sich Ihr Verständnis durch unterschiedliche Perspektiven erweitert oder verändert?
- In welchen alltäglichen schulischen Situationen (z.B. Elternarbeit, Konfliktmoderation, Lehrmaterialienwahl) sind Ihnen kulturelle Missverständnisse begegnet – und wie sind Sie damit umgegangen?
- Wie können Sie als Lehrkraft zur Entwicklung einer gemeinsamen Klassenkultur beitragen, ohne kulturelle Unterschiede zu nivellieren?
- Welche Aspekte Ihrer eigenen kulturellen Prägung beeinflussen – bewusst oder unbewusst – Ihr pädagogisches Handeln? Wo sehen Sie blinde Flecken?

Referenzen

Bundeszentrale für politische Bildung. (2009a): *Kulturelle Globalisierung*.
<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/27022/kulturelle-globalisierung/>

Bundeszentrale für politische Bildung. (2009b): *Kultur und Identitäten*.
<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/25844/kultur-und-identitaeten/>

Bundeszentrale für politische Bildung. (2012): *Identität und Kultur in einer globalisierten Welt*. <https://www.bpb.de/die-bpb/partner/teamglobal/67376/identitaet-und-kultur-in-einer-globalisierten-welt/>

CARLA – Center for Advanced Research on Language Acquisition. (n.d.): *What is culture?* University of Minnesota. <https://archive.carla.umn.edu/culture/definitions.html>

Encyclopaedia Britannica. (n.d.): *Culture*. <https://www.britannica.com/topic/culture>

Encyclopaedia Britannica. (n.d.): *Cultural anthropology*.
<https://www.britannica.com/science/cultural-anthropology>

Gay, G. (2002): *Preparing for culturally responsive teaching*.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487102053002003>

Kumar, R., Zusho, A., & Bondie, R. (2018). Kulturelle Relevanz und Leistungsmotivation in inklusiven Unterrichtskulturen. *Educational Psychologist*, 53(2), 78-96.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361>

Ladson-Billings, G. (1995): *Auf dem Weg zu einer Theorie der kulturelevanten Pädagogik*. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

Merriam-Webster. (n.d.): *Culture*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture>

1.1.5 Kulturelle Identitäten von Schüler:innen verstehen und stärken

1.1.5.1 Identitätsentwicklung in Migrationsgesellschaften

Die Identitätsbildung ist ein dynamischer Prozess, in dem eine Person beginnt zu verstehen, wer er:sie ist, wie er sich selbst sieht und welchen Platz er in der Gesellschaft einnimmt. Dieser Prozess beginnt in der Regel bereits in der Kindheit und intensiviert sich in der Adoleszenz. Identität ist jedoch nicht als statische Größe zu verstehen, sondern wird in Wechselwirkung mit der Umwelt immer wieder neu ausgehandelt.

Die Entstehung und Darstellung von Identität ist eng mit sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Faktoren verknüpft. Dabei wirken sowohl interne als auch externe Einflüsse:

- Interne Einflüsse umfassen Aspekte wie soziales Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, race, Aussehen, sexuelle Orientierung, persönliche Interessen und Lebenserfahrungen.
- Externe Einflüsse ergeben sich aus Familie, Freundeskreis, Religion, Schule, Medien, dem geografischen und politischen Umfeld sowie aus Zugängen zu Bildung und Teilhabe.

In kulturell und sozial vielfältigen Gesellschaften entwickeln viele junge Menschen ihre Identität an der Schnittstelle unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten. Dies gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sich häufig in einem Spannungsfeld zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur bewegen. Schule ist dabei einer der zentralen Orte, an dem diese Aushandlungen stattfinden.

50

Migrant:innenidentitäten im Generationenvergleich

Die Frage, wie sich Identität im Kontext von Migration über mehrere Generationen hinweg entwickelt, spielt eine wesentliche Rolle für das Verständnis von Zugehörigkeit, Teilhabe und Bildungsprozessen in einer pluralen Gesellschaft. Dabei zeigen sich unterschiedliche Herausforderungen, aber auch Ressourcen, die von Generation zu Generation variieren:

Erste Generation: Zugewanderte der ersten Generation sind in einem anderen Land geboren und migrieren häufig aus ökonomischen, bildungsbezogenen oder fluchtbedingten Gründen. Ihre Identität ist oftmals eng mit dem Herkunftsland verbunden. Die Herausforderungen, die sie erleben, umfassen sprachliche Barrieren, soziale Exklusion, rechtliche Unsicherheit und die Anpassung an ein neues gesellschaftliches System. Dabei stehen sie häufig unter dem Druck, sich anzupassen und gleichzeitig ihre kulturelle Herkunft aufrechtzuerhalten.

Zweite Generation: Die Kinder dieser Migrant:innen wachsen meist im Ankunftsland auf, sind dort geboren oder sozialisiert. Ihre Identitätsentwicklung ist oft durch das Erleben



einer vermittelnden, mehrschichtigen Zugehörigkeit geprägt – ein Leben zwischen unterschiedlichen kulturellen Bezugssystemen. Sie balancieren zwischen den kulturellen Erwartungen ihrer Herkunftsfamilien und den gesellschaftlichen Normen des Aufnahmelandes. Dabei kann es vorkommen, dass innerhalb migrantischer Familien besonders traditionelle Werte bewahrt oder sogar verstärkt werden – oft stärker als im Herkunftsland selbst. Dieser Effekt, der in der Migrationsforschung gut dokumentiert ist, lässt sich als Versuch deuten, kulturelle Identität im Exil zu schützen, Gemeinschaftssinn aufrechtzuerhalten oder sich gegen empfundene gesellschaftliche Ausgrenzung abzugrenzen (vgl. Vertovec, 2009). Sie fühlen sich häufig sowohl mit der Herkunftskultur ihrer Eltern verbunden als auch mit der Mehrheitsgesellschaft identifiziert – werden aber von beiden Seiten nicht immer vollständig akzeptiert.

Dritte Generation: Angehörige der dritten Generation erleben meist eine stärkere Verwurzelung im Aufnahmeland. Die Bindung zur ursprünglichen Herkunftskultur kann schwächer werden, bleibt aber über familiäre Traditionen, Sprache oder Namen oft bestehen. Zugleich ist auch diese Generation nicht automatisch frei von Ausschlusserfahrungen, etwa durch rassifizierende Zuschreibungen oder strukturelle Diskriminierung.

Zwangsmigration und Identität

Eine besondere Gruppe bilden Zwangsmigrant:innen, Geflüchtete und Asylsuchende. Anders als bei freiwilliger Migration ist ihr Weg meist nicht selbstbestimmt, sondern durch Bedrohung, Verfolgung oder Naturkatastrophen erzwungen. Der Verlust von Heimat, Bezugspersonen, Sprach- und Sicherheitsräumen wirkt sich tiefgreifend auf das Selbstverständnis und die emotionale Verankerung aus. Viele erleben anhaltende Unsicherheit durch unklare Aufenthaltsverhältnisse, rechtliche Barrieren oder gesellschaftliche Vorurteile. Ihre Identitätsentwicklung ist häufig von Verlust, Traumatisierung und der Notwendigkeit des Neuanfangs geprägt – mit Auswirkungen auf schulische Teilhabe und psychosoziales Wohlbefinden.

51

1.1.5.2 Performative Entfremdung und schulischer Umgang mit Identitätskonflikten

Identität wird nicht nur gebildet, sondern auch dargestellt – oft abhängig vom jeweiligen sozialen Kontext. In der Migrationsgesellschaft erleben viele Schüler:innen eine Spannung zwischen dem Bedürfnis, dazuzugehören, und dem Wunsch, ihre kulturelle Identität authentisch auszuleben – eine Spannung, die sich laut El-Mafaalani (2020) aus der paradoxen Logik der Integration ergibt: Je stärker jemand teilnimmt, desto sichtbarer wird die Differenz. Diese Spannung kann zu einem Phänomen führen, das als performative Entfremdung bezeichnet wird.

Performative Entfremdung bezieht sich auf ein Phänomen, bei dem sich Personen öffentlich von einer bestimmten Gruppe, Ideologie oder Identität distanzieren



(Gertenbach, 2020), beispielsweise, um sich an dominante gesellschaftliche oder schulische Erwartungen anzupassen. Dabei passen sich Schüler:innen in ihrem Auftreten, ihrer Sprache oder ihrem Verhalten an, um nicht negativ aufzufallen, um Vorurteilen zu entgehen oder um Zugehörigkeit zu signalisieren.

Diese Anpassung kann kurzfristig Schutz bieten, birgt aber langfristige Risiken: Die fortwährende Verleugnung kultureller oder sprachlicher Elemente kann zu einem inneren Identitätskonflikt führen, begleitet von Gefühlen der Unauthentizität, des psychischen Stresses und des sozialen Rückzugs (vgl. Mecheril, 2018). Besonders betroffen sind Schüler:innen, die wiederholt negative Rückmeldungen auf kulturelle Ausdrucksformen oder familiäre Herkunft erhalten – sei es durch Mitschüler:innen oder pädagogisches Personal. Häufig geschieht dies im Spannungsfeld impliziter Normen, die in Schulen wirksam sind, ohne offen ausgesprochen zu werden (vgl. Terkessidis, 2017).

Performative Entfremdung hat nicht nur kurzfristige emotionale Effekte, sondern kann auch langfristig Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die soziale Teilhabe der Schüler:innen haben. Mögliche Folgen sind ein innerer Identitätskonflikt, ein vermindertes Selbstwertgefühl sowie emotionale Distanzierung vom schulischen Kontext. Auch auf sozialer Ebene kann performative Entfremdung Beziehungen zu Gleichaltrigen belasten oder zur Reproduktion kultureller Stereotype beitragen. Wenn kulturelle Ausdrucksformen dauerhaft verborgen bleiben, droht eine schleichende Unsichtbarkeit kultureller Vielfalt im schulischen Raum – mit dem Risiko, dass sich eine normierende, vermeintlich homogene Schulkultur verfestigt.

52

Für das schulische Umfeld ergeben sich daraus wichtige Aufgaben: Schulen sollten Räume schaffen, in denen unterschiedliche Identitäten nicht nur geduldet, sondern aktiv anerkannt und thematisiert werden. Dies kann z. B. durch offene Klassengespräche, projektorientiertes Arbeiten zur Herkunftsbiografie oder mehrsprachige Materialien unterstützt werden. Entscheidend ist, dass Schüler:innen erleben: Ich darf zeigen, wer ich bin – ohne Angst vor Abwertung oder Ausschluss.

Ein inklusives Schulklima, das Differenz nicht als Defizit, sondern als Ressource begreift, trägt dazu bei, performativer Entfremdung vorzubeugen. Lehrkräfte spielen dabei eine Schlüsselrolle – durch ihre Haltung, ihre didaktischen Entscheidungen und ihre Bereitschaft zur Selbstreflexion. Die Förderung eines authentischen Selbstverständnisses bei Schüler:innen ist ein wesentlicher Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit.

Begriffe klären: (Im-)Migrant:innen vs. Expats

Um Identitätsprozesse zu verstehen, lohnt sich auch ein Blick auf die Begriffe selbst. Laut der Internationalen Organisation für Migration (IOM) ist ein:e Migrant:in jede



Person, die ihren Wohnort über eine Ländergrenze oder innerhalb eines Landes verlegt – unabhängig von rechtlichem Status, Beweggrund oder Aufenthaltsdauer.

In der gesellschaftlichen Wahrnehmung bestehen jedoch starke Unterschiede zwischen der Bezeichnung „Migrant:in“ und „Expat“. Letzterer wird meist für privilegierte westliche Fachkräfte verwendet und ist positiver konnotiert. Diese sprachliche Differenz verweist auf bestehende Machtverhältnisse in der Bewertung von Migration und beeinflusst auch, wie sich Migrant:innen selbst wahrnehmen und wahrgenommen werden.

Identitätsentwicklung bei Schüler:innen mit Migrationsbezügen ist also ein komplexer, kontextabhängiger und oftmals widersprüchlicher Prozess – geprägt von Mehrfachzugehörigkeiten, sozialen Zuschreibungen und inneren Aushandlungen.

Die performative Entfremdung entsteht nicht nur im individuellen Erleben der Schüler:innen, sondern wird auch durch strukturelle Rahmenbedingungen der Schule mitverursacht oder verstärkt. Entscheidend ist, ob kulturelle Vielfalt in der Schule sichtbar gemacht und anerkannt oder ignoriert und abgewertet wird:

Lehrplan und Repräsentation: Wenn kulturelle Vielfalt in Lehrplänen, Materialien und Beispielen nicht berücksichtigt wird, fühlen sich viele Schüler:innen mit ihren Hintergründen unsichtbar oder marginalisiert. Ein rein eurozentrischer Bildungskanon kann das Gefühl verstärken, sich „anpassen“ zu müssen, um als vollwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft anerkannt zu werden.

Haltung und Erwartungen von Lehrpersonen: Implizite Vorannahmen oder stereotype Erwartungen gegenüber bestimmten Gruppen können dazu führen, dass Schüler:innen sich verbiegen, um den (vermeintlichen) Ansprüchen zu genügen. Eine defizitorientierte Sicht auf Migration oder Mehrsprachigkeit verstärkt das Gefühl, sich für die eigene Herkunft schämen zu müssen.

Sprachpolitik und schulische Praktiken: Strenge Sprachregelungen, die nur Deutsch im Schulalltag zulassen, können mehrsprachige Schüler:innen zwingen, zentrale Teile ihrer Identität zu verstecken. Inklusive Sprachpraxis hingegen – etwa durch Anerkennung von Herkunftssprachen in Projekten oder im Unterricht – signalisiert: Mehrsprachigkeit ist eine Ressource, keine Abweichung.

Strukturelle Anerkennung von Vielfalt: Schulen, die gezielt Diversitätskompetenz fördern, Safe Spaces ermöglichen und kulturelle Ausdrucksformen in Schulfesten, AGs oder Klassenprojekten sichtbar machen, setzen ein starkes Zeichen gegen performative Entfremdung.

Lehrpersonen können also aktiv dazu beitragen, dass Schüler:innen ihre Identität leben können – indem sie ein Umfeld schaffen, in dem Differenz nicht als Risiko, sondern als Teil des gemeinsamen Lernens verstanden wird.

1.1.5.3 Wahrnehmung, Zuschreibung und Interaktion: Identität im Spannungsfeld schulischer Beziehungen

Identität bildet sich nicht isoliert, sondern in Beziehung zu anderen. In Schulen, die als soziale Mikrokosmen funktionieren, spielt die Art und Weise, wie Schüler:innen sich selbst sehen und wie sie von anderen gesehen werden, eine zentrale Rolle für ihre Entwicklung, ihr Wohlbefinden und ihren Bildungserfolg.

Einfluss von Wahrnehmungen auf Interaktionen

Die Wahrnehmung von Mitschüler:innen, Lehrkräften oder schulischen Strukturen ist häufig geprägt durch kulturelle Prägungen, gesellschaftliche Narrative und – oft unbewusst – durch stereotype Zuschreibungen. Diese wirken sich unmittelbar auf soziale Interaktionen aus. Besonders problematisch wird es, wenn Schüler:innen aufgrund äußerlicher Merkmale wie Name, Hautfarbe, Akzent oder Kleidung bestimmten Gruppen zugeschrieben werden. Solche Wahrnehmungsmuster können zu Vorannahmen über Leistungsfähigkeit, Verhalten oder Zugehörigkeit führen – mit unmittelbaren Konsequenzen für schulische Erfahrungen.

Stereotype Zuschreibungen können sich sowohl auf Schüler:innen mit Migrationsgeschichte als auch auf Angehörige sozial benachteiligter Gruppen auswirken. Lehrkräfte – obwohl meist wohlmeinend – unterliegen, wie alle Menschen, impliziten kognitiven Verzerrungen, sogenannten „implicit biases“. Diese können dazu führen, dass Schüler:innen je nach zugeschriebener Gruppe unterschiedlich angesprochen, bewertet oder unterstützt werden – etwa durch niedrigere Erwartungen, selektive Aufmerksamkeit oder stärkere Sanktionierung (vgl. Ghavami et al., 2020).

Solche Mechanismen haben nachhaltige Effekte: Schüler:innen, die spüren, dass ihnen weniger zugetraut wird, verlieren nicht nur Motivation, sondern verinnerlichen mitunter diese Zuschreibungen, was sich auf ihr Selbstkonzept und ihre schulische Leistung negativ auswirken kann.

Komplexe Identitäten und soziale Inklusion

Viele Schüler:innen bringen mehrfache Zugehörigkeiten mit – etwa als Schwarze Muslimin mit Fluchterfahrung oder als queerer Jugendlicher aus einem nicht-akademischen Elternhaus. Diese komplexen, sich überschneidenden Identitäten – oft im Sinne der Intersektionalität beschrieben – beeinflussen, wie Menschen Erfahrungen von Zugehörigkeit, Ausschluss oder Teilhabe machen.

Wenn Schule diese Komplexität nicht anerkennt, laufen pädagogische Angebote Gefahr, an den Lebensrealitäten vieler Schüler:innen vorbeizugehen. So berichten Jugendliche mit mehrfach marginalisierten Identitäten häufig über fehlende Repräsentation im Unterricht, über Diskriminierungserfahrungen oder über das Gefühl, „sich selbst nicht wiederzufinden“ – was sich negativ auf ihr emotionales Wohlbefinden und ihr Lernverhalten auswirken kann (vgl. Crenshaw, 1991; Azmitia & Thomas, 2015).

1.1.5.4 Pädagogische Perspektiven: Wie Lehrkräfte Identitätsräume öffnen können

Der Bildungsauftrag in einer Migrationsgesellschaft umfasst nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch die Ermöglichung von Identitätsarbeit. Lehrkräfte, die kulturelle Vielfalt aktiv anerkennen, schaffen Räume, in denen Schüler:innen sich als ganze Person zeigen dürfen. Die folgenden Perspektiven zeigen konkrete Wege auf, wie dies im Schulalltag gelingen kann.

Repräsentation im Unterricht und in Lehrmaterialien

Ein zentrales Element für die Anerkennung kultureller Vielfalt ist die Repräsentation: Schüler:innen müssen sich und ihre Lebensrealitäten in Unterrichtsinhalten wiederfinden. Dies betrifft sowohl Texte, Bilder, Namen und Kontexte als auch die Auswahl von Perspektiven, Autor:innen oder historischen Beispielen.

Wenn etwa nur weiße europäische Autor:innen im Literaturunterricht gelesen werden oder historische Narrative ausschließlich aus westlicher Sicht dargestellt werden, reproduziert dies implizit eine kulturelle Hierarchie. Die bewusste Integration von literarischen, wissenschaftlichen oder historischen Stimmen aus unterschiedlichen Kulturkreisen signalisiert hingegen: Deine Geschichte zählt – du bist Teil dieses Lernraums.

Auch mehrsprachige Materialien, die Verwendung von Herkunftssprachen im Unterricht oder das Thematisieren transkultureller Erfahrungen tragen zur Sichtbarmachung von Diversität bei (vgl. Gogolin, 2008; Auernheimer, 2012).

55

Schutzräume und dialogische Formate

Sogenannte „Safe Spaces“ – also geschützte Lernräume – sind Orte, an denen Schüler:innen ohne Angst vor Diskriminierung, Spott oder Sanktionen sprechen können. Dies ist besonders wichtig für Jugendliche, deren Identitäten mehrfach marginalisiert sind (z. B. Schüler:innen of Color, LGBTQ+-Jugendliche, Jugendliche mit Fluchterfahrung).

Dialogische Formate wie Erzählkreise, interkulturelle Workshops oder autobiografische Schreibangebote fördern das Zuhören, Verstehen und Reflektieren. Sie ermöglichen Begegnungen auf Augenhöhe und tragen dazu bei, Empathie und Perspektivwechsel zu entwickeln. Wichtig dabei ist: Diese Formate müssen moderiert, geschützt und mit einer wertschätzenden Haltung begleitet werden.

Anerkennung und Wertschätzung als Ressource

Identität ist eng mit dem Gefühl von Anerkennung verbunden. Wenn Schüler:innen erleben, dass ihre Erfahrungen, Sprachen, Traditionen und Weltzugänge ernst genommen werden, stärkt dies ihr Selbstbewusstsein – und damit ihre Lernmotivation und Teilhabe. Statt Unterschiede als „Problem“ zu behandeln, sollten sie als Ressource genutzt werden, etwa in Form von Perspektivenvielfalt, Sprachkompetenzen oder kulturellem Wissen.

Dieser Ansatz entspricht auch dem Modell der „Funds of Knowledge“ (Moll et al., 1992), das davon ausgeht, dass Schüler:innen aus ihren Familien und Communities wertvolles Wissen mitbringen – auch wenn dieses nicht immer im traditionellen Bildungskanon sichtbar ist. Lehrkräfte, die dieses Wissen anerkennen und in den Unterricht integrieren, stärken die Brücke zwischen Lebenswelt und Schule.

Praktische Zugänge: Biografisches Schreiben und Sprachenporträts

Biografisches Schreiben ist eine bewährte Methode, um Schüler:innen Raum zur Reflexion ihrer Herkunft, ihrer Erfahrungen und ihrer Sicht auf die Welt zu geben. In Tagebuchformaten, Briefen, Familiengeschichten oder autobiografischen Texten können sie ihr Selbstbild ausdrücken, identitätsstiftende Ereignisse verarbeiten und sich selbstwirksam erleben.

Sprachenporträts und andere visuelle Methoden ermöglichen es, die sprachlichen Repertoires von Schüler:innen sichtbar zu machen und wertzuschätzen. Eine solche Herangehensweise erlaubt nicht nur die kreative Darstellung individueller Mehrsprachigkeit, sondern auch die Reflexion über Sprachgebrauch in verschiedenen Kontexten – z. B. zu Hause, im Unterricht oder in sozialen Medien. Julia Ricart Brede (2014) zeigt anhand praktischer Beispiele aus der Sekundarstufe, wie Lehrkräfte mit einfachen Mitteln die mehrsprachigen Ressourcen ihrer Schüler:innen erfassen und produktiv in den Unterricht einbinden können. Die entstehenden Darstellungen – etwa in Form farblich markierter Sprachkarten – bieten eine Grundlage für Gespräche über Sprachbiografien, Identität und Zugehörigkeit und fördern damit das Bewusstsein für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer.

56

Auch interkulturelle Projektarbeit, etwa zu Festen, Kochkulturen, Kleidung oder Medien, kann Identitätsräume eröffnen, wenn sie nicht exotisierend, sondern auf Augenhöhe gestaltet wird.

Ein interaktiver methodischer Vorschlag zur Identitätsreflexion

Die Frage nach der eigenen Identität ist für Jugendliche besonders relevant – gerade in kulturell und sozial vielfältigen Lernumgebungen. Lehrkräfte können diese Thematik durch dialogische und kreative Methoden aufgreifen, um Identitätsräume zu öffnen und Selbstreflexion zu fördern.

Eine mögliche Unterrichtseinheit: **„Wer bin ich – und wer darf ich sein?“**

Ziel ist es, Schüler:innen die Gelegenheit zu geben, über ihre sozialen Rollen, Zugehörigkeiten und auch die Erwartungen, die an sie gestellt werden, nachzudenken. Die Einheit eignet sich besonders für Fächer wie Deutsch, Ethik, Religion oder Gesellschaftskunde.

Vorgeschlagene Schritte:



1. Einstieg mit einem Impulszitat (z.B. von Max Frisch: „*Ich bin nicht, was ich bin. Ich bin, was ich aus mir mache.*“ (Stiller, 1956) - Diskussion über Fremdzuschreibungen und Selbstbilder.
2. Reflexionsblatt „Meine Identitäten“: Schüler:innen notieren verschiedene Aspekte ihrer Identität (z.B. Geschlecht, Sprache, Religion, Hobbys, Familie, soziale Rollen).
3. Anonymisierte Kartenabfrage: Auf einer Karte schreiben die Schüler:innen, welche Rolle oder Eigenschaft sie im Alltag oft betonen – und welche sie eher verbergen.
4. Austausch in Kleingruppen: Wo erleben sie Anerkennung? Wo müssen sie sich „anpassen“? Wo fühlen sie sich frei, sich selbst zu zeigen?
5. Kreative Umsetzung: z.B. Collagen, Selbstporträts, Identitäts-Gedichte oder szenische Darstellungen.
6. Abschlussrunde mit Feedback: Was habe ich über mich gelernt? Was möchte ich in Zukunft anders leben oder ausdrücken?

Didaktischer Mehrwert:

Diese Einheit verbindet kognitive, emotionale und soziale Zugänge. Sie stärkt die Selbstwahrnehmung, ermöglicht Perspektivwechsel und schafft einen Rahmen für gegenseitige Wertschätzung – besonders wichtig in Klassen mit vielfältigen Biografien.

57

1.1.5.5 Religion, Weltanschauung und Ideologien: Identitätsdimensionen im Klassenzimmer sichtbar machen

Religion und Glaubenssysteme sind für viele Menschen eine zentrale Quelle der Identitätsbildung. Sie bieten normative Orientierung, emotionale Sicherheit und ein soziales Netzwerk, das Zugehörigkeit stiftet. Besonders in der Adoleszenz ermöglichen religiöse Traditionen jungen Menschen, ein kohärentes Selbstbild zu entwickeln – etwa durch moralische Orientierung, spirituelle Praxis oder Rollenmodelle innerhalb religiöser Gemeinschaften. Religionspädagoge Friedrich Schweitzer betont, dass Religion „eine zentrale Rolle in der Identitätsbildung von Jugendlichen“ spielt, da sie sowohl persönliche Selbstvergewisserung als auch gesellschaftliche Orientierung unterstützt (Schweitzer, 2014, S. 473). Gerade in pluralen Gesellschaften biete religiöse Bildung Räume für individuelle Sinnsuche und den Dialog zwischen unterschiedlichen Weltanschauungen.

Auch religiöse Überzeugungen und Praktiken tragen wesentlich zur persönlichen und kollektiven Identität bei. Durch die Teilnahme an gemeinsamen Ritualen und das Bekenntnis zu gemeinsamen Werten stärkt der Einzelne sein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Dieser gemeinschaftliche Aspekt der Religion kann insbesondere in der Jugendphase eine tragende Rolle spielen. Religionspädagoge Friedrich Schweitzer (2014) hebt hervor, dass Religion Jugendlichen sowohl Orientierung als auch Räume zur



Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Identität bietet. In seiner Analyse verweist er auf das besondere Potenzial religiöser Bildung, individuelle Selbstvergewisserung und gesellschaftliche Integration zu verbinden – gerade in pluralen, säkularen Gesellschaften.

Insbesondere in der Adoleszenz – einer Phase der Selbstfindung und Sinnsuche – wirken religiöse Überzeugungen häufig identitätsstiftend, indem sie dabei helfen, ein kohärentes Selbstverständnis zu entwickeln (vgl. Schmid, 2010). Die Teilnahme an religiösen Ritualen, das Erleben gemeinsamer Feste oder die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft tragen wesentlich dazu bei, das Gefühl von Sicherheit, Halt und „Wir-Gefühl“ zu stärken.

Diese Prozesse verlaufen nicht isoliert, sondern sind immer auch eingebettet in gesellschaftliche Aushandlungen: Wer als religiös gilt, welche Glaubensformen als „normal“ oder „fremd“ gelten, und welche Ausdrucksformen sozial anerkannt sind, unterliegt einer bestimmten ideologischen Prägung. Religion ist damit nicht nur ein persönliches Bekenntnis, sondern auch eine gesellschaftlich wirksame Kategorie der Zugehörigkeit – oder des Ausschlusses.

In pluralen Gesellschaften zeigt sich zudem, dass religiöse Zugehörigkeit häufig mit anderen Identitätsmerkmalen verschränkt ist – etwa ethnischer Herkunft, Hautfarbe oder sozialem Status. So erfahren muslimische Schüler:innen ihre Religion unter Umständen nicht nur als Teil ihres Selbstbildes, sondern auch als Marker, der in der Öffentlichkeit mit politischen, medialen oder diskriminierenden Zuschreibungen belegt ist (vgl. Kiefer & Froese, 2021). Diese Verschränkung religiöser Zugehörigkeit mit gesellschaftlicher Marginalisierung kann zu Ambivalenzen, Verunsicherung oder performativer Entfremdung führen.

58

Auch säkulare oder politische Weltanschauungen wirken als Deutungsrahmen für Identitätsbildung. Ob liberale, konservative oder aktivistische Haltungen – Ideologien strukturieren die Sicht auf Gesellschaft, beeinflussen politische Teilhabe, Werteorientierung und das Verständnis von Gerechtigkeit oder Gemeinschaft. In Schulen begegnen sich daher auch weltanschauliche Orientierungen, die im Unterricht – explizit oder implizit – sichtbar werden: in der Auswahl von Themen, in normativen Setzungen oder in der (Nicht-)Thematisierung gesellschaftlicher Konfliktlinien.

Religiöse und weltanschauliche Überzeugungen wirken sich unmittelbar auf die Schulkultur, das Klassenklima und die Interaktionen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften aus. Sie beeinflussen zum Beispiel, welche Themen Schüler:innen als relevant oder unangenehm empfinden, wie Diskussionen über Ethik, Geschlechterrollen oder Familienmodelle geführt werden, oder wie sich Schüler:innen in Gruppenarbeiten, im Sportunterricht oder bei Projekten positionieren.

Schule ist kein wertfreier Raum – umso wichtiger ist es, diese Spannungsfelder sensibel zu gestalten.



Lehrkräfte tragen Verantwortung dafür, dass Schüler:innen ihre religiösen und weltanschaulichen Identitäten leben und artikulieren können – ohne Angst vor Ausgrenzung oder Abwertung. Dazu gehören folgende Strategien:

- **Offener Dialog:** In moderierten Klassengesprächen können religiöse und weltanschauliche Themen thematisiert und reflektiert werden. Entscheidend ist dabei ein Rahmen der Achtsamkeit und des Respekts, der Differenz nicht problematisiert, sondern verständlich macht.
- **Förderung gemeinsamer Werte:** Werte wie Empathie, Gerechtigkeit, Solidarität oder Mitverantwortung lassen sich über religiöse oder weltanschauliche Unterschiede hinweg als gemeinsame Basis stärken.
- **Repräsentation im Lehrplan:** Die bewusste Auswahl von Lehrmaterialien, Beispielen und Perspektiven, die unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Bezüge sichtbar machen, signalisiert: Unterschiedlichkeit ist Teil unserer Realität – und unseres Lernens.
- **Sichere Räume schaffen:** Klassenräume müssen Orte sein, an denen Schüler:innen ihre religiösen Praktiken (z. B. Kleidung, Fasten, Gebet) nicht verstecken müssen. Dies erfordert eine klare Haltung der Lehrkraft gegenüber Diskriminierung und Ausgrenzung – ebenso wie eine Schulpolitik, die religiöse Vielfalt aktiv mitdenkt.

Wenn Lehrkräfte diese Aspekte in ihren Unterricht und ihre pädagogische Haltung integrieren, leisten sie einen Beitrag zu einer demokratischen, inklusiven und dialogfähigen Schulkultur – in der alle Schüler:innen erfahren, dass sie mit ihrer religiösen oder weltanschaulichen Identität dazugehören dürfen.

59

1.1.5.6 Intersektionalität als Herausforderung und Chance für Schule und Unterricht

Intersektionalität beschreibt das Zusammenspiel mehrerer sozialer Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Religion, soziale Herkunft, Behinderung oder sexuelle Orientierung, die sich nicht additiv, sondern überlagernd auf Lebenserfahrungen und gesellschaftliche Teilhabe auswirken (vgl. Crenshaw, 1991).

Schüler:innen mit mehrfach marginalisierten Identitäten – z.B. als Schwarze Mädchen mit Fluchterfahrung oder queere Jugendliche aus nicht-akademischen Haushalten – erleben den Schulalltag häufig als widersprüchlich. Einerseits sollen sie sich einbringen, lernen und entfalten; andererseits sehen sie sich oft mit Normvorstellungen konfrontiert, die ihre Lebensrealität ausblenden oder abwerten. Die Kombination verschiedener Benachteiligungen kann kumulative Effekte erzeugen: geringere Erwartungen, Repräsentationslücken, diskriminierende Kommentare oder das Gefühl, „immer anders“ zu sein.



Auch Lehrkräfte sind Teil dieses Spannungsfeldes. Ihre Wahrnehmung wird – wie bei allen Menschen – durch soziale Prägung, Stereotype und eigene Positionalität beeinflusst. Ohne gezielte Reflexion besteht die Gefahr, dass Intersektionalität nicht erkannt oder verkannt wird – etwa, wenn Benachteiligungen als individuelles Versagen statt als strukturelle Ungleichheit gedeutet werden (vgl. Riegel & Brandes, 2021).

Ein intersektionaler Bildungsansatz erfordert ein tiefes Verständnis für strukturelle Machtverhältnisse – und den Willen, schulische Routinen kritisch zu hinterfragen. Dazu kann u.a. gehören:

- **Lehrplanarbeit:** Welche Perspektiven kommen vor? Welche fehlen? Wo kann Diversität nicht nur thematisiert, sondern aktiv sichtbar gemacht werden?
- **Sprachgebrauch und Materialien:** Sind Begriffe, Texte, Bilder diskriminierungssensibel? Werden multiple Zugehörigkeiten respektvoll angesprochen?
- **Raum für Erfahrung:** Gibt es geschützte Foren, in denen Schüler:innen über das Zusammenspiel ihrer Identitäten sprechen dürfen? Werden diese Stimmen gehört – auch jenseits von „Themenwochen“?

Ein Beispiel: Eine muslimische Schülerin mit Kopftuch, die aus einer bildungsbenachteiligten Familie stammt und sich als queer identifiziert, bringt Erfahrungen mit, die nur intersektional angemessen verstehbar sind. Sie benötigt nicht nur Anerkennung als gläubige Person, sondern auch Schutz vor queerfeindlichen Äußerungen, Unterstützung beim familiären Rollenkonflikt und eine Pädagogik, die ihre Lebenswelt nicht pathologisiert, sondern ernst nimmt.

60

Ein intersektionaler Blick verändert nicht nur die Perspektive auf Benachteiligung – sondern eröffnet auch neue Chancen. Denn wer Vielfalt in ihrer Komplexität anerkennt, kann Bildungsprozesse gerechter, relevanter und menschlicher gestalten. Schule wird so zu einem Ort, der nicht Gleichförmigkeit einfordert, sondern Diversität als gesellschaftliche Realität anerkennt.

Dabei sind nicht nur große Strukturveränderungen nötig, sondern oft kleine, alltägliche Gesten: eine Lehrkraft, die unterschiedliche Pronomen respektiert; ein Projekt, das nicht-defizitorientiert über Armut spricht; ein Klassenzimmer, in dem sowohl Ramadan als auch Pride sichtbar sind.

Die intersektionale Pädagogik fordert Lehrpersonen heraus – sie bietet aber auch die Möglichkeit, Schule als Raum des Empowerments neu zu denken. Ihre Grundlage ist eine Haltung der Selbstreflexion, Offenheit und sozialen Verantwortung.

1.1.5.7 Sprachbildung und Translanguaging: Sprache(n) als Identitätsressource im Unterricht



Sprache ist mehr als ein Kommunikationsmittel – sie ist Trägerin von Identität, Zugehörigkeit und kulturellem Wissen. Besonders in mehrsprachigen Biografien zeigt sich, dass Sprache nicht in klar getrennten Systemen funktioniert, sondern als dynamisches, situationsabhängiges Repertoire gelebt wird. Dies gilt auch für Schüler:innen, die mit mehreren Sprachen aufwachsen und deren Sprachverwendung sich flexibel je nach sozialem Kontext, Gesprächspartner:in oder Thema verändert.

Der Begriff **Translanguaging** beschreibt diese Praxis: Mehrsprachige Personen greifen in der Kommunikation bewusst oder intuitiv auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurück, ohne sich an die strikte Trennung einzelner Sprachen zu halten. Im Gegensatz zu klassischen Konzepten wie Code-Switching, bei denen Sprachen klar voneinander abgegrenzt werden, versteht Translanguaging Sprache als ein integriertes System, das flexibel und kontextsensibel eingesetzt wird (Gantefort & Maahs, 2020).

Translanguaging erlaubt es Schüler:innen, ihre sprachlichen Ressourcen kreativ zu nutzen und ihre Identitäten komplex auszudrücken. Wenn z. B. ein Kind Inhalte auf Deutsch formuliert, Begriffe aus dem Türkischen einfließen lässt und dabei Englisch aus digitalen Medien integriert, dann entsteht daraus kein „Mangel“, sondern ein Zeichen sprachlicher Kompetenz und kultureller Vielseitigkeit.

Im schulischen Kontext ist Translanguaging weit mehr als eine Methode – es ist ein didaktischer Zugang, der die sprachliche Realität vieler Schüler:innen ernst nimmt. Es überwindet die Dominanz monolingualer Standards und schafft Raum für unterschiedliche Ausdrucksweisen. Studien zeigen, dass Translanguaging Lernprozesse unterstützt, das Textverständnis verbessert, die kognitive Tiefe erhöht und insbesondere bei komplexen Themen zu mehr Inklusion führt (Gantefort & Maahs, 2020).

Schüler:innen erleben durch die Anerkennung ihrer sprachlichen Kompetenzen eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls und ein höheres Maß an Zugehörigkeit. Dies gilt besonders für Kinder, deren Herkunftssprache im regulären Unterricht häufig unsichtbar bleibt oder sogar als Defizit wahrgenommen wird.

Ein translanguagender Unterricht erfordert keine völlige Umgestaltung des Schulsystems, wohl aber ein Umdenken:

- Lehrkräfte können Schüler:innen ermutigen, bei schwierigen Aufgaben zunächst in ihrer stärksten Sprache zu denken oder zu notieren – auch wenn das Endprodukt auf Deutsch gefordert ist.
- Mehrsprachige Materialien (z. B. zweisprachige Bücher, Glossare oder Wortlisten) helfen, Inhalte besser zu erschließen und das semantische Verständnis zu vertiefen.
- Sprachenporträts oder Sprachtagebücher fördern das Bewusstsein für den eigenen Sprachgebrauch und bieten Raum für Reflexion.



- Gruppenarbeiten können so organisiert werden, dass verschiedene Sprachen genutzt und gegenseitig erklärt werden dürfen – so entsteht nicht nur kooperatives Lernen, sondern auch sprachliche Solidarität.

Entscheidend ist dabei die Haltung der Lehrkraft: Sie muss Mehrsprachigkeit als Ressource begreifen und von einem einsprachigen Normverständnis abrücken. Translanguaging verlangt Offenheit, Vertrauen und die Bereitschaft, Kontrolle abzugeben – zugunsten einer Lernumgebung, die lebendige Sprachbiografien nicht unterdrückt, sondern sichtbar macht.

Damit Translanguaging nicht zur individuellen Strategie einzelner Lehrer:innen bleibt, sondern strukturell wirksam wird, braucht es auch bildungspolitische Unterstützung. Curriculare Vorgaben, Leistungsbeurteilungen und Prüfungsformate müssen Raum für sprachliche Vielfalt bieten. Lehrer:innenaus- und -weiterbildung sollte Mehrsprachigkeit als Normalfall behandeln – nicht als Ausnahme. Wie Koch-Priewe und Krumm (2019) betonen, besteht jedoch oft ein Spannungsverhältnis zwischen dem pädagogischen Wunsch nach mehrsprachigem Unterricht und der institutionellen Wirklichkeit. Trotz der Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Ressource werde sie im schulischen Alltag vielfach marginalisiert – nicht zuletzt durch curriculare Vorgaben, Prüfungsformate und sprachlich einseitige Erfolgskriterien. Eine nachhaltige Förderung von Translanguaging erfordert daher nicht nur individuelle Bereitschaft, sondern strukturelle Reformen.

62

Fazit: Translanguaging ist ein kraftvoller pädagogischer Ansatz, der nicht nur sprachliche Fähigkeiten fördert, sondern auch Identitätsentwicklung und soziale Teilhabe stärkt. Wenn Schüler:innen erfahren, dass ihre Sprachen willkommen sind, dann erfahren sie auch: Ich bin willkommen – mit allem, was mich ausmacht.

Reflexionsfragen

Zur Identitätsentwicklung und -darstellung

- Wo im Unterricht ermögliche ich Schüler:innen, ihre Herkunft, Sprachen oder kulturellen Perspektiven einzubringen – und wo eher nicht?
- Wie reagiere ich, wenn Schüler:innen sich „verstellen“, sich zurückziehen oder kulturelle Ausdrucksformen vermeiden?
- Bin ich mir bewusst, wie ich selbst soziale Normen – etwa in Bezug auf Kleidung, Sprache oder Verhalten – im Unterricht (mit)bestimme?

Zur Wahrnehmung, Zuschreibung und performativer Entfremdung

- Welche impliziten Erwartungen habe ich an bestimmte Schüler:innen – etwa aufgrund von Name, Aussprache, Familienhintergrund oder Auftreten?



- Habe ich schon einmal performative Entfremdung beobachtet – und wie habe ich darauf reagiert?
- Welche (unausgesprochenen) Normalitätsvorstellungen prägen mein Klassenzimmer? Für wen könnten sie ausgrenzend sein?

Zur Rolle als pädagogische Wegbegleitung

- Wie gehe ich mit kontroversen Themen wie Religion, Geschlechterrollen oder politische Meinungen im Klassenzimmer um? Schaffe ich Räume für Vielfalt – oder meide ich bestimmte Themen aus Sorge vor Konflikt?
- Inwiefern nehme ich religiöse oder weltanschauliche Identitäten als relevante pädagogische Dimension wahr – und wie mache ich sie sichtbar (oder unsichtbar)?

Zur Intersektionalität und Sprachpraxis

- Erkenne ich in meinem Unterricht mehrfach marginalisierte Identitäten (z.B. queere, rassifizierte, bildungsbenachteiligte Schüler:innen) – und welche pädagogischen Konsequenzen ziehe ich daraus?
- Wie bewerte ich den sprachlichen Ausdruck meiner Schüler:innen – als Defizit, als Herausforderung oder als Ressource?
- Inwiefern ist meine Unterrichtspraxis noch von einem einsprachigen Habitus geprägt – und was könnte ich tun, um Translanguaging zu ermöglichen oder zu fördern?

Referenzen

Auernheimer, G. (2015): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (5. Aufl.). WBG Herder

Azmitia, M., & Thomas, V. (2015). Intersectionality and the Development of Self and Identity. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*.

Crenshaw, K. (1991): *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

El-Mafaalani, A. (2020): *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Gantefort, C., & Maahs, I.-M. (2020): *Translanguaging: Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*.

https://www.researchgate.net/publication/364695495_Translanguaging_Mehrsprachige_Kompetenzen_von_Lernenden_im_Unterricht_aktivieren_und_wertschatzen

Gertenbach, L. (2020): *Von performativen Äußerungen zum Performative Turn. Performativitätstheorien zwischen Sprach- und Medienparadigma*. <https://kobra.uni->

kassel.de/bitstream/handle/123456789/12377/Gertenbach2020_Article_VonPerformativenAeu%C3%9FerungenZumP.pdf

Ghavami, N., Katsiaficas, D., & Rogers, L. O. (2020): *Toward an Intersectional Perspective on Race and Ethnicity in Psychology*. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 218–235.

Gogolin, I. (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

Kiefer, M., & Froese, P. (2021). *The Politics of Religion: Identity, Ideology, and the Church in the Public Sphere*. Routledge.

Koch-Priewe, B. & Krumm, H.-J. (2019): *Mehrsprachigkeit als Ressource im Unterricht: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1). <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/3998/>

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992): *Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms*. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141.
https://education.ucsc.edu/ellisa/pdfs/Moll_Amanti_1992_Funds_of_Knowledge.pdf

Ricart Brede, J. (2014): *Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Sprachenporträts als Türöffner für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt*. Universität Flensburg.
<https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/abteilungen/daf-daz/dokumente/personal/julia/vortrag-ricartbrede-mehrsprachigkeit-sichtbar-machen-final.pdf>

Schmid, H.-J. (2010): *Religion als Ressource der Identitätsbildung: Eine religionspädagogische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 62(2), 123–135.

Schweitzer, F. (2014): *Identitätsbildung – Religion – Religionsunterricht*. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 469–481). Springer VS.

Riegel, C., & Brandes, H. (2021). *Intersektionalität in der Schule: Zwischen Diskriminierungskritik und pädagogischer Praxis*. Beltz Juventa.

Mecheril, P. (2018): *Einführung in die Migrationspädagogik* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Terkessidis, M. (2017): *Interkultur*. München: Suhrkamp

Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. London: Routledge.