

Thomas Benesch

Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt

Zwischen Ethos und Praxis – CUDOS als Rahmen der Rassismusforschung und schulischer Prävention

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a649>

Rassismus stellt nicht bloß ein Randphänomen dar, sondern findet sich täglich in gesellschaftlichen Diskursen, Institutionen und Kulturen. Aus wissenschaftlicher Sicht stellt sich somit die Aufgabe der Erforschung von Rassismus und dessen sozialer, kultureller wie struktureller Bedeutung, wobei keine Reproduktion von rassistischen Mustern erfolgen darf. In diesem Bezug wird in diesem Artikel das ‚CUDOS-Modell‘ von Robert K. Merton (1973 [1942]) vorgestellt, das sich an universalen Prinzipien von wissenschaftlicher Arbeit ausrichtet. Das Modell bietet so einen ethischen Gegenentwurf zum Identifizieren rassistischer Verzerrungen. Insbesondere wird die Bedeutung der Prinzipien des CUDOS-Modells im Bereich Schule verdeutlicht, da hier das Wissen für den Umgang mit Rassismus vermittelt werden kann, und Schulen auch den zentralen Raum bieten für gesellschaftliche Sozialisation.

Rassismus, Gesellschaft, Ethik, CUDOS-Modell, Schule

„Die Orientierung an CUDOS-Prinzipien kann dazu beitragen, Schulen zu Räumen der Teilhabe, Gleichberechtigung und Reflexion zu machen, als Ort hegemonialer Reproduktion, aber auch als potenziellen Raum für Dekonstruktion und Veränderung.“
B. Schröder, 2019, S. 18

Einleitung

Im Verständnis von Butterwegge (2008, S. 20) ist Rassismus zentral in der Ideologie rechtsextremistischer Ausrichtungen zu finden, bei dem Menschen wegen spezifischen kulturellen und/oder biologischen Merkmalen abgewertet werden. Seine wesentliche Kritik zielt darauf ab, dass durch den Rassismus oft eine Reduzierung auf bestimmte biologistische und/oder kulturalistische Vorstellungen erfolgt, und deswegen die Abwertungen vorgenommen werden.

Häufig richten sich die Abwertungen gegen so genannte ‚fremde‘ Gruppen. Diese ‚Fremdheit‘ dient als Legitimation zur Ungleichbehandlung dieser Personen und deren Ausgrenzung von einer Gesellschaft.

Schröder (2019) demonstriert die zahlreichen kulturalistischen Begründungen in den Argumentationen für aktuellen Rassismus. Balibar (1991, S. 96) erforschte das nationale Konstrukt der ‚fiktiven Ethnizität‘, welche sich in zwei Ansätzen naturalisiert: Einerseits über die Sprache, die eine zwar offene, jedoch normierte Gemeinschaft über Kommunikation konstruiert, und andererseits über die ‚Rasse‘, die genealogisch als vermeintlich geschlossenes Prinzip der Abstammung fungiert. Diese beiden Wege sind zumeist miteinander verbunden und führen zu einer Verwandlung von kontingenten sozialen Verhältnissen der Vergangenheit in die Vorstellung einer natürlichen Gemeinschaft. In der Auffassung von Schröder wird dieser Übergang mithilfe kulturalistischer Argumentationsmuster begründet.

Mit Bezug auf Balibar ist dies nach Schröder (2019, S. 60) ein *Rassismus ohne ‚Rassen‘* (*racisme sans ‚races‘*). Hier wird zumeist keine Trennung der biologistischen und/oder kulturalistischen Differenzlinien vollzogen, sondern die einzelnen Linien miteinander verwoben. Auf diese Weise können äußerliche Merkmale auch als ein Hinweis für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur interpretiert werden (Schröder, 2019, S. 57–58).

Rassismus muss als mächtiges System verstanden werden, das Vorurteile und Diskriminierung auf institutioneller bzw. struktureller Ebene umfasst, und in dem Personen durch bestimmte Merkmale, die ihnen zugeschrieben werden, hierarchisiert werden. Schröder (2019, S. 59) versteht Rassismus als ein strukturierendes gesellschaftliches Verhältnis, worin sämtliche Akteur*innen dieser Gesellschaft in einer privilegierenden oder deprivilegierenden Form beteiligt sind.

Rassismus zeigt sich auf unterschiedlichen Ebenen: auf der strukturellen Ebene ist Rassismus in der Ungleichheit materieller wie symbolischer Verteilungsmuster zu finden. Nach Schröder (2019, S. 59) bestimmt die strukturelle Ebene die Zugänge zu Ressourcen (Arbeit, finanzielle und/oder soziale Güter). Auf der institutionellen Ebene zeigen sich wiederum organisationale Praktiken der Bevorzugung (bzw. Benachteiligung) bestimmter Gruppen, beispielsweise in Bezug auf Themen des Bildungswesens oder auf Verwaltungsebenen (Schröder, 2019, S. 59).

Nicht zuletzt zirkulieren auf der diskursiven Ebene für Gesellschaften relevante Angebote von Bedeutungen und/oder Erklärungen, die eine Stabilisierung von rassistischer Unterscheidung fördern. Aus historischer Sicht verändern sich diese Diskurse, weil „*Rassismus ein flexibles, historisch und kontextuell variables System*“ ist. Zugleich besteht auch der Umstand von „*Pluralität und Wandelbarkeit*“ der unterschiedlichen Rassismen (Schröder, 2019, S. 60).

Rassismus hat weiters Auswirkungen auf die menschlichen Selbst- und Weltverhältnisse. Er bildet einen strukturierten und auch strukturierenden Rahmen zur Prägung von Subjekten und dem Erfahren von Rassismus durch das Setzen entsprechender Handlungen (Schröder, 2019, S. 59).

Rassismus stellt dadurch keine Haltung von Einzelpersonen dar, sondern konstruiert vielmehr ein Machtverhältnis auf gesamtgesellschaftlicher Wirkung. Er hat sich historisch entwickelt und verändert, wie beispielsweise aufgrund des Kolonialismus und/oder Nationalsozialismus, setzt sich jedoch noch bis ins Heute fort, und zwar in offenen wie auch subtilen Ausprägungen (Essed, 1991; Said, 1978). Novakovits (2025, S. 92) versteht Rassismuskritik nicht als individuelle Moralvorstellung, sondern als eine reflektierte Praxis, sich von internalisierten rassistischen Denk- und Handlungsmustern zu lösen, die in gesellschaftlichen Strukturen eingeschrieben sind.

CUDOS als normative Leitprinzipien der Rassismusforschung

Robert K. Merton (1973 [1942]) beschreibt mit seinem CUDOS-Modell (Communalism, Universalism, Disinterestedness, Organized Skepticism) vier grundlegende Normen von wissenschaftlicher Praxis, die sich sehr gut auf die Erforschung des Rassismus übertragen lassen. Die von Merton definierten Normen können zwar auch deskriptiv verstanden werden, können aber vor allem auch präskriptiv sowie idealisiert interpretiert werden, was einen Kritikpunkt der Wissenschaftssoziologie darstellt (Niewöhner, 2013, S. 85).

- **Communalism (Kommunalität):** Die Ergebnisse von Rassismusforschung erfordern einen offenen Zugang, denn das Wissen über Diskriminierung ist für die betroffenen Personen wie das gesellschaftliche Kollektiv gleichermaßen von Bedeutung, und nicht nur für exklusive/proprietäre Adressat*innen. Das Verschweigen bzw. Instrumentalisieren von Forschungsergebnissen steht im Widerspruch zum wissenschaftlichen Ethos.
- **Universalism (Universalismus):** Die Qualität von Wissenschaft muss unabhängig sein von Merkmalen wie Herkunft, Religionszugehörigkeit oder Geschlecht von Forscher*innen. Ein solches Prinzip steht im Gegensatz zu einer fundamental-rassistischen Logik und der Hierarchisierung von Personen nach ihrer Abstammung und/oder Hautfarbe. Auf diese Weise wirkt ein Universalismus als zentrales Prinzip Diskriminierungen entgegen, und zwar auf wissenschaftlicher wie allgemeiner Hinsicht. Universalismus ist jedoch keine naive Ignoranz der Differenzen („Colorblindness“), sondern erhebt stattdessen den Anspruch auf die gleiche Gültigkeit und das Anerkennen auch bei verschiedenen Rahmenbedingungen. Als Gegenmodell zu einem vereinheitlichten Universalismus argumentiert Novakovits (2025, S. 91) für die bewusste Einbringung von Gegen-Erzählungen („counter stories“) marginalisierter Positionen, um die Dominanz einer einzigen (weißen) Perspektive zu durchbrechen.
- **Disinterestedness (Uneigennützigkeit):** Forschung braucht die Unabhängigkeit von wirtschaftlichen bzw. politischen Interessen, durch die eine Legitimation von Diskriminierung erfolgen könnte. Das Verbot von Überwältigung oder Indoktrination im Beutelsbacher Konsens untersagt weiters das interessensgeleitete Beeinflussen auf Lernende (Schneider, 1999, S. 173). Durch das Verbinden dieser Norm im CUDOS-Modell mit dem Überwältigungsverbot kann eine wechselseitige Stabilisierung von wissenschaftsethischen sowie bildungspolitischen Normen

entstehen. Uneigennützigkeit ist dabei nicht als das Neutralisieren von Werten in Bezug auf Menschenfeindlichkeit zu deuten, sondern zielt auf das Loslösen von Interessen von Machtstrukturen ab. So kann durch Uneigennützigkeit ein Schutz vor der instrumentalisierten Wissenschaft gelingen, die historisch als missbräuchliche Legitimation von Kolonialismus bzw. eugenischen Theorien eingesetzt wurde (Ziman 2000). Nach Merton ist Wissenschaft bestimmt von universellen, natürlichen Fakten, was als positivistische Position durchaus auch problematisch angesehen werden kann (Niewöhner, 2013, S. 86).

- Organized Skepticism (Organisierter Skeptizismus): Alle Formen von ‚Rassentheorien‘ der Pseudowissenschaften sind konsequent zu hinterfragen, ebenso sind naturalisierende Erklärungsmuster zu dekonstruieren. Das Gebot von Kontroversität des Beutelsbacher Konsens verpflichtet ebenso zur Darstellung und Diskussion von strittigen Positionen (Schneider, 1999, S. 174). Die CUDOS-Norm des Organized Skepticism verlangt das kritische Prüfen von Argumentationen, selbst wenn diese von traditionellen Institutionen und/oder Personen verlautbart werden. So kann durch diese Norm ein Kerninstrument gegen Essentialismen geschaffen werden, mit dem ebenso die Reflexion von institutionellem Rassismus gelingt (Israel & Hay, 2006).

Durch diese vier Normen des CUDOS-Modells wird ein ethisches Grundgerüst geschaffen, das allerdings noch Erweiterungen durch inhaltliche Details in Form zeitgemäßer Konzepte der aktuellen Rassismusforschung bedarf. Beispielsweise braucht der ‚Organisierte Skeptizismus‘ notwendigerweise aus heutiger Sicht die intersektionale Perspektive (Crenshaw, 1989) zum Erkennen von Mehrfachdiskriminierungen und das Schaffen eines Bewusstseins in Bezug auf koloniale Kontinuitäten (Said, 1978). Das Prinzip der Uneigennützigkeit profitiert wiederum von Erkenntnissen aus der Critical Whiteness-Forschung (McIntosh, 1988), weil dadurch unmarkierte Interessen von Mehrheitsgesellschaften identifiziert werden können.

Das ÖIF-Integrationsbarometer 2024 zeigt, dass eine an den CUDOS-Normen orientierte Rassismusforschung in Österreich mit einem empirischen Feld konfrontiert ist, in dem eine fundamental unterschiedliche Bewertung des Zusammenlebens mit verschiedenen Gruppen¹ den normativen Anspruch des Universalismus herausfordert, hochpolitisierte und instrumentalisierbare Einstellungen² die Uneigennützigkeit der Forschung bedrohen, essentialisierende Problemzuschreibungen³ den organisierten Skeptizismus als notwendige Analysekategorie ausweisen und eine Kluft zwischen detailliertem Problembewusstsein⁴ und vorwiegend restriktiven Lösungspräferenzen die praktische Umsetzung der Kommunalität – den Aufbau eines emanzipatorischen, inklusionsorientierten Wissenszugangs – zu einer zentralen Aufgabe machen.

Das BMKÖS (2024) adressiert in der Anti-Rassismus-Strategie (ARS) die vier CUDOS-Prinzipien, indem sie Kommunalität durch einen partizipativen Prozess mit betroffenen Communities und Wissenschaft sichert, Universalismus via verfassungsrechtlicher Gleichstellungsverpflichtung umsetzt, Uneigennützigkeit durch unabhängige, anonymisierte Datenerhebungen wahrt und organisierten Skeptizismus mittels systematischer Überprüfung von Ein- und Ausschlussmustern institutionalisiert.

Beispielsweise kann die Dokustelle Islamfeindlichkeit & antimuslimischer Rassismus (2025) und dessen Handeln in Einklang mit den CUDOS-Prinzipien gebracht werden, indem sie Wissen durch Reports und Workshops öffentlich zugänglich macht (Communalism), gleiche Behandlung unabhängig von Religion fordert (Universalismus), unabhängig von staatlichen Interessen arbeitet und instrumentalisierte Forschung kritisiert (Disinterestedness) sowie rassistische Narrative und Gesetze systematisch dekonstruiert (Organized Scepticism).

Konsequenzen für die Schule

Das Übertragen der wissenschaftsethischen Normen des CUDOS-Modells auf den Kontext Bildung entspricht den relevanten Zielen einer rassismus- bzw. diskriminierungskritischen Pädagogik:

- ‚Kommunalität‘ heißt, den Schüler*innen im Unterricht Wissen über Rassismus und Diskriminierung zugänglich zu machen. Das Einfordern einer offenen Zirkulation von Wissen folgt dem Ansatz, Lernprozesse im Zuge des kollektiven Auseinandersetzens mit Machtverhältnissen der Gesellschaft zu gestalten. Die Lehrkräfte teilen dazu geeignete Materialien und ermöglichen eine transparente Diskussion zum Fördern von Reflexion und eines gemeinschaftlichen Lernens. Schulen sollen Orte sein, an denen Betroffene von Rassismus gehört und unterstützt werden entsprechend der in ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit (2025, S. 47; S. 61) geforderten niederschweligen Anlaufstellen und Meldesysteme.
- ‚Universalismus‘ verlangt, dass sämtliche Schüler*innen gleichermaßen anerkannt werden, ungeachtet der jeweiligen Herkunft, Religionszugehörigkeit oder Sprache. In der institutionellen Diskriminierungsforschung wurde deutlich, dass in den Bewertungs-/Förderstrukturen von Schulen oftmals eine Reproduktion ungleicher Chancen geschieht. Die FRA (2024, S. 83) zeigt, dass 36% der 18- bis 24-Jährigen afrikanischer Abstammung in der EU frühzeitige Schulabgänger*innen sind. In der Gesamtbevölkerung der EU-27 beträgt der Anteil 10%, womit das Risiko eines vorzeitigen Schulabbruchs für diese Gruppe um den Faktor 3,6 erhöht ist. Durch Universalismus wird so neben der grundsätzlichen Gleichbehandlung auch das faire und diskriminierungsbewusste Gestalten der Benotungen, Leistungsanforderung sowie Unterstützungsangebote gefördert. Ein pädagogischer Ansatz, der individuelle Lernpläne und gleiche Ziele für alle vorsieht, operationalisiert dieses Prinzip (Wagner et al., 2024). Diese Norm zielt auch im schulischen Kontext bewusst auf die Anerkennung und gleiche Geltung aller anstelle eines Ignorierens von Differenzen. ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit (2025, S. 60–61) fordert als strukturelle Maßnahme eine bewusste Repräsentation von Diversität in Unterrichtsmaterialien und im Lehrpersonal.
- ‚Uneigennützigkeit‘ heißt im Bildungskontext, dass Schulen nicht für die Reproduktion von Ideologien bzw. missbräuchlich für politischen Interessen genutzt werden dürfen. Das beantwortet unmittelbar historische Entwicklungen von Pseudowissenschaften (Stichwort Eugenik bis hin zur Rassenbiologie), die den Ausgang von ‚interessierter‘ Forschung belegen. Vielmehr

sind Lernräume zu gestalten, die nach Freire (2005) Aspekte wie Neugier oder Emanzipation über die Ansätze von Indoktrination betonen. Durch eine solche normative Orientierung erfolgt der Angleich an die professionstheoretische Vorstellung, dass durch Pädagogik selbständige Urteilskraft gefördert wird. Insbesondere wird durch die Critical Whiteness Forschung (McIntosh, 1988, S. 92) klar, dass die echte Uneigennützigkeit dann beginnt, wenn eigene (zumeist nicht offenkundigen) Privilegien in den Fokus gerückt werden. Dennoch liefert die rassistisch-kritische Bildungsforschung häufig Belege für die (unbewusste) Reproduktion von hegemonialen Vorstellungen über Kultur, Herkunft oder Zugehörigkeit im schulischen Kontext (Schröder, 2019, S. 452). McIntosh (1988, S. 91) erläutert, wie hellhäutige Menschen aufgrund ihrer Erziehung die Privilegien weißer Personen nicht erkennen. Sie stellt dies als einen schwerelosen, unsichtbaren Rucksack dar, der mit unverdienten Werkzeugen, Hilfsmitteln und auch Sicherheiten gefüllt ist, den hellhäutige Menschen ständig nützen können, während sie zugleich lernen, dessen Existenz zu übersehen. Vor dem Hintergrund rassistischer Diskurse in Medien und Politik (ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit, 2025, S. 49–50) muss rassistisch-kritische Bildung als unverzichtbarer Bestandteil des demokratischen Bildungsauftrags verstanden werden, nicht als politische Einflussnahme.

- ‚Organisierter Skeptizismus‘ ist eine Norm, durch die Schüler*innen das kritische Hinterfragen von Stereotypen und/oder Vorurteilen erlernen können. Diese Haltung ist notwendig, um auch in innovativen pädagogischen Ansätzen weiterwirkende versteckte Normen zu identifizieren (Wagner et al., 2024). Das spiegelt die wesentlichen Anliegen von kritischen Rassismustheorien wider, in denen erklärt wird, wie rassistische Differenzierungen in der Vergangenheit diskursiv produziert und weiterhin ständig reproduziert werden. Die FRA (2024, S. 25) stellt eine erhebliche Diskrepanz zwischen erlebter und gemeldeter Diskriminierung fest: Nur 9 % der Personen, die sich in den zwölf Monaten vor der Befragung diskriminiert fühlten, meldeten mindestens einen Vorfall; über 90 % der Diskriminierung bleibt damit statistisch unsichtbar. Durch eine kritische Haltung den Medien, Autoritäten und Diskursen gegenüber wird so eine Schlüsselkompetenz erlangt, die beim Kampf gegen den Rassismus hilfreich ist. Das Verinnerlichen eines organisierten Skeptizismus schafft Immunität gegen rechtsgerichtete Esoterik und/oder populistische Vereinfachung, weil die Mechanismen von ‚Anderskonstruktionen‘ erkannt werden. Aufgrund der in ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit (2025, S. 14–19; S. 52) dokumentierten Verbreitung von Vorurteilen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, müssen Schüler*innen befähigt werden, rassistische Stereotype auch in scheinbar neutralen Materialien und alltäglichen Interaktionen zu erkennen.

Schule versteht sich nicht als ein neutraler Raum, sondern ist der Ort von curricularen Inhalten, Didaktik und sozialen Praktiken, die konsequent eingebettet sind in die Machtverhältnisse der Gesellschaft, die häufig (unreflexiv) reproduziert werden. Pädagogische Entscheidungen und Interaktionen im Klassenzimmer setzen direkt die Bedingungen für Gefühle von (Un-)Zugehörigkeit und reproduzieren so gesellschaftliche Machtverhältnisse (Wagner et al. 2024). Zugleich kann durch diese Position das Potenzial von Transformation genutzt werden, indem eine bewusste Ausrichtung der Bildungsprozesse auf kritisches Hinterfragen und Dekonstruktion

erfolgt (Simon & Fereidooni, 2020, S. 5). Weiters zeigen Initiativen wie D!SRUPT (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungssystem, 2023, S. 39–47), wie rassismuskritische Bildungsarbeit in Schulworkshops umgesetzt werden kann: durch Wissensvermittlung in gemeinsamen Lernräumen (Kommunalität), die Reflexion eigener Privilegien (Uneigennützigkeit) und das kritische Hinterfragen von Stereotypen (Organisierter Skeptizismus).

Im schulischen Alltag stehen einem solchen transformativen Potential zahlreiche und weitreichende Herausforderungen entgegen. Beispielsweise kann das strikte Ausrichten an die Prinzipien des CUDOS-Modells auf träge Institutionen stoßen, auf tief verankerte Vorgaben von Lehrplänen bis hin zum Widerstand von Kolleg*innen und/oder Eltern/Erziehungsberechtigten, weil rassismuskritische Unterrichtsansätze als nicht zulässige Politisierung innerhalb von Schulen abgelehnt werden. Außerdem müssten Qualifikationen der Lehrkräfte in diesem Bezug ausgebildet werden, damit die sensible Rolle der Moderation bei strukturellen Widersprüchen gelingt (etwa beim Widerspruch des Universalismus und gleicher Geltung im Bereich von standardisierten Bewertungssystemen oder wenn der organisierte Skeptizismus auf das Gebot einer scheinbaren Neutralität trifft). Das bewusste Auseinandersetzen mit derartigen Lücken in der Praxis stellt eine Notwendigkeit innerhalb des Organisierten Skeptizismus dar, indem verhindert wird, dass normative Leitprinzipien kein verklärtes, theoretisches Ideal darstellen, sondern der Kompass sind für Konflikte im Zuge der Veränderungsprozesse in der noch unvollkommenen Alltagspraxis von Institutionen.

Schlussfolgerung

Mit dem CUDOS-Modell wird ein normativer Rahmen angeboten, um Wissenschaft systematisch abzusichern gegen Ungleichheiten aufgrund Rassismus. Während das Prinzip der Kommunalität eine offene Teilhabe am Wissen fordert, verhindert der Universalismus eine Exklusion. Die Uneigennützigkeit bietet Schutz vor einer ideologischen Instrumentalisierung, während der Organisierte Skeptizismus das Dekonstruieren von rassistischen Denkweisen ermöglicht. Trotzdem ist das Modell CUDOS bloß das idealtypische Gerüst, das in der praktischen Realisierung häufig auf Widersprüche stößt. Diese Spannung wurde auch von Merton erkannt. Er führte aus, dass das Gewinnen von Erkenntnissen stets auf verschlungenen Wegen passiert und diesen auch folgen muss, was mehr ist als mittels vier normativer Imperative Erklärungen und Bestimmungen auszuführen (Niewöhner, 2013, S. 89).

Der Transfer auf den Kontext des Bildungsbereichs verdeutlicht das Potential von Schulen. Diese können mit einer Orientierung an den vier Normen einen zentralen Beitrag für die Prävention von Rassismus liefern. Die Rassismusforschung soll keine neutrale Position im Verständnis einer Gleichgültigkeit einnehmen, sondern sie hat parteiisch im Hinblick auf die Menschenwürde zu handeln: aus einer kritischen, reflexiven und inklusiven Perspektive. Auf diese Weise kann sie zwei Aufgaben zugleich erfüllen, nämlich wissenschaftliche Aufklärungsarbeit von Rassismus und das Schaffen von gesellschaftlicher Teilhabe. Bildung erhebt den

normativen Anspruch, durch transformative Prozesse eine qualitative Verbesserung zu bewirken. (Novakovits, 2025, S. 89).

Literaturverzeichnis

Balibar, E. (1991). The nation form: History and ideology. In E. Balibar & I. Wallerstein (Eds.), *Race, nation, class: Ambiguous identities* (pp. 86–106). London: Verso.

Bundesministerium für Kunst, Kultur, öffentlichen Dienst und Sport (BMKÖS). (2024). *Antirassismus-Strategie (ARS)*. Kompetenzzentrum für Diversität, Antirassismus und Antidiskriminierung. <https://www.bmwkms.gv.at/dam/jcr:ec8e92ef-f349-44d1-8700-94b5f5293030/ars.pdf>

Butterwegge, C. (2008). Definitionen, Einfallstore und Handlungsfelder des Rechtspopulismus. In C. Butterwegge & G. Hentges (Hrsg.), *Rechtspopulismus, Arbeitswelt und Armut. Befunde aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 11–77). Opladen: Budrich.

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*. University of Chicago Legal Forum.

Dokustelle Islamfeindlichkeit & antimuslimischer Rassismus. (2025). *Antimuslimischer Rassismus Report 2024*. <https://www.klagsverband.at/archives/22112>

Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park: Sage.

Europäische Union Agentur für Grundrechte (FRA). (2024). *Being Black in the EU: Experiences of people of African descent*. European Union Agency for Fundamental Rights. <https://fra.europa.eu/en/publication/2023/being-black-eu>

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Hajek, P., Siegl, A. & Dziendziel, N. (2024). *Integrationsbarometer: Befragung unter österreichischen Staatsbürger/innen 01/2024*. Österreichischer Integrationsfonds. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/OeIF-Integrationsbarometer-1-2024.pdf

Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen. (2023). *Analysen zu Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2022: Diskriminierungskritisches Qualitätsmanagement im Bildungswesen: Betrachtungen und Empfehlungen im Umgang mit Limitierungen, den potentiellen Langzeitwirkungen von Kränkungen und Möglichkeiten zur Sicherung von Mindeststandards*. https://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2023/07/IDB_Jahresbericht-2022.pdf

Israel, M. & Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists*. London: Sage.

McIntosh, P. (1988). White privilege and male privilege. In S. Shaw & J. Lee (Eds.), *Women's voices, feminist visions. Classic and contemporary readings* (pp. 91–98). Columbus: McGraw-Hill.

Merton, R. K. (1973[1942]). *The Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago Press.

Niewöhner, J. (2013). Von der Wissenschaftssoziologie zur Soziologie wissenschaftlichen Wissens. In T. Böschen & C. Schneider (Hrsg.), *Wissenschaftssoziologie* (S. 77–101). Bielefeld: transcript.

Novakovits, D. (2025). Von der Irritation zur Transformation: Lernprozesse im Kontext rassismuskritischer Religionspädagogik verstehen und gestalten. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 33 (1), S. 78–97.

Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.

Schneider, H. (1999). Der Beutelsbacher Konsens. In W. W. Mickel (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 358 (S. 171–177). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Schröder, B. (2019). *Zugehörigkeit und Rassismus: Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen (= Kultur und soziale Praxis)*. Bielefeld: transcript.

Simon, N. & Fereidooni, K. (2020). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer.

Wagner, J., Szelei, N., Eloff, I. & Acquah, E. (2024). Together or separate? Tracing classroom pedagogies of (un)belonging for newcomer migrant pupils in two Austrian schools. *Frontiers in Education* 9 (Article 1301415). <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1301415>

ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit. (2025). *Rassismus Report 2024: Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich*. https://imz-tirol.at/fileadmin/user_upload/ZARA_RassismusReport_2024.pdf

Ziman, J. (2000). *Real Science. What it is, and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anmerkungen

¹ Nur 25% positiv bei Muslim*innen vs. 60% bei ukrainischen Kriegsvertriebenen (Hajek et al. 2004, S. 18)

² 85% Zustimmung zu sanktionsbewehrten Deutschpflichten für Geflüchtete (ebd., S. 34)

³ 54% sehen das ‚Frauenbild‘ von Zuwanderern als „sehr großes Problem“ (ebd., S. 28)

⁴ 65% negative Bewertung des Zusammenlebens im öffentlichen Raum (ebd., S. 23)

Autor

Thomas Benesch, Tit. Univ.-Prof. HS-Prof. Dr.habil. DDr.

Seit 2012 Dozent und Hochschulprofessor an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland sowie Titularprofessor für Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der Westungarische Universität. Zuvor als Universitätsassistent und Fachhochschulprofessor in den Bereichen Biometrie und Informationsmanagement tätig. Autor von über 200 wissenschaftlichen Publikationen zu Bildungswissenschaft, angewandter Statistik und Fachdidaktik. Nebenberuflich als Unternehmensberater, Coach und Gutachter aktiv. Mitglied in Fachgesellschaften (ÖFEB, GDM).

Kontakt: thomas.benesch@ph-burgenland.at