

Petra Hild

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Regina Scherrer Käslin

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Schulhauskultur in der Migrationsgesellschaft ,anders‘ gestalten

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a663>

Der Beitrag zeigt auf, dass eine sprach- und diversitätssensible Schulhauskultur ein tragfähiges Fundament sein kann, um die Schule für Alle zu einem sicheren Lernraum gegen Diskriminierung zu gestalten. Eine der Grundfunktionen von Bildung und Schule ist es, Lernenden soziale Teilhabe zu ermöglichen – im Schulhaus und in der Gesellschaft. Dafür müssen sich Schulleiter*innen und Lehrpersonen einsetzen. Sie stehen in der Verantwortung ihre Schulhauskultur, ihr alltägliches Tun (in Bezug) auf nicht diskriminierende Führungs-, Lehr- und Lernpraktiken hin, zu überprüfen. Dazu gehört, sich alltäglich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche normativen Vorstellungen und Selbstverständlichkeiten gewisse Lernende und Lehrende privilegieren und inwiefern dies dem Auftrag der Schule zu integrieren und qualifizieren widerspricht.

Mehrsprachige, Rassismus, Linguizismus, sprach- und diversitätssensible Schulhauskultur

„Wir wünschen, dass wir so mit der Schweizer Gesellschaft zusammenarbeiten möchten, aber die Schweizer sprechen für sich: Aah, HSK ist so, und HSK ist eine gute Sache oder so, aber nur für sich. Und zwischen beiden gibt es so Wand, im Moment, denk ich“¹.

Obwohl Mehrsprachigkeit im Erwerbsleben einen hohen Stellenwert genießt, werden Mehrsprachige im Bildungswesen – wie das einführende Zitat aufzeigt, ignoriert. Dies erstaunt, zeigen doch die Zahlen des Bundesamtes für Statistik, dass 38% der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren zuhause mindestens zwei Sprachen und 21% mit ihren Eltern mehrere Sprachen sprechen (BFS, 2025). Im Kanton Zürich liegt der Anteil der Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache über alle Primarschulgemeinden bei 55.5%; in Schlieren, Dietikon und Opfikon bei 25% (Bildungsdirektion Kt. ZH 2025). Mehrsprachigkeit ist eine Realität und HSK-Unterricht (Heimatliche Sprache und Kultur) wird seit den 1930er Jahren in den Städten der

Schweiz angeboten (Giudici & Bühlmann, 2014). Das Bestreben möglichst alle in die Volksschule zu integrieren, hat den Zwang zur Assimilation, auch durch die Ankerkennung der UNO-Kinderrechtskonvention (1997), abgelöst. Nichtsdestotrotz, zeigen der Rassismusbericht Schweiz (2024) sowie der Bildungsbericht Schweiz (2023), dass diskriminierende Praktiken – von alltäglichen Interaktionen bis hin zu Beurteilungen – den Bildungsbereich durchziehen. Anstelle von Anerkennung ihrer herkunftssprachlichen Kompetenzen werden Mehrsprachige als DaZ-Schüler*innen als ‚Sorgenkinder‘ und nicht als Lernende mit besonderen, das Normale übertreffende (sprachlichen) Fähigkeiten betrachtet und eingeschätzt. Das Insistieren auf einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008) beschränkt sie in ihren Handlungs-, Partizipations- und Entfaltungsmöglichkeiten.

Der Beitrag fragt danach, inwiefern eine sprach- und diversitätssensible Schulhauskultur ein tragfähiges Fundament sein kann, um die Schule für Alle zu einem sicheren Lernraum gegen Diskriminierung zu entwickeln: Es ginge darum, Lernen ohne Beschämung, Vorverurteilung oder Fehleinschätzung zu ermöglichen, dies damit das meritokratische Prinzip mehr Geltung erlangt. Wir zeigen, dass wichtige Ressourcen und Potentiale von Mehrsprachigen verkannt, kaum wahrgenommen und für Lernprozesse genutzt werden. Was das für die Schulhauskultur und die Verantwortung von Führungspersonen bedeutet, diskutieren wir abschliessend.

Lern- und Bildungsprozesse diskriminierungsfrei gestaltbar?

Die Tatsache eine andere Erstsprache als Deutsch bzw. die Unterrichtssprache zu sprechen in Kombination mit Bildungssystemferne beeinflusst den Lern- und Bildungserfolg massgeblich (Bildungsbericht Schweiz, 2023, S. 30/76; PISA 2023, S. 51). Das „sich Ausschweigen“ (El-Maawi, 2022) gegenüber diskriminierenden Praktiken zieht Exklusionsprozesse und Benachteiligungen bestimmter Gruppen nach sich: Mehrsprachige Lernende und Lehrende können ihre plurilingualen und plurikulturellen Erfahrungen und Fähigkeiten kaum im schulischen Alltag einbringen. Für Lernende kann die Förderung der Erstsprache(n) allerdings einen bedeutenden Einfluss auf eine positive Identitätsbildung haben (Hall et al., 2002; Maylor 2009). Neben der verweigerten Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen (vgl. Eingangszitat), existieren in der Schweiz auch Ausgrenzungs- und Abwertungserfahrungen gegenüber ausgebildeten Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte (Mantel, 2021, S. 74).

Es gibt Spielarten von Diskriminierungen in pädagogischen Settings sowie Mechanismen, die im Feld der Bildung wenig diskutiert werden. Neben institutioneller Diskriminierung (z.B. HSK-Note, die zwar im Zeugnis festgehalten wird, jedoch keinen Einfluss auf die Selektion hat) erfolgen Diskriminierungen in alltäglichen Interaktionen. Sei dies in der Form gezeigter Ignoranz oder dem Unwillen, das „eigene“ Unterrichtszimmer in offiziell schulfreien Zeiten zu teilen: „[...] sie stellen einfach die Räumlichkeiten so ungern zur Verfügung; es ist wie Territorium, ein Territoriums-krieg also und das ist stärker geworden“². Gleichzeitig verweist der strukturelle Rassismus (Alltagsrassismus) auf die Privilegierten, wofür das Zitat und der gewählte Begriff „Territoriums-krieg“ (Kampf um Unterrichtsräume) steht. Zu dessen Überwin-

dung müssen wir unsere Komfortzone verlassen, denn die Privilegien der einen produzieren fortdauernde Verletzungen und Benachteiligungen der anderen. Wir sind darin geübt, Meinungen und Einstellungen z.B. zu Inklusion oder Mehrsprachigkeit zu diskutieren, doch tauschen wir uns kaum zur eigenen Beteiligung an Dominanzstrukturen und Machtverhältnissen aus (Hild & Scherrer, 2025a).

Sprache ist das zentrale Instrument zur Verständigung – egal ob gesprochen, geschrieben, als Emoji oder als Gebärde. Jede Äusserung hat das Potential, das Gegenüber zu integrieren oder auszugrenzen und kann diskriminierend, rassistisch wirken – auch unbeabsichtigt (Hild & Scherrer, 2022). Indem Vorurteile gegenüber Menschen aus einer gesprochenen oder geschriebenen Sprache – sei dies die Familiensprache, ein Dialekt oder Akzent – abgeleitet werden, rückt eine „spezielle Form des Rassismus“ (Dirim, 2010, S. 91) in den Fokus: Linguizismus. Dieser kann „[...] als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung“ (ebd.) verstanden werden. Sprachen werden hierarchisiert, gegeneinander ausgespielt, als unterschiedlich nützlich erachtet – sie haben einen Markt- und Tauschwert (Bourdieu, 2005). Damit geht mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz einher, was bis hin zur Abwertung der Sprecher*innen selbst führen kann: „Die Regelklassen-Lehrpersonen geben uns nicht diese Wert[schätzung]“³. Dahinter stehen Prozesse des „Othering“ (Riegel, 2016), Hierarchisierungen von Sprachen und Sprecher*innen oder diskriminierende, bzw. linguizistische Zuschreibungen durch und über Sprache.

„Translanguaging“ (Gantefort & Mahs, 2020) bietet einen anderen Blick auf Mehrsprachigkeit, macht keine Erst-, Zweit- und Drittsprachenunterscheidung, verzichtet auf diese Hierarchie. Gemeinsam und koordinierend nutzen Sprechende alle nötigen sprachlichen Mittel quer durch verschiedene Sprachen (und Kommunikationsmodi), um systematisch Texte zu produzieren, zu erschliessen und dadurch Sachverhalte zu klären. Sprachen mischend zu verknüpfen, auch ‚code switching‘ wird als intelligente Leistung erachtet, wohingegen Sprachen- und Sprechverbote ein ‚no go‘ darstellen: Die Vorstellung, dass Mehrsprachigkeit Sprachzerfall bedeutet, ist wissenschaftlich nicht haltbar. Translanguaging geht von der Verflechtung von Sprachen im Denken, Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben aus: Je mehr Netze entwickelt und ausgebaut werden können, desto kompetenter, effizienter und strategischer können Lernende sich in und mit verschiedenen Sprachen bewegen. Sprachen lernen und lehren geht in diesem Verständnis über linguistische Grenzen hinaus, denn mehrsprachige Bildungsräume eröffnen Weltsichten und Weltvorstellungen. Dieses Verhältnis zu Mehrsprachigkeit⁴ ist in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften wenig bekannt. Es wird die Normalität einer vor-migrantischen Gesellschaft aufrechterhalten, was „[...] zum vermeintlich legitim wirkenden Zwang von sprachlicher Vereinheitlichung und zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Bedrohung“ (Dirim & Mecheril 2010, S. 108) führt.

Was bedeutet dies alles im Hinblick auf den gesellschaftlichen Anspruch und Auftrag eine Schule für Alle zu schaffen?

Sprach- und diversitätssensible Schulhauskultur – Lernend Verlernen ermöglichen

„[...] für mich ist Schulhauskultur (...), ist eine Offenheit dem gegenüber, Verschiedenartigkeit, das ist für mich eine Haltungsfrage, das ist für mich eine Wissensfrage und ich muss bereit sein, mir das anzueignen und das umzusetzen und DAS sehe ich WIRKLICH NOCH nicht“⁵.

So beschreibt eine DaZ-Lehrerin ihre Wahrnehmung der Schulhauskultur, in der sie seit Jahren unterrichtet. Der Lern- und Bildungsweg der aktuellen Generation, die mehrsprachig ist und keine Sonderbeschulung braucht, wird durch alles, was getan oder unterlassen wird, beeinflusst: Sind wir uns dessen genug bewusst? Mit der Verpflichtung zur Inklusion (Behindertenrechtskonvention BRK, 15. Mai 2014⁶), geht die Verantwortung einher, vulnerable Gruppen wie Mehrsprachige gegen Diskriminierungen zu schützen, ihnen soziale Teilhabe zu ermöglichen und einen beschämungsfreien Raum für ihr Lernen zu bieten. Dies könnte mit einer diversitäts- und sprachsensibel gestalteten Schulhauskultur gelingen. Diese zeigt sich bspw. darin, ob Erwachsene Kindern und Jugendlichen – entgegen dem Machtgefälle – die Ermächtigung geben, ihre Stimme zu erheben, ihnen „Voice“ zu gewähren. „Das Konzept der Voice umfasst nicht nur das sprachliche Können und Tun eines Menschen, sondern auch die Frage, wie soziale Herkunft und kollektive Erfahrung darin Ausdruck finden [...]“ (Brizic, 2022, S. 18). „Hearing“ ist die Antwort auf Voice, die Art und Weise wie einer Stimme Gehör geschenkt wird, wie das Gehörte interpretiert und für den schulischen Rahmen ‚übersetzt‘ wird. Beide Konzepte sind ein wesentlicher Teil des professionellen Handelns von Lehrenden (ebd.).

Ergebnisse unserer Projekte zeigen, dass die Einladung Mehrsprachiger mitzutun ebenso wie die Aufforderung, Bestehendes zu hinterfragen, es neu oder auch nur anders zu denken, noch nicht in die Logiken und Praktiken von Schulentwicklung eingegangen sind. Diskriminierende Praktiken, z. Bsp. Sprachverbote im Unterricht, auf dem Pausenareal, im Schulhaus oder Aufforderungen wie „Mach doch einen Vortrag zu deinem Heimatland“ lassen erahnen, dass HSK-Lehrpersonen und mehrsprachige Schüler*innen noch (zu) oft von Verbesonderung (Do Mar Castro Varela 2016) und Rassismus betroffen sind. Schulhauskultur – so zeigen unsere Projekte – ist eine vulnerable Angelegenheit und kein bewusster kooperativer multiprofessioneller Lernprozess.

Eine Schulhauskultur, die sich am Ziel einer nicht diskriminierenden Führungs-, Lehr- und Lernpraktiken ausrichtet, ermächtigt alle Beteiligten, normative Vorstellungen und Selbstverständlichkeiten im schulischen Alltag in Frage zu stellen, insbesondere auch die der Privilegierten.

„Die einen Kolleg:innen sind sehr vorsichtig, die anderen eher gedankenlos. Sie merken nicht, was sie eigentlich anrichten mit ihrem Tun. Da gibt es auch kein Hinterfragen, was das auslöst.“⁷.

Vorsicht, Gedankenlosigkeit, sich raushalten und schweigen, d.h. „[...] eine ‚neutrale‘ Haltung unterstützt den Status quo. Erst eine aktive rassismuskritische Haltung verändert die vorherrschende Machthierarchie“ (El-Maawi 2022, S. 114). Prozesse des Othering, der Verbeson-

derung, diskriminierendes Reden (auch wenn Lehrpersonen unter sich sind), solches müsste selbstkritisch diskutiert werden, damit sich ohne Angst und Beschämung ein geteiltes Lernverständnis entwickeln kann. Schulhauskulturen können weiter/entwickelt werden, indem sich Schulen „[...] dem Lernen und Lehren und den Beziehungen widmen und nicht nur den Leistungen und Ergebnissen“ (Boban & Hinz 2019, S. 8). Wie können Führungspersonen und Lehrende sich dafür einsetzen?

Lern- und Bildungsprozesse ,anders‘ gestalten

Wer erhält eine Stimme – wie wird wem zugehört? Wovon sprechen wir und wovon lieber nicht? Reden wir über das, was pädagogisch zählt oder über das, was uns interessiert oder entlastet? Führungspersonen sind verantwortlich dafür, allen Akteursgruppen – insbesondere im Schulentwicklungsprozess – Stimme und Gehör zu verschaffen, um Partizipation zu ermöglichen. Das Hinterfragen von (schuleigenen) Kulturen, Strukturen und Praktiken macht Barrieren sichtbar. Denn, „[...] anstatt die Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen nur mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf oder individuellen Bildungsbedarf zu begründen, setzt das wichtige Ressourcen frei“ (Boban & Hinz, 2019, S. 55). Gut Gemeintes (woher kommst du?) zu hinterfragen, gehört ebenso dazu, wie Prozesse des Verniedlichens und Wegschauens zu diskutieren. „Ignoranz ist nicht dem Zufall und selten Unsicherheit geschuldet, stellt vielmehr eine Waffe der Dominanten, Privilegierten dar“ (Hild & Scherrer, 2022). Führungspersonen sind herausgefordert mit dem Pflegen einer vielstimmigen Schulhauskultur in der Voice und Hearing genauso selbstverständlich sind, wie das Reden mit Menschen und nicht über sie. Um eine sprach- und diversitätssensible Schulhauskultur zu realisieren, müsste Schulentwicklung von folgenden Schwerpunkten ausgehen:

- Schulentwicklung – Prozess der ganzen Schuleinheit: Bisher wird sie projektartig verstanden, was eine additive Logik nach sich zieht. Einen Prozess als Schulhausteam in Angriff nehmen, setzt die Bereitschaft voraus, zusammen unbekanntes Terrain zu betreten, kein klares Ende zu avisieren. Entgegen der langjährigen Gewohnheit, ein Projekt abzuschliessen, das abgehakt werden kann (Hild & Scherrer, 2025b).
- Arbeit an der Schulhauskultur – weder Programm noch Methode: Benachteiligungen, subtile Ausschlussmechanismen pro-aktiv angehen, ist mehr als Didaktik, mehr als ein neues Projekt zu lancieren, braucht Lern- und Verlernraum. Alltagsrassismus und Diskriminierungsmechanismen wären ansprechbarer und – ja, das geht (oft) nicht ohne Konflikte – Erwachsene könnten Heranwachsenden ihre Konfliktfähigkeit vorleben. Partizipativeres Miteinander wiederum bietet die Chance, möglichst alle Stimmen zu hören und Prozesse des Verstehens anzubahnen.
- Sprach- und Diversitätssensible Schulhauskultur – eine aktiv rassismuskritische Haltung als Basis, um Bildungsgerechtigkeit eher zu ermöglichen: Professionelles pädagogisch geleitetes, d.h. auch beschämungsfreies Lehr- und Lernverständnis einfördern und fachdidaktische Lernmöglichkeiten und Materialien auf diskriminierende Ausdrucksweisen und Darstellungen sowie privilegierende Inhalte überprüfen.

- Multiprofessionelle Teams – hilfreich wäre die „fraglose Zugehörigkeit“ (Mantel 2021, S. 75) von andersartig ausgebildeten Professionellen: Prozesse des Mitredens und Zuhörens stärken und Performance anderer/andersartiger zuzulassen, unterstützt Verstehen und wirkt der Vereinzelung der Lehrenden entgegen (Hild & Scherrer 2025a).

Die Schule als sichereren Lernraum gegen Diskriminierung zu entwickeln, verlangt von Professionellen ihre Schulhauskultur ‚anders‘ zu gestalten, bspw. mit dem Index zur Inklusion (Boban & Hinz, 2019). Dazu braucht es die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, die erlernt und in immer wieder anders gelagerten Situationen geübt werden muss, damit Prozesse des Verstehens möglich werden. Es ist eine Herausforderung Andere in ihrem Sinn zu verstehen, ohne die eigenen Schemata überzustülpen. Die Kinder einer Klasse sollen bspw. anhand eines Bildes mit Vogelspuren im Schnee eine Geschichte erzählen. Lernende aus Kriegsgebieten erkennen in den Abdrücken die digitale Darstellung der Drohnenwarnungen ihres Heimatlandes. Was löst das bei ihnen aus? Sind sie in der Lage eine Tiergeschichte zu erzählen? Einheimische beziehen sich auf hiesige kollektive Erfahrungen, sie versäumen es, sich zu fragen, welche Assoziationen eine bestimmte Aufgabenstellung auslösen könnte. Dank der Schulassistentin im Team, die die kollektive Erfahrung mit der Drohnen-App teilt, wird Verstehen möglich. Die Kinder sind nicht unmotiviert oder überfordert, vielmehr werden sie aufgrund des gewählten Bildmaterials an die Brutalität des Krieges erinnert und in ihrer Ausdruckskraft eingeschränkt.

Indem wir uns auf Sprache und Sprachen in Interaktionen konzentrieren und uns gegenseitig mit ungewohnten Fragen herausfordern und selbstkritisch auseinandersetzen, „[...] können wir versuchen, rassismusarme Räume zu schaffen, in der Hoffnung, dass kommende Generationen in einer reflektierten rassismuskritischen Gesellschaft aufwachsen können“ (El-Maawi 2022, S. 111).

Literaturverzeichnis

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung*, 2., korrigierte und aktualisierte Auflage. Übersetzt von I. Boban und A. Hinz. Beltz.

Bourdieu, P. (2005): *Was heisst Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Braumüller.

Brizić, K. (2022): *Der Klang der Ungleichheit: Biografie, Bildung und Zusammenhalt in der vielsprachigen Gesellschaft*. Waxmann.

BFS (Bundesamt für Statistik Schweiz): <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neu-veroeffentlichungen.assetdetail.34788128.html>, Stand 8. Januar 2026.

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR)/humanrights.ch (2024). *Rassismussvorfälle aus der Beratungsarbeit 2023*. EKR.

El-Maawi, R., Owzar, M., Bur, T. & Attoun, S. (2022). *No to Racism, Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. (1. Auflage). hep.

- Dirim, I. (2010). Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so». Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Mecheril, P., Inci, D., Gomolla, M., Hornberg, & S., Stojanov, K. (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturellpädagogische Forschung* (S. 91112). Waxmann.
- Do Mar Castro Varela, M. (2016). Postkolonialität. In Mecheril, P. (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, (S. 152166). Beltz.
- Gantefort, Ch. & Mahs, I-M. (2020). Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf, Stand 13. Februar 2026.
- Gogolin, I. (2008 / 2017). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Giusici, A. & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Eine Auswahl gute Praxis in der Schweiz*. Bern: EDK-Schriftenreihe „Studien + Berichte“.
- Hall, S. (2004.) Das Spektakel der ‚Anderen‘. In Hall, S. (Hrsg.), *Ideologie, Identität, Repräsentation: Ausgewählte Schriften 4*, (S. 108–166). Argument.
- Hild, P. & Scherrer, R. (2025a). Ringen um Wahrnehmung und Anerkennung – Mehrsprachige im sozialen Feld Schule. In Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hrsg.), *Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung*, (S. 179194). Beltz Juventa.
- Hild, P. & Scherrer, R. (2025b). *Schlussbericht BAK*. PHZH.
- Hild, P. & Scherrer, R. (2022). Rassismus ist kein Rechtsausenphänomen. In *PHZH Blog Schulführung*.
- Kanton Zürich Bildungsdirektion (2025). *Die Schulen im Kanton Zürich 2024/2025*. Bildungsdirektion, Bildungsplanung / Bildungsstatistik.
- Mantel, C. (2021): Gesucht: Diversität unter Lehrpersonen. *Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration* (38), 7475.
- Maylor, U. (2009). They do not relate to Black people like us’: Black teachers as role models for Black pupils. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 509527.
- Riegel, Ch. (2016). *Bildung - Intersektionalität - Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). 2023. *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: SKBF.
- PISA 2023 <https://www.pisa-schweiz.ch/PISA2022-DieSchweizimFokus.pdf>, Stand 8. Januar 2026.

Anmerkungen

¹ Originalzitat – Stimme einer HSK-Lehrperson – aus unseren Projekten (Hild & Scherrer 2020).

Zusammenarbeit und Schulhauskultur waren Kernthemen in verschiedenen Gruppengesprächen in unseren Projekten (Hild/Scherrer 2020, 2022-2025). Teilnehmende waren HSK-, DaZ- und Regelklassenlehrpersonen.

² Zitat vgl. Fussnote eins.

³ Zitat vgl. Fussnote eins.

⁴ Aktuell findet ein weiterer Paradigmenwechsel durch Digitalisierung, AI-/KI-Tools und deren Anwendungen statt, was im Rahmen dieses Kurzaufsatzes nicht angesprochen werden kann.

⁵ Originalzitat – Stimme einer DaZ-Lehrperson.

⁶ Details siehe:

<https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>, aufgerufen: 11.02.2026.

⁷ Originalzitat – Stimme einer DaZ-Lehrperson.

Autorinnen

Petra Hild, Dr. phil.,

Dozentin in Aus- und Weiterbildung, Fachgruppenleiterin „Erziehungs- und Sozialwissenschaften“ an der Pädagogischen Hochschule Zürich, lehrt und forscht zu Bildungsungleichheiten und Mehrsprachigkeit, Diskriminierungen sowie Lehrtätigkeiten/-praktiken. Publikationen zu Sozialen Ungleichheiten (Habitus im Hochschulstudium), marginalisierten Gruppen, Mehrsprachigen und zu Kooperativem Lernen.

Kontakt: petra.hild@phzh.ch

Regina Scherrer Käslin

Soziologin, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich bis 31.12. 2025, lehrte und forschte zu Bildungsungleichheiten, Transitionen im Bildungs- und Lebensverlauf, Lehrtätigkeiten/-praktiken und Lehrenden. Publikationen zu Sozialen Ungleichheiten, Transitionen und marginalisierten Gruppen.

Kontakt: r.scherrer@shinternet.ch