

ausgabe 2026_1

A young boy and girl are smiling at each other. The boy is on the left, wearing a white kippah and a brown t-shirt. The girl is on the right, wearing a beige hijab and a brown dress. They are standing in front of a colorful mural on a brick wall. The mural features a large blue Star of David on the left, a white dove in the center, and a yellow crescent moon on the right. Below the dove is a drawing of two hands shaking. The text 'Wider Antisemitismus, Islamismus und Rassismus' is overlaid in white on the bottom half of the image.

**Wider
Antisemitismus,
Islamismus
und
Rassismus**

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2026_1

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial	4
------------------------	---

Führungskultur

Marie-Christin Grobner

Courage ist eine Frage der Entscheidung

Antisemitismusprävention in Primar- und Sekundarstufenpädagogik	5
---	---

Stephan Gerhard Huber und Manuela Egger

Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in der Bildungspraxis

Erkenntnisse zur Förderung von Respekt, Demokratie und Vielfalt	14
---	----

Judith Hollenweger und Wiltrud Weidinger

Friedensraum Schule gestalten

Mit Polarisierungen im Schulkontext professionell umgehen	24
---	----

Marie-Christin Grobner, Margarethe Kainig-Huber, Büşra Kodak und Paul R. Tarmann

Für ein entschlossenes Miteinander

Die Vermittlung von Demokratie als Auftrag und Chance von Bildungseinrichtungen	31
---	----

Thomas Benesch

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

42

Petra Hild und Regina Scherrer Käslin

Schulhauskultur in der Migrationsgesellschaft ‚anders‘ gestalten	51
--	----

Britta Knapp

Wider den Linguizismus

Wie kann es gelingen, Schule so zu gestalten, dass jede Erstsprache
als Ressource erlebt wird?59

Im Gespräch mit

Petra Heißenberger

Klare Haltung zeigen und dialogbereit bleiben!

Extremismusprävention als Aufgabe der Schule
Im Gespräch mit Giuliana-Stefania Linz72

Kultur macht Schule

Carmen Sippl

Denkraum Zukünfte VII

Kulturelle Vielfalt wider institutionelle Uniformität für die Zukunft der Bildung77

Lesen lohnt sich

Sabine Höflich

Die traumainformierte Schule

Ein Handbuch88

Begriffsbox

Hubert Philipp Weber

Antisemitismus, Antijudaismus.....91

Sabine Höflich

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.....93

Sabine Höflich

Vorurteilsbewusste Pädagogik.....96

Sabine Höflich

Stereotype Threat-Effekt.....99

Erwin Rauscher

Islamismus102

Erwin Rauscher

Rassismus104

Impressum

Impressum106

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a668>

Antisemitismus	Islamismus	Rassismus
<i>Die Jungen werfen zum Spaß mit Steinen nach Fröschen Die Frösche sterben im Ernst</i> Erich Fried	<i>Frage: Was ist das Gegenteil von Glaube? Nicht Unglaube. Zu endgültig, gewiss, herme- tisch. Selbst eine Art Glaube. Zweifel.</i> Salman Rushdie	<i>Ich höre ein Ungeheuer atmen, ich höre, wie der Atem der Demokratie schwächer wird.</i> Elfriede Jelinek

„Nie wieder“ ist spätestens nach den Folgen des 7. Oktober 2023 zum „Nicht schon wieder“ geworden. Wenn antisemitische Narrative in Social Media, Familien oder Peer-Groups zunehmen, tauchen sie alsbald auch im Klassenzimmer auf.

9/11 erinnert uns, wie ein einzelner Tag Leben verändert. Jedes Jahr, das vergeht, macht die Erinnerung nicht schwächer, sondern tiefer. Ein Tag heiliger Worte für antiheilige Taten. Geschehen nicht im Namen einer Religion, sondern einer Ideologie als deren Verzerrung.

Werden an einer Schule alle Kinder mit ausländischem Namen in eine Klasse gepackt (und geparkt), so zeugt das von Kategorisierung, Abwertung und Ausgrenzung: Das ethische Gewissen wird durch ein ethnisches ersetzt.

Der eigene Stolz auf seine Heimat und ihre Geschichte mit Hirn und Herz wird hirnlos dort, wo das eigene Land, und herzlos, wo die eigene Religion zum einzig Wahren, Guten und Schönen wird.

Verschwörungserzählungen und Propaganda, fehlendes Wissen über das Vergangene, verfehltes Interesse an einer gemeinsamen Zukunft – sie alle brauchen nicht nur Angebote zur Toleranz: geschlossene Solidarität, offenen Widerspruch, gepflegte Erinnerungskultur.

Machen wir Schüler*innen zu Menschen, nie Menschen zu Symbolen!

Erwin Rauscher (für Herausgeber*innen, Redaktion & Editorial-Board)

Marie-Christin Grobner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Courage ist eine Frage der Entscheidung

Antisemitismusprävention in Primar- und Sekundarstufenpädagogik

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a579>

Das Forschungsprojekt „Philosemitismus“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich entwickelt gezielte pädagogische Ansätze, die der Förderung von Zivilcourage, Engagement und der Prävention von Antisemitismus in der Primar- und Sekundarstufe dienen. Das Projekt wird im Rahmen einer Dissertation im Fachbereich Bildungswissenschaften an der Universität Wien weitergeführt und fortlaufend weiterentwickelt. Im Fokus stehen die Biografien der „Gerechten unter den Völkern“, die altersgerecht für den Unterricht aufbereitet werden. Ziel ist es, Empathie, moralische Urteilsfähigkeit und demokratische Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen zu stärken. Hintergrund ist die Zunahme antisemitischer Vorfälle und die Notwendigkeit einer fundierten Demokratie- und Wertebildung. Das Dissertationsvorhaben und das Forschungsprojekt reagieren damit auf nationale und internationale Bildungsstrategien gegen Antisemitismus und stärken historisches Bewusstsein durch die Auseinandersetzung mit authentischen Lebensgeschichten. In mehreren Forschungsschwerpunkten werden wissenschaftliche Grundlagen erarbeitet, didaktische Materialien entwickelt, empirisch getestet und in den Unterricht integriert. Die Bedeutung von Bildung als präventives Instrument gegen Antisemitismus und für die Stärkung demokratischer Werte steht dabei im Zentrum.

Antisemitismusprävention, Zivilcourage, Demokratiebildung, Wertebildung, Biografiearbeit

*„Mut in Zivil ist besser als Tapferkeit in Uniform.“
Erich Limpach (1899–1965)*

Das aktuelle Forschungsprojekt „Philosemitismus“ der PH NÖ zielt darauf ab, die Konzepte „Zivilcourage“, „Engagement“ und „Antisemitismusprävention“ für Kinder und Jugendliche im Primar- und Sekundarbildungsbereich im Kontext von Demokratiebildung, Werteerziehung und Erinnerungsarbeit theoretisch fundiert zu analysieren und kindgerecht aufzubereiten. Die Biografien der „Gerechten unter den Völkern“ werden in altersgerechte Lehrmaterialien umgewandelt, deren Wirksamkeit durch Pilottests überprüft wurde und die nach einer entsprechenden Anpassung zur Veröffentlichung gelangten.

Die Aktualität des Themas lässt sich durch eine erhöhte Frequenz antisemitischer Vorfälle untermauern, die von entsprechenden Beratungsstellen systematisch erfasst und in analytischen Berichten publiziert werden. „Im Kalenderjahr 2024 hat die Antisemitismus-Meldestelle der Israelitischen Kultusgemeinde Wien (IKG) insgesamt 1.520 antisemitische Vorfälle in Österreich registriert. Dies entspricht einer Zunahme um 32,5 % im Vergleich zum Vorjahr (1.147) und stellt die höchste Zahl gemeldeter antisemitischer Vorfälle seit Bestehen der Meldestelle dar“ (IKG, 2025). Dabei wird eine Vielzahl unterschiedlicher Formen des Antisemitismus identifiziert. Im Jahr 2018 erachtet die österreichische Bundesregierung im Zuge ihrer EU-Ratspräsidentschaft den Themenkomplex der Bekämpfung des Antisemitismus als prioritär (BMB, 2025). Ein wesentlicher Fortschritt ist die Formulierung einer nationalen Strategie durch das Bundeskanzleramt zur Bekämpfung von Antisemitismus im digitalen Umfeld. Die Bildungsprogramme und didaktischen Materialien, die von ERINNERN:AT konzipiert und bereitgestellt werden, tragen wesentlich zur Vermittlung von historischem Wissen und zur Sensibilisierung gegenüber antisemitischen Tendenzen bei. Das Zentrum POLIS widmet sich der Erforschung und Förderung von Demokratiekompetenzen im Kontext des Referenzrahmens für eine demokratische Kultur (RFCDC) des Europarats. Seit der Integration der politischen Bildung in die österreichischen Lehrpläne (BMB, 2025) haben sich vielfältige neue didaktische und methodische Ansätze herausgebildet. Die Entwicklung demokratischer Kompetenzen erfordert nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern auch die Befähigung zu aktivem und reflektiertem Handeln in demokratischen Kontexten, einschließlich kognitiver Verarbeitung, partizipativem Engagement und kritischer Reflexion.

Wertebildung wird als systematischer Prozess verstanden, bei dem Individuen durch Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt und durch den aktiven Erwerb von Wertekompetenzen ihre persönlichen Werte und Werthaltungen im Kontext ihrer Persönlichkeitsentwicklung ausprägen. Wertebildung wird dabei als integraler Bestandteil verstanden, wobei sowohl der individuelle Erwerb von Wertekompetenzen als auch die pädagogisch begleitete Reflexion und Auseinandersetzung mit Werten essenziell sind (Schubarth, 2016, S. 22). Ziel des Forschungsprojekts und Dissertationsvorhabens ist es, direkt bei den Kindern und Jugendlichen als zukünftige Generation anzusetzen.

Yad Vashem (<https://www.yadvashem.org/>) entwickelte das Konzept einer altersgemäßen Entfaltung des Lernstoffes Holocaust, welches eine kindgerechte Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust unterstützt. Dieses Konzept verlangt, dass mit authentischen Lebensgeschichten gearbeitet und die Entwicklung von Empathie gefördert wird, wie sie auch im Zusammenhang mit Zivilcourage und Engagement notwendig ist. Für die Primarstufe wird explizit die Vermittlung von Überlebensgeschichten empfohlen. Es sollen Biografien weitergegeben werden, in denen Verfolgte durch Flucht oder Hilfeleistungen einer Ermordung entgehen konnten. Diese Unterstützung erfolgte durch couragierte Personen, von denen einige nach dem Krieg als „Gerechte unter den Völkern“ geehrt wurden.

Die Gerechten unter den Völkern

Ich glaube, es ist wirklich Lorenzo zu verdanken, dass ich heute am Leben bin – nicht in erster Linie wegen seiner materiellen Hilfe, sondern weil er mich durch seine Gegenwart ständig daran erinnerte ... dass es außerhalb der unseren noch immer eine gerechte Welt gab, Dinge und Menschen, die noch immer rein und intakt waren ... für die es sich zu überleben lohnte. (Levi, 2010)

Der Terminus „Gerechte unter den Völkern“ beschreibt eine spezifische Ehrung, die von der israelischen Gedenkstätte Yad Vashem vergeben wird, um nicht-jüdische Individuen zu würdigen, die während des Holocausts durch das nationalsozialistische Regime außerordentliche und risikoreiche Maßnahmen ergriffen, um jüdische Personen vor Verfolgung, Deportation und Ermordung zu schützen. Die Auszeichnung „Gerechte unter den Völkern“ basiert auf der Würdigung von individueller Zivilcourage und ethischer Integrität während einer Periode systematischer Verfolgung durch das nationalsozialistische Regime. (Yad Vashem)

Die Kriterien für die Verleihung dieser Ehrung sind präzise spezifiziert und schließen mehrere fundamentale Bedingungen ein: Zunächst muss die betreffende Person bewusst und in Kenntnis des Konflikts mit den nationalsozialistischen Vorschriften gehandelt haben. Zudem sollte die gerettete Person jüdisch gewesen sein. Die Rettungsaktionen müssen ohne eine unmittelbare finanzielle oder ideologische Motivation erfolgt sein, sondern aus einem moralischen oder ethischen Impuls heraus. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Rettungsmaßnahme nachweislich und in erheblichem Umfang dazu beigetragen hat, das Leben von Jüdinnen und Juden zu schützen. Dabei ist es unerheblich, ob die Rettung in einer kleinen oder groß angelegten Aktion stattfand, maßgeblich ist der persönliche Einsatz.

Für die Anerkennung als „Gerechte unter den Völkern“ sind Dokumentationen und Beweise entscheidend, die in Form von Zeugenaussagen und anderen relevanten Quellen vorgelegt werden müssen. Nur durch eine gründliche Untersuchung kann Yad Vashem sicherstellen, dass die Kriterien erfüllt sind.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Auszeichnung „Gerechte unter den Völkern“ nicht nur die Anerkennung der persönlichen Opfer und der Zivilcourage der Geehrten symbolisiert, sondern auch ein bedeutendes Instrument der kollektiven Erinnerung und der moralischen Verantwortung darstellt. Sie mahnt die Menschheit an die Notwendigkeit, in Zeiten des Unrechts und der Verfolgung standhaft zu sein und den Prinzipien der Menschlichkeit treu zu bleiben.

Überblick über den Forschungsstand

Trotz des Slogans „Nie wieder“, der als mitreißender ethischer Imperativ erklingt, um für die Menschenrechte zu kämpfen und zukünftige Völkermorde zu verhindern (Kaplan, 2018, S. 17), hat die Menschheit immer noch mit verschiedenen Erscheinungsformen des Antisemitismus zu tun (Foxman, 2004, S. 6). In den letzten Jahrzehnten haben die Hinweise auf aktuelle und neue oder veränderte Formen des Antisemitismus im öffentlichen und akademi-

schen Diskurs zugenommen, als Reaktion auf die in Europa zu beobachtende Eskalation antisemitischer Stimmungen (Ensinger, 2006, S. 34). Antisemitismus ist mehr als nur ein Vorurteil gegen Juden: Antisemitische Stereotype können sich wie Chamäleons an die jeweilige Zeit anpassen und in ihrer extremen Form zu einem Weltbild addieren, in dem Juden eine ideologisierte Sündenbockfunktion übernehmen (Wetzel, 2017). Manche Forscher*innen sprechen von einem „modernen“ Antisemitismus, der sich als komplexes und äußerst vielseitiges Phänomen starren Definitionsversuchen entzieht (Grimm & Kahmann, 2018, S. 7). Aktuelle Befunde zum Antisemitismus machen deutlich, dass gruppenbezogene Abwertungen von Jüdinnen und Juden weit verbreitet sind, insbesondere in Form des sekundären und israelbezogenen Antisemitismus (Zick & Klein, 2014, S. 77). Die Frage, was am Antisemitismus im 21. Jahrhundert neu ist oder ob überhaupt von einem neuen Antisemitismus gesprochen werden kann, lässt sich nur durch die Bestimmung des „alten“ Antisemitismus erkennen (König & Schulz, 2019, S. 16). Der historische Ort, an dem sich der Antisemitismus entwickelte, war das 19. Jahrhundert mit seinen grundlegenden Umwälzungen in der Arbeitswelt, im sozialen Leben und in der politischen Ordnung (König & Schulz, 2019, S. 16).

Die Antisemitismusforschung steht vor der Aufgabe, auf antisemitische Entwicklungen zu reagieren und die verschiedenen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Abwehrmaßnahmen mit wissenschaftlicher Expertise zu unterstützen (Grimm & Kahmann, 2018, S. 7). Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus und dessen Prävention rückt die Rolle der Bildung in den Fokus (Ensinger, 2006, S. 34). Pädagogische Intervention und vor allem Prävention durch Erziehung und Lernen zu demokratischem und tolerantem Verhalten sowie eine umfassende Vermittlung von pro-demokratischen Werten sind wichtige Aufgaben der Bildung in Familien, Jugendarbeit, aber vor allem in allgemeinbildenden Schulen (Ludwig et al., 2011, S. 231). Für die politische Bildung lässt sich sagen, dass es bis vor kurzem keine nennenswerten Konzepte zum Umgang mit Antisemitismus gab und insbesondere aktuelle Formen nicht thematisiert wurden. Bislang galt die Auseinandersetzung mit dem Holocaust als ein wirksames Mittel gegen Antisemitismus. Diese Annahme hat sich jedoch als falsch erwiesen (Ensinger, 2006, S. 34). Einige Experten betonen die dringende Notwendigkeit, einen eigenständigen Bildungsansatz zur Auseinandersetzung mit den aktuellen Erscheinungsformen und Ursachen des Antisemitismus zu entwickeln (Ensinger, 2006, S. 34). Aufgabe der Bildung ist es, über das Phänomen zu informieren, ein Bewusstsein für seine Strukturen, Mechanismen und Funktionen zu schaffen, die persönliche Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu fördern und Wissen zu vermitteln (Ensinger, 2006, S. 34).

Aufgrund der Relevanz des Themas ist in den letzten Jahren eine Reihe von Publikationen erschienen, die sich den modernen Erscheinungsformen des Antisemitismus und seinen aktuellen Entwicklungen widmen und sich mit möglichen pädagogischen Präventionsmaßnahmen auseinandersetzen. Zu den neueren Studien gehören sowohl deutsch- als auch englischsprachige Publikationen: „Linke Projektionen zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus unter besonderer Berücksichtigung des Antisemitismus von Links“ von T. Ensinger (2006), „Antisemitismus im 21. Jahrhundert: Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror“ von M. Grimm und B. Kahmann (2018), „Antisemitismus im 19. Jahrhundert

aus internationaler Perspektive“ von M. König und O. Schulz (2019), „Antisemitismus heute – klassische und neue Erscheinungsformen einer Ideologie“ von J. Wetzel (2017), „Antisemitismus als Herausforderung für die schulische und außerschulische Bildung“ von J. Wetzel (2019), „Modellprojekte zur Prävention von aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus im Bundesprogramm ‚Demokratie leben!‘“, des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017), „Addressing antisemitism through education: guidelines for policymakers“ von UNESCO und OSZE (2019), „Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung“ von Mokrosch et al. (2020), „Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen“ des Bundesministeriums für Inneres (2017), „Der Anstieg des Antisemitismus im Internet während der Pandemie: A study of French and German content“ der Europäischen Kommission (2021), „Der neue Antisemitismus“ von D. Lipstadt und S. Pauli (2018), „Holocaust Education in Primary Schools in the Twenty-First Century: Current Practices, Potentials and Ways Forward“ von Szejnmann et al. (2018) und viele andere.

Trotz der Vielzahl neuer Publikationen und Beiträge gibt es in der wissenschaftlichen Literatur noch keine systematische Studie, die sich mit der Entwicklung von pädagogischen, präventiven Angeboten in Bezug auf verschiedene Erscheinungsformen von Antisemitismus beschäftigt. Diese bestehende Forschungslücke wird durch dieses Dissertationsprojekt geschlossen.

Es wird davon ausgegangen, dass sich pädagogische Präventionsmaßnahmen ständig an die neuen Formen des Antisemitismus anpassen müssen, um wirksam zu sein. Dabei verdeckt pädagogische Prävention nicht gesellschaftliche Probleme, sondern weist auf strukturelle Zusammenhänge hin und gibt im Idealfall den Anstoß zu strukturellen Veränderungen (Klimsa, 2007, S. 23). Die antisemitischen Präventionsmaßnahmen sind im Kontext der heutigen geopolitischen Situation und der Migrationsgesellschaft besonders aktuell, da viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere Muslime, in österreichischen und deutschen Schulen lernen. Mehrere Studien und Erfahrungsberichte seit dem Jahr 2000 zeigen, dass Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Großstädten zugenommen hat (Stender et al., 2010, S. 136).

Im Diskurs bislang wenig berücksichtigt wurde die Primarstufe. Als Master of Education war die Autorin des vorliegenden Artikels sowohl als Lehrerin als auch stellvertretende Leiterin in niederösterreichischen Volksschulen tätig und erlebte dabei, dass Kinder bereits im Volksschulalter mit antisemitischen Inhalten in Kontakt kommen bzw. diese unreflektiert verbreiten. Es ist daher nicht zu früh, bereits in der Primarstufe mit Antisemitismus-Prävention im Kontext von Demokratie- und Wertebildung zu beginnen.

Demokratiebildung als Bildungsziel

Die Förderung von Demokratie und Wertebildung soll als zentrales Ziel des Bildungssystems hervorgehoben und deren Relevanz detailliert erläutert werden. Zeitgenössische Demokratien stehen vor vielfältigen Herausforderungen. Aktuelle wissenschaftliche Untersuchungen

unterstreichen die komplexen Herausforderungen, vor denen moderne Demokratien stehen, wie in Arbeiten mit Titeln wie „Krisen der Demokratie“ (Przeworski, 2020), „Die demokratische Regression“ (Schäfer & Zürn, 2021), „Der Zerfall der Demokratie“ (Mounk, 2018) und „Wie Demokratien sterben“ (Levitsky & Ziblatt, 2018) dargelegt wird.

Einer der Indikatoren für die gegenwärtige, weltweite Krise der Demokratie ist der Wahlerfolg der populistischen Parteien (Detterbeck, 2021), aber auch die anwachsende soziale Ungleichheit bei der politischen Beteiligung (Elsässer, 2022), die zunehmende Polarisierung der Gesellschaft (Bürger & Staat, 2021), das vermehrte „Verrohen“ des politischen Diskurses, das die Aufmerksamkeit auf extreme Positionen lenkt (Kümpel & Rieger, 2019) und die Befunde der Einstellungsforschenden, nach denen Bürger*innen verstärkt Vorbehalte gegen liberale Demokratien entwickeln und äußern (Mounk, 2018).

Innerhalb des Diskurses über die gegenwärtige Demokratiekrise rückt die Rolle der jüngeren Generationen, insbesondere im primären und sekundären Bildungsbereich, verstärkt in den Fokus. Das Bildungsministerium hat im neuen Regierungsprogramm bereits Maßnahmen ergriffen, indem es die Demokratieerziehung als essenzielles Ziel in den Lehrplänen verankert hat (Bundeskanzleramt, 2025). Zudem teilte die neue Regierung Österreichs mit, dass ein Hochschullehrgang zur Demokratiebildung etabliert werden soll. In der Sekundarstufe I wird Demokratiebildung als verpflichtendes Fach implementiert, um das Verständnis von demokratischen Prinzipien zu stärken. Die Förderung der österreichischen Kultur sowie die Auseinandersetzung mit historischen Gedenkstätten wird in den Bildungsplänen intensiviert.

Die Implementierung von „Demokratie“ als Bildungsziel stellt eine komplexe Herausforderung dar, insbesondere in Bezug auf die Definition und Operationalisierung spezifischer Bildungsziele und Kompetenzen sowie die Optimierung methodischer und didaktischer Ansätze. Es ist erforderlich, Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte zu entwickeln, die aktuelle pädagogische Entwicklungen integrieren, und entsprechende Angebote in der Lehrkräfteausbildung ermöglichen.

Forschungsschwerpunkte im Projekt „Philosemitismus“

Der erste Forschungsschwerpunkt zur Demokratiebildung (Engagement und Zivilcourage) beschäftigt sich mit der systematischen Untersuchung der terminologischen Grundlagen und der Erhebung des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses.

Der zweite Forschungsschwerpunkt befasst sich mit der systematischen Analyse kollektiver Erinnerungsarbeit und Biografieforschung zur Untersuchung der Lebensgeschichten ausgewählter Gerechter unter den Völkern.

Der dritte Forschungsschwerpunkt zielt auf die Prävention von Antisemitismus durch die Vermittlung von Werten ab, indem er untersucht, wie Biografien und Lebensgeschichten der Gerechten unter den Völkern in pädagogische Materialien transformiert werden können. Deren

Wirksamkeit wird durch Pilotstudien evaluiert, bevor sie nach entsprechender Adaption veröffentlicht werden.

In einer triangulierenden Phase werden die entwickelten Unterrichtsmaterialien und deren Implementierung im Bildungsbereich analysiert.

Zu diesen vier Schwerpunkten werden weitere Publikationen folgen.

Auf der Medaille, die den Gerechten unter den Völkern verliehen wird, ist der jüdische Spruch eingraviert:



„Wer auch nur ein Leben rettet, rettet die ganze Welt.“
(Mischna, Sanhedrin 4:5)

Abbildung 1: Medaille Gerechter unter den Völkern | Franz Leitner,
https://de.wikipedia.org/wiki/Gerechter_unter_den_V%C3%B6lkern#/media/Datei:Medaille_Gerechter_unter_den_V%C3%B6lkern_2.png

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung (2025). *Prävention von Antisemitismus durch Bildung*. Wien
<https://www.bmb.gv.at/Themen/euint/ep/antisemitismus.html>

Bundesministerium für Bildung (2025) *Politische Bildung*. Wien
<https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/politbildung.html>

Bundeskanzleramt Österreich (2025): *Regierungsprogramm 2025–2029. Jetzt das Richtige tun. Für Österreich*. Wien. <https://www.bmb.gv.at/Themen/regierungsprogramm.html>

Detterbeck, K. (2021). *Parteien im Auf und Ab. Neue Konfliktlinien und die populistische Herausforderung*. Bonn.

Elsässer, L. (2022). Demokratie in Gefahr – Politische Ungleichheit in Deutschland. *Deutschland & Europa. Demokratie in Krisenzeiten – Herausforderungen und Chancen*, (H. 84/2022), S. 68–72.

Ensinger, T. (2006). *Linke Projektionen zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus unter besonderer Berücksichtigung des Antisemitismus von Links*. Göttingen: Cuvillier.

Foxman, A. (2004). *Never Again? The Threat of the New Anti-Semitism*. San Francisco: HarperOne.

Grimm, M., & Kahmann, B. (2018). *Antisemitismus im 21. Jahrhundert: Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror*. Berlin: De Gruyter.

Hamm, R. (2021). *Kollektive Erinnerungsarbeit. Anwendungen, Variationen, Adaptionen weltweit*. Hamburg: Argument Verlag.

- Israelitische Kultusgemeinde Wien. Antisemitismus Meldestelle (2025). *Antisemitische Vorfälle in Österreich 2024*. Wien. https://www.antisemitismus-meldestelle.at/files/ugd/ed51c1_a799b1dfa1294cbb9c616f482fd73cbf.pdf
- Kaplan, A. (2018). *Our American Israel: The Story of an Entangled Alliance*. Cambridge: Harvard University Press.
- Klimsa, A. (2007). *Prävention und Medienpädagogik: Entwicklung eines Modells der medienpädagogischen Präventionsarbeit*. Cuvillier Verlag.
- König, M., & Schulz, O. (2019). *Antisemitismus im 19. Jahrhundert aus internationaler Perspektive. Nineteenth Century Anti-Semitism in International Perspective*.
- Kümpel, A. S., & Rieger, D. (2019). *Wandel der Sprach- und Debattenkultur in sozialen Onlinemedien. Ein Literaturüberblick zu Ursachen und Wirkungen von inziviler Kommunikation*. Berlin.
- Levi, P. (2010). *Ist das ein Mensch? Ein autobiographischer Bericht*. Deutscher Taschenbuchverlag.
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können*. München.
- Ludwig, L., Luckas, H., Hamburger, F., & Aufenanger, S. (Eds.). (2011). *Bildung in der Demokratie II: Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Verlag Barbara Budrich.
- Mokrosch, R., Naurath, E., & Wenger, M. (2020). *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*. Osnabrück: University Press.
- Mounk, Y. (2018). *Der Zerfall der Demokratie. Wie der Populismus den Rechtsstaat bedroht*. München.
- Przeworski, A. (2020). *Krisen der Demokratie*. Berlin.
- Schäfer, A., & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression. Die politischen Ursachen des Populismus*. Berlin.
- Schöne, H., & Gordon, C. (2024). *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie*. Frankfurt am Main: Wochenschau Politik.
- Stender, W., Follert, G., & Özdoğan, M. (Eds.). (2010). *Konstellationen des Antisemitismus: Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis* (Vol. 8). Springer-Verlag.
- Wetzel, J. (2017). *Antisemitismus heute – klassische und neue Erscheinungsformen einer Ideologie*. Dossier Rechtsextremismus.
- Wetzel, J. (2019). Antisemitismus als Herausforderung für die schulische und außerschulische Bildung. *Theo-Web*, 18(1).
- Zeitschrift Bürger & Staat. (2021). *Polarisierung. Gespaltene Gesellschaft(en) im Zeichen von Pandemie und Populismus* (H. 4/2021).
- Zick, A., Klein, A., & Melzer, R. (2014). *Fragile Mitte-Feindselige Zustände*. Bonn: Dietz.

Autorin

Marie-Christin Grobner, MEd. BEd.

Seit 2021 Hochschullehrgangsleitung für Freizeitpädagogik und Lehrende an der PH NÖ, 2022–2024 stellvertretende Leitung der Praxisvolksschule der PH NÖ, davor seit 2012 als Volksschullehrerin tätig, seit 2025 Doktorandin der Pädagogik Uni Wien; Leitung des Forschungsprojekts „Philosemitismus“ an der PH NÖ.

Kontakt: ma.grobner@ph-noe.ac.at

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Manuela Egger

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in der Bildungspraxis

Erkenntnisse zur Förderung von Respekt, Demokratie und Vielfalt

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a660>

Antisemitismus, Rassismus und Xenophobie bei Kindern und Jugendlichen erfordern in der Bildungsarbeit sensibilisiertes und qualifiziertes schulisches Personal sowie klare pädagogische Konzepte, die humanistische Werte und eine diskriminierungssensible Praxis verankern. Schulen können so zu demokratischen Lernorten werden, die Vielfalt stärken und individuelle Bildungswege fördern. Nachfolgender Beitrag präsentiert ausgewählte Erkenntnisse aus der Bildungsforschung und stellt anhand einer hoch repräsentativen Studie aus der Schweiz Befunde, Entwicklungen und Trends zu homophoben und xenophoben Einstellungen junger Erwachsener vor. Die Erhebungen zeigen deutlich, dass sowohl Fremdenfeindlichkeit als auch Homophobie unter jungen Erwachsenen kontinuierlich abnehmen. Abschließend werden Beispiele nachhaltiger Präventions- und Interventionsarbeit gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit porträtiert.

Antisemitismus, Rassismus, Xenophobie, Prävention, Intervention

Ausgewählte Erkenntnisse aus der Forschung

In der Bildungsforschung gelten Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit als Erscheinungsformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die bereits im Kindes- und Jugendalter auftreten können. Sie sind in sozialen Milieus und medialen Umgebungen verankert und manifestieren sich sowohl in schulischen Interaktionen als auch in schulorganisatorischen Strukturen. Die empirische Forschung zeigt, dass Kinder und Jugendliche antisemitischen und rassistischen Inhalten heute vor allem über digitale Kommunikationsräume begegnen – insbesondere über soziale Medien, in denen Desinformation, Verschwörungstheorien

und Feindbilder ungefiltert zirkulieren (vgl. Schwerpunkt Recherche von jugendschutz.net, <https://www.jugendschutz.net/>).

Parallel dazu zeigen qualitative Untersuchungen jüdischer Familien und junger Erwachsener, dass antisemitische Erfahrungen im Alltag ebenso wie in schulischen Kontexten weiterhin verbreitet sind und antisemitische und rassifizierende Muster häufig historisch, religiös, politisch und medial überformt auftreten. Die deutsche Kultusministerkonferenz (Gemeinsame Empfehlung, 2021) betont, dass Antisemitismus in Schulen kein fachspezifisches Thema, sondern eine gesamtpädagogische Herausforderung ist. Antisemitische Vorfälle reichen vom Gebrauch von „Du Jude!“ als Schimpfwort bis zu subtilen Formen der Abwertung, die im Unterrichtsalltag leicht übersehen werden. Empirische Studien, die Jugendliche selbst zu Wort kommen lassen (z.B. Bilgi, Fischer, Hübscher & Pfaff, 2024), zeigen zudem, dass antisemitismusrelevantes Wissen auf vielfältigen Wegen erworben wird – durch Familie, Peers, Medien, religiöse Institutionen oder politische Diskurse.

Neben äußeren Einflüssen wie Peer groups, familiären und regionalen Kontexten oder Medien sind auch innere Merkmale – etwa Persönlichkeit und Wertesystem – entscheidend für den Umgang mit anderen. Sozial-emotionale Kompetenzen wie Achtsamkeit, Reflexionsfähigkeit, Selbstwirksamkeit, Wertekompetenz und Verantwortungsbewusstsein bilden zentrale Grundlagen für einen gesellschaftlich nachhaltigen Umgang miteinander und damit für eine resiliente, zukunftsfähige Demokratie. Besonders bedeutsam ist Empathie, also die Fähigkeit, Mitgefühl für andere und ihre Lage zu empfinden. Zahlreiche Studien zeigen, dass Empathie negativ mit rassistischen und sexuellen Vorurteilen zusammenhängt (z.B. Bäckström & Björklund, 2007; Hudson et al., 2019; Pettigrew & Tropp, 2008; Sidanius et al., 2013; Stathi et al., 2021; Winward & Itier, 2025; Vanman, 2016). Damit stellt die Förderung überfachlicher Kompetenzen einen wirksamen Bildungsansatz dar.

In der präventionsorientierten Bildungsarbeit werden Schulen zunehmend als zentrale Präventionsorte adressiert, an denen sowohl kognitive Wissensvermittlung als auch die Reflexion affektiver und sozialer Dimensionen von Vorurteilen stattfinden soll. Pädagogische Fachkräfte müssen hierfür befähigt sein, antisemitische, rassistische oder fremdenfeindliche Einstellungen zu erkennen, adäquat zu handeln und die Perspektiven Betroffener ins Zentrum zu rücken. Diese Befähigung umfasst historisch-politische Kenntnisse ebenso wie pädagogisch-didaktische Kompetenzen für sensible Gesprächsführung, Konfliktbearbeitung und langfristige Prävention (Chernivsky, Lorenz & Schweitzer, 2020; Eckmann & Kößler, 2020). Schule wird so zu einem sozialen Raum, der demokratische Leitwerte nicht nur vermittelt, sondern praktiziert. Dies beginnt bei gesetzlichen Grundlagen und einer gemeinsamen Haltung: In der Schweiz ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Lehrplan 21 verankert und dient der Umsetzung der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele (SDGs), einschließlich der Reflexion über Diversität, Gleichstellung und des Handelns gegen Diskriminierung in Bezug auf Geschlecht, kulturelle Identität und marginalisierte Gruppen. Zudem verfügt jede Schule gemäß VBG über ein Leitbild, das gemeinsame Werte und Prinzipien festhält und gesamtschulisch umzusetzen ist.

Unterrichtseinheiten mit persönlichen Begegnungsformaten – etwa Gespräche mit Zeitzeug*innen, Angehörigen jüdischer Gemeinden oder Expert*innen – fördern Empathie und Perspektivübernahme. Insbesondere in heterogenen Schulklassen, in denen religiöse, kulturelle oder politische Hintergründe divergieren, müssen Lehrkräfte als Schlüsselakteure kontextualisieren, vermitteln und gleichzeitig Vorurteile klar adressieren. Dabei spielt die eigene Haltung eine zentrale Rolle: Reflexionsbereitschaft und das Bewusstsein für die eigene Position innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse sind konstitutiv für nachhaltige Präventionsarbeit.

Im Fokus: xenophobe und homophobe Einstellungen junger Erwachsener in der Schweiz

Die Young Adult Survey Switzerland (YASS) Studie der Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x, die der Autor als Leiter eines Forschungskonsortiums betreut, stellt eines der zentralen empirischen Beobachtungsinstrumente zur Erforschung politischer Orientierungen, sozialer Einstellungen und Wertpräferenzen junger Erwachsener in der Schweiz dar. Als wiederkehrende Erhebung ermöglicht sie sowohl Querschnittsanalysen als auch Längsschnittvergleiche und damit belastbare Aussagen zu Entwicklungen und Trends im Zeitverlauf. Aufgrund der hohen Repräsentativität innerhalb der Zielgruppe lassen sich die Einstellungen junger Menschen gegenüber Fremden bzw. gegenüber als „fremd“ markierten gesellschaftlichen Gruppen – im Sinne xenophober Haltungen – differenziert analysieren und theoretisch einordnen. Die nachfolgend zusammengefassten Befunde entstammen den Erhebungszeitpunkten 2010/11, 2014/15 und 2018/19 dieser Studie (Huber, 2022, 2019, 2016). Ein Forschungskonsortium unter Leitung von Prof. Stephan Huber untersuchte Einstellungen, politische Haltungen, Wertorientierungen sowie gesellschaftliche Partizipation junger Menschen in der Schweiz.

Untersucht wurde die Verbreitung fremdenfeindlicher und homophober Einstellungen unter jungen Erwachsenen in der Schweiz sowie deren Veränderung zwischen 2010/11 und 2018/19 (Huber, 2022). Während frühere Studien über Jahrzehnte zunehmende Abgrenzung und Überfremdungsängste konstatierten (Bertossa, Haltiner, & Schweizer, 2008), weisen die aktuellen YASS-Daten auf eine gegenläufige Entwicklung hin.

Die Erhebungen zeigen deutlich, dass sowohl Fremdenfeindlichkeit als auch Homophobie unter jungen Erwachsenen kontinuierlich abnehmen. Der Anteil homophober Personen halbiert sich nahezu und liegt 2018/19 bei rund 15 Prozent. Fremdenfeindliche Einstellungen gehen ebenfalls zurück und betreffen zuletzt etwa 29 Prozent der Befragten. Die Studie stellt fest: „Der Prozentsatz an homophob eingestellten jungen Schweizerinnen und Schweizern halbiert sich zwischen 2010/11 und 2018/19 um rund 15 Prozentpunkte“ (Huber, 2022, S. 136). Dieser Trend ist statistisch signifikant und zeigt sich in allen Erhebungswellen.

Geschlechtsspezifisch zeigen Frauen deutlich geringere homophobe Einstellungen als Männer, während sich bei Fremdenfeindlichkeit kaum Unterschiede finden. Eine wichtige Rolle

spielt die politische Orientierung: Junge Erwachsene, die sich politisch rechts einordnen, sind am häufigsten fremdenfeindlich und homophob eingestellt. Dennoch nimmt auch in dieser Gruppe die Menschenfeindlichkeit über die Zeit ab. In der politischen Mitte und links ist vor allem die Homophobie rückläufig, während die Fremdenfeindlichkeit dort zwischen 2014/15 und 2018/19 stabil bleibt.

Auch der Bildungsstand beeinflusst die Einstellungen. Am offensten zeigen sich junge Erwachsene mit einer Allgemeinbildung auf Sekundarstufe II. Personen ohne Ausbildung auf dieser Stufe weisen am häufigsten homophobe Einstellungen auf. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Homophobie wird im Verlauf der Jahre schwächer, während bei der Fremdenfeindlichkeit kein stabiler Zusammenhang mit der Bildung erkennbar ist.

Der Migrationshintergrund wirkt unterschiedlich: Junge Menschen mit Migrationshintergrund sind deutlich weniger fremdenfeindlich, jedoch häufiger homophob eingestellt. Beide Tendenzen nehmen jedoch über die Zeit ab. Insgesamt beeinflusst der Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit homophober und fremdenfeindlicher Einstellungen stärker als Bildung.

Die politische Orientierung des Elternhauses wirkt sich ebenfalls aus. Je rechter die Eltern politisch stehen, desto häufiger zeigen die Jugendlichen fremdenfeindliche Einstellungen. Dieser Zusammenhang bleibt über alle Erhebungen hinweg stabil. Bei homophoben Einstellungen verliert der Einfluss der Eltern jedoch an Bedeutung und ist in den jüngeren Erhebungen nicht mehr signifikant. Dies deutet darauf hin, dass sich junge Erwachsene zunehmend von den Einstellungen ihrer Eltern lösen.

Ein weiterer wichtiger Faktor sind über alle Erhebungszeitpunkte hinweg traditionelle Werte. Personen mit homophoben oder fremdenfeindlichen Einstellungen messen traditionellen Wertvorstellungen eine höhere Bedeutung bei als Personen ohne solche Einstellungen. Mittelwertvergleiche zeigen, dass traditionelle Werte bei Menschen mit Vorurteilen deutlich stärker ausgeprägt sind.

Die Befunde der YASS-Studie zeigen, dass sich junge Erwachsene in der Schweiz zunehmend öffnen und menschenfeindliche Einstellungen zurückgehen. Diese Entwicklung betrifft beide Geschlechter und zeigt sich in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. Politische Orientierung, Bildung und Migrationshintergrund stehen weiterhin in Beziehung zu den Einstellungen, doch die Bedeutung einzelner Faktoren verändert sich. Der Einfluss der Eltern nimmt ab, während gesellschaftliche Entwicklungen wie die #MeToo-Bewegung möglicherweise zu einer stärkeren Sensibilisierung beitragen. Insgesamt zeigt die Studie, dass das Potenzial besteht, junge Menschen für Themen wie Xenophobie und Homophobie zu sensibilisieren und Vorurteile abzubauen. Der nachfolgende Abschnitt zeigt anhand von ausgewählten Projekten und Initiativen, wie das gelingen kann.

Beispielhafte Schulprojekte und Programme gegen Fremdenfeindlichkeit

Im schulischen Kontext zeigen zahlreiche empirisch belegte Praxisbeispiele, wie Schulleitungen und Lehrkräfte wirksam gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit vorgehen können. Die unterschiedlichen Schulprojekte, Modellprogramme und Good Practice-Sammlungen verdeutlichen, dass nachhaltige Präventions- und Interventionsarbeit mehrdimensional, pädagogisch reflektiert und institutionell verankert sein muss. Erfolgreiche Schulen verbinden zumeist kreative Projektarbeit, klare schulorganisatorische Strukturen und eine professionelle Haltung des Kollegiums. Schulleitungen übernehmen dabei eine zentrale Steuerungsfunktion, indem sie Rahmenbedingungen schaffen, Werte vorleben und systemische Veränderungsprozesse ermöglichen.

Allgemein zur Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen wurden diverse Programme und Workshops entwickelt: Dänemark hat als Vorreiter Empathie als schulisches Pflichtfach mit einer Wochenstunde etabliert. Basierend auf der Arbeit von Jesper Juul, Helle Jensen und der dänischen Gesellschaft zur Förderung der Lebensweisheit von Kindern (Børns Livskundskab) unterstützt „Empathie macht Schule“ Schulen dabei, Kompetenzen in drei zentralen Beziehungsdimensionen zu fördern: (1) Zu sich selbst (Selbstwahrnehmung, Präsenz, Authentizität), (2) zu anderen (Zuhören, Perspektivübernahme, Verständnis unterschiedlicher Denk- und Gefühlslagen, klare Kommunikation), und (3) zur Gemeinschaft (Verständnis systemischer Zusammenhänge und Gestaltung wirksamer Regeln und Abläufe) (<https://www.empathie-macht-schule.de/>).

MoMento stärkt Achtsamkeit, Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstfürsorge und Lebenskompetenzen (<https://momento.swiss/>). MindMatters fördert den Austausch über Gefühle, Partizipation, Achtsamkeit, Freundschaft und die Verbundenheit mit der Klasse und der Schule (<https://www.radix.ch/de/gesunde-schulen/angebote/mindmatters/>).

Einen sportpädagogischen Ansatz verfolgt ParkourONE: Im TRUST-Konzept (Trust, Respect, Understanding, Strength, Truth) werden Werte reflektiert und Selbstwirksamkeit sowie respektvoller Umgang mit sich und anderen gestärkt (<https://schweiz.parkourone.com/parkour-fur-schulen-parkourzipation/>).

Das kantonale Netzwerk Schulnetz 21 unterstützt Volksschulen bei der strukturellen Verankerung von Gesundheitsförderung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (<https://www.schulnetz21.ch/>).

Spezifisch in Bezug auf den Umgang mit Diskriminierung liefert ein besonders eindrückliches Beispiel die deutschlandweite Initiative „fair@school – Schulen gegen Diskriminierung“, in deren Rahmen eine Vielzahl von Projekten prämiert wurde (<https://www.fair-at-school.de/>). Die Kurt-Schumacher-Grundschule in Berlin entwickelte mit „Wie ein Wald“ ein künstlerisch-kreatives Format zur Auseinandersetzung von Kindern mit Vielfalt, Zusammenhalt und wechselseitiger Anerkennung. Indem die Schüler*innen gemeinsam an symbolischen Darstellun-

gen von Werten arbeiten, wird ein emotionales, positiv besetztes Lernfeld geschaffen, das Vorurteilen und Abwertungen entgegenwirkt (<https://www.youtube.com/watch?v=tB5Nc8QLP4>). An der Berliner Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli zeigt das Projekt „Mehr als 2 Seiten“, wie literarische und mediale Auseinandersetzungen jungen Menschen helfen können, multiperspektivische Sichtweisen zu entwickeln und stereotype Weltbilder kritisch zu hinterfragen (<https://campusruetli.de/videos-zu-mehr-als-2-seiten/>).

Über einzelne Schulprojekte hinaus zeigt das Brandenburger Programm „Starke Lehrer – Starke Schüler“, wie wichtig gezielte Fortbildungen und die Professionalisierung des Kollegiums für den Umgang mit fremdenfeindlichen oder rechtsextrem gefärbten Äußerungen sind (Angermann, Dannemann & Schäfer, 2025). Lehrkräfte berichten häufig von Unsicherheiten, beispielsweise wenn Schüler im Unterricht provozierend äußern, man solle „Ausländer ersaufen lassen“, wie es ein Berufsschullehrer schilderte. Solche Situationen stellen Lehrkräfte emotional wie professionell vor Herausforderungen, besonders wenn sie befürchten, entweder den Konflikt eskalieren zu lassen oder selbst inhaltlich nicht ausreichend sicher zu sein. Durch professionelle Weiterbildung, Fallanalyse und kollegiale Beratung erhalten Lehrkräfte jedoch Werkzeuge, die sie befähigen, klar, souverän und pädagogisch reflektiert zu reagieren. Das Projekt zeigt eindrücklich, dass Handlungssicherheit keine individuelle, sondern eine institutionell herzustellende Teamressource ist.

Einen systematischen Überblick über wirksame schulische Maßnahmen im gesamten deutschen Bundesgebiet bietet die Good Practice-Sammlung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/was-wir-machen/good_practice/good_practice_schule/good_practice_schule_node.html). Erfolgreiche Schulen adressieren Diskriminierung nicht nur fallbezogen, sondern strukturell – durch klare Verhaltensregeln, transparente Beschwerdewege, die systematische Beteiligung von Schüler*innen sowie konsequente Sensibilisierungsmaßnahmen im Kollegium. Besonders wichtig ist hier, dass Schulleitungen klare Signale setzen: Diskriminierung wird nicht toleriert, Betroffene werden geschützt, und das Kollegium wird kontinuierlich fortgebildet. Viele Schulen führen regelmäßige Projekttag durch, entwickeln Anti-Mobbing-AGs oder richten Räume für Empowerment ein, in denen betroffene Jugendliche Unterstützung, Beratung oder einfach Rückzugsmöglichkeiten finden. Die Sammlung zeigt, dass wirksame Antidiskriminierungsarbeit nicht auf Einzelmaßnahmen basiert, sondern ein langfristig angelegtes Konzept erfordert, das in die DNA der Schule eingebettet ist.

Aus diesen Praxisbeispielen und den Erkenntnissen aus Wissenschaft und Forschung lassen sich zentrale Grundsätze für den professionellen Umgang mit Fremdenfeindlichkeit ableiten:

1. Kontinuierliche Sensibilisierung und Qualifizierung des Kollegiums sind unverzichtbar: Lehrkräfte benötigen Wissen, pädagogisch-didaktische Kompetenzen, Handlungssicherheit und die Unterstützung eines Kollegiums, das Interventionen gemeinsam trägt.

2. Zur Sensibilisierung des Kollegiums zählt auch die Bereitschaft des pädagogischen Personals, eigene Überzeugungen, blinde Flecken und möglichen Vorurteile ehrlich zu hinterfragen. Dazu gehört u.a., die eigene Rolle innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu erkennen und zu reflektieren, wie das eigene Verhalten Lernende beeinflusst.
3. Schulleitungen übernehmen eine Vorbildfunktion, indem sie eine klare Haltung kommunizieren, Ressourcen für Präventionsarbeit bereitstellen, diskriminierungssensible Strukturen sichern und Diskriminierungsfälle transparent, konsequent und gerecht bearbeiten.
4. Schulprojekte sind besonders wirksam, wenn sie nicht isoliert bleiben, sondern Teil eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses werden, in dem Werte wie Respekt, Demokratie und Vielfalt nicht nur gelehrt, sondern im Alltag erfahrbar gemacht werden.
5. Neben spezifischen Interventionsprogrammen ist die frühe Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (z.B. Empathie, Achtsamkeit) zentral, um resiliente, verantwortungsbewusste und werteorientierte Persönlichkeiten zu stärken.

Fazit

Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Schulen sind eine Herausforderung, die institutionelle Verantwortung, professionelle Reflexion und pädagogische Kreativität auf pädagogischer, sozialer und kultureller Ebene erfordert.

Schulen vermitteln im Unterricht, außerunterrichtlich und im Schulleben nicht nur kognitive Kompetenzen und Inhalte, sondern auch emotional-soziale Kompetenzen und damit verbunden Einstellungen, Haltungen und Werthaltungen. Alle Akteure in der Schule – Führungskräfte wie die Schulleitung, die erweiterte Schulleitung, die Leitungen der Jahrgangsteams und Fachschaften, die Steuergruppen sowie alle Personen in der Schule, die Verantwortung übernehmen für den Bildungsprozess und -ertrag von Kindern und Jugendlichen, von Schüler*innen, spielen dabei eine zentrale Rolle in ihrer Modellfunktion einerseits und ihren Einflussmöglichkeiten andererseits auf die Gestaltung von Schule in ihrer jeweiligen Verantwortung.

Insbesondere Führungskräfte schaffen es durch die Entscheidungen, die sie treffen zu schulischen Normen, Umgangsweisen und institutionellen Rahmenbedingungen – allein oder bevorzugt partizipativ entwickelt – institutionelle, strukturelle, prozessuale Rahmenbedingungen zu schaffen, die direkt oder indirekt die Schulkultur beeinflussen (Huber & Schneider, 2022). Forschung zu Leitungshandeln mit Blick auf Vielfalt unterstreicht, dass Schulleitungen eine Kultur der Anerkennung fördern, professionelle Entwicklung unterstützen und diskriminierungssensible Strukturen sichern müssen. Eine Schule, die Vielfalt als Ressource begreift, benötigt klare Leitlinien, transparente Interventionsverfahren, kontinuierliche Fortbildungen für Lehrkräfte, Schulleitungen und pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal und eine strukturelle Verankerung von Prävention sowie Antidiskriminierungsarbeit (s.a. Lussi, Striet-

holt & Huber, 2025). Darüber hinaus benötigen Schulen für alle pädagogisch relevanten Kernthemen explizite und implizite pädagogische Konzepte, die einer dauerhaften Etablierung humanistischer Werte verpflichtet sind und damit natürlich auch eine diskriminierungssensible Praxis berücksichtigen. Entsprechend sollte Lehrerbildung nicht nur fachliche Qualifikation, sondern auch reflexive Professionalität stärken – einschließlich der Fähigkeit, rassistische, antisemitische oder xenophobe Äußerungen pädagogisch sinnvoll aufzugreifen, Lernprozesse zu moderieren und bei Bedarf konsequent zu intervenieren.

Schulen, die diese Aufgabe ernst nehmen, können nachhaltige Lernorte der Demokratie sein, in denen Kinder und Jugendliche sowohl allgemein sozial-emotionale Lebenskompetenzen trainieren und verankern sowie erleben, dass Vielfalt eine Stärke ist und dass jeder Mensch Anspruch auf Respekt und Würde hat.

Literaturverzeichnis

Angermann, E., Dannemann, U. & Schäfer, J. (2025). „Starke Lehrer – starke Schüler“ in Brandenburg. Ein Programm zur Stärkung der Demokratiebildung an Schulen. *Die Deutsche Schule* 117 (1+2), 137–142.

Bäckström, M., & Björklund, F. (2007). Structural modeling of generalized prejudice: the role of social dominance, authoritarianism, and empathy. *Journal of Individual Differences* 28, 10–17.
<https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.10>

Bilgi, F., Fischer, H., Hübscher, M., & Pfaff, N. (2024). *Module für die Antisemitismuskritische Bildungsarbeit an Schulen und in der Jugendarbeit*. Essen: Universität Duisburg Essen.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/antisemitismus-jugend/antisemitismus_brosch%C3%BCre.pdf

Chernivsky, M., Lorenz, F. & Schweitzer, J. (2020). *Antisemitismus im (Schul-) Alltag – Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener*. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, Berlin. <https://koas-bildungundforschung.de/wp-content/uploads/2025/06/Studie-Antisemitismus-im-Schul-Alltag.pdf>

Eckmann, M. & Kößler, G. (2020). *Diskussionspapier. Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus*. Genf und Frankfurt am Main: Deutsches Jugendinstitut.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/FGJ4/Eckmann_Koessler_2020_Antisemitismus.pdf

Gemeinsame Empfehlung (2021). Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule (Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 18.03.2021, Beschluss der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten vom 26.04.2021, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.06.2021). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf

Huber, S.G. (Hrsg.). (2022). *Young Adult Survey Switzerland. Junge Erwachsene heute*. Band 3. Bern: BBL.

Huber, S.G. (Hrsg.). (2019). *Young Adult Survey Switzerland. Junge Erwachsene heute*. Band 2. Bern: BBL.

Huber, S.G. (Hrsg.). (2016). *Young Adult Survey Switzerland. Junge Erwachsene heute*. Band 1. Bern: BBL.

Huber, S.G. & Schneider, N. (2022). Schulleiter*innen als multifunktionale Wunderwesen in der schulischen Caring Community? 10 Prämissen von Schulleitung zur Reflexion und Diskussion. *#schuleverantworten* 4(2), 53–70. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a268>

Hudson, S. T. J., Cikara, M., & Sidanius, J. (2019). Preference for hierarchy is associated with reduced empathy and increased counter-empathy towards others, especially out-group targets. *Journal of Experimental Social Psychology*, 85:103871. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103871>

Lussi, I., Strietholt, R. & Huber, S.G. (2025). Inklusion in der Schule: Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen, Schulleitungen und Fachpersonen der integrativen Förderung. Erste deskriptive Befunde einer Studie in der Deutschschweiz. *#schuleverantworten* 1(5), 43–54. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a537>

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology* 38, 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>

Sidanius, J., Kteily, N., Sheehy-Skeffington, J., Ho, A. K., Sibley, C., & Duriez, B. (2013). You're inferior and not worth our concern: the interface between empathy and social dominance orientation: empathy and social dominance orientation. *Journal of Personality* 81, 313–323. <https://doi.org/10.1111/jopy.12008>

Stathi, S., Humayun, S., Stoddart Isaac, R., & McCarron, D. M. (2021). Psychopathy and prejudice: the mediating role of empathy, social dominance orientation and right-wing authoritarianism. *Journal of Theoretical Social Psychology* 5, 530–541. <https://doi.org/10.1002/jts5.116>

Vanman, E. J. (2016). The role of empathy in intergroup relations. *Current Opinion in Psychology* 11, 59–63. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.06.007>

Winward, S. B., & Itier, R. J. (2025). The influence of sexual prejudice and gender on trait and state-level empathy. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1527124>

Autor*innen

Stephan Gerhard Huber, Univ.-Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz und Dozent an den PHs OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study (WSLS.EduLead.net), den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net). Weitere Infos unter www.Bildungsmanagement.net.

Kontakt: Stephan.Huber@Bildungsmanagement.net

Manuela Egger, MSc. MA. MA

Doktorandin an der Johannes Kepler Universität Linz und Projektmitarbeiterin in der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber. Sie promoviert im Bereich Jugendforschung mit Fokus auf Selbstregulation und Krisenbewältigung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und hat unter anderem beim Young Adult Survey Switzerland und dem Schul-Barometer mitgewirkt.

Kontakt: manuela.egger@bildungsmanagement.net

Judith Hollenweger

Pädagogische Hochschule Zürich

Wiltrud Weidinger

Pädagogische Hochschule Zürich

Friedensraum Schule gestalten

Mit Polarisierungen im Schulkontext professionell umgehen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a662>

Gesellschaftliche Polarisierungen wirken zunehmend in Schulen hinein. Lehrpersonen und Schulleitungen stehen unter Druck, in konfliktgeladenen Situationen angemessen zu reagieren. Der Beitrag zeigt, wie schulische Führung in solchen Kontexten Handlungsfähigkeit sichern kann – durch normative Klärung, strukturierte Entscheidungswege und institutionalisierte Reflexion. Am Beispiel der Plattform „In Frieden lernen“ (<https://www.infriedenlernen.ch>) wird dargestellt, wie Fallarbeit, Beziehungskontexte und strategische Handlungsfelder Schulleitungen dabei unterstützen, einen sicheren Lern- und Lebensraum zu gestalten. Der Fokus liegt auf Führungskultur: Nicht politische Positionierung, sondern klare Orientierung, strukturelle Verankerung und nachhaltige Netzworkebildung ermöglichen professionelles Handeln in polarisierten Zeiten.

Führungskultur, Polarisierung, Antisemitismus, Antimuslimischer Rassismus, Diskriminierung

Gesellschaftliche Konflikte machen auch vor Schulen nicht halt. Die Auswirkungen des Krieges in Gaza etwa führten und führen im öffentlichen Raum und in Schulen zu Polarisierungen entlang religiöser und kultureller Identitäten. Vielerorts wird dadurch das friedliche Zusammenleben von Schüler*innen herausgefordert. Im Kanton Zürich etwa nahmen antisemitische Vorfälle zu; gleichzeitig traten antimuslimisch rassistisch motivierte Vorfälle verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Lehrpersonen und Schulen stehen unter Druck, „richtig“ zu handeln. Trotz rascher Angebote – etwa einer Meldestelle oder Kurzhinweisen auf der Website der PH Zürich – zeigte sich bald, dass Schulen mehr als punktuelle Informationen oder Unterstützung benötigen. Aus diesem Bedürfnis heraus wurde die Plattform „In Frieden lernen“ (<https://www.infriedenlernen.ch/>) von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, der Stadt Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich initiiert.

Polarisierung als Herausforderung für Schulen

Dana, Schülerin (1. Klasse, Oberstufe) aus Israel, lebt seit zwei Jahren in der Schweiz. Seit ihrer Ankunft erlebt sie Mobbing, insbesondere von männlichen Mitschülern. Nach dem Terrorangriff in Israel am 7. Oktober 2023 und dem darauffolgenden Gaza-Krieg nehmen die Anfeindungen zu. Im Dezember 2023 verfolgen zehn Jugendliche sie auf dem verschneiten Pausenplatz, bewerfen sie mit Eis und rufen Parolen wie „Ihr Israelis seid Nazis“ und „Kinder-mörder!“. Dana wird leicht verletzt. Erst danach berichtet sie ihrem Klassenlehrer von den wiederholten Vorfällen.

Dieser auf der Plattform „In Frieden lernen“ geschilderte und analysierte Vorfall zeigt, wie gesellschaftliche Konflikte auf Beziehungen in der Schule wirken können. Die Anzeichen darauf wurden von der Schule nicht wahrgenommen; die betroffene Schülerin meldete sich erst, als die Situation für sie unerträglich wurde. Dana wurde zur Projektionsfläche; durch die Beschimpfungen verschaffen sich die Täter Aufmerksamkeit, werten ihre eigene Gruppe moralisch auf und stabilisieren ihre eigene Identität.

Solche Dynamiken gefährden die grundlegenden Aufgaben der Schule: Lernen ermöglichen, Zusammenleben gestalten und die soziale Entwicklung fördern. Und sie treten nicht nur unter Schüler*innen auf. So berichtete etwa die Neue Zürcher Zeitung über Spannungen in einem Schulhaus, wo ein Streit zwischen jüdischen und nichtjüdischen Teammitgliedern eskalierte (Donzé in NZZ, 16. März 2024). Politische Ereignisse wurden personalisiert und unterschiedliche Bewertungen führten zu Lagerbildung; eine Mediation versagte, letztlich zerbrach das Vertrauen im Team.

Während im Fall von Dana die Schutzfunktion der Schule gegenüber einer Schülerin gefordert war, zeigt der Konflikt im Kollegium eine andere Dimension: Polarisierung kann auch zum Führungs- und Organisationsproblem führen. Sie betrifft nicht nur Einzelpersonen, sondern die Schule als Ganzes. Wenn Identität politisiert wird und normative Grenzen unklar bleiben, geraten professionelle Rollen unter Druck.

Polarisierungen können somit in allen schulisch relevanten Beziehungskontexte zeigen: zwischen Schüler*innen, im Kollegium, im Verhältnis zu Eltern oder gegenüber der Öffentlichkeit. Die Anzeichen, Dynamiken und Ursachen unterscheiden sich, doch in jedem Fall braucht es eine Einordnung und adäquates Handeln. Die Plattform „In Frieden lernen“ wurde deshalb auch entlang von Beziehungskontexten gegliedert, um alle in Schule involvierten Personengruppen bezüglich des Erkennens und Bearbeitens von Polarisierung, Diskriminierung und eskalierenden Konfliktdynamiken in verschiedenen Beziehungskonstellationen zu sensibilisieren.

Unsicherheit behindert pädagogisches Handeln

Während der Entwicklung des Projekts und der Plattform und in Gesprächen mit Lehrpersonen und Schulleitungen zeigten sich immer wieder große Unsicherheiten im Umgang mit

Problemen dieser Art. Soll das Team die antisemitischen Schmierereien an ihrem Schulhaus öffentlich verurteilen und damit ein deutliches Zeichen setzen? Oder führt das nur zu weiteren Polarisierungen? Würde Zurückhaltung als Relativierung verstanden werden? Und wie genau soll darauf reagiert werden, ohne dass sich eine andere Gruppe unter Generalverdacht gestellt fühlt? Das Fallbeispiel „Kein Musikunterricht während des Ramadans?“ auf der Plattform zeigt, wie schnell Lehrpersonen in eine Zwickmühle geraten können: Was sollen sie in den Vordergrund stellen: Die Schulpflicht, ihr Respekt vor den religiösen Bedürfnissen der Schüler*innen oder die eine Gelegenheit, die Kinder zum Musizieren zu motivieren?

Schulen stehen heute oft in einem Spannungsfeld zwischen ihrem Bildungs- und Schutzauftrag und der staatlichen Neutralitätspflicht. In der Schweiz bedeutet diese Pflicht, dass die Schule ein Raum religiöser und politischer Offenheit bleiben muss, in dem keine Überzeugung bevorzugt wird. Gleichzeitig trägt sie die Verantwortung, demokratische Grundwerte zu sichern. Sorge um sprachliche Sensibilität, Angst, eine religiöse Gruppe zu verletzen, oder Unsicherheit darüber, wie Unterrichtspflichten und kulturelle Praktiken zusammengehen, können dazu führen, dass Lehrpersonen lieber nicht eingreifen oder schwierige Themen auslassen – selbst wenn gerade diese Themen wichtig für das gemeinsame Lernen sind.

Wenn jedoch Diskriminierung nicht klar benannt wird oder Lehrpersonen ihrer Schüler*innen nicht auf gemeinsame Grundhaltungen und Werte verpflichten, kann dies als Duldung wahrgenommen werden. Es kann somit nicht um die Frage gehen, ob in solchen Situationen reagiert werden soll, sondern wie. Schulen benötigen Kriterien, um zwischen politischer Kontroversität, berechtigter Kritik und diskriminierender Herabsetzung unterscheiden zu können. Solche Kriterien können nicht aus der Situation oder erst im Moment der Eskalation entwickelt werden.

Welchen Beitrag kann eine Webplattform in diesem komplexen Umfeld leisten? Sie kann weder das pädagogische Urteilsvermögen noch die institutionelle Verantwortung ersetzen, aber sie bietet Anlass, über Konflikte nachzudenken, Szenarien vorwegzunehmen und Handlungsoptionen zu diskutieren und reflektieren. Dabei ist es auch wichtig, die eigene Positionierung zu hinterfragen und verschiedene Perspektiven in die Beurteilung von Sachverhalten einfließen zu lassen.

Auch die Autorinnen des vorliegenden Artikels waren bei der Erarbeitung von „In Frieden lernen“ mit dieser Herausforderung konfrontiert, denn fachliche Zugänge, didaktische Konzepte, und die eigene Biografie prägen den Blick auf Konflikte. Um Einseitigkeiten und blinde Flecken möglichst zu erkennen, beteiligten sich jüdische und muslimische Organisationen sowie Fach- und Meldestellen an der Entwicklung. Konkret bestand die Projektgruppe aus Vertreter*innen verschiedenster Organisationen: muslimische und jüdische Religionsgemeinschaften, interreligiöse Organisationen, Bildungsdirektion, Stadt Zürich und ihre Meldestellen für Gewaltprävention und Rassismus, schulpсихologischer Dienst und Pädagogische Hochschule Zürich. Gemeinsam arbeitete die Projektgruppe an den Kontexten, in denen Diskriminierung stattfindet: im Unterricht, in den Pausen, in der Schule oder in den Schnittstellen zur Schule. Im Rahmen eines Co-Creation-Ansatzes entwickelte die Gruppe auf der Basis von Aussagen

aus Interviews mit Lehrpersonen, Schulleitungen, Dozierenden und Studierenden die digitale Landschaft, in der Hinweise zur Bearbeitung von Diskriminierungsvorfällen gegeben werden (Sillaots et al., 2014). Die daraus entstandenen Vernetzungen und die Arbeit am Gemeinsamen war nicht nur für das Projekt bedeutsam, sondern soll auch beispielhaft sein für die Wichtigkeit der Vernetzung für Schulen: Man muss nicht alles selbst erfinden und wissen, aber man muss wissen, was für eine nachhaltige Prävention unterstützend sein kann bevor Konflikte entstehen. Für die Arbeit im Projekt musste in der Projektgruppe auch eine gemeinsame Sprache gefunden werden, die das Verbindende herausarbeitet und die pädagogische Verantwortung entlang der formulierten Werte betont. Ein wesentliches Anliegen der Projektbeteiligten war es dabei, zu vermeiden, dass Lehrpersonen oder Schulleitungen zwar mit gutem Willen handeln, aber „das Falsche“ tun und damit Vorurteile oder bestehende Diskriminierungen unwillentlich noch verstärken. „In Frieden lernen“ liefert dazu Impulse, solche Handlungen zu hinterfragen.

Orientierung geben in politisch aufgeladenen Zeiten

Eine wichtige gemeinsame Arbeit im Projekt „In Frieden lernen“ war das gemeinsame Diskutieren verschiedenster Phänomene und wer dabei die Schulen unterstützen kann. Es gibt eine Vielzahl von Fachstellen und Stiftungen, die sich mit Diskriminierung, Rassismus, Inklusion, Gewaltprävention, Friedenspädagogik oder Erziehung zu Toleranz, politische Bildung etc. beschäftigen, dass nicht nur die Orientierung bezüglich der Problemsituation, sondern auch bezüglich der Lösungsansätze sehr kompliziert ist.

Schule steht in der Verantwortung, einen Rahmen zu schaffen, in dem Kinder und Jugendliche in Würde, ohne Diskriminierung und in Sicherheit lernen können – ein Grundsatz, der auf der Plattform „In Frieden lernen“ ganz zu Beginn festgehalten wird. Gemeinsame Werte und Ziele sind im Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Zürich und im kantonalen Lehrplan (Lehrplan 21) verankert, müssen jedoch in den spezifischen Kontexten (Unterricht, Tagesbetreuung, Team, Elternkontakten) konkretisiert werden.

Die Plattform bietet keine Rezepte, sondern fordert auf zum „Aktiv werden“; in diesem Zusammenhang bedeutet das ganz konkret: „Gemeinsame Orientierungen finden“. Dazu finden sich auf der Plattform Hinweise zu „Nulltoleranz umsetzen“ (Grundsatz der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK): Schulen tolerieren keine rassistischen und antisemitischen Vorfälle und bekämpfen diese aktiv und unmittelbar), „Respekt und Dialog einfordern“ sowie „Verantwortlichkeiten klären und kommunizieren“. Diese Strukturierung will vermitteln, dass normative Klarheit, dialogische Kultur und institutionelle Verlässlichkeit immer zusammengedacht und umgesetzt werden müssen, damit alle Akteure im Schulfeld Orientierung in ihrem Handeln finden.

„Respekt und Dialog einfordern“ etwa gelingt, wenn Schulen eine Kultur des fairen Umgangs, des gegenseitigen Respekts und des konstruktiven Austauschs entwickeln. Orientierung bieten hier verbindliche Verhaltensregeln in der Kommunikation – auch im digitalen Raum, ein

proaktiver Elterndialog – auch zu sensiblen Themen, das Ermöglichen von Begegnungen mit Menschen unterschiedlicher Herkunft, Religion und Weltanschauung sowie insbesondere die Übernahme didaktischer Verantwortung für die Bearbeitung kontroverser Themen (vgl. Beutelsbacher-Konsens; Sperisen & Schneider, 2019, 25f).

Im Schulrecht verankert ist für Lehrpersonen zudem die Verpflichtung, politische Neutralität und Nicht-Parteinahme im Unterricht zu wahren. Zwar sollen Schule politische Themen behandeln – gerade um Kompetenzen im Bereich der politischen Bildung zu fördern – doch darf sie keine parteipolitischen Positionen einnehmen oder vermitteln, sondern muss eine ausgewogene Darstellung verschiedener Perspektiven ermöglichen.

Orientierung in politisch aufgeladenen Zeiten besteht nicht darin, Antworten bereit zu haben, sondern darin, einen gemeinsamen Bezugsrahmen zu schaffen, der Diskriminierung klar benennt, Kontroversität zulässt und zugleich Sicherheit gibt. Schule muss lernen, Spannungen nicht auszuschließen, sondern sie als Raum für demokratisches Lernen zu gestalten. Orientierung zu geben, bedeutet daher nicht, politische Konflikte zu lösen. Es bedeutet, einen professionellen Rahmen zu setzen: Welche Aussagen sind als kontroverse Meinung zulässig? Wo beginnt eine Herabsetzung? Wie reagieren wir als Team, wenn Grundrechte berührt sind? Solche Fragen können nicht im Einzelfall improvisiert werden.

Sichere Lern- und Lebensräume gestalten

„Aktiv werden“ bedeutet für Lehrer*innen vor allem beim Unterrichten die relevanten Kompetenzen fördern; sozial-emotionale und kommunikative Kompetenzen, Geschichtsbewusstsein, Demokratie- und Medienkompetenz sowie Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt. Diese Kompetenzen stärken die Schüler*innen nicht nur für die Zukunft, sondern wirken auch unmittelbar stabilisierend im Schulalltag.

Eine gemeinsame, langfristige Aufgabe der Schule ist die aktive Gestaltung eines Friedensraums. Im Bereich „Friedensraum Schule gestalten“ regt die Plattform an, eine offene Schulkultur zu pflegen, ein verbindliches Konflikt- und Krisenmanagement zu etablieren und eine partizipative Kultur zur Befähigung zum Miteinander zu pflegen. Dabei geht es nicht darum, starre Regeln festzulegen, sondern von allen Akteursgruppen mitgetragene und nachvollziehbare Verfahren zu etablieren. Ein Team kann beispielsweise festlegen, dass diskriminierende Äußerungen grundsätzlich angesprochen werden, dass bei wiederholten Vorfällen die Schulleitung beigezogen wird und dass Gespräche dokumentiert werden.

Führung übernehmen heißt in diesem Zusammenhang aus Einzelfällen eine institutionelle Praxis zu entwickeln. Hierbei können die Fallbeispiele auf der Plattform als Diskussionsgrundlage verwendet werden. Welche Aussagen sind für uns kontroverse Meinungsäußerung und wo beginnt eine Herabsetzung? Wer wird informiert, wenn eine Situation eskaliert? Wie wird gegenüber Eltern kommuniziert? Solche Fragen dürfen nicht erst im Krisenmoment gestellt werden?

Die Plattform unterstützt diesen Prozess als Instrument der Schulentwicklung. Sie bietet nicht nur Fallbeispiele, sondern auch eine Struktur für gemeinsame Reflexion, für Teamabsprachen und für die langfristige Verankerung von Leitprinzipien. Entscheidend ist dabei das Zusammenspiel der Prinzipien „Nachhaltigkeit“ und „Vernetzung“. Ein Nachmittag in einer Synagoge und einer Moschee bietet allenfalls einen Einblick in die Welt des anderen, bewirkt aber keine Versöhnung oder ein gegenseitiges Verständnis zwischen Dana und ihren Peinigern.

In der internationalen Diskussion wird diese Aufgabe als *Peace Leadership* beschrieben (McIntyre Miller & Abdou, 2018). Gemeint ist die bewusste Gestaltung einer Schulkultur, die Inklusion, Dialogfähigkeit und strukturell verankerte Verfahren verbindet. Friedensarbeit ist kein Zusatzprogramm, sondern Bestandteil professioneller Schulleitung. Entscheidend ist nicht die moralische Haltung Einzelner, sondern die institutionelle Ausrichtung des gesamten Systems.

Einen sicheren Lern- und Lebensraum zu gestalten, heißt nicht, Konflikte zu vermeiden. Es heißt, Spannungen einordnen, benennen und bearbeiten. Verlässlichkeit entsteht dort, wo Bildungsauftrag und Schutzpflicht nicht gegeneinander ausgespielt, sondern institutionell miteinander verbunden werden. „In Frieden lernen“ bietet dafür keinen Ersatz für Führung, aber ein Instrument, das professionelle Entscheidungsprozesse strukturiert und Mehrperspektivität systematisch einbindet. Vielmehr eröffnet die Plattform eine Grundlage, sich mit den in diesem Beitrag beschriebenen Themen und Fragestellungen auseinander zu setzen und zu prüfen, wie diese in ein Schulprogramm integriert werden könnte, um das friedliche Zusammenleben langfristig und nachhaltig zu sichern.

Literaturverzeichnis

Donzé, R. (2024, 16. März). Nahostkonflikt spaltet Lehrerteam in Zürcher Schulhaus: „Es war eine geballte Ladung“. *Neue Zürcher Zeitung*.

McIntyre Miller, W., & Abdou, A. S. (2018). Cultivating a professional culture of peace and inclusion: Conceptualizing practical applications of peace leadership in schools. *Frontiers in Education*, 3, Article 56. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00056>

Sillaots, P., Tammets, K., Väljataga, T., et al. (2024). Co-creation of learning technologies in school–university–industry partnerships: An activity system perspective. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1525–1549. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09722-1>

Sperisen, V., & Schneider, C. (2019). Ohne Meinung kein Disput. *Polis*, 11, 23–26. Pädagogische Hochschule FHNW. https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/institute/institut-forschung-und-entwicklung/forschungszentren/zentrum-politische-bildung-und-geschichtsdidaktik/polis-das-magazin-fuer-politische-bildung/media/polis_19.pdf

Autorinnen

Judith Hollenweger, Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Inklusive Bildung an der PH Zürich, davor in Forschung und Lehre im Bereich Sonderpädagogik tätig; internationale Consultancies u. a. für UNICEF; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Inklusion, Bildungsmonitoring, ICF und Chancengerechtigkeit.

Kontakt: judith.hollenweger@phzh.ch

Wiltrud Weidinger, Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaften in der Abteilung Internationale Bildungsentwicklung an der PH Zürich, davor Lehrerin an mehrsprachigen Volksschulen in Österreich und der Schweiz, Autorin verschiedener Fachbücher zum Thema Unterricht und Didaktik sowie überfachlichen Kompetenzen und transkulturellem Lernen.

Kontakt: wiltrud.weidinger@phzh.ch

Marie-Christin Grobner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Margarethe Kainig-Huber

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Büşra Kodak

Sportmittelschule Gloggnitz, Niederösterreich

Paul R. Tarmann

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Für ein entschlossenes Miteinander

Die Vermittlung von Demokratie als Auftrag und Chance von Bildungseinrichtungen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a653>

Es gibt zunehmende gesellschaftliche Spannungen und Spaltungstendenzen, die mit u. a. Antisemitismus, Islamismus und Rassismus verbunden sind. Misstrauen, Hass und Gewalt sind die Folge. Demokratiebildung ist Haltung und Praxis in schulischer Führung und Organisationskultur, eine wesentliche Grundlage für Demokratiebildung besteht im Bekenntnis zur Menschenwürde und zum respektvollen Miteinander. Auch geht es um die Vermittlung von Menschenrechten und Menschenpflichten. Demokratie zu vermitteln, stellt daher einen wesentlichen Auftrag und eine Chance von Bildungseinrichtungen dar.

Demokratiebildung, Wertschätzung, Menschenwürde, Menschenrechte

Der Ausgangspunkt: dokumentierte Fälle von Rassismus und Extremismus in Österreich

Rassistische Diskriminierung in Österreich – dokumentierte Vorfälle im Jahr 2024 und öffentliche Wahrnehmung

Im Jahr 2024 kam es in Österreich zur Dokumentation von rund 1.647 rassistischen Vorfällen, was den höchsten Stand seit 2020 darstellt. Von rassistischer Diskriminierung spricht man, wenn es zu Benachteiligungen von Einzelpersonen und/oder Gruppen aufgrund von Hautfarbe, Sprache, Aussehen, Religionszugehörigkeit, Staatsbürgerschaft, Herkunft oder der Zuschreibung eines oder mehrerer dieser Merkmale kommt.

Die Beratungsstelle ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit – dokumentiert Meldungen von Betroffenen sowie von Zeuginnen und Zeugen rassistischer Vorfälle. Es handelt sich dabei zunächst um Eigenwahrnehmungen rassistischer Diskriminierung und nicht zwangsläufig um strafrechtlich relevante Delikte. ZARA übernimmt diese Aussagen nicht unkritisch, sondern bemüht sich, auch die Sicht der „Gegenpartei“ oder einer dritten Seite einzubeziehen. Sie kann jedoch keine vollständige Gewähr für die Wahrhaftigkeit aller Angaben übernehmen (Statista Research Department, 2025a).

Für Antisemitismus sowie Islamfeindlichkeit gibt es in Österreich eigene Erhebungen. Im Jahr 2024 dokumentierte die Dokustelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus Österreich insgesamt 1.336 antimuslimisch-rassistische Übergriffe. Diese richteten sich sowohl gegen Muslim*innen als auch gegen Menschen, die als Muslim*innen wahrgenommen wurden. Die Zahlen setzen sich aus gemeldeten Offline-Fällen sowie aus Online-Vorfällen zusammen, die im Rahmen eines systematischen Monitorings erfasst wurden (Dokustelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus, 2024, S. 2).

Auch antisemitische Vorfälle nahmen 2024 stark zu. Es wurden 1.520 antisemitische Vorfälle gemeldet – ein Anstieg von 32 % gegenüber dem Vorjahr, vor allem ausgelöst durch den Nahost-Konflikt nach dem 7. Oktober 2023. Muslimisch motivierte Vorfälle stellten erstmals die größte Kategorie dar, gefolgt von linker Ideologie und rechtsextremen Motiven. Viele Vorfälle hatten einen Israelbezug, doch auch Verschwörungstheorien („Juden kontrollieren die Welt“) und Holocaust-Relativierungen sind weiterhin stark verbreitet, insbesondere im Online-Bereich (Martino, 2025, S. 15 f.).

Neben Dokumentationen existieren auch Umfragen zum Thema Rassismus. 73 % der österreichischen Bevölkerung sind laut Umfragen der Ansicht, dass Diskriminierung aufgrund von Herkunft, Hautfarbe oder Akzent im Land verbreitet ist. In einer weiteren Befragung gab rund die Hälfte der Migrant*innen an, mindestens gelegentlich wegen ihrer Zuwanderung benachteiligt worden zu sein. (vgl. Statista Research Department 2025, a) Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang auch Befragungen zu unerwünschten Nachbarschaften. Die Umfrage zu unerwünschten Nachbarn wurde 2018 durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden gefragt,

welche Gruppen sie als Nachbar*innen stören würden. An erster Stelle standen Afghan*innen (41 %), gefolgt von Rom*nja und Sinti*zze (37 %) sowie Araber*innen (35 %). Syrer*innen, Türk*innen und Muslim*innen wurden in gleichem Ausmaß abgelehnt (jeweils 32 %) (Statista Research Department, 2025b).

Ursachen von Ablehnung und die Rolle rechtsextremer Akteur*innen

Woher kommen diese Ablehnungen? In Einzelfällen mögen persönliche Erfahrungen eine Rolle spielen, zumeist jedoch sind es die Einflüsse rassistischer Akteur*innen, insbesondere rechtsextremer Gruppen. Diese verbreiten ein gesellschaftliches Bild, in dem Österreich als „weiß“ und „homogen“ dargestellt wird und kulturelle Vielfalt als Bedrohung gilt.

Ein Beispiel dafür ist das Netzwerk der Intellektuellengruppe „Neue Rechte“, das einen politischen Wandel im Sinne einer sogenannten „Kulturrevolution von rechts“ anstrebt. Auch wenn sich Neue Rechte und Identitäre ideologisch vom biologischen Rassismus abgrenzen, führen ihre Konzepte zu klassischen Abwertungsmustern. Kultur wird ethnisch und religiös begründet und als statisch gedacht; Wir-Sie-Dichotomien fördern Stereotypen und Feindbild-denken (Beratungsstelle Extremismus boja, 2019).

Studien und Monitorings zeigen, dass rassistische Narrative häufig folgende Stereotype re-produzieren:

- Muslim*innen werden als „fremd“ oder als kulturelle Bedrohung dargestellt.
- Zugewanderte gelten pauschal als Belastung für die österreichische Gesellschaft.
- Teile der politischen Kommunikation nutzen solche Bilder gezielt zur Mobilisierung.

Nicht alle, die solche Bilder verbreiten, gehören militanten Gruppen an. Dennoch werden rassistische Narrative häufig von rechtspopulistischen oder rechtsextremen Akteur*innen instrumentalisiert und über soziale Medien, politische Kampagnen oder Publikationen verbreitet – auch mit Wirkung auf junge Menschen.

Integration, Differenzierung und politische Verantwortung

Der Integrationsexperte Kenan Güngör betont, dass rund 70 % der Menschen mit Migrationsgeschichte in Österreich längst integriert sind und einen selbstverständlichen Teil der Gesellschaft darstellen. Etwa 20 % gelten als integrationsbemüht, befinden sich jedoch oft in prekären Lebenslagen. Für diese Gruppe fordert Güngör ein verbindliches Case-Management nach dem Prinzip „fördern und fordern“. Die verbleibenden 10 % zählen zu integrationsdistannten oder demokratiefeindlichen Milieus, denen mit klaren Grenzen begegnet werden müsse (Nimmervoll, 2025, S. 6).

Demokratiebildung als Haltung und Praxis in schulischer Führung und Organisationskultur

Demokratiebildung als Antwort auf extremistische und rassistische Narrative

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten rassistischen Vorfälle, extremistischen Ideologien und gesellschaftlichen Narrative verdeutlichen, dass Schule nicht nur als Ort der Wissensvermittlung, sondern als zentraler Sozialisationsraum demokratischer Werte gefordert ist, in dem auch der Entstehung und Verfestigung von Wir-Sie-Dichotomien entgegengewirkt werden kann. Demokratiebildung gewinnt dabei eine besondere Bedeutung, da sie jungen Menschen Orientierung in pluralen, konflikthaften Gesellschaften bietet und sie zur aktiven, reflektierten Teilhabe befähigt. Forschung zur schulischen Demokratiebildung betont (vgl. besonders: Kolb & Pietzonka, 2024), dass demokratische Kompetenzen nicht allein kognitiv vermittelt werden können, sondern als Zusammenspiel von Wissen, Haltungen und Handlungsfähigkeit zu verstehen sind. Gerade in Zeiten von Desinformation, Polarisierung und Ideologien der Ungleichwertigkeit komme der Schule demnach eine präventive und zugleich emanzipatorische Rolle zu.

Schulische Führung als Trägerin demokratischer Haltung

Demokratiebildung ist untrennbar mit der Haltung schulischer Führungskräfte verbunden. Schulleitungen prägen durch ihr Handeln, ihre Kommunikationsformen und Entscheidungsprozesse die Organisationskultur der Schule maßgeblich. Eine demokratische Haltung zeigt sich dabei nicht primär in formalen Beteiligungsstrukturen, sondern in der Anerkennung von Vielfalt, im transparenten Umgang mit Macht und in der konsequenten Orientierung an Menschen- und Kinderrechten.

Studien zur Partizipation in pädagogischen Institutionen verdeutlichen, dass Beteiligung immer von Erwachsenen „gewährt“ wird und daher stark von deren Einstellungen abhängt. Wo Führung autoritär oder konfliktscheu agiert, bleiben demokratische Lerngelegenheiten begrenzt; wo sie dialogisch, reflexiv und wertorientiert handelt, können demokratische Praktiken wirksam werden (Coelen, 2010, S. 46 ff).

Organisationskultur zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Demokratiebildung entfaltet ihre Wirkung vor allem dann, wenn sie als Bestandteil der gesamten Schulentwicklung verstanden wird. Ein sogenannter Whole-School-Approach geht davon aus, dass demokratische Prinzipien nicht nur im Unterricht thematisiert, sondern im Schulalltag erfahrbar gemacht werden müssen. Dazu zählen transparente Regeln, faire Konfliktbearbeitung, ernst gemeinte Mitbestimmung sowie eine diskriminierungskritische Schulkultur. Gleichzeitig verweisen aktuelle Studien (Kolb & Pietzonka, 2024) auf Spannungsfelder zwischen normativen Ansprüchen und institutionellen Rahmenbedingungen: Hierarchien,

Leistungsdruck und rechtliche Vorgaben setzen der Demokratisierung von Schule klare Grenzen. Demokratiebildung bedeute daher nicht die Abschaffung von Autorität, sondern deren reflektierte, verantwortungsbewusste Ausübung.

Partizipation als gelebte Demokratische Praxis

Partizipation stellt einen zentralen, aber nicht allein ausreichenden Baustein der Demokratiebildung dar. Sie ermöglicht Schüler*innen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Anerkennung und Verantwortungsübernahme. Entscheidend ist jedoch, dass Beteiligung nicht symbolisch bleibt, sondern reale Einflussmöglichkeiten eröffnet. Forschung zeigt, dass insbesondere die Haltung der pädagogisch Handelnden darüber entscheidet, ob Partizipation als Störung oder als pädagogische Chance wahrgenommen wird (Baumgart, 2025, S. 80 ff).

Wo Beteiligung ernst genommen wird, können demokratische Kompetenzen wachsen; wo sie eingeschränkt oder instrumentalisiert wird, entsteht Frustration. Vor dem Hintergrund rassistischer und extremistischen Narrative ist Partizipation zudem ein Schutzfaktor, da sie Zugehörigkeit stärkt und Ausgrenzung entgegenwirkt (Gross 2021, S. 16).

Insgesamt zeigt sich: Demokratiebildung als Haltung und Praxis schulischer Führung und Organisationskultur ist eine zentrale Antwort auf gesellschaftliche Polarisierung. Sie erfordert Klarheit gegenüber demokratiefeindlichen Ideologien, zugleich aber Offenheit für Vielfalt, Konflikt und Aushandlung. Nur wenn Schule Demokratie nicht nur lehrt, sondern (vor-)lebt, kann sie ihrer Verantwortung in einer pluralen Gesellschaft gerecht werden.

Menschenwürde und respektvolles Miteinander als eine wesentliche Grundlage für Demokratiebildung

Die Bedeutung der Menschenwürde im schulischen Kontext

Der Begriff der „Menschenwürde“ wird gegenwärtig häufig verwendet, bezieht sich jedoch überwiegend auf theoretische Diskurse und findet in der praktischen Umsetzung nur eingeschränkt Anwendung. In der Folge wird die Rolle von „Bildung“ bei der Sensibilisierung für Menschenwürde näher beleuchtet. Bereits Immanuel Kant, der zentrale Begründer des modernen Würdebegriffs, betont die Relevanz von Erziehung für die Entwicklung des Menschen: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“ (Kant, 1803, S. 7).

Bildungseinrichtungen oder Schulen sind demzufolge wichtige Orte, welche die beste Chance für die Vermittlung der Werte „Freiheit, Gleichheit, Solidarität und Menschenwürde“ bieten und zur Erziehung beitragen können und sollen. Sowohl implizit als auch explizit wird die Menschenwürde in unterschiedlichen Lehrplänen thematisiert. In den Lehrplänen der Allgemeinbildenden Höheren Schule und der Volksschule in Österreich wird dargestellt, dass interkulturelle Bildung den respektvollen Umgang mit Vielfalt fördert, nämlich auf Grundlage von Menschenwürde, Gleichheit und Menschenrechten. Ebenso ist als Leitvorstellung die Ausein-

andersetzung mit ethischen, moralischen und religiösen Fragen eines menschenwürdigen Lebens verankert (BMBWF VS, 2025, S. 3, 11; BMBWF AHS, 2026, S. 10, 22; vgl. dazu auch: BMBWF MS, 2025, S. 3, 11; BMBWF BAfEP, 2023, S. 23; BMBWF FSSB, 2015, S. 50; BMBWF HFS, 2015, S. 2).

So ist es Aufgabe von Schulen und Lehrkräften, diese Werte zu vermitteln ergo sie vorzuleben. Wie bereits weiter oben in diesem Artikel demonstriert wird, haben sie einen maßgeblichen Einfluss auf die Haltung der Kinder und Jugendlichen und können die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung somit enorm beeinflussen. Demgemäß handelt es sich im schulischen Unterricht nicht nur um Wissensweitergabe, sondern Lehrkräfte vermitteln auch „sich selbst“. Heranwachsende hören oder lernen nicht nur Fakten, sie übernehmen auch Haltungen und Deutungsmuster, die Lehrende bewusst oder unbewusst in den Unterricht einbringen – seien es Weltanschauungen oder Formen des Handelns. Das Bewusstwerden dieser Rolle von Lehrpersonen ist von hoher Bedeutung, damit jede Chance gezielt als Vermittlung von Gutem und Erbaulichem genutzt werden kann.

Menschenwürde und Gleichwertigkeit – Perspektiven gegen Rassismus und Diskriminierung

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass Rassismus und Diskriminierung weit verbreitet und in jeglicher Form präsent sind (vgl. dazu den Anfang dieses Artikels). Aus diesem Grund rückt die Relevanz des Bewusstwerdens der Menschenwürde durch gezielte Förderung der Heranwachsenden immer mehr in den Vordergrund. Wenn die Würde des Einzelnen in allen Bereichen des Lehrens und Lernens berücksichtigt wird, besteht die Chance einer Welt, in der niemand aufgrund seiner Herkunft, Sprache, Religionszugehörigkeit oder seines Aussehens verachtet wird. Karl Lugmayer, ein österreichischer Philosoph, weist darauf hin, dass alle Menschen einander völlig gleich seien, „so ergibt sich in der Frage des Verhaltens zum Nächsten die unbedingte Gleichhaltung, die unbedingte Gleichschätzung, die unbedingte Gleichwertigkeit“ (Lugmayer, 1947, S. 225). Demnach soll jeder Mensch seinen Nächsten über alle Unterschiede hinweg und jenseits aller äußeren Merkmale als „Person“ wahrnehmen sowie gerecht behandeln.

Menschenwürde als Grundlage für Demokratiebildung

So gesehen ist die Achtung der Menschenwürde die Grundlage für Demokratiebildung und ein gerechtes Miteinander. Damit demokratische Lerngelegenheiten nicht begrenzt (vgl. dazu weiter oben in diesem Artikel) bleiben, ist die Ermutigung der Heranwachsenden zur Nutzung ihres Verstandes und die damit einhergehende moralisch-ethische Abwägung einer Handlung unabdingbar.

Anlehnend an Kants Leitsatz der Aufklärung „Sapere aude! – Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (Kant, 1784, Abschn. 1), soll reflektiert werden, ob eine Handlung beziehungsweise Äußerung zur Missachtung der Menschenwürde führt. Wir erinnern uns an

Kants bekannten kategorischen Imperativ, der Folgendes voraussetzt: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant, 1785, S. 52).

Eine vernunft- und menschenwürdebasierte Demokratiebildung ermöglicht somit die Chance, eine Gesellschaft zu fördern, in der diskriminierende oder rassistische Äußerungen vermieden werden können. Unter Berücksichtigung der „Autonomie“ (von der Pfordten, 2016, S. 35), die wiederum auf Kants Menschenwürdekonzepktion zurückgeht, sollen Menschen das Recht jedes anderen auf ein gerechtes, respektvolles sowie friedliches Leben anerkennen. Nicht zuletzt ist jede Person einzigartig und unersetzlich. Diese Einzigartigkeit und Unersetzlichkeit zu schützen ist die Aufgabe jedes Einzelnen – ebenso von Schulen und Institutionen.

Demokratiebildung durch die Vermittlung von Menschenrechten und Menschenpflichten

Eine wesentliche Grundlage von Rechtsstaatlichkeit und Demokratie

Wie bereits gezeigt wurde, besteht die Aufgabe von Demokratiebildung neben dem nüchternen Darstellen von Fakten und dem Warnen vor Hass, Gewalt und Extremismus jeglicher Provenienz immer auch im Aufzeigen einer Alternative, eines besseren Weges. Demokratiebildung ist demnach eine Einladung zum Handeln gemäß grundlegenden Prinzipien, die gut begründet sein müssen und bestenfalls auf breiten Konsens stoßen sollten. In einer Demokratie ist die Gesinnung der darin lebenden Menschen nicht weniger wichtig als die Rahmenbedingungen und die Strukturen. Selbst die besten Gesetze und Institutionen genügen nicht, wenn die Mehrheit einer Gesellschaft demokratiefeindliche Tendenzen entwickelt – ein Problem, auf das bereits Aristoteles in seiner „Politik“ (2012, S. 98) hingewiesen hat. Der Jurist und Rechtsphilosoph E.-W. Böckenförde äußerte sich dazu mit folgenden richtungsweisenden Gedanken, deren ursprüngliche Form auf das Jahr 1964 zurückgeht:

Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat. (Böckenförde, 2006, S. 112 f.)

Der Beitrag der Menschenrechte und der Menschenpflichten

Diese Voraussetzungen des freiheitlichen, säkularisierten Staates, die Grundlagen einer funktionierenden Demokratie müssen also an anderer Stelle gesucht werden als im Rechtssystem oder gar in der Tagespolitik. Es geht hier vielmehr um eine „moralische Substanz“ in den einzelnen Menschen einer Gesellschaft sowie um eine „Homogenität“, was einer Wertegemeinschaft entsprechen dürfte.

Anhaltspunkte für eine so verstandene Grundlage für Demokratie und Rechtsstaatlichkeit bietet die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), die eine Voraussetzung für demokratieförderliches Handeln darstellen kann. Laut dem Sozialethiker K. Hilpert bezeichnen Menschenrechte

„grundlegende Rechte, die jedem Menschen (also nicht erst, insofern er Mitglied einer bestimmten Gemeinschaft ist, über bestimmte Merkmale od. Eigenschaften [Hautfarbe, Geschlecht, religiöse und politische Überzeugungen, Alter usw.] verfügt oder weil er bestimmte Leistungen erbringt) zustehen.“ (Hilpert, 1993–2001, S. 120)

Im Text der AEMR heißt es eingangs, dass „die Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt“ bilde (Vereinte Nationen, 1948), während „die Nichtanerkennung und Verachtung der Menschenrechte zu Akten der Barbarei geführt haben“ (ebd.). Demokratiebildung hat daher die Aufgabe, diese Inhalte zu vermitteln sowie zu einem demokratiefördernden Miteinander einzuladen und dieses mit den Lernenden auch im Alltag einzuüben.

Die Verantwortung des einzelnen Menschen für das Aufrechterhalten der Menschenrechte betonend, wird immer wieder auch von „Menschenpflichten“ gesprochen (vgl. InterAction Council 1997). Es wird argumentiert, dass es keine Rechte geben könne, wenn diese niemand gewährleiste. Dementsprechend haben alle Menschen Rechte, weil auch alle Menschen Pflichten haben (Lugmayer, 2009, S. 204; Tarmann, 2010, S. 72 ff.).

Conclusio

Es gibt zunehmende gesellschaftliche Spannungen und Spaltungstendenzen, die mit u. a. Antisemitismus, Islamismus und Rassismus verbunden sind. Misstrauen, Hass und Gewalt sind die Folge, weshalb zwei Reaktionen erforderlich zu sein scheinen:

1. Es ist wichtig, die Probleme zu identifizieren und zu benennen.
2. Die Reaktion auf demokratiefeindliche Tendenzen darf ihrerseits nicht ebenso undemokratisch erfolgen, sondern soll vielmehr ein entschlossenes Bekenntnis zum Miteinander darstellen.

Nach einer Bestandserhebung, in der auf dokumentierte Fälle von Rassismus und Extremismus in Österreich hingewiesen wurde, konnte im vorliegenden Artikel aufgezeigt werden, dass Demokratiebildung einer Haltung und Praxis in schulischer Führung und Organisations-

kultur entspricht. Darauf aufbauend wurde veranschaulicht, dass eine wesentliche Grundlage für Demokratiebildung im Bekenntnis zur Menschenwürde und zum respektvollen Miteinander besteht. Schließlich geht es in der Demokratiebildung um die Vermittlung von Menschenrechten und Menschenpflichten. Demokratie zu vermitteln, stellt daher einen wesentlichen Auftrag und eine Chance von Bildungseinrichtungen dar. Die konkrete Umsetzung von Demokratiebildung ist an dieser Stelle nicht weiter zu vertiefen. Abschließend sei jedoch betont, dass das Reden über Demokratie nicht ausreicht, vielmehr bedarf es konkreter Umsetzungen, die sich in einem demokratischen Miteinander, das von gegenseitigem Respekt, von Toleranz und Wertschätzung getragen ist, äußern.

Literaturverzeichnis

Aristoteles (2012). *Politik*. Felix Meiner Verlag.

Baumgart, I. (2025): *Demokratiebildung und Grundschule*. In: Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J., & Eberhard, P. (Hrsg.). (2025). *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben*. Wochenschau Verlag.

Beratungsstelle Extremismus boja (2019). *Thema „Neue Rechte“ und die Identitäre Bewegung*. <https://www.beratungsstelleextremismus.at/news-info/thema-neue-rechte-und-die-identitaere-bewegung/>

Böckenförde, E.-W. (2006): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation (1967), in: *Recht, Staat, Freiheit*. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Erweiterte Ausgabe. Suhrkamp.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015). *Lehrplan Hotelfachschule*. https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/Hotelfachschule_aef579b3ca.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015). *Lehrplan der Fachschule für Sozialberufe*. https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/FS_fuer_Sozialberufe_8399c035fb.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik*. https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/Lehrplan_3dcfd780dd.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2025). *Lehrplan der Volksschule*. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40271469/NOR40271469.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2025). *Lehrplan der Mittelschule*. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40271471/NOR40271471.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2026). *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpläne%20-%20allgemeinbildende%20höhere%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2022.01.2026.pdf>

Coelen, T. W. (2010). *Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen*. Zeitschrift für Pädagogik, 56(1), 37–52. <https://doi.org/10.25656/01:7134>

Dokustelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus (2024). *Antimuslimischer Rassismus-report 2024*. <https://dokustelle.at/reports/dokustelle-report-2024>

Groß, M. (2021). *Partizipation und Mitbestimmung im Elementarbereich – Zum Einfluss von Haltungen und Einstellungen der institutionell Erziehenden* (Bachelorarbeit). Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit.

Hilpert, K. (1993–2001). Menschenrechte theologisch-ethisch. In W. Kasper (Hrsg.). *Lexikon für Theologie und Kirche Bd. 7* (3. Aufl., S. 120–125). Herder

InterAction Council (1997). *Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten*.
<https://www.interactioncouncil.org/publications/universal-declaration-human-responsibilities>

Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Projekt Gutenberg-De.
<https://www.projekt-gutenberg.org/kant/aufklae/aufkl001.html>

Kant, I. (1785). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Hrsg. v. Johann Friedrich Hartknoch). Riga.
<https://digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10926990?page=4,5>

Kant, I. (1803). *Über Pädagogik* (Hrsg. v. Friedrich Theodor Rink). Königsberg: Friedrich Nicolovius.
<https://books.google.at/books?id=D2hZAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false>

Kolb, C. J., & Pietzonka, M. (2025). *Demokratiekompetenz im gesellschaftlichen Wandel – Herausforderungen und Grenzen der Demokratiebildung in der Schule*. Politische Vierteljahresschrift.
<https://doi.org/10.1007/s11615-025-00640-8>

Lugmayer, K. (1947). Personalistische Erziehungslehre. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 2, S. 224–228.

Lugmayer, K. (1956/2009). *Philosophie der Person* (Mit einer Einleitung von Erwin Bader und Paul R. Tarmann. Hrsg. von Erwin Bader und Franz Lugmayer).

Martino, A. (2025). *Jahresbericht und Antisemitismusstudie 2024. 1520 antisemitische Vorfälle*. Öffentliche Sicherheit. Magazin des BMI, Ausgabe 7–8/2025, S. 15–16.

Nimmervoll, L. (2026, 10./11. Jänner). „70 Prozent der Migranten sind längst integriert“. Integrations-experte Kenan Güngör über die 70–20–10 Formel zur realistischen Beschreibung der Migrationsgesellschaft, das Unbehagen mit dem Islam, das Kopftuch als misogynies Zeichen und die fatale emotionale Desintegration von Integrierten. *Der Standard*. AGENDA: ÖVP gegen Muslime, S. 6.

Pfordten, D. v. d. (2016). *Menschenwürde*. C. H. Beck Verlag.

Statista Research Department (2025a). *Rassistische Vorfälle in Österreich bis 2024*.
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/823992/umfrage/rassistische-vorfaelle-in-oesterreich/>

Statista Research Department (2025b). *Unerwünschte Nachbarn in Österreich 2018*.
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/990253/umfrage/unerwuenschte-nachbarn-in-oesterreich/>

Tarmann, P. R. (2010). *Menschenrecht, Ethik und Friedenssicherung. Der personalphilosophische Ansatz Karl Lugmayers*. Peter Lang.

Vereinte Nationen (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*.
<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/german-deutsch?LangID=ger>

Autor*innen

Marie-Christin Grobner, BEd. MEd.

Seit 2021 Hochschullehrgangsleitung für Freizeitpädagogik und Lehrende an der PH NÖ, 2022–2024 stellvertretende Leitung der Praxisvolksschule der PH NÖ, davor seit 2012 als Volksschullehrerin tätig, seit 2025 Doktorandin der Pädagogik Uni Wien; Leitung des Forschungsprojekts „Philosemitismus“ an der PH NÖ.

Kontakt: ma.grobner@ph-noe.ac.at

Margarethe Kainig-Huber, HS-Prof. Mag. Dr.

Seit 2024 Leiterin des Z8 Prohairesis.Demokratiebildung an der PH NÖ; zuvor Leiterin der PVS Baden (seit 2022). Lehrende an der PH NÖ seit 2011 und an der Universität Wien seit 2017; zuvor Lehrerin für Englisch sowie Geschichte und Politische Bildung. Forschung und Publikationen zu Demokratiebildung, Antisemitismusprävention in der Primarstufe und Zeitgeschichte.

Kontakt: M.Kainig@ph-noe.ac.at

Büşra Kodak, Mag. phil. MA

Seit 2021 Lehrerin an einer niederösterreichischen Mittelschule, zuvor an verschiedenen Schultypen tätig; Studium der Fächer Deutsch, Philosophie, Psychologie und Interdisziplinäre Ethik an der Universität Wien; Forschung und Publikation in Sozialphilosophie und Ethik.

Kontakt: buesra.kodak@nmsgloggnitz.ac.at

Paul R. Tarmann, HS-Prof. MMMag. DDDr. habil.

Philosoph, Sprachwissenschaftler und Didaktiker; Hochschulprofessor für Menschenrechtspädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung und gesellschaftliche Transformation an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Senior Research Fellow an der Universität Wien; Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Politische Philosophie, Sozial- und Religionsphilosophie, Ethik, Wertevermittlung in Bildungsprozessen.

Kontakt: paul.tarmann@ph-noe.ac.at

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

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 Territoriumsrieg also und das ist stärker geworden“². Gleichzeitig verweist der strukturelle Rassismus (Alltagsrassismus) auf die Privilegierten, wofür das Zitat und der gewählte Begriff „Territoriumsrieg“ (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/neue-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

Britta Knapp

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wider den Linguizismus

Wie kann es gelingen, Schule so zu gestalten, dass jede Erstsprache als Ressource erlebt wird?

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a661>

Ausgehend vom Konzept des Linguizismus – also der Diskriminierung aufgrund von Sprache – erfolgt eine linguizismuskritische Beleuchtung des österreichischen Bildungssystems. Trotz bildungspolitischer Maßnahmen tragen schulische Normvorstellungen, insbesondere die einseitige Orientierung an monolingualen Standards, zur Marginalisierung mehrsprachiger Schüler*innen bei. Statistiken zeigen Benachteiligungen von Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch – etwa bei Übergangsempfehlungen, Bildungsstandards und Schulabbrüchen. Neo-Linguizismus äußert sich in Sprachgeboten und beinhaltet Vorurteile, die über den Stereotype-Threat-Effekt Leistungsnachteile verstärken. Mit Verweis auf İnci Dirim wird herausgearbeitet, dass sprachliche Vielfalt als gesellschaftliche Normalität und pädagogisches Potenzial zu begreifen ist. Der Beitrag plädiert für einen Perspektivenwechsel: weg von Defizitzuschreibungen, hin zur Anerkennung von Multilingualität als Ressource. Als zentrale Entwicklungsfelder werden Sichtbarmachung und Wertschätzung aller Erstsprachen, sprachsensibler Fachunterricht in allen Unterrichtsgegenständen, Lehrkräftebildung sowie angepasste bildungspolitische Rahmenbedingungen identifiziert.

Neo-Linguizismus, Mehrsprachigkeit, Bildungsgerechtigkeit

„Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“
İnci Dirim, 2010

Rassismus wird in Alltag und Medien häufig thematisiert. Der Wortgraph in Abb.1 aus dem Deutschen Nachrichten-Korpus der Universität Leipzig veranschaulicht die Wörter, die statistisch auffällig mit dem Wort „Rassismus“ gemeinsam in Nachrichtentexten von 2025 aufgetreten sind.

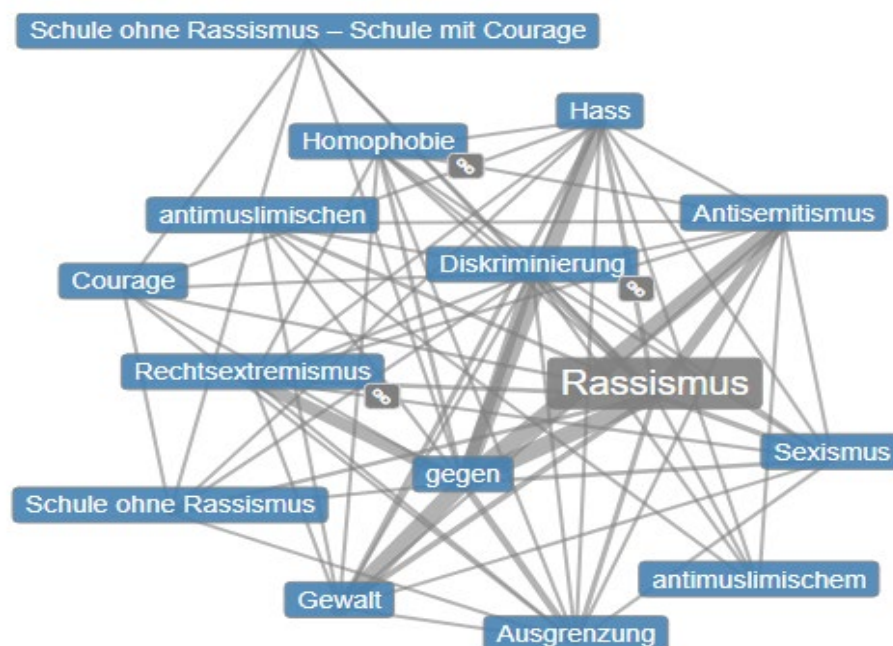


Abb. 1: Wortgraph zum Begriff „Rassismus“, Darstellung signifikanter Kookkurrenzen. | Quelle: Leipzig Corpora Collection

Es fällt auf, dass der Begriff Linguizismus hier nicht aufscheint:

„... zu verstehen ist darunter eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache [...] verwenden, zum Ausdruck kommt.“ (Dirim, 2010, S. 91)

Wird diese Abwertung gegenüber „Anders-Sprecher*innen“ deshalb nicht öffentlich diskutiert, weil sie nicht vorkommt, oder gilt es, erst ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, um sie wahrzunehmen? Welche Nachteile ergeben sich daraus für die betroffenen Sprecher*innen? Inwiefern ist Schule in Österreich von Linguizismus betroffen? In diesem Artikel wird auf die Situation von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingegangen. Eine linguizismuskritische Auseinandersetzung, die auch Sprecher*innen verschiedener Varietäten und Dialekte der deutschen Sprache miteinbezieht, muss aus Platzgründen an anderer Stelle geschehen.

Ausgangslage

In der offiziellen österreichischen Bildungspolitik ist das Angebot von ersprachlichem Unterricht vorgesehen und sprachsensibler Fachunterricht in allen Unterrichtsgegenständen wird als didaktischer Grundsatz im Lehrplan gefordert. Dadurch und durch (neuerdings schulautonom gestaltete) Deutschfördermaßnahmen soll gewährleistet werden, dass Schüler*innen

aller Erstsprachen ihr Recht auf Bildung ermöglicht wird. Folgende Statistik zeigt den Anteil an Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im österreichischen Schulsystem:

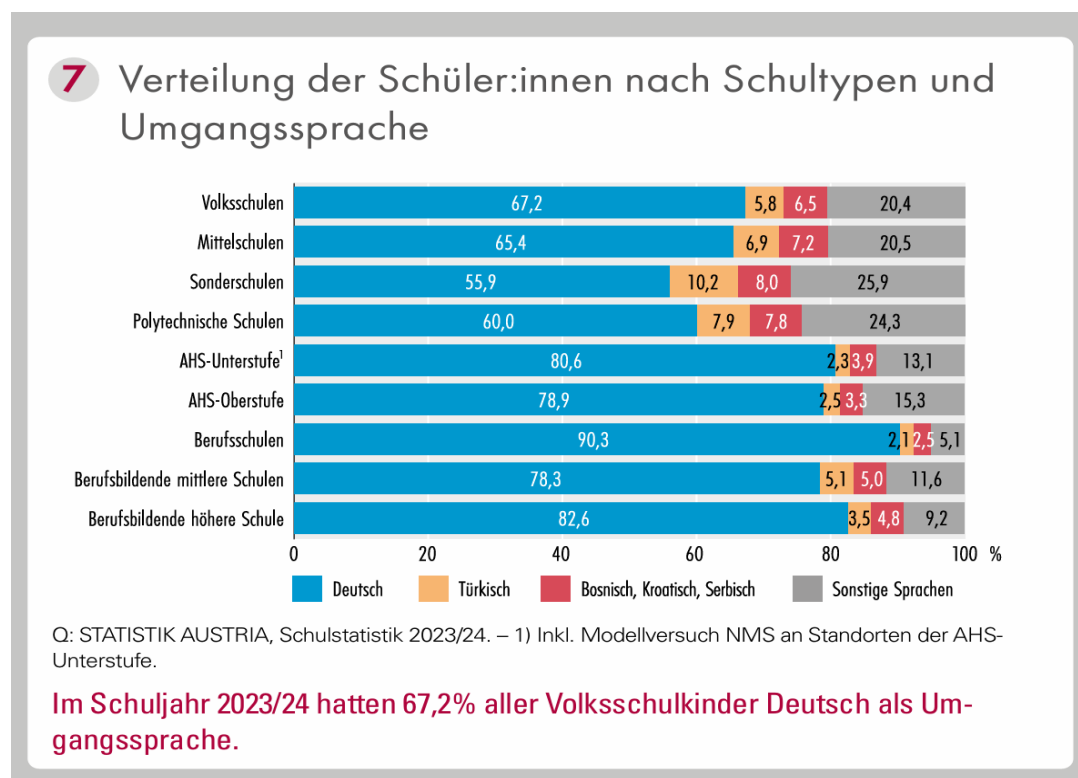


Abb. 2: Anteil von Schüler*innen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch nach Schularten | Quelle: STATISTIK AUSTRIA (2025). Bildung in Zahlen 2023/2024, <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2023-24.pdf>, S. 25

Die Zahlen zeigen, dass wir de facto in einer mehrsprachigen Gesellschaft leben. Im Gegensatz dazu prägt in der pädagogischen Praxis der monolinguale Habitus der multilingualen Schule den Umgang mit der Mehrsprachigkeit (Gogolin, 2008). Einsprachigkeit mit Deutsch als Erstsprache wird als Normalfall betrachtet und Mehrsprachigkeit mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oft als „Problemfall“.

Zuschreibungen

Bjegač (2020, S. 74 ff.) widmet ein ganzes Kapitel der monolingual- und defizitorientierten Perspektive auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen und zeigt auf, wie sehr diese Sichtweise in der Diskussion über Bildungsbenachteiligung immer noch vorherrscht. Insbesondere in der Interpretation der PISA-Ergebnisse werden Kinder mit Migrationshintergrund laut Sitter (2016, S. 183, S. 319) pauschal als „förderbedürftige Wesen“ stigmatisiert, „weil sie sich mit ihren sprachlichen (In-)Kompetenzen nicht in die (bildungs-)kulturelle

Ordnung sowie diesbezüglichen Selbstverständlichkeiten einfügen lassen“. Auf diese Weise wird im Diskurs eine Gruppe „sprachlich Anderer“ konstruiert, denen sprachliche Defizite zugeschrieben werden. Sprung (2008) spricht in diesem Zusammenhang von „Othering“:

„Durch Unterscheidungspraktiken werden Fremdheit und Andersheit, nicht zuletzt in pädagogischen Prozessen, aktiv hergestellt und bestätigt, selbst wenn derartigen Aktivitäten meist eine wohlwollende Absicht zugrunde liegt. [...] Gerade in der interkulturellen Pädagogik forderte man ab den 1970er Jahren die Wertschätzung von Differenz ein. Die Anerkennung des/der Anderen ist zwar einerseits ein wichtiges pädagogisches Prinzip, führt andererseits jedoch dazu, dass damit MigrantInnen in ihrer "Andersheit" eingeschlossen werden. Der Pädagoge Paul Mecheril spricht von der Konstruktion sogenannter Migrations-Anderer.“

Wenn mangelnder Bildungserfolg auf Sprachprobleme zurückgeführt wird, wird laut Stošić (2017) der Begriff „Sprache“ mit „deutscher Sprache“ gleichgesetzt. Die Erstsprachen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zählen in unserem Bildungssystem nicht. Fließend Dari zu sprechen, beispielsweise, wird nicht als Ressource gesehen, sondern vielmehr als Hindernis. Niedrig (2015) beschreibt diese Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Kommunikationsbarriere, die dem Ideal der Perfektionierung in der bildungssprachlichen Zielsprache Deutsch entgegensteht, und stellt sie der aufwertenden Sichtweise von Fremdsprachenkenntnissen als anerkannte Qualifikation gegenüber.

Zweisprachiges Aufwachsen wird nur dann positiv bewertet, wenn diese Erstsprache eine Fremdsprache ist, die im österreichischen Bildungssystem unterrichtet wird, wie beispielsweise Englisch, Französisch oder Spanisch. Diese Sprachen werden von der EU-Politik gefördert und bieten im Bildungskontext einen Wettbewerbsvorteil (Tajmel & Hägi-Mead, 2017):

„Damit einher geht zudem häufig ein tradiertes Sprachprestigedenken. Das bedeutet, dass einige Sprachen und entsprechend auch die Kompetenzen in diesen Sprachen höheres Ansehen genießen als andere. Als positive Ressource werden aus dieser Perspektive heraus mehrsprachige Kompetenzen vor allem dann bewertet, wenn es sich um Kompetenzen in internationalen Sprachen, insbesondere den gängigen Schulfremdsprachen handelt (vgl. Tajmel & Hägi-Mead 2017, 12).“ (Gantefort & Maahs, 2020, S. 5)

Diese unterschiedliche Bewertung von Erstsprachen und die damit einhergehende Abwertung von Sprechern*innen bestimmter Erstsprachen ist eine verbreitete Form von Neo-Linguizismus.

Neo-Linguizismus

„Der Neo-Linguizismus ist subtil, [...] er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken.“ (Dirim, 2010, S. 96)

Das heißt, dass einerseits das Selbstverständnis demokratischer Staaten offenen Rassismus und damit auch Linguizismus in der Gesetzgebung nicht zulässt, andererseits neo-linguizistische Haltungen von handelnden Personen dennoch wirksam werden.

Weitere Beispiele für Neo-Linguizismus nach Mecheril (2004) sind Sprachgebote statt Sprachverbote (z.B.: „In der Schule sprechen wir alle Deutsch.“ statt „In der Schule darf nicht Türkisch gesprochen werden.“). Außerdem wird mit dem Nutzen für die Unterdrückten argumentiert („Es ist für die Schüler*innen besser, in der Pause nur Deutsch zu sprechen.“). Dietrich & Abele (1998) erwähnen auch einen Einfluss des Faktors Erstsprache bei der Übergangsempfehlung von der Primarstufe in die Sekundarstufe. „DaZ-Kindern“ wird von Lehrkräften weniger oft das Gymnasium als weitere Schullaufbahn empfohlen als Kindern mit deutscher Erstsprache, auch wenn diese vergleichbare oder gar schlechtere Schulleistungen aufweisen. Diese Beobachtung bezieht sich auf Deutschland, lässt sich aber auf Österreich übertragen.

Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn – Primarstufe und Sekundarstufe I

Die aktuelle Statistik in Abb.2 zeigt, dass in Mittelschulen 34,6 % der Schüler*innen nicht Deutsch als Erstsprache haben, während der Anteil in der AHS-Unterstufe nur bei 19,4% liegt. Ausgehend davon, dass Kinder aller Erstsprachen vergleichbares intellektuelles Potenzial mitbringen, kann dafür nur der Umgang mit Kindern anderer sprachlicher Herkunft als Deutsch in unserem Schulsystem verantwortlich gemacht werden.

Die Mehrsprachigkeit dieser Kinder wirkt sich in unserer Bildungslandschaft bereits im Volksschulalter hinderlich auf die weitere Bildungskarriere aus. In unserem Schulsystem gelingt es noch nicht genügend, diese Mehrsprachigkeit derart als Ressource nutzbar zu machen, dass sie positiv oder zumindest nicht mehr nachteilig zur Wirkung kommt:

„Lehrkräfte und Schulleitungen bewegen sich demnach in einem Spannungsfeld zwischen der zunehmend multilingualen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler sowie deren Lernbedürfnissen und -ausgangslagen [...] und einer im Allgemeinen fortbestehenden Einsprachigkeitsideologie, die ihre Wurzeln im historisch gewachsenen Ideal nationalstaatlicher Einsprachigkeit hat (vgl. Roth 2006).“ (Gantefort & Maahs, 2020, S. 5)

Bemerkenswert ist, dass nach Erling et al. (2021) Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oft auch im Fremdsprachenunterricht Englisch schlechtere Ergebnisse zeigen. Die Überprüfung der Bildungsstandards Englisch in der achten Schulstufe bestätigt diese Ergebnisse in den Bereichen Lesen, Hören und Schreiben in den APS sowie Lesen und Hören in den AHS (BIFIE, 2020). Nur im Bereich Schreiben in den AHS erreichen Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mehr Punkte als Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache. Alle Ergebnisse sind schon um den Einfluss von sozio-ökonomischen Faktoren bereinigt, der oft mit einer anderen Erstsprache als Deutsch korreliert. Sie lassen sich auch keinesfalls mit den Deutsch-Kompetenzen begründen. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren diese offensichtliche Chancen-Ungleichheit verursachen können.

Stereotype Threat-Effekt

In diesem Zusammenhang bietet der Stereotype Threat-Effekt eine mögliche Erklärung: Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nehmen die (oft gar nicht bewusste)

neo-linguistische Haltung von Lehrpersonen wahr und fühlen sich durch abwertend wirk-
same Vorurteile in ihrem Selbstbild verunsichert und bedroht. Das wirkt sich in Folge negativ
auf ihre Leistungsperformanz aus (Mocevic & Gniewosz, 2025).

Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn in der Sekundarstufe II

Das oben gezeichnete Bild setzt sich bei Betrachtung der Schulabbrecher*innenquote in der
Sekundarstufe II fort, wie in folgender Statistik zur AHS-Oberstufe ersichtlich wird:

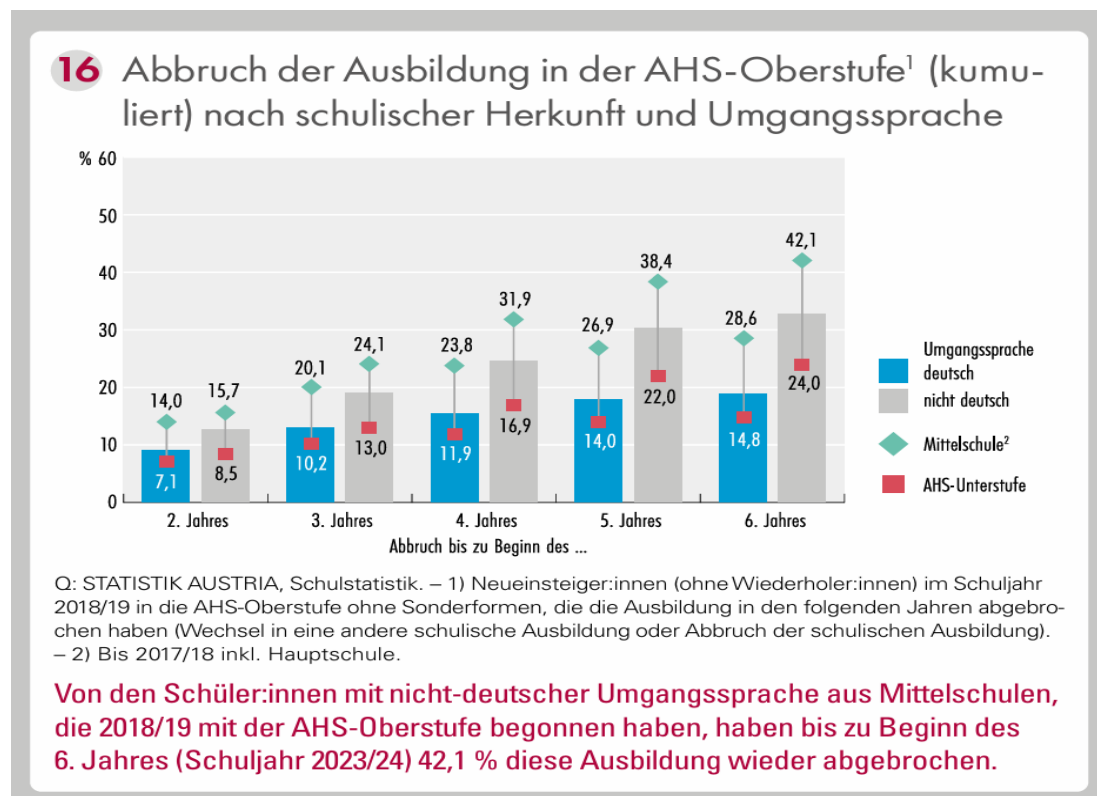


Abb. 3: Schulabbruch AHS-Oberstufe nach Umgangssprache | Quelle: STATISTIK AUSTRIA (2025). Bildung in Zahlen 2023/2024, <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2023-24.pdf>, S. 57

In den BHS sind die Zahlen der Schulabbrecher*innen noch höher. Von den Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache aus Mittelschulen, die 2018/19 mit der BHS begonnen haben, haben bis zu Beginn des 6. Jahres (Schuljahr 2023/24) sogar 51,8 % diese Ausbildung wieder abgebrochen.

Während Lehrpersonen in den APS sich in jedem Fall auf die eine oder andere Weise der multilingualen Realität stellen müssen, weil sie im Aufnahmeverfahren weniger Selektionsmöglichkeiten haben, finden sich in der Sekundarstufe II noch häufiger neo-linguistische Haltungen wie zum Beispiel:

„Wenn die zu uns kommen (wollen), müssen sie ja schon Deutsch können und die Sprache beherrschen.“

„Wenn die nicht ordentlich Deutsch können, wozu wollen / müssen sie dann die Matura machen?“

„Wir wollen uns ja nicht das Schild umhängen: ‚Wir sind die Schule für die, die nicht ordentlich Deutsch können.‘ - selbst wenn wir ihnen eine Chance geben.“

Die von Dirim und Mecheril (2010, S. 121-149) mit Bezug auf das deutsche Schulsystem ausführlich behandelte „Schlechterstellung Migrationsanderer“ findet vergleichbar auch in Österreich statt. Vielleicht gilt es, den Blickwinkel zu verändern – weg von den gern zitierten sprachlichen Defiziten der „sprachlich Anderen“ hin zu den Defiziten, die unser Schulwesen im Umgang mit unterschiedlichen sprachlichen Herkunftsn aufweist (Gomolla & Radtke, 2007). Diese zu erkennen und zu verändern, zeigt mögliches Entwicklungspotential auf und weist einen Weg zu Lösungsansätzen, die hier nur kurz umrissen werden können:

Schritte zu mehr Bildungsgerechtigkeit

Wahrnehmen und Anerkennen der multilingualen Realität als Regel, nicht als Ausnahme

Ein Blick in die administrativen Systeme der Schule, die schüler*innenbezogene Daten verwalten, zeigt, wie viele Erstsprachen in der jeweiligen Schule vorkommen und zu welchem Anteil. Für die Schulgemeinschaft wird das aber erst sichtbar, wenn diese Sprachen sich auch zeigen dürfen.

Sichtbarmachen und Wertschätzen aller Erstsprachen im Schulalltag

Die Erstsprachen der Schüler*innen können beispielsweise in mehrsprachigen Beschilderungen im Schulgebäude sichtbar gemacht werden. Auch in der Gestaltung der Klassenräume ist es erwünscht, dass Materialien und von Schüler*innen erstellte Plakate o.ä. Sprachvielfalt widerspiegeln. Werden im Unterricht bestimmte Ausdrücke und Strukturen aus den verschiedenen Herkunftssprachen verglichen, fördert das die metasprachliche Kompetenz aller Schüler*innen. In der Schulbibliothek zeigt das Vorhandensein von Lektüre in den Erstsprachen der Schüler*innen Offenheit für die sprachliche Vielfalt.

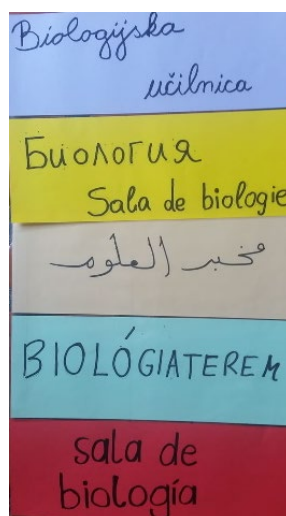


Abb. 4: mehrsprachige Beschilderung des Biologiesaals | Quelle: eigene Fotografie

Mehrsprachigkeit als Ressource für Kinder aller Erstsprachen leben

Das Europäische Kerncurriculum für inklusive Förderung der Bildungssprache „beruht auf dem Wissen um die Bedeutung aller einer Schülerin oder einem Schüler verfügbaren Sprachen als Mittel und Filter des Lernens in jeder neuen Sprache“ (Brandenburger et al., 2010, S. 17). In einem inklusiven bildungssprachlichen Unterricht nehmen Lehrkräfte nach Möglichkeit Bezug auf alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen. Sprachliche Bildung zielt darauf ab, alle Schüler*innen – unabhängig von ihrer Erstsprache – auf eine mehrsprachige Welt vorzubereiten. Es geht

... nicht ausschließlich darum, verschiedene Sprachen als Verständigungsbrücken zur Kommunikation mit Deutschlernerinnen und -lernern zu verwenden oder Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in ihrer Mehrsprachigkeit zu befördern – ohne Frage ist dies ebenfalls eine wichtige Aufgabe, stellt Mehrsprachigkeit doch einen Schatz dar, den es zu pflegen, und ein Potenzial, dass es zu vermehren gilt – sondern es geht auch darum, ALLE Schülerinnen und Schüler auf eine mehrsprachig-mehrkulturelle Gesellschaft vorzubereiten, in der Mehrsprachigkeit die Regel und nicht die Ausnahme ist (vgl. Luchtenberg 2009: 280 f.). (Ricart Brede, 2014)

Das “Curriculum Mehrsprachigkeit” (Krumm & Reich, 2011, 2013) liefert dazu zahlreiche wertvolle Impulse für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II und stellt dabei jeweils die Bezüge zu den österreichischen Lehrplänen her.

Vorgesehene Inhalte des Lehrplans in die Praxis implementieren

Im „intended curriculum“ sind viele Maßnahmen bereits vorgesehen, die aber noch dabei sind, ihren Weg in das „taught curriculum“ zu finden. Dazu gehören:

Sprachsensibler Fachunterricht in allen Unterrichtsgegenständen als didaktisches Prinzip

Die Prinzipien der durchgängigen sprachlichen Bildung bzw. des bildungssprachförderlichen Unterrichts betreffen alle Schulstufen (Petersen & Tajmel, 2015).

„Die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen ist von besonderer Bedeutung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler in Sprachaneignungsprozessen der Zielsprache über lernersprachliche Zwischenschritte annähern.“ (BMB, 2023)

Interkulturelle Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip leben

Insbesondere seien folgende Punkte herausgegriffen:

- soziale, kulturelle, sprachliche und andere Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten wahrzunehmen, zu analysieren und ihre Bedeutung zu erkennen
- einen gelassenen Umgang mit Heterogenität zu entwickeln, der es ermöglicht, Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen, Klischees zu identifizieren und darauf zu reagieren
- gesellschaftliche Entwicklungen in der migrationsgeprägten und individualisierten Gesellschaft aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, Meinungen zu bilden und Standpunkte zu vertreten
- wechselnden Zugehörigkeiten und mehrfachen Identitäten in der eigenen und in anderen Biographien nachzuspüren
(BMB, aktualisiert 2017)

Ausbildung von Lehrpersonen

Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich vermitteln in der Aus- und Fortbildung bereits einen wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit. Ein Blick ins Curriculum zeigt die Beschäftigung mit Verfahren zur Sprachdiagnostik sowie sprachlicher Förderung. An der Universität Wien findet in Masterarbeiten vermehrte Auseinandersetzung mit Linguizismus statt (Buchsteiner, 2023; Rosenwirth, 2025; Schwegel, 2016). „Damit wird [...] die Einübung eines Blicks bedeutsam, der nicht die Mängel der ‚Migrantenkinder‘ ins Auge fasst, sondern in der Lage ist, das ‚dissonante‘ Zusammenspiel von Disponiertheit und Vorgaben des schulischen Kontextes zu erkennen.“ (Mecheril 2012, S. 25) Eine intensiviertete Forschung und Lehre der Didaktik inklusiven bildungssprachlichen Unterrichts ist anzustreben, besonders auch in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe II. All das braucht seine Zeit, bis es in den Klassenzimmern ankommt, vieles ist auf dem Weg. (Brandenburger et al., 2010, S. 17).

Erweiterung der bildungspolitischen vorgegebenen Rahmenbedingungen

Der kanadische Erziehungswissenschaftler Jim Cummins machte schon 1979 darauf aufmerksam, dass mehrsprachige Kinder gute Kompetenzen für die mündliche Alltagskommunikation in der Zweitsprache relativ schnell erwerben, normalerweise innerhalb von zwei Jahren. Im Gegensatz dazu benötigt der Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten zur Bewältigung von kontextreduzierten, kognitiv anspruchsvollen Kommunikationssituationen, wie sie im

Bildungswesen üblich sind, mehrere Jahre. Das führt zu einer Überforderung im Umgang mit der konzeptionell schriftlichen Bildungssprache, die im Alltag nicht gelernt werden kann und deren grammatikalische Strukturen deutlich komplexer sind als die der Alltagssprache. Diese bildungssprachlichen Kompetenzen werden aber in der Schule oft vorausgesetzt und nicht explizit vermittelt.

Dirim forderte bereits 2010 (S. 144) schullaufbahnübergreifende Unterstützung im Deutschen als Zweitsprache über einen Zeitraum von mindestens sechs Jahren, während im österreichischen Schulsystem Schüler*innen längstens zwei Jahre im Status „außerordentlich“ geführt werden können und danach als „ordentliche Schüler*innen“ zumeist keine (bildungs)sprachliche Förderung mehr erhalten und die gleichen Leistungen erbringen sollen wie Schüler*innen mit deutscher Erstsprache. Aus rechtlicher Sicht hat eine Lehrperson zwar Möglichkeiten, den Sprachstand ordentlicher Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in die Leistungsbeurteilung miteinzubeziehen, es gibt jedoch keine Verpflichtung dazu (Trimmel, 2017).

Schließlich ist eine Aufwertung von Erstsprachen durch Aufnahme in den Lehrplan als lebende Fremdsprache anzudenken. Eine weitere Möglichkeit wäre, einen Unterrichtsgegenstand für Sprachbewusstsein zu etablieren, in dem es um die analytische, metasprachliche Auseinandersetzung mit sprachlichen Mustern, Merkmalen und Eigenschaften im Vergleich verschiedener Sprachen geht (Hopf, 2005).

Fazit

Zusammenfassend wird deutlich, dass Linguizismus kein Randphänomen, sondern eine strukturell wirksame Dimension schulischer Ungleichheit ist. Solange andere Erstsprachen als Deutsch implizit als Abweichung von einer nationalsprachlichen Norm betrachtet werden, bleiben Benachteiligungen bestehen – selbst bei wohlmeinenden Intentionen. Eine gerechte Schule erfordert daher einen konsequenten Perspektivenwechsel: weg von defizitorientierten Zuschreibungen, hin zu einer systematischen Anerkennung und Nutzung aller sprachlichen Ressourcen in Unterricht wie Schulalltag. Mehrsprachigkeit, die als Normalität verstanden und institutionell verankert wird, bekommt die Möglichkeit, „vom Störfall zum Glücksfall“ zu werden (Tracy, 2014). Auf diese Art und Weise kann Schule in einer pluralen Gesellschaft ihren Bildungsauftrag für alle verwirklichen.

Literaturverzeichnis

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (1st ed.). Waxmann. <http://doi.org/10.31244/9783830983897>

Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung: Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext* (1st ed.). Verlag Barbara Budrich.

BMB. (Zugriff am 14.2.2026), https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/interkulturelle_bildung.html

BMB (2017). *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6/2016-17*. BMB. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=283_info6_1617.pdf

BMB. (2017). (Zugriff am 15.2.2026), <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=770>

BMB. (2023). (Zugriff am 15.2.2026), *RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 03.08.2023* (bka.gv.at)

Brandenburger, A., Bainski C., Hochherz W., Prof. Dr. Roth, H. (2010). *Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland (EUCIM-TE) (National Adaptation of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia (NRW), Germany)*. <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>

Buchsteiner S. (2023). *Das Gebot des Schweigens: (Neo-)Linguizismus im Schulkontext*. Masterarbeit Universität Wien. Doi: [10.25365/thesis.74283](https://doi.org/10.25365/thesis.74283)

Bundesinstitut BIFIE (Hrsg.). (2020). *Standardüberprüfung 2019 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht* (S. 78). <https://www.iqs.gv.at/themen/bildungsforschung/forschungsdatenbibliothek/daten-der-bildungsstandardueberpruefungen/fdb-standardueberpruefung-englisch-8-schulstufe-2019>

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism* 1979 (19), S. 121-129.

Cummins, J. (2008). Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School. In: Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (= Jahrbuch Grundschulforschung, Band 12). VS, S. 45-55.

Dean, I. (2020). (Neo-)Linguizismus im Schulkontext. In: *Bildung – Heterogenität – Sprache*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30856-8_3

Dietrich I. & Abele T. (1998). Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen mit Schule in Deutschland. In Oomen-Welke I. (Hrsg. 1998). „... ich kann da nix! Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Fillibach Verlag.

Dirim, İ. (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 P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Waxmann.

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril P., M. Castro Varela, İ. Dirim., A. Kalpaka & C. Melter, *BACHELOR / MASTER: Migrationspädagogik*. Beltz, S. 141-149.

Dirim İ. & Pokitsch D. (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“ In: M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.). (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (1st ed.). Waxmann. <http://doi.org/10.31244/9783830983897>

- Erling E., Foltz A. & Wiener M. (2021). Differences in English teachers' beliefs and practices and inequity in Austrian English language education: could plurilingual pedagogies help close the gap? *International Journal of Multilingualism*, 2021(18:4), S. 570-585.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1913170>
- Gantefort, C. & Maahs, I. (2020). *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*; Stiftung Mercator. proDaZ, Universität Duisburg-Essen.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2nd ed.). Waxmann.
- Gomolla M. & Radtke F. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2., durchges. u. erw. Aufl.). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopf D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, (51), S. 236-251.
- Knappik, M., & Thoma, N. (2015). Linguizismus: Naturalisierte Ausschlüsse aus Bildungsordnungen. In *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*, S. 89-148.
- Knappik, M., & Ayten, A. C. (2022). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In K. Fereidooni, & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (2. Aufl., S. 207-240). Springer (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse).
- Krumm H. & Reich H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Leipzig Corpora Collection*. German news corpus based on material from 2025. Leipzig Corpora Collection. Dataset. https://corpora.uni-leipzig.de?corpusId=deu_news_2025
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. (2010). *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Waxmann.
- Mecheril, P. (2012). Migration und Pädagogik. In W. Marxer & M. Russo (Hrsg.). *Liechtenstein – Stärke durch Vielfalt*. Edition Weltordnung – Religion – Gewalt (Band 11). innsbruck university press.
<https://ulb-dok.uibk.ac.at/download/pdf/274981>
- Mocevic H. & Gniewosz B. (2025). Stereotype Threat and a Multiple Identity Intervention Among First- and Second-Generation Students of Migrant Descent. In: *Journal of Community Psychology*, 2025(54,1). <https://doi.org/10.1002/jcop.70065>
- Niedrig, H. (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In M. Knappik & N. Thoma (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften – machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (S. 69-86). transcript.
- Oomen-Welke I. (1998). „... ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Fillibach Verlag.
- Petersen I. & Tajmel T. (2015): Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel im Fachunterricht. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg): *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch* (S. 841-111). Wochenschau Verlag.

Reich H. & Krumm H. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.

Ricart Brede, J. (2014). *Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung: „Durchgängige Sprachbildung: Konzepte und Methoden zur Sprachbildung im Unterricht aller Fächer“, Europa Universität Flensburg.

Rosenwirth N. (2025). *Austrian teachers' perspectives on multilingual education policy and practice*. Masterarbeit Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/thesis.78108>

Schwegel P. (2016). *Sprachverbote - Institutioneller Linguizismus an österreichischen Schulen*. Masterarbeit Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/thesis.44221>

Sitter, M. (2016). *PISAs fremde Kinder: Eine diskursanalytische Studie*. Springer VS.

Sprung, A. (2008, aktualisiert 2013) „*Kritische Diskurse: Kulturverständnis, Othering, Repräsentation*“. (Zugriff am 15.2.2026), https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/theorien_und_konzepte/kritische_diskurse.php

STATISTIK AUSTRIA (2025). [Bildung in Zahlen 2023/2024](#)

Stošić, P. (2017): *Kinder mit Migrationshintergrund: Zur Medialisierung eines Bildungsproblems*. Springer VS.

Tajmel T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.

Tracy, R. (2014): „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“ In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Springer VS.

Trimmel K. (2017). *Ohne Fleiß kein Preis. Sprachliche Heterogenität und faire Leistungsbeurteilung im selben Klassenzimmer*. Diplomarbeit Universität Wien. Doi: [10.25365/thesis.46196](https://doi.org/10.25365/thesis.46196)

Autorin

Britta Knapp, Mag.^a phil.

Linguistin, Sozialpädagogin, seit 2024 Lehrende an der PH NÖ. Schwerpunkte: Sprachliche Bildung, Spracherwerb, Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Praxisbegleitung. Davor fünfzehn Jahre im Schuldienst als Quereinsteigerin (AHS, NMS), davor in der Erwachsenenbildung (DaZ, Kommunikation, Englisch) und im sozialpädagogischen Berufsfeld tätig.

Kontakt: britta.knapp@ph-noe.ac.at

Petra Heißenberger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Giuliana-Stefania Linz

Landesamt Staatsschutz und Extremismusbekämpfung, Wien

Klare Haltung zeigen und dialogbereit bleiben! Extremismusprävention als Aufgabe der Schule

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a659>



Foto: Giuliana-Stefania Linz

Giuliana-Stefania Linz ist 42 Jahre alt und lebt in Niederösterreich. Berufliche Erfahrungen sammelte sie als Polizistin in Wien sowie bei einem Auslandseinsatz. Vier Jahre war Giuliana-Stefania Linz als hauptamtliche Lehrende an der Sicherheitsakademie in Traiskirchen und Wien tätig und unterrichtete unter anderem Verkehrsrecht, Sport, Psychologie und Kompetenztraining. Zusätzlich absolvierte sie Ausbildungen in Radikalisierungs- und Extremismusprävention. Ihr Masterstudium der Politischen Bildung und Kommunikation schloss sie an der Universität Krems ab. Derzeit arbeitet Giuliana-Stefania Linz als Referentin im Landesamt Staatsschutz und Extremismusbekämpfung Wien.

Wir kennen die Bedeutung des Umfeldes, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen. Der Freundeskreis, soziale Medien und persönliche Erfahrungen spielen eine große Rolle. Umso mehr haben Schulen den Auftrag, sich mit den Themen Antisemitismus, Islamismus und Rassismus zu befassen. Besonders wertvoll erscheint für Schulleitungen und alle am schulischen Leben beteiligten Personen eine externe Beleuchtung dieser Thematiken. Wir stellen heute

einige Fragen an Giuliana-Stefania Linz, die in ihrem Arbeitsumfeld zahlreiche Erfahrungen (auch im schulischen Kontext) diesbezüglich sammeln durfte.

Womit befasst sich das Landesamt Staatsschutz und Extremismusbekämpfung Wien?

Giuliana-Stefania Linz: Das Landesamt Staatsschutz und Extremismusbekämpfung Wien befasst sich mit dem Schutz der Bevölkerung vor weltanschaulich und religiös motivierter Kriminalität sowie mit dem Schutz verfassungsmäßiger Einrichtungen und ihrer Organe durch Wissen und Analyse, Information und Beratung sowie durch Prävention und Intervention.

Ein zentraler Bestandteil der Präventionsarbeit sind Vorträge und Schulungen zu staatschutzrelevanten Phänomenen im internen und externen Bereich. Im Jahr 2025 wurde im Vergleich zu 2024 eine moderate Zunahme von Radikalisierungsverdachtsfällen festgestellt, die durch Abklärungsgespräche, Vernetzung mit Behörden und – wenn erforderlich – Betreuungsmaßnahmen über das Netzwerk „Wiener Netzwerk Demokratiekultur und Prävention“ (WNED) bearbeitet wurden. Bei begründetem Verdacht erfolgte die Weiterleitung an zuständige Ermittlungsgruppen.

Fachtagungen, Projekte und Veranstaltungen – insbesondere der jährliche Präventionsgipfel im Oktober 2025 – tragen wesentlich zur Weiterentwicklung wirksamer Extremismusprävention und zur Sensibilisierung der Gesellschaft bei.

Früh erkennen, klar handeln: Demokratie stärken und Radikalisierung vorbeugen im schulischen Alltag

Wie zeigt sich Extremismus im Schulalltag, und welche Bedeutung hat seine frühzeitige Thematisierung für eine wirksame Extremismusprävention?

Extremismus zeigt sich im Schulalltag etwa durch diskriminierende Sprache, extremistische Symbole, Verschwörungsnarrative, Gewaltverherrlichung oder die Ausgrenzung von Mitschüler*innen. Eine frühzeitige Thematisierung ist entscheidend, um problematische Entwicklungen rechtzeitig zu erkennen, kritisch zu reflektieren und Jugendliche in ihrer demokratischen Haltung zu stärken, bevor sich extremistische Einstellungen verfestigen.

Wie lässt sich Extremismus im schulischen Kontext präzise definieren, und warum ist diese Abgrenzung für präventive Bildungsarbeit besonders wichtig?

Extremismus im schulischen Kontext beschreibt politische oder weltanschauliche Einstellungen, die sich außerhalb der verfassungsmäßigen Ordnung bewegen und demokratische Werte sowie Menschenrechte ablehnen. Er tritt in unterschiedlichen Strömungen oder Szenen auf und geht häufig mit der Legitimation von Gewalt einher. Eine klare Abgrenzung ist für die Präventionsarbeit entscheidend, um demokratiegefährdende Entwicklungen frühzeitig zu erkennen und pädagogisch wirksam zu reagieren. Eine wesentliche Rolle bei Radikalisierungs-

prozessen spielt dabei die Nutzung sozialer Medien, wobei die betroffenen Personen zunehmend jünger werden.

Warum ist der Umgang mit Extremismus und Rassismus an Schulen zentral für wirksame Präventionsarbeit?

Der Umgang mit Extremismus und Rassismus an Schulen ist für mich ein zentraler Bestandteil wirksamer Präventionsarbeit, weil Schule ein prägender Sozialisationsraum ist, in dem Werte, Normen und demokratische Haltungen früh entstehen. Es ist wichtig, dass sich Schüler*innen gezielt mit diesen Themen auseinandersetzen, um sensibilisiert und handlungsfähig zu sein. Durch frühzeitiges Erkennen, pädagogische Auseinandersetzung und eine klare Haltung können diskriminierende und extremistische Einstellungen hinterfragt, Radikalisierungsprozesse unterbrochen und zentrale demokratische Kompetenzen gestärkt werden.

Welche Faktoren begünstigen Radikalisierungsprozesse bei jungen Menschen?

Radikalisierungsprozesse bei jungen Menschen entstehen meist durch das Zusammenspiel mehrerer Faktoren. Dazu zählen ungünstige sozialstrukturelle Bedingungen sowie Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzung. Auch biografische Krisen, Brüche oder Gefühle von Entfremdung können Jugendliche in eine Sinn- und Orientierungssuche bringen.

Extremistische Ideologien knüpfen genau daran an, indem sie einfache Erklärungen, klare Feindbilder und Zugehörigkeit bieten und grundlegende Bedürfnisse wie Anerkennung, Sicherheit und Wertschätzung ansprechen. Zusätzlich spielen jugendspezifische Motive wie Provokation, Protest oder der Wunsch nach Spannung eine Rolle. Gewaltfaszination sowie gezielte Propaganda, insbesondere über soziale Medien, können diese Prozesse weiter verstärken.

Wie verlaufen Radikalisierungsprozesse bei Jugendlichen, und welche frühen Warnsignale können Schulen im Rahmen der Präventionsarbeit erkennen?

Radikalisierungsprozesse bei Jugendlichen verlaufen in der Regel schrittweise. Sie beginnen häufig mit Verunsicherung oder Krisen, in denen Jugendliche nach Orientierung, Sinn und Zugehörigkeit suchen. Extremistische Ideologien bieten darauf einfache Erklärungen, klare Feindbilder und Anerkennung, was den Prozess verstärken kann. Der Einfluss sozialer Medien spielt hier eine wesentliche Rolle.

Frühe Warnsignale für Schulen sind unter anderem zunehmende Polarisierung, abwertende Aussagen über bestimmte Gruppen, veränderte Sprache, soziale Isolation sowie eine steigende Gewaltakzeptanz. Leider gibt es hierfür keine standardisierte Checkliste.

Wirksame Extremismusprävention an Schulen: Verantwortung, Handeln und Zusammenarbeit

Wann sollten Schulen präventiv aktiv werden, und ab welchem Punkt ist die Zusammenarbeit mit externen Fachstellen notwendig?

Schulen sollten präventiv aktiv werden, bevor konkrete Radikalisierungstendenzen sichtbar sind. Aus meiner Sicht sind regelmäßige Schulungen zur Extremismusprävention in allen Klassen wichtig, um Jugendliche frühzeitig zu sensibilisieren, Wissen zu vermitteln und ihre demokratische Kompetenzen zu stärken.

Prävention sollte daher als fester Bestandteil schulischer Bildungsarbeit verstanden werden. Präventionsarbeit darf nicht missverstanden werden – sie bedeutet Vorbeugung. In Gesprächen mit Schulleiter*innen höre ich immer wieder, dass Schulungen zur Extremismusprävention als nicht notwendig erachtet werden, da es an der eigenen Schule keine entsprechenden Probleme gebe und man keine „Problemschule“ sei. Dieser Zugang greift aus meiner Sicht zu kurz. Wirksame Prävention setzt idealerweise an, bevor Radikalisierungsprozesse beginnen. Sind Schüler*innen bereits radikalisiert, wird präventive Arbeit deutlich erschwert, da Einstellungen und Denkmuster häufig schon verfestigt sind.

Die Einbindung externer Fachstellen ist notwendig, wenn sich Warnsignale verdichten, schulische Maßnahmen nicht mehr ausreichen oder eine Gefährdung erkennbar wird. Externe Expert*innen unterstützen mit ihrer Fachkompetenz und entlasten Lehrkräfte.

Wie sieht erfolgreiche Extremismuspräventionsarbeit an Schulen konkret aus, und welche Maßnahmen haben sich besonders bewährt?

Erfolgreiche Extremismuspräventionsarbeit an Schulen ist langfristig angelegt und fest im Schulalltag verankert. Bewährt haben sich präventive Bildungsangebote wie das Programm RE#work – Extremismusprävention für Jugendliche (Landesamt Staatschutz und Extremismusprävention) sowie diverse Schulungen, die demokratische Werte, Medienkompetenz und kritisches Denken stärken. Besonders wichtig sind dabei auch Fortbildungen für Lehrkräfte, die als Multiplikator*innen eine zentrale Rolle in der Präventionsarbeit einnehmen.

Welche Kernbotschaften sollten Schulleitungen im Umgang mit extremistischen Phänomenen kennen?

Schulleitungen sollten wissen, dass Extremismusprävention eine Aufgabe der gesamten Schule ist und frühzeitig ansetzt. Zentrale Kernbotschaften sind, dass Radikalisierung ein schrittweiser Prozess ist und Warnsignale stets im Gesamtzusammenhang betrachtet werden müssen. Wichtig ist zudem, klare Haltung zu zeigen, demokratische Werte konsequent zu vertreten und gleichzeitig dialogbereit zu bleiben. Ebenso entscheidend ist das Wissen um Zuständigkeiten und Unterstützungsangebote, um bei Bedarf rechtzeitig externe Fachstellen einzubinden. Ein wesentlicher Fokus liegt dabei auf der Schulung der Lehrkräfte, damit sie Warn-

signale frühzeitig erkennen, richtig einordnen und sich bei Unsicherheiten rechtzeitig Unterstützung holen – nach dem Grundsatz: lieber einmal zu viel als zu wenig handeln.

Autorin

Petra Heißenberger, HS-Prof. Mag. Dr. BEd MSc

Seit 2024 Vizerektorin für Lehre und Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ); von 2022 bis 2024 Leiterin des Departments Führungskultur an der PH NÖ; von 2013 bis 2022 Leiterin des Zentrums Leadership an der PH NÖ; Hochschulprofessur für Schulmanagement; Forschung, Projekte, Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulmanagement, Mitherausgeberin des Web-Journals **#schule**verantworten, Herausgeberin des Web-Journals R&E-SOURCE

Kontakt: petra.heissenberger@ph-noe.ac.at

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Denkraum Zukünfte VII

Kulturelle Vielfalt wider institutionelle Uniformität für die Zukunft der Bildung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a658>

„Bildung soll auch zu Maßnahmen im Kampf gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und sämtliche Handlungen und Ideologien beitragen, die Hass schüren oder zu jeglicher Form von Intoleranz, Diskriminierung und Gewalt aufhetzen.“ So heißt es in Artikel 5 der *Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung* der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) – einem global gültigen Völkerrechtstext, der alle Staaten der Welt dazu aufruft, die Inhalte der Empfehlung bei der Gestaltung von Bildung umzusetzen. Dieser „Denkraum Zukünfte“ stellt die UNESCO-Empfehlung vor und zeigt auf, warum Bildung in den Bereichen Kunst und Kultur einen besonderen Stellenwert darin einnimmt. Dem Bildungsauftrag der Wertschätzung kultureller Vielfalt begegnet die Didaktik der Zukunftsbildung, entgegen uniformitaristischen Tendenzen in der Bildungspolitik, mit einem vielfältigen Angebot – denn gelebte kulturelle Bildung kann Zukunftsorientierung in Schulen und Hochschulen verankern.

In welchem Ausmaß die Vereinten Nationen ein Friedensprojekt sind, zeigt sich darin, dass die *Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung* von allen 194 Mitgliedstaaten der UNESCO 2023 einstimmig verabschiedet wurde, also vom global größtmöglichen Konsens zur Friedens- und Nachhaltigkeitsbildung getragen ist. Erarbeitet wurde diese „weltweite Empfehlung zur Zukunft der Bildung“ in zweijährigen intensiven Verhandlungen, mit einem zukunftsorientierten Ziel: „Um Länder dabei zu unterstützen, ihre Bildungssysteme fit für das 21. Jahrhundert zu machen“ (Kurzversion, 2025, S. 2). Was genau enthält die UNESCO-Empfehlung? Was bedeutet die Empfehlung für die tägliche Bildungspraxis? Was können die Zukunftsbildung im Allgemeinen und die kulturelle Bildung im Besonderen dazu beitragen? Diesen Fragen wird in diesem „Denkraum Zukünfte“ in einer Kurzzusammenfassung des Dokuments nachgegangen, an die sich Vorschläge zur Umsetzung mithilfe des

am UNESCO-Lehrstuhl für Zukunfts- und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich erstellten Methodenmosaiks anschließen.

„Ein Meilenstein für die Zukunft der Bildung“

Die UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung (2023) – In Kürze lautet der Titel der Kurzversion, die 2025 in Zusammenarbeit der schweizerischen, österreichischen, luxemburgischen und deutschen UNESCO-Nationalkommissionen in einer deutschsprachigen, französischen und italienischen Fassung erstellt wurde (Kurzversion, 2025). Auf 15 Seiten fasst sie knapp und prägnant die Ziele, Leitprinzipien, Kompetenzen und Beispiele für Umsetzungsmaßnahmen des in der Vollversion mit dem Gesamttitel *UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden und Menschenrechte, internationale Verständigung, Zusammenarbeit, Grundfreiheiten, Global Citizenship und nachhaltige Entwicklung* bezeichneten Dokuments zusammen. Dieses ist in einer, von der deutschen UNESCO-Kommission herausgegebenen, zweisprachigen (deutsch-englischen) Parallelversion im Umfang von 150 Seiten verfügbar (DUK, 2024). Beide Ausgaben, die Kurz- und die Vollversion (vgl. Abbildung 1), begegnen einem eventuellen Vorurteil, ein völkerrechtliches Dokument sei mühsam zu entzifferndes Kleingedrucktes, indem sie durch eine hilfreiche Struktur und ansprechende typografische Gestaltung zur Lektüre einladen, um Bildungsinnovation zu inspirieren.



Abbildung 1: Die Vollversion, parallel in deutscher und englischer Sprache (l.) und die Kurzversion (r.) der *UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung*: Beide Ausgaben stehen im Open Access zur Verfügung. | DUK, 2024 (l.); Kurzversion, 2025 (r.)

Warum die *UNESCO-Empfehlung zur Erziehung für internationale Verständigung* von 1974 nach fünfzig Jahren einer Überarbeitung bedurfte, wird in der Vollversion erläutert: weil die Welt eine andere geworden ist. „Der Kalte Krieg endete, die Welt ist immer stärker vernetzt, Klima- und Biodiversitätskrise prägen unser Leben. Auch das Verständnis, was Bildung ist und was Bildung erreichen kann und soll, hat sich umfassend verändert.“ (DUK, 2024, S. 6) Entstanden ist 2022 bis 2023 „der weltweit einzige global gültige Völkerrechtstext zu Bildungsinhalten“ (ebd.): „Ein Meilenstein für die Zukunft der Bildung“ (Kurzversion, 2025, S. 2).

Denn auf die veränderte Weltlage muss auch die Bildungspolitik reagieren: „Angesichts globaler Krisen, die den Weltfrieden und die menschliche Existenz bedrohen – Zerstörung der Umwelt und der Artenvielfalt, wachsende Ungleichheiten, Verbreitung hasserfüllter Ideologien, Angriffe auf die Grundfreiheiten – fordert sie [die UNESCO-Empfehlung – C.S.] eine radikale Kurswende.“ (Kurzversion, 2025, S. 4) Um dieser Krisensituation proaktiv zu begegnen, werden „Bildungsansätze und -konzepte wie Friedensbildung, Menschenrechtsbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und kulturelle Bildung“ (ebd.) zusammengeführt. Konkret zum Ausdruck gebracht ist diese Zielsetzung zentral in Artikel 5 der UNESCO-Empfehlung, der deshalb hier zur Gänze zitiert wird:

Bildung soll betonen, wie wichtig es ist, Krieg, Aggression und jeglicher Form von Gewalt und Menschenrechtsverletzungen vorzubeugen und dagegen vorzugehen. Sie soll jedem Individuum sowie allen Gemeinschaften ihre Verantwortung für den Erhalt, die Förderung und Forderung von Frieden nahebringen, damit sie diese Verantwortung verstehen und übernehmen. Bildung soll auch zu Maßnahmen im Kampf gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und sämtlichen Handlungen und Ideologien beitragen, die Hass schüren oder zu jeglicher Form von Intoleranz, Diskriminierung und Gewalt aufhetzen. (DUK, 2024, S. 34)

„ein rechtsbasierter Kompass für die Bildungspolitik“

UNESCO-Empfehlungen „müssen anders als eine Konvention nicht in nationales Recht übersetzt werden“ (DUK, 2024, S. 6), doch sie sind „völkerrechtliche Dokumente, die wichtige Standards festlegen, die die Mitgliedstaaten bei ihrer Gesetzgebung und Politik umsetzen sollen“ (Kurzversion, 2025, S. 3). Alle vier Jahre ist über die getroffenen Umsetzungsmaßnahmen zu berichten: Wie gestalten die UNESCO-Mitgliedstaaten ihre Bildungspolitik, um zukunftsorientierte Lösungen für die drängenden Herausforderungen der Gegenwart zu ermöglichen?

Als „ein rechtsbasierter Kompass für die Bildungspolitik“ (DUK, 2024, S. 7) stellt die *UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung* zwölf Kompetenzen für Bildung vor, einen gemeinsamen Kanon, auf den sich alle Mitgliedstaaten geeinigt haben. Ausgangspunkt ist die Definition von Bildung als

ein unveräußerliches Menschenrecht. Sie ist ein lebenslanger und gesamtgesellschaftlicher Prozess, in dem jeder Mensch lernt und sein gesamtes Potential, seine gesamte Persönlichkeit, seine Würde, seine Begabungen und seine geistigen und körperlichen Fähigkeiten entwickelt und

innerhalb und zum Wohle lokaler, nationaler, regionaler und globaler Gemeinschaften und Ökosysteme voll zur Entfaltung bringt. (DUK, 2024, S. 24)

Die hier betonte Potenzialentfaltung jedes*jeder Einzelnen für das Wohl aller und der Welt, in der wir gemeinsam leben, bezeugt das „ganzheitliche und humanistische Bildungsverständnis der UNESCO“ (Kurzversion, 2025, S. 5). Im Sinne von SDG 4, Hochwertige Bildung¹, soll das transformative Potenzial von Bildung auf allen Bildungsstufen – „von der frühkindlichen Bildung über die Primar- und Sekundarschulbildung bis hin zur Hochschulbildung, der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung“ – und in allen Kontexten „formaler, non-formaler und informeller Bildung“ (ebd., S. 6) genutzt werden. Das bedeutet: Alle Bildungsprozesse werden auf Transformation ausgerichtet. Transformative Bildung wird verstanden als

eine Bildung, die Menschen befähigt, aktiv an der Gestaltung ihrer Zukunft mitzuwirken, positive Veränderungen in ihrem Lebensumfeld, in der Gesellschaft und weltweit zu bewirken und im Alltag aktiv zum Frieden beizutragen. (Ebd., S. 5)

Die UNESCO-Empfehlung gibt für eine entsprechende Ausrichtung der Bildungssysteme folgende Leitprinzipien (Abbildung 2) vor:

Bildung soll...

- | | |
|--|---|
| → auf den Menschenrechten basieren | → Geschlechtergerechtigkeit fördern |
| → lebenslang, lebensumspannend, kontinuierlich und transformativ sein | → eine internationale und globale Perspektive anwenden, unter Betonung der wechselseitigen Beziehungen zwischen lokalem und globalem Geschehen |
| → für alle zugänglich und qualitativ hochwertig sein (Bildung als öffentliches Gut und als Gemeingut) | → chancengerecht, inklusiv und respektvoll gegenüber Vielfalt sein |
| → die Ko-Kreation von Wissen fördern | → den Dialog zwischen Kulturen und Generationen fördern |
| → auf dem Grundsatz der Nicht-Diskriminierung beruhen | → Sicherheit, Gesundheit und Wohlbefinden aller Lernenden und Lehrkräfte sowie des sonstigen Bildungspersonals sicherstellen |
| → Gedanken-, Gewissens-, Glaubens- und Religionsfreiheit sowie Rede- und Meinungsfreiheit gewährleisten und alle Formen der Verbreitung von Hass unterbinden | → eine Ethik der Global Citizenship und der gemeinsamen Verantwortung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung zum Wohle aller verankern |
| → eine Ethik der Fürsorge, des Mitgefühls und der Solidarität vermitteln | |
| → partizipativ sein, insbesondere durch den ethischen und verantwortungsvollen Einsatz von Technologien | |

Abbildung 2: Die Leitprinzipien der *UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung*, zusammengefasst in der Kurzversion | (Kurzversion, 2025, S. 8)

Aus dieser Übersicht (Abbildung 2) wird zweierlei besonders deutlich: Ausgehend vom zitierten Verständnis von Bildung als „unveräußerliches Menschenrecht“ und lebenslanger Prozess der Potenzialentfaltung für eine friedliche Zukunft, bilden die Menschenrechte die Basis für die „Transformation des Bildungssystems“ (Kurzversion, 2025, S. 5): „Damit Bildung ihr transformatives Potenzial entfalten kann, muss sie zugänglich, chancengerecht, inklusiv und hochwertig sein.“ (Ebd.) Zum Zweiten wird das Miteinander in mehrfacher Hinsicht betont: in der Zugänglichkeit von Bildung für alle Menschen, in der mitfühlenden Partizipation, in der Wertschätzung kultureller Vielfalt.

Zukunftsorientierung, so lässt sich aus diesen Leitprinzipien (vgl. Abbildung 2) folgern, setzt im Sinne von SDG 4 auf qualitativ hochwertige Bildung, die auf wertschätzendem Dialog gründet, als Menschenrecht, und nicht auf deren Abschaffung topdown zugunsten zeithörriger Fächer ohne fachlichen Inhalt. In einer solchen, auf kurzfristigen Effekt gerichteten Pseudoinnovation würde sich ein verflachtes Verständnis von Kompetenzen offenbaren. Denn (digitale, soziale, wirtschaftliche etc.) Kompetenzen sind im Rahmen transformativer Bildung in allen Gegenständen zu erwerben, in der multiperspektivischen Erschließung lebensweltlicher Themen; mit jedem Thema ist zu entdeckendes altes, neues, zukünftiges Wissen verbunden; die Vielfalt der Perspektiven von global bis lokal macht individuelle und kollektive Einstellungen, Haltungen und Werte bewusst. Wissen und Kompetenzen bilden eine, das gemeinsame Lehren und Lernen zukunftsorientiert inspirierende, Einheit.

Zwölf Kompetenzen für die Bildung der Zukunft

Dass Bildung nicht in verordneter Uniformität, sondern in gelebter Vielfalt „ihr transformatives Potenzial entfalten kann“ (ebd.), für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung, vermittelt die UNESCO-Empfehlung in zwölf konkret ausformulierten „Kompetenzen, Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen“ (DUK, 2024, S. 34). Sie gründen auf der wertschätzenden Anerkennung der „Würde und Vielfalt der Lernenden in Bildungseinrichtungen“, die „motiviert und befähigt [werden – C.S.], kritisch zu denken, den Wandel herbeizuführen und ihre Zukunft zu gestalten“ (Kurzversion, 2025, S. 9). Sie lassen sich folgendermaßen (Abbildung 3) zusammenfassen:

→ Entscheidungsfähigkeit	→ Ermächtigung, Handlungsfähigkeit und Resilienz
→ Achtung der Vielfalt	
→ Analytisches und kritisches Denken	→ Medien- und Informationskompetenz, kommunikative und digitale Kompetenzen
→ Bewusstsein der eigenen Persönlichkeit	
→ Antizipatorische Fähigkeiten	→ Fähigkeit zur Zusammenarbeit
→ Bürgerschaftliche Kompetenzen / Citizenship skills	→ Fähigkeit zur friedlichen Konfliktlösung und Transformation
→ Verbundenheit mit und Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen vielfältigen Menschheit und zum Planeten Erde	→ Anpassungsfähigkeit und Kreativität

Abbildung 3: Die „Kompetenzen, Werte und Verhaltensweisen [...], die Bildung vermitteln soll“ aus den Zielen der *UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung*, zusammengefasst in der Kurzversion | (Kurzversion, 2025, S. 10)

In den Anwendungsbereichen dieser Kompetenzen (vgl. Abbildung 3) betont die UNESCO-Empfehlung ebenfalls die Vielfalt und den Dialog, wenn sie sich „auf Bildungsaktivitäten a) für alle Menschen; b) in sämtlichen Kontexten formaler, non-formaler und informeller Bildung; c) bei denen unterschiedliche Modalitäten und pädagogische Konzepte eingesetzt werden; und d) auf allen Ebenen, jeglicher Art und in jeder Form der Bereitstellung“ (DUK, 2024, S. 44) bezieht und die Mitgliedstaaten auffordert, „Bildungsbehörden und -einrichtungen, Lehrkräfte und Bildungspersonal in die Lage [zu – C.S.] versetzen, Bildungsprogramme im Einklang mit dieser Empfehlung anzubieten, die im Rahmen eines offenen Dialogs, einschließlich eines generationenübergreifenden Austauschs und zusammen mit allen relevanten Akteur*innen entwickelt werden“ (ebd., S. 62). Ein solcher offener Dialog zwischen Bildungsbehörden und relevanten Akteur*innen sollte vom Geist der *UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung*, das heißt vor allem: gewaltfrei, nicht diskriminierend, sondern von Wertschätzung getragen sein.

Kunst, Kultur und Sprachen in der Bildungspraxis

Die *UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung* adressiert Bildungsmaßnahmen und „Curricula für alle Fächer und Themen“ (ebd., S. 66). Das wird beispielhaft vom Sportunterricht über Geschichte, Sozialwissenschaften bis zu MINT-Fächern, mit Bezug zu digitalen Kompetenzen und Klimabildung erläutert (ebd., S. 70–

78). Zentral ist in dieser Beschreibung der „Beispiele für Umsetzungsmaßnahmen“ (Kurzversion, 2025, S. 12f.) die kulturelle Bildung, wenn Folgendes dezidiert empfohlen wird:

Einbeziehung von Kunst und Kultur in die Bildungspraxis als Beitrag zu mehr Wertschätzung von kultureller Vielfalt und zum besseren Verständnis des kulturellen Erbes. Nutzung der Natur und kultureller Stätten als Lernorte, um soziales, kulturelles und ökologisches Bewusstsein und Nachhaltigkeit zu fördern. (Ebd., S. 12)

Bei der Beschäftigung „mit verschiedenen Kulturen“ geht es um das Erkennen, „wie diese sich wechselseitig beeinflussen“ (DUK, 2024, S. 74), welches wiederum „das Verständnis und die Achtung unterschiedlicher Perspektiven, Lebensweisen, Weltanschauungen, Religionen, Überzeugungen und Philosophien“ fördern und dadurch Konflikte reduzieren bzw. klären hilft, „die auf mangelndem Verständnis beruhen“ (ebd.). Besonders wird auf die Bedeutung der Vermittlung von Sprachen und interkultureller Kompetenzen hingewiesen. Erfolgt dies „in einem Umfeld [...], in dem die Menschenrechte und Grundfreiheiten geachtet werden“, geschieht demokratische Bildung: Die Lernenden werden dabei unterstützt, „sich zu informierten Bürger*innen ihrer lokalen Gemeinschaften und zu Weltbürger*innen zu entwickeln“ (ebd.). Auf diese Weise zeigt die UNESCO-Empfehlung auf, welche zentrale Bedeutung der kulturellen Bildung einer zukunftsorientierten Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung zukommt:

Bildung in den Bereichen Kunst und Kultur fördert kreatives Lernen und den Erwerb neuer bürgerschaftlicher Kompetenzen. Sie vermittelt ein besseres Verständnis des kulturellen Erbes, stärkt das Zugehörigkeitsgefühl, unterstützt soziales und emotionales Lernen und trägt zur Wertschätzung kultureller Vielfalt bei. (Ebd.)

Auf diese enge Verbindung zwischen kultureller und demokratischer Bildung verweist die UNESCO-Empfehlung mit Blick auf die sprachliche Vielfalt als Teil des Immateriellen Kulturerbes. Sprachen sind „lebendiges Erbe, das von Menschen getragen und ausgeübt wird“². Die Mitgliedstaaten sollen, so lautet die Empfehlung,

die Vielfalt der Wissenssysteme und Ausdrucksformen und die Weitergabe und Wahrung des Immateriellen Kulturerbes wertschätzen, achten und stärken, unter anderem durch die Anerkennung sprachlicher Vielfalt, den Einsatz für den interkulturellen Dialog, die Förderung von Mehrsprachigkeit, die Wertschätzung aller Sprachen, insbesondere von indigenen Sprachen und von Erstsprachen, und durch die Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven. (Ebd., S. 76)

Das Ziel ist ein für die Ausgestaltung von Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung grundlegendes: „Um gegenseitiges Verständnis, Solidarität und sozialen Zusammenhalt zu fördern“ (ebd.).

Zukünftedenken spielerisch einüben

Das „Methodenmosaik“ des UNESCO-Lehrstuhls „Futures Literacy – Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich bietet eine Vielzahl an Impulsen, um Zukünftedenken in Bildungskontexten – von der Primarstufe bis zur Erwach-

senenbildung – spielerisch einzuüben. Die vorgeschlagenen Methoden können in einzelnen Einheiten oder größeren Projekten zum Einsatz kommen. Um sich eine Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung, wie die in diesem „Denkraum Zukünfte“ vorgestellte UNESCO-Empfehlung sie für die Zukunft der Bildung beschreibt, individuell und kollektiv imaginieren zu können, kann die Methode „Dolmetschen“ (Capatu, 2024) den Blick auf die besondere Rolle der sprachlichen Vielfalt richten. Ausgangspunkt ist das folgende Szenario:

„Stellt euch vor, wir haben Besuch aus der Zukunft bekommen! In dieser Zukunft spricht man jedoch eine Sprache, die wir heute nicht verstehen können. Der*die Besucher*in aus der Zukunft hat deshalb eine*n Dolmetscher*in mitgebracht, um uns zu erklären, was er*sie uns mitteilen möchte.“ (Ebd.)

Die Lernenden arbeiten in Tandems, wobei die eine Person die Rolle des Besuchs aus der Zukunft, die andere die Rolle des Dolmetschers, der Dolmetscherin übernimmt. Sie sprechen über das Leben und Lernen in der Zukunft: der*die Besucher*in aus der Zukunft „in einer frei erfundenen Kauderwelsch-Sprache“ (ebd.), der*die Dolmetscher*in übersetzt und interpretiert die Botschaften aus der Zukunft. Im anschließenden Plenum werden die Dialoge präsentiert, die Interpretationsansätze diskutiert und weitere Fragen an die Besucher*innen und die Dolmetscher*innen gestellt.

Die Kurzversion der *UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung* (2025, S. 15) stellt ebenfalls eine kreative Methode zur Verfügung, um Bildung der Zukunft zu imaginieren und gemeinsam auszugestalten: ein Wimmelbild als Visualisierung. Das von der Illustratorin Eva Pils erstellte Wimmelbild zu SDG 4, Hochwertige Bildung (Abbildung 4), kann in folgendem Lernszenarium für Zukünften denken zum Einsatz kommen:

- 1) Den Lernenden zur Einstimmung als Plakat präsentiert, wird im gemeinsamen „Lesen“ des Wimmelbildes als Erstes versucht, die Kernaussagen der UNESCO-Empfehlung und die Ziele von SDG 4 darin zu entdecken. Anschließend erhalten die Lernenden, aufgeteilt in Zweier- oder Dreierteams, das Wimmelbild als Ausdruck in A3 oder A4.
- 2) Jedes Team wählt eine der im Wimmelbild dargestellten Szenen und gestaltet diese in einem kreativen Format seiner Wahl (als Bild, Bildgeschichte, Comic, Rollenspiel, Standbild, Podcast, Medienbericht, Kurzvideo, Song etc.) aus: Welche Art von Unterricht findet hier statt? Was wird von wem wie unterrichtet? Welche Lernform wird verwendet? Was ist die Rolle der Lehrperson? Was lernen die Lernenden für ihre Zukunft?
- 3) Die Präsentation der Ergebnisse im Plenum wird mit einer Imaginationsrunde beendet: Jedes Team erzählt von der zukünftigen Arbeitswelt eines*einer der Schüler*innen in seiner Szene aus dem Wimmelbild: Was aus jenem Unterricht kommt dabei zur Anwendung?

UNESCO-EMPFEHLUNG ZU **BILDUNG FÜR FRIEDEN**



Abbildung 4: Das Wimmelbild stellt eine Visualisierung der *UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung* dar, die für das spielerische Einüben von Zukunftsdenken genutzt werden kann. | Illustration: Eva Pils, www.evapils.com, Quelle: Kurzversion, 2025, S. 15

Die Methode „Dolmetschen“ ebenso wie die Ausgestaltung des Wimmelbildes zu SDG 4 machen deutlich, wie die UNESCO-Empfehlung durch die zitierte „Einbeziehung von Kunst und Kultur in die Bildungspraxis als Beitrag zu mehr Wertschätzung von kultureller Vielfalt und zum besseren Verständnis des kulturellen Erbes“ sowie „Nutzung der Natur und kultureller Stätten als Lernorte, um soziales, kulturelles und ökologisches Bewusstsein und Nachhaltigkeit zu fördern“ (Kurzversion 2025, S. 12) in der Bildungspraxis umgesetzt werden kann.

Ein Leitprinzip von Futures Literacy als Zukunftsbildung, die sich als ein zentrales Konzept transformativer Bildung versteht, ist, Kultur und Kunst in den Mittelpunkt zu stellen. So empfiehlt es das neue *UNESCO Framework for Culture and Arts Education*. Doch dazu mehr in einer der nächsten Folgen von „Denkraum Zukünfte“.³

Tipp: Methodenmosaik für Zukunftsbildung

Impulse und Formate für Zukunftsbildung bietet das „Methodenmosaik“ des UNESCO-Lehrstuhls „Futures Literacy – Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän“ / UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich auf seiner Webseite: <https://www.ph-noe.ac.at/unesco-chair>.

Literaturverzeichnis

Capatu, I. (2024). Dolmetschen. In: *Methodenmosaik des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene*, <https://www.ph-noe.ac.at/unesco-chair>

DUK (2024). *UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung*. Zweisprachige Publikation DE/EN. Deutsche UNESCO-Kommission.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.16980655> – Zum Download auch auf <https://www.unesco.de/themen/bildung/bildungsqualitaet/weltbildungsempfehlung/>

Kurzversion (2025). Schweizerische UNESCO-Kommission, Österreichische UNESCO-Kommission, Luxemburgische UNESCO-Kommission, & Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2025). *Die UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung (2023) – In Kürze*. Bern, Bonn, Luxemburg, Wien. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16530526>. – In deutscher, französischer und italienischer Sprache erhältlich unter <https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/die-unesco-empfehlung-zu-bildung-fuer-frieden-menschenrechte-und-nachhaltige-entwicklung-2023-in-kuerze>

Anmerkungen

¹ <https://unric.org/de/17ziele/sdg-4/>

² <https://www.unesco.at/kultur/immaterielles-kulturerbe/warum-ist-immaterielles-kulturerbe-nicht-gleich-weltkulturerbe>, siehe auch <https://www.unesco.at/kultur/immaterielles-kulturerbe/die-unesco-konvention>

³ <https://www.unesco.de/themen/kultur/kulturelle-bildung/rahmenwerk-kulturelle-bildung/>

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr., MA

Chairholder des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene, Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte·Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Futures Literacy, wissenschaftliches Schreiben.

Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

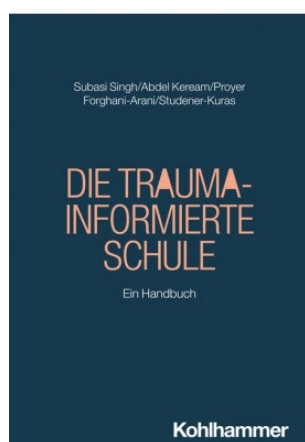
Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Die traumainformierte Schule

Ein Handbuch

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a655>



*Seyda Subasi Singh, Mohamed Abdel Keream,
Michelle Proyer, Neda Forghani-Arani &
Regina Studener-Kuras*

**Die traumainformierte Schule.
Ein Handbuch**

Kohlhammer 2024

ISBN 978-3-17-045076-9

Während Traumatisierung lange ein relevantes Thema für Lehrpersonen war, die Kinder in krisenhaften Lebenssituationen bzw. mit belasteten Lebensgeschichten – oft in Kooperation mit sozialpädagogischen Institutionen – betreuten, ist es seit spätestens zehn Jahren in fast allen Schulen von Bedeutung. Zuvor war es schwieriger, pädagogische Literatur zu finden, die sich der schulischen Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit Traumaerfahrung widmet. Seit einigen Jahren befinden sich nun verschiedene Werke am Markt, die durchaus unterschiedliche Begrifflichkeiten verwenden.

Das vorliegende Buch schafft hier Klarheit, bietet eine fundierte theoretische Einordnung und stellt einen Bezug zur schulischen Praxis her. Es widmet sich traumainformierten Ansätzen

und richtet sich dabei an (angehende) Lehrkräfte und die Lehrer*innenbildung. Es zeigt Alltagsmythen auf, regt zur Reflexion an und stellt Konzepte vor, wie sich Schulen zu einem sicheren Ort mit inklusiven Lern- und Entwicklungsräumen für Schüler*innen und Lehrpersonen entwickeln können.

Trauma verstehen – Schule entwickeln und gestalten

Das Buch nimmt Bezug auf aktuelle Krisen und Situationen bzw. Anforderungen an Schulen, bevor aus der Perspektive des Westens bzw. des globalen Nordens geprägte Begrifflichkeiten im Themenfeld Trauma erläutert werden. Diese reichen von traumatischer Erfahrung und deren Auswirkungen über Retraumatisierung bis hin zur posttraumatischen Belastungsstörung.

Schule kann sowohl Schutz- als auch Risikofaktor sein. Transformatorische, machtkritische, dekoloniale und inklusive Bildung als Zielsetzung von Schule verfolgend, gilt es für Schüler*innen wie auch für Lehrer*innen Schule zum sicheren Ort mit unterstützenden Rahmenbedingungen zu machen. Um Schutz und Stabilisierung der Kinder zu bieten, braucht es eine anti-diskriminierende, anti-rassistische, anti-sexistische, anti-ableistische und anti-lookistische Lernumgebung, in der die Schüler*innen kindzentriert, kreativ, kooperativ und flexibel arbeiten können (S. 36). Ein durch Verstehen, Inklusion, Respekt, Achtung und Halt gebendes pädagogisches Konzept stellt jenes der Traumainformiertheit dar (S. 38). Neben dem kritischen Blick auf Machtgefälle in der Schule, gilt es dabei, sich weder auf Trauma zu fixieren noch es zu ignorieren (S. 39). Mythen und Fehlkonzepte, wie beispielsweise die Vorstellung, dass ein Trauma zwangsläufig mit destruktivem Verhalten einhergehen muss, werden ebenfalls aufgegriffen (S. 71–73). Anhand eines Fallbeispiel wird die Wirkung systemischer und inklusiver Adaptionen von Strukturen auf das Wohlbefinden und die Gesundheit aller Beteiligten aufgezeigt (S. 40–41). Zudem widmet sich das Buch dem Phänomen der Sekundärtraumatisierung von Lehrpersonen, bei der sich Traumareaktionen zeigen, ohne dass die betroffene Person selbst eine Traumaerfahrung gemacht hat, und es werden Warnzeichen aufgezeigt (S. 42–43).

Auf diesen Grundlagen wird das Konzept der Traumainformiertheit dargestellt und dessen Entwicklung aufgezeigt. Es wird erläutert, wie es im Unterricht und in der gesamten Schule bzw. der gesamten Gemeinschaft nach dem Motto „whole child – whole school – whole community“ (S. 90) umgesetzt werden könnte (Kapitel 4) und wie sich ein Schulteam professionalisieren kann (Kapitel 5). Es werden Impulse zur Schulentwicklung vorgestellt.

Wissen schafft Sicherheit und die Grundlage für Handlungsfähigkeit, um Fehlkonzepten zu begegnen, Verhalten zu verstehen, Barrieren zu verringern und Prozesse systemisch zu verändern. Selbstreflexion kann zu einem vorurteilsbewussteren Handeln führen. Das 133 Seiten umfassende, theoriebasierte und Bildungsgerechtigkeit thematisierende Buch ist fachsprachlich formuliert und kann Klarheit schaffen, Anregungen zur Schulentwicklung geben sowie zu einer tiefergehenden thematischen Einarbeitung motivieren.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Hubert Philipp Weber

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Antisemitismus, Antijudaismus

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a650>

Antisemitismus, *der*. Substantiv, maskulin

Antijudaismus, *der*. Substantiv, maskulin

Im allgemeinen Sprachgebrauch bezeichnet *Antisemitismus* die Feindschaft gegen Jüdinnen und Juden. Der Begriff wurde in den 70er und 80er Jahren des 19. Jahrhunderts als Selbstbezeichnung populär. Die dahinterliegende Denkform lässt sich bis ins 18. Jahrhundert nachweisen. Das Wort „semitisch“ bezeichnet in der Linguistik eine afroasiatische Sprachfamilie, zu der neben Hebräisch auch Aramäisch und Arabisch gehören. Diese Bedeutung wird transformiert zu einer Herkunftsbezeichnung, die Jüdinnen und Juden ethnisch, national oder rassistisch bestimmt, um sich gegen sie zu wenden.

Der Begriff *Antijudaismus* bezeichnet die Ablehnung des Judentums oder seiner Angehörigen aus religiösen Gründen. In der europäischen Geschichte sind dabei vor allem christliche Motive belegt. Jüdinnen und Juden wurden in historisch, biblisch und theologisch verfehlter Weise für den Tod Jesu Christi kollektiv verantwortlich gemacht. Die Katholische Kirche hat sich davon im Jahr 1965 beim Zweiten Vatikanischen Konzil ausdrücklich distanziert.

In der Forschung werden verschiedene Phasen des Antisemitismus unterschieden.

Der *historische Antijudaismus* beginnt bereits in der Spätantike und führt im Mittelalter und in der Neuzeit zu Maßnahmen und Pogromen gegen die jüdische Bevölkerung. Hintergrund sind Anschuldigungen wie die Behauptung, Brunnen vergiftet und damit Epidemien ausgelöst zu haben, oder Ritualmord-Legenden.

Der im 19. Jahrhundert erstarkende (*primäre*) *Antisemitismus* gipfelt während der nationalsozialistischen Herrschaft in der Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen und Juden in den Konzentrationslagern, besonders in Auschwitz.



Nach den Schrecken des Krieges wurde der Begriff zunächst gemieden. Wenn antisemitische Motive oft in rückwärtsgewandter oder verharmlosender Weise dennoch vertreten wurden, ist von einem *sekundären Antisemitismus* die Rede.

Seit der Jahrtausendwende erstarkt eine neue Form eines *israelbezogenen Antisemitismus*, der die Kritik am Staat Israel oder dessen Regierung mit antisemitischen Motiven verbindet. Diese Form findet sich sowohl bei politisch Rechtsstehenden wie in der extremen Linken. Darüber hinaus ist sie in radikal-islamischen Kreisen verbreitet, womit neue Allianzen entstehen (Ullrich et al., 2024, S. 15–62).

Literaturverzeichnis

Ullrich, P., Arnold, S., Danilina, A., Holz, K., Jensen, U., Seidel, I., & Weyand, J. (Hrsg.). (2024). *Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft*. Wallstein Verlag.

Autor

Hubert Philipp Weber, HS-Prof. MMag. Dr.

Theologe und Religionspädagoge, Professor für Wissenschaftskommunikation und Forschungsethik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Lehrbeauftragter an der Universität Wien.

Kontakt: hubert.weber@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a656>

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, *die*. Substantiv, feminin.

Diskriminierung ist ein gesellschaftliches Phänomen. Es handelt sich um eine soziale Konstruktion, die Unterscheidungen zwischen Personenkategorien und imaginären Gruppen thematisiert. Durch Vorstellungen von Ähnlichkeit und Fremdheit, Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit sowie über angemessene Positionen im Gefüge sozialer Ungleichheiten werden Zugehörigkeiten, Privilegierungen und Benachteiligungen herstellt, begründet und rechtfertigt (Scherr & Breit, 2020, S. 23–24).

Werden Menschen aufgrund ihrer zugewiesenen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe als *anders*, *fremd* oder *unnormale* markiert, besteht die Gefahr, dass aus *ungleich* ein *ungleichwertig* wird. Wenn Menschen aufgrund eines oft einzigen gemeinsamen Merkmals in Gruppen eingeteilt und diese abgewertet und ausgegrenzt werden, spricht man von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF). Diese basiert auf einer Ideologie der Ungleichwertigkeit und bildet ein Syndrom miteinander verbundener abwertender, ausgrenzender und diskriminierender Einstellungen gegenüber Menschen, die aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit abgelehnt werden (Heitmeyer, 2002; 2008).

In einer zehnjährigen Langzeitstudie (2002–2011) wurden Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Etabliertenvorrechte, Islamfeindlichkeit, Antisemitismus, Antiziganismus – die Abwertung von Rom*nja bzw. Sinti*zze –, die Abwertung von Menschen mit Behinderung sowie die Abwertung von armen, wohnungslosen, asylsuchenden, langzeitarbeitslosen Menschen beforscht. Sexismus fällt – mit der Besonderheit, dass es sich hier zahlenmäßig um keine Minderheit handelt – auch darunter. Neben der Abwertung homosexueller Menschen trat in den letzten Jahren – das Thema der GMF wird durch die „Mitte“-Studien der Amadeu Antonio Stiftung weiterverfolgt – die Diskriminierung von Trans*Personen stärker in den Fokus. Auch Lookismus, die Stereotypisierung aufgrund



des Aussehens, spielt in unserer Welt eine bedeutsame Rolle (Heitmeyer, 2002; 2008; Scherr et al., 2023).

Eine menschenfeindliche Haltung kann sich in ausgrenzenden oder gewalttätigen Handlungen zeigen oder sich in der Gestaltung diskriminierender Regeln und Prozesse in Institutionen sowie dem Aufbau diskriminierender Strukturen zeigen (Amadeu Antonio Stiftung, o. S.; Scherr & Breit, 2020).

Dieser Haltung auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene zu begegnen, ist eine demokratiepolitisch bedeutsame Aufgabe. Gemeinsamkeiten und Unterschiede als Ressourcen zu betrachten, eigene Vorurteile zu reflektieren, empathisch auf andere zuzugehen, Perspektivenwechsel zu üben, den Kontakt mit unterschiedlichen Menschen zu suchen bzw. diesen zu fördern und die Ich- und Gruppenidentität zu stärken, kann im persönlichen Bereich sowie in der schulischen Beziehungsgestaltung gelingen.

Eine inklusive Schulkultur mit klaren Vereinbarungen und Möglichkeiten zur Partizipation, Fort- und Weiterbildungen zu Diversität, Macht- und Ungleichheitsverhältnissen bzw. zur GMF zur Sensibilisierung sowie eine klare Haltung, die konsequent gegen Ausgrenzung vorgeht, Bündnisse schafft und tradierte Muster kritisch betrachtet und gegebenenfalls aufbricht, ist systemisch bedeutsam. Auf gesellschaftlicher Ebene erscheint es in Zeiten von Abstiegsängsten und emotionalisierten öffentlichen Schuldzuweisungen, die wohl einen Versuch darstellen, einfache Erklärungen für komplexe Situationen zu geben, derzeit ebenso herausfordernd wie bedeutsam, Anerkennung, Sicherheit und demokratische Werte hochzuhalten.

Literaturverzeichnis

Amadeu Antonio Stiftung (o.S.). *Diskriminierung, Abwertung und Missachtung – Erkennen. Benennen. Verändern!* <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de>

Heitmeyer, W. (2002). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände – Folge 1* (S. 15–34). Suhrkamp.

Heitmeyer, W. (2008). Die Ideologie der Ungleichwertigkeit. Der Kern der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. In W. Heitmeyer, *Deutsche Zustände, Folge 6* (S. 36–44). Suhrkamp.

Scherr, A., Reinhardt, A.C., & El-Mafaalani, A. (Hrsg.) (2023). *Handbuch Diskriminierung* (2. Auflage). Springer VS.

Scherr, A., & Breit, H. (2020). *Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für die eigene soziale Position*. Beltz Juventa.



Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, Pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Vorurteilsbewusste Pädagogik

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a657>

Vorurteilsbewusste Pädagogik, *die*. Substantiv, feminin

Vorurteilsbewusste Pädagogik ist die deutsche Weiterentwicklung des US-amerikanischen Anti-Bias Approach, der in den 1980er Jahren von Louise Derman-Sparks und ihrem Team aus Kleinkindpädagog*innen für die pädagogische Arbeit mit Kindern ab zwei Jahren entwickelt wurde. Der Begriff bezeichnet pädagogische Ansätze und Konzepte, die Vorurteile als Mittel der Reflexion nutzen, um Ausgrenzung bzw. Diskriminierung aktiv abzubauen (Gramelt, 2010; Institut KINDERWELTEN für diskriminierungskritische Bildung, 2025).

Jeder*r hat unterschiedliche Vorurteile und trifft Urteile über Personen oder Sachverhalte, mit denen sie*er wenig oder keine eigenen Erfahrungen hat.

Vorurteile lassen sich auf Entwicklungsprozesse der sozialen Kategorisierung und der sozialen Identitätsfindung zurückführen (Beelmann & Karing, 2015) und weisen drei Komponenten aus: Stereotype als kognitive Komponente sind Wissensstrukturen über geteilte Überzeugungen, die Merkmale einer Gruppe beschreiben. Affektiv werden diese positiv oder negativ bewertet, was sich auf der Verhaltensebene durch Annäherung oder Vermeidung bzw. Diskriminierung zeigt (Geschke, 2012; Junker, Hernandez, Bark & Heimrich, 2024; vom Orde, 2018; Werth, Seibt & Mayer, 2020).

Vorurteile können historisch gewachsen sein, sind oft in gesellschaftlichen Strukturen verankert und werden unreflektiert über Generationen weitergegeben. Sie entstehen sowohl aus aktuellen Anlässen als auch aus Unkenntnis, mangelnden Informationen oder diffusen Ängsten. Eine geringe Bereitschaft zum Perspektivwechsel und zur Empathie sowie ein geringes Selbstwertgefühl begünstigen die Übernahme vorschneller Bewertungen (Wagner, 2021; Werth, Seibt & Mayer, 2020).



Vorurteile erfüllen psychologische und soziale Funktionen. Sie reduzieren Komplexität, damit verbundene Unsicherheit und Bedrohung und erleichtern die Orientierung in sozialen Situationen. Dadurch entsteht subjektive Handlungssicherheit und Entscheidungen können leichter getroffen werden. Vorurteile können zur Stabilisierung des Selbstwertgefühls beitragen, ein Gefühl der sozialen Zugehörigkeit vermitteln und mitunter ein gesellschaftlich gebilligtes Objekt für die Aggressionsabfuhr sein. Sie schaffen Bindungen („Wir“ gegen „die Anderen“), stärken die Zusammengehörigkeit in der eigenen Gruppe und das Vertrauen in diese (Geschke, 2012; Junker, Hernandez Bark & Heimrich, 2024; Werth, Seibt & Mayer, 2020). Vorurteile leiten Denkmuster, Sprache und Handlungen.

Bei der vorurteilsbewussten Pädagogik wird berücksichtigt, dass Vorurteile nicht vollständig abgebaut werden können. Sie regt dazu an, das eigene Verhalten und Strukturen dahingehend zu hinterfragen, wie jedes Kind unabhängig von seiner Herkunft, Religion, seinem Geschlecht, seiner Begabung, einer möglichen Beeinträchtigung oder seinem sozialen Status Entwicklungs- und Teilhabechancen erhalten kann. Dabei orientiert sie sich an vier Zielen: der Ich- und Gruppenidentität, Erfahrungen mit Vielfalt, kritischem Denken über Vorurteile, Machtverhältnisse und Diskriminierung sowie der Ermutigung zum aktiven Eintreten gegen Ungerechtigkeit (Gramelt, 2010; Wagner, 2021).

Es gilt, die Identität aller Kinder zu stärken. Dazu gehört die Anerkennung ihrer Vorerfahrungen, ihrer individuellen Lebensgeschichte, ihrer aktuellen Lebenssituation und ihrer Familienkulturen.

Weiters sollen alle Kinder Erfahrungen mit Vielfalt machen, indem sie diese aktiv und bewusst erleben, darüber sprechen und Fragen stellen dürfen. Das Ziel besteht darin, Empathie zu entwickeln, Gemeinsamkeiten zu entdecken und Unterschiede als Bereicherung zu begreifen, ohne sie zu bewerten. In diesem Prozess erleben sie sich als aktive und kompetente Mitgestalter*innen.

Darüber hinaus sollen Kinder dazu befähigt werden, Ungerechtigkeit, Vorurteile und Diskriminierung zu erkennen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, um sowohl für sich selbst als auch für andere einzutreten. Dazu gehören insbesondere Strategien wie das Holen von Hilfe, das Widersprechen und das Suchen von Verbündeten (Wagner, 2021).

Gleichzeitig geht es um die kontinuierliche Selbstreflexion der Pädagog*innen. Dabei werden eigene biografische Prägungen, Vorurteile, einseitige Sichtweisen sowie die eigene Rolle in Diskriminierungsprozessen kritisch analysiert. Dabei reflektieren Fachkräfte insbesondere, inwieweit sie ein fundiertes und selbstbewusstes Wissen über ihre eigene Identität und Gruppenzugehörigkeit entwickeln, wertschätzende und empathische Interaktionen mit Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Hintergründe gestalten, ihr kritisches Denken in Bezug auf Vorurteile und Diskriminierung stärken und unter welchen Bedingungen sie bereit und fähig sind, gegen Vorurteile und Ausgrenzung Stellung zu beziehen (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2010).



Literaturverzeichnis

Beelmann, A. & Karing, C. (2015). Förderung toleranter Einstellungen und die Prävention von Vorurteilen Langzeitwirkungen des Programms zur Förderung von Akzeptanz, Respekt, Toleranz und sozialer Kompetenz (PARTS). *Forum Kriminalprävention* 1, 51-58. <http://www.kursb.uni-jena.de/kursbmedia/2330/beelmann-vorurteilspra-vention.pdf>

Derman-Sparks, L. & Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. National Association for the Education of Young Children Washington. <https://www.antibiasleadersece.com/wp-content/uploads/2015/01/what-is-ABE-derman-sparks.pdf>

Geschke, D. (2012). Vorurteile, Differenzierung und Diskriminierung - sozialpsychologische Erklärungsansätze. *Bundeszentrale für politische Bildung (Bpb)*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/130413/vorurteile-differenzierung-und-diskriminierung-sozialpsychologische-erklarungs-ansaeetze/>

Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92208-9_5

Institut KINDERWELTEN für diskriminierungskritische Bildung (2025). *VBuE – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*@. www.kinderwelten.net

Junker, N.M., Hernandez Bark, A.S., Heimrich, J. (2024). Stereotype und Vorurteile, der Social Identity Approach und Intergruppenkontakt. In P. Genkova (Hrsg), *Handbuch Globale Kompetenz*. Springer, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30555-0_49

Vom Orde, H. (2018). Vorurteile: Entwicklung, Einflussfaktoren und Prävention. *TelevIZion*, 31(2), 8–12.

Wagner, P. (2021). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In *Das Kita-Handbuch*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenlichkeitsbildung/vorurteilsbewusste-bildung-und-erziehung-in-kindertageseinrichtungen/>

Werth, L., Seibt, B., Mayer, J. (2020). Vorurteile. In *Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen* (227-321). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53899-9_4

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, Pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Stereotype Threat-Effekt

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a654>

Stereotype Threat-Effekt, *der*. Substantiv, maskulin

Stereotype – begrifflich von Walter Lippmann als Bilder im Kopf, die unsere Wahrnehmung der Umwelt beeinflussen, im Jahr 1922 eingeführt – sind Überzeugungen, die bestimmte Merkmale einer bestimmten Gruppe oder einzelnen Individuen zuschreiben (Robes, 1991). Es handelt sich um kognitive Strukturen. Diese können das Verhalten der Kategorisierten determinieren, wenn diese – was meist der Fall ist – negative Konsequenzen mit sich bringen (Six-Materna & Materna, 2000).

Der *Stereotype Threat-Effekt* beschreibt die Bedrohung durch stereotyp geprägte Einstellungen. In der Schule kann dieser die Leistungsperformanz von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigen. So beeinflusst die in den USA verbreitete Annahme, dass afroamerikanische Schüler*innen schlechtere Leistungen im kognitiven Bereich erzielen, deren Leistungen in Prüfungssituationen trotz vorhandenen Potenzials negativ (Steele & Aronson, 1995).

Vergleichbares gilt im deutschsprachigen Raum für Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die zur zweiten Generation gehören, deren beide Elternteile eingewandert und die hier im Zielland zur Welt gekommen sind. Das Gefühl der Bedrohung, das durch die Befürchtung ausgelöst wird, aufgrund eines negativen Stereotyps über ihre Gruppe beurteilt zu werden, beeinträchtigt deren Leistungsfähigkeit.

Bei salienten Auftreten des Stereotyps werden kognitive Ressourcen gebunden, um sich mit Vorbehalten, dem daraus resultierenden Widerspruch sowie der Identitätsbedrohung auseinanderzusetzen. Somit fehlen diese Ressourcen im Arbeitsgedächtnis, sodass sie nicht für die Leistungs- bzw. Prüfungssituation genutzt werden können. Kommt es dann zu schlechteren Leistungen, wirkt sich dies wiederum negativ auf das Selbstkonzept aus. Im ungünstigsten Fall kann dies zu Distanzierung und Vermeidung führen (Mocevic, 2025; Schwarz, 2025).



Der Abbau von Stereotypen erfordert laut Mocevic (2025) sowohl strukturelle Veränderungen als auch individuelle Anstrengungen. Dies ist jedoch nicht einfach, da eine Unterdrückung von Stereotypen kontraproduktiv ist und der bloße Kontakt mit den betreffenden Personen nicht ausreicht. Es sind Veränderungen im kognitiven „Kategorisierungshaushalt“ (Six-Materna & Six, 2000, o. S.) erforderlich.

Eine inklusive Schulkultur und ein wertschätzendes Verhalten von Pädagog*innen können Handlungsspielräume im Hier und Jetzt schaffen. Dabei ist eine wachstumsorientierte Grundhaltung im Sinne eines „Growth Mindsets“ (Dweck, 2015) bedeutsam.

Von Bedeutung ist die Art und Weise, wie stärkenorientiert und zutrauend Rückmeldung gegeben wird und wie Bestärkung und Ermutigung erfolgen. Auch die Form der Unterstützung, die Ausdauer und Durchhaltevermögen fördern soll, spielt eine relevante Rolle. Den Schüler*innen die eigenen Stärken bewusst werden zu lassen und das Bedürfnis, als wertvoll, zugehörig und kompetent angesehen zu werden, zu befriedigen, eröffnet und bestärkt die positive Sicht auf sich selbst. Ein förderlicher Umgang mit Fehlern sowie die Stärkung der Lernfreude sind hilfreiche Ansätze, um das Potenzial zu nutzen und Kompetenzen auszubauen. Auch die Erfahrung, dass es sich lohnt, sich anzustrengen und Strategien zu entwickeln, wirkt sich langfristig positiv aus. Besonders verletzte Kinder und Jugendliche, die Gefahr laufen, marginalisiert zu werden, profitieren davon, wenn Lehrer*innen ihnen viel zutrauen und ihnen signalisieren, dass sie an sie glauben. Besonders in der Adoleszenz ist es wichtig, positive Rollenvorbilder zu haben, denn persönliche, beziehungsorientierte Begegnungen können inspirierend wirken (Mocevic, 2025).

Trotz bestehender Ungleichheiten im Außen können Zutrauen, Empathie und Begleitung in der Schule viel bewirken. Wenn auf der Systemebene für mehr Bildungsgerechtigkeit gesorgt wird, die Potenziale aller Schüler*innen gesellschaftlich anerkannt werden und dementsprechend gehandelt wird, kann eine wachstumsorientierte Haltung noch bessere Entfaltung ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Dweck, C. (2015). Growth Mindset, Revisited. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/0920mindsets.pdf?qs=carol%20dweck>

Mocevic, H. (11.7.2005). *Miteinander für mehr Bildungsgerechtigkeit. Wie weise Interventionen Lehrende stärken können* (Vortrag). Pädagogische Werktagung Salzburg.

Robes, J. (1991). *Walter Lippmann: Die Öffentliche Meinung*. Reprint des Publizistik-Klassikers. – Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer 1990 (= Bochumer Studien zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 63), (II), 301 Seiten mit einem Porträtfoto. *Publizistik* 36, 119–121 (1991). <https://doi.org/10.1007/BF03653397>

Schwarz, M. (10. 7. 2025). „Sie haben viel zu verlieren“. Interview mit Haliemah Mocevic. *Die Furche*, 28, S. 8



Six-Materna, I. & Materna, B. (2000). Stereotype. *Lexikon der Psychologie*. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/stereotype/14836>

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, Pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Erwin Rauscher
Weyregg am Attersee

Islamismus

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a666>

Islamismus, *der*. Substantiv, maskulin

Seit *Nine Eleven* ist der Begriff eine Sammelbezeichnung für islamischen Fundamentalismus, Jihadismus und auch ein Synonym für radikale Muslime, die unter dem Deckmantel des Islam die Errichtung einer allein religiös legitimierten Gesellschafts- und Staatsordnung anstreben. Er geht jedoch auch zurück auf die Wurzeln der 1928 in Ägypten gegründeten Muslimbruderschaft.

Gekennzeichnet wird er durch Verabsolutierung des Islam als staatliche und gesellschaftliche Lebensordnung, welche die Gesellschaft durchdringen und steuern soll und deren Legitimation als Gottessouveränität anstelle einer staatlich-gesellschaftlichen begründet wird. Der damit verbundene Fanatismus und seine Gewaltbereitschaft stehen frontal zu den Normen und Regeln eines modernen und demokratischen Verfassungsstaates.

Im Gegensatz zum Islam ist der Islamismus keine Religion, sondern eine politische Ideologie, die Religion instrumentalisiert und religiöse Sprache missbraucht.

Literaturempfehlungen für Schulen

Aslan, E. & Öktem, K. (Hrsg.) (2026). *When Faith Kills: Understanding Religious Extremism*. Wiesbaden: Springer VS.

Islamismus und Salafismus - Arbeitsblätter und weitere Unterrichtsmaterialien - [Deutscher Bildungsserver]

Kaltenbrunner, S. & Neuhold, C. (2025). *Allahs mächtige Influencer*. Wien: edition A.

Kramer, M. (2024). *Ein Österreichischer Islam für Schulen? Rechtssoziologische Erkenntnisse zum Islam und Islamischen Religionsunterricht in Wiener Mittelschulen*. Wiesbaden: Springer VS.



Reif, E. (2026). *Islamische Vielfalt. Ideengeschichte und Strömungen von der Vergangenheit bis in die Gegenwart*. Bielefeld: transcript.

Religion: Die fünf Säulen des Islam | Unterricht - planet schule

Autor

Erwin Rauscher, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.

Gründungsrektor der PH NÖ a. D. im Ruhestand; davor ab 1989 Direktor an Gymnasien; Lehr-
aufträge und Gastprofessuren an den Universitäten Klagenfurt, Graz, Salzburg, Linz; Mitglied
der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner inter/national; Bücher
und Zeitschriftenpublikationen zu Schulinnovation und Schulmanagement.

Kontakt: erwin.rauscher@icloud.com

Erwin Rauscher
Weyregg am Attersee

Rassismus

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a667>

Rassismus, der. Substantiv, maskulin

Nicht nur die Jahrhunderte alte Idee verschiedener „Menschenrassen“ zur Unterdrückung der jeweils anderen, sondern auch der herabwürdigende Umgang mit einzelnen Menschen wegen ihrer Hautfarbe, Herkunft, Religion usw. kennzeichnet und fordert die Unverzichtbarkeit des Kämpfens für Menschen- und darin besonders für Kinderrechte.

Von Rassen mag man bei Hunden und Katzen sprechen, nicht aber kann und darf man es bei Menschen; es steht im Widerspruch zu den Menschenrechten und zur Menschenwürde. Wie die UNICEF einfordert, ist es Aufgabe jeder Schule, altersgemäß Verantwortung zu übernehmen: hinzuschauen, zuzuhören, darüber zu sprechen im Sinn von *stand up, speak out*.

Dem frühen Erkennen dienen die Sensibilisierung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft, die Stärkung sozialer Kompetenzen, das Schaffen sicherer Räume, das Überdenken institutioneller Routinen.

Literaturempfehlungen für Schulen

Amjahid, M. (⁵2021). *Der weiße Fleck: Eine Anleitung zu antirassistischem Denken*. München: Piper Paperback.

El-Mafaalani, A. (⁶2021). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand*. Köln: KiWi.

Hasters, A. (¹⁹2019). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten*. München: Hanser.

Kelly, N. A. (²2021). *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!* Zürich: Atrium.

Ogette, T. (¹²2025). *exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen*. Münster: Unrast.



Saad, L. F. (2021). *Me and White Supremacy. Warum kritisches Weißsein mit dir selbst anfängt.* München: Penguin.

Autor

Erwin Rauscher, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.

Gründungsrektor der PH NÖ a. D. im Ruhestand; davor ab 1989 Direktor an Gymnasien; Lehraufträge und Gastprofessuren an den Universitäten Klagenfurt, Graz, Salzburg, Linz; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner inter/national; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulinnovation und Schulmanagement.

Kontakt: erwin.rauscher@icloud.com

Impressum

#schuleverantworten

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A-2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | www.schule-verantworten.education

Die Beiträge der Zeitschrift #schuleverantworten erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.

2026 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
ISSN 2791-4046

#schuleverantworten ist ein Kooperationsprojekt der PH NÖ und der PHZH.

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:

Führungskultur als Nachhaltigkeit

Einreichungen bis 15. Mai 2026 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 28. Juni 2026

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:
www.schule-verantworten.education