

EXPERTISE

Rassistische Diskriminierung in der Schule

März 2026

Prof. Dr. Aileen Edele

Sophie Harms

**Berliner Institut für empirische Migrations- und
Integrationsforschung (BIM)**

Die Expertise wurde von der Stiftung Mercator gefördert.

1. Einleitung	3
2. Wahrgenommene Diskriminierung	4
2.1 Diskriminierungserfahrungen	4
2.2 Folgen von Diskriminierungserfahrungen	6
3. Beobachtbare Diskriminierung	7
3.1 Individuelle Diskriminierung: Notengebung, Leistungserwartungen und Unterrichtshandeln	7
3.2 Institutionelle Diskriminierung: Schulische Normen, Praktiken und Regeln	10
3.3 Monolingualer Habitus und Umgang mit Herkunftssprachen	12
3.4 Diskriminierung in Lehrmaterialien	13
4. Fazit	15
Literaturverzeichnis	17

Das Wichtigste in Kürze

- Schüler*innen, die als nicht der Mehrheit zugehörig wahrgenommen werden, berichten von **Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft** an deutschen Schulen. Diese Erfahrungen werden im Mittel eher selten gemacht, wobei gruppenbezogene Diskriminierung häufiger wahrgenommen wird als persönliche.
- Einige Schüler*innengruppen sind besonders betroffen. Diejenigen, **deren Familien aus der Türkei oder einem arabischsprachigen Land eingewandert sind**, berichteten häufiger, persönlich diskriminiert worden zu sein als Schüler*innen, deren Familien aus Polen, dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens oder einem anderen Land eingewandert sind.
- **Jungen fühlen sich stärker diskriminiert als Mädchen.**
- Rassistische Diskriminierungserfahrungen können sich **negativ auf Selbstbild und Wohlbefinden der Schüler*innen** auswirken. In der Folge sind sie unter Umständen schlechter in der Schule und können ein problematisches Sozialverhalten zeigen.
- Diskriminierungserfahrungen können bei Bewertungen durch Lehrkräfte auftreten, aber auch im Gesamtkontext Schule erlebt werden, wo **Familien mit Migrationsgeschichte als nicht der Norm entsprechend angesehen werden**. Der Schulalltag orientiert sich meist an den Bedürfnissen der „Mehrheitsschüler*innen“.
- Standardhochdeutsch ist die vorherrschende Organisations-, Unterrichts- und Prüfungssprache an Schulen. **Gute Deutschkenntnisse sind darum unabdingbar für den Bildungserfolg in Deutschland**. Schüler*innen, die diesen Anspruch nicht erfüllen, sind im deutschen Schulsystem benachteiligt.
- Obwohl bei der Erstellung von Lehr- und Lernmedien zunehmend auf Diversität geachtet wird, bilden **viele Materialien noch immer stereotype Bilder bestimmter Bevölkerungsgruppen und Herkunftsländer** ab.

1. Einleitung

Diversität ist Normalität an deutschen Schulen: Etwa vier von zehn Schüler*innen haben z. B. eine familiäre Migrationsgeschichte¹. Auch in sich ist diese Gruppe äußerst divers. Eingewanderte Familien kommen aus einer Vielzahl von Ländern, leben bereits unterschiedlich lang in Deutschland, haben verschiedene Migrationsmotive, Bleibeperspektiven und Familiensprachen und verfügen über unterschiedliche Ressourcen, mit denen sie die Bildungswege ihrer Kinder unterstützen können.

Hinzu kommt eine beträchtliche Zahl von Schüler*innen, denen unabhängig von einer potenziellen Migrationsgeschichte aufgrund ihres Aussehens, ihrer ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit zugeschrieben wird, „nicht wirklich deutsch“ zu sein. Sie werden somit minorisiert, also als nicht der Mehrheit zugehörig, und oft als unterlegen angesehen. All diese Kinder und Jugendlichen sind von rassistischer, antimuslimischer oder antisemitischer Diskriminierung bedroht.

Entsprechend ist ein konstruktiver und sensibler Umgang mit Diversität im Schulsystem unumgänglich. Dies erkennt auch die Bildungspolitik an. So fordern Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gemeinsam: „Die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes in der allgemeinen Schule verfolgt die Ziele, den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden. Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule.“²

Allerdings schützt dieser von der KMK und HRK formulierte Anspruch nicht per se vor rassistischer Diskriminierung in der Schule. Diese Expertise untersucht auf Basis aktueller empirischer Befunde, inwiefern Schüler*innen an deutschen Schulen rassistischer Diskriminierung ausgesetzt sind. Dies geschieht einerseits, indem die subjektiven Erfahrungen der Betroffenen betrachtet werden. Andererseits werden individuelle Handlungen von Lehrkräften und institutionelle Praktiken in den Blick genommen und es wird geprüft, ob minorisierte Kinder und Jugendliche anders behandelt werden als ihre Mitschüler*innen.

Rassistische Diskriminierung

Von rassistischer Diskriminierung spricht man, wenn Menschen anhand ihrer (vermeintlich) geteilten geographischen Herkunft, kulturellen Traditionen, Sprache oder physischen Merkmale (z. B. Hautfarbe) in Gruppen eingeteilt werden und aufgrund dieser zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeit Nachteile erfahren³. Rassistische Benachteiligung verfestigt historisch bedingte soziale Hierarchien⁴ und kann auf individueller oder auf institutioneller Ebene stattfinden.

Individuelle Diskriminierung

Individuelle rassistische Diskriminierung liegt vor, wenn Personen, die einer minorisierten Gruppe zugeordnet werden, anders behandelt werden als Personen, die dieser Gruppe nicht zugeordnet werden, ansonsten jedoch gleiche Voraussetzungen (z. B. Zeugnisse) mitbringen,

¹ Henschel et al., 2022, [LINK](#); Henschel et al., 2023, [LINK](#); siehe auch Mediendienst Integration, Wie viele Schüler haben einen Migrationshintergrund, [LINK](#)

² Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz, 2015, S. 2, [LINK](#)

³ Bhopal, 2004; Cokley, 2007; Sidanius & Pratto, 1999

⁴ Sidanius & Pratto, 1999

und dadurch Nachteile für die Minorisierten entstehen⁵. Ein Beispiel für individuelle Diskriminierung in der Schule ist, wenn Lehrkräfte minorisierte Schüler*innen und nicht minorisierte Schüler*innen, die sich in ihren Schulleistungen und in ihrem Verhalten gleichen, unterschiedlich behandeln oder bewerten. Eine solche Ungleichbehandlung kann beabsichtigt aber auch unbeabsichtigt erfolgen⁶.

Institutionelle Diskriminierung

Institutionelle rassistische Diskriminierung fokussiert auf institutionelle Hürden und bezeichnet Normen, Praktiken und Vorschriften in Institutionen, die minorisierte Personen benachteiligen⁷. Solche Routinen können explizit auf eine Ungleichbehandlung abzielen, wenn z.B. für Minderheiten der Besuch separater Schulen oder Schulklassen vorgesehen ist. Institutionelle Diskriminierung liegt aber auch vor, wenn etablierte Routinen implizit wirken und ohne diskriminierende Absicht Minorisierte benachteiligen⁸. Ein Beispiel hierfür ist, wenn Personen mit ungleichen Voraussetzungen durch – dem Anschein nach – neutrale Regeln oder Vorschriften gleichbehandelt werden⁹.

2. Wahrgenommene Diskriminierung

2.1 Diskriminierungserfahrungen

Zu der Frage, inwiefern Schüler*innen an deutschen Schulen systematisch rassistische Diskriminierungserfahrungen machen, liegen inzwischen Befunde aus groß angelegten Studien vor. Dabei wurden insbesondere Schüler*innen mit familiärer Migrationsgeschichte in den Blick genommen. Zu anderen minorisierten Gruppen, etwa Schwarzen Deutschen oder Rom*nja und Sinti*zze, liegen nur vereinzelt Befunde vor.

Eine Untersuchung basierend auf Daten des deutschlandweit erhobenen IQB-Bildungstrends¹⁰ betrachtet zwei Formen von wahrgenommener Diskriminierung, nämlich inwiefern die befragten Neuntklässler*innen selbst Diskriminierung aufgrund ihrer Herkunft erlebt haben (persönliche Diskriminierung; z. B. „Hast du schon einmal nur wegen deiner Herkunft eine schlechtere Note bekommen als andere?“) und inwiefern sie unabhängig von ihrer eigenen Person Diskriminierung gegenüber Schüler*innen aus eingewanderten Familien wahrnehmen (gruppenbezogene Diskriminierung; z. B. „In Deutschland bekommen Jugendliche ausländischer Herkunft schlechtere Noten als andere, egal wie gut sie sind.“).

Die befragten 4.089 Schüler*innen berichteten, häufiger gruppenbezogene Diskriminierung als persönliche Diskriminierung zu erleben: Im Mittel gaben sie an, „nie“ oder „selten“ persönliche Diskriminierung zu erfahren (1,7 Punkte auf einer Skala von 1 bis 5); der mittlere Wert für gruppenbezogene Diskriminierung lag mit 2,3 Punkten auf einer Skala von 1 bis 4 deutlich höher. Vergleichbare Ergebnisse zeigten sich auch in anderen Studien, etwa einer Studie in der 7. Klassenstufe in Nordrhein-Westfalen¹¹. Schüler*innen aus eingewanderten Familien gaben auch hier an, eher selten von persönlicher Diskriminierung betroffen zu sein.

⁵ Diehl & Fick, 2016; Quillian, 2006; Rommelspacher, 2011

⁶ intentionale vs. nicht intentionale Diskriminierung; Rommelspacher, 2011

⁷ Diehl & Fick, 2016; Rommelspacher, 2011

⁸ Sidanius & Pratto, 1999

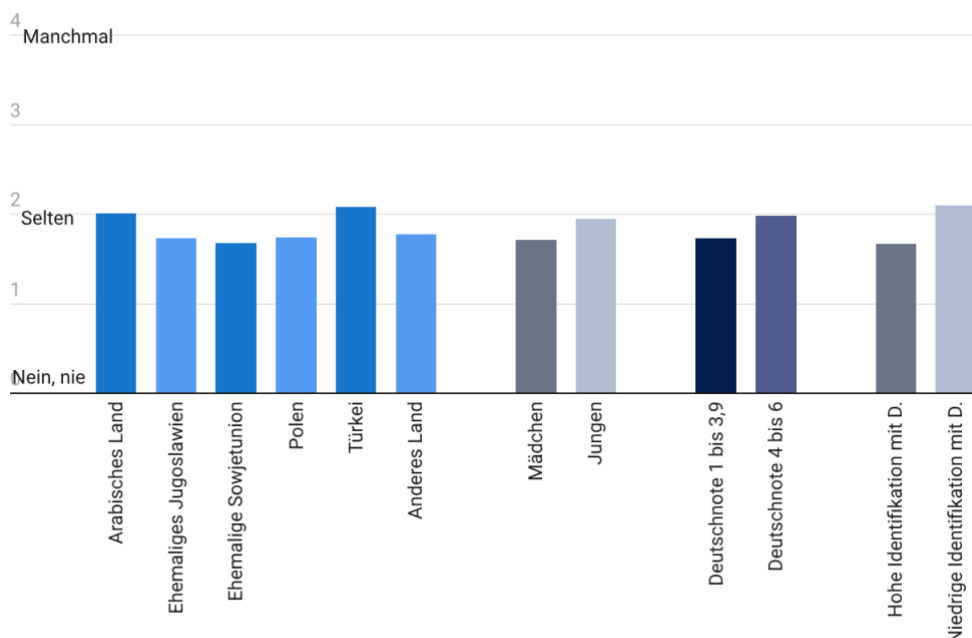
⁹ Diehl & Fick, 2016; Gomolla & Radtke, 2009

¹⁰ Schotte et al., 2026

¹¹ Civitillo et al., 2021

Nicht alle Schüler*innen erfahren im gleichen Ausmaß rassistische Diskriminierung (vgl. Abbildung 1): Schüler*innen, deren Familien aus der Türkei oder einem arabischsprachigen Land eingewandert sind, berichteten häufiger, persönlich diskriminiert worden zu sein als Schüler*innen, deren Familien aus Polen, dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens oder einem anderen Land eingewandert sind. Außerdem fühlten sich Jungen stärker diskriminiert als Mädchen. Wer gute Noten erhielt oder sich stark mit Deutschland identifizierte, berichtete hingegen seltener über persönliche und gruppenbezogene Diskriminierungserfahrungen¹². Diese Unterschiede sind jeweils statistisch signifikant. Ähnlich zeigt eine Analyse basierend auf deutschen PISA-Daten, dass Schüler*innen, deren Familien aus der Türkei, dem Nahen Osten, Nord- oder Subsaharaafrika oder Kurdischen Gebieten stammen, das Klima an ihrer Schule häufiger als diskriminierend erleben als Schüler*innen aus anderen minorisierten Gruppen bzw. der majorisierten Gruppe¹³. Für bestimmte Gruppen minorisierter Schüler*innen besteht also ein erhöhtes Risiko, rassistische Diskriminierung zu erfahren.

Wahrgenommene persönliche Diskriminierung



*Möglich waren die Antworten: "Nein, nie", "Selten", "Manchmal", "Oft", "Immer"

Grafik: Mediendienst Integration • Quelle: IQB-Bildungstrend, Schipolowski et al.; Stanat 2018; Stanat, 2016 • Erstellt mit Datawrapper

Abbildung 1. Persönliche Diskriminierungserfahrungen nach Herkunftsland der Familie, Geschlecht, Schulnoten und Identifikation mit Deutschland

Darauf weist auch der Afrozensus¹⁴ hin, in dem Schwarze Menschen in Deutschland unter anderem zu ihren Erfahrungen im Bildungssystem befragt wurden¹⁵. 81 Prozent

¹² Schotte et al., 2026

¹³ Heppt et al., 2025

¹⁴ Im Afrozensus werden die Erfahrungen Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen erfasst. Dies umfasst sowohl Menschen, die aus einem afrikanischen Land nach Deutschland eingewandert sind oder eine afrikanische Staatsbürgerschaft haben als auch Personen, deren Vorfahren bereits seit vielen Generationen in Deutschland leben und somit keine jüngere Migrationsgeschichte haben, durch ihre Hautfarbe jedoch als nicht-weiß und somit nicht der Mehrheit zugehörig wahrgenommen werden. Weiterhin sind Schwarze Menschen gemeint, die z. B. US-amerikanischer, französischer oder brasilianischer Herkunft sind.

¹⁵ Aikins et al., 2021, [LINK](#)

der über 3000 Befragten, die innerhalb der letzten zwei Jahre entweder als Lernende oder als Elternteil Kontakt zum Bildungssystem hatten, gaben an, dort Diskriminierung erfahren zu haben. Eine von vier Personen gab an, dass dies oft oder sehr oft der Fall war. Am häufigsten wurde von rassistischer Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe berichtet.

Auch Romn*ja und Sinti*zze sind stark von Vorurteilen betroffen¹⁶. In der ersten größeren Studie zu Romn*ja und Sinti*zze in Deutschland, der RomnoKher-Studie¹⁷, gaben fast zwei Drittel der 614 Befragten an, aufgrund ihres ethnischen Hintergrundes Diskriminierung erfahren zu haben – auch in der Schule. Mehr als die Hälfte berichteten von damit einhergehender Gewalt¹⁸.

Dass Schüler*innen mit Migrationsgeschichte an Schulen in Deutschland angeben, im Mittel eher selten Diskriminierung zu erleben, sollte nicht als Entwarnung missverstanden werden. Zum einen sind bestimmte Gruppen überproportional betroffen. Zum anderen wird rassistische Diskriminierung von Betroffenen nicht immer als solche identifiziert und benannt und könnte somit häufiger vorkommen als berichtet. Und: Einzelne erleben trotz moderater Durchschnittswerte durchaus häufig Diskriminierung in der Schule, wobei sich auch seltene und sogar einmalige Erfahrungen nachhaltig negativ auswirken können. Vor allem aber haben alle Schüler*innen das Recht auf einen diskriminierungsfreien Schulbesuch¹⁹.

2.2 Folgen von Diskriminierungserfahrungen

Der internationale Forschungsstand weist darauf hin, dass rassistische Diskriminierungserfahrungen Schüler*innen in mehrfacher Hinsicht schaden. Eine Überblicksarbeit, die die Ergebnisse von 379 Einzelstudien zusammenfasst, zeigt, dass solche Erfahrungen negativ mit dem psychischen Wohlbefinden (z. B. Depressionen, Selbstwert), dem Schulerfolg (z. B. Noten, Motivation) und dem Verhalten (z. B. Substanzmissbrauch, Sozialverhalten) von Jugendlichen zusammenhängen²⁰. Diskriminierung, die von Lehrkräften oder Mitschüler*innen ausgeht, hat stärkere Effekte als solche Erfahrungen in anderen Lebensbereichen (z. B. Restaurants, Polizei).

Für den deutschen Kontext liegen bislang hauptsächlich Befunde aus kleinen bis mittelgroß angelegten Studien, aber keine Überblicksarbeiten vor, die Rückschlüsse auf die Bedeutung von rassistischen Diskriminierungserfahrungen in der Schule zulassen. Diese Untersuchungen ergeben ein gemischtes Bild: Einige identifizieren keine robusten Zusammenhänge zwischen rassistischen Diskriminierungserfahrungen und dem Wohlbefinden minorisierter Jugendlicher²¹. Andere Studien hingegen zeigen, dass wahrgenommene persönliche Diskriminierung sich negativ auf den Selbstwert der Betroffenen und ihr emotionales Engagement in der Schule auswirken²², sowie zu Stresserleben, depressiven Symptomen und Störverhalten in der Schule führen kann²³. Die schon erwähnte groß angelegte Untersuchung auf Basis von PISA-Daten zeigt

¹⁶ Civitillo et al., 2022a

¹⁷ Strauß, 2023, vgl. auch [LINK](#)

¹⁸ Cudak & Rostas, 2023, vgl. auch [LINK](#)

¹⁹ Niendorf & Reitz, 2016, [LINK](#)

²⁰ Benner et al., 2022

²¹ Brenick et al., 2018; Wenzing et al., 2021

²² Civitillo et al., 2021

²³ Kunyu et al., 2020

außerdem, dass Jugendliche, die ihre Lehrkräfte als diskriminierend gegenüber minorisierten Schüler*innen wahrnehmen, eine geringere Lesemotivation aufweisen, geringere Leseleistungen erreichen und sich weniger zugehörig zu ihrer Schule fühlen²⁴.

Die meisten vorliegenden Studien lassen allerdings keine eindeutigen Aussagen über Ursache und Wirkung zu. Eine Tagebuchstudie, in der Teilnehmende ihre Erfahrungen über einen längeren Zeitraum dokumentieren und die solche Rückschlüsse eher zulässt, zeigt, dass Schüler*innen, die Diskriminierung durch ihre Lehrkraft erfuhren, sich an diesem Tag im Unterricht kognitiv weniger engagierten und am nächsten Tag in der Schule weniger wohlfühlten. Diskriminierungserfahrungen durch Mitschüler*innen beeinflussten die Schüler*innen nicht, was die besondere Bedeutung von Diskriminierung durch Lehrkräfte hervorhebt²⁵.

Ob es Umstände in der Schule gibt, die vor den negativen Effekten von Diskriminierungserfahrungen schützen, ist bislang nicht eindeutig geklärt. Während eine Studie herausfand, dass bei einer positiven Beziehung der Schüler*innen zu ihrer Lehrkraft der negative Zusammenhang zwischen Diskriminierungserfahrungen und dem schulischen Engagement sowie dem Selbstwert weniger stark ausfiel²⁶, zeigte sich in einer anderen Studie der umgekehrte Effekt – die Beeinträchtigung war hier umso stärker, je enger die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen war²⁷.

Insgesamt ist der Forschungsstand zu den Effekten wahrgenommener Diskriminierung in der Schule für den deutschen Kontext noch eingeschränkt belastbar. In den bisherigen Befunden zeichnet sich ab, dass auch im hiesigen Kontext Diskriminierungserfahrungen mit einer ungünstigeren schulischen und sozio-emotionalen Entwicklung der Betroffenen einhergehen, wobei die identifizierten Zusammenhänge eher klein bis moderat ausfallen. Ungeachtet dessen sollte es ein Hauptanliegen von Schulen sein, minorisierte Schüler*innen vor Diskriminierungserfahrungen zu schützen. Dies scheint eher in einem Schulklima zu gelingen, das für eine egalitäre Behandlung aller Schüler*innen sorgt und das soziale Miteinander zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft fördert²⁸.

3. Beobachtbare Diskriminierung

3.1 Individuelle Diskriminierung: Notengebung, Leistungserwartungen und Unterrichtshandeln

Minorisierte Schüler*innen sind im deutschen Bildungssystem weniger erfolgreich als Schüler*innen aus nicht eingewanderten Familien: Sie erwerben im Mittel geringere Kompetenzen, besuchen seltener ein Gymnasium und erreichen seltener das Abitur²⁹. Häufig wird angenommen, dass diese Nachteile das Ergebnis individueller Diskriminierung in der Schule sind, etwa weil Lehrkräfte die Schulleistungen dieser

²⁴ Heppt et al., 2025

²⁵ Civitillo et al., 2024

²⁶ Civitillo et al., 2021

²⁷ Kunyu et al., 2020

²⁸ Schwarzenenthal et al., 2018

²⁹ Edele & Stanat, 2022; Henschel et al., 2022, [LINK](#); Henschel et al., 2023, [LINK](#); Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2025, [LINK](#)

Schüler*innen schlechter bewerten oder ihnen bei gleicher Leistung schlechtere Übergangsempfehlungen erteilen.

Diese Annahme ist insofern naheliegend, als (angehende) Lehrkräfte in Deutschland gegenüber einigen minorisierten Gruppen, zum Beispiel Schüler*innen türkischer Herkunft, negativer eingestellt sind als gegenüber deren Mitschüler*innen ohne Einwanderungsgeschichte³⁰. Sie werden als weniger kompetent wahrgenommen und die Verantwortung für ihren geringeren Bildungserfolg wird ihnen persönlich angelastet und nicht auf die Umstände zurückgeführt³¹. Ausgeprägte negative Einstellungen gibt es auch gegenüber Rom*nja und Sinti*zze³². Dabei ist anzumerken, dass Lehrkräfte keineswegs vorurteilsbehafteter sind als die übrige Bevölkerung - sie sind jedoch auch nicht „immun“ gegenüber verbreiteten Stereotypen und Vorurteilen³³.

Eine Reihe von Studien hat geprüft, ob Lehrkräfte in Deutschland minorisierte Schüler*innen tatsächlich negativer bewerten. Zwei übergeordnete Typen von Untersuchungen geben hierzu Auskunft. Zum einen sind dies experimentelle Studien, die in der Regel außerhalb des Schulkontexts durchgeführt werden, sich auf fiktive Schüler*innen beziehen und oft vergleichsweise kleine, nicht-repräsentative Stichproben von Lehramtsstudierenden statt praktizierender Lehrkräfte untersuchen. Sie lassen eindeutige Schlüsse über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu, bilden aber nicht die komplexe Realität in Schulen ab. Zum anderen sind dies Feldstudien, die mittels Fragebögen, Leistungstests und/oder Beobachtungen Daten im Schulkontext erheben und somit das reale Geschehen im Schulalltag erfassen, aber nicht ohne Weiteres Kausalaussagen zulassen.

Ergebnisse experimenteller Studien: Mehrere experimentelle Studien haben gezeigt, dass Lehrkräfte Schüler*innen, die bestimmten minorisierten Gruppen angehören, bei gleicher Leistung negativer bewerten. Beispielsweise benoteten angehende Lehrkräfte ein Diktat, das sie für die Leistung eines Schülers türkischer Herkunft hielten, schlechter als dasselbe Diktat, wenn es vermeintlich von einem Schüler deutscher Herkunft geschrieben wurde³⁴. Ähnliche Befunde zeigten sich für die Bewertung von Aufsätzen, Mathematik- und Sprachleistungen, den generellen kognitiven Fähigkeiten und für die Gymnasialempfehlung³⁵ sowie auch für andere minorisierte Gruppen³⁶.

Allerdings sind die Befunde keineswegs einhellig. Teils identifizierten experimentelle Studien auch keine Bewertungsunterschiede oder sogar Verzerrungen zugunsten von Kindern aus eingewanderten Familien³⁷. Beispielsweise schätzen Lehramtsstudierende, denen gleichwertige Halbjahreszeugnisse vorgelegt wurden, die vermeintlich von Schüler*innen türkischer oder deutscher Herkunft stammten, die Motivation, die akademischen Fähigkeiten und die Gymnasialeignung der türkischen Schüler*innen höher ein und prognostizierten ihnen bessere Endjahresnoten³⁸.

Die Ergebnisse der experimentellen Studien werden von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, etwa, ob die Schüler*innen als eher leistungsstark oder leistungsschwach

³⁰ Glock et al., 2020

³¹ Froehlich et al., 2016

³² Civitillo et al., 2022b

³³ Lorenz & Müller, 2017, [LINK](#)

³⁴ Bonefeld & Dickhäuser, 2018

³⁵ Bonefeld et al., 2020; Glock, 2016; Glock et al., 2013; Holder & Kessels, 2017; Sprietsma, 2013; Tobisch & Dresel, 2017

³⁶ z.B. für Rom*nja und Sinti*zze; Civitillo et al., 2022b

³⁷ Baadte, 2020; Glock, 2016; Glock & Kleen, 2023; Holder & Kessels, 2017; Wenz & Hoenig, 2020

³⁸ Lehmann-Grube et al., 2024

dargestellt, wie die Leistungsbewertungen der Lehrkräfte erfasst und in welchem Schulfach Leistungen betrachtet wurden. Somit liefern die vorliegenden experimentellen Studien ein komplexes und uneinheitliches Bild.

Ergebnisse von Feldstudien: Um die Frage zu beantworten, ob praktizierende Lehrkräfte minorisierte Schüler*innen im Schulalltag aufgrund ihrer Herkunft negativer beurteilen, muss man auch reale Bewertungssituationen in Schulen betrachten. Um ableiten zu können, ob Schüler*innen rassistisch diskriminiert werden, müssen entsprechende Feldstudien einerseits den Leistungsstand der Schüler*innen adäquat erfassen – nur dann kann ermittelt werden, ob Schüler*innen mit tatsächlich gleicher Leistung unterschiedlich beurteilt werden. Andererseits müssen weitere Merkmale berücksichtigt werden, die die Beurteilung möglicherweise zusätzlich verzerren, z. B. die soziale Herkunft. Die verzerrenden Effekte in den statistischen Analysen müssen herausgerechnet werden.

Einige Feldstudien weisen tatsächlich darauf hin, dass Lehrkräfte minorisierte Schüler*innen bei gleicher Leistung schlechter bewerten³⁹. Beispielsweise fand eine Studie, die eine große Stichprobe von Neuntklässler*innen auf Basis von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) analysierte, der größten Längsschnittstudie im deutschen Kontext zu Bildungsfragen, dass Schüler*innen mit Einwanderungsgeschichte in Deutsch und Physik etwas schlechter benotet wurden als ihre Mitschüler*innen ohne Einwanderungsgeschichte mit vergleichbaren Kompetenzen⁴⁰. In Biologie, Mathematik und Chemie fanden sich hingegen keine spezifischen Effekte der Einwanderungsgeschichte.

Die beobachteten Nachteile fielen deutlicher aus, wenn mehrere Diskriminierungsmerkmale zusammenkamen: Beispielsweise wurden bei gleicher Leistung übergewichtige Jungen türkischer Herkunft aus einer sozial benachteiligten Familie im Fach Deutsch deutlich schlechter bewertet als normalgewichtige Mädchen deutscher Herkunft aus der Mittelschicht. Dieser Befund deutet darauf hin, dass sich Diskriminierungseffekte addieren und Schüler*innen, die mehrere Diskriminierungsmerkmale auf sich vereinen, deutlicher benachteiligt werden⁴¹.

Andere Feldstudien ermittelten hingegen keine Hinweise auf rassistische Diskriminierung bei Leistungsbewertungen oder sogar etwas positivere Bewertungen migrantischer Schüler*innen⁴². Worin die Studien weitgehend übereinstimmen, ist, dass die beobachteten Bewertungsunterschiede im Mittel eher klein ausfallen. Sie erklären somit keineswegs die Unterschiede im Bildungserfolg zwischen minorisierten und nicht minorisierten Schüler*innen.

Allerdings können Diskriminierungsprozesse nicht nur bei der Bewertung von Leistungen auftreten. Vielmehr können Lehrkräfte durch ihr Verhalten dazu beitragen, dass minorisierte Schüler*innen geringere Kompetenzen erlangen als ihre Mitschüler*innen, etwa, indem sie ihnen weniger zutrauen und sie weniger fördern. Einige Studien deuten darauf hin, dass Lehrkräfte von Schüler*innen mit familiärer Einwanderungsgeschichte tatsächlich weniger erwarten als von ihren Mitschüler*innen ohne Einwanderungsgeschichte mit vergleichbaren Kompetenzen und dass sie diese

³⁹ Bonefeld et al., 2017; Niesta Kayser & Kretschmann, 2024

⁴⁰ Nennstiel & Gilgen, 2024

⁴¹ Nennstiel & Gilgen, 2024

⁴² Bredtmann et al., 2024; Gresch, 2012; Kristen, 2006; Stahl, 2007

niedrigeren Erwartungen durch ihr Verhalten an die Schüler*innen kommunizieren. So zeigte etwa eine Studie in der ersten Klassenstufe, dass die Erwartungen der Lehrkräfte, wie sich die Leistungen ihrer Schüler*innen im Laufe des Schuljahres entwickeln würden, von der migrationsbezogenen Herkunft der Kinder abhingen: Sie unterschätzten die sprachlichen Fähigkeiten türkeistämmiger Kinder und überschätzten die mathematischen Fähigkeiten von Kindern osteuropäischer Herkunft am Schuljahresende⁴³.

Zudem wurde gezeigt: Wenn Lehrkräfte Lernende überschätzten, lernten die im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung binnen eines Schuljahres mehr dazu als auf Basis ihres Vorwissens, ihrer kognitiven Grundfähigkeiten und ihrer Motivation zu erwarten gewesen wäre. Wurden sie unterschätzt, lernten sie hingegen weniger hinzu als erwartet⁴⁴.

Der Forschungsstand deutet insgesamt nicht darauf hin, dass individuelle Diskriminierungsprozesse beobachtbare Kompetenzunterschiede zu einem wesentlichen Anteil erklären. Verlässlich zeigt sich hingegen, dass die geringeren Kompetenzen minorisierter Schüler*innen zu erheblichen Anteilen auf die im Mittel geringeren familiären Ressourcen und Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch zurückzuführen sind⁴⁵. Dies führt zu der Frage, ob es Schulen und anderen Bildungseinrichtungen gelingt, die Bedürfnisse von Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu adressieren.

3.2 Institutionelle Diskriminierung: Schulische Normen, Praktiken und Regeln

Bei der Betrachtung institutioneller Diskriminierung ist die Kernfrage, ob die Schule als Institution minorisierte Schüler*innen diskriminiert. Und zwar nicht durch das Handeln Einzelner, sondern durch explizite oder ungeschriebene Regeln und institutionelle Praktiken. Dabei wird nicht angenommen, dass Schulen intentional rassistisch oder diskriminierend agieren⁴⁶. Da aber Rassismus im gesellschaftlichen System verankert ist⁴⁷, prägt er auch die an Schulen geltenden Normen, Regeln und Praktiken. Diese Form der Diskriminierung wird auch als unsichtbar bezeichnet, da sie vor allem indirekt erfolgt. Sie ist mit den Methoden der quantitativ-empirischen Forschung nur eingeschränkt fassbar. Daher liegen zur institutionellen Diskriminierung nur wenige Befunde vor, die auf großen Fallzahlen basieren oder repräsentativ sind. Meist wurde sie qualitativ erforscht, etwa in Einzelfallstudien, Interviews oder Schulbuchanalysen.

Die Literatur unterscheidet direkte und indirekte Formen institutioneller Diskriminierung⁴⁸.

Direkte institutionelle Diskriminierung: Dies bezeichnet die Anwendung ungleicher Regeln und Normen auf unterschiedliche soziale Gruppen, wenn also beispielsweise minorisierte Menschen bestimmte Bildungseinrichtungen nicht besuchen dürfen. Dass die systematischen Bildungsnachteile minorisierter Schüler*innen im deutschen

⁴³ Lorenz et al., 2016; vgl. auch Wenz & Hoenig, 2020

⁴⁴ Gentrup et al., 2020

⁴⁵ Henschel et al., 2022, [LINK](#); Henschel et al., 2023, [LINK](#); Mang et al., 2023, [LINK](#)

⁴⁶ Gomolla & Radtke, 2009

⁴⁷ Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration/Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus, 2025, [LINK](#); Rommelspacher, 2011

⁴⁸ Diehl & Fick, 2016; Gomolla, 2013

Bildungssystem substanziell auf solche direkt diskriminierenden formalen Regelungen zurückzuführen sind, ist nicht plausibel⁴⁹. Eine Ausnahme könnte potenziell bei der separaten Beschulung Neuzugewanderter vorliegen, und zwar dann, wenn der Besuch einer separaten Klasse sich nachweislich in nennenswertem Ausmaß negativ auf die Bildungsintegration der so Beschulten auswirken würde. Die von Schulen angeführten organisationspraktischen Argumente für eine separate Beschulung wären in diesem Fall keine Rechtfertigung für die entstehenden Nachteile. Trotz erster Hinweise, dass eine separate Beschulung mit etwas geringeren Lernerfolgen einhergeht⁵⁰, liegt ein eindeutiger Nachweis derzeit nicht vor.

Allerdings können auch ohne solche explizit diskriminierenden Regeln Nachteile für minorisierte Gruppen entstehen: So dauerte es zwischen 2014 und 2018 im Durchschnitt etwa 7 Monate, bis geflüchtete Kinder und Jugendliche im Schulalter nach ihrer Ankunft in Deutschland an einer Schule aufgenommen wurden⁵¹. Obwohl ihnen formal das Recht auf Bildung zustand, wurde es ihnen für einen gewissen Zeitraum verwehrt.

Indirekte institutionelle Diskriminierung: Bedeutsamer ist im Kontext des gegenwärtigen deutschen Bildungssystems die indirekte institutionelle Diskriminierung, also die Gleichbehandlung Ungleicher⁵². Oft behandelt das deutsche Bildungssystem nämlich Kinder aus eingewanderten Familien trotz ungleicher Voraussetzungen – etwa bezogen auf ihre Deutschkenntnisse oder das Wissen ihrer Familie über das Bildungssystem – nicht anders als Kinder der Mehrheitsgesellschaft. Diese Praktiken sind dem Anschein nach neutral und fair, fördern jedoch Bildungsungleichheiten zuungunsten Minorisierter. Unter diesem Gesichtspunkt sind viele Praktiken des deutschen Bildungssystems diskussionswürdig, insbesondere der frühe, auf Leistungskriterien beruhende Übergang in die weiterführende Schule nach nur vier bzw. sechs Grundschuljahren. Diese Praxis lässt Kindern mit weniger günstigen Ausgangsbedingungen nur wenig Zeit, Leistungsnachteile aufzuholen.

Die Übergangsempfehlungen von Schüler*innen mit familiärer Einwanderungsgeschichte scheinen sich nach aktuellem Forschungsstand bei gleicher Leistung bzw. gleichen Noten nicht systematisch von denen ihrer Mitschüler*innen ohne Einwanderungsgeschichte zu unterscheiden⁵³. Dies kann als faire, nichtdiskriminierende Praxis interpretiert werden. Allerdings dürfte es für viele minorisierte Schüler*innen schwerer sein, denselben Kompetenzstand zu erreichen, z.B. aufgrund geringer Erwartungen ihrer Lehrkräfte an sie und geringerer Deutschkenntnisse. Auch die mündliche Mitarbeit und Nachweis der eigenen Kompetenz in Klassenarbeiten ist für sie erschwert, da dies in der Regel ausschließlich auf Deutsch möglich ist (vgl. Abschnitt zum monolingualen Habitus). Vor diesem Hintergrund kann diese Gleichbehandlung Ungleicher auch als diskriminierende Praxis gedeutet werden.⁵⁴

⁴⁹ vgl. Diehl & Fick, 2016

⁵⁰ Höckel & Schilling, 2022; Winkler & Carwehl, 2025

⁵¹ Will & Homuth, 2020

⁵² Gomolla & Radtke, 2009

⁵³ Dollmann, 2025

⁵⁴ Allerdings lässt sich diskutieren, ob Nachteile aufgrund der Herkunftssprache wirklich als rassistische Diskriminierung zu deuten sind, da davon auch Lernende betroffen sind, die nicht im engeren Sinne minorisiert werden, z. B. Lernende aus anderen zentral- und westeuropäischen Ländern.

Hinzu kommt das unausgeschöpfte Potenzial der Ganztagsschule: Theoretisch eröffnet der inzwischen verbreitete, verlängerte Aufenthalt in der Schule umfassende Möglichkeiten, nachteilige familiäre Ausgangsbedingungen zu kompensieren. Dieses Versprechen erfüllt die Ganztagsschule in ihrer gegenwärtigen Form aber nicht: Sie hat sich als weitgehend unwirksam erwiesen, Bildungsnachteile auszugleichen, die aus familiären Unterschieden resultieren⁵⁵.

Im Kern wird die indirekte institutionelle Diskriminierung auf die sogenannte Normalitätserwartung der deutschen Schule zurückgeführt. Demnach erfüllt, wie von Bourdieu (1982) prägnant herausgearbeitet, der Habitus mancher Familien, also ihr Auftreten, nicht die Erwartungen der Bildungsinstitutionen. Ursprünglich bezogen auf Kinder aus bildungsferneren, sogenannten Arbeiterfamilien, lässt sich die Argumentation auch auf Kinder aus eingewanderten Familien anwenden. Entsprechend orientieren sich Schulen vornehmlich an der Lebensrealität und den Voraussetzungen nicht-minorisierter Familien, und zwar meistens spezifisch an einer christlich geprägten Mittelschicht.

Als Resultat ist der Schulalltag auf die Bedürfnisse solcher „Mehrheitsschüler*innen“ ausgerichtet und wird den Bedarfen Minorisierter nicht oder nur unzureichend gerecht. Ein wesentliches Merkmal dieser Normalitätserwartung ist, dass alle Schüler*innen die deutsche Sprache beherrschen, was sich in der Nutzung des Deutschen als meist einziger Organisations- und Unterrichtssprache niederschlägt. Aber auch darin, wer wie in Lehrmaterialien repräsentiert wird, drückt sich die Normalitätserwartung deutscher Bildungseinrichtungen aus.

3.3 Monolingualer Habitus und Umgang mit Herkunftssprachen

Schulen in Deutschland sind in der Regel einsprachig organisiert: Standardhochdeutsch ist meist die Organisations-, Unterrichts- und Prüfungssprache. Dieser sogenannte „monolinguale Habitus“⁵⁶ ist aus organisationslogischer und praktischer Sicht sinnvoll und nachvollziehbar. Zudem hat Schule unter anderem die Aufgabe, kulturelles Wissen zu vermitteln, wozu auch die Beherrschung der deutschen Sprache gezählt werden kann⁵⁷. Gleichzeitig führt dieser monolinguale Habitus dazu, dass gute Deutschkenntnisse unabdingbar für den Bildungserfolg in Deutschland sind⁵⁸, und zwar aufgrund von zwei zentralen Mechanismen: Zum einen können Schüler*innen dem Unterricht nur folgen und ihre fachlichen Kompetenzen dem Lehrplan entsprechend weiterentwickeln, wenn sie über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Zum anderen werden Kinder, die Deutsch als Erstsprache erwerben und solche, die Deutsch als weitere Sprache lernen, im Schulkontext oft nach denselben Kriterien bewertet.

Es gibt in Deutschland nur schwache Regelungen, wie geringere Deutschkenntnisse in der Notengebung und bei Übergangsempfehlungen berücksichtigt werden sollen⁵⁹. Beide Mechanismen benachteiligen Lernende, die in ihrer Familie wenige oder keine Gelegenheiten haben, Deutsch zu lernen. Insbesondere gilt das für Kinder, die erst kurz vor Schulbeginn oder im Schulalter nach Deutschland eingewandert sind und wenig Zeit haben, ausreichende Deutschkompetenzen zu erwerben. Die essenzielle Rolle von

⁵⁵ Sauerwein et al., 2019

⁵⁶ Gogolin, 2008

⁵⁷ Fend, 2011; Hopf & Edelstein, 2018, [LINK](#)

⁵⁸ Edele et al., 2020

⁵⁹ Diehl & Fick, 2016

Deutsch im Unterricht stellt insgesamt eine Hürde für den Bildungserfolg von Kindern mit geringeren Deutschkenntnissen dar, was als institutionelle bzw. strukturelle Diskriminierung gewertet werden kann.

Auch die geringe Anerkennung der Herkunftssprachen eingewanderter Familien und das eingeschränkte Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht an deutschen Schulen kann als Diskriminierung gedeutet werden. Zwar wird inzwischen in 12 Bundesländern staatlich organisierter, herkunftssprachlicher Unterricht angeboten, u.a. auf Arabisch, Türkisch und Polnisch⁶⁰. Das Angebot variiert jedoch stark, während es in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern nur eine Sprache umfasst, sind es 28 Sprachen in Nordrhein-Westfalen. Zudem wird herkunftssprachlicher Unterricht in den meisten Fällen als Wahlfach angeboten und muss zusätzlich zum Regelunterricht belegt werden⁶¹.

Dass Herkunftssprachen als Fremdsprachen angeboten werden oder Teil eines bilingualen Bildungsangebots sind und somit direkt zum schulischen Erfolg beitragen, ist noch immer die Ausnahme. Sprachen wie Türkisch, Russisch, Polnisch oder Romanes gelten also insgesamt als weniger förderungswürdig als klassische Fremdsprachen wie Englisch, Spanisch oder Latein⁶². Inzwischen geht das Bildungssystem zumindest stellenweise auf die spezifischen Ausgangsbedingungen mehrsprachiger Schüler*innen ein. Beispielsweise ist Türkisch als Fremdsprache an einigen Schulen in Nordrhein-Westfalen anerkannt und Prüfungsfach im Abitur. Entsprechende flächendeckende Angebote existieren jedoch nach wie vor nicht.

An einigen Schulen bestehen außerdem offizielle oder inoffizielle Verbote, Herkunftssprachen im Schulalltag zu verwenden⁶³. Dies signalisiert den Schüler*innen, dass ihre Familiensprache und somit ein wichtiger Teil ihrer Identität nicht erwünscht ist und als unvereinbar mit dem Bildungsort Schule angesehen wird. Es ist aber auch insofern überraschend, als gute Kenntnisse in der Herkunftssprache den Erwerb weiterer Sprachen, also auch von Deutsch, erleichtern können⁶⁴. Selbstverständlich müssen auch für den Erwerb der deutschen Sprache ausreichend Lerngelegenheiten eröffnet werden und die Schule ist prädestiniert als Lernort dafür – allerdings ohne, dass dafür Herkunftssprachen verbannt werden.

3.4 Diskriminierung in Lehrmaterialien

In einer gemeinsamen Erklärung mit Organisationen von Menschen mit Migrationsgeschichte haben sich die KMK und die deutschen Bildungsmedienv Verlage zum Ziel gesetzt, Lernmedien so zu gestalten, dass sie „das Gelingen von Integration aufzeigen, Chancen der Vielfalt verdeutlichen [...] und] die breite Vielfalt der Lebenswelten abbilden“⁶⁵. Schulbücher als zentrale Bildungsmedien sollen demnach die Normalität der migrationsbezogenen Vielfalt in Deutschland aufgreifen, und zwar in einer positiven Form. Schulbuchanalysen zeigen jedoch, dass Lehrwerke diesem Anspruch bislang nicht gerecht werden.

⁶⁰ Mediendienst Integration, 2022, [LINK](#)

⁶¹ Mehlhorn, 2017

⁶² vgl. Küppers & Schroeder, 2017

⁶³ Dean, 2020

⁶⁴ Edele & Stanat, 2016; Prevoo et al., 2016

⁶⁵ Kultusministerkonferenz, 2015, S. 2, [LINK](#)

Gemeinsam leben



Ich lebe in Deutschland.
Ich besuche die 3. Klasse.
Ich schreibe besonders gern.
Ich male nicht so gut.



Ahmet kommt aus Afrika.
Er geht in die 3. Klasse.
Er spielt prima Fußball.
Er versteht noch schlecht Deutsch.

Source: Text: "Gemeinsam leben", page 188, *PAPIERTIGER 3. Sprachlesebuch*.
2007. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, Westermann
Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.



Source: Text: "Julia meldet sich" (Irmela Brender), page 13, *BAUSTEINE*.
Lesebuch 4. 2005. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage
Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Abbildung 2: Beispiele für diversitätsunsensible vs. Diversität als Normalität anerkennende Lehrmaterialien

Vor allem ältere Schulbücher stellen migrierte Menschen oft als homogene, problematische Gruppen dar, die es zu integrieren gilt; Migration und Integration werden vor allem als konflikt- und krisenhaft thematisiert⁶⁶. Integration wird vornehmlich als Aufgabe der Eingewanderten sowie staatlicher Institutionen vermittelt; Menschen, die Teil der Mehrheitsgesellschaft sind, wird in den Schulbüchern keine aktive Rolle im Integrationsprozess zugeschrieben. Die Aufgabenstellungen zum Themenfeld fordern zudem die Schüler*innen oft dazu auf, aus „unserer“ Perspektive über Menschen mit Migrationsgeschichte oder die Themen Migration und Integration nachzudenken. Dass ein beträchtlicher Teil der Schüler*innen selbst eine familiäre Einwanderungsgeschichte hat oder anderweitig minorisiert ist, wird nur selten mitgedacht.

Schulbücher stellen außerdem bestimmte Regionen und ihre Bevölkerung oft problematisierend und abwertend dar. Eine Analyse zum Thema Entwicklung zeigt etwa, dass Menschen aus Ländern des globalen Südens fast ausschließlich als arm, ländlich und rückständig dargestellt werden⁶⁷. Andere Realitäten – etwa, dass in Afrika rund ein Drittel der Menschen der Mittelklasse angehört – bleiben unerwähnt.

Auch Analysen neuerer Schulbücher ergeben ähnliche Befunde: So stellen Bücher für den Spanischunterricht lateinamerikanische Länder vielfach als problembelastete Orte dar und kontrastieren sie mit Europa, wo Probleme wie soziale Ungleichheit oder Umweltverschmutzung vermeintlich nicht (mehr) auftreten⁶⁸. Besonders stereotyp werden zudem Rom*nja und Sinti*zze dargestellt. Eine Analyse von 410 Schulbüchern zeigt, dass die seit Jahrhunderten in Deutschland ansässige, anerkannte Minderheit häufig als passive Fremdgruppe in einer Opferrolle dargestellt und vor allem im Kontext der Geschichte ihrer grausamen Verfolgung thematisiert wird⁶⁹. Dass Rom*nja und Sinti*zze integraler Teil der deutschen Gesellschaft sind, aber auch ihre Diskriminierung in der heutigen Gesellschaft, werden kaum thematisiert.

Muslimische Menschen kommen gerade in älteren Schulbüchern häufig nur im Kontext von Migration vor und werden oft im Zusammenhang mit Bedrohungsszenarien und als besonders integrationsbedürftig abgebildet⁷⁰. Nur die aktuellsten der 619 untersuchten

⁶⁶ Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2015, [LINK](#)

⁶⁷ Marmer & Ziai, 2015

⁶⁸ Zabel, 2022

⁶⁹ Rath & Spielhaus, 2021

⁷⁰ Düsterhöft et al., 2024

Lehrwerke in der zitierten Studie stellen als muslimisch erkennbare Personen in Alltagskontexten dar.

Durch solche einseitigen Darstellungen wird den Lernenden implizit vermittelt, dass bestimmte minorisierte Gruppen in Deutschland – aber auch Menschen, die in anderen Weltregionen leben – den Deutschen bzw. „westlich“ geprägten Menschen unterlegen seien. Dies ist ein rassistisches Denkmuster⁷¹. Aus solchen Denkmustern entstehen leicht Formen von Alltagsrassismus, wie abwertende Witze über die Herkunftsländer von Mitschüler*innen mit Migrationsgeschichte⁷². Schwarze Schüler*innen berichteten beispielsweise, dass weiße Mitschüler*innen stereotype Darstellungen von Afrikaner*innen in Schulbüchern direkt mit ihnen in Verbindung brachten und annahmen, sie müssten in ähnlicher Art und Weise aufgewachsen sein⁷³. Insgesamt verdeutlichen sowohl der Umgang mit Mehrsprachigkeit als auch die Analyse von Schulbüchern, dass an deutschen Schulen nach wie vor eine Normalitätserwartung vorherrscht, die sich an der nicht minorisierten Mittelschicht orientiert.

4. Fazit

Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen prägen den Alltag vieler, insbesondere minorisierter Menschen in Deutschland⁷⁴. Auch an Schulen erleben Schüler*innen rassistische Diskriminierung. Zwar machen sie entsprechende Erfahrungen im Mittel eher selten, für bestimmte Schüler*innen besteht allerdings ein erhöhtes Risiko. Rassistische Diskriminierungserfahrungen wirken sich ungünstig auf die schulische und sozio-emotionale Entwicklung aus. Alle Akteure an Schulen sollten daher für rassistische Diskriminierungserfahrungen und deren Effekte sensibilisiert werden. Zudem sollten pädagogische Fachkräfte dafür qualifiziert sein, eigene Haltungen zu reflektieren, rassistische Diskriminierung zu erkennen und betroffene Schüler*innen effektiv zu unterstützen.

Ob Lehrkräfte Schüler*innen mit Einwanderungsgeschichte insgesamt oder zumindest einige Gruppen systematisch anders (und schlechter) bewerten, ist derzeit noch nicht eindeutig geklärt. Individuelle Erfahrungsberichte legen nahe, dass einzelne Lehrkräfte Schüler*innen durchaus benachteiligen. Dass die Bildungsnachteile migrantischer Schüler*innen systematisch und zu einem wesentlichen Anteil auf solche diskriminierenden Bewertungspraxen zurückgehen, legt der Forschungsstand allerdings nicht nahe. Die im Mittel geringeren Bildungserfolge von Schüler*innen mit familiärer Einwanderungsgeschichte sind also nicht wesentlich auf individuelle Diskriminierung zurückzuführen.

Formen von individueller Diskriminierung sind nach derzeitigem Stand eher beim Erwerb von schulischen Kompetenzen zu verzeichnen, welche wiederum Voraussetzung für gute Noten und Abschlüsse sind: Lehrkräfte scheinen an einige minorisierte Gruppen geringere Leistungserwartungen zu haben. Diese Erwartungen können sich im Sinne einer selbst erfüllenden Prophezeiung in eine tatsächlich geringere Kompetenzentwicklung übersetzen. Allerdings sind die bestehenden Bildungsnachteile

⁷¹ vgl. z. B. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration/Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus, 2025, [LINK](#)

⁷² Götz, 2021

⁷³ Marmer, 2017

⁷⁴ Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2024, [LINK](#); Fuchs et al., 2025, [LINK](#)

minorisierter Schüler*innen zu erheblichen Anteilen auf die im Mittel geringeren familiären Ressourcen und Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zurückzuführen. Demnach sind Interventionen, die in erster Linie an individuellen Diskriminierungsprozessen ansetzen, unzureichend, um bestehenden Bildungsnachteilen entgegenzuwirken.

Das schulische Angebot ist nicht ausreichend auf die speziellen Ausgangsbedingungen und Bedarfe minorisierter Schüler*innen eingestellt, da sie nicht der Normalitätserwartung der Institution Schule entsprechen. Diese institutionelle Diskriminierung entsteht insbesondere durch den monolingualen Habitus der deutschen Schule, der hohe Deutschkompetenzen voraussetzt und die Herkunftssprachen vieler Lernender nicht anerkennt. Lernende ohne ausreichende Deutschkenntnisse werden dadurch beeinträchtigt. Zwar versucht das Bildungssystem, Unterschiede in den Ausgangsbedingungen auszugleichen, etwa durch Sprachförderung. Allerdings macht die anhaltende Bildungsbenachteiligung deutlich, dass dies nur unzureichend gelingt. Auch Schulbücher, in denen minorisierte Gruppen entgegen dem von der Kultusministerkonferenz formulierten Anspruch auf einen positiven Umgang mit Diversität noch immer negativ und abwertend dargestellt werden, sind Ausdruck institutioneller Diskriminierung.

Es bedarf einer vertieften gesellschaftlichen Reflexion und Debatte, ob und wie sich die Institution Schule verändern soll und kann, um diesen institutionellen Benachteiligungen entgegenzuwirken. Denn alle Schüler*innen haben das Recht auf eine diskriminierungsfreie Schule. Zudem ist es vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung nicht zuletzt im gesamtgesellschaftlichen Interesse, diesen Anspruch sicherzustellen und dafür zu sorgen, dass alle ihr Bildungspotenzial voll entfalten können.

Literaturverzeichnis

- Aikins, M. A., Bremberger, T., Aikins, J. K., Gyamerah, D., & Yıldırım-Calıman, D. (2021). Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland. Berlin. [LINK](#)
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2024). Diskriminierung in Deutschland: Erkenntnisse und Empfehlungen – Fünfter gemeinsamer Bericht des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Berlin. [LINK](#)
- Baadte, C. (2020). Effects of counterstereotypic training on preservice teachers' assessment of students' academic performance. *Social Psychology of Education*, 23, 1003–1022. [LINK](#)
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2015). Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin. [LINK](#)
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration/Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus (Hrsg.) (2025). Arbeitsdefinition Rassismus des Expert*innenrats Antirassismus. Berlin. [LINK](#)
- Benner, A. D., Wang, Y., Chen, S., & Boyle, A. E. (2022). Measurement considerations in the link between racial/ethnic discrimination and adolescent well-being: A meta-analysis. *Developmental Review*, 64, Article 101025. [LINK](#)
- Bhopal, R. (2004). Glossary of terms relating to ethnicity and race: For reflection and debate. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 58(6), 441–445. [LINK](#)
- Bonefeld, M., & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9. [LINK](#)
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A.-K., & Dresel, M. (2017). Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 1–60. [LINK](#)
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O., & Karst, K. (2020). Do preservice teachers' judgments and judgment accuracy depend on students' characteristics? The effect of gender and immigration background. *Social Psychology of Education*, 23, 189–216. [LINK](#)
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bredtmann, J., Otten, S., & Vonnahme, C. (2024). Discrimination in grading? Evidence on teachers' evaluation bias towards minority students. *Ruhr Economic Papers*, 1122. [LINK](#)
- Brenick, A., Schachner, M. K., & Jugert, P. (2018). Help or hindrance? Minority versus majority cross-ethnic friendships altering discrimination experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 26–35. [LINK](#)
- Civitillo, S., Göbel, K., Preusche, Z., & Jugert, P. (2021). Disentangling the effects of perceived personal and group ethnic discrimination among secondary school students: The protective role of teacher–student relationship quality and school climate. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 177, 77–99. [LINK](#)
- Civitillo, S., Ialuna, F., & Jugert, P. (2022a). Stereotype und Vorurteile gegenüber Roma-Schüler*innen: Ein Überblick zu den Ursachen, zu Interventionen und bewährten Praktiken. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule II* (S. 235–263). Springer VS. [LINK](#)

Civitillo, S., Ialuna, F., Lieck, D., & Jugert, P. (2022b). Do inhumanization or affective prejudice drive teacher discrimination against Romani students? A conceptual replication of Bruneau et al. (2020) in Germany. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 28(3), 340–344. [LINK](#)

Civitillo, S., Jugert, P., Yip, T., Lui, P. P., & Titzmann, P. F. (2024). A daily diary study on associations between school-based ethnic discrimination and school engagement. *Social Psychology of Education*, 27, 3047–3072. [LINK](#)

Cokley, K. (2007). Critical issues in the measurement of ethnic and racial identity: A referendum on the state of the field. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 224–234. [LINK](#)

Cudak, K., & Rostas, I. (2023). Bildungssituation(en) von Sinti und Roma im deutschen Bildungssystem. In D. Strauß (Hrsg.), *RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland* (S. 1–71). Springer VS., auch verfügbar beim Mediendienst Integration, [LINK](#)

Dean, I. (2020). Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Springer VS. [LINK](#)

Diehl, C., & Fick, P. (2016). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 243–286). Springer VS. [LINK](#)

Dollmann, J. (2025). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem: Ein ausgeprägtes Phänomen und dennoch nicht die Erklärung für ethnische Unterschiede im Bildungserfolg. *KZfSS Kölner Zeitung für Soziologie und Sozialpsychologie*, 77, 1–26. [LINK](#)

Düsterhöft, J., Spielhaus, R., & Shalaby, R. (2024). Schulbücher und Muslimfeindlichkeit: Zur Darstellung von Musliminnen und Muslimen in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern. Eckert. Dossiers 2a (2023, 2., korrigierte Auflage 2024).

Edele, A., Kempert, S., & Stanat, P. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 151–155). Springer VS. [LINK](#)

Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 84–110. [LINK](#)

Edele, A., & Stanat, P. (2022). Zuwanderung und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow, & I. Post. (Hrsg.), *Lehrbuch Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 1105–1126). Springer VS. [LINK](#)

Fend, H. (2011). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In S. Hellekamps, W. Plöger, & W. Wittenbruch, (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 41–53). Ferdinand Schöningh.

Froehlich, L., Martiny, S. E., Deaux, K., & Mok, S. Y. (2016). “It’s their responsibility, not ours”. Stereotypes about competence and causal attributions for immigrants’ academic underperformance. *Social Psychology*, 47(2), 74–86. [LINK](#)

Fuchs, L., Gahein-Sama, M., Kim, T. J., Mengi, A., Podkowik, K., Salikutluk, Z., Thom, M., Tran, K., & Zindel, Z. (2025). Verborgene Muster, sichtbare Folgen. Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. *NaDiRa-Monitoringbericht 2025*. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung. [LINK](#)

Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, Article 101296. [LINK](#)

Glock, S. (2016). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers' judgments of students. *Social Psychology of Education*, 19, 493–509. [LINK](#)

Glock, S., & Kleen, H. (2023). Disentangling the confounding effects of students' ethnicity and socioeconomic background on preservice teachers' judgments. *International Journal of Intercultural Relations*, 95, Article 101830.

Glock, S., Kleen, H., Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. (2020). Die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen ethnischer Minoritäten und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Ein Forschungsüberblick. In S. Glock, & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 225–279). Springer VS. [LINK](#)

Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Boehmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16, 555–573. [LINK](#)

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

Gomolla, M. (2013). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schiefen im Bildungssystem* (S. 87–102). Springer VS. [LINK](#)

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [LINK](#)

Götz, M. (Hrsg.). (2021). „Wenn Du mich noch einmal ‚braune Schokolade‘ nennst!“ Das Erleben von Alltagsrassismus bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. IZI.

Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [LINK](#)

Henschel, S., Heppt, B., Rjosk, C., & Weirich, S. (2022). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich, & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 181–219). Waxmann. [LINK](#)

Henschel, S., Heppt, B., & Weirich, S. (2023). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel, & K. A. Sachse (Hrsg.) *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 299–344). Münster: Waxmann. [LINK](#)

Heppt, B., Schwarzenthal, M. & Scharf, J. (2025). Discriminatory climate and school adjustment in ethnically minoritized adolescents and majority adolescents: An investigation of the mediating role of teaching quality. *Journal of Youth Adolescence*, 54, 1732–1755. [LINK](#)

Höckel, L. S., & Schilling, P. (2022). Starting off on the right foot: Language learning classes and the educational success of immigrant children. *Ruhr Economic Papers*, 983. [LINK](#)

Holder, K., & Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective. *Social Psychology of Education*, 20, 471–490. [LINK](#)

Hopf, W., & Edelstein, B. (2018). *Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Bundeszentrale für politische Bildung. [LINK](#)

Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58(1), 79–97. [LINK](#)

Kultusministerkonferenz (2015). Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien - Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015, Berlin. [LINK](#)

Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (2015, März). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015, Berlin. [LINK](#)

Kunyu, D. K., Juang, L. P., Schachner, M. K., & Schwarzenhal, M. (2020). Discrimination among youth of immigrant descent in Germany. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 52(3), 88–102. [LINK](#)

Küppers, A., & Schroeder, C. (2017). Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachenpolitische Streitschrift. In C. Gnutzmann, F.G. Königs, K. Schramm, & B. Viebrock (Hrsg.) Fremdsprachen Lehren und Lernen (S. 56–71). Narr Francke Attempto Verlag.

Lehmann-Grube, S. K., Tobisch, A., & Dresel, M. (2024). Changing preservice teacher students' stereotypes and attitudes and reducing judgment biases concerning students of different family backgrounds: Effects of a short intervention. Social Psychology of Education, 27, 1621–1658. [LINK](#)

Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68(1), 89–111. [LINK](#)

Lorenz, G., & Müller, T. (2017). Einstellungen von Lehrkräften zu Aspekten von Vielfalt: Deutschsein, Religionspolitik und Muslime. In BIM & SVR-Forschungsbereich (Hrsg.), Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können (S. 10–23). Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). [LINK](#)

Mang, J., Müller, K., Lewalter, D., Kastorff, T., Müller, M., Ziernwald, L., Tupca-Yupanqui, A., Heine, J.-H., & Köller, O. (2023). Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller, & K. Reiss (Hrsg.), PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland (S. 163–198). Waxmann. [LINK](#)

Marmer, E. (2017). „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind“ – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In K. Fereidooni, & M. El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen (S. 557–572). Springer VS. [LINK](#)

Marmer, E., & Ziai, A. (2015). Racism in the teaching of 'development' in German secondary school textbooks. Critical Literacy: Theories & Practices, 9(2), 62.

Mediendienst Integration (Hrsg.) (2022). Recherche: Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?, [LINK](#)

Mehlhorn, G. (2017). Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 46(1), 43–55.

- Nennstiel, R., & Gilgen S. (2024). Does chubby Can get lower grades than skinny Sophie? Using an intersectional approach to uncover grading bias in German secondary schools. PLoS ONE, 19(7). [LINK](#)
- Niendorf, M., & Reitz, S. (2016). Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin. [LINK](#)
- Niesta Kayser, D., & Kretschmann, J. (2024, 16.-19- September). Migrationsbedingte Disparitäten in Notenvergabe und Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe [Vortrag]. 53. DGPs-Kongress, Wien.
- Prevoo, M. J. L., Malda, M., Mesman, J., & van Ijzendoorn, M. H. (2016). Within- and cross-language relations between oral language proficiency and school outcomes in bilingual children with an immigrant background: A meta-analytical study. Review of Educational Research, 86(1), 237–276. [LINK](#)
- Quillian, L. (2006). New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. Annual Review of Sociology, 32, 299–328. [LINK](#)
- Rath, I., & Spielhaus, R. (2021). Schulbücher und Antiziganismus: Zur Darstellung von Sinti und Roma in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern (3. Aufl.). Eckert. Dossiers 3.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In P. Mecheril, & C. Melter (Hrsg.), Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (S.25–38). Wochenschau Verlag.
- Sachverständigenrat für Integration und Migration (2025). Kurz & Bündig. Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin. [LINK](#)
- Sauerwein, M. N., Thieme, N., & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. Soziale Passagen, 11(1), 81–97. [LINK](#)
- Schipolowski, S., Haag, N., Milles, F., Pietz, S., & Stanat, P. (2018). IQB-Bildungstrend 2015. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente in den Fächern Deutsch und Englisch. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. [LINK](#)
- Schotte, K., Edele, A., Heppt, B., Rjosk, C., & Stanat, P. (2026). Perceived discrimination of students from minoritized ethnic groups in Germany: Individual, family, and school conditions. Journal of School Psychology, 114, Article 101491. [LINK](#)
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R., & Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 24(2), 260–271. [LINK](#)
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. Cambridge University Press.
- Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. Empirical Economics, 45, 523–538. [LINK](#)
- Stahl, N. (2007). Schülerwahrnehmung und -beurteilung durch Lehrkräfte. In H. Ditton (Hrsg.), Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem (S. 171–198). Waxmann.

- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S., & Haag, N. (2016). IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Waxmann. [LINK](#)
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S., Haag, N., Weirich, S., Sachse, K. A., Hoffmann, L., & Federlein, F. (2018). IQB-Bildungstrend Sprachen 2015 (IQB-BT 2015) (Version 5) [Datensatz]. [LINK](#)
- Strauß, D. (Hrsg.) (2023). RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland. Springer VS. [LINK](#)
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20, 731–752. [LINK](#)
- Wenz, S. E., & Hoenig, K. (2020). Ethnic and social class discrimination in education: Experimental evidence from Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 65, Article 100461. [LINK](#)
- Wenzing, J. M. C., Gharaei, N., Demir, Z., & Schachner, M. K. (2021). Do parental and peer support protect adjustment in the face of ethnic discrimination? A comparison between refugee youth and youth of immigrant descent. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), Article 12016. [LINK](#)
- Will, G., & Homuth, C. (2020). Education of refugee adolescents at the end of secondary school: The role of educational policies, individual and familial resources. *Soziale Welt*, 71(1-2), 160–200. [LINK](#)
- Winkler, O., & Carwehl, A.-K. (2025). Institutional conditions and acquisition of language skills among young refugees: Investigating the German context. *Acta Sociologica*, 0(0). [LINK](#)
- Zabel, J. (2022). Eurozentrismus im Schulbuch. Eurozentrische Diskurse und Kolonialität(en) in deutschen Schulbüchern für den Spanischunterricht. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 6(2/2022), 152–170. [LINK](#)