

Ateş, Rukiye; Beckmann, Laura; Becks, Christine; Racherbäumer, Kathrin; Ackeren-Mindl, Isabell van
Antidemokratische Sprachmuster von Lehrkräften. Belastung formt Haltung?
Journal für LehrerInnenbildung 25 (2025) 4, S. 68-79



Quellenangabe/ Reference:

Ateş, Rukiye; Beckmann, Laura; Becks, Christine; Racherbäumer, Kathrin; Ackeren-Mindl, Isabell van:
Antidemokratische Sprachmuster von Lehrkräften. Belastung formt Haltung? - In: Journal für
LehrerInnenbildung 25 (2025) 4, S. 68-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-347078 - DOI:
10.25656/01:34707; 10.35468/jlb-04-2025-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347078>

<https://doi.org/10.25656/01:34707>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Antidemokratische Positionen

Bibliografie:

Rukiye Ateş, Laura Beckmann,
Christine Becks, Kathrin Racherbäumer
und Isabell van Ackeren-Mindl (2025).

Antidemokratische Sprachmuster
von Lehrkräften.

Belastung formt Haltung?

journal für lehrerInnenbildung, 25 (4), 68–79.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2025-05>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2025>

ISSN 2629-4982

*Rukiye Ateş, Laura Beckmann,
Christine Becks,
Kathrin Racherbäumer und
Isabell van Ackeren-Mindl*

Antidemokratische Sprachmuster von Lehrkräften. Belastung formt Haltung?

Abstract • Der Beitrag geht der Frage nach, wie sich antidemokratische Deutungsmuster im schulischen Alltag sprachlich äußern, wenn Lehrkräfte sich belastet fühlen. Auf der Basis von phänomenologischen Interviews mit Lehrkräften und einer thematischen Analyse werden vier Fallvignetten vorgestellt. Sie zeigen, wie Erschöpfung, stereotype Deutungen und Ambivalenzen professioneller Anforderungen zusammenwirken. In solchen Situationen können sich Einstellungen verfestigen, die das demokratische Miteinander in Schule untergraben. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung einer diskriminierungskritischen und reflexiven Lehrkräftebildung, die gerade in Belastungssituationen zu sprachlicher Sensibilität und professioneller Selbstreflexion befähigt.

Schlagworte/Keywords • antidemokratische Haltungen, Stereotype, Diskriminierung, Einstellungen, Belastung

Einleitung

Schulen sind zentrale Orte politischer Sozialisation, an denen Schüler*innen demokratische Grundhaltungen wie Gleichwertigkeit, Partizipation und Anerkennung erlernen sollen (Kultusministerkonferenz, 2018; Abs et al., 2024). Das Schulbarometer (Robert Bosch Stiftung, 2025) zeigt: Demokratiebildung ist an vielen Schulen unterentwickelt – aus Gründen wie Zeitmangel, fehlendem Fachwissen und Unsicherheit in Bezug auf politische Neutralität. Zugleich berichten Lehrkräfte von hohen Alltagsbelastungen durch disziplinarische und gruppendynamische Herausforderungen. Zwar sind 84 % mit ihrem Beruf zufrieden und 90 % arbeiten gerne an ihrer Schule, doch über ein Drittel fühlt sich mehrmals pro Woche emotional erschöpft.

Diese Diskrepanz zwischen hoher beruflicher Identifikation und struktureller Überforderung wirft neue Fragen auf: Wie wirkt sich diese Belastung auf das professionelle Handeln und die demokratische Haltung von Lehrkräften aus? Bislang wurde in der Forschung kaum beleuchtet, wie sich antidemokratische Haltungen unter Bedingungen beruflicher Erschöpfung formen. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und fragt: In welchen Situationen und in welcher Weise artikulieren Lehrkräfte antidemokratische Haltungen unter den Bedingungen ihrer erlebten Belastung?

Zur Beantwortung dieser Frage werden Gesprächssequenzen aus dem wissenschaftlichen Begleitforschungsprojekt an einer großen weiterführenden Schule in einer sozialräumlich benachteiligten Lage analysiert. Die Erhebung der Gesprächsdaten folgte der Struktur phänomenologischer Gespräche (Bevan, 2014) sowie der Methode der existenziellen Gesprächsführung (Kolbe, 2022). Die Analyse erfolgte thematisch nach Braun und Clarke (2006). Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht die Explikation von Deutungsmustern in den Aussagen der Lehrkräfte mit Blick auf deren demokratiepädagogische Implikationen, das heißt Spannungen zwischen demokratischem Anspruch öffentlicher Schule und der Überforderung von Lehrpersonen im Schulalltag. Diese demokratietheoretische Verortung folgt den Ausführungen im „Stichwort“ (Pfaff, in diesem Heft), das zentrale Konzepte demokratischer Bildung und diskriminierungskritischer Professionsforschung systematisch entfaltet.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach der Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens und der methodischen Anlage werden vier

zentrale Fallvignetten vorgestellt und im Hinblick auf professionelles Selbstverständnis und demokratische Haltung diskutiert.

Reflexive Einordnung

Lehrkräfte in NRW sind gesetzlich verpflichtet, demokratische Werte aktiv zu vermitteln und zu vertreten (§ 2 SchulG NRW; § 33 BeamStG). Demokratiebildung gilt dabei als zentrale Aufgabe pädagogischer Professionalität (vgl. Kultusministerkonferenz, 2018). Angesichts der beschriebenen schulischen Herausforderungen stellt sich jedoch die Frage, wie sich antidemokratische Deutungsmuster im professionellen Handeln unter Bedingungen struktureller Überforderung zeigen und verfestigen können. Im schulischen Alltag stehen Lehrkräfte im Spannungsfeld widersprüchlicher Erwartungen: Einerseits besteht der Anspruch, demokratische Haltungen bei Schüler*innen zu fördern und ein gerechtes, partizipatives Lernumfeld zu gestalten. Andererseits sind sie mit konflikthafter Situationen konfrontiert, in denen Deutungsmuster aktiviert werden, die sich auf Herkunft, Religion, Sprache oder soziale Lage der Schüler*innen beziehen.

Dannemann (2024) zeigt in seinen Beobachtungen, dass sich Lehrkräfte im Kollegium mitunter offen rassistisch oder fremdenfeindlich äußern, indem sie abwertende Kommentare zur Herkunft von Schüler*innen machen. Solche Äußerungen lassen sich im Sinne rassismuskritischer Bildungsarbeit (vgl. Fereidooni & Hößl, 2023; Kooroshy et al., 2023) als Ausdruck strukturell wirksamer Diskriminierung verstehen, die über individuelle Einstellungen hinausgeht und im pädagogischen Alltag reproduziert wird. Wenn rassistische und diskriminierende Äußerungen im Kontext schulischer Belastungssituationen auftreten, wird deutlich, dass pädagogisches Handeln von Ambivalenzen geprägt ist: Es bewegt sich im Spannungsfeld von Mehrdeutigkeit, Unsicherheit und widersprüchlichen Erwartungen. Handlungen können anders wirken, als sie gemeint sind. Helsper (2022) beschreibt diese Konstellation als Antinomien – strukturell nicht auflösbare Spannungsverhältnisse, die professionelles pädagogisches Handeln prägen.

Diskursive Muster innerhalb von Kollegien geben Aufschluss über die Schul- und Diskussionskulturen, das Sag- und das Unsagbare innerhalb einer Schulgemeinschaft. Herrmann (2018, S. 170–177) unterscheidet zwei Modi kollegialer Kommunikation: Bei Lehrkräften mit

stärker ausgeprägter Defizitorientierung zeigen sich überwiegend negative Narrative über Schüler*innen, deren Eltern und deren Leistung, ihr Verhalten und ihren sozialen Hintergrund. Das Diskursmuster ist großteils zustimmend, wobei abweichende Perspektiven als unsolidarisch gewertet werden und zum diskursiven Ausschluss innerhalb des Kollegiums führen. Dagegen stehen bei selbstreflexiv ausgerichteten Lehrkräften ihre eigenen Handlungen im Zentrum der Gespräche, sie erwägen Lernbedingungen für Schüler*innen und wägen verschiedene pädagogische Handlungsmöglichkeiten gegeneinander ab. Gesprächsmuster zeigen sich hier beinahe ausschließlich auf die Lehrkräfte selbst bezogen, hinterfragend und konstruktiv-selbstkritisch im Ton. Sie suchen gemeinsam nach Alternativen und arbeiten kooperativ an der Verbesserung der Lernumgebung. Zum diskursiven Ausschluss führen hier Wortmeldungen, die antwortend, verkürzend und nicht selbstreflexiv sind. Solidarität zeigt sich durch das Teilnehmen an der gemeinsamen Befragung der Bedingungen gelingenden pädagogischen Handelns (Herrmann, 2018).

Häufig bringen Lehrkräfte eine defizitorientierte Haltung mit, wenn es um die Frage geht, was Schüler*innen leisten können und wie sie sich verhalten: Herkunft, Sprache oder soziale Lebenslagen spielen dabei häufig eine Rolle (Glock & Kleen, 2020) und beeinflussen den Unterricht: Wer als weniger leistungsfähig gilt, erhält weniger anspruchsvolle Aufgaben, wird seltener gefördert oder schneller kritisiert: Der Kreislauf der selbsterfüllende Prophezeiung beginnt, in dem sich die Erwartungen der Lehrkraft im Verhalten der Kinder scheinbar bestätigen (Merton, 1948). Wie Tobisch und Dresel (2020) zeigen, beeinflussen solche Zuschreibungen nicht nur die Leistung, sondern auch Motivation, Selbstkonzept und das Gefühl schulischer Zugehörigkeit tiefgreifend. Professionelle Lehrkräfte tragen somit eine zentrale Verantwortung, durch eine gezielt förderliche Lernumgebung die psychologischen Grundbedürfnisse von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu stärken (Ryan & Deci, 2000), um aktiv Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken und die Teilhabe aller Schüler*innen zu ermöglichen. Im Folgenden richtet sich der Blick auf schulische Situationen, in denen sich professionelle Spannungen verdichten, und auf deren sprachliche Bearbeitung durch Lehrkräfte. Die Fallvignetten geben Einblick in typische Haltungen und Brüche im professionellen Selbstverständnis.

Methode und Kontext

Die vorliegenden Analysen sind Teil des wissenschaftlichen Begleitforschungsprojekts, das an einer weiterführenden Schule in einem Stadtteil mit sozialen Herausforderungen durchgeführt wird. Die Schule wird von etwa 1.500 Schüler*innen besucht, von denen die Mehrzahl unter Bedingungen generationaler Armut und gesellschaftlicher Marginalisierung aufwächst, die mit vielfältigen Benachteiligungen einhergehen. Das Projekt *Bildungscampus* wird gemeinsam von Universität, Schule, Kommune, Stiftung, Land und weiteren Akteur*innen im Stadtteil umgesetzt. Ziel ist die stärkere Anbindung schulischer Bildung an den Sozialraum der Schüler*innen, die Förderung ihres Lernerfolgs sowie die Entwicklung transferfähiger Modelle schulischer Unterstützung. Das Projekt folgt einem Mixed-Methods-Design mit explorativ-konsekutivem Aufbau (Schoonenboom & Johnson, 2017). Es startet mit qualitativer Feldforschung, gefolgt von einer quantitativen Erhebung zur empirischen Begleitung schulischer Entwicklungsprozesse.

Anhand phänomenologisch angelegter Gespräche (Kolbe, 2022; Bevan et al., 2018; Bevan, 2014) werden die Erfahrungen, Orientierungen und Deutungsmuster von Lehrkräften in schulischen Situationen abgebildet, um deren subjektiv bedeutsame Erfahrungen zu explizieren – insbesondere solche, die als widersprüchlich, konfliktbehaftet oder machtförmig erlebt werden. Von Frühjahr 2024 bis 2025 wurden 92 phänomenologische Gespräche mit Lehrkräften (n = 80), Schulleitungen (n = 8) und pädagogischen Fachkräften (n = 4) geführt. Die Analyse folgte einem fünfstufigen Vorgehen, angelehnt an Braun und Clarke (2006):

1. vertiefte Lektüre der Gespräche,
2. inhaltsnahe Codierung,
3. thematische Bündelung,
4. Verdichtung und Kontrastierung,
5. Definition zentraler Muster.

Die Codierung erfolgte zunächst unabhängig im interdisziplinären Team und wurde anschließend abgestimmt. Die Auswertung wurde mithilfe von MAXQDA durchgeführt. Analysiert wurden das subjektive Belastungserleben von Lehrkräften sowie antidemokratische Artikulationsformen wie Rassismus, Diskriminierung und Stereotypisierung.

Ausgewählte Ergebnisse

Die phänomenologischen Gespräche zeigen wiederkehrende Muster im Erleben von Heterogenität, Belastung und Differenz: In den Vordergrund treten Zuschreibungen, die das Verhalten, die Leistungsbereitschaft und die soziale Herkunft von Schüler*innen betreffen. Zudem lassen sich kollektive Dynamiken beobachten, in denen defizitorientierte Sichtweisen gegenüber Schüler*innen affirmativ aufgegriffen und verstärkt werden.

Die folgenden Fallvignetten veranschaulichen exemplarisch, in welcher Weise das Belastungserleben mit selektiver Anerkennung, kulturalisierenden Deutungen und rassifizierenden Zuschreibungen verschränkt ist. Sie verdeutlichen, wie sich in pädagogischen Grenzerfahrungen demokratietheoretisch relevante Spannungen artikulieren – nicht als Ausnahme, sondern als Teil professioneller Orientierungen unter strukturellen Herausforderungen.

Fallvignette 1: Abwertung bei Heterogenität

Eine Lehrkraft beschreibt eine stark belastende Klassensituation mit Sprachbarrieren, Verhaltensauffälligkeiten und Inklusion:

„Ich war tatsächlich am Ende mit meinen Weisheiten“ (Z. 31). „Ich habe vier Sprachseiteneinsteiger da [...] und die Restlichen sind halt zum Teil auch verhaltensauffällig“ (Z. 48–54). „Kind stinkt [Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien], Zähne sind dreckig“ (Z. 244–246). „Das ist dann definitiv nicht mehr mein Job“ (Z. 267–268).

Die Vignette zeigt, wie sich Belastung nachvollziehbar und ohne Dramatisierung in Sprache und Haltung niederschlägt. Die Wortwahl markiert nicht nur Überforderung, sondern eine Verschiebung: Vom pädagogischen Anspruch hin zur Distanzierung. Dass auch engagierte Lehrkräfte unter Druck stereotype und abwertende Sprache nutzen, erscheint widersprüchlich, ist aber als Ausdruck erlebter Hilflosigkeit zu verstehen. Gerade diese unreflektierten Deutungen – scheinbar beiläufig, aber wirkmächtig und rägend – strukturieren Beziehungen, senken Erwartungen und stabilisieren sich im Kollegium. Solche Dynamiken bleiben meist unbewusst, sind aber zentral für das Verständnis professioneller Grenzverschiebungen. Sie wirken über individuelle Ebenen hinaus und prägen Schulklima und Schüler*innen-Lehrer*innenbeziehungen nachhaltig.

Fallvignette 2: Erschöpfung und kulturalisierende Deutungen

Eine Lehrkraft schildert dauerhafte Überforderung im Umgang mit Schüler*innen aus prekären Lagen:

„Ich bin tatsächlich [...] am Limit“ (Z. 42). „Es fehlt an allen Ecken“ (Z. 201). „Die reden den ganzen Tag nur Arabisch [...]“ (Z. 275). „[...] das sind immer dieselben“ (Z. 305). „Ich habe ein paar, bei denen klappt das – mit denen kann man was machen“ (Z. 330).

Die Aussagen zeigen, wie Belastung in stereotype Deutungen mündet, die ohne Reflexion reproduziert werden. Haltung und Sprache verschieben sich: Bestimmte Gruppen werden entwertet, andere bevorzugt. Diese Dynamik wirkt in pädagogische Beziehungen, senkt Erwartungen und verstetigt soziale Differenz – subtil, aber folgenreich.

Fallvignette 3: Rassifizierende Herkunftszuschreibungen

Im Gesprächsverlauf mit einer Lehrkraft folgen pauschale Abwertungen gegenüber Schüler*innen rumänischer und bulgarischer Herkunft:

„Und mehr Bildung haben die auch noch nicht erfahren teilweise bis hin zu gar keine Bildung. Das ist ja noch mal eine Baustelle“ (Z. 506). „Da sind ja die ganzen Kinder aus Rumänien und Bulgarien, da hat Bildung überhaupt keinen Wert“ (Z. 507). „Rumänisches Kind – da kann man eigentlich schon direkt abstempeln“ (Z. 508–510). „Das ist unfassbar schwierig. Und das, dann vermischt das wieder dieses Lehrersein wieder mit dem Sozialpädagogen, mit Ersatzmama, weil ich wieder denke, eigentlich müssen das andere Leute übernehmen“ (Z. 574–575).

Die Aussagen zeigen eine rassifizierende Deutung: Herkunft, Bildungswert und Verhalten werden pauschal verknüpft. Bildung gilt nicht als ungleich verteilt, sondern als kulturell entwertet. Die Abwertung wird als vermeintlich unaussprechbare Wahrheit inszeniert und so vor Kritik geschützt. Dahinter steht oft das Gefühl von Überforderung und fehlender Unterstützung. Die Vignette verdeutlicht, wie Erschöpfung und stereotype Deutungen zusammenwirken – und demokratiepädagogische Prinzipien (vgl. Pfaff, in diesem Heft) unterlaufen.

Fallvignette 4: Kulturelle Zuschreibungen

Eine Lehrkraft beschreibt eine muslimisch geprägte Klassendynamik als soziale Zwangsstruktur:

„Diese Islambewegung ist bei uns an der Schule sehr extrem“ (Z. 282). „Die Mehrheit der Klasse ist halt muslimisch geprägt, und er [ein katholischer Schüler] muss auch dahin, sonst kann er mit den Jungs nicht cool sein“ (Z. 329–330).

Muslimische Zugehörigkeit wird als kollektiver Druck inszeniert, Differenz erscheint als Bedrohung. Die Begriffe „Bewegung“ und „extrem“ verdichten ein kulturalisierendes Narrativ, das ohne Kontextualisierung auskommt. Die Aussagen rahmen Religion als soziale Zwangsordnung und markieren einen Bruch mit demokratiepädagogischen Prinzipien (vgl. Pfaff, in diesem Heft) – Ausdruck einer Haltung, die unter Belastung Deutungshoheit über Differenz in Abwertung übersetzt.

Diskussion

Die Fallvignetten zeigen, dass stereotype und diskriminierende Zuschreibungen insbesondere in Situationen subjektiver Überforderung aktiviert werden. Dabei werden unterschiedliche Sprachmuster deutlich: In einigen Fällen bleiben defizitorische Narrative unhinterfragt und werden affirmativ geteilt; reflexive Impulse fehlen. Solche Deutungen können nicht nur individuelle, sondern kollektive Interaktionen prägen und stabilisieren.

Zugleich zeigt sich ein doppelter Mechanismus: Einerseits beeinflussen stereotype Erwartungen im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen das Verhalten und Selbstbild der Schüler*innen. Damit entfalten sprachliche Muster modellierende Wirkung, die demokratiepädagogische Ansprüche unterlaufen kann, ohne bewusst antidemokratisch intendiert zu sein.

Das Material macht deutlich, dass antidemokratische Haltungen weniger als individuelles Fehlverhalten zu verstehen sind, sondern als Ausdruck professioneller Spannungsverhältnisse, in denen emotionale, strukturelle und kollegiale Ebenen miteinander verwoben sind. Sprachliche Abwertungen erscheinen so als Reaktionen auf erlebte Ohnmacht, Unsicherheit oder Erschöpfung – und markieren eine Verschiebung professioneller Haltung.

Die ausgewählten Fallvignetten bilden Ausschnitte des Sprechens über pädagogisches Handeln ab. Die Fokussierung auf problematische und antidemokratische Deutungsmuster birgt zudem das Risiko, konstruktive, reflektierte Praxisformen zu vernachlässigen. Diese

problemorientierte Perspektive elaboriert auch keine konkreten Entwicklungsmöglichkeiten, sondern beansprucht darüber hinaus Erklärungswissen zu pädagogischen Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Stereotypisierungen. Diese Begrenzungen markieren den Rahmen der Analyse – und eröffnen Anschlussstellen für eine praxisorientierte Weiterarbeit im Sinne einer diskriminierungskritischen Schul- und Professionsentwicklung.

Demokratische Bildung erfordert daher mehr als normative Bekenntnisse: Sie muss sich auch im pädagogischen Alltag bewähren, gerade unter Bedingungen struktureller Überforderung. Die Befunde verdeutlichen, dass Haltungen dort gefährdet sind, wo Belastung, defizitorische Routinen und fehlende Reflexionsräume zusammenwirken. Lehrkräftebildung ist deshalb aufgerufen, Reflexion, Haltungsarbeit und Belastungsbewältigung systematisch zu verankern. Dazu gehört es, angehende Lehrkräfte früh für sprachlich vermittelte Deutungsmuster in Belastungssituationen zu sensibilisieren und berufsbegleitende Formate zu fördern, die kollegiale Reflexion und diskriminierungskritisches Handeln stärken. Professionalisierung braucht Räume, in denen Differenz, Ambiguität und Unsicherheit als Teil demokratischer Praxis bearbeitet werden können.

Literatur

- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Ziemes, J. F. (Hrsg.). (2024). *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Bevan, B., Penuel, W. R., Bell, P. & Buffington, P. J. (2018). Learning, generalizing, and local sense-making in Research-Practice Partnerships. In B. Bevan & W. R. Penuel (Eds.), *Connecting Research and Practice for Educational Improvement* (pp. 17–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315268309-2>
- Bevan, M. T. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative Health Research*, 24(1), 136–144. <https://doi.org/10.1177/1049732313519710>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dannemann, U. (16.01.2024). Antidemokratische Positionen und Einstellungen in Schulen. *Bundeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen am 27.10.2025, unter <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/544538/antidemokratische-positionen-und-einstellungen-in-schulen/>
- Fereidooni, K. & Hößl, S. E. (2023). Rassismuskritische Bildungsarbeit und die Unmöglichkeit eines pädagogisch-didaktischen ‚Königsweges‘. In K. Fereidooni & S. E. Hößl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis* (S. 7–14). Beltz Juventa.

- Glock, S. & Kleen, H. (Hrsg.). (2020). *Stereotype in der Schule*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Verlag Julius Klinkhardt.
- Herrmann, J. (2018). Formen kollektiver Verarbeitung von Kontingenz: Eine Frage der Kultur? In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 163–186). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kolbe, C. (2022). Existenzielle Kommunikation. Merkmale phänomenologischer Gesprächsführung. *Existenzanalyse*, 29(2), 33–39.
- Kooroshy, S., Mecheril, P. & Shure, S. (2023). Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In K. Fereidooni & S. E. Hößl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis* (S. 15–32). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2018). *Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*. Abgerufen am 27.10.2025, unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Robert Bosch Stiftung (2025). *Deutsches Schulbarometer*. Abgerufen am 27.10.2025, unter https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkr%C3%A4fte_2025.pdf
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl 2), 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2020). Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten? In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 133–158). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Ateş, Rukiye,
<https://orcid.org/0009-0003-8401-3617>
 wiss. Mitarbeiterin,
 Arbeitsgruppe Bildungsforschung,
 Universität Duisburg-Essen.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Schul- und Unterrichtsentwicklung in benachteiligten Kontexten
 mit Fokus auf Demokratiebildung und Heterogenitätssensibilisierung,
 Erforschung politischer Bildung und politischen Wissens im Unterricht.
rukiye.ates@uni-due.de

Beckmann, Laura, Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-8583-4703>
 wiss. Mitarbeiterin,
 Co-Leiterin des Forschungsbereichs
 „Kontextsensible Erforschung und Entwicklung des Schulsystems“,
 Arbeitsgruppe Bildungsforschung,
 Universität Duisburg-Essen.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Stärkung der Entwicklungskapazitäten
 von Schulen in benachteiligten Stadtteilen,
 Förderung von Führungskompetenzen
 in anspruchsvollen schulischen Kontexten.
laura.beckmann@uni-due.de

Becks, Christine, Dr.,
<https://orcid.org/0000-0001-7370-6408>
 wiss. Mitarbeiterin,
 Co-Leiterin des Forschungsbereichs
 „Kontextsensible Erforschung und Entwicklung des Schulsystems“,
 Arbeitsgruppe Bildungsforschung,
 Universität Duisburg-Essen.
 Arbeitsschwerpunkte:
 International und vergleichende Schulreformforschung,
 School-University Partnerships, Research-Practice Partnerships,
 kulturreresponsive Schulentwicklungsforschung.
christine.becks@uni-due.de

Racherbäumer, Kathrin, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-3874-9899>
 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
 Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe,
 Departement Erziehungswissenschaften,
 Universität Siegen.

Arbeitsschwerpunkte:
 Rekonstruktive Schul- und Unterrichts(entwicklungs)forschung
 im Kontext von Bildungsgerechtigkeit,
 Digitalität, Teilhabe und Nachhaltigkeit.
kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

van Ackeren-Mindl, Isabell, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-8987-1915>
 Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung,
 Leiterin der Arbeitsgruppe Bildungsforschung,
 Universität Duisburg-Essen.

Arbeitsschwerpunkte:
 Fragen der Steuerung/Educational Governance im Bildungssystem,
 Schulentwicklungsforschung, Lehrkräfteprofessionalisierung,
 Transfer im Bildungssystem.
isabell.van-ackeren@uni-due.de