

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2018, Nr.09

Deutschsein, Zugehörigkeit und Teilhabe im Schulkontext



*Ursula Moffitt
Universität Potsdam*



*Übersetzt aus dem
Englischen von
Carsta Schulze
Universität Potsdam*

Zusammenfassung: Fast jeder würde zustimmen, dass Kinder ein Recht auf Bildung haben. Doch es gibt sehr viele strukturelle und zwischenmenschliche Hindernisse, die Schülerinnen und Schüler davon abhalten, sich in ihren Klassenräumen wohlfühlen. Zugehörigkeitsgefühle in der Schule stehen im Zusammenhang mit globaleren Fragen, zum Beispiel, ob sie sich in dem Land, in dem sie leben, akzeptiert fühlen. In diesem Artikel untersuche ich die Normen und Strukturen nationaler Identität, indem ich zeitgenössische Diskussionen über Integration mit Wahrnehmung von Zugehörigkeit und Ausgrenzung als Schülerin und Schüler bzw. Lehrerin und Lehrer im schulischen Kontext verknüpfe.

Schlagwörter: Zugehörigkeit im Schulkontext, Nationale Zugehörigkeit, Ausgrenzung, Identität

Abstract: Most everyone would agree that all children have the right to education. Yet, there are many structural and interpersonal barriers that keep some students from feeling welcome in the classroom. Feelings of belonging at school are related to broader questions of feeling accepted in the country in which one lives. In this article, I delve into norms and structures of national identity, linking contemporary discussions of integration to perceptions of who belongs and who continues to be excluded from the school context, both as students and as teachers.

Keywords: school belonging, national belonging, exclusion, identity

Welche Kinder gehören in die Schule?

Die Antwort auf diese Frage scheint offensichtlich zu sein: Sowohl aus einer rechtlichen als auch einer ethischen Perspektive haben alle Kinder das Recht auf Bildung. Dennoch ist Zugehörigkeit ein weitaus komplexeres und vielschichtigeres Konzept als das, was in amtlichen Dokumenten steht.

Zugehörigkeitsgefühle, oder deren Nichtvorhandensein, sind stark mit der individuellen sowie kollektiven Identität verbunden. Identität bildet sich nicht nur als Prozess individueller Entwicklung, sondern auch durch die Interaktion mit anderen heraus (Baumeister & Muraven, 1996). Ob wir uns ähnelnde Menschen in den Medien sehen, wie wir von unserem Umfeld behandelt werden und wie wir durch andere Menschen sozialisiert werden, einschließlich unserer Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer, sind Faktoren, die unsere Identität und unser Zugehörigkeitsgefühl prägen (Dovidio, Gaertner, & Saguy, 2009).

Dies beinhaltet auch die nationale Identität. Die Identifikation als Deutsche oder Deutscher geht nicht automatisch mit der Staatsangehörigkeit oder dem persönlichen Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland einher (Müller, 2011). Es gibt viele Aspekte, die sowohl die individuellen als auch die kollektiven Auffassungen von nationaler Zugehörigkeit ausmachen, einschließlich der Nutzung von Bezeichnungen und Sprache, politische Entscheidungen sowie alltägliche Praktiken und die Interaktion untereinander. In diesem Artikel werde ich diese Elemente aufgreifen, indem ich mich auf die Bereiche

konzentriere?, die insbesondere für Lehrkräfte und Pädagogen derzeit in Deutschland relevant sind. Außerdem werde ich den Bedarf einer größeren Reflexion über die Auffassung zur nationalen Zugehörigkeit darlegen und aufzeigen, wie Inklusion im Schulkontext und darüber hinaus vorangetrieben werden kann.

„Deutsche“ und „Migranten“

Wenn eine Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse als „Deutsche“ oder „Migranten“ beschreibt, denkt sie möglicherweise nicht zweimal über ihre Wortwahl nach. Eine solche Unterteilung scheint auf den ersten Blick eine einfache objektive Beschreibung zu sein, wie diese Bezeichnungen verwendet werden, kann jedoch einen nachhaltigen Einfluss auf die Zugehörigkeit und die Identität aller anwesenden Schülerinnen und Schüler haben. Ein negativer Einfluss wird insbesondere dann deutlich, wenn diese Bezeichnungen nicht mit dem Selbstbild der Schülerinnen und Schüler übereinstimmen (Moffitt, Juang & Syed, im Druck). Diejenigen, die ohne Einschränkungen und Zögern als „deutsch“ angesehen werden, erhalten allein durch diese Bezeichnung einen bestimmten Zugang zur „vorgestellten Gemeinschaft“ der Nation (Anderson, 1983). Das ist eine Vorstellung, die alle Mitglieder eines Nationalstaates teilen, um zu wissen, wer Teil der nationalen Gruppe ist. Diese Vorstellungen basieren auf konstruierten Konzepten, da selbst die kleinste Nation Bevölkerungsgruppen besitzt, die ein Kennenlernen aller Einwohnerinnen und

Einwohner verhindern wollen. Die Idee einer Gemeinschaft hilft dabei, nationale Kohäsion und fortlaufende Stabilität innerhalb der Nation zu schaffen (Cowden & Singh, 2017). Wenn jemand ohne Hinterfragung in eine „vorgestellte Gemeinschaft“ eingeschlossen wird, wird einem nicht nur ein Zugehörigkeitsgefühl zugesprochen, sondern gleichzeitig das indirekte Recht, das nationale Selbstverständnis zu prägen, welches als nationales kulturelles Kapital bezeichnet wird (Hage, 1998).

Demzufolge kann man als wahrgenommenes nationales Gruppenmitglied Teil des Prozesses sein, in dem entschieden wird, wer dazugehört und wer nicht und welche Merkmale von allen Gruppenmitgliedern als wichtig angesehen werden. Diese Wahl vollzieht sich nicht nur in einem imaginären Raum, sondern wird durch Faktoren wie Immigration und Staatsbürgerschaftspolitik, politischen Diskurs sowie Repräsentationen der Medien und in den Klassenzimmern verstärkt. Der einfache Begriff „Deutsche/r“ kann daher als Marker fungieren, da er die obengenannten Elemente umfasst und somit die Grenzen der Zugehörigkeit in der täglichen Interaktion bekräftigt.

Diese Terminologie verstärkt insbesondere für Kinder, die ständig als „Migrant/in“ oder „Ausländer/in“ bezeichnet werden, die Vorstellung, dass sie sich außerhalb der nationalen Gruppe befinden, ungeachtet dessen, wo sie geboren wurden, welche Staatsbürgerschaft sie besitzen oder womit sie sich identifizieren. Identität ist nicht statisch, jedoch kann die Nutzung dieser ausschließenden

Begriffe im Klassenzimmer, eine fehlende Zugehörigkeit zu der deutschen Gesellschaft vermitteln (Moffitt, Juang, & Syed, In press). Untersuchungen haben gezeigt, dass die ständige Wahrnehmung als Ausländer/in, in dem Land, in dem man lebt, mit negativen Ergebnissen, wie z. B. Depressionen und einer geringeren Lebenszufriedenheit verbunden sind (Armenta et al., 2013). Diese Untersuchung weist darauf hin, dass die unbedachte Wortwahl einer Person, tiefe und bedeutende Auswirkungen auf eine andere haben kann.

Damit ist jedoch nicht gemeint, dass Ausgrenzung und die damit verbundenen negativen Ergebnisse beabsichtigt sind. In den meisten Fällen wollen wir keinem mit unserer alltäglichen Wortwahl schaden.

Dabei sollten beispielsweise folgende Fragen betrachtet werden:

- Wann hast du das letzte Mal jemanden als „Deutsche/n“ bezeichnet?
- Hast du diesen Begriff verwendet, um einen Kontrast zu „Migrant/in“ oder anderen Gruppen zu schaffen?
- Hast du diesen Begriff basierend auf der Staatsbürgerschaft, der nationalen Identität oder dem Herkunftsland der Eltern oder Großeltern dieser Person verwendet?

Auch wenn dir diese Fragen auf den ersten Blick trivial erscheinen, nimm dir Zeit, um sie genauer zu betrachten. Oftmals werden harmlos erscheinende nationale Bezeichnungen, wie z. B. „Deutsche/r“, die auf einer schnellen und unreflektierten Bewertung von Zugehörigkeit

beruhen, verwendet, die sich oft auf äußerliche Merkmale oder die gesprochene Sprache zurückführen lassen. Oftmals verwenden Lehrkräfte Bezeichnungen über die Identität ihrer Schülerinnen und Schüler, welche auf einer „vermutlichen“ Herkunftskultur basieren, unabhängig davon, womit sich diese identifizieren. Dabei stellt sich die Frage, bei welchen Kindern davon ausgegangen wird, dass sie Migrantinnen oder Migranten sind bzw. einen Migrationshintergrund haben und welche als „Deutsche/r“ ohne Migrationshintergrund kategorisiert werden? Wie werden diese Annahmen getroffen? Als Gegenstück zu den oben angeführten Fragen, sollte man sich außerdem fragen:

- Wann hast du das letzte Mal jemanden als „Deutsche/n“ bezeichnet, von dem du *vermutet* hast, dass er einen Migrationshintergrund hat?
- Wenn die Antwort „niemals“ ist, reflektiere darüber, warum es so ist.
- Falls ja, hast du dies ohne zu zögern oder Einschränkungen getan?
- Hast du bei deiner Bezeichnung zusätzliche Information hinsichtlich des Geburtslandes der Eltern oder Großeltern hinzugezogen? Macht es einen Unterschied, ob es die Türkei, Afghanistan oder England ist? Hat das jeweilige Land möglicherweise einen Einfluss auf deine Wortwahl?

Wenn man sich diese Fragen stellt, reflektiert man unverzüglich über alltägliche Vermutungen hinsichtlich nationaler Zugehörigkeit, indem man

diesen Begriffen Anerkennung gewährt. Dennoch sollte dabei bedacht werden, dass der Gebrauch von “Deutsche/r” als inklusiver Begriff nicht die zahlreichen Variationen von Identität übersieht, sondern Raum für Vielfalt als Teil einer nationalen Gruppe ermöglicht (Baban, 2006).

Denn Deutschland ist ein Zuwanderungsland und wird zunehmend vielfältiger. Zur Erkennung dieser Tatsache, braucht es eine kritische Reflexion über den täglichen Gebrauch des Begriffes “Deutsche/r”.

Integration, Assimilation, Teilhabe

In deutschen Schulen ist der Gedanke der *colorblindness*, ein Konzept, das davon ausgeht, dass wir alle gleich sind und Unterschiede nicht betont werden sollten. Dies ist eine vorherrschende Einstellung, um sich mit kultureller Vielfalt zu befassen (Schachner, Noack, Van de Vijver, & Eckstein, 2016). Obwohl es viele positive Assoziationen zur Betonung von Gleichheit gibt, existieren auch negative Assoziationen im Hinblick auf das Ignorieren von Unterschieden. Beispielsweise sind Lehrkräfte, die das Konzept der *colorblindness* befürworten, weniger dazu bereit, ihren Lehrplan an die Bedürfnisse einer kulturell vielfältigen Schülerschaft anzupassen (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, & Kunter, 2015). Sie gehen von der festen Vorstellung aus, dass es nur einen korrekten Weg gibt, wie Schule gestaltet werden kann und sich die Schülerinnen und Schüler daran anpassen müssen, ohne dabei die

Erfahrungs- und Wissensunterschiede zu berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang ist eine *colorblind* Sozialisation im Klassenzimmer mit Gefühlen individueller und kultureller Unterschiede verbunden, die heruntergespielt werden, wobei struktureller und interpersoneller Rassismus ignoriert werden und eine Bewusstmachung von Unterschieden in den alltäglichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern gänzlich fehlt (Aldana & Byrd, 2015). Das Fehlen einer Unterschiedserkennung und das Drängen von als „anders“ wahrgenommenen Personen in scheinbar statische Strukturen kann als Teil eines umfassenderen Diskurses über „Integration“ verstanden werden.

Die derzeitige Diskussion über die sogenannte Integration von Menschen mit Migrationshintergrund ist sowohl in der deutschen Mehrheitsgesellschaft als auch auf höchsten politischen Ebene sichtbar, obwohl viele Fragen unbeantwortet bleiben: „Was bedeutet Integration genau?“ „Wie sollte sie gemessen werden?“ und „Wer gehört zu der Gruppe, in die hinein integriert werden soll?“ Horst Seehofer, CSU Mitglied und seit März 2018 Bundesminister des Inneren, für Bau und Heimat, hat sowohl Klarheit als auch Komplexität zu dieser Debatte hinzugefügt, indem er an seinem ersten Amtstag äußerte: „Der Islam gehört nicht zu Deutschland.“ Diese Worte vermitteln eine starke Botschaft bezüglich seines Verständnisses einer deutschen Nationalgruppe, da er jede Person, die eine Verbundenheit mit dem Islam aufweist, außerhalb dieser Gruppe platziert.

Neben dieser öffentlichen Stellungnahme lehnte er es vor kurzem ab, an dem politischen Integrationsgipfel teilzunehmen, wodurch er mutmaßlich seine Haltung gegenüber dem Artikel „Deutschland, Heimat der Weltoffenheit“ von der Journalistin Ferda Ataman zeigte. In ihrem Artikel äußerte sich Ataman, Sprecherin der Neuen Deutschen Organisationen, einem Netzwerk von Initiativen von Menschen aus Einwandererfamilien, über die zunehmende Assoziation von dem Wort Heimat mit den Vorstellungen von Blut und Boden, indem sie erklärte:

Ich mag den Begriff Heimat. Ich halte ihn für einen wunderbaren Dreh- und Angelpunkt, um zu diskutieren, wo wir in der Gesellschaft stehen. Aber wenn man den Begriff nicht den Rechten überlassen will, sollte man ihn auch nicht in ihrem Kontext verwenden. Was Seehofer also nicht verstanden hat: Wenn er den Begriff 'Heimat' besetzen will, braucht er eine Symbolpolitik für Vielfalt, nicht dagegen (Ataman, 2018).

Mit diesem Argument betont Ataman die Macht der Sprache während sie gleichzeitig ihre Verformbarkeit und die Bedeutung der Begriffsverwendung unterstreicht. Das Wort „Heimat“ hat eine längere Geschichte als das Wort „Integration“ und trotzdem sind beide sehr stark mit Bedeutungen aufgeladen. Sie führt außerdem an, dass diese Worte durch historische Assoziationen mit der Ausgrenzung von bestimmten Bevölkerungsgruppen zur Waffe umgewandelt werden können. Im Gegensatz dazu

können diese Begriffe auch hinsichtlich ihrer Bedeutung aktualisiert werden, um eine moderne inklusive vielfältige? deutsche Gesellschaft abzubilden. Deshalb besitzen die Begriffe „Deutsche/r“ und „Migrant/in“ genauso viel Macht wie „Heimat“ und „Integration“ und können entweder ausgrenzen oder Inklusion innerhalb der deutschen nationalen Gemeinschaft schaffen.

In seinem kürzlich offenbarten „Masterplan Migration“ nahm Seehofer nur wenig direkten Bezug auf Integration, abgesehen davon, dass er den Bedarf an Integrationskursen betonte und erläuterte, wie neue Zuwanderinnen und Zuwanderer dazu gezwungen werden sollten, diese zu besuchen. Diese Perspektive geht mit dem Trend einher, das Wort „Integration“ zu verwenden, obwohl „Assimilation“ gemeint ist. Wenn man über die unterschiedlichen Bedeutungen dieser Begriffe nachdenkt, ist es hilfreich forschungsbasierte Definitionen heranzuziehen. Aus psychologischer Perspektive wird unter einer integrierten Identität eine starke Bindung zu der nationalen Gruppe und der Herkunftskultur verstanden, welche man als adaptiv bezeichnet (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006; Nguyen & Benet-Martínez, 2013). Doch wenn das Land, in dem man lebt, seine Individuen dazu nötigt, sich vollkommen anzupassen und die Bindungen zur ethnischen oder kulturellen Gemeinschaft als gescheiterte Integration ansieht, dann ist das Beibehalten einer solchen ausgeglichenen Identität sehr schwierig und sogar schädlich für das schulische Engagement (Baysu, Phalet, & Brown, 2011).

Aus diesem Grund ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Identität ein dynamischer Prozess ist, welcher die gesamte Gesellschaft miteinbezieht. Anstatt ausschließlich an eine „Integration“ zu denken, wäre es hilfreicher, über neue Vorstellungen nachzudenken: Was bedeutet es, ein aktives Mitglied der deutschen Gesellschaft zu sein? Wie können diese Vorstellungen in ältere Auffassungen (z. B. wer ist Teil der deutschen nationalen Gruppe) integriert werden?

Teilhabe und Zugehörigkeit im Lehrerkollegium

Wenn man über diese Begriffe nachdenkt, hilft es manchmal, den Fokus auf ein drittes Wort, welches oft von Gemeinschaftsaktivistinnen und -aktivisten oder Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verwendet wird, zu legen, und zwar: „Teilhabe“ (Pries, 2012). Teilhabe bedeutet, dass jede Person ungeachtet ihrer Herkunft in der Lage sein sollte, aktiv in der Gesellschaft teilzunehmen, miteinbezogen werden sollte und eine Stimme haben sollte. Teilhabe ruft dabei nicht nur die Debatte über die emotionale Zugehörigkeit hervor, sondern erkennt die Bedeutsamkeit der Möglichkeiten an, die jemandem gewährt werden, um an der Gesellschaft vollständig teilnehmen zu können. Auf diese Weise steht das Konzept Teilhabe stärker im Einklang mit Inklusion als mit Integration.

Wenn man über Inklusion und Teilhabe nachdenkt, dann ist es wichtig, nicht nur die Schülerschaft, sondern vor allem auch die

agierenden Pädagoginnen und Pädagogen zu betrachten. In ganz Deutschland bestehen die Lehrerkollegien überwiegend aus Deutschen ohne Migrationshintergrund, wobei es nur geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten und -stufen gibt (SVR-Forschungsbereich, 2017). Der geringe Prozentsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund spiegelt weder die Zusammensetzung der deutschen Bevölkerung noch die der Schülerschaft wider. Dieses Problem wurde schon aus verschiedenen Gründen diskutiert, jedoch wurde die Verantwortung für diese Unterrepräsentation auf die Individuen mit Migrationshintergrund übertragen anstatt die gesellschaftlichen Barrieren, die zu diesem Ungleichgewicht beitragen, zu untersuchen. Um in Deutschland Lehrerin oder Lehrer zu werden, muss man einen Universitätsabschluss (bzw. zwei) vorweisen, der oftmals eine Gymnasialausbildung sowie eine allgemeine Hochschulreife voraussetzt. Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund auf den Gymnasien deutlich unterrepräsentiert sind (Aybek, 2013; Kemper, 2015) und eine wesentliche Ursache dafür, Vorurteile bei der Sekundarschulempfehlung und dem Schulübergang sind. Beispielsweise haben zahlreiche Studien herausgefunden, dass Lehrkräfte dazu neigen, Kindern mit nicht traditionell deutsch klingenden Namen weniger Gymnasialempfehlungen zu geben als denjenigen, die einen traditionell deutsch klingenden Namen besitzen, auch wenn sich die

Noten und die Leistungen nicht unterscheiden (Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; Glock, Krolak-Schwerdt, Klapproth, & Böhmer, 2013). Somit werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schon lange bevor sie die Wahl haben, den Lehrerberuf einzuschlagen, mit einer unfairen Bewertung und einer akademischen Ausgrenzung konfrontiert, welche sie möglicherweise von diesem Werdegang abhalten können.

Selbst wenn sie eine Gymnasialaufbahn und die Lehrerausbildung erfolgreich absolviert haben, gibt es für einige Individuen mit Migrationshintergrund weitere Hindernisse. Denn sowohl gesetzlich als auch praktisch kann es für Frauen, die sich dafür entscheiden, ihre Haare aus religiösen Gründen zu bedecken, schwierig werden, eine Anstellung als Lehrkraft zu finden. Eine aktuelle Studie fand heraus, dass Frauen, die ein Kopftuch tragen, ungefähr viermal so viele Bewerbungen schreiben mussten wie diejenigen ohne Kopftuch bevor sie zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen wurden (Weichselbaumer, 2016). Auch wenn weniger als 30% der muslimischen Frauen in Deutschland regelmäßig ein Kopftuch trägt (Stichs & Müssig, 2013), ist das Kopftuch zu einem wesentlichen Symbol der weitreichenden Debatte über Integration geworden, wobei sich die starken Unterschiede zwischen den Meinungen auch auf das Verhalten der Leute auswirken. Beispielsweise wird argumentiert, dass die einfache Existenz von Frauen mit Kopftuch als Symbol für mangelnde Integrationsbereitschaft von Muslimen angesehen werden kann (Byng,

2010). Auch dieses Beispiel zeugt davon, dass die Vorstellung von Integration eher mit einer Assimilation verbunden ist – einer vollständigen Entlassung von Bindungen zur Herkunftskultur oder kulturellen Identität.

Dieses Drängen zur Assimilation wurde deutschlandweit gesetzlich durch das Kopftuchverbot verankert. Der sogenannte Kopftuchstreit begann im Jahr 1998 als eine Lehrerin in Baden-Württemberg nicht in den Schuldienst übernommen wurde, weil sie ein Kopftuch trug. Seitdem haben zahlreiche Bundesländer Verordnungen gegen sichtbare religiöse Symbole erlassen, welche generell als Kopftuchverbote bezeichnet werden. Nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 2015 ist ein pauschales Kopftuchverbot an Schulen nicht mehr legal. Dennoch wird das Verbot gegen das Tragen von religiösen Symbolen im öffentlichen Dienst – einschließlich für Lehrkräfte – in vielen Bundesländern Deutschlands aufrechterhalten. Diese andauernde Arbeitsmarktdiskriminierung gegen Frauen, die ein Kopftuch tragen, beeinflusst nicht nur die ausgrenzende Vorstellung der deutschen nationalen Gemeinschaft, sondern hält Individuen davon ab, ihren Lebensunterhalt selbstständig zu bestreiten und aktiv an der Gesellschaft teilzunehmen (Yurdakul, 2010). Aus diesem Grund sind nicht nur die Vorstellungen einer nationalen Zugehörigkeit eng mit der individuellen Identität verbunden, sondern auch

mit konkreten, praktischen Hindernissen der gesellschaftlichen Teilnahme für alle Individuen eines zunehmend kulturell vielfältiger werdenden Deutschland, einschließlich derjenigen, die im Erziehungsbereich arbeiten möchten.

Inklusion fördern

Jedes dieser Elemente kann eine Rolle dabei spielen, warum mehr als die Hälfte der türkischstämmigen Individuen in einer aktuellen umfangreichen Studie erklärte, dass, „Egal wie sehr ich mich anstrengte, ich werde nicht als Teil der deutschen Gesellschaft anerkannt“ (Pollack, Müller, Rosta, & Dieler, 2016). Ein solcher Konflikt zwischen dem, was man in seiner persönlichen Identität fühlt, und wie man sich von der Gesellschaft betrachtet fühlt, kann nicht nur zu einem Unwohlsein und Entfremdung, sondern auch zu einer mangelnden Teilhabe beitragen. Auch wenn die Vorstellungen einer nationalen Zugehörigkeit vielschichtig sind und durch eine jahrhundertelange Geschichte beeinflusst wurden, sind sie Teil der täglichen Sozialisation, die wir als Schülerin und Schüler in der Schule erfahren bzw. als Lehrkraft im Klassenraum fördern. Demzufolge kann es manchmal helfen, mit nur einer kurzen Frage eine tiefgründige Reflexion mit potentiellen nachhaltigen Wirkungen hervorzurufen. Deshalb frage dich selbst, welche Grenzen du ziehst, wenn du jemanden als „Deutsche/n“ und jemand anderen als „Migrant/in“ bezeichnest?

Literaturverzeichnis

- Aldana, A., & Byrd, C. M. (2015). School ethnic-racial socialization: Learning about race and ethnicity among African American students. *The Urban Review*, 47(3), 563-576. doi:10.1007/s11256-014-0319-0
- Armenta, B. E., Lee, R. M., Pituc, S. T., Jung, K.-R., Park, I. J. K., Soto, J. A., . . . Schwartz, S. J. (2013). Where are you from? A validation of the Foreigner Objectification Scale and the psychological correlates of foreigner objectification among Asian Americans and Latinos. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(2), 131-142. doi:10.1037/a0031547
- Ataman, F. (2018, June). Deutschland, Heimat der Weltoffenheit. *Ermutigten*, 20. Retrieved from: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/aktuelles/2018/deutschland-heimat-der-weltoffenheit/>
- Aybek, C. M. (2013). Immigrants in the German vocational training system: A closer look at young people with low educational credentials. In M. Windzio (Ed.), *Integration and Inequality in Educational Institutions* (pp. 257-279). Bremen, Germany: Springer Media.
- Baumeister, R. F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 405-416. doi:10.1006/jado.1996.0039
- Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2011). Dual identity as a two-edged sword: Identity threat and minority school performance. *Social Psychology Quarterly*, 74(2), 121-143.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.
- Byng, M. D. (2010). Symbolically Muslim: Media, Hijab, and the West. *Critical Sociology*, 36(1), 109-129. doi:10.1177/0896920509347143
- Cowden, S., & Singh, G. (2017). Community cohesion, communitarianism and neoliberalism. *Critical Social Policy*, 37(2), 268-286. doi:10.1177/0261018316670252
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2009). Commonality and the complexity of 'we': Social attitudes and social change. *Personality and Social Psychology Review*, 13(1), 3-20. doi:10.1177/1088868308326751
- Glock, S., & Krolak-Schwerdt, S. (2013). Does nationality Matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *16(1)*, 111-127.
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16(4), 555-573. doi:10.1007/s11218-013-9227-5
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001
- Hage, G. (1998). *White Nation: Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society*: Routledge.
- Kemper, T. (2015). Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund, Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. *Erziehungswissenschaftliche Revue - EWR*, 14(6), 372.
- Moffitt, U., Juang, L. P., & Syed, M. (In press). "We don't do that in Germany!" A critical race theory examination of Turkish heritage young adults' school experiences. *Ethnicities*.
- Müller, U. A. (2011). Far away so close: Race, whiteness, and German identity. *Identities*, 18(6), 620-645. doi:10.1080/1070289X.2011.672863
- Nguyen, A.-M. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122-159. doi:10.1177/0022022111435097
- Pollack, D., Müller, O., Rosta, G., & Dieler, A. (2016). *Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland*. Retrieved from Münster: https://www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/aktuelles/2016/jun/PM_Integration_und_Religion_aus_Sicht_Tuerkeistaemmiger.html
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. doi:10.1111/cdev.12536
- SVR-Forschungsbereich. (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Retrieved from Berlin: <https://www.svr-migration.de/publikationen/vielfalt-im-klassenzimmer/>
- Yurdakul, G. (2010). Governance Feminism und Rassismus: Wie führende Vertreterinnen von Immigrantinnen die antimuslimische Diskussion in Westeuropa und Nordamerika befördern *Staatsbürgerschaft, Migration und Minderheiten: Inklusion und Ausgrenzungsstrategien im Vergleich* (pp. 111-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.