

FORSCHUNGSBERICHT

# Umgang mit Beschwerden über Rassismus in der Schule

Perspektiven von Beratungsstellen, Lehrkräften und  
Schüler\*innen

**Autorinnen:**

Juliane Karakayalı, Christina Biel, Cristina Raffaele

Forschungsprojekt „ORAS – Organisation, Rassismus, Schule“

Gefördert durch:



Bundesministerium  
für Forschung, Technologie  
und Raumfahrt



## FORSCHUNGSPROJEKT

# ORAS: Organisation, Rassismus, Schule

### **Leitung:**

Prof.in Juliane Karakayali

### **Wissenschaftliche Mitarbeit:**

Christina Biel und Cristina Raffaele

### **Studentische Mitarbeit:**

Luljeta Basile, Betül Can, Ipek Ergün, Agata Guevara, Holly Heinrich

Das Forschungsprojekt „ORAS – Organisation, Rassismus, Schule. Beschwerden über Rassismus in der Schule“ wurde vom BMFTR (ehemals BMBF) in der Förderlinie „Aktuelle und historische Dynamiken von Rechtsextremismus und Rassismus“ im Zeitraum vom 01.2023–12.2025 gefördert. Das Projekt ist Teil des Wissensnetzwerks Rassismusforschung und wurde an der Evangelische Hochschule Berlin durchgeführt. Begleitet wurde das Projekt durch die Landesantidiskriminierungsstelle Berlin (LADS), Each One Teach One (EOTO) und das Antidiskriminierungsbüro Sachsen (ADB Sachsen).

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Zusammenfassung .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Hintergrund und Forschungsfrage .....</b>	<b>2</b>
<b>3. Rassismus- und organisationstheoretische Grundlage .....</b>	<b>2</b>
<b>4. Etappen der Forschung.....</b>	<b>4</b>
4.1. FORSCHUNGSPHASE 1: Die Außenperspektive .....	4
4.2. FORSCHUNGSPHASE 2: INSIDE SCHULE.....	9
4.2.1. Übersicht zu Antidiskriminierungsinfrastrukturen in den teilnehmenden Schulen.....	9
4.2.2. Der Umgang mit Beschwerden aus Sicht der Schüler*innen.....	10
4.2.3. Umgangsweisen und Handlungsorientierungen von Lehrkräften .....	14
<b>5. Fazit und Ausblick .....</b>	<b>17</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>20</b>
<b>Über die Autorinnen.....</b>	<b>24</b>
<b>Danksagung .....</b>	<b>24</b>

## 1. Zusammenfassung

Die Bundesrepublik Deutschland ist durch Menschen- und Kinderrechtskonventionen zur Gewährleistung des Rechts auf diskriminierungsfreie Bildung verpflichtet (AEMR, UN-KRK). In der schulischen Praxis kommt es jedoch wiederholt zu Verletzungen dieses Rechts. Darauf weisen Meldungen von rassistischer Diskriminierung hin, die bei Beratungsstellen eingehen (u.a. Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen 2021). Bildungspolitische Vorgaben zum Umgang mit Beschwerden über Diskriminierung gibt es nicht. Wie gehen Schulen also mit Rassismus und Beschwerden darüber um?

Zur Beantwortung dieser Fragen sind zunächst Mitarbeitende einschlägiger Beratungsstellen in Berlin und Leipzig als schulexterne Expert\*innen befragt und diese Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet worden. Anschließend sind Interviews und Gruppendiskussionen mit Schulleitungen, Lehrkräften<sup>1</sup> und Schüler\*innen an Grund- und weiterführenden Schulen in Berlin und Leipzig geführt und dokumentarisch bzw. inhaltsanalytisch ausgewertet worden, um so den schulischen Umgang mit Rassismus zu rekonstruieren.

Die Auswertung der Expert\*inneninterviews zeigt: Die Beschwerden über Rassismus in der Schule sind vielfältig. Schulen entwickeln im Umgang damit Routinen der Abwehr und gehen nur selten angemessen auf Beschwerden ein. Die Erhebungen in den Schulen bestätigen diese Befunde. Schüler\*innen erfahren den Umgang mit Beschwerden über Rassismus als unzureichend. Sie kritisieren u.a. fehlende Transparenz und Konsequenzen. Aus den Diskussionen mit den Lehrkräften geht hervor, dass ein gemeinsames, einheitliches Vorgehen gewünscht aber nicht praktiziert wird. Ob und inwiefern sie auf Beschwerden eingehen, entscheiden sie, indem sie abwägen, inwiefern der Unterricht dadurch beeinträchtigt wird. Handlungspraktisch orientieren sie sich an dem, was Schule formal bietet: etwa den Erziehungsmaßnahmen aus dem Schulgesetz oder den dienstlichen Hierarchien und Zuständigkeiten. Diese sind jedoch nicht für den Umgang mit Rassismus ausgelegt.

Organisationstheoretisch erklärt sich das durch die unzureichende Verankerung von Diskriminierungsschutz in der Formalstruktur von Schule. So ist Diskriminierungskritik nicht in der Lehrer\*innenbildung verankert. Zudem zählt Diskriminierungsschutz nicht zu den schulischen Kernaufgaben und Bemühungen einzelner Lehrkräfte, wie die Gründung von AGs, erfolgen punktuell und unabgestimmt. Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, Diskriminierungsschutz auf allen Ebenen von Schule formal zu institutionalisieren und mit einer bildungspolitischen Strategie zu harmonisieren.

---

<sup>1</sup> Neben den Lehrkräften haben z.T. auch andere Pädagog\*innen an den Gruppendiskussionen teilgenommen, darunter Schulsozialarbeitende, Sonderpädagog\*innen und Erzieher\*innen.

## **2. Hintergrund und Forschungsfrage**

Die UN-Kinderechtskonvention aber auch das Berliner Schulgesetz garantieren ein Recht auf diskriminierungsfreies Lernen in der Schule. Gleichzeitig existieren bis heute keine politischen oder administrativen Vorgaben dafür, wie ein Diskriminierungsschutz an Schulen umzusetzen wäre (El / Haschemi Yekani 2017). Empirische Studien zeigen, dass Schüler\*innen und ihre Eltern, sowie Lehrkräfte in der Schule Erfahrungen mit Rassismus machen (vgl. Karabulut 2022; Kollender 2020; Fereidooni 2016). Daneben melden Initiativen und Vereine aus dem Bereich Antidiskriminierung seit mehreren Jahren einen Anstieg an Beschwerden über rassistische Diskriminierung in der Schule (vgl. ADAS 2021; Abgeordnetenhaus Berlin 2020: 6). Beschwerden werden dabei insbesondere von Eltern und Schüler\*innen eingereicht. Die Befunde der Beratungsstellen zeigen, dass Rassismus die Diskriminierungsform ist, die am häufigsten gemeldet wird, wobei in den Diskriminierungserfahrungen oft auch eine geschlechtliche Dimension sichtbar wird (Abgeordnetenhaus Berlin 2020: 6; ADAS 2021: 21). Bisher liegt keine Studie vor, die den Umgang mit Beschwerden über Rassismus in der Schule untersucht. An dieser Forschungslücke setzt das ORAS-Projekt an.

Folgenden Fragen sind wir nachgegangen:

1. Welche Beschwerden über Rassismus werden an Schulen kommuniziert?
2. Welche Verfahrensweisen entwickeln Schulen, um mit Beschwerden über Rassismus umzugehen?
3. Welches Verständnis von Rassismus liegt dem zugrunde?

Geforscht haben wir in Berlin und in Leipzig, zwei Großstädten, in denen migrationsgesellschaftliche Diversität Alltag ist. Das lässt erwarten, dass sich Schulen mit dem Thema Rassismus bereits beschäftigen.

## **3. Rassismus- und organisationstheoretische Grundlage**

Rassismus verstehen wir als ein historisch gewachsenes gesellschaftliches Verhältnis. Durch Rassismus werden Menschen anhand verschiedener möglicher Merkmale, die auf Kultur oder Herkunft verweisen (wie Hautfarbe, Kleidung oder Sprache), zu einer Gruppe erklärt, der unveränderliche – meistens negative – Eigenschaften zugeschrieben werden. Aufgrund dieser negativen Zuschreibungen wird ihnen dann der Zugang zu materiellen (z.B. Wohnraum), sozialen (z.B. Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit) und symbolischen (z.B. Anerkennung) Ressourcen behindert, limitiert, erschwert oder vorenthalten (vgl. Miles 1991; Hall 2000).

Rassistische Handlungsweisen können von einzelnen Menschen ausgehen. Für das vorliegende Forschungsprojekt haben wir den Rassismus aber auf der Ebene der Institution Schule untersucht (vgl. Ture / Hamilton 1967). Forschungen zum institutionellen Rassismus

gehen der Frage nach, wie rassistische Ausschlüsse in die Normen, Erwartungen, Wissensbestände, Regeln und Routinen einer Organisation eingeschrieben sind (Steinbach / Ivanova-Chessex 2023). Für die Schule liegen bereits Forschungen dazu vor, wie rassistische Ausschlüsse erzeugt werden: durch Normen wie Einsprachigkeit in Deutsch (Dirim / Mecheril 2017; Gogolin 2008, [1994]), Erwartungen z.B. an das Verhalten von Eltern (Kollender 2020), Wissensbestände, die in Schulbüchern vermittelt werden (El 2023; Spielhaus et al. 2020), Regeln, wie den Ausschluss von Schüler\*innen ohne festen Aufenthalt (vgl. Funck / Ciesielski 2025) und Routinen, wie der schlechteren Benotung von Schüler\*innen mit anderen als deutschen Namen (Bonefeld / Dickhäuser 2018). Der Nachweis, dass in die Schule rassistische Ausschlüsse eingeschrieben sind, ist also bereits erbracht. Die Frage ist, wie diese im Umgang mit Beschwerden über Rassismus sichtbar werden und was das mit Schule als Organisationstyp (Klatetzki 2010 ; Drepper / Tacke 2012) zu tun hat. Um das zu erforschen, haben wir schulische Abläufe, die für den Umgang mit Beschwerden relevant sind, untersucht. Dabei hat uns interessiert, wie diese gestaltet sind und inwiefern sich darin rassistische Ausschlüsse zeigen.

### **Rassismus und Antisemitismus:**

Die Studie ist angelegt als Untersuchung zum institutionellen Rassismus. Wir haben uns bemüht, auch Antisemitismus in unsere Untersuchung einzubeziehen. Darum wird im Folgenden immer wieder auf Erkenntnisse zum Antisemitismus eingegangen, ohne dass wir hier ein Konzept des institutionellen Antisemitismus vorlegen können. Antisemitismus verstehen wir – wie Rassismus – als soziale Praxis, die negative Zuschreibungen und Ausschlüsse produziert (vgl. Yuval-Davis 2023). Er hat darüber hinaus eine stark projektive Dimension, indem gesellschaftliche Krisen in der Figur ‚des Juden‘ personalisiert werden (vgl. Adorno 2001 [1951]: S. 200). An Schulen wird häufig von einer Abwesenheit jüdischer Schüler\*innen ausgegangen und die Beschäftigung mit Antisemitismus beschränkt sich auf die Zeit des Nationalsozialismus (vgl. Chernivsky / Lorenz 2020).

Siehe dazu:

- Karakayalı, Juliane, Sina Arnold (2024): Für eine stärkere Verbindung von Rassismus- und Antisemitismusforschung. Ein Vorschlag zur Übertragung des Konzepts des „institutionellen Rassismus“ auf Antisemitismus. Rat für Migration Debatte, <https://rat-fuer-migration.de/2024/06/24/rfm-debatte-2024/>
- Karakayalı, Juliane, Christina Biel (i.E.): Institutioneller Rassismus und Antisemitismus im Kontext von Beschwerden in der Schule. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.

## **4. Etappen der Forschung**

### **4.1. FORSCHUNGSPHASE 1: Die Außenperspektive**

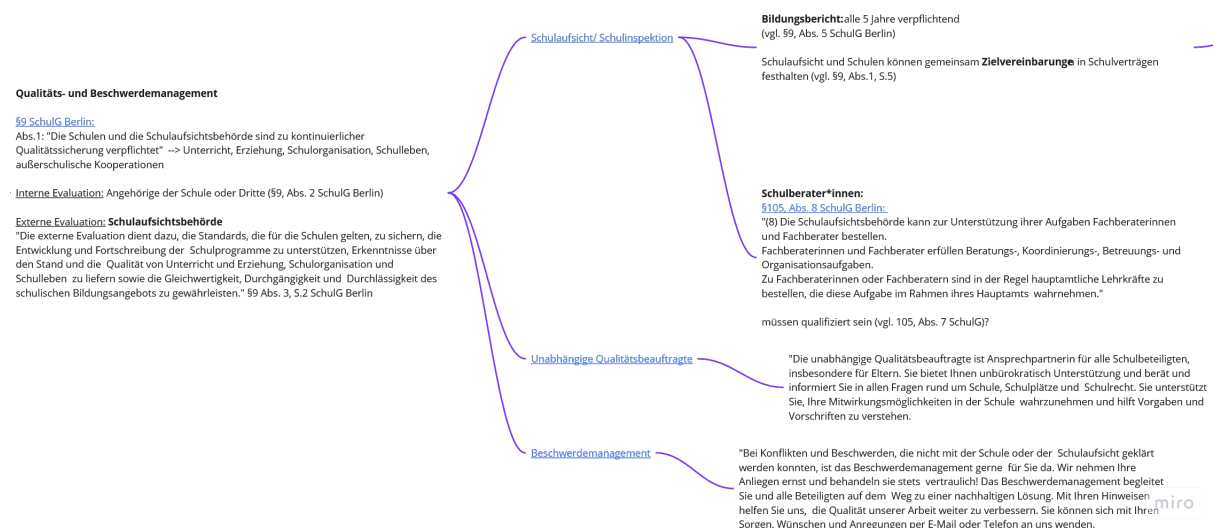
Aufgrund der Tatsache, dass formal verbindliche Strukturen zur Bearbeitung von Rassismus innerhalb der Schule fehlen, haben wir uns dem Thema Beschwerden über Rassismus in der Schule zunächst von einer Außenperspektive genähert. Dazu sind in einem ersten Schritt verschiedene Recherchen erfolgt. Anhand eines **Mappings** sind wir für Berlin und Leipzig der Frage nachgegangen, in welchen Gesetzen, administrativen Instanzen und zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen das Thema Rassismus und Schule verankert ist.

## Annäherung an das Thema „Beschwerden über Rassismus in der Schule“ durch:

- Mapping der Verankerung des Themas Rassismus in der Berliner und Leipziger Schullandschaft
- Interview mit dem Antidiskriminierungsbeauftragten für Schulen in Leipzig
- Auswertung der bei den Berliner Registern gemeldeten Fälle von Rassismus und Antisemitismus in der Schule

Das Mapping zeigt, dass Gesetze und Verordnungen auf Landes-, Bundes- und Schulebene den Umgang mit Rassismus an der Schule regeln. Es macht deutlich, dass Landesinstitute für Bildung und freie Bildungsträger das Thema Rassismus in Form von Handreichungen, Fortbildungen und Leitfäden in die Schule tragen – ebenso wie durch Landes- und Bundesmittel geförderte Demokratie-Projekte. Allerdings fehlt das Thema Rassismus als verbindlicher Gegenstand der Auseinandersetzung: im Lehrkräfte-Curriculum in Berlin und Sachsen ist das Thema Rassismus kein verpflichtendes. Auch Fortbildungen zu dem Thema sind für Lehrkräfte freiwillig wählbar. Zudem ist die senatseigene Antidiskriminierungsstelle für Schulen in Berlin zum Zeitpunkt der Forschung über drei Jahre nicht besetzt gewesen. Die Beschwerdestelle für Berliner Schulen gibt auf ihrer Webseite an, dass ihre Aufgabe insbesondere darin besteht, Beschwerden aufzunehmen, Beschwerdeführende zu beraten und Beschwerdewege aufzuzeigen. Darüber hinaus verfügen sie jedoch über keine Befugnisse. Die schulischen Beschwerdewege sehen vor, sich zunächst an eine Lehrkraft zu wenden, dann an die Schulleitung und schließlich an die Schulaufsicht, wenn keine Lösung des Problems erzielt werden kann. Eine zentrale Dokumentation der eingegangenen Beschwerden erfolgt nicht.

### Abb. 1: Ausschnitt des Mappings





In den später mit Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler\*innen geführten Interviews und Gruppendiskussionen zeigt sich, dass viele Schulen mit Trägern politischer Bildung kooperieren, um beispielsweise Fortbildungen oder Projekttag zum Thema Rassismus zu organisieren. In der Bearbeitung von Beschwerden über Rassismus werden diese jedoch selten vonseiten der Lehrkräfte einbezogen. Ebenfalls zeigen sich nahezu keine Bezüge auf Handreichungen und Leitfäden. Und auch die Ombudsstelle in Leipzig, das Beschwerdemanagement der Senatsverwaltung in Berlin sowie andere Anlauf- und Beschwerdestellen spielen in den Interviews und Gruppendiskussionen keine Rolle. Nur die Schulaufsicht, die Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ), außerschulische Bildungsträger sowie das Netzwerk Schule ohne Rassismus werden im Kontext der Thematisierung und Bearbeitung von Rassismus und Antisemitismus benannt.

In einem weiteren Schritt haben wir **Interviews mit Mitarbeiter\*innen von außerschulischen Beschwerdestellen** geführt.

### Die Perspektive von Beratungsstellen gegen Rassismus

- **14 Leitfadeninterviews mit**
  - Bezirklichen Beratungsstellen
  - Ombudsstellen der Länder
  - Antidiskriminierungsberatungen
  - Zivilgesellschaftliche Beratungsstellen (z.T. mit einem Schwerpunkt auf anti-asiatischen Rassismus, Antisemitismus, anti-schwarzem Rassismus, Rassismus gegen Sinti\*zze und Rom\*nja, migrationsbezogenem Rassismus)
- **Auswertung:** Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz / Rädicker 2022)

Folgende **Beschwerden** gehen bei diesen Stellen ein: Die mit Abstand am häufigsten genannte Form der Meldungen von Rassismus in der Schule sind Stigmatisierungen und Kulturalisierungen durch Lehrkräfte. Auch rassistisches und antisemitisches Mobbing unter Schüler\*innen, in das die Schule nicht eingreift, wird von den Befragten sehr häufig thematisiert. Ebenfalls häufig genannt wird die Vergabe schlechterer Noten an rassistisch markierte Schüler\*innen, sowie die Schwierigkeit, trotz guter Noten eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Schüler\*innen mit einem ungeklärten Aufenthaltsstatus und aus den EU-Ländern Rumänien und Bulgarien bekämen oft gar keinen Schulplatz und

blieben darum vom Schulbesuch gänzlich ausgeschlossen. Sehr häufig werden auch die Willkommensklassen als diskriminierend benannt. Die schlechte Qualität dieser Klassen führe dazu, dass Schüler\*innen z.T. jahrelang darin verbleiben müssten. Zudem würden Schüler\*innen, die bereits seit längerem Deutsch sprechen, nicht notwendigerweise in Regelklassen verwiesen. In Bezug auf rassistische Lehrmaterialien wird vor allem problematisiert, dass oft mit rassistischem Wording ein eurozentristisches Weltbild vermittelt wird, welches die kulturellen, religiösen oder Herkunfts-Bezüge der Schüler\*innen abwertet. Auch das Übergehen der Eltern bei wichtigen Entscheidungen ist Gegenstand von Beschwerden, ebenso wie Konflikte um das Kopftuch.

Um die Relevanz dieser Ergebnisse abzusichern, haben wir zudem eine Auswertung der von 2018-2023 eingegangenen Meldungen über rassistische und antisemitische Diskriminierung in der Schule bei den **Berliner Registerstellen** vorgenommen.

### Was ist das Berliner Register?

Jeder Berliner Bezirk verfügt über eine Registerstelle, bei der diskriminierende Alltagserfahrungen in Berlin anonym gemeldet werden können (<https://berliner-register.de>). Die Gesamtheit dieser Registerstellen bildet das Berliner Register. Für die vorliegende Untersuchung wurden im Zeitraum 2018–2023 insgesamt 210 gemeldete Fälle von Rassismus und Antisemitismus in der Schule aus allen Berliner Bezirken ausgewertet.

Die von den Beratungsstellenmitarbeiter\*innen genannten und die bei den Registerstellen gemeldeten Beschwerden stimmen überein. Ergänzend verweisen die Meldungen bei den Registerstellen auf rechte Broschüren, Sticker und Graffiti in der Schule, sowie tätliche Angriffe von Lehrkräften auf Schüler\*innen.

Wie sieht es nun mit dem **Umgang mit Beschwerden über Rassismus in der Schule aus Sicht der Beratungsstellenmitarbeiter\*innen** aus? In den Interviews wird fast ausschließlich davon berichtet, dass Schulen Beschwerden über Rassismus abwehren. Wir haben die Aussagen inhaltsanalytisch analysiert und dadurch fünf verschiedene Modi der Abwehr von Beschwerden über Rassismus herausgearbeitet:

- **Ignorieren**, also Nicht-Beachten von Beschwerden, Fortsetzen von diskriminierendem Verhalten, u.a. durch die Verweigerung von Gesprächsterminen.
- **Bagatellisieren**, also das Kleinreden des Beschwerdegrunds, indem u.a. auf eine fehlende Intention, zu diskriminieren, fehlendes Wissen oder auf ein antirassistisches Selbstverständnis der Schule verwiesen wird.

- **Umdeuten**, indem auf die Überempfindlichkeit oder Emotionalität der Beschwerdeführenden verwiesen wird oder diskriminierende Praktiken pädagogisch gerechtfertigt werden (z.B. Deutschgebote auf dem Schulhof).
- **Delegitimieren**, indem die Glaubwürdigkeit der Beschwerdeführenden durch Kulturalisierung oder das Anlasten eines früheren Fehlverhaltens diskreditiert wird.
- **Täter-Opfer-Umkehr**, die in der Projektion des Anlasses für den Konflikt auf die Beschwerdeführenden besteht.

Diese Modi der Abwehr zeigen sich auch in anderen Analysen des Sprechens über Rassismus (vgl. Doğmuş et al. 2022; Mecheril 2015, Messerschmidt 2014). Gerade in den Modi der Umdeutung, Delegitimierung und der Täter-Opfer-Umkehr spiegeln sich rassistische Wissensbestände wider, indem mit dem Verweis auf Herkunft oder Kultur die Abwehr einer Beschwerde begründet wird.

Die Abwehr der Beschwerden erfolgt aus der Perspektive der Beschwerdestellen-Mitarbeiter\*innen über alle Instanzen der Schule hinweg. Das bedeutet, dass Lehrkräfte, Schulleitungen und die gegenüber Schulen weisungsbefugten Schulaufsichten in der Regel die Perspektive der Schule einnehmen und nicht die Perspektive der Beschwerdeführenden. Das hat laut den Interviewten auch damit zu tun, dass alle diese Instanzen mit Lehrkräften besetzt sind, die sich kollegial verbunden fühlen und langfristig miteinander arbeiten müssen. Weil eine Beschwerde-Architektur fehlt, sind Schüler\*innen allerdings darauf angewiesen, dass ihre Interessen von Lehrkräften und Schulleitungen vertreten werden.

**Wichtig: Beratungsstellen werden erst dann aufgesucht, wenn Konflikte sich in der Schule nicht lösen lassen.** Häufig sind diese dann bereits sehr verhärtet. Mit diesen Befunden kann also keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern Schulen auch konstruktiv mit Beschwerden umgehen. Nichtsdestotrotz verweisen sie auf institutionelle Hürden für Beschwerdeführende.

#### **Weiterführende Literatur:**

- Karakayalı, Juliane, Christina Biel, Cristina Raffaele (2025): Kurumsal Irkcilik ve Okulda Buna İlişkin Şikayetler, „Okulu seviyorum ama Okul beni sevmiyor“, in: Uğur Tekin, Poyraz Kolluoğlu, Suzan Oktay Erol, Nese Sahin Tasğın (2025): *Coklu Krizler Gölgesinde Sosyal Hizmet*, Istanbul: Nika, S. 145-161.
- Biel, Christina, Cristina Raffaele (2025): Mit Antidiskriminierungsberatung gegen Rassismus in der Schule kämpfen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 10(2), S. 149-163. Doi:10.3224/zdfm.v10i2.04

- Karakayalı, Juliane, Christina Biel, Cristina Raffaele (2026): Institutioneller Rassismus und Beschwerden dagegen in der Schule, in: Anja Steinbach, Rudolf Leiprecht (Hrsg.), *Handbuch Schule und Rassismus*. i.E.
- Podcast-Beitrag: Gemeinsam weiterdenken hoch 6. Wie umgehen mit Rassismus in der Schule – Einblicke in die Studie ORAS. [online] <https://www.eh-berlin.de/presse/podcast-gemeinsamt-weiterdenken-hoch-6>

## 4.2. FORSCHUNGSPHASE 2: INSIDE SCHULE

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse haben wir die Forschungsphase 2 begonnen, nämlich die Erhebung an den Schulen selbst. Diese hat sich schwierig gestaltet, denn von 168 in Berlin und Leipzig angefragten Schulen haben nur 14 Bereitschaft gezeigt, an der Studie teilzunehmen. Hier zeigen sich sowohl die grundsätzliche Überforderung der Schulen, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, als auch eine große Zurückhaltung, den schuleigenen Umgang mit Beschwerden über Rassismus zum Thema zu machen. Geforscht haben wir an 12 weiterführenden und 2 Grundschulen. Die Forschung in den Schulen ist in 3 Schritten erfolgt:

1. Erhebung der bereits bestehenden Antidiskriminierungsmaßnahmen durch Interviews mit Schulleitungen und die Auswertung der schuleigenen Webseiten
2. Gruppendiskussionen mit Schüler\*innen
3. Gruppendiskussionen mit Lehrkräften.

### 4.2.1. Übersicht zu Antidiskriminierungsmaßnahmen in den teilnehmenden Schulen

Angefragt haben wir Schulen, über deren Außendarstellung sichtbar ist, dass sie sich bereits mit den Themen Rassismus und Diskriminierung beschäftigen.

#### Mit welchen Maßnahmen thematisieren Schulen Rassismus und Antisemitismus?

- Auswertung der Webseiten von 12 weiterführenden und 2 Grundschulen in Berlin und Leipzig
- 14 Einzelinterviews mit Schulleitungen und Schulsozialarbeit

In einem **ersten Schritt** haben wir über die Sichtung **der schuleigenen Webseiten und Interviews mit Schulleitungen** erhoben, welche Themen und Ereignisse mit Bezug zu

Antisemitismus und Rassismus an der Schule präsent sind und welche Maßnahmen die Schulen diesbezüglich bereits ergriffen haben. Denn wir sind davon ausgegangen, dass der Umgang mit Beschwerden auf die bestehenden Beschwerde- und Präventionsstrukturen zurückzuführen ist. Die so entstandenen Schulprofile haben wir in einer Tabelle festgehalten. Ein Beispiel dafür findet sich in Tabelle 1.

**Tabelle 1:** Schulprofile der untersuchten Schulen

Schule	Beginn der Auseinandersetzung	Themen	Beschwerden von Schüler*innen, Eltern	Präventiver Umgang	Kooperationen
Früchte-schule	Antisemitisches Mobbing	Muslimische Feiertage, Neonazis unter den Schüler*innen	Lehrmaterialien, rassistisches Mobbing	Gedenkstättenbesuche, Fortbildungen zu Diversität	Jüdisches Museum, Stadtteilmütter, Respect Coaches

Als präventive Maßnahmen wird die Verankerung der Themen im Unterricht, die Verstetigung von Fortbildungen und Projektwochen für Schüler\*innen und Lehrer\*innen, die Kooperation mit außerschulischen Trägern politischer Bildung (u.a. ADAS, EOTO, I-Päd, Jüdisches Museum, KIGA, Respect Coaches), sowie der Besuch außerschulischer Lernorte genannt. Einzelne Schulen versuchen, die Schutzkonzepte gegen sexualisierte Gewalt in Hinblick auf allgemeine Diskriminierung weiterzudenken, haben AGs gegründet, die sich mit Rassismus und Antisemitismus befassen, Beschwerdebriefkästen aufgestellt, bei denen anonym Beschwerden eingereicht werden können, Clearingstellen eingerichtet, Gesprächsleitfäden entwickelt, an denen sich Lehrkräfte im Umgang mit Rassismus und Antisemitismus orientieren können, und Empowerment-Räume geplant, die Schüler\*innen Schutz bieten sollen.

#### 4.2.2. Der Umgang mit Beschwerden aus Sicht der Schüler\*innen

Im **2. Forschungsschritt** haben wir an den 12 weiterführenden Schulen **Gruppendiskussionen mit Schüler\*innen** geführt. Die Entscheidung, auch an Grundschulen zu forschen, ist erst im Prozess gefallen. Da zu diesem Zeitpunkt eine kindgerechte Anpassung der Erhebungsinstrumente nicht mehr möglich gewesen ist, haben wir auf die Schüler\*innenperspektive an den Grundschulen verzichten müssen.

## Wie erleben Schüler\*innen den Umgang mit Beschwerden über Rassismus?

- 12 Gruppendiskussionen mit Schüler\*innen, die sich in der Schule mit den Themen Rassismus und Beschwerden befassen
- Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz / Rädicker 2022)

Die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Schüler\*innen sind **nicht** danach ausgewählt worden, ob sie über Rassismuserfahrungen verfügen, denn die Diskussion hat nicht darauf abgezielt, Rassismuserfahrungen von Schüler\*innen in der Schule zu erheben. Damit sollte auch vermieden werden, dass Schüler\*innen abwertende oder gar traumatisierende Erfahrungen für die Forschung reproduzieren müssen. Trotzdem ist über eigene Rassismuserfahrungen gesprochen worden – darunter die Erfahrung, von Lehrkräften vor der ganzen Klasse rassistisch beleidigt oder als unfähig bezeichnet zu werden. Ebenfalls sind schlechtere Benotungen genannt worden sowie Sanktionen aufgrund von „Palästina“ Schriftzügen auf Kleidung oder Schulmaterialien.

Da das Projekt den Umgang mit Beschwerden über Rassismus an der Schule erforscht, sind stattdessen Schüler\*innenvertretungen oder mit Rassismus befasste AGs für die Gruppendiskussionen ausgewählt worden. Grund dafür ist die Annahme, dass diese Instanzen Kenntnis über die Strukturen der Schule im Umgang mit Rassismus haben. Wenngleich die Teilnahme freiwillig gewesen ist, ist es dennoch zu Situationen gekommen, in denen wir wahrgenommen haben, dass die Anwesenheit der Lehrer\*innen das Sprechen der Schüler\*innen bei den Diskussionen beeinflusst hat.

Die **Ergebnisse** zeigen, wie die Schüler\*innen den Umgang mit Beschwerden über Rassismus an der Schule wahrnehmen.

- **Keine Konsequenzen bei Beschwerden:** In der Regel nehmen Schüler\*innen nicht wahr, dass sich etwas sichtbar ändert, wenn sie sich über rassistische Vorfälle beschweren.
- **Ignorieren, bagatellisieren:** Vielmehr haben sie – wie auch schon die Mitarbeiter\*innen der Beschwerdestellen – den Eindruck, dass Lehrkräfte rassistische Äußerungen von Schüler\*innen oder Beschwerden darüber bagatellisieren oder ignorieren. Dazu gehört auch, dass Lehrkräfte rassistische Aussagen von Schüler\*innen zu Witzen erklären und dazu auffordern, diese nicht so ernst zu nehmen.
- **Täter-Opfer-Umkehr:** Auch müssen Schüler\*innen damit rechnen, für ihre Beschwerde sanktioniert zu werden. So berichten Schüler\*innen, dass sie zum

eigentlichen Problem erklärt werden oder ihnen gedroht wird, ihre Eltern zu involvieren. Schüler\*in T-Shirt formuliert das so:

„Lehrer bekommen meist mit, dass (.) was Rassistisches gesagt wird, jedoch gehen die meist davon aus, (.) wenn jetzt zum Beispiel ein Freund von mir was zu mir sagt, (.) dass/ (gedehnt) (.) dass das dann nur Spaß sein könnte, (.) weil wir ja eh Freunde sind (.) ähm und deshalb nichts dagegen tun. Wenn man (.) dann sagt, ja, das war aber rassistisch, das kann man nicht sagen, (.) dann sagen die meisten Lehrer oder (.) denken sich die meisten Lehrer, ja, okay, das sagt er nur damit der andere Schüler Ärger bekommt.“ (Kleidungsschule, GD Schüler\*innen, Z. 35-69)

Darüber hinaus gibt es Schilderungen, dass Lehrkräfte nach einer Beschwerde weinen oder Schüler\*innen moralisch unter Druck setzen.

- **Delegation:** Häufig erleben die Schüler\*innen, dass der Umgang mit ihren Beschwerden delegiert wird – darunter an Instanzen, von denen sie sich keine Hilfe oder sogar Sanktionen erwarten. Zudem werden sie aufgefordert, das Problem rassistischer Beleidigung durch Lehrkräfte selbst zu lösen, was ihnen aufgrund des Machtgefälles zu den Lehrkräften nicht möglich scheint. Ebenfalls wird ihnen geraten, ihre Eltern zu involvieren. Diese können aber in Situationen an der Schule nicht eingreifen. Auch die Aufforderung, zur Schulsozialarbeit zu gehen, wird selten als hilfreich für den Umgang mit Beschwerden empfunden. Der Rat, zur Schulleitung zu gehen, erscheint als nicht zielführend, weil Schüler\*innen dort auch zur Disziplinierung hingeschickt werden und die Schulleitung darum nicht als unterstützend wahrgenommen wird.
- **Fassade:** Wenn doch etwas gegen Rassismus unternommen wird, so erfolgt das nach Meinung der Schüler\*innen eher nicht, um Rassismus abzubauen, sondern in erster Linie, um das Image der Schule aufzuwerten. Schüler\*in Orkan bemerkt dazu:

„Die Art, wie sich unsere Schule präsentiert, mit dem Label Schule ohne Rassismus, da geht es nur um das Image, auf das geachtet wird, und nicht um die Dinge, die wirklich an der Schule passieren. Ich kenne Leute, die haben die Schule verlassen, weil sie Probleme mit Rassismus oder Antisemitismus hatten oder die Art, wie die Schule mit neurodiversen Schüler\*innen umgeht, es ist so offensichtlich, dass das hier kein Ort ist, an dem alle sich entwickeln können.“ (Luftschule, GD Schüler\*innen, Z. 468-481)

Diesbezüglich merken die Schüler\*innen auch an, dass es zu wenig Angebote gibt, um sich angemessen mit den Themen Rassismus und Antisemitismus auseinanderzusetzen.

- **Bestrafen:** Viel häufiger ginge es darum, rassistisches Verhalten zu unterbinden und, wenn es doch aufkommt, individuell zu bestrafen. Das Strafen wird dabei als wenig wirkungsvoll angesehen, weil damit keine inhaltliche Auseinandersetzung stattfindet.

„Ähm also (.) ich finde in der Schulkonferenz äh und (.) als das (.) mit den Hakenkreuzen ähm (..) äh passiert ist, als die/ weil halt auch im/ in den Erdkunderäumen (.) auch an den Wänden waren, äh wurde nur GANZ KURZ, also wirklich sehr, sehr kurz thematisiert, (..) äh wie man die Person (..) äh ausfindig machen kann. Man hat nicht darüber geredet, (.) was man dagegen tun könnte, sondern halt einfach nur (..) äh (..) wie man die Person finden kann und (..) so sch/ äh äh also am Ende hat man halt kein Ergebnis gefunden und (..) das Thema war dann auch ziemlich schnell abgehakt.“ (Kleidungsschule, GD Schüler\*innen, Z. 309-316)

Das Beispiel zeigt, dass die Konzentration auf Strafen einer tatsächlichen Auseinandersetzung entgegensteht: Kann niemand bestraft werden, wird das Thema nicht weiterverfolgt.

- **Gründe, sich nicht zu beschweren:** In den Interviews werden viele Gründe genannt, warum Schüler\*innen sich nicht beschweren, wenn sie Rassismus erleben. Dazu gehören a) die Angst vor schlechter Benotung, b) die Unkenntnis von Vertrauenslehrkräften oder anderen Instanzen, an die man sich wenden könnte, c) die Angst vor Stigmatisierung, wenn man die Schulpsychologin aufsucht, d) die Besetzung einer Antidiskriminierungsstelle nur mit Lehrkräften, die man nicht kennt, e) die Angst, nicht ernst genommen zu werden, insbesondere, weil die zuständige Lehrkraft selbst keine Rassismuserfahrungen hat oder sie schon einmal Rassismus bagatellisiert hat, f) die Angst, das Mitschüler bestraft werden, weil man das für keine wirksame Methode hält und weil man keine Petze sein will, g) weil man das Gefühl hat, dass es eh nichts bringt oder weil die zuständigen Lehrkräfte ohnehin als überfordert wahrgenommen werden. Die Suche nach Hilfe ist zudem schambesetzt, wie das folgende Zitat zeigt:

„KIRSCHKE: //Und an sich// ist es auch so ein (.) Ding von ich glaube/ (..) die fühlen sich ein äh bisschen so, das ist so ein Ding von SCHWÄCHE, wenn die da hingehen gefühlt.

#00:17:55-0#

LULO: //Ja// #00:17:55-1#

KIRSCHKE: //Weil// (atmet hörbar) jeder weiß/ also wenn du davor stehst so/ #00:17:57-3#

LULO: //Jeder weiß, dass da das Büro der Schulpsychologin ist.//“ (Früchteschule, GD Schüler\*innen, Z. 363-394)



Insgesamt verweisen die Ergebnisse der Auswertung der Interviews mit den Schüler\*innen darauf, dass die Befragten sich nicht ausreichend bei Beschwerden über Rassismus unterstützt fühlen. Aus diesem Grund verfügen sie über vielfache Erfahrung damit, sich nicht zu beschweren.

#### 4.2.3. Umgangsweisen und Handlungsorientierungen von Lehrkräften

Ausgehend von den Erfahrungen der Beratungsstellenmitarbeitenden und der Schüler\*innen sind wir tiefer in das „institutionelle Leben“ (Ahmed 2012, eigene Übersetzung) der Schule eingetaucht: Anhand von Gruppendiskussionen haben wir die Umgangsweisen und Handlungslogiken von Lehrkräften rekonstruiert, da sie die das Kerngeschehen von Schule – den Unterricht – wesentlich gestalten. Dabei hat uns besonders interessiert, welche Rolle die Organisation Schule und der institutionelle Rassismus dabei spielen.

##### Wie gehen Lehrkräfte mit Beschwerden über Rassismus um und woran orientieren sie sich dabei?

- 21 Gruppendiskussionen mit Pädagog\*innen (Lehrer\*innen, Sonderpädagog\*innen, Schulsozialarbeit, Erzieher\*innen) an 14 Schulen in Berlin und Leipzig
- Dokumentarische Auswertung zur Rekonstruktion von explizitem und implizitem Wissen (Amling 2021; Bohnsack 1989; Bohnsack / Schäffer 2013; Loos / Schäffer 2001; Przyborski 2004)

Entgegen unseren Erwartungen haben wir herausgefunden, dass es keine einzelschulspezifischen Umgangsweisen und Handlungslogiken gibt, die sich darauf zurückführen lassen, wie viel Antidiskriminierungsarbeit bereits in den Schulen geleistet worden ist oder in welchem Einzugsgebiet die Schule liegt. Stattdessen zeigen sich innerhalb der Einzelschulen verschiedene und sich zum Teil **widersprechende Verständnisse von Rassismus und Antisemitismus, sowie Umgangsweisen** damit. Gemeinsame Vorgehensweisen zeigen sich dementsprechend in den Gruppendiskussionen nicht. Auch werden rassismuserfahrene Lehrkräfte nicht unterstützt, wenn sie versuchen, gegen eigene Diskriminierungserfahrungen vorzugehen. Überspielt werden die unterschiedlichen und widersprüchlichen Umgangsweisen und die unterschiedlichen Erfahrungen mit Rassismus mit einem **symbolischen Verweis auf ein ‚Wir‘ als Schule** mit antirassistischem Anspruch, die sich von anderen Schulen abhebt. Dafür werden Rassismus und Antisemitismus zu Problemen einzelner abweichender Schüler\*innen oder Kolleg\*innen erklärt und mit deren Alter, Sozialisation oder – entsprechend einer rassistischen Zuschreibung - kulturellen Herkunft

erklärt. Damit wird in den Gruppendiskussionen Einheit nach innen und außen symbolisiert, wo es sie handlungspraktisch nicht gibt und der Rassismus und auch Antisemitismus an nicht-anwesende Akteur\*innen an der Schule delegiert.

Erklären lässt sich das zum einen mit dem Mangel an bildungspolitischen Vorgaben. Dort, wo keine formalen Regeln für den Umgang mit Rassismus und Antisemitismus existieren, werden individuelle Umgangsweisen entwickelt. Ermöglicht wird das auch durch die Professionsrolle von Lehrkräften: Als geschulte Pädagog\*innen dürfen Lehrer\*innen legitimerweise eigenständig in der Schule unterrichten und Schule gestalten. Das hohe Maß an Autonomie ist auch notwendig, weil Lernprozesse nur bedingt standardisierbar sind und Lehrer\*innen daher situationsabhängig Entscheidungen treffen müssen (Klatetzki 2010). Das Problem für die Bearbeitung von Rassismus ist jedoch, dass Rassismus und Antisemitismus als Themen nicht strukturell in der Lehrer\*innenbildung verankert sind (Shure 2021) und das individuelle Handeln darum häufig nicht angemessen ist, um Diskriminierungen zu begegnen.

Das führt dazu, dass Lehrer\*innen strukturell bedingt Rassismus und Antisemitismus nicht erkennen und bearbeiten können. Die fehlende Professionalisierung erklärt auch, warum Rassismus und Antisemitismus auf der Ebene persönlicher Meinungen besprochen und als persönlicher Vorwurf empfunden werden und weniger als Themen, die Reflexivität und einer professionellen Auseinandersetzung bedürfen. Die Auseinandersetzung mit Rassismus verbleibt damit bei interessierten oder betroffenen Einzelpersonen. Rassismusvulnerable Lehrkräfte erfahren zudem selten praktische Unterstützung von Kolleg\*innen, wenn sie eigene Erfahrungen ansprechen. Dass der Umgang mit Rassismus nicht zum Kerngeschehen der Schule und den Kernkompetenzen von Lehrer\*innen gehört, begünstigt Abwehrreaktionen wie das Ignorieren, Umdeuten, Delegieren, sowie den erzieherisch-straftenden Umgang.

Die unterschiedlichen Formen der Abwehr werden in den Gruppendiskussionen begründet und erscheinen so mehr oder weniger vernünftig und legitim. Das **Ignorieren** rassistischer Beleidigungen wird etwa damit erklärt, dass die betroffene Person diese nicht gehört habe und damit kein Handlungsbedarf besteht, zeitliche Ressourcen fehlen oder Unsicherheit in der Bearbeitung besteht. Deutlich wird das etwa in der wiederkehrenden Metapher des „Fasses“, von dem unklar ist, ob man es aufmachen oder lieber verschlossen halten solle, da die Schüler\*innen den Unterricht „sprengen“ wollen. Rassistische oder antisemitische Äußerungen werden zudem als Witz oder jugendliches Austesten von Grenzen **umgedeutet und heruntergespielt**. Beschwerden über Rassismus von Schüler\*innen werden auch als Strategie gedeutet, sich einen Vorteil verschaffen oder von eigenem Fehlverhalten (u.a. homophoben oder antisemitischen Äußerungen) ablenken zu wollen. Dabei wird auch rassistisches oder antisemitisches Wissen mobilisiert, sodass es legitim erscheint, nicht zu reagieren.

Wird ein Handlungsbedarf gesehen, diskutieren Lehrkräfte über die Frage der Zuständigkeit. Dabei orientieren sie sich an den Instanzen, die es an der Schule formal bereits gibt: Sind Rassismus und Antisemitismus Themen für Vertrauenslehrkräfte, den Ethik- oder Geschichtsunterricht, die Klassenlektionsstunde oder die Schulleitung? Diese Orientierung an der Formalstruktur ist dabei charakteristisch für die Schule als Organisationstyp (vgl. Drepper / Tacke 2012): Das **Delegieren** wird damit begründet, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus Zeit beansprucht, die für den Unterricht benötigt wird. Ein primäres Ziel von Schule – die Vorbereitung auf Schulabschlüsse – steht damit der Bearbeitung von Rassismus und Antisemitismus entgegen.

Übernehmen Lehrkräfte selbst die Verantwortung in der Situation zeigt sich wiederholt ein **erzieherisch-straftender Umgang**. Gegenüber Schüler\*innen ergreifen Lehrkräfte bei der Bearbeitung von Rassismus und Antisemitismus Maßnahmen wie das Führen von erzieherischen Gesprächen, das Einfordern von Entschuldigungen, Einträge ins Klassenbuch, oder das Erteilen von Tadeln. Sie orientieren sich somit handlungspraktisch an den Maßnahmen, die ihnen laut Schulgesetz zur Verfügung stehen. Der erzieherisch-straftende Umgang folgt dabei der schulischen Einteilung in richtiges und falsches Verhalten, wobei falsches Verhalten eine Sanktion nach sich ziehen kann, die eine inhaltliche Auseinandersetzung erschwert. Dabei werden Schüler\*innen zum Teil vor der Klasse beschämt. Die Bedürfnisse rassistisch oder antisemitisch diskriminierter Schüler\*innen werden in der Regel nicht thematisiert. Dabei verweisen Lehrer\*innen explizit auf ihre hierarchische Überlegenheit gegenüber den Schüler\*innen, welche ein solches Vorgehen rechtfertige. Sie beziehen sich also auf ihre formale Stellung in der Organisation Schule, um ihr Handeln zu rationalisieren (vgl. Drepper / Tacke 2012). Im Ergebnis findet keine tiefergehende inhaltliche Auseinandersetzung mit den Hintergründen rassistischer oder antisemitischer Äußerungen statt. Das scheint auch dann so zu sein, wenn Gespräche geführt werden. In den Gruppendiskussionen finden sich keinerlei nähere Ausführungen dazu, was es bedeutet, wenn ein Gespräch geführt wird, was mit welchem Ziel thematisiert und wie darauf reagiert wird. Ein Gespräch zu führen, erscheint somit eher ein quasi formaler Akt zu sein, mit dem eine Lehrkraft unter Beweis stellt, gehandelt zu haben.

Es finden sich jenseits der Abwehr von Beschwerden aber auch Schilderungen, aus denen hervorgeht, dass Maßnahmen entwickelt werden, um mit Beschwerden über Rassismus und Antisemitismus umzugehen. Diese liegen jedoch quer zur Institution Schule mit ihren Zielen, Zuständigkeiten und Regeln, an denen sich Lehrkräfte aber, wie wir bis hierher gezeigt haben, vor allem orientieren. **Jenseits der schulischen Logik der Praxis** zeigen sich Bemühungen einzelner Lehrkräfte und AGs, den Diskriminierungsschutz in der Schule aufzubauen, Stellen für Antidiskriminierungsbeauftragte einzurichten, Beschwerdestellen einzusetzen und schulinterne Fortbildungen zu organisieren. Diese Bemühungen gehen jedoch von einzelnen

engagierten Lehrkräften aus, die höchstens geringfügig für ihr Engagement entlastet werden. Ihre Arbeit ist nicht schulstrukturell verankert und bleibt damit punktuell und prekär. Häufig sind diese Instanzen in der Schulgemeinschaft gar nicht bekannt oder es bleibt unklar, in welchen Fällen sie aufgesucht werden können – sind sie immer und bei allen Fällen von Diskriminierung zuständig, oder nur, wenn man selbst nicht weiterweiß oder zur Dokumentation? Zum Teil erleben diese Initiativen wenig Akzeptanz im Kollegium oder stoßen sogar auf Ablehnung. Auch die Unterstützung seitens der Schulleitung ist nicht immer gegeben und Ressourcen kaum vorhanden. Neu geschaffene Strukturen werden mit viel Kraftaufwand etabliert, sind aber nicht auf die Formalstruktur abgestimmt: So bleibt offen, wie sich beispielsweise die neue Beschwerdestelle zur Schulleitung oder Klassenleitung verhält, wann wer zu kontaktieren ist und was diese Instanzen dann tun können und sollten.

### Weiterführende Literatur:

- Karakayalı, Juliane Christina Biel, Cristina Raffaele (2026): Institutioneller Rassismus im Kontext von Beschwerden darüber in der Schule: Eine Organisations- und Rassismustheoretische Analyse, in: Juliane Karakayalı, Paul Mecheril (Hrsg.): *Institutioneller Rassismus – theoretische und methodologische Zugänge zu Diskriminierungsverhältnissen im Kontext Schule*. Weinheim: Beltz. i.E.

## 5. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Forschungsphasen I und II zeigen ein hohes Maß an Kongruenz in Bezug auf den schulischen Umgang mit Beschwerden. Sowohl die Auswertung der Dokumente und Expert\*inneninterviews als auch der Gruppendiskussionen verweisen auf das Fehlen einer bildungspolitischen Strategie, die ausreichend Ressourcen zur Bearbeitung von Beschwerden über Rassismus und Antisemitismus in der Schule bereitstellt und das Verhältnis von Antidiskriminierungs- und Schulstrukturen regelt. Die **Annäherung über die Außenperspektive** hat in Einklang mit der Literatur zu Rassismus in der Schule (vgl. Bonefeld / Dickhäuser 2018; Dirim / Mecheril 2017; Funck / Ciesielski 2025; Kollender 2020; Spielhaus et al. 2020) gezeigt, dass vielfältige Anlässe für Beschwerden über Rassismus und Antisemitismus in der Schule bestehen. Doch anstatt auf diese Beschwerden einzugehen, entwickeln Schulen Routinen der Abwehr: Ignorieren, Bagatellisieren, Umdeuten und Delegitimieren von Beschwerden, sowie die Täter-Opfer-Umkehr. Diese Routinen der Abwehr von Beschwerden über Rassismus sind in ähnlicher Form bereits in anderen Studien, die sich mit dem Sprechen über Rassismus in Bildungskontexten befassen, identifiziert worden (vgl. Doğmuş et al. 2022; Mecheril 2015, Messerschmidt 2014; Zünbül / Ergün-Hamaz 2025). Damit wird deutlich, dass auch im Kontext von Beschwerden das Sprechen über Rassismus in der

Schule Abwehr hervorruft, was eine Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von institutionellem Rassismus erschwert.

Von der **schulischen Innenperspektive** ließen sich diese Ergebnisse bestätigen, ergänzen und erklären. Aus den Gruppendiskussionen mit den Schüler\*innen haben wir ähnliche Modi der Abwehr identifiziert: fehlende Konsequenzen, das Ignorieren und Bagatellisieren von Beschwerden, sowie Täter-Opfer-Umkehr. Hinzu kommt, dass Beschwerden in der Schule delegiert oder mit Verweis auf die Fassade abmoderiert werden. Diese Umgangsweisen führen zu Frustration und die Schüler\*innen bleiben mit ihren Diskriminierungserfahrungen allein. Aus den Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften wird deutlich, dass der Verweis auf ein „Wir als Schule“ dazu beiträgt, unterschiedliches Wissen über Rassismus und unterschiedliche Umgangsweisen damit zu überspielen und der Erwartung an ein geeintes schulorganisatorisches Handeln symbolisch zu entsprechen. Zudem zeigen sich Modi des Umdeutens und Bagatellisierens, sowie des Strafens im Umgang mit Beschwerden über Rassismus und Antisemitismus, die auch mit den anderen Ergebnissen übereinstimmen. Orientiert werden diese Umgangsweisen von schulorganisationalen Rollen, Regeln und Zielen, die vor dem Hintergrund knapper Ressourcen und des Wissens über Rassismus verhandelt werden.

Gleichzeitig werden aber auch Umgangsweisen sichtbar, die jenseits der formalen Strukturen liegen – darunter das Einrichten spezifischer Beschwerdestellen oder das Benennen von Antidiskriminierungsbeauftragten. Diese Bemühungen werden von engagierten Lehrkräften getragen, denen im Zuge ihrer Bemühungen auch Widerstände aus dem Kollegium begegnen. Dabei werden auch rassistische Wissensbestände mobilisiert, sodass deutlich wird, wie Rassismus die ohnehin volatile Bearbeitung von Rassismus und Antisemitismus erschweren kann und rassistische Verhältnisse auch im Umgang mit Beschwerden normalisiert und verstetigt werden. Darüber hinaus zeigt sich eine fehlende Harmonisierung dieser Bemühungen mit der bestehenden Schulstruktur, was ihre Wirkung stark beschränkt und zu Verunsicherungen führt.

Die Ergebnisse verweisen daher auf die Notwendigkeit, das Recht auf diskriminierungsfreies Lernen bildungspolitisch zu konkretisieren und in der Schule strukturell als Teil einer breiteren Antidiskriminierungsarchitektur zu verankern. Innerhalb von Schule werden angesichts der bildungspolitischen Leerstelle zum Teil gegenläufige Umgangsweisen mit Beschwerden über Rassismus und Antisemitismus entwickelt. Zudem werden eigene Strukturen aufgebaut, doch diese können die bildungspolitische Leerstelle nicht ausgleichen. Auch der Verweis auf außerschulische Angebote zur Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus reicht nicht aus, da Melde- und Beratungsstellen bei der Bearbeitung von Beschwerden mit schulischen Routinen der Abwehr konfrontiert sind. Dementsprechend müsste

Diskriminierungsschutz auch innerhalb von Schule verbindlich verankert werden. Das kann nur auf bildungspolitischer Ebene geschehen. Wesentliche Impulse dafür liefern diskriminierungskritisch geschulter Expert\*innen aus der Zivilgesellschaft (u.a. ADAS 2021). Sie fordern mitunter, Diskriminierung als Rechtsverletzung zu behandeln, gesetzlich mandatierte Anlaufstellen zu stärken, verpflichtende Aus- und Fortbildungsstrukturen für pädagogisches Personal auszubauen, sowie Beschwerdeverfahren zu etablieren, die sich an den Bedürfnissen rassismus- und antisemitismusvulnerabler Personen orientieren. Nicht zuletzt ist eine Institutionalisierung von Antidiskriminierung auf allen Ebenen von Schule und eine Harmonisierung schulischer, staatlicher und zivilgesellschaftlicher Strukturen notwendig, um eine effektive Antidiskriminierungsarchitektur im Kontext Schule zu etablieren.

## Literaturverzeichnis

Abgeordnetenhaus Berlin (2020): *Schriftliche Anfrage der Abgeordnete Dr. Maja Lasić (SPD) vom 13. August 2020 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 17. August 2020) zum Thema Diskriminierungskritische Schule in Berlin – Umsetzungsstand 2020 und Antwort vom 11. September 2020 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 11. Sep. 2020)*. Online verfügbar unter: <https://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/18/SchrAnfr/s18-24580.pdf> [11.12.2025].

Adorno, Theodor W. [1951] (2001): *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Berlin und Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Ahmed, Sara (2012): *On being included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham: Duke University Press.

Amling, Steffen (2021): Modi des Lernens in pädagogischen Organisationen. Theoretische Überlegungen, methodischer Zugang und empirische Befunde am Beispiel der Schule. *Forum qualitative Sozialforschung*, 22(1), Art. 12.

Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (2020): *Policy Brief: „Strukturelle Veränderungen sind möglich: Eine Antidiskriminierungsarchitektur für Berliner Schulen aufbauen“*. Ergebnisse und Empfehlungen der Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz (ADAS), Juni 2021 (LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V., Hrsg.). Berlin. [https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2022/03/2021\\_ADAS\\_PolicyBrief.pdf](https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2022/03/2021_ADAS_PolicyBrief.pdf) [11.12.2025]

Anlaufstelle Antidiskriminierungsschutz an Schulen – ADAS (2021): *Diskriminierung an Berliner Schulen - ADAS berichtet. Monitoringbericht der Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) für die Jahre 2018, 2019, 2020* (LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V., Hrsg.). Berlin. <https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2021/11/Diskriminierung-an-Berliner-Schulen-ADAS-berichtet.pdf> [31.10.2024].

Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske & Budrich.

Bohnsack, Ralf und Burkhard Schäffer (2013): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode, in: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 331-346

Bonefeld, Meike und Oliver Dickhäuser (2018): (Biased) Grading of Student's Performance: Student's Names, Performance level, and implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology*. [www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5954233](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5954233) [22.2.2024].

Chernivsky, Marina, Friederike Lorenz und Johanna Schweitzer (2020): Antisemitismus im (Schul-)Alltag – Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment. [https://zwst-kompetenzzentrum.de/wpcontent/uploads/2021/04/Forschungsbericht\\_Familienstudie\\_2020.pdf](https://zwst-kompetenzzentrum.de/wpcontent/uploads/2021/04/Forschungsbericht_Familienstudie_2020.pdf), [30.01.2024].

Dirim, İnci und Paul Mecheril (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen, in: Karim Fereidooni und Meral El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 447–462.

Doğmuş, Aysun, Veronika Kourabas und Nadine Rose (2022): Beredtes Schweigen über Rassismus. Be- und Entlastung von Lehrer\*innen im Sprechen über Rassismus und das Potential von Rassismushinweisen, in: Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure, Anja Steinbach (Hrsg.), *Lehrer\*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 168-185.

Doğmuş, Aysun (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer\*innen*. Wiesbaden: Springer VS.

Drepper, Thomas und Veronika Tacke (2012): Die Schule als Organisation, in: Maja Apelt und Veronika Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 205–237.

El, Meral und Maryam Haschemi Yekani (2017): Beschwerdestellen gegen Diskriminierungen in Bildungseinrichtungen, in: Karim Fereidooni, Meral El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S.789-796.

El, Meral (2023): Diskriminierungskritische Analyse von Schulbüchern im Land Bremen. Exemplarische Begutachtung, in: Landeszentrale für Politische Bildung Bremen (Hrsg.), *Landeszentrale für Politische Bildung Bremen*. [https://www.demokratiezentrum.bremen.de/sixcms/media.php/13/Schulbuchstudie\\_web\\_barrierefrei.pdf](https://www.demokratiezentrum.bremen.de/sixcms/media.php/13/Schulbuchstudie_web_barrierefrei.pdf) [10.12.2025]

Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*, Wiesbaden: Springer VS.

Funck, Johanna und Markus Ciesielski (2025): Bildungsrechte und Schulbildung für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Erstaufnahmeeinrichtungen – Verfügbarkeit und Zugänglichkeit in den Bundesländern. Forschungsbericht zu BiSKE-Studie, <https://media.suub.uni-bremen.de/entities/publication/7346d5a2-0175-451c-af60-f643d9590b79> [03.12.2025].



- Gogolin, Ingrid (2008) [1994]: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, 2. Auflage, Münster: Waxmann Verlag.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Nora Rätzkel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus*, Hamburg: Argument Verlag, S. 7-16.
- Karabulut, Aylin (2022): *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des Artikulationstabus in schulischen Organisationsmilieus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karakayalı, Juliane, Christina Biel und Cristina Raffaele (i.E.): Institutioneller Rassismus und Beschwerden dagegen in der Schule, in: A. Doğmuş, Rudolf Leiprecht, Anja Steinbach (Hrsg.), *Handbuch Schule in der Migrationsgesellschaft*, 3. aktualisierte und erweiterte Neuauflage, k.A., Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Klatetzki, Thomas (2010): *Soziale, personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als Typus*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kollender, Ellen (2020): *Eltern - Schule -Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript.
- Kuckartz, Udo und Stefan Rädiker (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. Grundlagentexte Methoden.*, 5. Auflage, Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Loos, Peter und Burkhard Schäffer (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Mecheril, Paul (2015): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten, in: Rudolf Leiprecht, Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. I: Grundlagen - Differenzlinien - Fachdidaktiken; Bd. II: Sprache - Rassismus – Professionalität*, Frankfurt a.M.: debus pädagogik, S. 1-19.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus, in: Anne Broden, Paul Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet. Wissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 41.
- Miles, Robert (1991): *Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*, Hamburg: Argument Verlag.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Shure, Saphira (2021): *De\_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*, Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

Spielhaus, Riem, Simona Szakács-Behling, Aurora Ailincăi, Victoria Hopson und Marko Pecak (2020): *The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks. Analytical Report*, Straßburg: Council of Europe. <https://repository.gei.de/handle/11428/306>

Steinbach, Anja und Oxana Ivanova-Chessex (2023): Institutionalisierte Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung, *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 2(1), S. 56-74.

Ture, Kwame und Charles V. Hamilton (1967): *Black Power. Politics of Liberation in America*, New York: Knopf Doubleday Publishing Group.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5337267> [11.12.2025]

Yuval-Davis, Nira (2023): Antisemitism is a Form of Racism – or is it?, in: *Sociology* (58), S. 779-795 DOI:[10.1177/00380385231208691](https://doi.org/10.1177/00380385231208691)

Zünbül, Müge und Mutlu Ergün-Hamaz (2025): *Abwehr in der rassismuskritischen Bildungsarbeit* (Deutsches Institut für Menschenrechte, Hrsg.). Berlin: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/abwehr-in-der-rassismuskritischen-bildungsarbeit> [11.12.2025]

## **Über die Autorinnen**

Juliane Karakayali ist Professorin für Soziologie an der Evangelischen Hochschule Berlin. Sie leitet das BMFTR-geförderte Projekt „ORAS – Organisation, Rassismus, Schule“, das sich mit Institutionellem Rassismus und Beschwerden darüber in der Schule befasst. Sie ist Mitglied im Vorstand des Rats für Migration.

Christina Biel ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Berlin im BMFTR-geförderten Projekt „ORAS. Organisation, Rassismus, Schule“. Zudem promoviert sie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel am Arbeitsbereich Gender und Diversity Studies aus grenztheoretischer Perspektive zu Subjektivierungsprozessen von Lehrkräften, die in Geflüchtetenunterkünften unterrichten.

Cristina Raffaele ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Berlin im BMFTR-geförderten Projekt „ORAS. Organisation, Rassismus, Schule“. Sie promoviert an der Universität Bielefeld im Fachbereich Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Migrationspädagogik und Rassismuskritik zum Thema Sprache(n) und Sprechen in Integrationskursen im Kontext der verpflichtenden Teilnahme.

## **Danksagung**

Wir bedanken uns bei den Teilnehmer\*innen unserer Studie für das uns entgegengebrachte Vertrauen, ihre Zeit und Expertise: den Mitarbeitenden der Antidiskriminierungsberatungsstellen, den Schüler\*innen, Lehrkräften, Sonderpädagog\*innen, Schulsozialarbeitenden, Erzieher\*innen und den Schulleitungen. Wir danken den Mitgliedern unseres Praxisbeirats für die kritisch-wertschätzende Begleitung. Ebenfalls danken wir dem BMFTR für die Ermöglichung des Projekts und dem DLR, insbesondere Herrn Özev, für die gute Betreuung. Nicht zuletzt bedanken uns bei der Hochschulleitung und den Mitarbeitenden der Evangelischen Hochschule Berlin, die unser Projekt unterstützt und begleitet haben.