

# Mit Antidiskriminierungsberatung gegen Rassismus in der Schule kämpfen

*Christina Biel und Cristina Raffaele*

## Zusammenfassung

Im Zuge des politisch errungenen Ausbaus von Antidiskriminierung haben auch zivilgesellschaftliche Antidiskriminierungsberatungsstellen (ZADB) eine Institutionalisierung erfahren. Wie ZADB Rassismus in der Schule bearbeiten und welche feldspezifischen Widersprüche sie dabei navigieren, ist Gegenstand dieses Beitrags. Durch eine Inhaltsanalyse von Interviews mit Mitarbeiter\*innen von ZADB in Berlin wird aus konflikt- und rassismustheoretischer Perspektive gezeigt, dass ZADB Rassismus in der Schule auf allen Ebenen adressieren und dabei durch das Berliner Landesantidiskriminierungsgesetz eine Stärkung erfahren. Durch die Notwendigkeit, Rassismus in rechtliche Kategorien zu übersetzen und als Einzelfall zu bearbeiten, entstehen aber auch Spannungsmomente. Erschwert wird die Bearbeitung von Rassismus zudem durch schulische Routinen der Abwehr. Damit gibt der Beitrag Aufschluss darüber, wie und unter welchen antidiskriminierungspolitischen und gesellschaftlichen Bedingungen ZADB Rassismus in der Schule adressieren.

**Schlagwörter:** Institutioneller Rassismus, Beratung gegen Rassismus, Rassismus und Bildung

## Struggles against Racism at school via antidiscrimination counselling

### Abstract

In the wake of politically achieved advances in anti-discrimination, civil society anti-discrimination counseling centers (CSACC) have become institutionalized. Drawing on theories on social conflict and racism, this article examines how CSACC address racism in schools and how they navigate field-specific antinomies. Based on a content analysis of interviews with CSACC employees in Berlin, the article shows that CSACC address racism in schools at all levels and that their work is facilitated by Berlin's Anti-Discrimination Act. However, the need to translate racism into legal categories and to deal with it as individual cases also challenge their work. The alleviation of racism is further impeded by schools' routines of resisting antidiscrimination. The article thus provides insight into how CSACC address racism in schools in the current anti-discrimination political and social context.

**Keywords:** institutional racism, anti-discrimination counselling, racism and education

## 1. Einleitung

Die zunehmende Auseinandersetzung mit Rassismus lässt sich als Merkmal des noch jungen Eingeständnisses deuten, dass Deutschland eine Migrationsgesellschaft ist (zur Nieden 2009). Dieses Eingeständnis geht mit der Neuaushandlung politischer Rechte, gesellschaftlicher Teilhabe und der Verteilung von Ressourcen einher, die bislang als selbstverständlich

galten (Mecheril 2011). Besonders sichtbar wird diese Auseinandersetzung in der Schule, wo Rassismus auf verschiedenen Ebenen wirkt (ADAS 2021; Karabulut 2020; Steinbach et al. 2020). Migrant\*innen-Selbstorganisationen in Großstädten wie Berlin fordern vor diesem Hintergrund schon lange einen gleichberechtigten Zugang zu schulischer Bildung (Türkischer Elternverein in Berlin West e.V. 2020) und kämpfen politisch gegen rassistische Verhältnisse.

Migrant\*innen-Selbstorganisationen haben auch früh Beratungsstrukturen etabliert, um Personen, die Rassismus in der Schule erfahren, zu unterstützen (Bartel/Kalpaka 2022). Im Rahmen der Institutionalisierung von Antidiskriminierungspolitik (Kapitel 3) haben auch diese zivilgesellschaftlichen Antidiskriminierungsberatungsstellen (ZADB) staatliche Förderung und Anerkennung als relevante Akteure der Demokratieförderung erhalten. Die damit einhergehende Formalisierung und Indienstnahme (Haase 2021; Köbberling 2018; Pöggel 2024) stellt ZADB jedoch vor eine Herausforderung: Einerseits existiert ein Anspruch, Rassismus als strukturelles Problem in der Schule zu benennen und abzubauen. Andererseits ist Antidiskriminierungsberatung darauf angewiesen, anschlussfähig an rechtliche und schulische Verständnisse und Verfahren im Umgang mit Rassismus zu agieren.

Wie ZADB Betroffene rechter und rassistischer Gewalt insbesondere in Hinblick auf strafrechtlich relevante Tatbestände in verschiedenen Lebensbereichen beraten, ist bereits unter Berücksichtigung von Theorien der Sozialen Arbeit untersucht worden (Haase 2021; Köbberling 2018). Politikwissenschaftliche Analysen thematisieren zudem Antidiskriminierungsarbeit an der „Schnittstelle von staatlicher Politik und sozialer Bewegung“ (Pöggel 2024: 72). Die zunehmend institutionalisierte Bearbeitung von Beschwerden über Rassismus durch ZADB ist wiederum noch nicht im Kontext Schule analysiert worden. Dieser Kontext ist besonders relevant, da Schule maßgeblich an der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse beteiligt ist (Mecheril/Shure 2018; Steinbach et al. 2020). Wie ZADB im Kontext Schule arbeiten, welche Spannungsverhältnisse sie dabei identifizieren und wie sie diese bewältigen, ist daher Gegenstand dieses Artikels.

Grundlage der Analyse sind leitfadengestützte Interviews mit Mitarbeiter\*innen von ZADB in Berlin. Aus den Interviews geht hervor, wie die ZADB Schüler\*innen und Eltern unterstützen, die Rassismus in Schulen erfahren. Durch eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz/Rädicker 2022) wird folgenden Fragen nachgegangen: Welche Arbeitsweisen nennen die ZADB im Kontext Schule? Welche Spannungsverhältnisse identifizieren sie und wie navigieren sie diese? Der Artikel schließt mit einer konflikt- und rassismustheoretisch informierten Diskussion der Ergebnisse, die sich auf die institutionalisierte Bearbeitung von Rassismus unter den Bedingungen von Rassismus im Kontext Schule bezieht.

## 2. Eine rassismuskritische Perspektive auf Schule

Rassismus bezeichnet ein gesellschaftliches Verhältnis, das durch historisch kontingente Differenzpraktiken hergestellt und legitimiert wird (Hall 2000). Kennzeichnend für Rassismus ist, dass er soziale Gruppen durch die Zuschreibung vermeintlich natürlicher Eigenschaften konstituiert, homogenisiert und hierarchisiert. Diese „Konstruktion ‚des Anderen‘“ (ebd.: 14) ist eine historisch spezifische Praxis: In spätkapitalistischen Gesellschaften erfolgt sie nicht mehr ausschließlich in Rückgriff auf biologische, sondern auch auf kulturelle Differenzmarkierungen (Balibar 2017 [1990]). Durch die Abspaltung und Projektion sozial abgewerteter Eigenschaften auf ein als anders imaginiertes Gegenüber kann sich ein kollektives Selbst konturieren (Hall 2000: 3ff.). Dies verweist auf die historisch bedingte Verwobenheit von

Rassismus und symbolisch variablen Vorstellungen von einer „nationalen Einheit und Identität“ (Balibar 2017 [1990]: 75) und damit auf die sozial ausschließende und gleichzeitig gemeinschaftsbildende Funktion von Rassismus.

Diese Funktion von Rassismus wurde bei der Entwicklung einer rassismuskritischen Perspektive auf Schule in der Migrationsgesellschaft aufgegriffen (vgl. Broden/Mecheril 2010). Schule entspricht hier einer gesellschaftlich konstituierten Institution, in der wiederum gesellschaftskonstituierende Praktiken vollzogen werden (Mecheril/Shure 2018). Indem Schule soziale Ausschlüsse hervorbringt, sowie „natio-ethno-kulturelle“ (Mecheril 2004) Selbst- und Fremdverhältnisse vermittelt und verstärkt, kann sie maßgeblich zur Formation und Aushandlung rassistischer Verhältnisse beitragen, diese aber auch transformieren (Steinbach et al. 2020: 34). Zudem werden in und durch Schule Grenzen von Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft verhandelt, die mit Bildungsteilhabe verbunden sind. Reproduziert, normalisiert und verhandelt wird Rassismus beispielsweise durch segregierte Beschulung (Karakayalı/zur Nieden 2019), verändernde Adressierungspraktiken im Unterricht (Rose 2016) und in der Zusammenarbeit mit Eltern (Kollender 2020).

Um die prozesshafte Herstellung rassistischer Verhältnisse in und durch Schule zu analysieren, haben Steinbach et al. (2020) das Konzept der *racial school* (33-38, Herv.i.O.) entwickelt. Die *racial school* wird aufbauend auf Mecheril und Shure (2018), sowie Goldberg (2002) als eine wesentliche Bildungsinstanz konzipiert, in der Schüler\*innen – aber auch Eltern und Lehrkräfte – der Normalität rassistischer Verhältnisse begegnen und diese erlernen. Gleichzeitig werden sie als durch Schule vergesellschaftete Subjekte handlungs- und sprechfähig und können so die Verhältnisse, in denen sie positioniert sind, infrage stellen und entsprechend ihrer gesellschaftlichen Position auch transformieren. Das Konzept der *racial school* ist damit anschlussfähig an konflikttheoretische Perspektiven, in denen Aushandlungen über Ungleichheitsverhältnisse wie Rassismus als zentrales Moment gesellschaftlicher Ordnungsbildung im Fokus stehen.

### 3. Zur Bearbeitung von Rassismus in der Schule

Aktuelle Aushandlungen über Rassismus werden zunehmend mit der Unterstützung von ZADB geführt – auch im Kontext Schule. Ihre pädagogisch-professionelle Arbeit an und in gesellschaftlichen Verhältnissen ordnen wir in Anschluss an Eichinger & Schäuble (2022) konflikttheoretisch ein und beziehen uns entsprechend auf Nancy Fraser. Nach Fraser (2015 [1994]) sind spätkapitalistische Gesellschaften durch neue Formen gesellschaftlicher Stratifizierung gekennzeichnet. Rassismus bildet eine von mehreren Achsen der Ungleichheit und damit eine wesentliche Konfliktlinie, entlang derer Bedürfnisse innerhalb der bestehenden Verhältnisse artikuliert und politisiert werden. Auch die zivilgesellschaftliche Thematisierung von Rassismus in und durch Schule – z.B. die anhaltende Skandalisierung von Segregation und die Forderung nach inklusiven Beschulungsformen in Großstädten wie Berlin (Migrationsrat Berlin e.V. 2024; Türkischer Elternverein in Berlin West e.V. 2020) – ist entsprechend einzuordnen und reiht sich in eine lange Geschichte gesellschaftlicher Konflikte über Rassismus ein (vgl. dazu Hamburger 1977; Kurt 1979).

Werden Bedürfnisse hörbar artikuliert und politisiert, können laut Fraser (2015 [1994]) Maßnahmen und Ressourcen auf politischer Ebene mobilisiert werden. Dies lässt sich analog zu Eichinger und Schäuble (2022) insbesondere in Hinblick auf die Institutionalisierung von Antidiskriminierungsberatung zur Bearbeitung von Beschwerden über Rassismus in Berlin nachzeichnen. Beharrliche antirassistische Kämpfe haben dazu beigetragen, dass sich seit

den 90er Jahren ein zivilgesellschaftliches „rassismuszentrierendes Beratungsnetzwerk“ (Pöggel 2024: 74ff.) entwickelt hat. Dieses Netzwerk hat sich aufgrund der Verabschiedung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) und des Berliner Antidiskriminierungsgesetzes (LADG), sowie antidiskriminierungspolitischer Beschlüsse und Förderprogramme<sup>1</sup> auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene inhaltlich und strukturell weiter ausdifferenziert<sup>2</sup> (Ausschuss für Bildung, Jugend und Familie 19/14; Bartel/Kalpaka 2022: 44ff.). Durch die Mobilisierung haben ZADB in Berlin nicht nur an Anerkennung und Förderung gewonnen, sondern agieren in einem zunehmend ausdifferenzierten antidiskriminierungspolitischen Feld.

Aktuell umfassen ZADB dementsprechend ein breites Spektrum mehr oder weniger formalisierter<sup>3</sup> zivilgesellschaftlicher Beratungsstrukturen, die jenseits der Institution Schule verortet sind (Bartel/Kalpaka, 2022: 49ff.). Nur wenige ZADB arbeiten ausschließlich zum Thema Bildung. Dennoch stellt dieser Bereich einen Schwerpunkt vieler ZADB dar. Zu den Handlungsfeldern von ZADB gehören sowohl einzelfallbezogene als auch fallübergreifende Interventionen, die auf individueller, institutioneller und politischer Ebene ansetzen, wobei ein Großteil der Ressourcen in der Antidiskriminierungsberatung in der Regel auf die Einzelfallberatung entfällt. Im Gegensatz zu staatlichen Beratungsstrukturen befinden sich ZADB in freier Trägerschaft und sind damit strukturell unabhängig. Je nach Formalisierungsgrad und Trägerstrukturen können sie mehr oder weniger selbstständig und flexibel ihren Auftrag, ihre Arbeitsweisen und professionellen Selbstverständnisse definieren (ebd.: 99-104).

Somit unterscheiden sich ZADB zum einen von staatlichen Beratungsstellen wie der Landesantidiskriminierungsstelle (LADS), die zwar unabhängig von Schule ist, aber deren Auftrag und Kompetenzen<sup>4</sup> rechtlich im LADG definiert sind. Zum anderen sind ZADB von staatlichen Beratungsstellen abzugrenzen, die innerhalb der Schule für Antidiskriminierung mandatiert sind – darunter insbesondere die Beauftragte für Antidiskriminierung der Berliner Senatsbildungsverwaltung (SenBJF), sowie die Schulleitung und die Schulaufsicht<sup>5</sup>. ZADB nehmen als nicht-staatliche Akteurinnen, die unabhängig von Schule beraten, eine spezifische Position in der Beratungslandschaft (vgl. Abbildung 1) ein.

1 u.a. „Demokratie Leben!“, „Landesprogramm Demokratie, Vielfalt, Respekt“; Modellprojekt zur Förderung Community-basierter Beratung durch die Antirassismusbeauftragte des Bundes

2 Eine systematische Übersicht über den aktuellen Stand der AD-Beratungsstrukturen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene findet sich bei Bartel/Kalpaka (2022).

3 Bartel/Kalpaka (2022) unterscheiden in ihrer Typologie von Beratungsangeboten im Bereich Antidiskriminierung u.a. zwischen idealtypisch formalen und informellen Beratungsstrukturen. Formale Beratungsstrukturen haben einen (rechtlich) klar definierten Arbeitsauftrag, sind institutionell verankert und verfügen über formal qualifizierte und angestellte Berater\*innen. Informelle Beratung findet hingegen oft ehrenamtlich, unentgeltlich und alltagsnah statt. Der Formalisierungsgrad ist nicht gleichbedeutend mit der Qualität der Beratung.

4 So ist die LADS primär mandatiert, juristisch zu prüfen, ob eine Diskriminierung nach dem LADG vorliegt, um anschließend in Rücksprache mit Beschwerdeführenden weitere Schritte einzuleiten.

5 Für Schulaufsicht und Schulleitungen stellt Antidiskriminierung im Gegensatz zur Antidiskriminierungsbeauftragten der SenBJF eine Querschnittsaufgabe dar.

| STAATLICH                |                    |                                     | ZIVILGESELLSCHAFTLICH |                                                                                              |                                                                                                          |
|--------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| STRUKTURIMMANENT         |                    | EXTERN                              | STRUKTURIMMANENT      | EXTERN                                                                                       |                                                                                                          |
| AD als Kern              | AD als Querschnitt | AD als Kern                         | AD als Querschnitt    | AD als Kern                                                                                  | AD als Querschnitt                                                                                       |
| AD-Beauftragte<br>SenBJF | Schulaufsicht (1)  | ADS Bund                            | Schulsozialarbeit (4) | stärker formalisierte<br>Beratungsangebote<br>mit Fokus Schule                               | mehr oder weniger<br>formalisierte<br>Beratungsangebote<br>(u. a. Sozialberatung,<br>Migrationsberatung) |
|                          | Schulleitung (2)   | LADS                                |                       | mehr oder weniger<br>formalisierte AD-<br>Beratungsangebote<br>von Selbst-<br>Organisationen |                                                                                                          |
|                          |                    | Bezirkliche<br>Beratungsstellen (3) |                       |                                                                                              |                                                                                                          |

Anmerkungen:

1) zuständig nach §106, Abs.1 im Zusammenhang mit §2, Abs.1 SchulG Berlin

2) zuständig nach §69, Abs.4 SchulG Berlin

3) Bezirkliche Beratungsstellen sind politisch mandatiert aber befinden sich in freier Trägerschaft und wurden daher auch den stärker formalisierten zivilgesellschaftlichen Beratungsangeboten mit Fokus Schule zugeordnet

4) nach §5b, Abs.2 SchulG Berlin

Abbildung 1: Typologisierung von Beschwerde- und Beratungsstellen im Bereich Antidiskriminierung (AD) in Berliner Schulen (adaptiert von Bartel/Kalpaka 2022: 49)

Diese Position der ZADB ist durch einen grundlegenden Widerspruch gekennzeichnet (Köbberling 2018; Pöggel 2024). Historisch ist ein bedeutender Teil von ZADB aus antirassistischen Selbstorganisationen hervorgegangen, die schwerpunktmäßig zu spezifischen Rassen arbeiten. Diese oftmals als *Community<sup>6</sup>-basiert* bezeichneten Beratungsstellen setzen sich für ein machtkritisches Verständnis von Diskriminierung und Antidiskriminierung, eine Stärkung der Betroffenenperspektive und eine emanzipatorische Antidiskriminierungspolitik ein (Bartel/Kalpaka 2022: 56; 96). Dies verdeutlicht den Anspruch des Feldes, rassistische Verhältnisse durch Antidiskriminierungspolitik zu transformieren (Haase 2021: 7). Gleichzeitig geht die Institutionalisierung von ZADB mit einer Übersetzung machtkritischer Definitionen von Rassismus in „Expertendiskurse“ (Fraser 2015 [1994]: 265ff.) und Verwaltungshandeln einher. Angesichts ihrer Angewiesenheit auf staatliche Anerkennung und Förderung müssen ZADB anschlussfähig an rechtliche Definitionen von Diskriminierung (Bräu 2022), schulische und Verwaltungslogiken agieren, sodass sie sich auf einem „Kontinuum zwischen Dienstleister\*innen und politischen Akteur\*innen [bewegen]“ (Bartel/Kalpaka 2022: 95; Haase 2021). Diese Ambivalenz und wie sie sich in der Beratungspraxis zeigt stehen im Fokus der Analyse.

4. Methodisches Vorgehen

Für den vorliegenden Beitrag wurden sechs leitfadengestützte Interviews mit Vertreter\*innen von ZADB in Berlin geführt. Der Fokus auf Berlin ist zum einen durch das Projekt<sup>7</sup> bedingt, in dessen Rahmen die Daten erhoben worden sind. Zum anderen handelt es sich bei Berlin

6 Den Begriff der *Community* setzen wir in Anlehnung an Mecheril (2004) kursiv, um so eine Distanzierung einer essentialisierenden Vorstellung von vermeintlich homogenen migrantisierten *Communities* zu markieren.

7 Die Erhebungen wurden im Rahmen des BMFTR-geförderten Projekts „ORAS – Organisation, Rassismus, Schule“ unter der Leitung von Prof.in Juliane Karakayalı durchgeführt.

um eine Stadt, in der sich zivilgesellschaftliche Akteur\*innen seit Jahrzehnten beharrlich gegen Rassismus engagieren. Berlin ist das einzige Bundesland, in dem ein LADG rechtlich vor Diskriminierung in der Schule schützt.

Befragt wurden vier Vertreter\*innen von ZADB, die Teil von Selbstorganisationen sind und zu spezifischen Rassismen arbeiten. Zwei weitere Interviews wurden mit Vertreter\*innen von ZADB geführt, die schwerpunktmäßig zu Diskriminierung im Kontext Schule arbeiten und einen relativ hohen Institutionalisierungsgrad<sup>8</sup> aufweisen. Darüber hinaus fließen Erkenntnisse aus zwei leitfadengestützten Interviews mit Vertreter\*innen staatlicher Antidiskriminierungsberatungsstellen in die Analyse ein. Dadurch lässt sich die Spezifik der Arbeitsweisen von ZADB konkreter benennen. Die Befragung von Personen, die sich professionell mit Rassismus im Kontext Schule befassen, gibt nicht nur Aufschluss darüber, welche Verfahrensweisen schulische Akteur\*innen im Umgang mit Rassismus und Beschwerden darüber entwickeln (Karakayalı et al. i.E.). Sie eröffnet auch Zugang zur zivilgesellschaftlichen Bearbeitung von Rassismus in der Schule unter den Bedingungen von Rassismus.

Wir haben eine inhaltlich strukturierende Analyse (Kuckartz/Rädicker 2022) des Interviewmaterials gewählt, um das Expert\*innenwissen der Berater\*innen über Antidiskriminierungsberatung im schulischen und antidiskriminierungspolitischen Feld im Sinne der Fragestellungen zu systematisieren. Die Arbeitsweisen der ZADB können dann als spannungsreiche, institutionalisierte Form der Bearbeitung von Rassismus in der Schule diskutiert werden<sup>9</sup>. Die Auswertung unseres Datenmaterials ist durch eine mehrschrittige softwaregestützte Auswertung erfolgt: 1) die initiiierende Textarbeit, 2) das deduktiv-induktive Bilden von Hauptkategorien, 3-5) das induktiv-deduktive Kodieren des Datenmaterials mit Subkategorien, 6) die Analyse des Datenmaterials. Die Kategorien zu den Arbeitsweisen der Beratungsstellen wurden induktiv aus den ersten Interviews entwickelt und in einem zweiten deduktiv-induktiven Kodierprozess am gesamten Material überprüft und spezifiziert. In der nachstehenden Analyse werden die Subkategorien anhand exemplarischer Textsegmente konturiert. In der anschließenden Diskussion werden die Subkategorien in Hinblick auf die Fragestellung relationiert.

## 5. Beratungspraxis im antidiskriminierungspolitischen Feld

Im Zuge der Interviews nennen die befragten ZADB verschiedene Arbeitsweisen, darunter das individuelle Beraten, sowie das Unterstützen und Stärken von Schüler\*innen und Eltern, die Rassismus in der Schule erfahren. Darüber hinaus thematisieren sie, mit welchen Akteur\*innen sie im bildungs- und antidiskriminierungspolitischen Feld kooperieren und wie sie zu mehr Sichtbarkeit von Rassismus beitragen. Dabei identifizieren sie auch Spannungsverhältnisse, darunter das Be- und Entnennen von Rassismus, sowie die Bearbeitung von Rassismus durch Fallarbeit.

8 Alle befragten ZADB weisen unterschiedliche Institutionalisierungsgrade auf, d.h. sie verfügen über unterschiedlich viel finanzielle Ressourcen und staatliche Anerkennung.

9 Dadurch sind nur bedingt Rückschlüsse auf die Prozesslogiken der ZADB und des schulischen Felds möglich.

## 5.1 Individuell Beraten

Eine der Kerntätigkeiten von ZADB ist die individuelle Beratung von Schüler\*innen und Eltern. Die Kontaktaufnahme erfolgt beim Großteil der Beratungsstellen zumeist durch die Eltern der Schüler\*innen (I.03/04: 122-127). Familien berichten von alltäglichen und strukturellen Rassismuserfahrungen. Thematisiert werden u.a. rassistisches Mobbing, Stigmatisierung, Unwissenheit über die Lebenswelten der Schüler\*innen, die Nutzung rassistischer Lehrmaterialien, Diskriminierung bei der Notenvergabe und Übergangsempfehlungen, das Übergehen von Eltern, die separierte Beschulung in Willkommensklassen, religionsbezogene Ausschlüsse, sowie die Kulturalisierung und Bestrafung von Beschwerdeführenden, wenn Rassismus adressiert wird (vgl. dazu auch: Karakayalı et al., i.E.). Neben der gezielten Kontaktaufnahme wenden sich Ratsuchende auch über weitere Projektmaßnahmen der Träger an ZADB. Als Türöffner identifizieren die Interviewten Angebote wie Sprachmittlung oder Empowerment-Formate (I.08: 9-44; 300-307; I.03/04: 276-279).

Im Beratungsgespräch können Personen über Erfahrungen mit Rassismus in der Schule sprechen. Die ZADB unterstützen dabei, eigene Deutungen konkreter Situationen zu entwickeln (I.08: 343-347; I.09: 351-386). Daran anschließend werden Handlungsstrategien entwickelt, wie Gespräche mit schulischen Akteur\*innen (I.02: 140-152; 323-328), das Melden von Diskriminierung oder das Einleiten offizieller Beschwerdeverfahren über die LADS (I.03/04: 252-262). Manche Handlungsoptionen, wie das Melden von Diskriminierung oder das Einleiten einer formalen Beschwerde nach dem LADG, erfordern das Benennen von Rassismus. Daraus ergibt sich für die Beratungspraxis ein Spannungsmoment:

„Ja, da haben wir manchmal ein Dilemma. Vor allem, wenn es darum geht, dass ich da eine Person habe, die [...] existenziell bedroht ist, und dann komme ich mit der Rassismus also Suppe noch dazu, sage ich mal so. Das ist immer wieder mein Dilemma. Wann spreche ich das an, wie spreche ich das an, ob ich das überhaupt anspreche. Als Beratung muss ich die Person über alle Möglichkeiten aufklären. [...] Und dann gibt es natürlich Möglichkeiten von Aufsichtsbeschwerde bis zu LADG, also verschiedene Sachen. Und letztendlich entscheiden die Personen.“ (I.03/04: 230-251)

Die Erkenntnis, von Rassismus betroffen zu sein, kann zusätzlich belasten und sogar beschämen (I.05: 688-692). Vor diesem Hintergrund betonen die Interviewten, dass sie die Deutungen und Wünsche der Beschwerdeführenden zentrieren und umsichtig über Rassismus als mögliche Ursache einer Ungleichbehandlung sprechen (I.03/04: 252-262). ZADB entwickeln also einen professionellen Umgang mit dem Spannungsverhältnis des Be- und Entnennens von Rassismus.

## 5.2 Beschwerdeführende unterstützen und stärken

Wie ZADB Beschwerdeführende unterstützen, wird insbesondere in Abgrenzung und Ergänzung zur staatlichen Beratungs- und Beschwerdepraxis deutlich. In der staatlichen Beratungspraxis komme dem Ermitteln von Sachverhalten eine große Bedeutung zu (I.10: 163-178), denn das Führen einer formalen Beschwerde und das Einleiten einer LADG-Klage erfordern, dass Nachweise für eine Diskriminierung erbracht werden (ebd.: 292-303). Die Interviewten geben an, Beschwerdeführende auch dann zu unterstützen, wenn Situationen verwaltungsrechtlich nicht eindeutig sind, z.B. in einer Aussage-gegen-Aussage-Situation (I.09: 424-438). ZADB können stellvertretend Gespräche führen oder als parteiische Begleitung (I.09: 361-367), sowie (Sprach-) Vermittler\*in (I.02: 489-507; I.03/04: 273-285; I.05: 373-388;

I.08: 307-322) zwischen Schule und Beschwerdeführenden auftreten und so bei verhärteten Konflikten vermitteln.

Das Unterstützen und Stärken im Kontakt mit der Schule ist aus Sicht der Beratungsstellen bedeutsam, weil Beschwerdeführende davon berichten, dass sie als Sprecher\*innen delegitimiert und ihre Beschwerden abgewehrt werden:

„Das heißt jetzt nicht, dass es überall so läuft. Aber der Hintergrund, dass eine Stelle wie uns ja lange schon gewünscht und gefordert wurde, die außerhalb der Schule ist, ist die Erfahrung, dass die Schüler, aber auch die Eltern, wenn sie sich beschwerten, nicht ernst genommen werden, dass sie gar nicht angehört werden. Die kriegen keine Termine. [...] Lehrer sagen, sie sind nicht mehr zu sprechen dann für Eltern, so was kommt auch vor. Aber auch die Schulleitung. Ja, und dass das halt nicht ernst genommen wird oder als subjektive, also sozusagen infrage gestellt wird, dass sie jetzt vielleicht als überreizt oder überempfindlich gelten, solche Reaktionen gibt es.“ (I.09: 319-340)

Neben dem Ignorieren von Beschwerden und dem Umdeuten einer Situation als nicht-diskriminierend identifizieren die Interviewten Sanktionen gegen Beschwerdeführende als eine Form schulischer Abwehr, die durch Machtasymmetrien in der Schule möglich wird (ebd., I.05: 329-337). Abwehr kann auch über mehrere Ebenen von Schulorganisationen stattfinden – etwa durch das Hinzuziehen von Kollegien, der Schulleitung oder der Schulaufsicht, die sich schützend hinter Lehrkräfte stellen. Daneben könne auch das Involvieren anderer staatlicher Institutionen wie Polizei oder Jugendamt zur Abwehr von Beschwerden beitragen (vgl. dazu auch: Karakayalı/Biel i.E.). Angesichts institutioneller Abwehr geben die Interviewten an, Beschwerdeführende im Kontakt mit der Schule zu unterstützen und in ihren Deutungen und Forderungen in der Schule zu stärken.

Als notwendig erachten die Mitarbeiter\*innen der ZADB das Unterstützen und Stärken von Beschwerdeführenden auch angesichts eines Mangels an Schutzkonzepten und -instanzen in der Schule:

„Und wenn Gespräche stattfinden, ist es schwer, [Rassismus] zu verbalisieren, auch ohne eine gewisse Emotionalität. Weil die Eltern natürlich auch ihre Kinder verteidigen wollen. Und dann kann es sich manchmal emotional hochschaukeln. Und dann sind die migrantischen Familien die Aggressoren auch wieder. Das heißt, es gibt erstmal in der Schule wenig Instanzen, die Eltern schützen. Eltern können natürlich sagen: ‚Wir wollen eine Beratungsstelle mitnehmen.‘ Das ist möglich. Das passiert auch. [...] Aber wir haben keine strukturelle Förderung dafür. Das heißt, wir machen das zusätzlich zu unserer Arbeit.“ (I.05: 359-369).

Gerade bei emotionalen Gesprächen komme es aus Sicht der Interviewten häufig zu einer Täter-Opfer-Umkehr durch die Schule: Eltern werden als aggressiv diskreditiert und Schüler\*innen sanktioniert. Zum Teil sähen Familien keine andere Möglichkeit, als die Schule zu wechseln (I.03/04: 108-112). Auch Vermittlungsgespräche mit der Schulaufsicht werden als wenig hilfreich eingeordnet – die Interviewten bemängeln eine unzureichende rassismuskritische Bildung der Behörden (I.13: 625-639). Die Interviewten weisen auch darauf hin, dass es in der Schule wenig Strukturen gibt, die Schüler\*innen und Eltern effektiv vor Diskriminierung schützen. Daher nehmen ZADB diese Arbeit wahr – zum Teil auch, wenn sie keine oder nur geringe finanzielle Förderung dafür haben. Somit können ZADB im Rahmen ihrer finanziellen und personellen Ressourcen Beschwerdeführende im Einzelfall unterstützen und stärken, wenn Schulen Beschwerden bspw. durch die Mobilisierung rassistischer Wissensbestände abwehren und schulinterne Strukturen keinen Schutz bieten.



### 5.3 Mit staatlichen Beratungsstellen kooperieren

Zur Bearbeitung einzelner Diskriminierungsfälle komme es auch zur Kooperationen zwischen ZADB und staatlichen Beratungsstellen – darunter insbesondere der LADS (I.03/04: 252-270; 556-567). ZADB bewerten die LADS als Errungenschaft:

„Naja, früher war es insoweit kompliziert, weil man kein Instrument in der Hand hatte. Es blieb nichts anderes außer Gespräche, eine Beschwerde schreiben, die in einer Schublade landet. Und bei Aufsichtsbeschwerden muss die Organisation nicht mal eine Rückmeldung geben, was das Ergebnis ist. Was sollte man mehr machen? Außer öffentlich machen und skandalisieren. Und jetzt mit dem LADG haben wir die Möglichkeit eben, dass die Ombudsstelle eine Akteneinsicht fordert und in die Schulakte reinschauen kann, was gibt es da überhaupt? Oder auch: Es ist eine Sache, wenn irgendein Verein da, der sich gegen Rassismus einsetzt, eine Schule anschreibt. Und das ist ganz anders, wenn die Ombudsstelle, das Land Berlin, das LADS, eine offene Stellungnahme fordert, das ist ein ganz anderes Paar Schuhe.“ (I.03/04: 556-566)

Die Interviewten berichten, dass Gespräche oder schriftliche Beschwerden, die sie an Schulen adressieren, häufig folgenlos bleiben. Bei einer Beschwerde nach dem LADG kann die LADS hingegen Akteneinsicht anfordern, eine Stellungnahme erbitten und Empfehlungen geben. Da die LADS als Teil der Berliner Senatsverwaltung für Antidiskriminierung (SenASGIVA) von Schule anerkannt wird, und über rechtlich definierte Kompetenzen verfügt, eröffnen sich auch für ZADB neue Handlungsspielräume bei der Bearbeitung von Beschwerden.

Wenngleich die Interviewten das LADG als wesentliche Stärkung einordnen, problematisieren sie, dass der LADS dienstrechtliche Kompetenzen fehlen. Die Möglichkeit, Lehrkräfte oder Schulleitungen für Diskriminierung oder die fehlende Aufarbeitung formaler Beschwerden zu sanktionieren, liegen bei den Schulleitungen und der Schulaufsicht (I.09: 404-414). Antidiskriminierung ist jedoch keine Kernaufgabe dieser Dienstaufsichten. Entsprechend werden diese von den Interviewten als Instanz beschrieben, die oft unzureichend rassistiskritisch geschult sind, sich schützend hinter Lehrkräfte bzw. Schulleitungen stellen und z.T. selbst bei eklatanten Grundrechtsverstößen untätig bleiben (I.09: 195-228; I.13: 528-553). Nur selten arbeiten Schulaufsichtsbehörden produktiv mit zivilgesellschaftlichen Beratungsstellen zusammen (I.12: 431-448).

### 5.4 Rassismus sichtbar machen

Zusätzlich zu individueller Beratung bieten manche ZADB auch Empowerment-Angebote an. In (kreativen) Workshops können Eltern und Jugendliche sich austauschen und Handlungsoptionen entwickeln (I.05: 100-124; I.08: 9-44). Solche Angebote sollen Räume bieten, um Rassismuserfahrungen (teil-)öffentlich auszusprechen und Eindrücke einzuordnen. Migrant\*innen können hier auch Ratschläge von länger in Deutschland lebenden Personen einholen (I.08: 296-313). Obwohl Rassismus in der Schule nicht im Fokus der Angebote steht, werde das Thema immer wieder angesprochen und in geschützten Räumen bearbeitet. Dies verweist auf die Notwendigkeit, Rassismus erkenn- und benennbar zu machen, um ihn abzubauen.

Um für Rassismus zu sensibilisieren, kooperieren ZADB mit Schulleitungen und Lehrkräften: Sie leisten politische Bildungsarbeit und beraten bei komplexen Fällen (I.12: 15-21). ZADB nutzen Diskriminierungsfälle dabei auch als Türöffner für Schulentwicklungsprozesse, um so mehr Wissen und schützende Strukturen innerhalb der Schule zu etablieren (I.09: 354-361). Um das Wissen über Rassismus in der Öffentlichkeit zu erhöhen, veröffent-

lichen ZADB Monitorings, Berichte und Studien (I.03/04: 573-575; I.09: 569-643). Auch auf gesellschaftspolitischer Ebene setzen sie sich somit dafür ein, dass Rassismus erkenn- und benennbar wird.

## 6. Diskussion

Die Analyse zeigt vielfältige Formen der institutionalisierten Bearbeitung von Rassismus in der Schule durch ZADB: Im Rahmen der Antidiskriminierungsberatung unterstützen ZADB dabei, Rassismus zu erkennen und zu benennen und zeigen Handlungsoptionen auf. Zudem begleiten sie Schüler\*innen und Eltern bei Gesprächen mit der Schule und stärken die Position der Beschwerdeführenden angesichts vielseitiger Formen institutioneller Abwehr und eines als unzureichend eingeordneten schulischen Diskriminierungsschutzes<sup>10</sup>. Davon ausgehend stoßen ZADB auch Schulentwicklungsprozesse an, um den schulischen Antidiskriminierungsschutz auszubauen. Auf politischer Ebene setzen sie sich durch Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit für mehr Sichtbarkeit von Rassismus und eine Stärkung des Diskriminierungsschutzes ein.

Als schulexterne Beratungsstellen agieren ZADB an der Schnittstelle zwischen „individueller Hilfe und politischer Intervention“ (Köbberling 2018). Die damit verbundenen Spannungsfelder lassen sich mit Fraser (2015 [1994]) als Merkmal der Über-Setzung<sup>11</sup> politischer Forderungen nach diskriminierungsfreiem Lernen in die institutionalisierte Bearbeitung von Beschwerden durch ZADB verstehen. Die Institutionalisierung von Antidiskriminierungspolitik führt dazu, dass ZADB mehr Anerkennung erfahren und Handlungsspielräume haben (vgl. Reinecke et al. 2010). Dies zeigt sich darin, dass Eltern und Schüler\*innen ZADB aufsuchen, Schulen mit ZADB für politische Bildung oder Schulentwicklungsprozesse kooperieren und die LADS Forderungen nach gleichberechtigter Bildungsteilhabe mehr Nachdruck verleihen kann. Gleichzeitig sind ZADB durch die Formalisierung mit Verwaltungslogiken konfrontiert, die ein eindeutiges Benennen rassistischer Diskriminierung im Einzelfall erfordern, wodurch die strukturelle Dimension von Rassismus in den Hintergrund treten kann. In der Zusammenarbeit mit Schulen zeigt sich zudem die Problematik der Über-Setzung in schulische Logiken und Verfahrensweisen. Die Spannungsfelder des Be- und Entnennens von Rassismus und der Bearbeitung von Rassismus als Einzelfall werden in Bezug auf die Über-Setzung von Antidiskriminierungspolitik in die racial school diskutiert.

### 6.1 Das Be- und Entnennen von Rassismus

Damit Rassismus im antidiskriminierungspolitischen Feld bearbeitet werden kann, muss er zunächst benannt werden. Die Notwendigkeit, Erfahrungen im Beratungsgespräch in eindeutige rechtlich-administrative Kategorien zu über-setzen, um formale Beschwerden oder Klagen einzuleiten, benennen die ZADB als ein Spannungsmoment, denn die Über-Setzungen entsprechen nicht immer der Wahrnehmung oder den Interessen der Ratsuchenden. So könne eine Benennung von Rassismus zusätzlich belasten und beschämen (I.05: 688-692). Hinzu

10 So war die Stelle der Antidiskriminierungsbeauftragten der SenBJF lange Zeit unbesetzt (Tagesspiegel 2024).

11 Die Schreibweise wurde bewusst gewählt, um darauf hinzuweisen, dass dieser Vorgang nicht nur eine sprachliche Übertragung (Rassismus – Diskriminierung) umfasst, sondern auch eine strukturelle Transformation der Beschwerden beinhaltet: Der Bindestrich soll diesen Sprung von einem Feld (Erfahrungen mit Rassismus) in das andere Feld (Antidiskriminierungspolitik bzw. Schule) im Text verbildlichen.

kommt, dass rechtliche Kategorien die historischen und institutionalisierten Dimensionen eines symbolisch variablen Rassismus z.T. nur unzureichend erfassen (Balibar 2017 [1990]; Bräu 2022). Nicht zuletzt erschwert die Mobilisierung rassistischer Wissensbestände im Kontext schulischer Abwehr das Benennen von Rassismus (siehe Kapitel 5.2). ZADB können Beschwerdeführende in der Artikulation ihrer Bedürfnisse und Forderungen unterstützen und stärken – aber nur, wenn sie dafür auch ausreichend personelle Ressourcen haben. Das Spannungsfeld des Be- und Entnennens verweist damit auf die Problematik, Rassismus innerhalb rassistischer Verhältnisse mit bestehenden antidiskriminierungspolitischen Instrumenten und Ressourcen, die auch das Ergebnis gesellschaftlicher Auseinandersetzungen über Rassismus sind, zu bearbeiten.

Die Beratungsstellen begegnen diesem Spannungsverhältnis, indem sie sich auf ihr professionelles Mandat berufen. Um Handlungsoptionen aufzuzeigen, müssen sie Rassismus klar benennen, weshalb sie als antidiskriminierungspolitisch geschulte Expert\*innen Deutungen für geschilderte Erfahrungen anbieten, ohne auf essentialisierende und eindimensionale Kategorien zu rekurrieren. Gleichzeitig verpflichten sie sich der parteilichen Beratung, welche die Bedürfnisse der Ratsuchenden in den Mittelpunkt stellt. In dieser Konstellation navigieren die ZADB die Ambivalenz, indem sie den Ratsuchenden die abschließende Deutung und die Entscheidung über die weiteren Schritte überlassen (I.03/04: 252-262). Somit begegnen die ZADB dem Spannungsverhältnis vom Be- und Entnennen auf pädagogisch professioneller Ebene (vgl. Köbberling 2018).

## 6.2 *Rassismus als Einzelfall bearbeiten*

Antidiskriminierungsberatung erfordert zudem eine Über-Setzung rassistischer Verhältnisse in individuelle Fälle von Diskriminierung. Diese Fallarbeit steht strukturell im Widerspruch zum gesellschaftspolitischen Anspruch des Beratungsfeldes, institutionelle Ausschlüsse zu adressieren und rassistische Verhältnisse zu transformieren (Köbberling 2018; Haase 2021). Die Analyse zeigt, inwiefern sich Fallarbeit und transformativer Anspruch der ZADB ergänzen.

Durch individuelle Beratung und Unterstützung können ZADB die Faktizität des Rechts auf Nicht-Diskriminierung stärken (vgl. Klose/Liebscher 2015: 50) und individuellen Forderungen nach gleichberechtigter Bildungsteilhabe in der Migrationsgesellschaft (Mecheril 2011; Steinbach et al. 2020: 34) mehr Gehör verleihen. Die Fokussierung auf Einzelfälle birgt jedoch auch das Risiko, komplexe Diskriminierungserfahrungen zugunsten formalisierter Verfahren zu verkürzen (I.01; 02; 10; 12; 13). Zudem können strukturelle Ursachen von Rassismus in den Hintergrund treten – insbesondere dann, wenn es „(noch) keine Matrix [in Institutionen]“ gibt, um diese Prozesse angemessen zu erfassen und [...] abzubauen“ (Gomis 2023: 116ff.). Doch die Einzelfallarbeit öffnet ZADB auch Zugänge zur institutionellen Ebene: Sie kann Schulentwicklungsprozesse anstoßen und institutionelle Missstände sichtbar machen. Nicht zuletzt kann die Dokumentation von Einzelfällen dazu beitragen, Ausmaß und Beschaffenheit von Rassismus politisch zu adressieren. Damit werden durch die Einzelfallarbeit auch die institutionellen, sowie antidiskriminierungs- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, in denen Rassismus verhandelt wird, zum Gegenstand der Auseinandersetzung.

### 6.3 Rassismus in der Schule bearbeiten

Die zuvor skizzierten Spannungsverhältnisse verweisen auf die Problematik, antidiskriminierungspolitische Anliegen im schulischen Feld zu verankern. Während ZADB durch ihre Beratungsarbeit Veränderungen rassistischer Verhältnisse auf individueller, institutioneller und gesellschaftspolitischer Ebene anstreben, sehen sie sich mit schulischen Routinen der Abwehr konfrontiert (siehe auch: Karakayalı/Biel i.E.). Dabei werden rassistische Wissensbestände mobilisiert, Eltern und Schüler\*innen als aggressiv (I.05: 359-369) oder emotional (I.09: 319-340) markiert, sowie die ZADB als Gesprächspartner\*innen delegitimiert (I.03/04: 556-566). Zudem fehlt in der Schule oft ein institutioneller Rahmen, um antidiskriminierungspolitische Anliegen zu verankern (Gomis 2023). Beschwerden können dann individualisiert oder entpolitisiert werden, sodass strukturelle Ursachen aus dem Blick geraten. Es lässt sich somit „eine Normalität der Zurückweisung von Rassismus“ feststellen, die kennzeichnend für die racial school und ihre vermeintliche *racelessness* (Goldberg 2002 zitiert in Steinbach et al. 2020: 34) ist. Rassistische Wissensbestände und Verhältnisse werden durch schulische Routinen der Abwehr institutionalisiert und normalisiert, während antidiskriminierungspolitische Forderungen marginalisiert werden. Die notwendige Anschlussfähigkeit schulexterner Antidiskriminierungsarbeit an die racial school mit ihrer Tendenz der Entnennung und der Nicht-Bearbeitung von Rassismus kann dann als Kern der Spannungsfelder des Ent- und Benennens, sowie der Bearbeitung von Rassismus als Einzelfall verstanden werden.

## 7. Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass ZADB bei der Bearbeitung von Beschwerden über Rassismus im schulischen Kontext Beschwerde führende angesichts institutioneller Widerstände beraten und stärken, sowie durch Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit zur Sensibilisierung und Thematisierung von Rassismus beitragen. Gleichzeitig zeigt sich, dass durch die Formalisierung von Beschwerdeprozessen komplexe Erfahrungen auf rechtliche Klassifikationen reduziert werden können. Während die Bearbeitung von Einzelfällen zwar die Möglichkeit bietet, Rassismus öffentlich zu benennen, bleibt ihre Rückbindung an schulische Strukturen bei fehlendem institutionellen Antidiskriminierungsschutz begrenzt. Eine wesentliche Ursache dafür sind schulische Routinen der Abwehr, die strukturelle Veränderungen erschweren und ZADB vor großen Herausforderungen stellen. Schulen reagieren auf Beschwerden z.T. mit Ignorieren, Umdeuten oder Delegitimierung. Das verdeutlicht, dass sich die Bearbeitung von Rassismusbeschwerden nicht allein durch rechtliche Strukturen und formale Zuständigkeiten verändern kann. Vielmehr hängt die Wirksamkeit bestehender Mechanismen davon ab, inwieweit sie in der Praxis genutzt und institutionell verankert werden.

Inwiefern institutionelle Abwehr Wandel verhindern kann, oder ob ergänzende Instanzen diese Prozesse unterstützen können, bleibt eine empirische Frage. Die LADS wird von den ZADB als wichtige Errungenschaft benannt. Darüber hinaus könnte die Einrichtung einer schon lange zivilgesellschaftlich geforderten unabhängigen Beschwerdestelle (Arbeitskreis Unabhängige Beschwerdestelle gegen Diskriminierung im Bildungsbereich 2022), sowie der Ausbau schulinterner Antidiskriminierungsstrukturen dazu beitragen, strukturelle Veränderungen im Bildungsbereich zu fördern. Die Analyse zeigt jedoch, dass die Existenz formaler Beschwerdemechanismen nicht automatisch zu einer institutionellen Auseinandersetzung mit Rassismus führt. Während die Möglichkeit, Beschwerden einzureichen, Betroffenen

Handlungsoptionen eröffnet, bleibt unklar, inwiefern Schulen diese Beschwerden als Anlass für strukturelle Veränderungen verstehen.

Welche funktionierenden Umgangsweisen Schulen mit Beschwerden über Rassismus bereits entwickeln, kann durch die Befragung der Beratungsstellenmitarbeiter\*innen nur unzureichend abgebildet werden: ZADB werden in der Regel kontaktiert, wenn Schule keinen angemessenen Umgang mit Rassismus und Beschwerden darüber findet. Hier ließen sich weitere Erhebungen innerhalb von Schule anschließen. Zudem bleibt aufgrund der Fokussierung auf Rassismus die Perspektive auf Antisemitismus unterrepräsentiert. In einem aktuellen Debattenbeitrag betonen Arnold und Karakayalı (2024) die Notwendigkeit einer stärkeren Verknüpfung von Rassismus- und Antisemitismusforschung. Die Übertragung des Konzepts des institutionellen Rassismus auf Antisemitismus könnte institutionelle Ausschlüsse von Jüdinnen\*Juden sichtbar machen. Eine stärkere Einbeziehung dieser Perspektive könnte das Verständnis für die Reproduktion von Machtverhältnissen im Bildungsbereich schärfen und eine fundierte Grundlage sowohl für wissenschaftliche Auseinandersetzung als auch für die Praxis der Antidiskriminierungsarbeit und -politik bieten.

## Literatur

- ADAS (2021): Diskriminierung an Berliner Schulen – ADAS berichtet. Monitoringbericht der Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) für die Jahre 2018, 2019, 2020 Berlin: LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. [www.adas-berlin.de](http://www.adas-berlin.de)
- Arbeitskreis Unabhängige Beschwerdestelle gegen Diskriminierung im Bildungsbereich (2022): Offener Brief. <https://www.reachoutberlin.de> [Zugriff: 06.06.2025].
- Arnold, Sina/Karakayalı, Juliane (2024): RfM-Debatte 2024: Für eine stärkere Verbindung von Rassismus- und Antisemitismusforschung. Ein Vorschlag zur Übertragung des Konzepts des „institutionellen Rassismus“ auf Antisemitismus. Berlin: Rat für Migration. [www.rat-fuer-migration.de](http://www.rat-fuer-migration.de)
- Ausschuss für Bildung, Jugend und Familie (19/14): Wortprotokoll vom 13.10.2022. Berlin: Abgeordnetenhaus Berlin. [www.pgilarlament-berlin.de](http://www.pgilarlament-berlin.de)
- Balibar, Etienne (2017 [1990]): Rassismus und Nationalismus. Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag, 49– 84.
- Bartel, Daniel/Kalpaka, Annita (2022): Gut beraten! Auf dem Weg zu einer flächendeckenden Antidiskriminierungsberatung in Deutschland. Aktueller Stand und konzeptionelle Eckpunkte. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. [www.antidiskriminierungsstelle.de](http://www.antidiskriminierungsstelle.de)
- Bräü, Miriam (2022): Antidiskriminierung und Intersektionalität – eine feministisch-juristische Perspektive. Fuhrmann, Laura/Akbaba, Yaliz (Hg.): Schule zwischen Wandel und Stagnation. Wiesbaden: Springer, 61– 74. doi:10.1007/978-3-658-37943-8\_4
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Fraser, Nancy (2015 [1994]): Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goldberg, Theo David (2002): The racial state. Malden: Blackwell publishers.
- Gomis, Saraya (2023): Institutionelle Diskriminierungen im Bildungssystem Schule. Tank, Gün/Basu, Biplob/Schultz, Eberhard/Kohlmeyer, Klaus (Hg.): Das Problem heißt institutioneller Rassismus. Vielfalt statt Ausgrenzung. Hamburg: VSA Verlag, 111–146.
- Haase, Katrin (2021): Entwicklungen und Herausforderungen im Feld der Beratung von Betroffenen rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt. Wissenschaftliche Begleitungen Handlungsbereich Land im Bundesprogramm 'Demokratie leben!' in der Förderphase 2020-2024. Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hg.). [www.dji.de](http://www.dji.de)
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. Rätzkel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag, 7–16.

- Hamburger, Franz (1977): Zur Schulsituation ausländischer Arbeiterkinder unter dem Gesichtspunkt von Integration und Differenzierung. *Die deutsche Schule*, (10), 567–574. Karabulut, Aylin (2020): *Rassismuserfahrungen von Schüler\*innen*. Wiesbaden: Springer.
- Karabulut, Aylin (2020): *Rassismuserfahrungen von Schüler\*innen*. Wiesbaden: Springer.
- Karakayalı, Juliane/Biel, Christina/Raffaele, Cristina. (i.E.). *Institutioneller Rassismus und Beschwerden dagegen in der Schule*. Doğmuş, Aysun/Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): *Handbuch Schule in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, XX– XX.
- Karakayalı, Juliane/Biel, Christina (i.E.). *Institutioneller Rassismus und Antisemitismus im Kontext von Beschwerden in der Schule*. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* X(X), XX– XX.
- Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit (2019): Segregation als Diskriminierungserfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik* 65, 888–903. doi:10.25656/01.24154
- Klose, Alexander/Liebscher, Doris (2015): *Antidiskriminierungspolitik in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*. Stand, Defizite, Empfehlungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Köbberling, Gesa (2018): *Beratung von Opfern rechter und rassistischer Gewalt*. Bielefeld: transcript.
- Kollender, Ellen (2020): *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kurt, Cahit. (1979): Zur Situation der türkischen Gastarbeiterkinder in den Versuchsklassen in Baden-Württemberg. *Die deutsche Schule*, (9), 556–558.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. *APuZ* 43, 49– 54
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): *Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum*. Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 63–91.
- Migrationsrat Berlin e.V. (2024): *Das Recht auf gleiche Bildungschancen ist nicht verhandelbar. Für das Recht auf eine Schule für alle in Berlin. Gemeinsame Stellungnahme der gewählten Mitglieder des Landesbeirats, des Migrationsrats e.V. und des Flüchtlingsrats Berlin zur Sonderbeschulung von geflüchteten Kindern in LAF-Unterkünften in Berlin*. <https://www.migrationsrat.de/keine-lagerschulen-in-berlin> [Zugriff: 31.10.2024].
- Pöggel, Tanita Jill (2024): Beratung gegen Rassismus: Zwischen bewegungsorientiertem Antirassismus und Staatslogik. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 37(1), 72–87. doi:10.1515/fjsb-2024-0006
- Reinecke, Meike/Stegner, Kristina/Zitzelsberger, Olga/Latorre, Patricia/Kocaman, Iva (2010): *Forschungsstudie Migrantinnenorganisationen in Deutschland*, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/migrantinnenorganisationen-in-deutschland-81948>
- Rose, Nadine. (2016): Differenzen aufrufen. Oder: Wie ‚Migrationsandere‘ in der Schule erscheinen. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hg.): *Migration. Auflösung und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 97–114.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. Karakayalı, Juliane (Hg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz, 24–45.
- Türkischer Elternverein in Berlin West e.V. (2020): Stellungnahme über die Situation der türkischen Kinder in Berliner Schulen. Karakayalı, Juliane (Hg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz, 180–187.
- Tagesspiegel (2024): Stellen waren im Senat jahrelang unbesetzt. Berliner Schulen finden wieder Beratung bei Mobbing und Diskriminierung. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/stellen-waren-im-senat-jahrelang-unbesetzt-berliner-schulen-finden-wieder-beratung-bei-mobbing-und-diskriminierung-11671778.html> [Zugriff: 31.10.2024].
- zur Nieden, Birgit (2009): „... und deutsch ist wichtig für die Sicherheit!“ Eine kleine Genealogie des Spracherwerbs Deutsch in der BRD. Bindre, Jana/Moser, Johannes/Hess, Sabine (Hg.): *No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*. Bielefeld: transcript, 123–136.

Biel, Christina, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Berlin im BMFTR-geförderten Projekt „ORAS – Organisation, Rassismus, Schule“ unter der Leitung von Prof.<sup>in</sup> Juliane Karakayalı. Doktorandin an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Arbeitsbereich Gender und Diversity Studies unter der Leitung von Prof.in Tina Spies. Forschungsschwerpunkte: Rassismustheorie und -kritik im Kontext Schule. (Migrations-) Gesellschaftliche Grenzpraktiken. Subjektivierung. christina.biel@eh-berlin.de

Raffaele, Cristina, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Berlin im BMFTR-geförderten Projekt „ORAS – Organisation, Rassismus, Schule“ unter der Leitung von Prof.in Juliane Karakayalı. Doktorandin an der Universität Bielefeld, Fachbereich Erziehungswissenschaft/Migrationspädagogik und Rassismuskritik unter der Leitung von Prof. Paul Mecheril. Forschungsschwerpunkte: Sprachverhältnisse in der Migrationsgesellschaft, Rassismustheorie und -kritik, Erwachsenenbildung. cristina.raffaele@eh-berlin.de