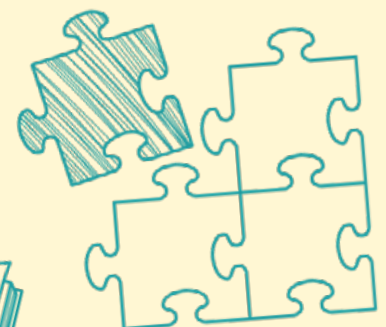
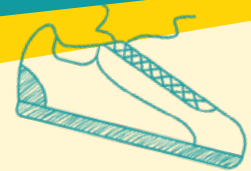


Was hindert Jugendliche daran, sich bei Rassismuserfahrungen zu beschweren?

Umgangsstrategien und Meldehürden bei Rassismuserfahrungen von Jugendlichen im schulischen Kontext



Meld dich! Mach was!

ADAS

Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen

Hinweis

In dieser Publikation wird eine gendersensible Sprache verwendet. Entweder werden geschlechtsneutrale Begriffe (beispielsweise Lehrkräfte) oder die Schreibweise mit Gendersternchen (beispielsweise Schüler*innen) verwendet. Das Gendersternchen bezieht Menschen verschiedenen Geschlechts und verschiedener Geschlechtsidentitäten ein.

Inhalt

| | |
|--|----|
| Danksagung | 4 |
| Grußwort | 5 |
| Einleitung | 6 |
| Rechts- und Handlungsrahmen | 8 |
| Rechtlicher Diskriminierungsschutz | 8 |
| Schulische Beschwerdewege im Land Berlin | 10 |
| Zusammenfassung | 11 |
| Studiendesign | 12 |
| Rekrutierung der Teilnehmenden | 12 |
| Beschreibung der Gruppendiskussionen | 12 |
| Einstieg und Kennenlernen | 12 |
| Durchführung der Gruppendiskussion | 13 |
| Abschluss der Gruppendiskussion | 13 |
| Beschreibung der Stichprobe | 13 |
| Ergebnisse | 14 |
| Rassismuserfahrungen | 14 |
| Umgangsstrategien | 21 |
| Zwischen schulinternen Handlungsstrategien und schulexternen Anlaufstellen | 22 |
| Zwischen Konfrontation und Vermeidung | 25 |
| Zwischen Alleingängen und gemeinschaftlichem Handeln | 27 |
| Meldehürden | 28 |
| Normalisierung, Bagatellisierung und De-Thematisierung | 28 |
| Sekundäre Viktimisierung und Angst vor negativen Konsequenzen | 28 |
| Mangelnde Kontrolle und Angst vor Eskalation | 29 |
| Handlungs- und Sprachohnmacht | 30 |
| Fehlende Solidarität und Unterstützung | 30 |
| Fehlende rassismuskritische Haltung des Schulpersonal und De-Thematisierung | 31 |
| Fehlende Erfolgsaussichten und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit bei Beschwerden | 32 |
| Fehlende Einflussmöglichkeiten, Ohnmachtsgefühle und erlernte Hilflosigkeit | 33 |
| Fehlende Zugänge zu externen Antidiskriminierungsstellen | 33 |
| Fazit | 34 |
| Empfehlung | 35 |
| Literatur | 36 |
| Impressum | 38 |

Danksagung

Wir möchten uns ganz herzlich bei den Mitarbeiter*innen der Einrichtungen bedanken, die uns bei der Umsetzung der Studie unterstützt haben. Sie haben uns ihre Türen geöffnet, sich Zeit für uns genommen und den Zugang zu den Jugendlichen ermöglicht.

- ▶ **MÄDEA – Zentrum für Mädchen und junge Frauen**
- ▶ **Heroes Berlin**
- ▶ **Jugendhaus Chip**
- ▶ **Spandauer Jugend e.V.**
- ▶ **Loyal e.V.**
- ▶ **BBZ Beratungs- und Betreuungszentrum für junge Geflüchtete und Migrant*innen**

Ein weiterer Dank gebührt den Wissenschaftler*innen, die uns als critical friends bei der Durchführung der Studie mit Ihrer Expertise großzügig unterstützt und uns zu allen herausfordernden methodischen und inhaltlichen Fragen umfangreich beraten haben. In diesem Sinne bedanken wir uns herzlich bei Prof. Dr. Hacı-Halil Uslucan (Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung und Universität Duisburg-Essen), Dr. Jens Schneider (Universität Osnabrück) und Nathalie Schlenzka (Antidiskriminierungsstelle des Bundes).

Und ein ganz besonderer Dank gilt vor allem den Jugendlichen selbst, die sich bereit erklärt haben, an den Gruppendiskussionen teilzunehmen und mit uns über ein so schwieriges Thema wie das der Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen zu sprechen. Ihre Offenheit und Bereitschaft, uns Einblicke in ihre Lebensrealitäten zu gewähren, ist von unschätzbarem Wert. Sie haben uns mit ihrer lebensweltlichen Expertise und ihrer Perspektive bereichert und damit einen wesentlichen Beitrag zu dieser Studie geleistet. Ohne ihr Vertrauen und die Einblicke in ihre persönlichen Erfahrungen wäre es uns nicht möglich gewesen, diese Studie durchzuführen und für eine breitere Öffentlichkeit relevante Erkenntnisse zu gewinnen. Zu diesen gehört es, alle

jungen Menschen, die Rassismus erleben, darin zu ermutigen und zu bestärken, rassistische Situationen nicht als Alltagsnormalität hinzunehmen, sondern sich dagegen zur Wehr zu setzen, sie zu melden und sich gegen die herabwürdigende Behandlung zu beschweren:

„(...) Es ist einfach wichtig, dass man das kommuniziert und sagt, ´Ey, wir sind nicht ruhig, das war falsch und hier ziehen wir die Grenze und nicht näher. ´ Genau, das würde ich unbedingt weitergeben wollen, (...) wenn mich jemanden nach Rat fragen würde.“

– Zitat eines Jugendlichen am Ende einer Gruppendiskussion –

Grußwort

Die vorliegende Studie liefert wertvolle Einblicke in die gelebte Realität von Jugendlichen, die Rassismuserfahrungen im schulischen Kontext machen, und zeigt auf, wie tief die Barrieren für die Meldung solcher sowie anderer Diskriminierungserfahrungen in den bestehenden Systemen verankert sind. Diese Hürden führen nicht nur zur De-Thematisierung von Diskriminierung, sondern auch zu einer Haltung der Resignation bei den Betroffenen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass schulische Antidiskriminierungsarbeit nicht nur reaktive, sondern vor allem proaktive Maßnahmen erfordert, die den Schutz der Betroffenen in den Mittelpunkt stellen.

Als Antidiskriminierungsbeauftragte für Berliner Schulen möchte ich die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit zwischen Verwaltung, Schule und Zivilgesellschaft hervorheben. Ziel dieser Zusammenarbeit ist es, Lösungen zu entwickeln, die den bestehenden Barrieren entgegenwirken und es betroffenen Jugendlichen ermöglichen, Diskriminierung ohne Angst vor Repression oder Stigmatisierung zu melden. Dabei müssen schulische Anlaufstellen nicht nur vertraulich und zugänglich sein, sondern auch klare Orientierung bieten, wie mit den Meldungen im schulischen Alltag umgegangen wird, ohne diese zu bagatelisieren oder zu ignorieren.

Ein zentrales Anliegen ist es, den Grundsatz der Nichtdiskriminierung in der schulischen Praxis konsequent umzusetzen. Dies erfordert eine Schulentwicklung, die Diskriminierungsschutz als integralen Bestandteil der Schulkultur begreift und die intersektionalen Erfahrungen der Betroffenen anerkennt. Mit der Institutionalisierung meiner Stelle als ergänzendes Angebot zur staatlichen Unterstützung bei Diskriminierung positioniert sich der Bildungssenat klar gegen alle Formen von Diskriminierung und trägt aktiv zur Antidiskriminierungsarbeit bei. So wird sichergestellt, dass der Schutz vor Diskriminierung als zentrale Säule einer demokratischen und gewaltfreien Schulkultur verankert wird. Dieser Schutz findet in diversitätssensiblen Professionalisierungsmaßnahmen für schulische Akteure konkrete Umsetzung und gibt ihnen mehr Sicherheit im Umgang mit Diskriminierung.

Es ist entscheidend, dass jede Schule über klare, transparente und vertrauenswürdige Melde- und Beschwerdeverfahren verfügt, die von Schülerinnen und Schülern als wirksam wahrgenommen werden. Diese Verfahren sollten zudem als Frühwarnsysteme fungieren, um notwendige systemische Anpassungen frühzeitig zu erkennen. Daher begrüße ich die Auseinandersetzung mit der Fragestellung dieser Studie ausdrücklich, da sie einen klaren Aufruf an alle Akteure im Handlungsfeld darstellt, Verantwortung zu übernehmen und die Barrieren für die Meldung von Diskriminierung abzubauen.

Nachhaltiger Wandel in der Antidiskriminierungsarbeit an Schulen hängt jedoch nicht nur von institutionellen Maßnahmen ab. Es kommt vor allem auf die diskriminierungssensible Haltung jedes einzelnen schulischen Akteurs an. Nur wenn alle Verantwortung für ihr Handeln übernehmen, kann eine dauerhafte Veränderung hin zu einer respektvollen und inklusiven Schulkultur erreicht werden. Jeder noch so kleine Beitrag zählt, um eine Atmosphäre zu schaffen, in der Diskriminierung aktiv und nachhaltig bekämpft wird. Wir müssen nicht nur die Solidarität für die Betroffenen stärken, sondern auch sicherstellen, dass niemand aufgrund von Machtgefällen oder fehlender Unterstützung resigniert.

Ein nachhaltiger Wandel erfordert zudem eine vernetzte, dialogische Zusammenarbeit. Diese muss allen am Schulleben beteiligten Akteuren ermöglichen, Diskriminierung aktiv zu bekämpfen und die Schulkultur nachhaltig zu verändern. Eine Kultur der Besprechbarkeit sowie eine positive Fehlerkultur sind dabei von zentraler Bedeutung. Eine solche Kultur schafft Resonanzräume, in denen alle Beteiligten ihre Erfahrungen und Perspektiven teilen können, ohne Angst vor Verurteilung oder Missverständnissen. Nur wenn Fehler nicht als Makel, sondern als Lernchance verstanden werden, kann ein echtes Klima des Vertrauens und der offenen Kommunikation entstehen. Nur so können wir gewährleisten, dass Berliner Schulen Orte werden, an denen Vielfalt, Respekt und Chancengerechtigkeit selbstverständlich sind und Diskriminierung keinen Platz mehr hat.

gez. Njehiah, 12.11.2025



Einleitung

Das Thema Abbau von Melde- und Beschwerdehemmnissen für Kinder und Jugendliche, die in Schulen Diskriminierung erleben, begleitet die Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) seit seiner Gründung und bildet den wesentlichen Ausgangspunkt zum Aufbau schulspezifischer, unabhängiger und niedrigschwelliger Anlaufstellen.

In der Antidiskriminierungsarbeit und -beratung werden bislang verschiedene Barrieren für die mangelnde Beschwerdebereitschaft von Jugendlichen identifiziert, die vor allem mit der Verbindung eines starken institutionellen Machtgefälles und adultistischen Strukturen im schulischen Kontext zusammenhängen; hierzu gehören neben dem mangelnden Wissen über die eigenen Rechte und Anlaufstellen vor allem Ängste, bei einer Beschwerde Nachteile durch die Schule (beispielsweise in der Notenvergabe) zu erleiden. Es ist deswegen von zentraler Bedeutung, Melde- und Beschwerdehemmnisse bei erlebter Diskriminierung in Schulen sowie für Antidiskriminierungsberatungsstellen so weit wie möglich abzubauen. Nur wenn die Wahrnehmung von Schüler*innen, die Diskriminierung erfahren, ernst genommen und angemessen bearbeitet und Rassismuserfahrungen in der Schule besprechbar gemacht werden, kann eine Schulkultur der Vielfalt und Inklusion überzeugend gelebt werden. Darüber hinaus geht es aber vor allem auch darum, das Recht jedes Kindes und jedes Jugendlichen auf eine diskriminierungsfreie Bildung umzusetzen bzw. ihm in unseren Berliner Schulen ein Stück näher zu kommen.

Allerdings wurden bislang die Melde- und Beschwerdehemmnisse von jungen Menschen bei erlebter Diskriminierung nicht systematisch untersucht und darum liegt hierzu kaum valides Wissen vor. Dieses ist allerdings notwendig, um effektiv Hürden abzubauen und Beratungs-, Beschwerde- und Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche zugänglich zu machen und zielgruppenspezifisch zu gestalten. Aus diesem Grund hat ADAS von Januar 2023 bis Dezember 2024 die vorliegende qualitativ-explorative Studie durchgeführt.

Der konkrete Hintergrund der Studie liegt in den Beobachtungen und Erfahrungswerten aus der Beratungspraxis von ADAS. Im Beratungsalltag sind die Auswirkungen der hohen Melde- und Beschwerdebarrieren von jungen Menschen täglich spürbar. Das spiegelt sich auch in den Melde- und Beratungsdaten der Anlaufstelle wider. Diese weisen von Anfang an stabil darauf hin, dass die Beschwerdehemmnisse, sich an ADAS als eine externe Stelle zu wenden, für die Kinder und Jugendlichen, die Diskriminierung in Berliner Schulen erleben, sehr hoch sind: Obwohl Schüler*innen in 90 %¹ der Fälle, die die Anlaufstelle erreichen, die Betroffenen von Diskriminierung sind, holen Schüler*innen selbst sich nur in etwa 8 % der Fälle Beratung und Unterstützung bei ADAS, und das, obwohl 40 % der Fälle aus weiterführenden Schulen kommen. Die Hälfte der Diskriminierungsfälle (53 %) werden von Eltern gemeldet. Bei den bei ADAS gemeldeten Fällen beziehen sich 70 % auf Diskriminierungen, die von der Schule selbst, vor allem von Lehrkräften, ausgehen.

Die vorliegende Studie bietet einen Beitrag zum Diskurs über den Diskriminierungsschutz an Schulen aus der Perspektive der Jugendlichen. Sie zielt darauf ab, einen vertieften Einblick in die Umgangsstrategien der Jugendlichen mit Rassismuserfahrungen sowie in die herausfordernden, erschwerenden und fördernden Faktoren ihrer Meldebereitschaft zu geben. Die Ergebnisse sollen dazu dienen, Beratungsstellen, Bildungsakteur*innen und Entscheidungstragende in Schulen, Bildungs- und Jugendeinrichtungen sowie Politik und Verwaltung zu erreichen, damit diese sich verstärkt für die Absenkung der Beschwerdehemmnisse bei Jugendlichen einsetzen und dazu beitragen, entsprechende institutionelle Veränderungsprozesse anzustoßen.

¹ Alle Prozentwerte stellen Mittelwerte der jährlichen Diskriminierungsdaten von ADAS zwischen 2018 und 2023 dar.

Die drei leitenden Fragestellungen, die im Zentrum der Studie stehen, sind:

- 1 Welche Rassismuserfahrungen nehmen die Jugendlichen an ihren Schulen wahr?**
- 2 Wie gehen die Jugendlichen mit diesen Erfahrungen um?**
- 3 Welche hemmenden und fördernden Aspekte beeinflussen die Meldebereitschaft der Jugendlichen?**

Die Studie ist im Rahmen des Monitorings der Anlaufstelle erstellt worden: Sie knüpft an die Befunde der jahrelangen Erfahrungen der schulbezogenen Antidiskriminierungsberatung an und ergänzt diese durch eine zusätzliche Datenbasis.

Entsprechend der menschen- und antidiskriminierungsrechtlichen Verpflichtungen obliegt es den Bildungsministerien der Bundesländer bzw. in Berlin dem Bildungssenat, das Bildungssystem transparent zu überwachen, um effektiv wirksame Maßnahmen zur Behebung von faktischer Diskriminierung ergreifen zu können. Um die Unabhängigkeit und Transparenz des Monitorings sicherzustellen, sollte dies von unabhängigen Stellen durchgeführt werden (ADAS 2018: 24f). Das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das Monitoring die Ansichten aller Bildungsakteur*innen, inklusive Kinder und Jugendliche, berücksichtigen und insbesondere bei der Evaluation der Maßnahmen zum Abbau von Diskriminierung diejenigen Personen und Gruppen beteiligen sollte, die von Diskriminierung betroffen sind (DIMR 2016: 76).

Da die staatlichen Stellen bislang noch kein ausreichendes Diskriminierungsmonitoring umsetzen und auch hierzu in der Wissenschaft für Deutschland noch zu wenig Forschungsergebnisse vorliegen, fehlen bislang ausreichende und repräsentative Daten, die valide Auskunft über Formen, Umfang und Verbreitung von Diskriminierung an Schulen und naheliegende Themen geben können. Es ist ein zentrales Ziel unseres Monitorings, dieses Dunkelfeld etwas zu erhellen und vor allem die von Schüler*innen in Berliner Schulen erlebte Diskriminierung sichtbar zu machen. Hierzu werden alle in der Anlaufstelle eingehenden Diskriminierungsmeldungen ausgewertet und Monitoringberichte veröffentlicht (ADAS 2021a).² Darüber hinaus führen wir ergänzende Umfragen und Studien zu einzelnen schulbezogenen

Diskriminierungsthemen durch, denen aus der Perspektive unserer Beratungspraxis eine besondere Relevanz zukommt. Durch diese zusätzlichen Datenerhebungen können über die nichtrepräsentativen Daten der Beratungsstelle hinaus weitere Erkenntnisse zu Formen und Häufigkeit bestimmter Diskriminierungen in Berliner Schulen gewonnen werden (ADAS 2021b).

Als Teil des ADAS-Teams verstehen wir uns in erster Linie als Praktiker*innen, die durch das Monitoring und die ergänzenden Studien handlungsorientiertes Wissen für die Antidiskriminierungspraxis generieren. In diesem Sinne handelt es sich bei der Studie um Praxisforschung, die auf die Verbesserung der Zielerreichung in der Antidiskriminierungsberatung sowie die Förderung einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Schulentwicklung ausgerichtet ist. Hierbei beziehen wir uns zwar auf bestehende Theorien, stellen aber als vorrangiges Ziel die Analyse und Verbesserung der Beratungsstrukturen für Diskriminierungsfälle in Schulen ins Zentrum.

Zudem können die ergänzenden Studien nur in einem personell und finanziell eng abgesteckten Rahmen begleitend zur Arbeit der Beratungsstelle durchgeführt werden. Deswegen können sie wissenschaftlichen Ansprüchen nur in einem eingeschränkten Maße genügen: Vor allem kann eine umfängliche Einbettung und Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf wissenschaftliche Fachdebatten kaum geleistet und auf aktuelle Forschungsbefunde nur sehr oberflächlich und punktuell eingegangen werden.

Der wesentliche Anspruch der Studie ist es, praxisnahe und -informierte Antidiskriminierungsdaten zu generieren und dadurch relevante Institutionen und Stellen in ihrer Umsetzung von Antidiskriminierungsstrategien für Schule zu unterstützen sowie auch die Wissenschaft auf Erkenntnislücken und praxisrelevante Forschungsbedarfe hinzuweisen. Vor diesem Hintergrund kann hier nur sehr verkürzt und lückenhaft die bestehende Forschung zu Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Jugendlichen in Deutschland angeführt werden, und es wird ohne Anspruch auf Vollständigkeit nur beispielhaft auf eine kleine Auswahl von Autor*innen verwiesen.

² Der nächste Monitoringbericht für die Jahre 2021 bis 2024 erscheint im Dezember 2025.

Rechts- und Handlungsrahmen

Rechtlicher Diskriminierungsschutz

Oftmals fällt es Lehrkräften, Schulleitungen, Pädagog*innen sowie auch selbst betroffenen Schüler*innen schwer, bei einem Schulkonflikt zu erkennen und einzuordnen, ob es sich um rassistische Diskriminierung im juristischen Sinne handelt. Dies liegt unter anderem auch daran, dass die rechtliche Regelungssystematik kompliziert ist und für Nicht-Jurist*innen undurchsichtig erscheinen kann. Auch wird kontrovers diskutiert, was unter rassistischer Diskriminierung oder rassistischer Zuschreibung rechtlich verstanden wird. Dabei besteht in juristischen Kontexten ein engeres Begriffsverständnis als etwa in der Rassismusforschung³. Rassistische Fälle sollten in schulischen Kontexten aber stets ungeachtet ihrer juristischen Relevanz bearbeitet werden. An dieser Stelle soll nur kurz auf die für Berlin relevanten rechtlichen Grundlagen eingegangen werden, auf die auch das der Studie zugrundeliegende Rassismus- und Diskriminierungsverständnis beruht.

Das Antidiskriminierungsrecht bewegt sich in Deutschland in einem komplexen Mehrebenensystem, das auf unterschiedlichen Ebenen, nämlich im europäischen und internationalen Recht sowie innerstaatlich in unterschiedlichen Gesetzen auf Verfassungs-, Bundes- und Landesebene, verankert ist (ADS 2018; Dern et al. 2012).

Für das Land Berlin gilt seit Juni 2020 mit dem Inkrafttreten des Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG), dass kein Mensch im Rahmen öffentlich-rechtlichen Handelns und damit auch in der Schule aufgrund des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen und antisemitischen Zuschreibung, der Religion und Weltanschauung, einer Behinderung, einer chronischen Erkrankung, des Lebensalters, der Sprache, der sexuellen und geschlechtlichen Identität sowie des sozialen Status diskriminiert werden darf (§ 2 LADG). Das LADG verstärkt den bestehenden Diskriminierungsschutz, da sich hiermit alle Berliner Schüler*innen, Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten gegen Diskriminierung an Schulen unter anderem mit einem justiziablen Schadensersatzanspruch wenden oder einen An-

spruch mithilfe eines Antidiskriminierungsverbands geltend machen können (vertiefend zum rechtlichen Rahmen in Berlin siehe ADAS 2020: 10ff; Moir 2020).

Das LADG schützt dabei vor einer Vielzahl von Diskriminierungsformen, einschließlich unmittelbarer (durch Schlechterstellung, Benachteiligung und verletzende Beleidigungen) und mittelbarer (durch vermeintlich neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren) Diskriminierungen sowie (sexueller) Belästigung und opferlose Diskriminierung (wenn eine Schlechterbehandlung noch nicht stattgefunden hat, aber beispielsweise aufgrund von Äußerungen der Lehrkräfte hypothetisch möglich ist) (§ 4 LADG). Das LADG beinhaltet auch ein Maßregelungsverbot bzw. den Schutz vor Viktimisierung (§ 6 LADG): hiernach ist es verboten, eine Person, die sich wegen einer Diskriminierung beschwert ebenso wie eine Person, die sie beispielsweise als Zeug*in dabei unterstützt oder eine Person, die sich weigert, eine diskriminierende Anweisung auszuführen, zu benachteiligen. Das gilt auch im Falle, wenn die diskriminierte Person die diskriminierende Verhaltensweise zurückweist oder duldet.

Für den Bereich der öffentlichen Schulen gelten in Berlin zudem neben dem LADG und den menschen- und verfassungsrechtlichen Normen vor allem die Regelungen der Schulgesetze. Im Berliner Schulgesetz wird das Diskriminierungsverbot in Bezug auf das Recht auf Bildung geregelt:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung ungeachtet insbesondere einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen oder antisemitischen Zuschreibung, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen, der Sprache, der Nationalität, der sozialen und familiären Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten oder aus vergleichbaren Gründen.“
(§ 2 Abs.1 SchulG Bln).

³ Obgleich auch in der Rassismusforschung unterschiedlich umfassende Definitionen diskutiert werden.

Das Berliner Schulgesetz verpflichtet zudem die Schulen dazu, Schüler*innen vor Diskriminierungen zu schützen (§ 4 Abs. 2 Satz 4 SchulG Bln).

Von Diskriminierung betroffene Schüler*innen können außegerichtlich und gerichtlich gegen die Schule vorgehen. Sie können den verwaltungsgerichtlichen Rechtsschutz oder schulinterne Beschwerdemöglichkeiten nutzen. Dabei können sie sich auf den Verstoß gegen Diskriminierungsverbote berufen, was zur Rechtswidrigkeit eines Verwaltungshandelns führt. Jedoch sind Gleichbehandlungsgebote und erzieherische Zielvorgaben nicht ohne Weiteres juristisch einklagbar.

Trotz des rechtlichen Diskriminierungsschutzes auf vielen Ebenen kommt es selten zur gerichtlichen Durchsetzung dieser Rechte. Schüler*innen bzw. deren Eltern können zwar grundsätzlich zum Beispiel gegen rassistische Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen durch Lehrkräfte gerichtlich vorgehen. In der Praxis erscheint diese Möglichkeit für die meisten Schüler*innen aufgrund vieler Hindernisse kein gangbarer Weg, wie das Risiko vor weiterer Benachteiligung durch die Schule bei einer Klage, mangelnder Zugang und finanzielle Mittel zu rechtlichen Informationen und Beratung. Das LADG bietet Betroffenen hier eine Erleichterung, indem es als kollektive Rechtsschutzmöglichkeiten die Prozessstandschaft und die Verbandsklage vorsieht. Damit können anerkannte Antidiskriminierungsverbände Betroffene bei der Durchsetzung ihrer Rechte unterstützen und strukturelle Diskriminierung feststellen lassen. Allerdings reicht das aufgrund der Fülle der Beschwerdehemmnisse für betroffene Kinder, Jugendliche und deren Eltern und Sorgeberechtigte nicht aus – wie ja gerade durch die Befunde dieser Studie deutlich wird. Hierzu gehört auch letztlich die Langwierigkeit eines Klageweges, die dem besonderen Bedarf in Schulen nach schnellen Lösungen und Abhilfe, um Kinder und Jugendliche vor weiterer Stigmatisierung zu schützen, entgegensteht. Unerlässlich für den Zugang zum Recht sind deswegen die verschiedenen Beschwerde-, Anlauf- und Beratungsstellen gegen Diskriminierung in Berlin, die für Schüler*innen gut zugänglich sind. Diese gesetzlichen Vorgaben formulieren einen klaren Auftrag an Schulen, aktiv ein diskriminierungskritisches Schulklima zu schaffen und Schüler*innen vor Benachteiligung zu schützen, so, wie es auch die Kultusministerkonferenz (KMK) schon 2023 als Orientierung formuliert hat:

„Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr. Das bedeutet: (...) Sie tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung.“ (KMK 2013: 3).

Ein ganzheitliches Schulkonzept zum Diskriminierungsschutz umfasst dabei immer sowohl präventive als auch intervenierende Maßnahmen. Auch wenn diese beiden Handlungsbereiche eng aufeinander bezogen sind, gibt es auch Unterschiede in wesentlichen Punkten, die zu berücksichtigen sind: Bei der Prävention steht die Frage im Zentrum, wie Rassismus und Diskriminierung strukturell verhindert werden können. Hier stehen die Entwicklung einer rassismuskritischen Schulkultur durch den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen sowie der Aufbau einer Schulkultur, die kulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt anerkennt und wertschätzt, im Zentrum. Präventive Maßnahmen umfassen beispielsweise auch die Stärkung der Partizipation und schuldemokratischer Prozesse sowie das Empowerment von Schüler*innen, um die Selbstwirksamkeit und ihr Bewusstsein für eigene Rechte zu stärken sowie sie zu ermutigen, aktiv gegen Diskriminierung einzutreten; beispielsweise durch einen diskriminierungskritischen Klassenrat. Hingegen geht es bei der Intervention um die Bearbeitung konkreter Vorfälle in der Schule sowie gegebenenfalls um Beratung, Schlichtung oder Sanktionierung von unzulässiger Diskriminierung. Hier steht also das schulische Beschwerdemanagement im Zentrum. Die Implementierung eines intern abgestimmten, diskriminierungssensiblen und transparenten Beschwerdeverfahrens und Interventionsplans ist nicht nur wichtig, um Lehrkräften Handlungssicherheit zu geben, sondern auch um den Schüler*innen einen sicheren Weg zu bieten, Diskriminierungserfahrungen zu melden und Unterstützung zu erhalten (Yegane Arani 2020).

Schulische Beschwerdewege im Land Berlin

Wenn Kinder und Jugendliche in der Schule Diskriminierung und Rassismus erleben oder beobachten, gibt es verschiedene Wege und Möglichkeiten, Unterstützung zu erhalten und dagegen vorzugehen. In der Schule können Jugendliche selbst oder vertreten durch ihre Eltern und gegebenenfalls auch unterstützt durch andere Bezugspersonen das Gespräch mit der Klassenleitung, einer anderen Lehrkraft oder der Schulsozialarbeit suchen. Auch die Einbindung der Eltern- oder Schüler*innenvertretung kann hilfreich sein. Wenn auf dieser Ebene keine Klärung erfolgt, sind die Schulleitungen (in großen Schulen auch die jeweiligen Fachbereichs-/Stufenleitungen) die nächsten Ansprechpersonen bei Beschwerden. Inzwischen haben über die Hälfte der Berliner Schulen Ansprechpersonen für Diversity und sexuelle Vielfalt benannt, die zum Thema sexuelle Vielfalt und vielfältige Lebensweisen fortgebildet wurden und hierzu auch angesprochen werden können. Einige Berliner Schulen sind inzwischen weitergegangen und haben eigene Antidiskriminierungsbeauftragte oder Anlaufstellen hierfür benannt.

Schüler*innen können sich auch außerhalb der Schule an die Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ) wenden, in denen sie beraten werden. In schwerwiegenden Fällen können Beschwerden bei der Schulaufsicht eingereicht oder rechtliche Schritte (Dienstaufsichtsbeschwerde) eingeleitet werden. Zudem steht mit der Verabschiedung des Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG) betroffenen Schüler*innen zur Beratung und Unterstützung auch die LADG-Ombudsstelle zur Verfügung.

In der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie wurden die Stellen einer Antidiskriminierungs- und einer Antimobbingbeauftragten im Rahmen des „Qualitäts- und Beschwerdemanagements“ eingerichtet, die bezirksübergreifend als Anlaufstellen für Beschwerden, die nicht mit der Schule oder den Schulaufsichten geklärt werden konnten, dienen und bei denen anonym Fälle gemeldet werden können sowie eine Erst- und Verweisberatung möglich ist (www.berlin.de/sen/bjf/service/qualitaets-und-beschwerdemanagement/).

Als weitere wichtige Anlaufstellen, die eine kostenlose und bedarfsorientierte parteiische Beratung anbieten, sind die zivilgesellschaftlichen Antidiskriminierungsstellen zu nennen, die sich auf Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen und in der Schule spezialisiert haben.

Neben der Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS), die seit 2016 berlinweit zu Diskriminierungsvorfällen in allen Schulformen und zu allen Diskriminierungsdimensionen Beratung und Unterstützung anbietet, gibt es KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen! in der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung am Institut für Situationsansatz (ISTA). Hier gibt es berlinweite Beratung und Unterstützung bei Diskriminierung für junge Kinder im Alter von null bis zwölf Jahren bzw. deren Eltern, Bezugspersonen sowie Erzieher*innen zu allen Lebensbereichen. Auf bezirklicher Ebene gibt es als schulspezifische Anlaufstellen eine Anlauf- und Fachstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (AuF) der RAA Berlin in Friedrichshain-Kreuzberg und in Lichtenberg sowie eine Antisemitismus- und Antidiskriminierungsbeauftragte in Pankow.

Darüber hinaus gibt es in Berlin eine Reihe lebensbereichsübergreifender Antidiskriminierungsstellen⁴ sowie eine Vielzahl an zivilgesellschaftlichen Institutionen und freizeit-, verbands- oder community-basierten Angeboten, die als rassismussensible Erstanlaufstellen unterstützen können. Beispiele hierfür sind das Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin (ADNB) des Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg (TBB), Each One Teach One (EOTO), OFEK e.V. und Amaro Foro e.V.

In diesem rechtlichen sowie institutionellen Rahmen können Menschen in Berlin gegen Rassismus und Diskriminierung an Schulen vorgehen. Diese Studie untersucht die Umgangsmuster von jugendlichen Schüler*innen mit Rassismuserfahrungen aus ihrer persönlichen Perspektive heraus und schaut sich die formalen und informalen Wege und die damit verbunden Herausforderungen an, die sie innerhalb und außerhalb der Schule einschlagen, um sich Unterstützung zu holen. Der Fokus liegt also auf der Nutzbarkeit und Wirksamkeit von Melde- und Beschwerdewegen aus Sicht der rassismus betroffenen Jugendlichen selbst.

⁴ Siehe hierzu: www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/gefluechtete/diskriminierungsschutz/beratung/

Zusammenfassung



Jugendliche nehmen Rassismus im schulischen Kontext wahr und berichten von vielfältigen Erfahrungen:

Aus den Erzählungen der Jugendlichen wird deutlich, dass sie immer wieder Rassismus in der Schule wahrnehmen, aber es ihnen schwerfällt, diesen zu benennen und sie alternative Bezeichnungen verwenden, um ihre Erfahrungen zu beschreiben. Ihre Schilderungen zeichnen sich zum Teil durch einen distanzierten Erzählstil und generelle Formulierungen aus. Sie sind sich manchmal unsicher und wägen ab, ob die geschilderten Vorfälle auf rassistische oder andere eventuell gerechtfertigte Motive zurückzuführen sind.

Die befragten Jugendlichen nehmen Rassismus sowohl im Umgang mit Mitschüler*innen als auch durch das Schulpersonal wahr. Diese Erfahrungen erstrecken sich auf unterschiedliche Kontexte und umfassen vor allem antimuslimischen und anti-schwarzen Rassismus. Auch von Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts und weiterer Kategorien berichten die Jugendlichen. Diese Erfahrungen treten teilweise punktuell auf oder aber ziehen sich durch die gesamte Schullaufbahn. Dabei berichten die Jugendlichen von unmittelbaren oder mittelbaren Formen der Unrechtserfahrungen, einschließlich „Othering“ und Mikroaggressionen, die ihre Schulzeit nachhaltig prägen und emotionale Auswirkungen haben.

Jugendliche nutzen unterschiedliche Strategien, um mit ihren Erfahrungen umzugehen:

Die Jugendlichen stehen vor einem Dilemma, einerseits aktiv gegen Rassismus vorgehen zu wollen, andererseits jedoch ihre Handlungsmöglichkeiten in der Schule als sehr eingeschränkt wahrzunehmen. Obwohl sie ihre Erfahrungen beispielsweise gegenüber der Klassenleitung ansprechen, erleben sie selten Verbesserungen. Schulexterne Ansprechpersonen spielen für die meisten Jugendlichen keine Rolle, während Freizeiteinrichtungen hingegen eine wichtigere Unterstützung bieten können. Einige Jugendliche reagieren auf Rassismuserlebnisse, indem sie die verursachenden Personen damit direkt konfrontieren, während andere hingegen Konflikte scheuen und Vermeidungsstrategien bevorzugen, ihre Erfahrungen relativieren oder selbst bagatellisieren. In einigen Fällen führt dies zu Resignation bis hin zu einem Schulwechsel als letzte Option.

Die Unterstützung durch Eltern und Fachkräfte in Freizeiteinrichtungen spielt in der Erfahrungsbewältigung eine zentrale Rolle, wobei insbesondere Eltern oft als Verbündete und Sprachrohr agieren. Gleichzeitig betonen Jugendliche die Bedeutung von gleichaltrigen Peers, die emotionale Entlastung und den Austausch über Erfahrungen ermöglichen. Während einige Jugendliche auf Eigenständigkeit setzen, schätzen andere die solidarische Unterstützung, um sich gegen Rassismus zu wehren.

Jugendliche begegnen zahlreichen individuellen, strukturellen und schulkulturellen Hürden im Umgang mit ihren Erfahrungen:

Insbesondere das Machtgefälle innerhalb der schulischen Strukturen erschwert die Thematisierung und Besprechbarkeit der Rassismuserfahrung. Oft fühlen sich Jugendliche sprach- und handlungsunmächtig, da sie ihre Erfahrungen nicht klar benennen können oder nicht wissen, an wen sie sich wenden sollen. Ein mangelndes Vertrauen in die Wirksamkeit der schulischen Strukturen zur Bearbeitung solcher Erfahrungen verstärkt diese Unsicherheiten. Zudem begegnen sie einer Schulkultur der De-Thematisierung sowie häufig Unverständnis oder Desinteresse seitens des Schulpersonals, was die Bereitschaft zur Meldung weiter hemmt. Viele Jugendliche befürchten aufgrund entsprechender Erfahrungen zudem sekundäre Viktimisierung und negative Konsequenzen, wenn sie ihre Erlebnisse thematisieren. Dabei sind Unterstützung und Solidarität entscheidende Faktoren für den Umgang mit Rassismuserfahrungen. Fehlen diese, wird der Umgang mit solchen Erfahrungen erheblich erschwert. Durch die Schilderungen der Jugendlichen zeigt sich im Gesamtblick, dass es große Lücken in der Bearbeitung von Rassismus- und Diskriminierungsvorfällen durch die Schule und durch das schulische Personal gibt.

Studiendesign

Die Studie ist qualitativ-explorativ ausgerichtet. Zur Datenerhebung wurden mündlich-persönliche Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Gruppendiskussionen basierten auf einem semi-strukturierten Leitfaden, wodurch ein Ausgleich zwischen einer flexiblen Herangehensweise und einer strukturierten Erfassung möglich ist.

Die Untersuchungseinheit umfasste Jugendliche ab 14 Jahren sowie junge Erwachsene, die entweder zum Zeitpunkt der Datenerhebung oder bis vor kurzem in Berlin die Schule besuchten. Weitere Auswahlkriterien waren, dass sie Erfahrungen mit Rassismus im schulischen Kontext gemacht haben und bereit waren, darüber zu sprechen. Von allen Gruppendiskussionen wurden Audioaufzeichnungen angefertigt, um eine vollständige Erfassung der Diskussion für die Auswertung zu gewährleisten. Die Aufzeichnungen wurden anschließend transkribiert und den jeweiligen Teilnehmenden zugeordnet. Im nächsten Schritt wurden die Transkripte anonymisiert, indem personenbezogene Merkmale entfernt und durch Platzhalter ersetzt wurden, um den Datenschutz zu gewährleisten. Für die Analyse wurden die anonymisierten Transkripte mithilfe der Datenauswertungssoftware MAXQDA codiert und nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Analyse erfolgte in zwei Ansätzen: Zum einen wurden vordefinierte Kategorien aus dem Leitfaden verwendet, zum anderen kam offenes Codieren zum Einsatz, um zusätzliche Themen und Muster zu identifizieren. Die Ergebnisse wurden abschließend intern im ADAS-Team sowie mit den critical friends diskutiert, um die Analyse kritisch zu reflektieren und weitere Perspektiven einzubeziehen.

Rekrutierung der Teilnehmenden

Für die Rekrutierung der Teilnehmenden wurde das Schneeballverfahren eingesetzt. Der Rekrutierungsprozess begann mit der Identifikation von Freizeiteinrichtungen sowie Projekten, die regelmäßig mit Jugendlichen in Kontakt stehen. Eine Liste relevanter Einrichtungen wurde erstellt und diese wurden per E-Mail über die Studie informiert. Zusätzlich fanden telefonische Gespräche mit interessierten Trägern und Einrichtungen statt, um die Ziele und Voraussetzungen der Teilnahme zu erläutern. Dieser Prozess wurde durch eine intensive Zusammenarbeit mit Fachkräften unterstützt, die Jugendliche aufgrund ihrer

Selbsteinschätzung als passende Teilnehmende identifizierten. Die enge Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter*innen in den Jugendeinrichtungen war entscheidend, da sie einen persönlichen Zugang zu den Jugendlichen haben und diese gezielt ansprechen konnten. Ihr Vertrauen und ihre Unterstützung waren unerlässlich, um die Teilnahmebereitschaft der Jugendlichen bei diesem sensiblen Thema zu fördern.

Die Rekrutierung gestaltete sich insgesamt schwierig, da sich eine Reihe der angefragten Einrichtungen aufgrund fehlender Kapazitäten nicht beteiligen konnten. Zudem lehnten einige Eltern die Teilnahme ihrer Kinder ab. Mehrmals mussten Gruppendiskussionstermine verschoben werden, was ein hohes Maß an Flexibilität erforderte.

Beschreibung der Gruppendiskussionen

Insgesamt wurden sechs Gruppendiskussionen durchgeführt, die in ihrer Gruppengröße variierten. Eine Diskussion umfasste sechs Teilnehmende, drei Gruppen bestanden aus jeweils vier Personen, eine Gruppe aus drei Personen und eine letzte Diskussion wurde mit zwei Personen umgesetzt. Die Datenerhebung fand von September bis Oktober 2023 sowie von Mai bis Juni 2024 statt. Zwei der Gruppendiskussionen wurden in den Räumlichkeiten von LIFE durchgeführt, während die übrigen vier in den jeweiligen Jugendeinrichtungen stattfanden. Die Gruppendiskussionen hatten eine Dauer zwischen 60 und 90 Minuten und wurden von einer Mitarbeiterin des Monitoringteams von ADAS durchgeführt.

Die Redebereitschaft der einzelnen Teilnehmenden innerhalb der Gruppendiskussionen war unterschiedlich. Während einige offen über ihre Erfahrungen berichteten, hielten sich andere, vermutlich aufgrund der Gruppendynamik und ihrer Persönlichkeit, zurück. Insgesamt überwog die Teilnahme- und Redebereitschaft und bei allen Gruppendiskussionen kam es zu einer regen Beteiligung und Diskussion der Teilnehmenden. Alle Gruppendiskussionen folgten einem strukturierten Ablauf, der im Folgenden kurz dargestellt wird:

Einstieg und Kennenlernen

Vor Beginn der Diskussion wurde ADAS kurz vorgestellt und die Teilnehmenden über die Zielsetzung der Studie, die Datenschutzmaßnahmen gemäß DSGVO und Anonymisierung ihrer Angaben informiert, wobei auch die Einwilligungserklärungen unterzeichnet wurden. Nach einer kurzen thematischen Einführung wurde eine Aufwärmübung durchgeführt, um eine angenehme Gesprächsatmosphäre sowie eine Vertrauensbasis zwischen der Moderation und den Teilnehmenden zu schaffen.

Durchführung der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussionen wurden auf der Grundlage eines semi-strukturierten Leitfadens moderiert, der zuvor in einem Pretest mit zwei Jugendlichen im Alter von 14 und 15 Jahren erprobt wurde. Die Diskussion selbst gliederte sich in zwei thematische Hauptblöcke:

Im **ersten Teil** der Diskussion standen die Rassismuserfahrungen der Jugendlichen im Mittelpunkt. Zur Veranschaulichung und um den Einstieg zu fördern wurden Beispiele für rassistische Diskriminierung in der Schule aus der Beratungspraxis von ADAS eingebracht. Die Fallbeispiele dienten als Anregung, um den Teilnehmenden den Zugang zu ihren eigenen Erinnerungen und der Zuordnung des Erlebten zu erleichtern. Sie unterstützten die Jugendlichen dabei, ihre eigenen Rassismuserfahrungen zu verbalisieren und aktiv in die Diskussion einzubringen. Im **zweiten Teil** der Diskussion lag der Fokus auf den Umgangsstrategien der Teilnehmenden mit eigenen Rassismuserfahrungen und den damit verbundenen Herausforderungen.

Unter **Umgangsstrategien** werden die Reaktionen, Verhaltens- und Handlungsweisen gefasst, die Jugendliche ergreifen, um mit ihren Rassismuserfahrungen im schulischen Kontext umzugehen. Diese Strategien können sehr unterschiedlich sein und beispielsweise darauf abzielen, sich gegen Rassismus aktiv zu wehren, eine Beschwerde einzureichen oder sich emotional zu entlasten. Auch das Verdrängen oder Ignorieren der Erfahrungen kann eine Verhaltens- oder gar bewusste Handlungsweise darstellen.

Als **Herausforderungen** hierbei werden alle möglichen Faktoren in Betracht gezogen, die sich aus der Perspektive der Jugendlichen als eine Barriere bei der Bewältigung bzw. im Umgang mit ihren Rassismuserfahrungen darstellen. Das können sowohl individuelle, institutionelle als auch strukturelle Faktoren sein.

Abschluss der Gruppendiskussion

Im Anschluss an die Diskussion wurden sozio-demografische Basisdaten der Teilnehmenden abgefragt. Darüber hinaus wurden den Teilnehmenden Informationen zu Meldemöglichkeiten, Kontakte und Ansprechpersonen bei eventuellem weiteren Gesprächs- oder Unterstützungsbedarf gegeben.

Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt nahmen 23 Jugendliche an den Gruppendiskussionen teil, davon 13 männlich und 10 weiblich. Trans, inter* und nicht-binäre Personen waren in den Gruppendiskussionen nicht

vertreten. Die Altersgruppe der Teilnehmenden reichte von 14 bis 22 Jahren, wobei zum Durchführungszeitpunkt 14 Jugendliche jünger als 18 Jahre, davon sieben Jugendliche im Alter von 16 Jahren, und neun Jugendliche älter als 18 Jahre alt waren. Die Jugendlichen besuchten unterschiedliche Schularten in Berlin. Dabei waren die Gemeinschaftsschulen mit zwölf Jugendlichen überrepräsentiert, wobei drei von ihnen ihren Abschluss erst kurz vor dem Durchführungszeitraum gemacht hatten. Weitere vier Teilnehmer*innen besuchten ein Gymnasium und ein Teilnehmer eine Integrierte Sekundarschule. Die anderen sechs Teilnehmer*innen gaben weitere Schulformen, wie beispielsweise Berufsschulen, an.

Die Teilnehmenden hatten vielfältige Flucht- und Migrationsgeschichten aus den Herkunftsländern, das waren vor allem die Türkei (mit knapp der Hälfte der Teilnehmer*innen) sowie Syrien, Libanon, Iran, Afghanistan, Marokko und Kenia. Sie haben verschiedene Rassismusformen, wie antischwarzen und antimuslimischen Rassismus erfahren. Innerhalb der einzelnen Gruppendiskussionen kannten sich die Teilnehmenden bereits aus schulischen oder freizeitbezogenen Kontexten, was sich positiv auf die Gruppendynamik auswirkte. Diese Dynamiken variierten je nach Gruppe und beeinflussten den Verlauf und die Tiefe der Diskussionen.

Die Stichprobenziehung brachte sowohl Herausforderungen als auch Chancen mit sich. Eine kritische Einordnung ist, dass isolierte Jugendliche, die von Rassismus betroffen sind, durch den gewählten Rekrutierungsansatz gar nicht erreicht wurden. Mit der Stichprobenauswahl ist ein Selektionseffekt verbunden: Da nur in der deutschen Sprache ausreichend sprachmächtige Jugendliche an den Gruppendiskussionen teilnahmen, konnten die Erfahrungen von Jugendlichen ohne ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache nicht einbezogen werden. Zudem spiegelten die Teilnehmenden unterschiedliche Schulstrukturen wider, was eine breitere Perspektive eröffnet. Allerdings waren in der Stichprobe mehrheitlich Schüler*innen aus Gemeinschaftsschulen vertreten; Schüler*innen aus Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen waren unterrepräsentiert.

Positiv hervorzuheben ist, dass die Gruppendiskussionen durch die Zusammenarbeit mit den Jugendeinrichtungen in einem geschützten Rahmen stattfanden, der es den Teilnehmenden erleichterte, offen über dieses sensible Thema zu sprechen. Der Kontext trug dazu bei, eine entspannte und zugleich vertraute Atmosphäre außerhalb schulischer Strukturen zu schaffen. Dieser Schutzraum begünstigte die Offenheit der Teilnehmenden und erlaubte tiefere Einblicke in ihre individuellen Erfahrungen und Bewältigungsstrategien.

Ergebnisse

Rassismuserfahrungen

Die Diskussion über Rassismuserfahrungen der Jugendlichen in der Schule diente als notwendiger Ausgangspunkt, um anschließend deren Strategien im Umgang mit solchen sowie die damit verbundenen Hürden zu thematisieren. Erst durch den gemeinsamen Austausch über die erlebten Rassismussituationen wurde eine Grundlage geschaffen, die es den Jugendlichen ermöglichte, ihre eigenen Reaktionen, Verhaltens- und Handlungsstrategien sowie die Hürden und Herausforderungen, die ihnen dabei begegnen, differenziert zu reflektieren und zu artikulieren.

Es ist wichtig dem voranzustellen, dass die Vermeidung, De-Thematisierung oder Tabuisierung des Rassismusbegriffs ein gesamtgesellschaftliches Problem in Deutschland ist (Rommelspacher 2011: 32f), das dem Sprechen über und der Bearbeitung von Rassismussvorfällen entgegensteht – auch im Lebensbereich Schule. Hierauf sowie auf das Problem des verengten Rassismusbegriffs in Deutschland weist die Rassismusforschung an vielen Stellen hin (Leiprecht 2015: 116).

Es existieren für Deutschland einzelne Beiträge, die sich im schulischen Kontext mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen sowie den Handlungsstrategien von Jugendlichen auseinandersetzen. Besonders hervorzuheben ist die Arbeit von Wiebke Scharathow (2017), die sich mit der Wahrnehmung und Deutung von Rassismuserfahrungen in Schulen beschäftigt. Sie untersucht, welche Handlungsräume sich für Jugendliche in diesem sozial komplexen und machtstrukturierten Umfeld eröffnen (Scharathow 2017). Rausch, Hotait und Beigang (2021) analysieren im Rahmen ihrer Publikation die Kontextfaktoren und deren Einfluss auf Handlungen, die gezielt gegen Rassismus gerichtet sind. Dabei blicken sie punktuell auch auf den Lebensbereich Bildung und zeigen auf, inwiefern bestimmte Bedingungen das Reagieren und aktive Handeln gegen Rassismus begünstigen oder hemmen können (Rausch et al.: 2021).

Eine weitere Studie zu Diskriminierungserfahrungen in Deutschland beleuchtet unter anderem auch die Schule als zentralen Handlungs- und Erfahrungsraum und geht dabei auf verschiede-

ne Reaktionsmöglichkeiten ein (ADS 2017). In den vorliegenden Studien wird zusammenfassend festgestellt, dass sich Jugendliche, die in der Schule Rassismuserfahrungen machen, sich in einem Umfeld bewegen, in dem ausgrenzende Zuschreibungen als normal gelten und das Problematisieren rassistischer Praktiken nicht legitim ist. In diesem Kontext sind ihre Handlungsmöglichkeiten begrenzt und mit Risiken verbunden.

Die Wahl der Umgangsstrategien und Gegenmaßnahmen hängt dabei in diesem begrenzten Rahmen von spezifischen Faktoren des Diskriminierungssettings ab. So kann die Unterstützung durch andere Personen in der Diskriminierungssituation aktive Reaktionen und anschließende Gegenmaßnahmen fördern. Zugleich können fehlende Zuversicht auf Verbesserung oder die Angst vor einer Verschlechterung der eigenen Situation das Ergreifen von Gegenmaßnahmen erschweren.

Bereits in den geschilderten Rassismussituationen können sich erste Hinweise darauf ergeben, welche Reaktions- und Handlungsräume sich überhaupt für Jugendliche eröffnen (Rausch et al. 2021: 2). Dadurch wird ersichtlich, wie komplex und vielschichtig die sozialen Kontexte sind, in denen die Jugendlichen Rassismuserfahrungen wahrnehmen, Umgangsstrategien entstehen und wirken (Scharathow 2017: 123). Die Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen ermöglicht nicht nur ein tieferes Verständnis der Dynamiken von Rassismus im schulischen Kontext, sondern auch der Umgangsstrategien, die Jugendliche entwickeln und Hürden, denen sie begegnen.

Die Darstellungen der Rassismuserfahrungen der Jugendlichen in unserer Studie decken sich weitestgehend mit den bereits vorliegenden wissenschaftlichen Befunden der Rassismusforschung. Diese verdeutlichen, wie tief verwurzelt und vielfältig Rassismus im schulischen Kontext ist und welche Auswirkungen dies auf die Lebenswirklichkeit junger Menschen hat. Die Erzählungen und Empfindungen nehmen großen Raum in allen Gruppendiskussionen ein. Die meisten Jugendlichen können ohne Zögern auf Erinnerungen an Rassismussvorfälle zurückgreifen, die entweder in der Vergangenheit liegen oder in ihrer aktuellen Lebensrealität stattfinden. Sie schildern dabei eine Bandbreite an rassistischen Erfahrungen aus dem Schulalltag. Diese Berich-

te zeigen, dass Rassismus für die Jugendlichen nicht nur in Form persönlicher Betroffenheit präsent ist, sondern auch in ihrer Rolle als Beobachter*innen von Rassismus. Auch wenn – das galt auch für diese Stichprobe – statistisch eigene Betroffenheit, vor allem durch schwerwiegende Diskriminierungsvorfälle, seltener ist als die beobachtete Diskriminierung, ist dessen Wirkung nicht zu unterschätzen – vor allem im Kontext Schule. Erfahrungen von sogenannter fraternaler Deprivation und hypothetischer sowie assoziierter Diskriminierung wirken (re-)traumatisierend auf Personen, die derselben Gruppe angehören und tragen zur sogenannten Bedrohung durch Stereotype (stereotype threat) bei (SVR 2017; Uslucan und Yalcin 2012).

Mit **fraternaler Deprivation** ist die wahrgenommene Benachteiligung der Gruppe, der man zugehört oder mit der man sich identifiziert, gemeint (Eckert 2024: 4).

Eine **hypothetische Diskriminierung** liegt dann vor, wenn eine Person mit vergleichbarem persönlichem Hintergrund eine bessere Behandlung als die betroffene Person erfahren würde. Anknüpfungspunkte hierfür sind (öffentlichen) Äußerungen von staatlichen Funktionsträgern und die Handlungspraxis in einer staatlichen Einrichtung.

Eine **assozierte Diskriminierung** liegt dann vor, wenn familiäre oder andere soziale Beziehungen zu (un)mittelbar von Rassismus betroffenen Personen bestehen (Moir 2021: 10; 18).

Mit **stereotype threat** wird der Effekt bezeichnet, der sich dann einstellt, wenn Schüler*innen wahrnehmen, dass sie zu einer bspw. in der Schule negativ stereotypisierten Gruppe gehören und dann entsprechend der negativen Zuschreibungen schlechtere Leistungen erbringen, weniger motiviert sind und sich von der Schule abwenden.

In fast allen Gruppendiskussionen berichten die Jugendlichen nicht nur von offen rassistischen Äußerungen, sondern auch von verschiedenen Formen von Mikroaggressionen.

Als **Mikroaggressionen** gelten alltägliche und zugleich subtile Formen des Rassismus, die häufig kaum sichtbare sind und dennoch erhebliche Folgen für Betroffene haben können (Sue 2007). Sie äußern sich in Kommentaren, Fragen oder verbalen wie nonverbalen Handlungen, die bewusst oder unbewusst gesendet werden und abwertende oder ausgrenzende Botschaften vermitteln.

Subtile Diskriminierungsformen und Mikroaggressionen, die nicht leicht als solche zu erkennen sind, führen bei den Betroffenen zu einer situativen Verunsicherung bei der Wahrnehmung und Einordnung der Äußerung bzw. des Vorfalls, was mit besonderem Stress verbunden ist (rheingold institut 2021; Noh et al 2007).

Beispielsweise berichtet ein Jugendlicher von einer Unterrichtssituation, in der ihm im Kontext einer Unrechtserfahrung durch eine Lehrkraft Blicke zugeworfen werden, die ihm das Gefühl vermitteln, etwas Schlimmes getan zu haben. Eine andere Jugendliche berichtet davon, dass sie sowohl im Unterricht von der Lehrkraft als auch von Mitschüler*innen durchgehend übersehen und ignoriert wird. In einer anderen Gruppendiskussion berichten die Jugendlichen davon, dass über ihre guten Schulnoten besonders gestaunt wird, da sie ja Schüler*innen mit Migrationsgeschichte seien oder dass die Beherrschung einer bestimmten, vermeintlichen Herkunftssprache von ihnen erwartet wird.

Die Jugendlichen berichten in allen Gruppendiskussionen von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen, die sowohl von Mitschüler*innen als auch von Lehrkräften ausgehen. Beispielsweise wird eine Jugendliche durch Mitschüler*innen immer wieder mit rassistischen Bildern und Darstellungen von Schwarzen Menschen konfrontiert. Allerdings werden die Erlebnisse mit Lehrkräften in mehreren Gruppendiskussionen als besonders belastend beschrieben, unabhängig davon, ob sie selbst betroffen sind. Solche Vorfälle werden von den Jugendlichen häufig als gravierender wahrgenommen, da sie in einem Machtgefälle stattfinden und das Vertrauensverhältnis zur Lehrkraft nachhaltig beeinträchtigen können.

„Das geht gar nicht. Ich bin gerade richtig geschockt. Das ist wirklich doch traumatisierend. Vor allem als Lehrerin, die haben einen Bildungsauftrag.“

Im Vergleich dazu werden rassistische Handlungen und Äußerungen, die von Mitschüler*innen ausgehen, von den Jugendlichen als weniger schwerwiegend oder belastend eingestuft. Rassismus, der zwischen Schüler*innen stattfindet, wird oft weniger stark problematisiert, was vermutlich auf die geringeren Auswirkungen auf die eigenen Schulerfolge zurückzuführen ist (Sentürk 2024: 19). Dennoch bleiben auch diese Erfahrungen ein wiederkehrendes Thema in den Gruppendiskussionen.

Die Jugendlichen schildern eine Vielzahl von Situationen, in denen sie selbst oder andere von rassistischen Vorfällen betroffen sind oder in denen rassistische Aussagen und Verhaltensweisen ohne direkte Betroffene bzw. opferlosen Diskriminierungen stattfinden. Diese Erfahrungen treten in unterschiedlichen Schulbereichen auf, wie beispielsweise während des Unterrichts, in den Pausen, bei der Nutzung von Lehrmaterialien, bei der Vergabe von Noten, Zeugnissen und Übergangsempfehlungen oder in der Kommunikation über Klassenchats. All diese und weitere schulische Kontexte bilden Räume, in denen die Jugendlichen rassistische Vorfälle beobachten oder selbst erleben. Ein besonderer Schwerpunkt in den Gruppendiskussionen liegt auf den Klassenchats, die von allen Gruppen als ein zentraler Raum für rassistische Äußerungen hervorgehoben werden. Die Jugendlichen berichten, dass in diesen Chats häufig – teils in erheblichem Umfang – rassistische oder rechtsextreme Inhalte zwischen den Schüler*innen ausgetauscht werden.

„Nazi-Sticker, vor allem von Hitler und so was, wenn ich das so aussprechen darf jetzt.“

„Ich weiß es gab auch mal so Memes, wir haben vorhin über Memes gesprochen, irgendwie so ‘Ausländer raus’ oder ‘Raus mit den Viechern’ oder sowas. Das haben die auch richtig oft gesagt, einfach weil sie es witzig fanden.“

Obwohl Rassismus in den meisten Gruppendiskussionen als eine zentrale Erfahrung der Jugendlichen genannt wird, werden auch andere Diskriminierungskategorien thematisiert. Insbesondere in einer der Gruppendiskussionen steht das Thema Geschlecht explizit im Mittelpunkt. Hier verbinden die Jugendlichen ihre Erfahrungen weniger mit Rassismus, sondern stärker oder zum Teil auch ausschließlich mit geschlechtsspezifischer Benachteiligung als Jungen. Auch in drei weiteren Gruppendiskussionen wird Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, sowohl als Junge als auch als Mädchen, als ein wichtiges Thema in den Erfahrungen der Jugendlichen hervorgehoben. Dabei kommt es stellenweise zu einer Abwägung zwischen Rassismus und anderen Diskriminierungskategorien.

Es zeigt sich, dass nicht nur die Zuordnung und Abgrenzung der Diskriminierungskategorien für die Jugendlichen herausfordernd ist, sondern auch das Konzept der Intersektionalität von Diskriminierung nicht bekannt ist.

Der Begriff der **Intersektionalität** beschreibt die Verwobenheit und Überkreuzung verschiedener Diskriminierungskategorien, die nicht isoliert voneinander betrachtet werden können (Walgenbach 2012: 81). Menschen erleben Diskriminierung nicht nur aufgrund eines einzelnen Merkmals, sondern durch das Zusammenwirken mehrerer Merkmale, die ineinandergreifen und sich gegenseitig verstärken.

Dies macht deutlich, inwieweit den Jugendlichen die Begriffe fehlen, um eigene komplexe Erfahrungen einordnen zu können. Dies gilt vor allem bei der intersektionalen Verknüpfung von Rassismus und dem männlichen Geschlecht.

„Ich würde dagesprechen, weil ich merke, dass es mit dem Gendern zu tun hat, also mit weiblich und männlich, also eher nicht mit dem Integrationshintergrund, weil manchmal habe ich das Gefühl, dass Mädels mehr hergenommen werden als Jungs oder Beispiel Frauen, weibliche Lehrer, Mädchen unterstützen und zu Jungs einfach sagen, mach was du willst.“

„Er [der Lehrer] war auch sehr frauenfreundlich. Er meinte auch zu mir immer, ja, ich bin ja ein Mädchen und ich kann eh nicht so gut Chemie. Das ich ja immer so ein, gerade stilles und zurückhaltendes Mädchen, [Mädchen] können eh nie so gut Naturwissenschaften. ‘Das ist ja, also, nee, das ist ja nicht so schlimm, du bist ja nur ein Mädchen.’ Also das hat er auch mir gesagt und diese Meinung hat er auch ganz, ganz öffentlich und wirklich ohne Scham da vertreten. Und das ist so schon heftig gewesen.“

In allen Gruppendiskussionen wird deutlich, dass Rassismus und Diskriminierung im schulischen Umfeld regelmäßig und teils alltäglich präsent sind und von den Jugendlichen als Belastung im Schulalltag wahrgenommen werden. Viele der Jugendlichen äußern Gefühle wie Unmut und Traurigkeit im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen, die sie bewegen und beschäftigen. Die Jugendlichen bewerten in allen Gruppendiskussionen die erlebten Vorfälle oftmals primär als schwerwiegend und problematisch, da sie nicht nur ihr Wohlbefinden, sondern auch ihr Vertrauen in die Schule beeinträchtigen.

Gleichzeitig zeigt sich auch, wie individuell unterschiedlich die Wahrnehmungen der Jugendlichen sind. Einzelne nehmen Rassismus an ihrer Schule nicht als allgegenwärtiges Problem wahr. Insbesondere in einer Gruppendiskussion berichten einige Jugendliche, dass sie selbst nur schwach oder gar nicht von Rassismus betroffen seien und rassistische Vorfälle an ihrer Schule eher selten vorkämen. Der Großteil der Jugendlichen jedoch berichtet von konkreten selbst erlebten Rassismuserfahrungen. Einzelne erzählen, dass sie selbst nicht direkt betroffen sind und distanzieren sich von ihren eigenen Erlebnissen. Diese Distanzierung wird dadurch verstärkt, dass viel mehr über Beobachtungen gesprochen wird oder Erfahrungen genereller geschildert werden. Es fällt ihnen schwer, sich als direkte Betroffene von Rassismus zu sehen.

„(...) Ich habe auch bemerkt von den Lehrkräften, dass das immer nur Deutsche sind. Das muss ich jetzt so ausdrücken, weil da keine (...), wie soll ich sagen, Menschen mit Integrationshintergrund halt, nicht mal als Lehrkraft dort [in der Schule] die Möglichkeit hatte als Lehrkraft zu sein. (...) Beispiel, es leider so passiert, dass wir ab und zu mal Diskriminierung von den Lehrern erfahren haben, aber so direkt auf uns nicht. [...] Also ich hatte so ein Gefühl, dass ich so verarscht wurde, also nicht ernst genommen wurde, obwohl die Lehrkräfte, wir respektieren uns gegenseitig und dass sie uns aus dem nix einfach nicht respektieren und dann kriegt man halt auch die Lust nicht mehr an die Schule zu gehen, weil man weiß, man wird diskriminiert. Aber zum Glück habe ich nicht solche Lehrer gehabt, die direkt auf uns diskriminiert haben, sondern von den Schülern her (...) habe ich erfahren, dass da Diskriminierung stattfand. Aber es bringt auch halt keine Lust mehr an die Schule zu gehen.“

In einer Gruppendiskussion werden die selbst erlebten und die beobachteten Unrechtserfahrungen durch Lehrkräfte, die sich auf die kulturelle und religiöse Herkunft der Schüler*innen bezog, nicht als rassistisch gedeutet und wahrgenommen, sondern vielmehr auf ein generelles Fehlverhalten seitens der Schüler*innen, das eine Ungleichbehandlung der Betroffenen rechtfertigt, zurückgeführt.

„Das liegt an der fehlenden Erziehung, ganz einfach. Die können sich nicht benehmen, die haben keinen Respekt.“

In diesem Zusammenhang herrscht bereits auch bei den Jugendlichen eine verfestigte Vorannahme, dass die Lehrkräfte aufgrund eines generell hohen Migrationsanteils der Schüler*innenschaft an der Schule nicht rassistisch handeln würden.

Diese Annahme bleibt unberührt davon, dass die Jugendlichen in der Diskussion von konkreten, rassistisch motivierten Praktiken berichteten. In einer weiteren Gruppendiskussion wird von einem Jugendlichen sogar Verständnis für eine Lehrkraft mit rassistischen Verhaltensweisen zum Ausdruck gebracht. Diese, die Wahrnehmung beeinflussenden Deutungen, können als ein Versuch der Selbstnormalisierung gewertet werden, die dazu dienen, die eigene Zugehörigkeit der Jugendlichen nicht zu gefährden (Scharathow 2017: 124).

Die Auswirkungen von Diskriminierung, wenn sie von Lehrkräften ausgeht, ist besonders schwerwiegend und belastend für Schüler*innen. Zunächst einmal aus einer pädagogischen Perspektive aufgrund ihrer zentralen Vorbildrolle. Hinzu kommt, dass qua ihrer institutionellen Aufgabe des Unterrichts und Lehrens ihnen die Autorität über die zu vermittelnden Inhalte zukommt und ihrem Wissen damit bereits aufgrund ihrer Funktion ein herausgehobener Wahrheitsanspruch innewohnt und ihnen in besonderer Weise Definitions- und Repräsentationsmacht verliehen ist, die sich durch die Durchsetzungsmacht der Notenvergabe noch verstärkt (Scharathow 2015:172). Darüber hinaus liegt grundsätzlich bei der Schule bzw. deren Repräsentant*innen eine im Grundgesetz verankerte besondere Schutzpflicht gegenüber den Schüler*innen, die auch den Schutz vor Diskriminierung umfasst. Diese wirkt in Kombination mit der ebenso im Grundgesetz verankerten schulischen Erziehungspflicht (Art. 7 Abs. 1 GG) und drückt sich in den verschiedenen schulischen Regelungen wie Aufsichtspflichten und Sanktionierungsregelungen aus (Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen).

Rassismus als strukturelles und komplexes Problem sowie als eigenes Erlebnis wahrzunehmen und anzuerkennen, ist eine Herausforderung, die mit persönlichen Risiken einhergeht. Das kann in der Konsequenz dazu führen, dass auch von den Betroffenen selbst rassistische Erfahrungen verdrängt, heruntergespielt oder auf andere, nicht rassistische Gründe zugeführt werden, um die Erfahrungen emotional zu bewältigen, zentrale Beziehungen (beispielsweise zur Lehrkraft) nicht zu gefährden und eine schlüssige Erklärung zu haben und damit abschließen zu können. In einer Gruppendiskussion führt eine Jugendliche, die rassistische Erfahrungen mit Mitschüler*innen gemacht hat, diese auf Ursachen zurück, die nicht mit Rassismus zu tun haben, sondern eher in der Missgunst der anderen Schüler*innen liegen.

„Aber heute denke ich einfach, die [Schüler*innen] haben was gegen mich, weil ich vielleicht Klassenbeste, also nicht Klassenbeste, aber schon gut in der Schule bin oder ich gute Noten habe und die halt nicht. Deswegen machen die mich halt so fertig, damit ich halt nicht so im Unterricht gut mitmache.“

Die Perspektiven der Jugendlichen spiegeln Unsicherheiten und Verdrängungen bei den Schüler*innen wider, die einhergeht mit einer Sprachlosigkeit und mangelnden Kultur der Besprechbarkeit von Rassismus in den schulischen Strukturen.

„Aber wir haben das nicht. Unsere Klassen haben richtig viele Ausländer. Wir sind mehr Ausländer als Deutsche. (...) Lehrer haben sich [die Schüler*innen] in Gruppen aufgeteilt. Die mögen die [einen Schüler*innen] mehr [als die anderen Schüler*innen]. Aber es liegt nicht nur an Herkunft. Zum Beispiel gibt es zwei. Der Junge ist Palästinenser, der andere auch. Wer meist mitmacht, kriegt die besseren Noten. Obwohl der eine sich auch genau benimmt, aber noch ein paar Schwierigkeiten noch hat.“

Diese Unsicherheit zeigt sich auch in der Art und Weise, wie die Jugendlichen ihre Unrechtserfahrungen benennen. Oft sprechen sie nicht direkt von Rassismus, obwohl sie rassistische Phänomene beschreiben, sondern verwenden alternative Begriffe wie „Problem“, „Respektlosigkeit“, „Mobbing“, „Diskriminierung“ oder „Meinung“. Diese Unsicherheit in der Benennung verdeutlicht eine generelle Schwierigkeit der Schüler*innen, rassistische Erfahrungen klar zu identifizieren, einzuordnen und zu benennen. Für die Jugendlichen ist es nicht einfach, ihre Erlebnisse zu erfassen, zu verstehen und zu artikulieren. Die Folge ist, dass sie sich dagegen nur schwer wehren können.

Ein weiterer Aspekt, der in den Gruppendiskussionen zur Sprache kommt, ist die Herausforderung, in den konkreten Situationen rassistische Diskriminierung unmittelbar als solche zu erkennen und einordnen zu können. Ein Jugendlicher beschreibt, dass er bestimmte Situationen erst im Nachhinein als rassistisch wahrgenommen hat. Die Jugendlichen scheinen oft im akuten Erleben in einer Situation die rassistische Dimension zunächst nicht bewusst als solche identifizieren zu können. Erst im Austausch mit den anderen rassismuserfahrenen Jugendlichen und

im Laufe der gemeinsamen Reflexion ihrer Erfahrungen fangen sie an, diese im Hinblick auf rassistische Dimensionen einzuordnen. Es zeigt sich, wie komplex und voraussetzungsreich Diskriminierungswahrnehmung selbst für Betroffene ist.

„Genau, dass da einfach unser Dings [die Lehrkraft] geschrien hat, als wir nicht rennen, als wir langsam geworden sind. Und [die Lehrkraft] meinte dann, ´Ja, los, mach da hin, ihr Schwarzköpfe, ihr könnt ja eigentlich super gut flüchten oder nicht?´. Und das waren so Sätze, die dann so, ich war so 12, 13, mir war zu dem Zeitpunkt gar nicht so bewusst, was das so gewesen ist oder ich hab ´s nicht verstanden, ich bin da einfach noch schneller gerannt. Weil ich das so aus dieser Message rauskristallisierte.“

Die Mehrheit der teilnehmenden Jugendlichen ist muslimisch oder wird als muslimisch gelesen. In fünf Gruppendiskussionen berichten sie von expliziten Erfahrungen mit antimuslimischem Rassismus. Dies betraf vor allem das Tragen eines Kopftuchs. Des Weiteren betraf es das Fasten im Ramadan und negative Assoziationen von Muslim*innen mit Terrorismus. Bestimmte muslimische Merkmale wie das Kopftuch oder religiöse Praktiken machen die Jugendlichen zu Zielscheiben für antimuslimischen Rassismus, vornehmlich ausgehend von Lehrkräften.⁵

Die Jugendlichen berichten von rassistischen Äußerungen, die sich direkt gegen sie oder einzelne Schüler*innen richteten sowie auch indirekte Diskriminierungsformen, wie wiederholte allgemeine negative Bemerkungen über den Islam⁶.

„Bei mir in der Schule, wir hatten ganz normal Unterricht. Dann hatten wir Pause. Wir sind kurz runtergegangen (...) und dann kam eine alte Dame. Sie ist in die Schule reingegangen. Als sie mich dann sah, sie war erschrocken. Bevor sie reingegangen ist, sagt sie einfach, Gott weiß, was unter deinem Kopftuch ist. Dann ist sie reingegangen. Aber hat die ganze Zeit halt nach hinten geguckt zu mir. Dann war erst mal ein Schock.“

5 Zu den spezifischen Diskriminierungserfahrungen von muslimischem Schüler*innen an Berliner Schulen hat ADAS 2021 eine quantitative Studie veröffentlicht. Diese deckt sich mit den berichteten Erfahrungen in der vorliegenden Studie; siehe hierzu ADAS 2021.

6 In der quantitativen ADAS-Studie von 2021 wurde gezeigt, dass solche Äußerungen keine Einzelfälle sind, sondern an vielen Schulen den Alltag prägen. Hier hatten die Jugendlichen angegeben, dass 62 % ihrer Lehrkräfte negative Bemerkungen über den Islam machen; 36 % gaben an, dass diese Äußerungen manchmal und 15 %, dass sie oft bis regelmäßig fallen (ADAS 2021: 26).

„Weißt du, aber bezüglich Ramadan (...) vor allem von Seiten von Lehrerinnen, dass gesagt wird, es ist ja total ungesund, wobei medizinische Studien ja komplett andere Sachen schon bewiesen haben, schon sehr lange. (...) Wenn man das Intervallfasten, dann ist es ja, ´du bist so gesund. Du, das ist doch super, das mach ich auch. ´ Aber wenn das Framing Ramadan ist, ist es so, ´oh mein Gott, was tust du dir da an? Das ist ja Katastrophe´ [...] Und da wird es so grenzüberschreitend reagiert, dass man da jetzt plötzlich Schülerinnen zwingt, hier die Wasserflasche vor der Nase, ´Du musst jetzt trinken. ´ Das ist schon Zwang, sonst kann man nicht machen. [...] Also ich verstehe mit allem Respekt, wenn vor allem Sportlehrerinnen sagen, ´Ey, ihr braucht wahrscheinlich was´ (...) Dieser Tipp vielleicht von irgendjemanden ist ja voll okay, aber wenn man nein sagt, ist es trotzdem ein Nein. Zudem, ich weiß, das ist nur meine Theorie, ich finde das immer auch wieder komisch, dass ich das gesamte Jahr über im Sportunterricht nie rennen musste, kaum ist es Ramadan, kommen die Lehrer auf die Idee. [...] Wir machen jetzt einen Sprint oder einen Ausdauerlaufen, und die, die Ramadan haben, ´Ja Leute, selber Schuld. Die können ja aber gerne Wasser trinken. ´ Plötzlich haben die auch Wasserflaschen da aus irgendeinem Grund.“

Diese Erfahrungen in der Schule stehen im engen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Diskursen zum Islam, Muslim*innen und Migration (Scharathow 2017: 113). Die Jugendlichen nehmen dementsprechend den antimuslimischen Rassismus nicht nur im schulischen Kontext wahr, sondern betrachten ihn auch als Teil eines größeren, gesamtgesellschaftlichen Problems. Sie erleben die Stereotypisierung und negative Darstellung des Islams als weit verbreitet und tief in der Gesellschaft verankert. In drei Gruppendiskussionen wurde das explizit zum Thema gemacht und lange diskutiert. Diese gesellschaftliche Stigmatisierung wird von den Jugendlichen als belastend erlebt, da sie nicht nur ihre schulischen Erfahrungen prägt, sondern auch ihre Identität als Muslim*innen in Deutschland bzw. als deutsche Muslim*innen.

Viele Jugendliche berichten von einzelnen Rassismuserlebnissen, die sie in einer spezifischen Situation gemacht haben. Einige Jugendliche hingegen beziehen sich auf längere Zeiträume und andauernde Erfahrungen, die sich über ihre gesamte Schullaufbahn erstrecken. Eine Jugendliche schildert, dass sie seit Jahren an verschiedenen Schulen antischwarzen Rassismus erlebt und immer wieder vor allem von ihren Mitschüler*innen als „Anders“ markiert wird.

„Weil ich halt die einzige dunkelhäutige zum Beispiel in meiner Klasse war, wurde ich halt, dachten halt alle so, ja ich bin, ich kann sowieso nichts und so. Ja, ich sehe halt arm aus oder so, weil die sagen ja immer, ´Afrika ist ein armes Land´, so deswegen. Immer wo wir halt so ein Thema, und zwar in Geografie, immer wo wir so Videos geguckt haben von Afrika zum Beispiel und das sah halt so arm aus, haben alle immer mich angeguckt. Und haben mich so gefragt, ´Kommst du aus da?´ oder ´Wie ist es da?´ (...) ´Du bist hier nicht willkommen´, sozusagen.“

In allen Gruppendiskussionen schildern Jugendliche ähnliche Erfahrungen mit Othering. Die Markierung als „Anders“ wird dabei in Bezug auf (zugeschriebene) ethnische Herkunft, Sprache, Religion oder auch der sozialen Herkunft vorgenommen. So wird berichtet, dass ein Jugendlicher von einer Lehrkraft danach gefragt wird, inwiefern bestimmte Gegebenheiten „bei ihnen“, womit gemeint war: bei den Araber*innen, üblich sind. Ein anderer Jugendlicher schildert, dass ihm nach einem Deutschtest von der Lehrkraft gesagt wird, dass „wir Deutsche“ eine andere Formulierung verwenden würden.

Othering beschreibt einen Prozess, bei dem Menschen durch Stereotype oder abwertende Zuschreibungen zu „den Anderen“ gemacht werden im Gegensatz zu einer als selbstverständlich angesehenen „Wir“-Gruppe (Czollek et al. 2023: 806). Die eigene Sichtweise wird dabei als Normalität dargestellt, während alles, was davon abweicht, als fremd oder ungewöhnlich gilt und den „Anderen“ zugeschrieben wird (Velho 2010: 116 ff.).

Im Bildungskontext werden auf unterschiedliche Weise rassistische Botschaften über Schwarze Menschen vermittelt. Sie spiegeln koloniale Denkstrukturen wider, die auch heute noch in der schulischen Wahrnehmung fortwirken (Marmer 2017: S.558ff. und 562). Das zeigt sich auch in den Studienergebnissen: In allen Gruppendiskussionen werden verschiedene Formen von antischwarzem Rassismus benannt. Dazu gehören direkte, aber auch indirekte Formen, wie die Verwendung von Unterrichtsmaterialien, die das N-Wort und weitere rassistische Darstellungen enthalten. Ein weiterer in den Diskussionen thematisierter Aspekt ist die Vermittlung eines kolonial geprägten Bildes von Afrika, das mit Armut und Rückständigkeit verbunden ist.

„Wir haben auch eine Dunkelhäutige in der Klasse und es ist schon oft passiert, dass, also wir haben so einen Lehrer, der ist so ein bisschen rechtsextrem mit seiner Meinung, er hat mal zu einer Schülerin aus meiner Klasse Baumwoll-Pflückerin gesagt. Also er ist dann, wir haben es gemeldet, aber war schon ein bisschen übertrieben, ich sage das ganz ehrlich.“

In einer Gruppendiskussion wird von den Jugendlichen beklagt, dass die Lehrinhalte nicht auf die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zugeschnitten sind und ihre Erfahrungen unberücksichtigt bleiben. Ein Jugendlicher kritisiert eurozentristische Perspektiven und die Auswahl von Themen im Unterricht, die für sie keinen Mehrwert haben. Diese Vernachlässigung kann als eine implizite Form von Rassismus verstanden werden, wenn Lehrmaterialien und Unterrichtsinhalte ausschließlich auf die Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet sind und dadurch die Perspektiven und Bedürfnisse von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte oder anderen marginalisierten Gruppen nicht berücksichtigt werden (Behning et al. 2022: 34). Diese Diskrepanz führt zu einer Form der strukturellen Benachteiligung, da sie das Gefühl der Zugehörigkeit und der Relevanz des Unterrichts für die betroffenen Jugendlichen untergräbt und ihre Identität sowie ihre Erfahrungen im schulischen Kontext unsichtbar macht oder gar negativ darstellt.

Darüber hinaus schildern die Jugendlichen, wie ihre Zukunftsperspektiven und Bildungsziele durch strukturelle Formen von rassistischen Defizitzuschreibungen beeinträchtigt werden. Insbesondere in drei Gruppendiskussionen berichten sie, dass ihnen mehrmals aufgrund ihrer (zugeschriebenen) Migrationsgeschichte trotz guter Leistungen höhere Bildungsabschlüsse wie das Abitur oder ein Studium weniger zugetraut werden.

„Also wir wurden immer darauf hingewiesen, eine Ausbildung zu machen. Also das Ziel von uns war immer, ´Ja, nach der 10. macht ihr eine Ausbildung.´ Es hieß nie Abitur. Wir wurden gefühlt gezwungen dazu, Ausbildungsberufe uns anzuschauen.“

„Ich melde mich und er nimmt mich nicht ran. Danach melde ich mich wieder und sage, ich habe eine Frage. Er meinte, ´Wer hat Fragen? Keiner hat eine Frage.´ Aber hier, ich habe eine Frage. Er meinte, ´Nein [eigener Name], brauchst du nicht. Du gehst sowieso nächstes Jahr zur Berufsschule.´ (...) Sie warten bis ich 16 Jahre alt werde, damit sie mich auf Berufsschule schicken. Nächstes Jahr. Ich meinte aber, wer hat das gesagt, dass ich nächstes Jahr Berufsschule machen will? Wer hat das gesagt? Ich bin hierhergekommen nach

Deutschland. Ich bin ein Monat lang geflüchtet. Meine Seele war zwischen meinen Händen. Vielleicht sterbe ich auf dem Weg irgendwo. Und nicht nur für eine Ausbildung zu machen oder Berufsschule zu besuchen. Ich will Regulärklasse machen und danach studieren. Und er meinte, ´Nein, auf gar keinen Fall, du wirst sowas nicht schaffen.´“

Eine Vielzahl an Studien haben den Einfluss von Lehrkräfteerwartungen auf Schüler*innenleistungen belegt. Die Defizitorientierung und verzerrte Erwartungshaltung, die teilnehmende Jugendliche in der Schule erleben, beispielsweise in Prüfungen und beim Mitmachen im Unterricht, kann Bildungswege und Kompetenzentwicklungen von Jugendlichen negativ beeinflussen (SVR 2017: 35 f.; Lorenz et al. 2016). Die niedrigeren Leistungserwartungen und abwertenden Einschätzungen seitens der Lehrkräfte wirken wie selbsterfüllende Prophezeiungen und führen dazu, dass Jugendliche sich unter Druck gesetzt und verunsichert fühlen, ihre Ziele herabzustufen und niedrigere Bildungswege in Betracht ziehen, also sich den Erwartungen anpassen.

In den Gruppendiskussionen berichten zwei Jugendliche von eigenen rassistisch konnotierten physischen Gewalterfahrungen in der Schule. In einem Fall ging die Gewalt von der Lehrkraft aus und in dem anderen von den Mitschüler*innen und war Teil eines langanhaltenden rassistischen Mobbings. Die Gewalterfahrungen werden von den Jugendlichen als besonders belastend und mit weitreichenden Konsequenzen für das mentale und körperliche Wohlbefinden beschrieben. Aus diesem Grund erfordern solche Fälle im besonderen Maße eine gezielte und umfängliche Bearbeitung im Sinne der Betroffenen in und außerhalb der Schule. Die Aufarbeitung beider Gewalterfahrungen in der Schule wird, trotz Einschaltung mehrerer interner sowie externer Instanzen und der Polizei, von den betroffenen Jugendlichen als unzureichend empfunden, weil bisher keine Sanktionen erfolgt sind.

Teil der Lebensrealität von Jugendlichen sind letztendlich auch Rassismuserfahrungen in Form einer sekundären Viktimisierung, die mit der Verschärfung der eigenen Rassismuserfahrungen durch Fehlreaktionen des sozialen Umfeldes einhergeht (Werner 2015: 25ff.). In allen Gruppendiskussionen berichten einzelne Jugendliche davon, dass in der Schule ihre Erfahrungen nicht ernst genommen und ihnen nicht geglaubt wurde. Ein Schüler beschreibt diese Reaktion durch die Lehrkraft als sogenanntes „Gaslighting“.

„Als ich plötzlich angefangen habe, das war auch in der Zeit, wo ich so schon politisiert worden bin, (...) dass ich dann angefangen habe, irgendwie meine Erlebnisse zu teilen und dass da sofort eine defensive Haltung gewesen ist von so meiner weißen Lehrerin. Und so meinte, ´Du, das stimmt doch alles nicht, sowas erlebst du gar nicht´ und so weiter. ´Das wissen sie doch nicht. Ich habe das erlebt, ich erzähle Ihnen gerade keinen Müll.´ Und ich meinte, ´Nur weil Sie das nicht erleben´, weil sie dann auch gesagt hat, ´Ja, sowas habe ich ja noch nie erlebt.´ Ja, gucken Sie in den Spiegel, Sie sind blauäugig und wirklich blond, natürlich erleben Sie sowas nicht. (...)´ Warum sollten Sie auch sowas erleben?´ Wirklich, das ist ja das Problem.“

Zwei andere Jugendliche berichten von Schuldzuweisungen durch die eigenen Eltern, nachdem sie ihnen über ihre Diskriminierungserfahrungen erzählt hatten. Die Unrechtserfahrung ist somit nicht auf die Situation selbst beschränkt, sondern kumuliert und setzt sich in verschiedenen Formen der sekundären Viktimisierung anschließend weiter fort und prägt den Umgang und die Bearbeitung dieser Erfahrungen selbst.

Die Erzählungen der Jugendlichen vermitteln ein umfassendes und zugleich differenziertes Bild ihrer Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen in der Schule und damit einem Ort, der für sie in vielerlei Hinsicht zentral und prägend ist. Sie berichten von komplexen und umfangreichen Erfahrungen, die einen wesentlichen Teil ihrer schulischen Lebensrealität ausmachen. Zugleich spiegeln ihre Schilderungen vermutlich nur einen Ausschnitt dieser Realität wider, nämlich den Teil, an den sie sich erinnern und den sie bereit sind, zu teilen.

Darüber hinaus beziehen sich einzelne Schilderungen der Jugendlichen auch auf Vorfälle, die sie außerhalb der Schule erleben, etwa im öffentlichen Raum, beispielsweise bei der Fahrt in der U-Bahn. Rassismus und Diskriminierung ist für die Jugendlichen nicht nur auf den schulischen Kontext beschränkt. Vielmehr wird sie als alltägliche Lebenswirklichkeit beschrieben, die die Jugendlichen in verschiedenen Bereichen erleben und die ihr soziales Umfeld prägen.

Umgangsstrategien

Jugendliche, die in der Schule Rassismus erfahren, entwickeln verschiedene Strategien, um mit ihren Erfahrungen umzugehen. Sowohl innerhalb als auch außerhalb des schulischen Kontexts können sich Möglichkeiten ergeben und Wege gefunden werden, sich gegen Rassismus zu wehren und die erlittenen Entwürdigungserfahrungen zu verarbeiten. Diese Strategien reichen von einer direkten Beschwerde und der Suche nach Unterstützung bis hin zu Verhaltensweisen, die darauf abzielen, emotionale Belastungen zu reduzieren.

Bereits in der Beschreibung ihrer Erlebnisse schildern die Jugendlichen, wie sie die Vorfälle verarbeiteten, ob und mit wem sie darüber sprachen und welche Unterstützung sie dabei erhielten und in Anspruch nahmen. Im Rahmen der Gruppendiskussionen werden zudem Strategien thematisiert, die sie auch weiterhin nutzen würden, um mit ähnlichen Erfahrungen umzugehen. Außerdem werden Empfehlungen diskutiert, die sie anderen Jugendlichen mit ähnlichen Erfahrungen geben würden. Dadurch bieten die Diskussionen auch Raum für Empowerment, in dem die damaligen Strategien reflektiert und eingeordnet sowie wirksame und entlastende Umgangsstrategien gegen den erlebten Rassismus besprochen werden können.

Der Fokus bei der Auswertung lag darauf, welche Handlungsmöglichkeiten die Jugendlichen überhaupt wahrnehmen, welche sie (nicht) nutzen sowie welche Erfahrungen sie damit machen. Aus ihren Schilderungen, der Auswahl der Strategien und den Begründungen, warum sie bestimmte Wege wählen und andere meiden, lassen sich nicht nur Muster erkennen, sondern auch Hürden, die ihnen im Umgang mit Rassismus begegnen. Aus den Schilderungen der Jugendlichen wurden die gängigen Handlungsmuster herauskristallisiert und eine Bandbreite an vielfältigen und individuellen Nutzungen von Handlungsmöglichkeiten sichtbar gemacht. Sie verdeutlichen die Fülle der Einflussfaktoren, die in den jeweiligen Situationen wirken und in denen die Jugendlichen entsprechend ihrer Bedürfnisse agieren und reagieren. Viele der Einflussfaktoren ergeben sich aus der Besonderheit der machtsstrukturierten Institution Schule, die neben dem Zwangscharakter auch durch eine besondere soziale Nähe gekennzeichnet ist.

Fast alle Jugendlichen geben an, dass sie auf Vorfälle in der Schule in irgendeiner Form entweder direkt oder im Anschluss reagiert haben. In den Gruppendiskussionen betonen die Jugendlichen einstimmig die Bedeutung, aktiv gegen Rassismus vorzugehen und lehnen es ab, rassistische Vorfälle einfach hinzunehmen. Hierfür werden verschiedene Gründe benannt: Für

einige steht die Hoffnung auf positive Veränderungen im Vordergrund. Ein Jugendlicher hebt hervor, dass er die vorhandenen Ressourcen aktiv nutzen möchte, die sie endlich haben. Andere wiederum lehnen das passive Hinnehmen von Rassismus als eine Schwäche ab.

„Sie sollen auf jeden Fall nicht leise sein. Wenn man leise ist, ist es eine Art Schwäche. Schwäche sollte man nicht zeigen, man sollte immer stark sein. Egal was es ist.“

„Man sollte auf keinen Fall schweigen. Damit die Sache nicht erneut passiert.“

Es gibt es auch vereinzelt skeptische Stimmen: Eine Jugendliche äußert Zweifel, ob das Vorgehen gegen Rassismus tatsächlich einen Unterschied machen würde und stellt infrage, ob der Aufwand in Relation zum möglichen Erfolg steht. Die Jugendlichen befinden sich in einem Spannungsfeld, in dem sich der Wunsch nach Veränderung und die Unsicherheit, ob und wie Veränderungen erreicht werden können, gegenüberstehen. Obwohl insgesamt das aktive Eintreten gegen Rassismus von allen Jugendlichen befürwortet wird, werden die tatsächlichen Möglichkeiten, in der Schule aktiv gegen Rassismus vorzugehen, als begrenzt dargestellt. Häufig liegt der Fokus stattdessen darauf, einen persönlichen Umgang mit der Situation zu finden. Dieser scheinbare Widerspruch spiegelt das Dilemma zwischen der Überzeugung, gegen Rassismus vorgehen zu wollen und dem Gefühl, sich in den Strukturen der Schule machtlos zu erleben. So stehen die Jugendlichen vor komplexen Entscheidungen.

Besonders das Melden rassistischer Vorfälle in der Schule, etwa bei der Schulleitung, der Schulsozialarbeit oder den Lehrkräften, wird von einem Teil der Jugendlichen kritisch betrachtet, da solche Meldungen unter den Schüler*innen negativ konnotiert sind. Insbesondere das Melden rassistischer Äußerungen bei den Lehrkräften, die von Mitschüler*innen ausgehen, wird als „Petzen“ und als Verrat unter Gleichaltrigen eingestuft. Diese Bewertung wird jedoch von einzelnen Schüler*innen dann infrage gestellt, wenn die Vorfälle als sehr grenzüberschreitend empfunden werden und sie selbst betroffen sind. Trotz dieser negativen Assoziationen betonen die Jugendlichen dennoch die Notwendigkeit bei rassistischen Vorfällen, zumindest zu reagieren oder etwas zu unternehmen.

In den Diskussionen wird nicht immer ersichtlich, inwiefern Rassismus von den Jugendlichen als solcher direkt benannt wird, wenn sie auf Vorfälle reagieren oder sich an eine Ansprechperson innerhalb oder außerhalb der Schule wenden. Stattdessen

wird häufig ein Verhalten adressiert, das als störend oder unangemessen empfunden wird. Das Problem Rassismus wird dabei eher indirekt oder nicht explizit angesprochen.

Die Entscheidung der Jugendlichen, auf Rassismuserfahrungen zu reagieren, erfolgt nicht immer unmittelbar. Häufig wägen sie zunächst ab, wie und ob sie handeln sollen und versuchen alle möglichen Konsequenzen zu berücksichtigen. Diese Abwägungen sind auch geprägt von früheren negativen oder erfolglosen Erfahrungen, wenn sie gegen Rassismus oder Diskriminierung vorgegangen sind. Sie beziehen außerdem Faktoren wie den Kontext, die Intention der Täter*innen und die potenziellen (negativen) Folgen für sich selbst mit ein. Auch die Häufigkeit solcher Vorfälle spielt eine Rolle in ihrer Entscheidungsfindung.

Im Umgang mit Rassismuserfahrungen in der Schule entwickeln die Jugendlichen daraus verschiedene individuelle Strategien. Dabei zeigt sich jedoch, dass die Jugendlichen trotz des Abwägens und der Zurückhaltung, beispielsweise durch Nichtbenennen von Rassismus, auch mit diesen Strategien nicht immer positive Erfahrungen machen und es nicht zu einer guten Bearbeitung der rassistischen Vorfälle in der Schule kommt. Zu oft bleibt für sie weiterhin die Unsicherheit bestehen, welche Maßnahmen tatsächlich wirksam sind.

Zwischen schulinternen Handlungsstrategien und schulexternen Anlaufstellen

Schulisches Personal ansprechen

Wenn es in der Schule zu Rassismuserfahrungen kommt, erscheint es für Schüler*innen zielführend und naheliegend, diese schulintern zu melden und dort bearbeiten zu lassen. Dabei greifen die Jugendlichen auf die ihnen bekannten Beschwerdemöglichkeiten innerhalb der Schule zurück. Da es allerdings im Allgemeinen keine spezifisch rassistuskritischen und diskriminierungskompetenten Beschwerdestrukturen und Bearbeitungswege in den Schulen gibt, sind die Jugendlichen hier auf die allgemeinen Beschwerdewege und Konfliktlösungsmechanismen verwiesen.

Einzelne Jugendliche berichten von Meldestrukturen in Schulen, die für allgemeine Anliegen genutzt werden können. Diese sind jedoch nicht speziell für Rassismus- oder Diskriminierungsfälle gedacht und werden von den Jugendlichen auch nicht für solche Vorfälle in Anspruch genommen. In einer Gruppendiskussion wird durch einen Jugendlichen angeregt, dass eine Antidiskriminierungsstelle an der Schule hilfreich wäre, um solche Lücken zu schließen und eine adäquate Bearbeitung zu ermöglichen.

Die Lehrkräfte stellen für die Jugendlichen die wichtigsten Bezugspersonen in der Schule dar und entsprechend nehmen sie auch eine zentrale Rolle im Umgang mit Rassismus ein. Darum wenden sie sich häufig an Lehrkräfte sowie des Weiteren an die Schulsozialarbeit oder die Schulleitung, um Unterstützung zu erhalten, Sanktionen gegen die Verursacher*innen zu erwirken oder auf Rassismus aufmerksam zu machen. Die besondere soziale Beziehung der Schüler*innen zu den (Klassen-) Lehrkräften ergibt sich durch den regelmäßigen bzw. täglichen Kontakt. Allerdings ist diese Beziehungsebene durch die Abhängigkeit und das strukturelle Machtgefälle in den Schulen geprägt, was den Jugendlichen sehr bewusst ist.

Schulsozialarbeiter*innen dienen punktuell auch als Anlaufstellen, während die Schulleitung eher selten und nur dann, wenn die Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter*innen nicht ausreichend helfen können, einbezogen wird. In allen Gruppendiskussionen gibt es einige Jugendliche, die betonen, dass sie zu einzelnen Lehrkräften, vor allem Klassenleitungen, sowie zu Schulsozialarbeiter*innen ein positives Vertrauensverhältnis haben und wissen, dass sie dort Gehör finden und Unterstützung erwarten können.

„Ich wende mich immer an meine Lehrkräfte.“

„Zu [Name Sozialpädagogin], die klärt immer alles für mich.“

In diesem Zusammenhang berichten sie auch von einzelnen Erfolgserlebnissen, wie beispielsweise einer Entschuldigung, einer Verhaltensverbesserung des Täters oder einer Besserung bzw. Korrektur der Benotung. Eine Jugendliche betont „es bringt was, es wird alles geklärt“. Solche Erfolgserlebnisse sind für die Jugendlichen wichtig und bestärken sie darin, solche Erfahrungen zu thematisieren. Allerdings gibt es auch viele kritische Stimmen in den Diskussionen und eher weniger Hinweise auf erfolgreiche Bearbeitung. In allen Gruppendiskussionen überwiegen die negativen Erfahrungen im Umgang mit schulischem Personal, wenn die Jugendlichen Rassismus ansprechen oder sich dagegen zur Wehr setzen. Die Unterstützung durch schulische Bezugspersonen wird tendenziell als wenig hilfreich wahrgenommen.

„(...) Ich bin ja neu auf die Schule gekommen und es sollte einen Sozialpädagogen geben, der mich in meiner schulischen Laufbahn zu einem besseren Menschen macht. Und dann meinte die eine Sozialpädagogin, ich will ihn, also ich kümmere mich um ihn [den teilnehmenden Jugendlichen].“

„Und dann habe ich halt mit ihr geredet und mir wurde immer gesagt, also die probieren halt immer was zu machen, aber bis jetzt ist noch nichts passiert.“

In allen Gruppendiskussionen betonen die Jugendlichen aber auch immer wieder, dass sie zu den Lehrkräften und dem Schulpersonal kein Vertrauen oder keine gute Beziehung haben. Dieses fehlende Vertrauen wird auch dadurch bestärkt, dass die Lehrkräfte zwar Teil ihrer Lebensrealität sind, diese aber keinen eigentlichen Bezug hierzu haben. Ein Jugendlicher beschreibt die eigenen Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen als Fremde, die eine völlig andere Sozialisation als die Jugendlichen selber haben.

Besonders auffällig ist, dass die Rassismussvorfälle, die unter den Schüler*innen stattfinden, in nur wenigen Fällen an das schulische Personal herangetragen werden. Stattdessen bezieht sich der Großteil der geschilderten Erfahrungen, die sie in der Schule melden, auf die Fälle von rassistischen Äußerungen oder diskriminierenden Praktiken durch Lehrkräfte.

Schulexterne Handlungsstrategien

Obwohl rassistische Vorfälle in der Schule selten erfolgreich und im Sinne der Jugendlichen bearbeitet werden, nehmen sie kaum die Unterstützungsangebote von schulexternen Anlaufstellen oder Antidiskriminierungsstellen wahr. Nur wenige berichten in den Gruppendiskussionen davon, dass sie außerschulische Stellen bei Rassismussvorfällen in der Schule aufgesucht haben, wobei hier die Nutzung der externen Unterstützung nicht immer primär auf die Abhilfe bei einem Rassismussvorfall abzielte. Drei Jugendliche erwähnen den Kontakt zur Seelsorge, um in belastenden Situationen durch Gespräche Unterstützung zu finden und seelische Entlastung zu erfahren.

In diesen Fällen steht die emotionale Verarbeitung der Erlebnisse im Vordergrund, ohne dass ein aktives Vorgehen gegen die Erfahrung angestrebt wird. In einem der Fälle führt dies tatsächlich zu einer spürbaren Entlastung, wohingegen in den anderen beiden Fällen der Kontakt als wenig hilfreich wahrgenommen wird. Weitere zwei Jugendliche berichteten von ihrer Inanspruchnahme des Schulpsychologischen Beratungs- und Unterstützungszentrums (SIBUZ). Diese Unterstützung wurde von den Jugendlichen aufgrund der Schwere und besonderen Belastung der Vorfälle gesucht, wie etwa bei einer körperlichen Gewalterfahrung durch die Lehrkraft und bei einer als besonders belastend wahrgenommenen Rassismuserfahrung, die schließlich einen Schulwechsel erforderlich machte. Im Fall der körperlichen Auseinandersetzung durch die Lehrkraft wird, wie

vorgegeben, auch die Schulaufsicht eingeschaltet. Im Fall der Rassismuserfahrung mit Schulwechsel in Folge, hat die Schülerin außerdem eine systemische Beratungsstelle aufgesucht, die zwar nicht explizit auf Diskriminierungserfahrungen fokussiert ist, aber sie bei der Verarbeitung ihrer Erfahrungen unterstützt. In einem weiteren Fall führt die Belastung dazu, dass sich eine Jugendliche aufgrund gesundheitlicher Gefährdung in ärztliche und therapeutische Behandlung begibt. Die Erfahrung dort wird allerdings als negativ beschrieben, da die Wahrnehmung und das Erleben der Betroffenen selbst ignoriert und die Symptome nicht auf die Rassismuserfahrungen zurückgeführt werden (sekundärer Rassismus).

Der unprofessionelle Umgang mit den Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen steht im starken Gegensatz zu den vorliegenden wissenschaftlichen Befunden, vor allem aus der sozialpsychologischen Forschung. Hier sind die Auswirkungen von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen gut erforscht und empirisch durch zahlreiche Studien belegt (Şentürk 2024; Benner et al. 2018; Metzler et al. 2022). Beispielweise belegt die Metastudie von Civitillo et al. (2023) die negativen Auswirkungen von rassistisch-ethnischer Diskriminierung durch Lehrkräfte (teacher-based racial-ethnic discrimination). Hier wird nicht nur dargelegt, inwiefern BPoC Schüler*innen Alltagsdiskriminierung durch Lehrkräfte in verschiedenen Formen erleben, beispielsweise seltener aufgerufen werden, geringere Leistungserwartungen, strengere Leistungsbewertungen, geringere Fehlertoleranz sowie härteren Disziplinierungsmaßnahmen und Entmutigung in der Bildungsteilhabe. Die Meta-Studie zeigt auch, dass mit der erlebten Diskriminierung ein geringeres Wohlbefinden und geringere Schulleistungen verbunden sind sowie ein höheres Risiko des Drogenmissbrauchs (Civitillo et al. 2023).

Zahlreiche Studien verweisen auf die gesundheitlichen, psychischen und physischen Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen wie Stress, Niedergeschlagenheit, depressive Verstimmungen, geschwächte Fähigkeit zur Selbstregulation, einer verringerten Aufmerksamkeit und Leistungsfähigkeit sowie die Internalisierung von negativen Selbstbildern, Minderwertigkeitsgefühlen, Selbstzweifeln und dem Gefühl, ausgeschlossen und fremdbestimmt zu sein. Die Angst, aufgrund der Gruppenzugehörigkeit zurückgewiesen zu werden bzw. die Erwartung, (erneut) diskriminiert zu werden, beeinflusst zudem das Verhalten in zukünftigen Situationen und führt zu sozialem Rückzug und Distanz (sogenannter stereotype threat) (Uslucan und Yalcin 2012; rheingold institut 2021; Yegane Arani 2020: 127ff).

In fünf Gruppendiskussionen erwähnen die Jugendlichen die Polizei als mögliche externe Anlaufstelle nach rassistischen Vorfällen in der Schule. Allerdings haben die Jugendlichen, die mit der Polizei in Kontakt standen, keine guten Erfahrungen bei der Bearbeitung der Vorfälle gemacht.

Weitere Optionen, wie das Jugendamt oder die Schulaufsicht bzw. die Senatsverwaltung, werden jeweils zwei Mal als mögliche, aber kaum genutzte Stellen genannt. Antidiskriminierungsstellen sind nicht bekannt und werden entsprechend als Option kaum wahrgenommen. In einer Gruppendiskussion wird sogar angemerkt, wie wichtig es wäre, dass es außerhalb der Schule auf Diskriminierung spezialisierte Stellen gäbe, an die sich Jugendliche oder andere Unterstützungspersonen wenden können, um solche Vorfälle zu melden. Auch wenn sie darüber informiert werden, dass es solche Stellen gibt, äußern die Jugendlichen Skepsis. Hierfür geben die Jugendlichen als Gründe an, dass sie keine Erfahrungen mit Beratungs- und Unterstützungsangeboten der Antidiskriminierungsberatung haben; die Berater*innen sind für sie Fremde und sie sind sich unsicher, inwiefern ihnen dort geholfen werden kann.

„Aber zu einer fremden Person zu gehen, ist immer so ein Ding, ob die Person zuhört oder ob die Person diese Situation ernst nimmt.“

Eine Rolle in der Lebensrealität der Jugendlichen spielen als schulexterne Angebote nur die Freizeiteinrichtungen, in denen sie regelmäßig Zeit verbringen. Hier teilen sie ihre Erfahrungen mit den pädagogischen Fachkräften, zu denen sie oft eine langjährige und vertrauensvolle Beziehung aufgebaut haben. Die Pädagog*innen werden als kompetent wahrgenommen und sind ein fester Bestandteil des sozialen Netzwerks der Jugendlichen. In diesen Einrichtungen haben die Jugendlichen nicht nur Raum für emotionale Entlastung, sondern auch die Möglichkeit, gemeinsam Lösungen zu entwickeln und sich über mögliche Vorgehensweisen auszutauschen. In einigen Fällen fungieren diese Fachkräfte auch als Sprachrohr für die Anliegen der Jugendlichen gegenüber der Schule.

„Also mit [Name Jugendeinrichtung] gab es mal so eine Empowermentgruppe mit einer Person [Pädagog*in Jugendeinrichtung] und sie hat gesagt, sie würde auch zu meiner Schule kommen und mit dieser Person reden.“

In den Freizeiteinrichtungen fühlen sich die Jugendlichen verstanden und ernst genommen, was ihr Vertrauen in solche Einrichtungen stärkt.

„Das Ding ist, weil wir sehr oft hier sind, (...) wissen wir, wie [Name Mitarbeiterin Jugendeinrichtung] mit diesen Situationen umgehen können oder ob die uns überhaupt zuhören. Deshalb würde ich immer so raten, zu einer Person zu gehen, wo die wissen, ok, diese Person kann mir helfen und diese Person hört mir zu dabei. Aber zu einer fremden Person zu gehen, ist immer so ein Ding, ob die Person zuhört oder ob die Person diese Situation ernst nimmt. Und hier wissen wir alle, ok, wir werden ernst genommen. Deshalb, also, das ist immer so ein Ding, so 50/50, ob man gehen soll oder auch nicht.“

Wenn allerdings durch die Jugendeinrichtungen keine weitere Unterstützung möglich ist, sehen die Jugendlichen ihre Handlungsmöglichkeiten als ausgeschöpft.

Obwohl die Diskriminierungsvorfälle im schulischen Kontext unzureichend bearbeitet werden und eine schulexterne Bearbeitung erforderlich machen, sind die bestehenden Antidiskriminierungsstellen kaum bei den Jugendlichen bekannt. Die Vorfälle werden weder von der Schule selbst noch von Jugendlichen nach außen getragen und die relevanten externen Beratungs- und Unterstützungsangebote werden nicht genutzt. Nach Ausschöpfung schulinterner Bearbeitungsstrukturen erfolgt ein Bruch im Prozess und führt zu Resignation bei den Jugendlichen. In solchen Fällen liegt der Fokus eher auf der persönlichen Verarbeitung der Diskriminierungserfahrung, obwohl zuvor Strategien entwickelt wurden, um sich gegen Rassismus zur Wehr zu setzen. Trotz negativer Erfahrungen in der schulinternen Bearbeitung von Rassismus werden diese doch von einigen Jugendlichen immer wieder genutzt und neue Anläufe gewagt, schulintern Vorfälle bearbeiten zu lassen.

Zwischen Konfrontation und Vermeidung Thematisierung und Konfrontationsstrategien

Einige Jugendliche berichten, dass sie sowohl als betroffene als auch als beobachtende Person bei rassistischen Vorfällen bereits direkt in einer Situation reagieren, wenn sie den Eindruck haben, dass es sich um Rassismus handelt. Sie initiieren beispielsweise eine Diskussion oder gehen in die Konfrontation. Ein Jugendlicher beschreibt beispielsweise, dass er auf die rassistische Äußerung einer Lehrkraft reagiert, weil er zuerst irritiert ist und versuchte, die Aussage zu verstehen und einzuordnen.

„Und wir hatten einmal Vertretung bei einer Lehrerin. Die ist nicht wirklich oft im Unterricht. Auch nicht in der Schule. Sie ist nur für Vertretung und sowas da. Dann kam sie halt zu mir. Wir haben wegen eines Themas diskutiert. Dann wurde sie sauer und hat gesagt ´Du Terrorist´. Ich habe sie gefragt, warum Terrorist. Dann hat sie gesagt, weil ich diese Flagge an meinem Schreibtisch habe.“

Nach diesen unmittelbaren Reaktionen ist jedoch nicht immer ersichtlich, ob überhaupt und wie weitere Beschwerden und Handlungen folgen. Für die Jugendlichen stellt sich die Situation nach einer ersten Reaktion als abgeschlossen dar, unabhängig davon, ob diese etwas bewirkt hat. Beispielsweise weist ein Schüler eine Lehrerin direkt im Unterricht darauf hin, dass das N-Wort rassistisch ist und im Unterricht nicht mehr verwendet werden solle. Da die Lehrkraft dem nachkommt, ist der Vorfall für den Jugendlichen geklärt. Eine ähnliche Situation mit dem N-Wort erlebt ein anderer Jugendlicher. Doch obwohl hier die Lehrkraft dem Hinweis nicht nachkommt und seine Intervention somit keine Wirkung hat, ist dieser Vorfall damit für den Jugendlichen ebenfalls erledigt. In diesem Fall ergibt es für den Jugendlichen keinen Sinn, weiter zu agieren, da er keinen größeren Konflikt aus dieser Situation entstehen lassen will.

In einigen Fällen entscheiden sich die Jugendlichen jedoch für weitere Handlungen. Aus dem jeweiligen situativen Kontext heraus können sich aber weitere Hürden ergeben, die das weitere Agieren erschweren, beispielsweise wenn Peers keine Solidarität zeigen. Auch erleben sie, dass ihnen nicht geglaubt wird, wenn sie keine handfesten Beweise haben.⁷

Manche Jugendlichen entscheiden sich für eine Konfrontation und beispielsweise dafür, die wahrgenommene Schlechterbehandlung direkt anzusprechen. Beispielsweise geht ein Schüler nach dem Unterricht zur Lehrkraft und fragt nach, warum er, wenn er aufzeigt, nicht drangenommen wird. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur unmittelbaren Reaktion und Konfrontation ist jedoch persönlichkeitsabhängig und sehr voraussetzungsvoll. Verschiedene Gründe erschweren es den Jugendlichen, adäquat in solch einer emotional belastenden Situation zu reagieren und sich direkt im Anschluss aktiv zur Wehr setzen zu können. Darum ist die Hemmschwelle für eine direkte Ansprache hoch und viele Jugendliche fühlen sich in solchen Momenten zu unsicher dafür. Teilweise wird die Sprachlosigkeit sogar als eine Art Schock er-

⁷ Scharathow weist darauf hin, dass die Bedeutung von Beweisen, um Rassismus überhaupt erst ansprechen zu können, als Folge eines Rassismusverständnisses gewertet werden kann, das sich an den rassistischen Motiven der Handelnden orientiert und nicht an den Effekten, die solche Handlungen zur Folge haben (Scharathow 2017: 121).

lebt und benannt, wodurch die eigene direkte Reaktionsfähigkeit eingeschränkt ist. Diese kann in einzelnen Fällen auch zu Gewalt führen. In einer Gruppendiskussion berichtet ein Jugendlicher von einer Gewaltreaktion, die aus diesem Ohnmachtsgefühl resultierte. In einer anderen Gruppendiskussion berichtet ein weiterer Jugendlicher, dass er eine körperliche Gewaltreaktion in Erwägung gezogen habe.

Vermeidungsstrategien und Resignation

In allen Gruppendiskussionen greifen einige Jugendliche auf Vermeidungsstrategien und Relativierungen zurück, um nicht explizit mit den erlittenen Rassismuserfahrungen umgehen zu müssen. Sie ignorieren die Vorfälle, um sich der belastenden Situation zu entziehen oder bagatellisieren ihre Bedeutung, insbesondere bei rassistischen Äußerungen durch Mitschüler*innen. Solche Äußerungen werden dann häufig als Humor oder als jugendliche Ausdrucksweise interpretiert. Eine Begründung hierfür kann darin gesehen werden, dass Jugendliche ihr Zugehörigkeitsgefühl innerhalb der Klassenstrukturen nicht gefährden wollen (Scharathow 2017: 118).

Diese Kultur der Verharmlosung und Relativierung zeigt sich aber nicht nur unter Schüler*innen, sondern sie wird auch durch Äußerungen von Lehrkräften verstärkt. Dies führt dazu, dass die Jugendlichen keine Ermutigung und Unterstützung erfahren und beispielsweise die Vorfälle als zu banal bzw. als unangemessen für eine Reaktion und weitere Handlung einstufen. Wenn Lehrkräfte Teil dieser De-Thematisierungspraxis sind und die Schule für die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus keinen Raum bietet, werden die Jugendlichen in einer Haltung der sogenannten „erlernten Hilfslosigkeit“ bestärkt. Für die Jugendlichen gibt es dann keine adäquaten Räume und sie erlernen keine angemessenen Artikulationsformen, um sich wehren und diesen vermeintlich jugendspezifischen und aus Spaß gemeinten rassistischen Äußerungen entgegenzutreten zu können. Auch wenn die rassistischen Äußerungen oder Handlungen von Lehrkräften ausgehen, reagiert ein Teil der Jugendlichen mit Vermeidung. In vielen Situationen verzichten die Jugendlichen auf eine direkte Konfrontation oder einen Konflikt mit der Lehrkraft, um die Beziehung zu dieser machtvollen Bezugsperson nicht zu gefährden.

„Nein, also das war ja mein eigener Klassenlehrer, da wollte ich jetzt nix machen (...) aber, also, ich bin nicht so ein Mensch, der gerne Streit hat.“

Ähnlich ist das Verhalten, wenn der Rassismus von besonders beliebten Mitschüler*innen ausgeht. Hier wird ein Konflikt häufig vermieden, um keine soziale Isolation oder weitere Belastungen zu riskieren.

„Ich hab es direkt meiner Schulleiterin gesagt, davor hab ich es halt nicht gesagt, weil ich halt ein bisschen Angst habe, weil sie war beliebter als ich.“

Neben der Konfliktvermeidung setzen einige Jugendliche auf eine Strategie der Priorisierung einer erfolgreichen Schullaufbahn. Insbesondere bei rassistischen Vorfällen mit Lehrkräften liegt der Schwerpunkt dann darauf, die eigenen schulischen Ziele wie gute Noten oder den Schulabschluss zu sichern. Um diese Ziele nicht zu gefährden, versuchen sie dann, den Vorfall nicht zum Mittelpunkt werden zu lassen und konzentrieren ihre Energie auf das Lernen und die bestmögliche Bewältigung ihrer Schullaufbahn.

Solche Vermeidungsstrategien bedeuten für die Jugendlichen eine Art Resignation. Sie versuchen dann zur Normalität und dem Schulalltag zurückzukehren, ohne sich mit der negativen Erfahrung weiter zu beschäftigen und in der belastenden Situation gefangen zu bleiben.

„Wenn die Leiterin im Notfall jetzt auch nicht weiterhelfen kann, dann würde ich einfach damit weiterleben, weil das Leben muss weitergehen.“

In einigen Fällen führen die über einen langen Zeitraum anhaltenden Rassismuserfahrungen in der Schule zu Resignation und die Schüler*innen sehen keine andere Lösung mehr als einen Klassen-/Kurs- oder gar Schulwechsel. Um den eigenen Leidensdruck zu verringern, erscheint dann ein Schulwechsel als letzte oder einzige Option. In diesen Entscheidungen spiegelt sich eine Haltung des Aufgebens, größere Frustration und das Gefühl, dass ein Weiterkämpfen keine Verbesserung mehr bewirken wird. In der Studie haben von den insgesamt 23 Teilnehmenden vier Jugendlichen berichtet, dass sie ihre Schule gewechselt haben, weil sie keine andere Möglichkeit mehr sahen, die belastenden rassistischen Erfahrungen hinter sich zu lassen. Im Anbetracht dessen, dass es nur die allerletzte Option sein sollte, dass ein Opfer geht, da es in der Schulgemeinschaft ein völlig falsches Signal setzt, ist diese Anzahl bei einer so kleinen Stichprobe alarmierend. Die Jugendlichen schildern, dass sie durch den Schulwechsel vor allem Abstand gewinnen und die belastende, ausweglose Situation hinter sich lassen wollten.

Zwischen Alleingängen und gemeinschaftlichem Handeln

Insbesondere in zwei Gruppendiskussionen äußern die Jugendlichen den Anspruch, die Rassismuserfahrungen alleine zu klären und zu bewältigen, und falls das nicht gelingt, möchten sie lieber auf ein weiteres Vorgehen verzichten. Sie haben die Haltung, dass der erlebte Rassismus und das Vorgehen dagegen ihre persönliche Herausforderung oder Problematik sind, für die sie alleine Verantwortung tragen. Hier zeigt sich die Ambivalenz, dass auf der anderen Seite in mehreren Gruppendiskussionen die Bedeutung gemeinschaftlichen Handelns betont wird und die Jugendlichen artikulieren, dass die Unterstützung durch andere ein entscheidender Faktor sei, um sich gegen Rassismus wehren zu können.

Insbesondere die Eltern spielen, wenn es um Unterstützung geht, für die Jugendlichen eine tragende Rolle. Sie werden häufig als Sprachrohr wahrgenommen, das den Jugendlichen hilft, ihre Anliegen glaubwürdig und auf Augenhöhe in der Schule zu vertreten.⁸

„Ja, weil dann die Lehrer eher so ernsthaft mit denen [den Eltern] sprechen und dann merken, dass es ernst ist und es nicht so aus Spaß ist. Weil, wenn man einfach zum Lehrer geht, sagt der Lehrer, ja, okay, das, das, das, aber dann macht er es einfach nicht. Aber wenn man mit den Eltern geht, können die auch eine Beschwerde machen, dann machen die es so ernst.“

Bei der Einbindung der Eltern gibt es aber auch Herausforderungen. Nicht alle Jugendlichen haben eine gute Bindung zu den Eltern oder vertrauen sich in schulischen Angelegenheiten den Eltern an. Manche Jugendliche berichten, dass ihre Eltern selbst nicht über die nötigen Ressourcen oder Kompetenzen verfügen, um sie zu unterstützen. Hinzu kommen Schamgefühle, die Jugendliche daran hindern, von ihren Rassismuserfahrungen zu berichten und ihre Familien damit zu belasten. Zwei Jugendliche erzählten, dass sie trotz Nachfrage keine Unterstützung von ihren Eltern erhalten haben, weil diese überlastet sind und wenig Bezug zur Lebensrealität ihres Kindes haben.

Eine weitere wichtige Unterstützungsquelle, auf die fast alle Jugendlichen in allen Gruppendiskussionen setzen, sind Freund*innen und Mitschüler*innen. Die Jugendlichen empfin-

den es als besonders hilfreich, wenn sie auf die Unterstützung durch Gleichaltrige zählen können. Diese Unterstützung ist auf verschiedenen Ebenen bedeutsam: Sie realisieren, dass sie mit ihren Erfahrungen nicht alleine sind. Sie tauschen sich aus, um sicherzustellen, dass ihre Wahrnehmung nicht falsch ist. Und sie haben außerdem das Gefühl, dass sie wirksamer gegen Rassismus vorgehen können.

Allerdings wird auch hier deutlich, dass Mitschüler*innen und Freund*innen oft selbst mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind und daher nicht immer in der Lage sind, ausreichend Unterstützung zu leisten.

„(...) Weil meine Freunde, was können die machen? Sie sind selber Ausländer.“

Zudem empfinden nicht alle Jugendlichen das Bedürfnis, sich aktiv gegen Rassismus zu wehren. In einigen Gruppendiskussionen wird deutlich, dass es ihnen oft genügt, ihre Erfahrungen mitzuteilen und Gehör und Empathie zu finden. Diese Form des Umgangs bietet eine emotionale Entlastung, ohne dass sie auf konkrete Lösungen oder Abwehrmaßnahmen abzielt. Es besteht sogar die Ansicht, dass emotionale Entlastung nicht mit einem aktiven Vorgehen vereinbar ist, da diese als Belastung selbst empfunden wird. So stehen sich beide Bedürfnisse gegenüber. Jugendliche sprechen häufig mit ihren Freund*innen über ihre Erlebnisse. Dabei steht nicht immer primär der Wunsch nach Unterstützung oder einer Lösung im Vordergrund, sondern das Teilen von Erfahrungen ist von zentraler Bedeutung. Das Gefühl, verstanden zu werden und nicht allein zu sein, reicht vielen Jugendlichen aus, um mit Vorfällen umzugehen.

Jugendeinrichtungen bieten ebenfalls Raum für solche Gespräche. Die Pädagog*innen in diesen Einrichtungen gelten als vertrauenswürdig und sind wichtige Ansprechpartner*innen. Auch hier geht es nicht immer um die konkrete Bewältigung von Rassismus, sondern um das Bedürfnis nach emotionaler Unterstützung und Empowerment.

⁸ Diese Bedeutung der Eltern bei den Beschwerden gegen Diskriminierung von Schüler*innen zeigt sich auch in den Diskriminierungszahlen bei ADAS, bei denen die meisten Diskriminierungsbeschwerden von den Eltern eingehen und diese damit die wichtigsten Verbündeten der Schüler*innen sind, um gegen Diskriminierung vorzugehen.

Meldehürden

Jugendliche, die mit Rassismus in der Schule konfrontiert sind, nehmen vielfältige Hürden wahr, sich zu beschweren oder dagegen zu wehren. Diese Hindernisse erschweren es den Jugendlichen, ihre Rechte wahrzunehmen und beeinflussen gleichzeitig, wie gut diese ihre Erfahrungen verarbeiten können. In den Gruppendiskussionen wurden die Jugendlichen dazu befragt, welche Gründe ihre Handlungsentscheidungen beeinflusst haben und welche Herausforderungen sie im Umgang mit solchen Situationen wahrnehmen. Dabei konnte eine Vielzahl von individuellen, strukturellen, institutionellen und schulkulturellen Faktoren identifiziert werden, die entweder von den Jugendlichen konkret benannt wurden oder sich aus ihren Erzählungen ableiten lassen.

Auf individueller Ebene spielt die Persönlichkeit der Jugendlichen eine entscheidende Rolle im Umgang mit Rassismuserfahrungen. Die Gruppendiskussionen zeigen, dass unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen, ob und wie sich Jugendliche trauen, ihre Erfahrungen anzusprechen und dagegen vorzugehen. In einer Gruppendiskussion schildert beispielsweise eine schüchterne und zurückhaltende Person, dass sie große Hemmungen habe, ihre Erlebnisse zu thematisieren. Im Gegensatz dazu beschreibt sich eine andere Person in derselben Gruppendiskussion als aufgeschlossen und proaktiv. Diese Person unternimmt, trotz der Konfrontation mit zahlreichen Herausforderungen, aktiv Schritte, um gegen Rassismus vorzugehen. Sie berichtet von ihren Bemühungen und hebt hervor, wie wichtig es ihr ist, sich trotz der Hindernisse Gehör zu verschaffen.

Normalisierung, Bagatellisierung und De-Thematisierung

In allen Gruppendiskussionen zeigt sich, dass Rassismus in Schulen normalisiert und bagatellisiert wird. Diese Haltung ist nicht nur unter den Schüler*innen verbreitet, sondern auch in der Schulkultur verankert. Sie bewegen sich in einem Umfeld, in dem Rassismus und Diskriminierung oft als Spaß angesehen wird, selbst wenn sie dies nicht immer gutheißen. Insbesondere bei rassistischen Vorfällen zwischen Schüler*innen wird Rassismus häufig auch von den Lehrkräften als harmlos oder als Ausdruck pubertären Verhaltens dargestellt.

„Aus Spaß ist auch nicht gut, natürlich sollte man gar nicht machen. Aber wenn man jetzt gegenseitig so ein paar Sticker schickt, so aus Spaß, dann würde ich das nicht ernst nehmen.“

„Also ich kann ja zustimmen, aber die meisten nehmen das nicht ernst und sehen das nur als Spaß und sagen, das unter sich, unter sich Freunden.“

Bei den Jugendlichen stellt sich ein Gewöhnungseffekt ein. Rassistische und diskriminierende Äußerungen, etwa in Gruppenchats oder im direkten Austausch, werden als alltäglich empfunden. Rassismus erscheint als fester Bestandteil ihres schulischen Alltags, wird als normal angesehen und häufig nicht mehr als problematisch wahrgenommen.

„Mit der Zeit habe ich mich daran gewöhnt.“

„Also wie [Name anderer Teilnehmer] es davor erwähnt hatte, weil das zu alltäglich ist, dass man es schon normal ansieht und das nicht mal so ernst nimmt, dass man sagt, okay, komm, wir müssen jetzt was da unternehmen.“

In manchen Fällen fühlen sich Jugendliche, die rassistische Vorfälle problematisieren möchten, aufgrund von Gruppendynamiken isoliert oder trauen sich nicht, etwas zu sagen. Die Zurückhaltung und Unsicherheit werden oft durch die Angst verstärkt, sich gegen die vorherrschende Haltung in der Gruppe oder in der Schule zu stellen und selbst Ziel von Ablehnung und Ausgrenzung zu werden.

Diese Kultur der Verharmlosung wird zudem durch Lehrkräfte und den institutionellen Umgang mit Rassismus weiter gefestigt, die die Erfahrungen von Jugendlichen oft herunterspielen oder nicht ernst nehmen. Diese Verharmlosungsatmosphäre wird durch die Reaktionen von Mitschüler*innen verstärkt, die keine Solidarität zeigen, die Problematik ignorieren oder die Thematisierung des Rassismusvorfalls problematisieren. Das erschwert es maßgeblich, sich zur Wehr zu setzen und bestärkt die Haltung, sich mit dieser vermeintlichen Normalität zu arrangieren.

Sekundäre Viktimisierung und Angst vor negativen Konsequenzen

Die Entscheidung, einen Rassismusvorfall zu melden, birgt für die Jugendlichen verschiedene Gefahren. So können sich negative Effekte für die meldenden Schüler*innen ergeben, so dass das Melden selbst häufig als negativ wahrgenommen und mit Begriffen wie „Petzen“ assoziiert wird. Als weitere persönliche Nachteile werden soziale Ausgrenzung und Anfeindungen der Schüler*innen untereinander und insbesondere durch die Täter*innen selbst, die häufig als dominanter oder beliebter wahrgenommen werden, benannt. Gleichzeitig besteht die Befürchtung, dass eine Meldung zu Nachteilen im Verhältnis zu den

Lehrkräften führen könnte. Diese Ängste beziehen sich insbesondere auf potenzielle Benachteiligungen wie schlechtere Noten, die Gefährdung des Schulabschlusses oder eine Verschlechterung des persönlichen Verhältnisses zu den Lehrkräften.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Wahrnehmung, dass die durch die Schule verordneten Sanktionen im Zusammenhang mit einer Meldung nicht die Täter*innen treffen, sondern in einer Art Täter-Opfer-Umkehr häufig die Betroffenen selbst. Einzelne Jugendliche berichten von persönlichen Erfahrungen oder beobachteten Vorfällen, bei denen nicht die Täter*innen, sondern auch die meldenden Personen oder Betroffene von Rassismus sanktioniert wurden. Solche Erfahrungswerte tragen dazu bei, das Bild und den Zweck einer Meldung in Frage zu stellen und führen zum Vertrauensverlust gegenüber der Schule.

„Und ich wusste, ich würde Ärger kriegen. Ich würde einen Tadel, eine Suspendierung, irgendwas kriegen. Und darum habe ich es gelassen.“

„Keiner kann vergewissern, ob der Lehrer einen dann wieder gleichbehandelt wie davor. Beziehungsweise selbst noch schlechter, weil der jetzt sauer selbst auf ihn ist. Also da ist immer gleich wieder diese Angst verbunden.“

„Meine Lehrer regen mich auf oder wenn etwas passiert und ich kann nicht petzen gehen, weil zum Beispiel ich bin letzter Jahrgang, ich brauche die Note. Ich denke mir so, wenn ich jetzt so, wenn ich jetzt so meine Sympathie runterstufe, dann war es das mit der Note, dann würde die mich dann schlecht benoten.“

Aus den Aussagen der Jugendlichen wird deutlich, wie wenig sich Betroffene von Rassismus in Schulen geschützt fühlen, wenn sie Vorfälle gegenüber dem Schulpersonal ansprechen. Für sie besteht die Gefahr einer sekundären Viktimisierung, bei der die Meldung einer Erfahrung zu zusätzlichen Belastungen oder Benachteiligungen führt.

Mangelnde Kontrolle und Angst vor Eskalation

In den Gruppendiskussionen äußern die Jugendlichen im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Meldungen häufig Ängste vor einer Eskalation. Insbesondere sehen sie die Gefahr eines Kontrollverlusts über den Verlauf und die Art des Umgangs mit ihren Beschwerden. Die Jugendlichen berichten in diesem Zusammenhang, dass sie vermeiden wollen, aus den Vorfällen „eine große Sache zu machen“. Dies hängt mit dem Fehlen einer als angemessen empfundenen Strategie zur Bewältigung

der erlebten Unrechtserfahrungen zusammen. Ihre eigenen Erfahrungen werden häufig vom Schulpersonal als weniger bedeutsam wahrgenommen, so dass sie es vorziehen, diese nicht weiter zu thematisieren. Gleichzeitig besteht die Sorge, dass ein vermeintlich kleiner, aber für sie doch belastender Vorfall gegen ihren Willen zu einer großen Angelegenheit gemacht wird und eskalieren könnte. Aus eigener Erfahrung schildert ein Jugendlicher beispielsweise, dass eine von ihm gemeldete Erfahrung ungewollt zu einer für ihn nicht mehr kontrollierbaren Eskalation führte. Obwohl es kein Gewaltvorfall war, wurde ohne Rücksprache sogar die Polizei eingeschaltet. Dieses Vorgehen wurde als unverhältnismäßig und nicht im Einklang mit seinen Bedürfnissen und Zielen empfunden. Solche Maßnahmen, die nicht die Perspektive der Betroffenen berücksichtigen, haben bei den Jugendlichen eine abschreckende Wirkung und fördern eine stärkere Zurückhaltung, sodass diese bei zukünftigen Erfahrungen davon absehen, diese zu melden.

„Bei meiner Lehrerin ist das so. Wenn ich das jetzt bei ihr melde, ist sie dann so eine, die dann auch direkt zur Polizei geht. Wegen sowas. (...) Und auf sowas habe ich keinen Bock, weil ich hatte schon mal so eine Erfahrung, dass mein Handy fast bei der Polizei war. Wegen einer dummen Sache von mir. (...) Dass es zu einer Anzeige für die ganze Klasse oder so kommen wird, dass dann alle Chats runtergeladen werden und dann gedruckt werden, weil das macht halt die Polizei auch.“

„Nein, also das war ja mein eigener Klassenlehrer, da wollte ich jetzt nix machen, also vielleicht, aber ich wollte, also, ich konnte jetzt dagegen nix machen, weil ich glaub, dass es dann so hochschaukelt und dann ist es so ein unnötiges Ding, also dann ist es dann auch irgendwo wieder ruhig gewesen, aber, also, ich bin nicht so ein Mensch, der gerne Streit hat.“

Für Jugendliche ist der Bearbeitungsprozess in der Schule mit erheblichen Unsicherheiten und Ängsten verbunden. Diese beruhen zu einem großen Teil auf dem Mangel an angemessenen Verfahren und fehlender Transparenz im Umgang mit ihren Anliegen. Das kann dazu führen, dass Jugendliche hinterfragen, inwiefern ihre Anliegen in ihrem Sinne bearbeitet werden.

Handlungs- und Sprachohnmacht

Die fehlende Vermittlung von Wissen über Rassismus sowie Handlungsmöglichkeiten in der Schule führen bei Jugendlichen zu erheblichen Unsicherheiten im Erkennen und Benennen von rassistischer Diskriminierung. Diese erschweren es ihnen, die Erfahrungen zu thematisieren und sich dagegen wirksam zur Wehr zu setzen.

Einige Jugendliche fühlen sich dadurch sozusagen sprach- und handlungsohnmächtig: Einerseits fehlt ihnen das sprachliche Repertoire, um ihre Erlebnisse als Rassismus oder Diskriminierung zu benennen und für sich angemessen zu beschreiben. Sie sind sich oft unsicher, wie sie ihre Erfahrungen einordnen und in Worte fassen können. Das fördert die Unterlegenheit und erschwert die Kommunikation, vor allem, wenn niemand da ist, der diese für sie übernehmen kann.

„Weil ich keinen Fachvokabular hatte. Ich wusste nicht, wie ich das jetzt nennen kann, ich wusste nicht, dass ich sagen kann, ´Ey das ist Rassismus.´ Ich wusste einfach nur, das ist voll ungerecht. Das konnte ich einfach nur sagen, oder das fühlt sich jetzt einfach nicht richtig an, ich konnte es aber nicht in Worte fassen.“

„Ich weiß nicht, wie es euch dabei geht, aber irgendwie hat man auch so eine Sprachohnmacht gehabt, so man wusste wirklich nicht, was man sagen soll. Da hatte man wie gesagt diese ganzen Begriffe nicht, finde ich, die es heutzutage gibt.“

Andererseits fehlt ihnen Wissen über ihre Rechte und konkrete Handlungsmöglichkeiten, um aktiv gegen die rassistischen Vorfälle vorgehen zu können. Der Handlungsspielraum ist für die Jugendlichen sehr eingeschränkt und sie wissen nicht, wie sie handeln sollen, wo sie Unterstützung finden können oder welche Schritte wirkungsvoll wären. Diese Informationsdefizite verstärken Gefühle der Machtlosigkeit.

„Ich wusste erst nicht, was ich machen soll.“

„Und man natürlich nicht mal weiß, wohin gehe ich, was mache ich, wen kann ich überhaupt ansprechen, wo weiß ich, wo kann ich hingehen.“

Einzelne Jugendliche berichten von schulischen Angeboten zu diesem Thema, bemängeln jedoch, dass diese häufig erst in höheren Klassenstufen angeboten werden oder nicht besonders hilfreich sind. Andere schildern, dass es an ihrer Schule wenig oder kaum Raum für Themen wie Rassismus oder Diskriminie-

rung gibt. Es wird darauf hingewiesen, dass Empowerment- und Sensibilisierungsangebote fehlen, die sie bestärken könnten, ihre Rechte bei Rassismuserlebnissen wahrzunehmen und sich zu wehren. Die Ohnmacht, die Jugendliche in solchen Situationen verspüren, erstreckt sich auch auf das soziale Umfeld. Einzelne Jugendliche berichten, dass auch ihre Eltern nicht über die notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, um als Sprachrohr für ihre Kinder agieren oder sie wirksam unterstützen zu können. Gleiches gilt auch für die eigenen Freunde, die zwar eine wichtige Stütze sein können, aber in einer ähnlich fragilen Lage stecken. Das Fehlen von Wissen und kompetenten Ansprech- und Unterstützungspersonen führt dazu, dass Jugendliche sich überfordert und hilflos fühlen.

Fehlende Solidarität und Unterstützung

Jugendliche äußern den Wunsch nach Solidarität durch Mitschüler*innen und Unterstützung seitens ihrer Eltern oder anderer Bezugspersonen, um sich gegen Vorfälle wehren zu können. Die mangelnde Solidarität unter Gleichaltrigen sowie fehlendes Verständnis oder Unterstützung durch Eltern erschweren es ihnen jedoch häufig, ihre Erfahrungen anzusprechen oder Hilfe zu suchen. Die oftmals wenig auf Solidarität ausgerichteten Gruppendynamiken unter Schüler*innen tragen dazu bei, dass Jugendliche sich oft alleine und unsicher fühlen, was die Bereitschaft verringert, Vorfälle zu melden.

Auch Unsicherheiten und fehlende Ressourcen im eigenen Freundeskreis können dazu führen, dass Jugendliche wenig Solidarität erfahren.

„Da, wo das mit meiner alten Lehrerin passiert ist, da hätte ich mir schon gewünscht, dass mein Klasse zu mir hält.“

„Ich finde auch, dass, wenn jemand diskriminiert wird oder rassistisch behandelt wird von einer Person, dass man 3-4 Leute gegenüber der Person, die rassistisch zu dir war, gegenüber der Person stehen soll und reden soll. ´Wer bist du, dass du so was sagst, dass du diskriminierst.´ Damit man sich nicht alleine fühlt und unter Druck fühlt, wenn man von jemandem diskriminiert wird, wenn man alleine ist. Weil man hat noch mehr Mut, wenn man mit mehreren Leuten dann dagegen kämpft, sag ich mal. Deswegen ist es immer gut, wenn Leute, die diskriminiert werden, dass Leute zu ihm stehen und gegenüber der Person, die diskriminiert hat, gegenüber der Person zu stehen und mit ihm zu reden.“

Solidarität durch Peers ist eine zentrale emotionale Stütze gegen das Gefühl der Isolation. Sie gibt Betroffenen Mut, ihre Erfahrungen zu schildern, und vermittelt die Hoffnung, dass ihre Anliegen ernst genommen und bearbeitet werden. Peers bieten nicht nur emotionale Unterstützung, sondern dienen auch als Orientierungspunkt, um Erfahrungen einzuordnen oder zu bewerten. Eine gemeinsame Problembewältigung oder die kollektive Entscheidung, an eine Lehrkraft heranzutreten, stärkt die Jugendlichen in ihrem Vorgehen.

Auf die zentrale Bedeutung der Unterstützung durch Gleichaltrige als Schutzfaktoren bei Jugendlichen wird auch in der Forschung hingewiesen. Die Solidarität der Mitschüler*innen kann helfen, die negativen Symptome zu verringern und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule zu stärken. Deswegen suchen Jugendliche oft Unterstützung bei ihren Peers, besonders bei denen mit ähnlichem kulturellem Hintergrund bzw. Rassismuserfahrungen. Hier spielen auch Eltern eine wichtige Rolle für die Jugendlichen (Sentürk 2024: 30).

Sozialpsychologische Studien verweisen aber auch auf den ambivalenten Einfluss der Klassen- bzw. Schulzusammensetzung bei der Diskriminierungswahrnehmung: Einerseits vermittelt ein höherer Anteil an BPoC Schüler*innen den vulnerablen Schüler*innen ein stärkeres Schutzgefühl. In weniger heterogenen Schulen kann Diskriminierung stärker verletzen, da es weniger Unterstützung durch Peers gibt. Andererseits kann in stärker heterogenen Schulen die individuelle Diskriminierungserfahrung einzelner durch Lehrkräfte besonders hart erlebt werden („Warum ich?“) (Civitillo et al. 2023: 13).

Die Eltern werden von vielen Jugendlichen in den Gruppendiskussionen als wichtige Bezugspersonen und Sprachrohr wahrgenommen, um ihre Anliegen in der Schule durchzusetzen. Für einige Jugendliche sind die Eltern jedoch keine Option, beispielsweise aus Scham oder aus Angst, die Familie zu belasten. Für andere Jugendliche sind die Eltern eine essenzielle Unterstützung, um in der Schule Gehör zu finden und ernst genommen zu werden. In solchen Fällen dienen Eltern als Vertrauenspersonen und Fürsprecher*innen, die dem Anliegen der Jugendlichen Nachdruck verleihen. Gleichzeitig sehen sich manche Jugendliche ohne diese Unterstützung in ihrer Glaubwürdigkeit hinterfragt.

Es gibt einzelne Jugendliche, die sich mehr Unterstützung von ihren Eltern wünschen. Ein Mangel an Verständnis oder Unterstützung, aufgrund fehlender Ressourcen, stellt für sie eine weitere Hürde dar, sich gegen Rassismus zu wehren.

„Nee, also ich hatte einfach keine enge Bindung zu meinen Eltern bezüglich der Schule zumindest, dass ich ihnen einfach nie über meine Schulleben was gesagt habe.“

Obwohl viele Jugendliche auf Solidarität und Unterstützung angewiesen sind, gibt es auch einige, die das Bedürfnis verspüren, ihre Anliegen eigenständig zu klären. Dieses Vorgehen wird jedoch seltener berichtet, da die Mehrheit der Jugendlichen Bedenken hat, ohne Unterstützung effektiv gegen rassistische Vorfälle vorgehen zu können.

Solidarität und Unterstützung, sowohl durch Mitschüler*innen als auch durch Eltern, stellen zentrale Ressourcen dar, um ihre Anliegen zu thematisieren und den oft belastenden Prozess der Bearbeitung durchzustehen. Fehlt diese Unterstützung, kann es dazu führen, dass Jugendliche ihre Erfahrungen nicht ansprechen oder auf eine Meldung verzichten, was den Umgang mit Rassismus zusätzlich erschwert.

Fehlende rassismuskritische Haltung des Schulpersonal und De-Thematisierung

Immer wieder berichten Jugendliche davon, dass sie schlechte Erfahrungen machen, wenn sie Vorfälle in der Schule ansprechen. Sie fühlen sich oft nicht ernst genommen, ihre Anliegen werden heruntergespielt und ihre Glaubwürdigkeit wird infrage gestellt.

Die Jugendlichen schildern, dass Lehrkräfte ihnen häufig kein Verständnis entgegenbringen und ihre Erfahrungen relativieren. Statt Empathie zu zeigen, begegnen einige Lehrkräfte den Jugendlichen mit Vorwürfen oder einer Täter-Opfer-Umkehr. Den Betroffenen wird gesagt, dass sie die Situation falsch verstanden hätten oder sie zu sensibel seien. Anstatt die rassistischen Vorfälle anzuerkennen, werden Erklärungen gesucht, warum das Verhalten gerechtfertigt sei. Die Verantwortung wird den betroffenen Jugendlichen zugeschoben, was sie zusätzlich belastet. Dieser Umgang führt dazu, dass Jugendliche das Vertrauen in die Schule und im Besonderen in ihre Bezugspersonen verlieren. Sie erleben die Schule als überfordert und desinteressiert im Umgang mit Rassismus. Dadurch entsteht bei den Jugendlichen der Eindruck, dass ihre Anliegen nicht relevant oder bearbeitbar sind.

Einige Jugendliche haben den Eindruck, dass ihre Chancen auf Gehör und Unterstützung nur bestehen, wenn sie handfeste Beweise für ihre Erlebnisse vorlegen können. In zwei Gruppendiskussionen wird das Sammeln von Beweisen als notwendige Maßnahme beschrieben, um überhaupt eine Chance auf Anerkennung und Verständnis zu haben.

„Wenn du wirklich jemanden sagst, dass der so etwas gesagt hat, weil du Ausländer bist, dann wird dir gesagt, nein, bestimmt das ist nicht so gemeint.“

„Ich habe mich auch an die gewendet, meinte ´Hey da gibt es Probleme´ und so, aber die haben, also ich muss jetzt wirklich mal so sagen, die haben sich einen Scheiß dafür interessiert. Also es ist wirklich so, also die haben immer gesagt ´Ne, das können wir uns absolut gar nicht vorstellen, dass der Lehrer so was macht.´ Also die haben voll die Augen so verschlossen und die hatten auch also generell einfach so, also hatte ich immer so den Eindruck, dass da gerade so die Lehrkräfte an der alten Schule von mir, dass die sehr, sehr, sehr überfordert waren mit sowas.“

„Ich habe dazu auch mehr mit meiner Lehrerin geredet, weil die Schulsozialarbeiter sich nicht so gekümmert haben. Und ja, meine Lehrerin hat manchmal was dazu gesagt und manchmal sagte sie auch, dass es meine Schuld ist.“

„Da wurde auch gesagt ´Nee´ und ich bin überempfindlich und es wurde so umgedreht, so Opfer-Täter-Umdrehung, so was wie, ja, ich bin so sensibel oder so was. Und der meinte das bestimmt gar nicht so oder ich habe das in den falschen Hals bekommen und so was. Und also das war so das Heftigste.“

Die Jugendlichen äußern den Wunsch, dass ihre Erfahrungen ernst genommen werden, wenn sie diese gegenüber der Schule vorbringen. Sie wünschen sich mehr Anerkennung und Verständnis für ihre Anliegen sowie eine Vertraulichkeit im Umgang mit ihren Erfahrungen.

Fehlende Erfolgsaussichten und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit bei Beschwerden

Die Jugendlichen berichten, dass sie ihre Erfahrungen häufig nicht melden, da sie keinen Nutzen darin sehen. Es fehlt ihnen das Vertrauen, dass eine Meldung Aussicht auf Erfolg hat und die Schule die Vorfälle im Sinne der Betroffenen adäquat bearbeitet. Die Jugendlichen, die versucht haben, ihre Diskriminierungserfahrungen zu melden, mussten feststellen, dass dies oft nicht die gewünschten Ergebnisse bringt. In vielen Fällen entsprechen die Konsequenzen, die von der Schule gezogen werden, nicht den Erwartungen der Schüler*innen. Jugendliche wünschen sich wirksame Abhilfe und konkrete Sanktionen für die Täter*innen, erleben jedoch häufig, dass die Maßnahmen der Schule nicht ausreichen oder gar ausbleiben.

Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Jugendlichen und den tatsächlichen Ergebnissen führt zu Frustration und Resignation. Einzelne Jugendliche berichten, dass sie aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen das Vertrauen verloren haben, dass eine Meldung überhaupt etwas bewirken kann. Lediglich eine Jugendliche berichtet davon, dass ihre Anliegen immer in ihrem Sinne bearbeitet werden.

Das Gefühl, dass Meldungen keine nennenswerten Konsequenzen nach sich ziehen und keine Wirkung entfalten, trägt dazu bei, dass die Jugendlichen die Rassismuserfahrungen verdrängen wollen. Sie sehen keinen Nutzen darin, sich damit auseinanderzusetzen, dem belastenden Prozess einer Meldung und den damit verbundenen Herausforderungen zu stellen, wenn die Erfolgsaussichten gering sind. Die eigenen Kosten übersteigen eindeutig den Nutzen.

„Es wird einfach so kommen, es wird sagen, wir machen ein Gespräch aus und danach kommt es nach zwei Monaten und dann hast du die Sache eh vergessen. Dann macht es keinen Sinn mehr. Danach kommt diese, sie hat sich einfach umsonst jetzt gerade beschwert, bis zwei Monate ist die Sache eh vergessen und so.“

Den Jugendlichen fehlt die Klarheit darüber, wie Vorfälle bearbeitet werden und welche Konsequenzen zu erwarten sind, darum fühlen sie sich nicht von der Schule unterstützt und erleben die Bearbeitung ihrer Anliegen als unzureichend.

Fehlende Einflussmöglichkeiten, Ohnmachtsgefühle und erlernte Hilflosigkeit

Das Machtgefälle in den Organisationsstrukturen der Schule und die damit einhergehende Machtposition der Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen führen dazu, dass sich Jugendliche unterlegen und hilflos den Lehrkräften ausgeliefert fühlen. Diese asymmetrischen Machtverhältnisse wirken sich besonders negativ aus, wenn es um das Melden von rassistischen Äußerungen oder Verhaltensweisen von Lehrkräften geht. Jugendliche sehen sich in solchen Fällen oft nicht in der Lage, ihre Erfahrungen zu melden oder zu thematisieren.

„Aber oft hat man einfach auch gar nichts gesagt, weil die Machtstruktur zwischen Schülern und Lehrern einfach zu groß ist sozusagen. Also, dass der Lehrer viel, also krasser die Überhand sozusagen hat.“

„Ich als Schüler kann ja nicht wirklich viel machen, aber ich wollte eigentlich, dass die Lehrerin Konsequenzen kriegt. Aber die Lehrer sind da halt immer am längeren Hebel. Da kann ich als Schüler nichts machen.“

In allen Gruppendiskussionen werden diese ungleichen Machtverhältnisse angesprochen. Die Jugendlichen äußern die Annahme, dass ihre Anliegen nicht in ihrem Sinne, sondern im Sinne der Lehrkräfte bearbeitet werden. Sie befürchten, negative Konsequenzen zu erleiden, wenn sie ihre Erfahrungen melden und beschreiben aufgrund der Machtverhältnisse ihre Angst als zu groß, um eine Meldung vorzunehmen.

Diese wahrgenommenen Machtverhältnisse führen dazu, dass die Jugendlichen oft auf eine Meldung verzichten. Stattdessen verdrängen sie ihre Erfahrungen und entwickeln Strategien, um sich emotional zu entlasten.

Fehlende Zugänge zu externen Antidiskriminierungsstellen

Die Jugendlichen nutzen kaum schulexterne Angebote wie die Leistungen von Antidiskriminierungsstellen, die auf Unterstützung im schulischen Kontext spezialisiert sind. Wenn Jugendliche überhaupt davon berichten, dass sie sich an externe Stellen gewendet haben, beziehen sie sich in der Regel auf die Polizei. Die Aussagen der Jugendlichen offenbaren verschiedene Gründe, warum schulexterne Beratungsstellen kaum in Anspruch genommen werden.

Ein zentrales Hindernis besteht darin, dass Jugendliche und auch deren Eltern oft nicht wissen, dass es solche Beratungsstellen gibt. Die Jugendlichen verweisen darauf, dass die Schule sie nicht oder zu spät über solche Stellen informiert. Auch im persönlichen Umfeld der Jugendlichen finden sie keine Hinweise oder Erfahrungen mit solchen Stellen.

Für einige Jugendliche sind die externen Beratungsstellen kein fester Bestandteil ihrer Lebenswelt. Die dortigen Ansprechpersonen werden von ihnen als Fremde wahrgenommen, zu denen sie keine emotionale Bindung haben. Dies erschwert ihnen, ihr Anliegen vorzutragen. Sie fühlen sich unwohl und zögern, sich fremden Personen anzuvertrauen. Stattdessen äußern sie das Bedürfnis, sich mit Menschen auszutauschen, zu denen sie bereits eine Beziehung aufgebaut haben, wie beispielsweise Vertrauenspersonen in Freizeiteinrichtungen.

„Ich kläre meine Probleme nicht mit Sitzungen und Leuten, die dasselbe widerfahren ist oder so. Entweder ich kläre das mit meinen Freunden und die muntern mich auf, finden dann so eine Lösung, sagen, mach keinen Kopf und leg mich von diesen Sachen ab. Aber ich würde jetzt von mir aus meinen Freunden nicht das [Antidiskriminierungsstelle] empfehlen.“

„An Fremde würde ich mich nicht hinwenden. Ich würde mich nicht trauen. Ich könnte nicht offen reden, ich würde mich nicht wohl fühlen.“

Die Jugendlichen verfügen über wenig Wissen über die Abläufe und Unterstützungsmöglichkeiten, die beispielsweise Antidiskriminierungsstellen bieten können. Diese Unsicherheiten sind weniger auf negative Erfahrungen zurückzuführen als auf einen generellen Mangel an Erfahrungswerten. Weder sie selbst noch ihr Umfeld haben bisher Unterstützung durch externe Stellen in Anspruch genommen.

Fazit

Durch die Schilderungen der Jugendlichen zeigt sich im Gesamtblick, dass es große Lücken in der Bearbeitung von Rassismus- und Diskriminierungsvorfällen durch die Schule und durch das schulische Personal gibt. Die De-Thematisierung und fehlende Problematisierung von Rassismus und Diskriminierung in der Schule hat zur Folge, dass sowohl Betroffene als auch Beobachter*innen von Rassismus häufig keine Notwendigkeit sehen oder nicht den Mut aufbringen, konkrete Vorfälle zu melden. Der verbreitete problematische Umgang von Lehrkräften mit den Rassismuserfahrungen der Jugendlichen macht eine weitere Professionalisierung des Schulpersonals zum Thema erforderlich. Das Fehlen von rassismuskritischen Fort- und Weiterbildungen und eines Verständnisses, dass diese zur professionellen Kompetenz von Pädagog*innen gehören, führen dazu, dass Lehrkräfte Diskriminierung und Rassismus als eine prägende Lebensrealität vieler Jugendlicher nicht erkennen und thematisieren können.

Um dem bei Schüler*innen, die Rassismus erleben, verbreiteten Gefühl der Ohnmacht entgegen zu wirken und die Jugendlichen aus der Opferrolle herauszuholen und zu ermächtigen, ist eine frühzeitige Wissensvermittlung über Diskriminierungsschutz, Rechte und Handlungsmöglichkeiten sowie Empowermentarbeit in der Schule essenziell.

Hinzu kommt als großes Beschwerdehemmnis der mangelnde Schutz vor sekundärer Viktimisierung bzw. nach dem Antidiskriminierungsrecht unzulässiger Maßregelung von Menschen, die sich beschweren (§ 6 LADG Ab. 1 und 2, siehe auch ADAS 2020: 16). Die Angst vor weiteren Nachteilen nach einer Beschwerde trägt als eine strukturelle Herausforderung in der schulinternen Bearbeitung von Rassismusvorfällen dazu bei, dass Jugendliche häufig davon absehen, Diskriminierungserfahrungen anzusprechen. Daher ist es erforderlich, betroffene Jugendliche, die sich

melden und beschweren, besser zu schützen und entsprechende Mechanismen in den Beschwerdestrukturen mitzudenken und zu verankern. Um Vertrauen in die schulischen Strukturen zu schaffen, sollten zudem transparente und angemessene Beschwerdeverfahren mit Blick auf die Bedürfnisse der Jugendlichen etabliert, bekannt gemacht und jugendgerecht kommuniziert werden.

Auch ist es in der Etablierung diskriminierungskritischer Schulentwicklungsprozesse unerlässlich, Eltern mit Zuwanderungsgeschichte, die für die Jugendlichen wichtige Sprachrohre und Verbündete sind, zu stärken und mitzudenken. Für sie müssen Zugänge und Räume geschaffen werden, damit sie die Anliegen ihrer Kinder auf Augenhöhe einbringen und vertreten können.

Empfehlung

Die folgenden Empfehlungen bieten Impulse für strukturelle Entwicklungen und konkrete Maßnahmen zur Intervention und Prävention, um den vielfältigen Hürden zu begegnen, die die Teilnehmer*innen dieser Studie benennen. Sie richten sich an alle Akteur*innen, die schulische Strukturen und Prozesse rassismus- und diskriminierungskritisch weiterentwickeln möchten.

Strukturelle Verankerung und Schulentwicklung

1. Code of Conduct: Klares Bekenntnis zu Antirassismus und Diskriminierungsschutz an der Schule; Formulierung und Bekanntmachung von verbindlichen Antidiskriminierungsrichtlinien an Schulen.
2. Verankerung von Diskriminierungs- und Rassismuskritik als Teil demokratischer Schulentwicklung – beides als Querschnittsthema – in Schulen.
3. Aktive Einbeziehung aller Eltern und Schüler*innen in die Schulentwicklungsprozesse und Sicherstellung, dass auch die Perspektiven von BIPOC bzw. Eltern und Schüler*innen mit Migrationsgeschichte eingebracht werden.
4. Professionalisierung des Schulpersonals bzw. Wissens- und Kompetenzaufbau zu Rassismus und Diskriminierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften; auch für Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf.
5. Förderung der Zusammenarbeit mit Organisationen und Einrichtungen mit Zugang zu den Kindern und Jugendlichen sowie fachlicher Expertise im Themenfeld (z.B. schulspezifische Anlaufstellen und Antidiskriminierungsberatungsstellen, Community-Organisationen und bezirkliche Jugendeinrichtungen).
6. Initiierung und Unterstützung von Prozessen der diskriminierungs- und rassismuskritischen Schulentwicklung; Entwicklung und Implementierung eines schulischen Gesamtkonzepts.

Intervention und Beschwerdestrukturen

1. Benennung von schulinternen Ansprechpersonen (Vertrauenspersonen für Rassismus und Diskriminierung) und (Weiter-)Entwicklung der schulischen Beschwerdestruktur für einen professionellen Umgang mit Rassismus- und Diskriminierungsfällen.
2. Einführung eines transparenten und in der Schule bekannten

Verfahrens zum Umgang mit Diskriminierungsbeschwerden mit besonderem Augenmerk auf das Maßregelungsverbot (§ 6 LADG), wonach es verboten ist, eine Person zu benachteiligen, die sich wegen einer Diskriminierung beschwert, ebenso wie eine Person, die sie beispielsweise als Zeug*in dabei unterstützt.

3. Umgang mit Rassismus als Teil einer fehlerfreundlichen Beschwerdekultur in Schulen: Etablierung von informellen sowie formalisierten Gesprächsräumen zur Thematisierung von Rassismus im Schulalltag (z.B. durch einen diskriminierungskritischen Klassenrat).

Prävention und Empowerment

1. Frühzeitige, altersgerechte und niedrigschwellige Informationen über Diskriminierungsverbote und Rechte sowie externe Beratungsstellen für Schüler*innen und Eltern (z.B. durch Plakate).
2. Frühzeitige Stärkung und Empowerment von Kindern und Jugendlichen zum Thema Diskriminierung und Handlungsmöglichkeiten (z.B. durch regelmäßige Workshops).
3. Wertschätzung und Förderung von Vielfalt an der Schule: Entwicklung einer positiven kulturellen und hybriden Identität; Stärkung der allgemeinen Resilienz von Kindern und Jugendlichen.
4. Akzeptanz, Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule.
5. Empowerment und Einbindung von BIPOC Eltern, bzw. Eltern mit Migrationsgeschichte.

Weiterreichende und konkretisierende Handlungsempfehlungen zum Diskriminierungsschutz und Abbau von Rassismus an Schulen sind hier zu finden:

Handlungsempfehlungen zum Abbau von Rassismus in deutschen Schulen (2024): <https://bildungsluecke-rassismus.de/handlungsempfehlungen/>

Bundesweite Stellungnahme: Es ist Zeit, gegen Diskriminierung an deutschen Schulen vorzugehen und einen wirksamen Diskriminierungsschutz zu etablieren (2023): <https://adas-berlin.de/stellungnahme/>

Literatur

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

ADAS: Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen/LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. (2021b): Religion und Glauben an der Schule. Diskriminierungserfahrungen muslimischer Jugendlicher in Berliner Schulen, Berlin. https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2022/03/Religion-und-Glauben-an-der-Schule_Studie.pdf

ADAS: Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen/LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. (2020): Schutz vor Diskriminierung an Schulen. Ein Leitfaden für Schulen in Berlin (aktualisierte 2. Auflage), Berlin. https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2022/04/20220404_Leitfaden_Online_Korrektur.pdf

ADAS: Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen/LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. (2018): Empfehlungen zur Einrichtung einer unabhängigen Berliner Beschwerdestelle bei Diskriminierung in Schulen, Berlin. https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2021/11/ADAS_Empfehlungen_unabh%C3%A4ngige-Beschwerdestelle.pdf

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. Berlin.

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes/ Beigang, Steffen/ Fetzer, Karolina/ Kalkum, Dorina/ Otto, Magdalena (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Behrning, Kim/ Gilbertz, Lisa/ Gilson, Brenda/ Groevius, Ryane (2022): Rassismus – Eine Einführung. In: Matthias Böhmer und Georges Steffgen (Hrsg.): Rassismus an Schulen. Geschichte, Erklärungen, Auswirkungen und Interventionsansätze. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 1-55.

Benner, A. D., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A. E., Polk, R., & Cheng, Y.-P. (2018). Racial/Ethnic Discrimination and Well-Being During Adolescence: A Meta-Analytic Review. *American Psychologist*, 73(7), 855-883.

Civittillo, S., Mayer, A.-M., & Jugert, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the associations between perceived teacher-based racial-ethnic discrimination and student well-being and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.

Czollek, Maximilian/ Czollek, Leah Carola/ Czollek, Jonathan/ Eifler, Naemi/ Kaszner, Corinne/ Perko, Gudrun (2023): Social Justice und Radical Diversity. Antidiskriminierung in der pluralen Gesellschaft. In: Albert Scherr, Anna Cornelia Reinhardt und Aladin El-Mafaalani (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 799-818.

Dern, Susanne/ Alexander Schmid/ Ulrike Spangenberg (2012): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin.

DIMR: Deutsches Institut für Menschenrechte/ Mareike Nienendorf; Sandra Reitz (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist, Berlin.

Eckert, Roland (2013): Radikalisierung – Eine soziologische Perspektive. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 63. Jahrgang 29–31/2013 Deradikalisierung, S. 11 – 16.

KMK/Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013).

Leiprecht, Rudolf (2015): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Rudolf Leiprecht, Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Ein Handbuch, Band 2, Sprache - Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.

Lorenz, Georg; Gentrup, Sarah; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra; Kogan, Irene (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (2016) 68:89–11.

Marmer, Elina (2017): „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind“. Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In: Karim Fereidouni und Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 557-572.

- Metzner, F., Adedeji, A., Wichmann, M. L., Zaheer, Z., Schneider, L., Schlachzig, L., Richters, J., Heumann, S., & Mays, D.** (2022b). Experiences of Discrimination and Everyday Racism Among Children and Adolescents With an Immigrant Background - Results of a Systematic Literature Review on the Impact of Discrimination on the Developmental Outcomes of Minors Worldwide. *Frontiers in psychology*, 13, 805941.
- Moir, Joshua** (2020): Rechtsexpertise zur Bedeutung des Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG) für Schulen im Land Berlin im Auftrag von ADAS/LIFE, https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2021/01/LADG_Rechtsexpertise_ADAS-LIFE-e.V..pdf
- Noh, Samuel; Kaspar, Violet, Wickrama, Kandauda** (2007): Overt and Subtle Racial Discrimination and Mental Health: Preliminary Findings for Korean Immigrants. In: *American Journal of Public Health* 97(7):1269-74. DO - 10.2105/AJPH.2005.085316
- Rausch, Dorothea/ Hotait, Nader/ Beigang, Steffen** (2021): Reaktionsmöglichkeiten bei Rassismus. Die Bedeutung von Kontextfaktoren für Handlungsstrategien bei rassistischer Diskriminierung. DeZIM Project Report 4. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Rheingold Institut** (2021): Vorurteile & Diskriminierung machen krank. Eine rheingold Grundlagenstudie zur Wirkung von Vorurteilen und Diskriminierung im Alltag im Auftrag der ikk Classic. https://www.ikk-classic.de/assets/754/8754_ikkc_web_pdf.pdf
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hrsg.): *Rassismustheorie und -forschung*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag. S. 25-38.
- Scharathow, Wiebke** (2015): „Ich sehe was, was du nicht siehst... Rassismuserfahrungen in der Schule. In: Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Ein Handbuch. Band 2, Bd. 2. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik (2), S. 161–178.
- Scharathow, Wiebke** (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 107-127.
- Şentürk, İlkiz** (2024): Aktueller wissenschaftlicher Forschungsstand zur psychologischen Auswirkung von Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Unveröffentlichte Kurzexpertise für das Projekt Bildungslücke Rassismus von LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V.
- SVR: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration/Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)** (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistungen fördern können. Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-3, Berlin.
- Sue, Derald Wing u.a.** (2007): Racial Microaggressions in Everyday Life. Implications for Clinical Practice. In: *American Psychologist* Vol. 62, No. 4, p. 271–286.
- Uslucan, Hacı-Halil und Yalcin, Cem Serkan** (2012): Wechselwirkung zwischen Diskriminierung und Integration – Analyse bestehender Forschungsstände. Expertise des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI) im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Essen.
- Velho, Astride** (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 113-137.
- Walgenbach, Katharina** (2012): Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: Elli Scambor und Fränk Zimmer (Hrsg.): *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Werner, Stefan** (2015): Mobbing – Einführung in eine unterschätzte Gewaltform. Die Verdeutlichung von Mobbingprozessen. In: Stefan Werner (Hrsg.): *Mobbing - Opferorientierte Hilfe für Kinder und Jugendliche*. 2. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag. S. 20-33.
- Yegane Arani, Aliyeh** (2019): „Rassismus und Schule - Erfahrungen aus der Antidiskriminierungsberatung: „Viele Eltern und ihre Kinder haben das Vertrauen in die Lehrer und die Schule verloren.“, in: Tina Dürr/Reiner Becker (Hrsg.): „Leerstelle Rassismus – NSU und seine Folgen“, Wochenschau Verlag.
- Yegane Arani, Aliyeh** (2020): „Eine Menschenrechtskultur des Diskriminierungsschutzes aktiv gestalten“, in: *Kultur und Schule – Perspektiven kultureller Schulentwicklung öffnen*. Raabe, J Stuttgart. https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2021/09/2020_Diskriminierungsschutz_Yegane.pdf

Impressum

Herausgegeben von:



LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V.
Rheinstraße 45
12161 Berlin
Tel.: (030) 308 798 - 0
info@life-online.de; info@adas-berlin.de

Dezember 2025

V.i.S.d.P. Martina Bergk / Geschäftsführung LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V.

Autor*innen: Aliyeh Yegane Arani und Neslican Ulucan
Gestaltung: Pia Weißenfeld / www.pia-weissenfeld.de

Gefördert von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung über Mittel der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS)

Gefördert durch

| | | |
|---|---|---|
| BERLIN |  |  DEMOKRATIE. VIELFALT. RESPEKT. |
| Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung | | Das Landesprogramm gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus |

Gefördert durch

| | |
|--|---|
| BERLIN |  |
| Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie | |



Die Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS)

Die Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) ist eine unabhängige Beratungsstelle unter dem Dach der Organisation LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. ADAS bietet Beratung und Begleitung zu Diskriminierungsfällen für Schüler*innen, Eltern/Sorgeberechtigte, Lehrkräfte und Schulbeschäftigte aller Berliner Bezirke, die an einer Schule diskriminiert wurden oder gegen eine Diskriminierung vorgehen wollen. ADAS berät und unterstützt gleichermaßen zu allen Diskriminierungsdimensionen (rassistische Diskriminierung, Diskriminierung anknüpfend an die ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion/Weltanschauung, Sprache, sexuelle und geschlechtliche Identität, Behinderung und chronische Erkrankungen, Lebensalter, soziale Herkunft und sozialer Status).

Darüber hinaus bietet ADAS weitere Möglichkeiten der Unterstützung und Information durch Fortbildungen, Publikationen und Workshops für Schulen, Eltern und die interessierte Fachöffentlichkeit.

ADAS wird vom Land Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sowie der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung) finanziert.

LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. – Engagement für transformative Bildung, ökologischen Wandel und eine gerechte Gesellschaft

LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. engagiert sich seit seiner Gründung 1988 für nachhaltige Entwicklung in der Gesellschaft, die Verbreitung von anwendungsbezogenen Umwelt- und Klimaschutzwissens und die Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem Geschlecht. Dazu arbeiten wir sowohl auf lokaler und kiezbezogener Ebene als auch in Projekten und Netzwerken mit bundesweitem oder internationalem Blickwinkel.

Mit unseren Projekten zu dem Thema Chancengleichheit wollen wir zu gerechter Teilhabe, Selbstwirksamkeit, Wertschätzung und Anerkennung aller Menschen beitragen. Deswegen setzen wir uns aktiv gegen Diskriminierung, Ungleichbehandlung, Ausgrenzung, Vorurteile und Klischees ein. Auf struktureller und individueller Ebene arbeiten wir mit entsprechenden Formaten für Beratung und öffentliche Kampagnen. Unsere Angebote liegen in den Wirkungsfeldern Diskriminierungsschutz, Gleichstellung, Berufsorientierung und rassismuskritische Bildung.

