

Rassismuskritische Schulentwicklung

Perspektiven von Schulleitungen zur
Implementierung von Maßnahmen zum
Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer
Bildung an Schulen

Inhalt

I. Vorwort	2
II. Studie: Rassismuskritische Schulentwicklung – Eine bundesweite Befragung von Schulleitungen zu Bedarfen und Rahmenbedingungen zur Implementierung von Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung an Schulen.	4
1. Einleitung	4
2. Forschungsstand und Relevanz der Studie	6
3. Forschungsdesign	10
3.1 Fragestellungen	10
3.2 Feldzugang und Sampling	11
3.3 Die Erhebung: Die Interviews mit den Schulleitungen	13
3.4 Die Auswertung: Grounded Theory Methodology	14
4. Empirische Erkundungen: Aushandlungen von Schulleitungen zu Rassismus, Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung an Schulen	17
4.1. Schulbeschreibungen	17
4.2. Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz	23
4.3. Aushandlungen von Schulleitungen	27
4.3.1 Rassismus verkennen – Rassismus anerkennen	27
4.3.2 Rassismuskritik „on top“ – Rassismuskritik in der (Schul-)Entwicklung	29
4.3.3 Rassismuskritik professionalisieren – Zwischen Verpflichtung und (Ir-)Relevanzen	31
5. Schlussfolgerungen: Impulse für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulleitungen	34
6. Literaturverzeichnis	41
III. Dokumentation des Fachgesprächs „Gelingensbedingungen für die Implementierung rassismuskritischer Schulentwicklung“ vom 26. September 2025	48
IV. Kurzbiografien der Autor*innen	62
V. Über das Projekt	63
VI. Impressum	64

I. Vorwort

Schulleitungen stehen tagtäglich vor komplexen Herausforderungen. Der Umgang mit rassistischer Diskriminierung in der Schule stellt dabei eine besondere Aufgabe dar. Rassismus ist als gesellschaftliches Machtverhältnis Teil des schulischen Alltags und beeinflusst die Schulwirklichkeit nachhaltig. Für Personen mit Leitungs- und Personalverantwortung ergeben sich dadurch spezifische Aufgaben und Bedarfe, um erfolgreich Rassismus entgegenzuwirken und diskriminierungskritische und demokratische Schulentwicklung initiieren und leiten bzw. begleiten zu können.

Bislang bestehen bei Schulleitungen (wie auch bei Lehrkräften sowie dem weiteren Schulpersonal) zu oft noch Wissens- und Kompetenzlücken zu den verschiedenen Rassismusformen und im Umgang mit rassistischen Diskriminierungsvorfällen. Ein zentraler Faktor für erfolgreiche Entwicklungsprozesse sind somit wirkungsvolle Fortbildungen von schulischem Leitungspersonal – auch wenn es dazu in einigen Bundesländern erste Initiativen gibt, fehlen bislang noch die guten bundesweiten Praxisbeispiele, bei denen spezifisch die Leitungsebene angesprochen wird.

Derzeit liegen kaum empirische Erkenntnisse vor, welche spezifischen Perspektiven und Bedarfe Schulleitungen haben, um Maßnahmen des Diskriminierungsschutzes und der rassismuskritischen Bildung an ihrer Schule umsetzen zu können. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des Projekts Bildungslücke_Rassismus – Beraten. Vernetzen. Stärken. von LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. diese Publikation erstellt.

Zunächst wurde eine bundesweite Befragung mit Schulleitungen beauftragt. Die Studie „Rassismuskritische Schulentwicklung – Eine bundesweite Befragung von Schulleitungen zu Bedarfen und Rahmenbedingungen zur Implementierung von Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung an Schulen“ wurde von Prof. Dr.in Aysun Doğmuş

(Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft) und ihrem Team, Kamila Bonk (Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung) und Dr. Dennis Barasi (Universität Bremen, Arbeitsbereich Bildung in der Migrationsgesellschaft) zwischen 2023 und 2024 durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Studie werden in dieser Publikation vorgestellt.

Ergänzend zur Studie wurde am 26. September 2025 das Fachgespräch „Gelingensbedingungen für die Implementierung rassismuskritischer Schulentwicklung“ in Kooperation mit der Technischen Universität Berlin durchgeführt. Einge-laden war ein ausgewähltes Fachpublikum von Schulleitungen, Akteur*innen der Schulleitungs-Fortbildung sowie zuständige Ansprechpartner*innen aus Kultus- und Bildungsministerien aus verschiedenen Bundesländern. Ziel des Fachgesprächs war, die in der Studie identifizierten Herausforderungen und Gelingensbedingungen bei der Umsetzung von Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Schulentwicklung anhand der spezifischen Fachexpertise aus der Berufspraxis der Teilnehmenden zu reflektieren, zu diskutieren und zu ergänzen. Im Fokus stand hier die Rolle von Schulleitungen in rassismuskritischen Schulentwicklungsprozessen. Die Ergebnisse der Diskussionsrunden wurden in anonymisierter Form dokumentiert und sind in dieser Publikation einem breiteren Publikum zugänglich.

Es ging bei dem Fachgespräch darum, einen konzentrierten Austausch zu ermöglichen; entsprechend wurde eine Auswahl von Vertreter*innen aus Bundesländern mit unterschiedlichen Gegebenheiten angesprochen, zu denen bereits Kontakte bestanden; das waren Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt.

In der vorliegenden Publikation sind somit die Ergebnisse der Studie sowie das dokumentierte Fachgespräch enthalten. Mit dieser Publikation sollen Impulse für die (Weiter-)Entwicklung

von Fortbildungsangeboten für Schulleitungen, Schulleitungsteams und im weiteren Sinne Führungskräfte in den Bildungsministerien und Verwaltungen in den einzelnen Bundesländern vermittelt werden. Hierdurch möchten wir dabei unterstützen, grund- und menschenrechtliche Diskriminierungsverbote und Rassismuskritik als festen Bestandteil schulischer Führung zu etablieren und nachhaltig in deutschen Schulen zu institutionalisieren.

Mit dem Ziel, einen Beitrag zur Implementierung und Umsetzung rassismuskritischer Schulentwicklung zu leisten, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die rassismuskritische Schulentwicklung kein bereits feststehend vorliegendes Konzept ist, sondern sich in einem dynamischen Entwicklungsprozess befindet, zu dem zahlreiche Beiträge aus Wissenschaft und Praxis vorliegen, auf die hier nicht vertieft eingegangen werden kann.

Um die vielfältigen Wirkungsweisen von Rassismus wirksam zu adressieren, bedarf es Schulentwicklungsprozesse, die diese in der Institution Schule, als zentralem Ort gesellschaftlicher Bildung, gezielt und nachhaltig adressieren. Das bedeutet, Prozesse zu initiieren, die auf den verschiedenen Ebenen wirksam werden und Diskriminierung entgegenwirken können.

Rassismuskritische Schulentwicklung lässt sich also als umfassender Prozess organisationaler Transformation verstehen. Ziel ist es, rassistische Strukturen, Mechanismen und Wirkungen auf institutioneller, interaktionaler und individueller Ebene zu identifizieren, zu reflektieren und nachhaltig zu verändern.

Ein zentraler Bestandteil dieses Prozesses ist Partizipation: Menschen mit Rassismuserfahrungen, Schüler*innen, Eltern sowie das gesamte schulische Personal sind aktiv einzubeziehen. Voraussetzung für gelingende Veränderungsprozesse ist zudem eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Positionierungen, Privilegien und

internalisierten Denkmuster. Diese bewusste Auseinandersetzung bildet die Grundlage für die Transformation sichtbarer wie unsichtbarer Macht-, Differenz- und Ausschlussmechanismen. Die Aneignung und Erweiterung von Wissen zu Rassismus und Diskriminierung ist Grundlage für die Entwicklung einer rassismuskritischen Haltung sowie deren Umsetzung in der (pädagogischen) Praxis – durch rassismuskritische und diversitätsbewusste Didaktik, Materialien und Unterrichtsgestaltung. Ziel ist es, Handlungskompetenzen auf allen Ebenen der Schulgemeinschaft zu fördern und strukturelle Veränderungen – im Leitbild, schulischen Prozessen, Regeln, Bewertungspraktiken, Lehrplänen und institutionellen Routinen – umzusetzen und dauerhaft zu verankern. So kann eine rassismus- und diskriminierungskritische und diversity-orientierte Lernumgebung entstehen, die allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft Teilhabe und Entwicklung ermöglicht.

Mit dieser Publikation wollen wir auf empirischer und praxisbezogener Ebene zur Konkretisierung und Weiterentwicklung des Verständnisses rassismuskritischer Schulentwicklung beitragen und hoffen, dass sie in den verschiedenen Bundesländern hierfür genutzt werden kann.

Das Team von Bildungslücke_Rassismus

Die Mediathek „Schule rassismuskritisch gestalten“ des Projekts Bildungslücke_Rassismus bietet Schulakteur*innen Zugang zu relevanten Informationen. Hier finden Sie Bildungsmaterialien und Referent*innen, die Prozesse rassismuskritischer Schulentwicklung unterstützen.



II. Studie: Rassismus-kritische Schulentwicklung.

Eine bundesweite Befragung von Schulleitungen zu Bedarfen und Rahmenbedingungen zur Implementierung von Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung an Schulen.

Dennis Barasi, Kamila Bonk & Aysun Dođmuş

1. Einleitung

Rassismuskritische Schulentwicklung nimmt aktuell in erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und zivilgesellschaftlichen Diskursen – über verschiedene Begriffsvarianten mindestens aber seit den späten 1990er Jahren – eine Schlüsselrolle in der Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Bildungserfordernissen ein (etwa Bonk et al. i. E.; Foitzik & Hezel 2019; Karakaşođlu et al. 2011; Mecheril & Rangger 2022; Panesar 2022). Grundlegend dabei ist die Erkenntnis, dass die Gestaltung von Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung in der Schule (ADAS 2020) nicht nur als eine Bezugsdimension der Professionalisierung von (angehenden) Lehrer*innen in der Aus- und Fortbildung verankert werden muss (Barasi 2024; Dođmuş, Karakaşođlu & Mecheril 2016; Fereidooni & Massumi 2015). Sie erfordert gleichermaßen eine systematische Berücksichtigung der Schule als struktureller Möglichkeitsraum der pädagogischen Deutungs- und Handlungspraxis (Dođmuş 2022; Gomolla 2005; Hormel/Scherr 2004; Steinbach 2015). Aufgrund der auch subtilen Spielarten von Rassismus und ihrer institutionellen Verwobenheiten bedarf es einer Schulkultur, in der sowohl natio-ethno-kulturelle¹ Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril 2010: 17) und ihre Rassismusrelevanz² (Weiß 2013: 77) als

auch Erscheinungsformen des Rassismus in der Gleichzeitigkeit von Differenz und Differenzkonstruktionen befragt und reflektiert werden.

Daher wird in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur die Notwendigkeit rassismuskritischer Professionalisierung von (angehenden) Lehrer*innen als kontinuierlicher Prozess beginnend im Lehramtsstudium konzeptualisiert und das Verhältnis zwischen pädagogischer Deutungs- und Handlungspraxis und der Schulkultur (Helsper 2008; Moldenhauer et al. 2021) hervorgehoben. In der Konsequenz wird die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Schulentwicklung als Querschnittsaufgabe verstanden, die alle Handlungsfelder in der Schule umfasst. Dass dabei der Bundespolitik, Landesregierungen und Kommunen eine bedeutende Rolle zukommt, zeigen etwa die vom Projekt Bildungslücke_Rassismus initiierten und 2024 veröffentlichten „Handlungsempfehlungen zum Abbau von Rassismus in deutschen Schulen“ (<https://bildungsluecke-rassismus.de/handlungsempfehlungen/>).

Neben konkreten Empfehlungen für Schulen werden erforderliche Rahmenbedingungen formuliert, in die auch die Stärkung der Zivilgesellschaft durch Bund und Länder einbezogen wird. Schulleitungen kommt innerhalb dieser

Rahmenbedingungen ebenso eine bedeutende Rolle zu. Vor dem Hintergrund ihrer Position als zentrale Akteur*innen der Schule und den sich daraus ergebenden Tätigkeitsbereichen (Schwanenberg et al. 2018) betrifft dies insbesondere die Initiierung und systematische Implementierung rassismuskritischer Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule. Schulleitungen verwalten ihre Schule, sie verantworten u. a. die Umsetzung von ministeriellen Vorgaben und die Professionalität des schulischen Personals, und müssen als Entscheidungsträger*innen zwischen verschiedenen Akteur*innengruppen in Schulen vermitteln. Sie sind zuständig für die Qualität der Schule und eine qualitätssichernde Entwicklung der Schule (ebd.: 5). Die bedeutende Rolle von Schulleitungen für eine rassismuskritische Schulentwicklung sowie die Gestaltung von Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung begründet sich somit durch ihre Position als zentrale Akteur*innen der Schule. Dabei kann die Rolle von Schulleitungen als eine komplexe Scharnierfunktion beschrieben werden.

Da allerdings noch kaum empirische Erkenntnisse vorliegen, welche Bedarfe Schulleitungen haben, um Maßnahmen des Diskriminierungsschutzes und der rassismuskritischen Bildung

an ihrer Schule umsetzen zu können, wurde im Auftrag von LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. und im Rahmen des Projektes „Bildungslücke_Rassismus – Beraten. Vernetzen. Stärken.“ eine bundesweite Befragung mit Schulleitungen durchgeführt. Das Projekt wurde zwischen 2023 und 2025 von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration zugleich Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus gefördert. Der vorliegende Bericht fasst zentrale Ergebnisse der Studie zusammen. In Kapitel 2 wird zunächst die Relevanz der Studie im Kontext des Forschungsstands herausgearbeitet. In Kapitel 3 wird das Forschungsdesign beschrieben, um darauffolgend in Kapitel 4 Ergebnisse der bundesweiten Befragung darzustellen. Die Ergebnisse werden mit der Beschreibung von Schulleitungen zu ihren Schulen und zu aktuellen Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz eingeleitet und durch die rekonstruierten Aushandlungen der Schulleitungen vertieft. Auf dieser Grundlage werden in Kapitel 5 Schlussfolgerungen gezogen und Impulse für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulleitungen formuliert. Die Studie leistet somit auch einen Beitrag zur Beantwortung der Frage, wie rassismuskritische Schulentwicklung konzeptualisiert und prozesshaft gestaltet werden kann.

-
- 1 Der Begriff natio-ethno-kulturell verdeutlicht, dass die Differenzmerkmale Nation, Ethnizität und Kultur im alltäglichen, aber auch im wissenschaftlichen Verständnis (eine oftmals diffuse) Verwendung finden. Häufig werden diese drei Kategorien nicht trennscharf voneinander verwendet sowie formal (Gesetze und Erlasse), materiell (Grenzanlagen und Ausweise) und sozial (symbolische Praktiken) hergestellt und/oder reproduziert (vgl. Mecheril 2003: 118–251; Mecheril 2016: 15).
 - 2 In Anlehnung an Weiß (2013: 77) nutzen wir den Begriff der Rassismusrelevanz, um zu markieren, dass die Relevanz einer Handlung für die Reproduktion von Rassismus vermutet wird, „es aber nicht möglich ist, empirisch nachzuweisen, dass sie ausschließlich oder teilweise durch rassistische Delegitimierung verursacht wird“.

2. Forschungsstand und Relevanz der Studie



Mit dem Anspruch, rassismuskritische³ Schulentwicklungsprozesse zu etablieren, wurden in den letzten Jahren in verschiedenen Bundesländern neue Fortbildungen für das pädagogische Personal entwickelt oder bestehende Fortbildungsangebote weiterentwickelt (Doğmuş & Steinbach 2024). Diese Angebote sind in Zentren der Lehrer*innenbildung, bei Landesinstituten oder Bildungsträgern angesiedelt. Zwar werden mit diesen Fortbildungsangeboten auch – aber nicht im Speziellen – Schulleitungen adressiert, in der Regel nehmen jedoch Lehrer*innen und/oder Schulsozialarbeiter*innen teil. Die Fortbildungen sollen ihre rassismuskritische Professionalisierung unterstützen und zuweilen darüber hinaus gewährleisten, dass sie die Rolle von Multiplikator*in in rassismuskritischen Schulentwicklungsprozessen einnehmen. Bisher gibt es allerdings keinen systematischen Überblick über Anbieter*innen, die Teilnehmendenstruktur oder Verortungen in Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorien sowie Theorien der erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Rassismusforschung (ebd.). Erste empirische Ergebnisse liegen aus qualitativen Studien vor, die sich mit der Initiierung rassismuskritischer oder diversitätsorientierter Schulentwicklung im Rahmen von (Langzeit-)Fortbildungen für Lehrer*innen und/oder Schulsozialarbeiter*innen (Bonk & Steinbach 2024; Doğmuş 2024a; Doğmuş & Steinbach 2024; Gomolla et al. 2016; Gomolla et al. 2019; Riegel 2016; Tilch & Steinbach 2024; Weiß 2017) oder im Rahmen von schulinternen Fortbildungen (Bonk et al. 2025) befassen.

Die Ergebnisse dokumentieren bspw. Dynamiken im Fortbildungsgeschehen, Aushandlungen professionalisierungsrelevanter Entwicklungserwartungen oder Herausforderungen der teilnehmenden Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen bei der Thematisierung von Rassismus sowohl während der Fortbildungen als auch an ihren Schulen, die zugleich Umsetzungen rassismuskritischer Maßnahmen und Bildungsangebote oder von Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz von Schüler*innen beeinflussen. Aus den Ergebnissen lassen sich mindestens drei übergreifende Reflexionsrichtungen hervorheben:

a) Unterschiedliche Verständnisweisen von Rassismus, Rassismuskritik und Differenz:

Zwar teilen die Teilnehmer*innen in der Regel ein gemeinsames Bezugsproblem, jedoch zeigen sich in den Dynamiken des Fortbildungsgeschehens und in Aushandlungen untereinander oder mit Kolleg*innen an Schulen unterschiedliche Verständnisweisen von Rassismus, Rassismuskritik, Differenz, Heterogenität oder Diversität ähnlich wie diese sich in erziehungswissenschaftlichen Ansätzen zur Analyse migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse und der Konzeptionierung von Schulentwicklungsprozessen wiederfinden (Doğmuş & Steinbach 2024). Dabei können sich bspw. kulturalisierende Deutungs-, Erklärungs- oder Zuschreibungsmuster von Differenz, Heterogenität oder Diversität auch

3 Rassismuskritik ist aus der Kritik am Begriff „Antirassismus“ entstanden. Der Begriff soll verdeutlichen, dass es nicht reicht, nur gegen Rassismus zu sein oder nur antirassistische Einzelmaßnahmen umzusetzen. Rassismus solle als strukturelles, gesamtgesellschaftliches Phänomen verstanden werden, welches den Alltag aller prägt, nicht nur den der rassistisch markierten Gruppen. Entsprechend gilt es die bestehenden Strukturen rassismuskritisch zu reflektieren, um zu einer gerechteren Machtverteilung zu gelangen (Melter/Mecheril 2009).

in rassismuskritischen Fortbildungen zeigen und die „Kulturalisierungsfalle“ (Kalpaka 2015) aktivieren. Dadurch werden eine scheinbar natürliche Ordnung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in der Schule (re)produziert, Handlungszusammenhänge unzureichend wahrgenommen (ebd.: 302) sowie im Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis eingelagerte Dynamiken und soziale Bedingungen ausgeblendet und reduktionistisch als „Kulturproblem“ bearbeitet. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass Lehrkräfte auf kulturalisierende Erklärungsmuster zurückgreifen, um das Verhalten von muslimisch gedeuteten Schüler*innen über muslimische Zugehörigkeitskontexte zu erklären. Hierzu gehört etwa, dass die Verweigerung eines Schülers, sich am Küchendienst zu beteiligen, „mit seiner ‚muslimischen Kultur‘ erklärt wird“ (Cheema 2021: 112) oder die Entscheidung einer Schülerin, ihr Studium nicht im direkten Anschluss an das Abitur zu beginnen, „auf eine ‚muslimische Tradition, schnell zu heiraten‘ zurückgeführt wird“ (ebd.).

b) Auseinandersetzung mit Rassismus in schulkulturellen Routinen:

Bedeutsam ist zudem, dass rassismuskritische Schulentwicklung unter gesellschaftlichen Bedingungen von strukturellem Rassismus stattfindet. Die institutionelle Dimension von Rassismus mit diskriminierenden Effekten für Schüler*innen (Gomolla & Radtke 2009; Rose 2012; Scharithow 2014; Steinbach 2015), (angehende) Lehrer*innen (Akbaba 2017; Doğmuş 2022; Fereidooni 2016) oder Eltern (Kollender 2020) wurde bereits in vorliegenden Studien aufgezeigt (für einen Überblick vgl. etwa Fereidooni et al. i. E.; Ivanova-Chessex & Steinbach 2023). Rassismuskritische Schulentwicklung findet daher

wie Schulentwicklung generell im Modus einer „umkämpften Transition“ (Idel & Pauling 2018: 323) statt. Damit ist ein „Übergangsgeschehen“ (ebd.) angesprochen. Es aktiviert sich, wenn Routinen der Schule mit neuen Ideen, Ansätzen oder Konzepten aufeinandertreffen. Dabei kann es zu Spannungen kommen, in denen zwischen dem Weiterbestehen der schulischen Routinen und ihrem Wandel gerungen wird. Zugleich kann es bereits im Initiierungsprozess rassismuskritischer Schulentwicklung zu Umdeutungen kommen, indem die Involviertheit von Lehrkräften in der potenziellen (Re-)Produktion von Rassismus in der Schule abgewehrt wird (Bonk et al. i. E.). Im Hinblick auf das Verständnis von Rassismus zeigt sich hierbei eine stark personalisierte Konzeption von Rassismus, die seine Strukturlogik ausblendet und sich bspw. in der Verlagerung von Rassismus auf Schüler*innen zeigt (ebd.).

c) Die Ambivalenz von Schulpersonal als rassismuskritische Multiplikator*innen:

Die Wirkungskraft und Funktionsweise von Rassismus in Schule bei gleichzeitiger Aushandlung über Verständnisweisen von Rassismus, Rassismuskritik und Differenz, Heterogenität und Diversität lässt die Fortbildung von Lehrer*innen und/oder Schulsozialarbeiter*innen kritisch hinterfragen. Einzelne Lehrer*innen oder Schulsozialpädagog*innen werden in der Rolle von Multiplikator*innen mit der Initiierung und Umsetzung von Maßnahmen beauftragt, ohne dass ihnen der erforderliche Kompetenzbereich in der Schule zugestanden wird und notwendige Rahmenbedingungen gewährleistet werden.

Ohne Zweifel sind Fortbildungen für Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen relevant. Sie regen rassismuskritische Professionalisierungsprozesse an und beziehen darüber hinaus die Gestaltung von rassismuskritischen Schulentwicklungsprozessen ein. Für Veränderungen in Schulen bedarf es Akteur*innen, die dafür notwendige Prozesse anregen (Kramer 2015; vgl. auch Gomolla et al. 2016: 158). Für die Initiierung und Implementierung rassismuskritischer Schulentwicklung zeigt sich zugleich aber die Notwendigkeit einer systematischen Einbindung von Schulleitungen, in der sie ihre schulische Scharnierfunktion mit Bezug auf ihre Tätigkeitsbereiche verantwortungsvoll einnehmen.

Aufschlussreich ist bspw. die Evaluationsstudie von Gomolla et al. (2016) zur Durchführung der Langzeitfortbildung „Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung zur interkulturellen Koordination (2012 – 2014).“⁴ Die Langzeitfortbildung sah vor, dass die qualifizierten Lehrer*innen die Multiplikator*innenrolle als interkulturelle Koordinator*innen in ihren Schulen einnehmen und diskriminierungskritische Schulentwicklungsprozesse initiieren und begleiten. Dafür professionalisierten sie sich in den drei Handlungsfeldern der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung inklusionsorientiert, differenzsensibel und diskriminierungskritisch (ebd.: 58). Zwar wurde für die Teilnahme der Lehrer*innen die Genehmigung ihrer Schulleitungen vorausgesetzt, daraus konnte jedoch keine Schlussfolgerungen

über deren Haltung zum geplanten diskriminierungskritischen Schulentwicklungsprozess gezogen werden (Gomolla et al. 2016: 118). In den mit den Schulleitungen geführten Interviews zeigte sich, dass sie die qualifizierten Lehrer*innen bspw. bei der Mitwirkung von Schulentwicklungsprozessen einordneten, selbst aber nicht immer mitwirkten, oder aber, dass die Aufgaben- und Rollenbeschreibung der Koordinator*innen von den Schulleitungen anspruchsvoll beschrieben und zugleich abstrakt gehalten wurde. Dies könne laut Gomolla et al. (2019: 119) wiederum zu unterschiedlichen Aktivitätserwartungen zwischen den Koordinator*innen und den Schulleitungen führen.

Ergänzend dazu wurde in den Interviews mit den Lehrer*innen deutlich, dass sie die Unterstützung von ihren Schulleitungen unterschiedlich erleben. Während einige Lehrer*innen im intensiven Austausch mit ihren Schulleitungen sind und dadurch auch im Kollegium legitimiert und gestärkt werden, erleben andere Lehrer*innen lediglich eine „ideelle“ Unterstützung durch einen voraussichtlichen Erlass von 1–2 Wochenarbeitsstunden (ebd.: 152). Entscheidend erleichtern könnten Schulleitungen die Arbeit der Koordinator*innen durch eine offizielle Beauftragung und legitimatorischen Rückhalt. Neben zeitlichen Entlastungen können Schulleitungen die Arbeit der Koordinator*innen außerdem durch die Bereitstellung materieller Ressourcen unterstützen (ebd.: 160).

4 Die zweijährige Fortbildung „Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung zur interkulturellen Koordination“ wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg und dem Projekt „Beratung Qualifizierung Migration“ (BQM) der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V. in Hamburg konzipiert und veranstaltet (Gomolla et. al 2016). Im Rahmen der Fortbildung wird auch Rassismus bearbeitet und der Kulturbegriff kritisch reflektiert. Hinsichtlich der Schulentwicklung wird der Begriff der Diskriminierungskritik verwendet. Zwar lassen sich Überschneidungen zur rassismuskritischen Schulentwicklung finden, allerdings auch wesentliche Unterschiede etwa im Hinblick auf den interkulturellen Bezug und dessen praxisrelevante Effekte.

Unabhängig vom Unterstützungsgrad der Schulleitungen zeigte sich die Konkurrenz von schulpolitischen Reformaufträgen.⁵ Innerhalb dieser Konkurrenzsituation spiegelte sich eine geringere Verbindlichkeit interkultureller Veränderungsprozesse wider (ebd.: 120). Bemerkenswert ist folgendes Ergebnis:

„Einige teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer äußern die Vermutung, dass die Schulleitungen – neben der Sorge, durch die Präsenz des Themas könnte ‚ein weiteres Fass aufgemacht werden, das grundlegende Änderungen in der Schule notwendig macht‘ (L28) – interkulturelle Öffnung auch als wenig ‚öffentlichkeitswirksame Aktivität‘ erachten, von der kaum eine ‚Imageverbesserung‘ der Schule zu erwarten sei. Im Gegenteil: Sie hegen eher die Befürchtung, die Schule würde dadurch erst recht mit Problemen des Rassismus und der Diskriminierung in Verbindung gebracht und dadurch an Ansehen verlieren. In manchen Fällen konnten Vorbehalte wie diese aber längerfristig abgebaut werden.“ (ebd.: 122)

Die Ergebnisse unterstreichen die Scharnierfunktion von Schulleitungen, soll rassismuskritische Schulentwicklung in der Schule angemessen initiiert und in ihrer Prozesshaftigkeit als Querschnittsaufgabe für Diskriminierungsschutz und rassismuskritische Bildung etabliert werden. Neben der systematischen Einbindung in Konzepte der Schulentwicklung erscheint die Auseinandersetzung mit Verständnisweisen von Rassismus und der Potenziale von Rassismuskritik von

Schulleitung und Kollegium erforderlich, etwa im Hinblick auf die „Imageverbesserung“ (ebd.) von Schulen. Die Befürchtungen in der Schule, „Ansehen“ (ebd.) zu verlieren (vgl. auch Doğmuş & Steinbach 2024) verweist dabei mindestens auf Wissensbestände zu Rassismus und der Notwendigkeit, sich in Verständnisweisen von Rassismus zu verorten.

Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass die Teilnahme von Schulleitungen an bestehenden Fortbildungen für das pädagogische Personal nicht ausreicht. Ihre Position als zentrale Akteur*innen der Schule und somit ihre Scharnierfunktion erfordert im Rahmen ihrer Tätigkeitsbereiche spezifische Fortbildungsangebote. Dieser Bedarf wurde auch von LIFE e.V. im Projekt Bildungslücke_Rassismus formuliert und begründet die Relevanz und Anlage der Studie. Denn bisher liegen keine empirischen Erkenntnisse vor, wie sich Schulleitungen im Kontext rassismuskritischer Schulentwicklung positionieren, welche Rolle sie dabei Kontext- und Rahmenbedingungen ihrer Schulen zuschreiben und welche spezifischen Bedarfe zur Gestaltung von Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung an ihren Schulen sich daraus für sie ergeben. Mit dem Ziel, Impulse für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulleitungen zu formulieren, wurde daher mit der Studie eine Bedarfserhebung aus der Perspektive von Schulleitungen vorgenommen.

5 In einem Erfahrungsbericht zweier ehemaliger Antidiskriminierungsbeauftragten an einer Berliner Schule (ADAS 2023: 1 f.) berichten sie von starken Widerständen seitens der Kolleg*innen sowie der Schulleitung. Hierzu gehört die Etablierung einer schulischen Praxis, Personen, von denen Diskriminierung ausging, zu besänftigen. Es wurde folglich darauf verzichtet, eine konstruktive und fehlerfreundliche Haltung zu etablieren, die sich gegen Diskriminierung und für den Betroffenenenschutz ausspricht. Diese schulische Praxis führte zu Differenzen zwischen der Schulleitung und der ersten Antidiskriminierungsbeauftragten und schließlich dazu, dass die Antidiskriminierungsbeauftragte kündigte. Ihrer Nachfolgerin wurde wiederum von der Schulleitung gekündigt, als sie sich gegen ein generelles Gebetsverbot in der Schule positionierte.

3. Forschungsdesign

Für die Bedarfserhebung wurde ein qualitatives Forschungsdesign entwickelt. Für die Datenerhebung ermöglichte dieser Zugang, dass die befragten Schulleitungen im Rahmen der Interviewfragen ihre Relevanzsetzungen vornehmen konnten. Für die Auswertung war es darüber hinaus möglich, auch implizites Wissen zu rekonstruieren und mit expliziten Erzählungen der Schulleitungen in Verhältnis zu setzen. Die Studie stellt dabei eine explorative Grundlagenstudie dar und orientiert sich am Forschungsstil der Grounded Theory Methodology (GTM).

Zentrale Idee der GTM ist es, „auf regelgeleitete Weise neue theoretische Vorstellungen zu einem Gegenstandsbereich hervorzubringen“ (Breuer et al. 2019: 7) und somit theoretische Konzepte und Modelle zu entwickeln, die aus alltagsweltlichen Erfahrungsdaten gewonnen werden. Die GTM kann daher verstanden werden als „gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (Strauss & Corbin 1996: 7). Dementsprechend wird im Rahmen dieser Studie ein gegenstandsgebundener und auf praxisbezogene Empfehlungen ausgerichteter theoretischer Ansatz aus dem empirischen Material entwickelt. Insbesondere eignet sich die GTM auch deshalb, weil bisher kaum Forschungsergebnisse zur rassismuskritischen Professionalisierung von Schulleitungen vorliegen.

Im Folgenden werden zunächst die Fragestellungen der Studie aufgeführt und der Feldzugang mit dem Sample beschrieben. Hierbei finden sich bereits empirische Erkundungen, die erste Hinweise auf die Konzeptionierung und Bewerbung von Fortbildungen für Schulleitungen geben. Daran anschließend werden die Erhebungs- und Auswertungsmethoden dargestellt und der Forschungsprozess skizziert.

3.1 Fragestellungen

Mit dem Ziel, Impulse für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulleitungen zu formulieren, wurde die Studie von folgender Fragestellung angeleitet:

Welche Bedarfe haben Schulleitungen, um Maßnahmen des Diskriminierungsschutzes und der rassismuskritischen Bildung an ihrer Schule umsetzen zu können?

Daraus ergaben sich folgende weitere Fragestellungen:

- › Wie beschreiben Schulleitungen Rassismus und Diskriminierung an ihren Schulen im Rahmen für sie relevanter Kontextbedingungen ihrer Schulen und den Einzugsgebieten?
- › Welche Bedarfe benennen Schulleitungen hinsichtlich einer rassismuskritischen Professionalisierung im Rahmen von Fortbildungen?
- › Wie lassen sich vor diesem Hintergrund fehlende oder bereits bestehende schulische Maßnahmen zu Diskriminierungsschutz an Schulen reflektieren und im Kontext von Rassismuskritik, Schulentwicklung und der dabei relevanten Rolle der Schulleitungen einordnen?
- › Welche Rückschlüsse lassen sich hieraus für die Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes für Schulleitungen ziehen?

3.2 Feldzugang und Sampling

Der Feldzugang wurde mit der Einladung von Schulleitungen zur Teilnahme an der bundesweiten Studie eingeleitet. Grundlage war ein Anschreiben, das Informationen zu der thematischen Ausrichtung und dem Ziel der Studie, zum Projektträger, zum Interviewablauf sowie zum Forschungsteam beinhaltet. Die Kontaktaufnahme erfolgte kontinuierlich im Zeitraum vom Februar 2024 bis Januar 2025. Stichprobenartig wurden die Einladungen bundesweit (Großstädte und kleinere Ortschaften in Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Saarland) per E-Mail an Schulleitungen unterschiedlicher Schulformen (Gesamtschule, Oberschule, Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Grundschule), Schulsekretariate und darüber hinaus an Zentren der Lehrkräftebildung, Ministerien und Bildungsträger mit der Bitte um Weiterleitung an Schulleitungen versendet (N = 349). Flankiert wurde diese Einladung mit persönlichen Ansprachen über bestehende Arbeitskontexte.

Auf die Einladung zum Interview reagierten viele Schulleitungen mit positiven Rückmeldungen. Neben Absagen blieben die meisten Anfragen – trotz einer freundlichen Erinnerung an die Möglichkeit der Teilnahme – unbeantwortet. Dies gilt insbesondere für mittel(ost) sowie südlich gelegene Bundesländer, wie Sachsen, Sachsen-Anhalt, Hessen, Thüringen und Bayern. Die Gründe für die fehlende Reaktion bleiben unbekannt. Es zeigt sich in dieser Studie, dass der Zugang zum Feld anspruchsvoll ist und die Gewinnung von Interviewpartner*innen Zeit, Geduld und Möglichkeiten der direkten Ansprache benötigt, insbesondere um aufkommende Fragen direkt beantworten und Vertrauen aufbauen zu können. Allerdings können über die vorliegenden Rückmeldungen Rückschlüsse zu Begründungszusammenhängen der Zusage oder der Absage skizziert werden.

Das erreichte Sample setzt sich wie folgt zusammen:

Durchgeführte Interviews	Interviewte Personen aus Schulleitungsteams	Interviewdauer	Schulformen	Bundesländer
20	26	ca. 1 h	8 Grundschulen 2 Gemeinschaftsgrundschulen 5 Gymnasien 3 Oberschulen 1 Stadtteilschule 1 Förderschule	Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen NRW

Für die Teilnahme lassen sich folgende Begründungszusammenhänge erschließen:

1. Die persönliche Relevanz des Themas

„Normalerweise lehne ich aktuell Forschungsanfragen häufig ab, da wir unsere personellen Kapazitäten bereits überstrapazieren. Da mir dieses Thema jedoch persönlich sehr wichtig ist, möchte ich mich bei Ihnen gerne melden und meine Bereitschaft zu einem Interview signalisieren.“ (B11)

2. Die gesellschaftliche Verantwortung (im Kontext aktueller politischer Diskurse)

„Und ich glaube, Schulen müssen einfach viel mehr diese gesellschaftliche Verantwortung übernehmen, weil wir natürlich die Peer-groups ja untereinander/ beieinander haben und dass wir sie für solche Themen stärker sensibilisieren, dass wir eben nicht noch mal sowas erleben müssen. Und ich bin ehrlich gesagt nicht sehr zuversichtlich, dass wir in eine ganz, ganz, ganz schlimme Zeit gerade rutschen, dass wir als Schule da eine ganz besondere Verantwortung haben. Deswegen war mir das auch wichtig, daran teilzunehmen.“ (B14)

„Und dieser zunehmende Rechtsruck in unserer Gesellschaft macht mir große Sorgen. Und von daher habe ich gedacht, das machst du jetzt. Die Zeit, die Stunde nimmst du dir.“ (B2)

3. Wertschätzung der Wissenschaft für die Weiterentwicklung der schulischen Praxis

„Ich weiß, dass das nicht nur für die Katz gemacht wird. Das heißt, das ist für die Wissenschaft und die Wissenschaft bringt uns weiter. [...] Und damit wir irgendwann, vielleicht nicht ich, aber andere Generationen, später davon profitieren kann.“ (B15)

„B7 hätte Interesse an dem Auswertungsergebnis, [...] mein Eindruck war, dass die Schulleitung sehr interessiert an den Ergebnissen ist.“ (Notiz der Forschenden zum Interview mit B7)

Die Absagen verweisen auf strukturell-organisatorische Begründungszusammenhänge und lassen sich wie folgt zusammenfassen: hohe Anfragenbelastung, hohe Aufgabenbelastung und fehlende zeitliche Kapazitäten der Schulleitungen, u. a. aufgrund von Personalmangel:

„Leider sind wir aufgrund der vielen Anfragen seitens des Landes und den ‚alltäglichen‘ Verpflichtungen mittlerweile so ausgelastet, dass wir dazu aktuell leider keine [sic] Kapazitäten haben.“ (E-Mail-Antwort vom 09.09.2024, Anfrage 276)

„Wir haben kein Interesse. Wir wurden schon vom kriminalistischen Amt per Zufallgenerator [sic] ausgewählt und müssen nun in Folgejahren an einer Befragung teilnehmen.“ (E-Mail-Antwort vom 11.03.2024, Anfrage 8)

„Leider stehen wir für Ihr Interview nicht zur Verfügung, da wir keine vollständig besetzte Schulleitung haben, [...] und wir mitten in den Planungen für das kommende Schuljahr stehen.“ (E-Mail-Antwort vom 03.06.2024, Anfrage 162)

Aus den Rückmeldungen kann gefolgert werden: Die Teilnahme wird durch ein gesellschaftliches Bewusstsein über Rassismus und seine Relevanz in der Schule trotz strukturell-organisatorischer Herausforderungen unterstützt. Dennoch können aus den Absagen keine Rückschlüsse über die Relevanzsetzung von Schulleitungen zu Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung gezogen werden.

3.3 Die Erhebung: Die Interviews mit den Schulleitungen

Für die Interviews mit den Schulleitungen wurde ein Leitfaden entwickelt, der sich an den Grundprinzipien der Methode des Expert*inneninterviews orientiert (Flick 2004; Littig 2011; Meuser & Nagel 1991). Die Schulleitungen wurden methodologisch folglich als Expert*innen konstruiert (ebd.: 443), womit ihre besondere Position, ihr (Sonder-)Wissen (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2010: 131) und ihr Handlungsfeld (Littig 2011: 7) in der Schule fokussiert wurden. Für den Expert*innenstatus war nicht nur die Scharnierfunktion der Schulleitungen in Prozessen rassismuskritischer Schulentwicklung entscheidend, sondern die Bedarfe, die sie als Repräsentant*innen der Berufsgruppe der Schulleitungen und somit stellvertretend als Fachperson „für ein bestimmtes Handlungsfeld“ (Flick 2004: 214) beschreiben.

Mit dieser Ausrichtung des Expert*innenbegriffs wurden die Schulleitungen auch in dem Einladungsschreiben adressiert. Dennoch meldeten sich vereinzelt Schulleitungen zurück, die sich nicht als Expert*in angesprochen fühlten:

„Ich glaube auch Frau [Name] und Frau [Name] haben Ihnen zurückgeschrieben. Das war wohl ein Missverständnis hier im Haus, obwohl das die Expertinnen bei uns an der Schule sind. Möchten Sie mit Ihnen auch ein Interview führen oder soll ich die beiden zu dem Telefonat am [Datum] dazu bitten oder beides nicht?“ (E-Mail-Antwort, B21)



„Sollten Sie vor den Herbstferien noch Kapazitäten haben, würden wir den [Datum] um [Uhrzeit] vorschlagen. Teilnehmen würden Herr [Name], als ständiger Vertreter der Schulleitung, und meine Wenigkeit mit den Koordinationsaufgaben Digitalisierung und Implementierung des Demokratieverlasses.“ (E-Mail-Antwort, B13)

Die Adressierung als Expert*in wurde folglich als Adressierung als Expert*in für rassismuskritische Schulentwicklung, Diskriminierungsschutz und rassismuskritische Bildung gedeutet. Diese Schulleitungen beteiligten sich trotzdem ausführlich im (Gruppen-)Interview, verwiesen dabei zugleich auf andere Mitglieder des Schulleitungsteams, die mit dem Themenfeld als ihrem Aufgabenfeld vertraut(er) seien.⁶

6 Möglicherweise hat ein Teil der angefragten Schulleitungen auch deshalb nicht auf die Einladung reagiert, weil sie die Adressierung als Expert*in als Adressierung als Expert*in für rassismuskritische Schulentwicklung, Diskriminierungsschutz sowie rassismuskritische Bildung verstanden haben und sie sich selbst diese Rolle nicht zuschreiben. Zukünftige Studien könnten versuchen, dieses potenzielle „Missverständnis“ in der Ansprache zu berücksichtigen. Ein weiteres Ziel zukünftiger Studien könnte darin bestehen, die Leitungsverständnisse und -stile von Schulleitungen (Schratz et al. 2016) im Kontext der Scharnierfunktion von Schulleitungen innerhalb rassismuskritischer Schulentwicklungsprozesse zu untersuchen.

Ausgehend von den Fragestellungen der Studie wurde der Leitfaden für die Interviews mit den Schulleitungen in folgende drei Themenblöcke gegliedert:

1. Allgemeine Informationen über die Schule und die eigene Position in der Schule
2. Diskriminierung und Rassismus an der Schule
3. Fortbildung für Schulleitungen – Maßnahmen und Bedarfe

Während der erste Block den Einstieg als Expert*in in der Funktion als Schulleitung unterstützte, konnte mit dem zweiten Themenblock explizit über Diskriminierung und Rassismus gesprochen und mit dem dritten Themenblock das Interview abgerundet werden. Erhoben werden konnten u. a. Schulbeschreibungen, Schwerpunkte der Schulkonzepte, Erfahrungen und Verständnisweisen zu Rassismus und Diskriminierung, Dynamiken im Kontext von Rassismus und Diskriminierung sowie Diskurse um Rassismus an Schulen.

Die offenen Frageformulierungen ermöglichten den Schulleitungen, eigene Relevanzsetzungen

im Rahmen der Interviewfragen vorzunehmen, sodass ein fundierter Einblick in ihre Perspektive, Erfahrungen und Sichtweisen gewonnen werden konnte. Bedeutsam war dabei, dass die Interviewfragen der Erzähllogik folgten und somit auch die Fragen variieren konnten, ohne dass die Vergleichbarkeit der Interviews verloren ging. Da die Fragen und Antworten nicht strikt genormt waren (Kleemann et al. 2009: 208), konnten in den Interviews spontane (Nach-)Fragen gestellt werden, während die Schulleitungen die Detailliertheit und den Umfang ihrer Antworten selbst bestimmten und die Interviewinteraktion mitgestalten konnten. Die Interviews wurden – bis auf ein Interview – online durchgeführt, aufgenommen und vollständig transkribiert. Die Dauer der Interviews betrug jeweils etwa eine Stunde.

3.4 Die Auswertung: Grounded Theory Methodology (GTM)

Drei für die GTM charakteristische Prinzipien, die von Strauss als Essentials der GTM bezeichnet werden (vgl. Legewie & Schervier-Legewie 2004), haben die Studie grundlegend angeleitet:

© photothek / Dominik Butzmann



- (1) **Die Art des Kodierens.** Das Kodieren im Rahmen der GTM ist theorieorientiert, dient also der Generierung einer Theorie.
- (2) **Das theoretische Sampling.** Die Auswertung des Materials erfolgt parallel zur Erhebung. Dies ermöglicht nach jeder Datenerhebung das theoretische Sampling, das vorgibt, welche Daten als nächstes erhoben werden müssen.
- (3) **Vergleiche.** Das Anstellen von Vergleichen „zwischen den Phänomenen und Kontexten“ führt laut Strauss zur Identifikation und Entwicklung der gegenstandsangemessenen theoretischen Konzepte.

Für die Auswertung der Interviews wurde im Sinne des Grundgedankens der GTM keine vor dem eigentlichen Forschungsprozess stattfindende Erstellung eines vollständigen Kategoriensystems vorgenommen. Mit dem Kodieren wurde folglich eine Vorgehensweise gewählt, „durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt“ wurden. Das Kodieren ist in dieser Studie „der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss & Corbin 1996: 39). Dieser Vorgang dient der Erstellung von Kodes und Kategorien, die anschließend zu einem empirisch begründeten und durch Theorie angereicherten Modell zusammengefügt werden.

Der Kodierungsprozess folgt induktiven, abduktiven sowie deduktiven Abläufen. Zusammenfassend: Es werden aus den beobachteten Phänomenen Regelmäßigkeiten abgeleitet (induktiv); es werden mithilfe der Phänomene Hypothesen dazu aufgestellt, *warum* es zu diesen Regelmäßigkeiten kommt (abduktiv); und es werden bestehende Theorien verwendet, um die beobachteten Phänomene zu interpretieren (deduktiv). Dies zeigt sich darin, dass im Auswertungsprozess die Kategorienbildung

datengetrieben anhand empirischer Phänomene, aber auch kritisch-systematisch vollzogen wurde. Auf kritisch-systematischer Ebene wurden bereits erstellte (mögliche) Kategorien auf neu erhobene empirische Phänomene und andere bereits bestehende Konzepte im Hinblick auf ihre Aussagekraft geprüft und angewendet. Insbesondere die gemeinsamen in der Forscher*innengruppe durchgeführten Auswertungen der Interviewtranskripte sowie das Heranziehen von Fachliteratur und wissenschaftlichen Studien waren für das Ausarbeiten von Kodes und (möglichen) Kategorien ausschlaggebend und trugen somit zur kritisch-systematischen Kategorienbildung bei. Beim Kodieren wurde das Datenmaterial „Wort für Wort, Zeile für Zeile, Satz für Satz – oder auch in größeren Einheiten“ (Breuer 2010: 80) ausgewertet. Die in Form von Interviewtranskripten festgehaltenen Phänomene wurden beim offenen Kodieren aufgebrochen, indem erste Kodes aus dem Text heraus entwickelt und nach abstrahierenden Bezeichnungen gesucht wurden, die zur Bezeichnung der Phänomene geeignet erschienen. Die so erstellten Kodes und (möglichen) Kategorien geben in prägnanter Weise darüber Aufschluss, „was hier der Fall ist“ (ebd.).

Zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität wurde auf drei Techniken zurückgegriffen: (1) Das *Fragenstellen*, (2) das *Fortführen der Analyse durch Vergleiche* und (3) das *Schwenken der roten Fahne*. Diese Techniken reichern die Entwicklung der „Kategorien in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen“ an (Strauss & Corbin 1996: 50-70):

- (1) Das *Fragenstellen* führt zum Aufbrechen der erhobenen Daten. Vor allem während des Prozesses weiterer Datenerhebungen stellte sich diese Technik als besonders hilfreich heraus, da diese bereits die Blickrichtung weiterer Analysen vorgaben. Strauss und Corbin (1996: 58) nennen einige grundlegende

Fragen, die „gleichsam automatisch an die Daten gestellt werden können [...]: „Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wieviel? und Warum?“. Sie dienen der Entwicklung zukünftiger Kategorien, Eigenschaften und ihrer dimensionalen Ausprägung.

(2) Die *Methode des Vergleichens* ist ein weiteres Prinzip zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität, auf das die vorliegende Studie zurückgreift. „Das Suchen nach bzw. Bilden von Kontrasten stellt für die Erkenntnisphilosophie der GTM ein heuristisches Kernprinzip dar“ (Breuer et al. 2019: 272), weshalb im Rahmen des offenen Kodierens Phänomene, Ereignisse, Personen, Fälle, Zeitpunkte, Perspektiven, Situationen, Kontexte, Begriffe, Kategorien, Gruppen usw. miteinander verglichen wurden, denn:

- a) Das Vergleichen unterstützte den Kodierprozess durch die Charakterisierung von Kodes anhand von Eigenschaften und Dimensionen. Dies ermöglichte die Ausdifferenzierung eines konzeptuellen Raums für das zu entwickelnde gegenstandsbezogene Theoriekonstrukt. Das Vergleichen trägt in diesem Kontext dazu bei, Präkonzepte zu überwinden und weitere Kategorien/Konzepte (sowie ihre Dimensionen / dimensionalen Ausprägungen) zu erfassen (Breuer et al. 2019: 272; Strauss & Corbin 1996: 64).
- b) Ebenso machte es „Strukturen, Merkmale und Dynamiken des Gegenstandsgebiets“ sowie „Bedingungsbeziehungen und Prozesse“ sichtbar (Breuer et al. 2019: 272).

(3) Das *Schwenken der roten Fahne* als dritte Technik trägt dazu bei, „hinter das Offensichtliche in den Daten zu schauen“ (Corbin & Strauss 1996: 70). Hierbei geht es um die Suche in den Transkripten nach Signalwörtern bzw. Signalphrasen. Dies können Wörter wie nie, immer, keine oder alle sein

(Corbin & Strauss 1996: 70 f.). Dementsprechend wird diese Technik in Anlehnung an Zwengel (2025: 537) auch als „Skepsis gegenüber Generalisierungen“ verstanden. Diese Skepsis soll wiederum zu weiteren Fragen an das Datenmaterial anregen. Wenn also eine Schulleitung behauptet, dass es an ihrer Schule *keinen* Rassismus gibt, lassen sich bspw. (angelehnt an Strauss & Corbin 1996: 71) folgende Fragen formulieren: Was passiert hier? Was meint die Schulleitung mit „*keinen* Rassismus“? Warum ist das so? Unter welchen Bedingungen gibt es an der Schule „*keinen* Rassismus“? Wie wird dieser Zustand einer vermeintlich rassismusfreien Schule aufrechterhalten? Was passiert, wenn dieser Zustand nicht aufrechterhalten werden kann? Was sind die Konsequenzen eines Verständnisses einer Schulleitung, bei dem die Schule frei von Rassismus ist? Was passiert, wenn Schüler*innen der Schulleitung davon berichten, Rassismus zu erfahren? Wie werden die Lehrkräfte zu der Perspektive hingeführt, an eine Schule ohne Rassismus zu glauben? Handeln die Lehrkräfte danach, ohne daran zu glauben? Glauben Sie daran, ohne danach zu handeln? Die analytische Konsequenz dieser Technik ist, Selbstverständlichkeiten im Datenmaterial zu hinterfragen.





© Ashley Jones

4. Empirische Erkundungen: Aushandlungen von Schulleitungen zu Rassismus, Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung an Schulen

Die Ergebnisdarstellung wird mit einer systematisierten Aufbereitung der Beschreibung von Schulleitungen zu ihren Schulen und den aktuellen Maßnahmen zu Diskriminierungsschutz an ihren Schulen eingeleitet. Diese Aufbereitung gibt bereits einen Einblick, wie Schulleitungen Rassismus, Diskriminierungsschutz und rassismuskritische Bildung an Schulen verstehen und zueinander ins Verhältnis setzen. Auf der Grundlage ausgewählter Ergebnisse wird diese Fragerichtung vertieft und als Aushandlungen von Schulleitungen zu Rassismus, Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung an Schulen dargestellt.

4.1 Beschreibung der Schulen

Die Systematisierung der Schulbeschreibung erfolgt anhand folgender Kategorien:

- › Größe, Schüler*innenschaft, Elternschaft und Einzugsgebiet (urban/ländlich gelegen)
- › Sozialindikatoren
- › Kollegium
- › Schulprofil

Größe, Schüler*innenschaft, Elternschaft, Einzugsgebiet

Die am Interview teilnehmenden Schulleitungen sind an Schulen unterschiedlicher Größe tätig, die je nach Schulform variiert. Dabei nennen Schulleitungen weiterführender Schulen im Vergleich zu Grundschulen höhere Personal- und Schüler*innenzahlen (Grundschulen mit ca. 150 Schüler*innen, weiterführende Schulen mit 350 bis über 1000 Schüler*innen). Mit der Beschreibung ihrer Schulen aktivieren die Schulleitungen auch die Differenzkategorie Migration und

thematisieren zusätzlich den Anteil an Schüler*innen mit Migrationsgeschichte schul- oder jahrgangsbezogen:

„Also wir haben teilweise 50 bis 60 % der Kinder in den einzelnen Jahrgängen mit Migrationsbezug, teilweise auch weniger“ (B1)

„gut 70–80 % Kinder mit Migrationshintergrund.“ (B8)

Die Herleitung eines Zusammenhangs zwischen dem Anteil der Schüler*innen, denen ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird, und denen, den kein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird, lässt sich in den erhobenen Daten nicht finden. Das Einzugsgebiet scheint aber eine Rolle bei diesem Thematisierungsmodus der Schüler*innenschaft zu spielen, wie dies im Interview mit zwei Schulleitungen ländlich gelegener Schulen deutlich wird:

„Und der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund ist im Vergleich zu anderen Schulen eher niedrig, also liegt unter 10 %“ (B12)

„Wir haben hier in [Ortsname] die Möglichkeit, dass [Name eines Unternehmens] ist ja eine große Schlachtereier. Deswegen haben wir hier auch viele Schüler, die aus Rumänien, aus Bulgarien usw. kommen.“ (B17)

Neben der Einteilung von Schüler*innen in mit und ohne „Migrationshintergrund“ und den variierenden Lebens- und Arbeitsbedingungen in den Einzugsgebieten als Begründung für die Anzahl der Schüler*innenschaft mit „Migrationshintergrund“ wird die Schüler*innenschaft an den jeweiligen Schulen insgesamt als heterogen gekennzeichnet. Die Heterogenitätsbeschreibung verweist dabei auf konstruiert-homogene schulische Normen und die Markierung von Abweichungen, da mit Hinweisen auf Förder- und Hilfebedarf eine verallgemeinerte „Bedürftigkeit“ von Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“ hergestellt und in der Konsequenz Herausforderungen des pädagogischen Personals gekennzeichnet werden. Thematisiert werden „Inklusionskinder“ (B2), Schüler*innen „nichtdeutscher

Muttersprache“ (mit Alphabetisierungsbedarf) (B3), Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung (B3), Schüler*innen mit „Lernschwierigkeiten“ (B7), mit sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen (B7) und von Armut betroffene Schüler*innen (B4). Dabei findet sich auch folgendes Narrativ:

„Und was ich schon gesagt habe wir haben auch viele Kinder, die natürlich auch diesen Bildungshintergrund haben. Und wir haben auch noch Schüler zusätzlich natürlich auch aus Familien, deren Eltern natürlich auch einen guten Job haben und da sie natürlich auch ihre Kinder entsprechend und besser unterstützen können. Aber wie schon sagte, ich schätze auch so 1/3 der Kinder natürlich auch mit einem, äh, Migrationshintergrund. Das sind Kinder natürlich, die oft viele Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben und auch wenig Unterstützung von zu Hause bekommen.“ (B15)

Ebenso findet sich folgende Beschreibung bei der Unterscheidung von Schüler*innen: *„Schülerinnen und Schüler, die von Diskriminierung betroffen sind, oder Familien, [die] von Rassismus betroffen sind.“ (B4)*

In den Interviews werden folglich eine Gleichzeitigkeit und ein auch strukturell bedingtes Widerspruchsverhältnis deutlich: Einerseits zeigt sich ein Bewusstsein über Diskriminierung und Rassismus, wodurch sowohl Schüler*innen als auch ihre Eltern und Familien benachteiligt werden. Andererseits werden schulspezifische Differenzierungen mit rassismusrelevanten Zuschreibungen aktiviert sowie gesellschaftlich anschlussfähige Begründungslogiken für Bildungsbenachteiligungen herangezogen. Im Vergleichshorizont ökonomisch gut situerter Familien wird bspw. vorausgesetzt, dass ein „Migrationshintergrund“ mit „Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache“ korrespondiert und migrantisch gedeutete Eltern ihren Schulkindern kaum Lernunterstützung bieten würden. Diese voraussetzungsvolle Konstruktion von Kausalzusammenhängen wird auch in den Darstellungen der Elternschaft deutlich. Die Eltern werden von den Schulleitungen ähnlich wie die



Schüler*innenschaft als heterogen beschrieben und dabei die Bildungsaspiration für ihre Kinder mit ihren Bildungsbiografien und sozialen Positionierungen in Verhältnis gesetzt:

„Die Eltern haben einen recht hohen Bildungsanspruch an ihre Kinder. [...] Wir haben aber auch sehr viele Eltern, die einen Hochschulabschluss mitbringen, die in universitären Kreisen unterwegs sind. Daneben gibt es natürlich auch Eltern ohne Abitur, sage ich jetzt mal, aber die Mehrzahl der Eltern würde ich mal zum Bildungsbürgertum zählen.“ (B12)

Ebenso werden auch die Eltern über migrationsgesellschaftliche Differenzkategorien beschrieben und über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen eingeteilt, für die auch die deutsche Sprache oder religiöse Zugehörigkeit relevant wird:

„Da bei uns [Name eines Unternehmens] direkt in der Nähe ist, haben wir auch Familien aus unterschiedlichsten Kulturkreisen, die hierhergezogen sind, die kein Deutsch

sprechen, die aber hier zum Beispiel bei [Name eines Unternehmens] eben ins Management oder in den IT-Bereich geholt wurden. Und dadurch ist das Faszinierende an dieser Schule, dass wir eine interkulturelle und interreligiöse Mischung haben.“ (B10)

Bei der Beschreibung der Elternschaft stellt ihre Beteiligung am Schulleben eine relevante Bezugsdimension dar. Die Erzählungen der Schulleitungen ähneln sich insofern, als sie Beteiligung würdigen und zugleich „bestimmte Elterngruppen“ (B3) problematisieren, die sich wenig in der Schule einbringen würden.

„Viele Eltern, die gerne kleine Aktionen unterstützen, auch gerne kommen, wenn wir sie einladen, zu Foren oder zu irgendwelchen Angeboten am Nachmittag. Das machen sie schon ganz regelmäßig. Es ist aber, wie oft im Kindergarten auch in den Grundschulen eigentlich immer die gleichen, die sehr aktiv sind und die anderen, die dann doch eher zurückhaltend sind.“ (B1)

Mit Problematisierungen der Elternschaft werden zudem Gründe aufgeführt, warum Eltern sich nicht ausreichend in der Schule einbringen würden und auch die Kommunikation mit ihnen erschwert sei:

„Häufig bei Kindern mit Migrationshintergrund gibt es große Probleme, dass die Eltern auch nicht so offen kommunizieren, wie wir uns das wünschen. Es fällt deutlich leichter oder es fällt dann auch auf, bei Elternabenden, dass eben vielfach die, ja, die Akademikereltern auch da sind, oder die Eltern, die man ohnehin, mit denen man nicht oder weniger Probleme hat, sodass Elternarbeit auch herausfordernder wird, einfach, weil der Kontakt schwieriger wird. Und dabei meine ich nicht den sprachlichen Kontakt unbedingt, denn da gibt es ja gute Hilfsmittel, sondern tatsächlich auch so vor dem kulturellen Background, würde ich sagen. Ja, dass entweder ich kann es nicht genau sagen, dass das die Offenheit nicht so da ist oder nicht so das Vertrauen in Schule oder das vielleicht auch ein bisschen Ängste da sind von Seiten der Eltern, das kann ich nicht genau sagen, warum dann teilweise die Kommunikation erschwert ist.“
(B7)

Der Modus, wie migrantisch gedeutete Eltern – im Kontrast zu „Akademikereltern“ – beschrieben werden, zeigt, dass im Sprechen über Eltern rassismusrelevantes Wissen aktiviert wird. Die Zusammenarbeit von Schule und migrantischen bzw. migrantisierten Eltern bewegt sich somit potenziell in der Kulturalisierungsfalle. Dies mindert sich auch nicht durch Relativierungen des formulierten Wissens über mögliche Gründe. Vielmehr spiegelt sich darin ein Sprechmodus der Kulturalisierungsfalle wider: Es wird zunächst ein eindeutiger Grund benannt und dabei analytisch hergeleitet („Und dabei meine ich nicht den sprachlichen Kontakt unbedingt, denn da gibt es ja gute Hilfsmittel, sondern tatsächlich auch so vor dem kulturellen Background, würde ich sagen.“). Unmittelbar darauffolgend wird die Feststellung relativiert, indem die Eindeutigkeit vage gemacht („ich kann es nicht genau sagen“) und zugleich vermutlich mit weiteren Optionen ergänzt („vielleicht“) wird. Zwar scheint die

Beteiligung der migrantisierten Eltern am Schulleben niedriger als erwünscht zu sein, jedoch bleiben die Gründe hierfür im Deutungshorizont der Kulturalisierungsfalle unbearbeitet.

Sozialindikatoren

Bei der Beschreibung des Einzugsgebiets nehmen die Schulleitungen auch Bezug auf Sozialindikatoren, die in den Bundesländern erhoben werden, oder wie in Hamburg auf einen Sozialindex. Grundlage für den Sozialindex ist die Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (KESS)“. Dabei werden sechs Index-Gruppen unterschieden, in deren Einteilung Kriterien wie das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital der Familien von Schüler*innen einbezogen wird. Der KESS-Faktor dient folglich als ein Instrument, um die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schüler*innen an Hamburger allgemeinbildenden Schulen mittels einer Skala von 1 (herausfordernde sozio-ökonomische Verhältnisse, hoher Personalbedarf) bis 6 (privilegierte sozio-ökonomische Verhältnisse, niedriger Personalbedarf) (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung zu ermitteln [IfBQ] 2025: o. S.) abzubilden. Die Ermittlung des KESS-Faktors/Sozialindikators und die damit verbundene Zuweisung von finanziellen und materiellen Ressourcen beschreiben Schulleitungen mit unterschiedlichen Bezügen.

Mit Bezug auf die Schichtzugehörigkeit der Eltern:

„Je besserschichtiger, wenn man so will, vorurteilhaft gesagt, zu sagen, damit hat man eine, also damit hat man weniger Probleme, um es mal platt zu sagen, desto weniger kriegt die Schule zugewiesen.“ (B5)

Mit Bezug auf die Bildungsbiografie und der Bildungsstand der Eltern:

„Sechs ist sozusagen, da sind nur Akademiker zu Hause als Eltern, als ob die sich besser kümmern würden (ne), aber es ist nun mal so, Akademiker zu Hause, dann bedeutet das automatisch, dass die Schule zusätzlich keine

Zuweisung bekommt. Also, man hat keinen Anspruch auf Sozialpädagogen, man hat keinen Anspruch auf Teilungsstunden.“ (B5)

Mit Bezug auf die internationale Vielfalt an Schulen:

„Wo es sehr international zugeht, kriegt die Schule eine andere Zuweisung. Diese Zuweisung heißt also, man braucht mehr Sozialpädagogen, man braucht mehr Logopäden, man braucht mehr Unterstützung im Unterricht.“ (B5)

Mit Bezug auf die Einzugsgebiete:

„Eins sind die Schulen, die man, wo man sagen würde sozial deprivierte Lage und sechs sind dann so die feineren Stadtteile, die Villenviertel oder so.“ (B11)

Für Schulen mit dem KESS-Faktor/Sozialindikator 3 heben die Schulleitungen vor allem einen hohen Migrationsanteil und einen hohen Anteil an Familien vor, die Transferleistungen empfangen. Wie in den Zitaten deutlich wird, problematisieren sie die Ermittlung entlang der Indikatoren teilweise, weil darüber die Zuweisung von Ressourcen (IfBQ 2024) beeinflusst wird, die jedoch den realen Bedarfen an Schulen nicht decken würden. Die Sozialindikatoren werden folglich durch Kategorien bestimmt, die passen können, aber auch stereotypisierende Zuschreibungen widerspiegeln und notwendige Maßnahmen nicht ausreichend adressieren lassen.

Kollegium

Die Schulleitungen beschreiben ihre Kollegien überwiegend als multiprofessionelle Kollegien, die sich aus unterschiedlichen Fachkräften zusammensetzen (z. B. Lehrkräfte, Schulassistenten, Schulsozialarbeiter*innen usw.) und verschiedene pädagogische und lernunterstützende Funktionen ausüben. In erster Linie handelt es sich um Lehrer*innen, darunter Förderschullehrkräfte, Quer-/Seiteneinsteiger*innen und studentische Lehrkräfte. Zum Kollegium zählen zudem spezialisierte (sonder- und sozial-)

pädagogische Mitarbeiter*innen. Auch Fachkräfte in unterrichtsbegleitenden und therapeutischen Funktionen, wie Schulbegleiter*innen, Ergotherapeut*innen und Logopäd*innen gehören bei Bedarf dazu. Das Lehrpersonal arbeitet überwiegend in Teilzeit. Begründet wird dies mit einem ‚jungen weiblichen Kollegium‘ und dem Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Im Vergleich der 26 Interviewpartner*innen sind die Beobachtungen der befragten zwei Schulleitungen mit Migrationsgeschichte zur Zusammensetzung ihres Kollegiums auffällig. Sie beschreiben eine Homogenität in Bezug auf die familiäre Herkunft. Eine der Schulleitungen verdeutlicht dies am Beispiel eines Gesprächs mit einer Kollegin:

„Sie [eine Kollegin] selber ist Türkin und hatte mit mir ganz offen darüber gesprochen. Naja, eigentlich wünscht sie sich schon ein etwas diverseres Kollegium und wir haben beide gemeinsam überlegt, wie viele Kolleginnen und Kollegen wir denn eigentlich haben, die nicht querdurch sind. Davon haben wir nicht so furchtbar viele.“ (B5)

Dabei verdeutlichen das Sample der Studie und darüber hinaus die Interviews mit den Schulleitungen, dass auch die Anzahl von Schulleitungen mit Migrationsgeschichte an Schulen gering ist:

[B15:] Ich denke, das bin ich [der einzige Schulleiter mit Migrationsgeschichte].“ (B15, Schulleitung mit Migrationsgeschichte)⁷

Diese Auffälligkeit ist erwähnenswert, weil sich dieser Thematisierungsmodus bei den Schulleitungen ohne Migrationsgeschichte nicht wiederfindet. Bei der Beschreibung der Kollegien differenzieren sie die Lehrkräfte anhand der Kategorien Alter (junge bzw. ältere Kolleg*innen) und Geschlecht (nur bzw. überwiegend weibliche Kolleginnen). Dass sie nicht anhand der Differenzkategorie Migration unterscheiden, lässt die Deutung zu, dass ausschließlich bzw. überwiegend Lehrkräfte ohne Migrationsgeschichte die Kollegien bilden oder die Schulleitungen diese Kategorie als nicht relevant zur Beschreibung der

Kollegien wahrnehmen. Lediglich eine Schulleitung problematisiert im Hinblick auf die Schüler*innenschaft, dass die Mehrheit der Lehrkräfte selbst keine Rassismuserfahrungen mache:

„Also, es gibt ja verschiedene Bereiche, weswegen oder verschiedene Zuschreibungen, weswegen Menschen diskriminiert werden. Und wir haben schon Schülerinnen und Schüler, die von Diskriminierung betroffen sind oder Familien, die von Rassismus betroffen sind. Und das sind Erfahrungen, die die Mehrheit nicht schon auch einige von den Kolleginnen und Kollegen, aber die Mehrheit halt nicht. Also, nicht am eigenen Leib nachvollziehen kann, weil sie/ wir das nicht erleben. [...] Und das kommt auch immer mal wieder zur Sprache.“ (B4, Schulleitung ohne Migrationsgeschichte)

Schulprofil

Die teilnehmenden Schulen zeichnen sich durch unterschiedliche Profile aus. Viele davon fokussieren (frühzeitige) Medienbildung, Umweltfreundlichkeit und Sport. Auch die Bereiche Kunst und Musik werden häufig genannt. Ebenso haben Europaschulen an der Untersuchung teilgenommen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen Austausch von Schüler*innen und Lehrer*innen in Europa und gemeinsame Projekte umsetzen. Teilnehmende bilinguale Schulen setzen einen Schwerpunkt auf Sprachlernkompetenzen. Zudem scheint es einen Zusammenhang zwischen der Schulform und dem Schulprofil zu geben. Oberschulen fördern eher die Berufsorientierung ihrer Schüler*innen, etwa durch Praxisklassen oder Langzeitpraktika, während Gymnasien einen stärkeren Fokus auf die Vorbereitung auf ein Studium legen. Die Demokratieförderung scheint ebenfalls relevant: *„Also, auch das Demokratieförderung, sage ich mal, und Bewusstsein wird bei uns schon großgeschrieben“ (B7).* Als weitere Schwerpunkte werden genannt: Sprache in allen Fächern, Projekte und Konzepte zur Leseförderung, Sozialtrainings, Projekte zum Thema der Kinderrechte, Inklusion, Hochbegabtenförderung sowie Deutschförderung für neu zugewanderte Schüler*innen.

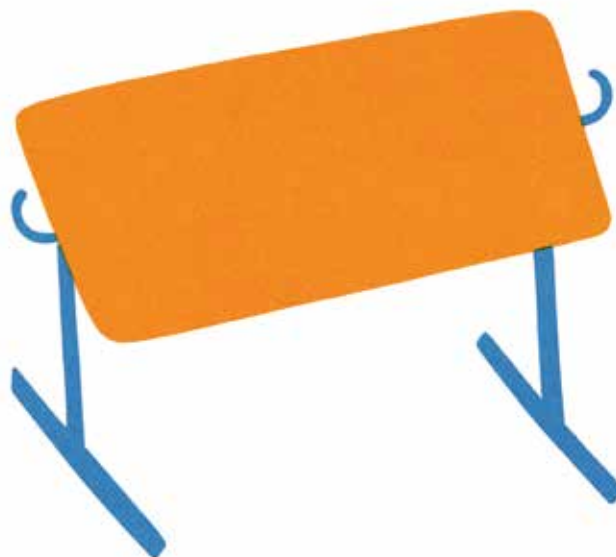
4.2. Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz

Ein Schwerpunkt in den Interviews war die Frage nach den Schulleitungen bekannten und/oder an den Schulen stattfindenden Maßnahmen zu Diskriminierungsschutz und/oder rassismuskritischer Bildung. Im Folgenden werden Zitate aus den Antworten auf diese Frage abgebildet.

› Eine rassismuskritische Fortbildung für Lehrkräfte und Schulsozialpädagog*innen mit dem Ziel der Multiplikation in der Schule. Die Multiplikation wird wie folgt beschrieben:

„Das ist ein Team gewesen, die diese Ausbildung gemacht hat, ist eine Lehrkraft gewesen und unsere Schulsozialarbeiterin, und die haben quasi diese Schulung oder diese, ich weiß gar nicht genau, ob das auch eine Ausbildung ist, zumindest haben sie das sehr gewissenhaft durchgeführt. Das war noch zur Coronazeit teilweise so, dass nicht immer alles im/ aktiv in Präsenz durchgeführt werden konnte, wobei die Präsenzveranstaltungen immer als sehr, sehr positiv bewertet worden sind, also von diesem Team. Und umgekehrt

hatten wir dann als Kollegium den Wunsch, dass wir quasi dann rückgeschult werden, dass sie dann/ wir haben also immer in der Dienstbesprechung einen Zeitraum einge-/ also freigelassen dann, wo quasi die/ dieses Team uns mitgenommen hat, in diese Bereiche. Wir haben mal zum Beispiel eine Ausstellung in der Turnhalle gemacht, dass wir geguckt haben, wo kommen deine Eltern her, wo kommen deine Großeltern her und so weiter. Und spätestens nach zwei Generationen hatte jeder irgendwie schon fast einen Migrationsbezug in der näheren Umgebung. Das war ganz spannend, oder wir haben ganz praktische Übungen durchgeführt, haben auch mal sprachlich uns betrachtet, wie/ wie sprechen wir eigentlich? Wo muss man auch darauf achten, wenn man miteinander oder über die Kinder oder mit den Kindern spricht? Wo ist da auch versteckt? Manchmal Diskriminierung, zum Beispiel, und sind da eigentlich auch weiterhin dran. Das ist im Augenblick, weil wir ein anderes Schwerpunktthema zurzeit haben, etwas jetzt in/ ja, haben wir das etwas zurückgestellt, aber es ist immer wieder präsent und da wollen wir auch, also das muss es auch bleiben.“ (B1)



7 Bisher liegen keine statistischen Daten zu Schulleitungen vor, die Rückschlüsse auf den Anteil von Schulleitungen mit Migrationsgeschichte zulassen. In Bezug auf Lehrer*innen berechnet das Statistische Bundesamt für 2023 bspw. 19 % an allgemeinbildenden Schulen.



© photothek / Dominik Butzmann

Diese Maßnahme erscheint der Schulleitung jedoch nicht ausreichend:

„Aber das müsste eigentlich noch einen größeren Rahmen bekommen und also da fehlt mir noch ein bisschen was fürs gesamte Team [das gesamte Kollegium], dass man das noch mal und auch dauerhaft installiert. Das ist also das, das fände ich ganz gut, dass wir da einfach auch selbstverständlicher mit umgehen können und sicherer werden auch.“ (B1)

› Fortbildungen:

„Es gibt, wie eben erwähnt, jetzt erste konkrete Fortbildung für die ganze, das ganze Kollegium, wo wir sagen, wir wollen als System besser werden und nicht nur die Interessierten oder nicht nur die, die gerade ein Problem haben.“ (B6)

› Einbindung externer/interner Präventionsexpert*innen:

„[Name], der mit seiner/ der kommt immer in unsere neunte Klasse und macht so ein Next-Level-Workshop. Da geht so ein bisschen darum, wer bist du eigentlich? Wo willst du hin? Und wie setze ich mir Ziele? Aber, der ist halt auch jemand, der noch mal sehr deutlich machen kann, aufgrund seiner eigenen

Biografie, sozusagen, welche Schwierigkeiten es eben gibt, wenn man mit Migration in dieser Gesellschaft unterwegs ist“ (B4)

„würde ich tatsächlich immer unsere Schulsozialpädagogin und unsere Präventionspädagogik, äh, Präventionskraft anfunken, Wenn ich sowas bräuchte, ähm, damit die dann gucken, was braucht es für das Konzept? Also das überarbeiten wir auch gerade und da sind die die Experten, also weil das können wir nicht alle sein und die beiden sind da ein Team“ (B4)

„Wir haben seit relativ kurzer Zeit einen Sintibeauftragten. Es gibt in [Bundesland] mehrere Bildungsbegleiter im Bereich Sinti und Roma.“ (B11)

› Kooperation mit schulexternen Vereinen und Einrichtungen:

„Es gibt unterschiedliche Vereine, an die ich mich wenden kann, wenn ich Hilfe brauche, wenn ich nicht weiß, womit ich umgehe. Da gibt es hier relativ viele Vereine, die teilweise auch sehr wiederum sich auf eine Kultur konzentrieren. Also wir haben einen Verein, der heißt Südosteuropa, da weiß ich, da kann ich, mit denen kann ich sprechen, mit denen kann ich Kontakt aufnehmen. Wenn ich mit einer Romafamilie mich austauschen möchte

und durchdringen möchte, dann gibt es eben verschiedene afrikanische Vereine, die Integrationslotsen sind und die mir helfen in dem Fall“ (B10)

„Das heißt, dass ich über Kultur und Religion Background auch immer versuche, an die Familien ranzukommen, damit es auch zwischen ihnen eben mehr Gemeinsamkeiten als gegeneinander gibt. Und da greifen wir eben zurück auf verschiedene religiöse Einrichtungen, auf verschiedene Vereine, aber eben auch bei uns jetzt im Bereich Schulpsychologie. Institutionen, die uns da einfach helfen können.“ (B10)

› Engagement in Schulnetzwerken:

„Also, ich sehe da auf der einen Seite ja verschiedene Label, verschiedene Netzwerke, die da auch auf Schule einwirken können. Und an denen sich Schulen engagieren können. Das eine ist ja das bekannte ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘. Ansonsten gibt es aus [Bundesland] und es spielt mittlerweile auch nach [Bundesland] rüber Schulen der Vielfalt. [...] Es gibt. [...] Ein tolles Netzwerk im Landesinstitut bei uns, von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte.“ (B11)

› Beratung durch Antidiskriminierungsbeauftragten für Schulen:

„Also ich weiß, dass es in [Bundesland] ein paar Schulen gibt, die jetzt so ein Diskriminierungsmeldesystem sozusagen installieren, also wie so ein Diskriminierungsbeauftragte oder Beauftragten, an denen man sich wenden kann. Da haben wir jetzt noch nicht weitergedacht. Genau, aber das gibt es wohl. Und da gibt es auch Veranstaltungen, meine ich, zu ihm. Oder man kann sich da beraten lassen. Also, da haben wir jetzt noch nicht weiter drüber nachgedacht.“ (B5)

› (kollegiale) Supervision:

„Ich kenne nur die Sprachförderung. Da fehlt mir zum Beispiel sowas wie Sprechkreise, wo man das mal aussprechen kann, wie es einem damit geht. Sonst wird immer nur das Wissen. Man möchte das Wissen soweit kriegen, dass man soweit ist, dass man der Sprache mächtig ist, die es einem auf dem Weg dazu geht (ne), so die emotionale Bindung.“ (B5)

› Interne Umfragen:

„Wir haben mit der Schülervertretung regelmäßigen Austausch darüber. Die haben eine Umfrage gemacht und eine Ausstellung vor Kurzem. Da ging es um sexuelle Diskriminierung. Die haben eine Umfrage gemacht und wir haben eine anonymisierte Ausstellung in einem geschützten Raum gemacht.“ (B6)

› Überprüfung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterial:

„Also, es gibt in [Ortsname] die Gewaltakademie [Name]. Die haben ein Buch rausgebracht, Rassismuskritische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und ich habe das in den Klassen auch durchgeführt“ (B9)

„Wir gucken halt auch in den Schulbüchern, dass da eben nicht nur weiße Kinder abgebildet sind, sondern dass das relativ gemischt ist. Da haben aber auch die Verlage, glaube ich, schon gut nachgezogen und bemühen sich da, dass das wirklich so zu machen, dass das alle Hautfarben vertreten sind und Diskriminierungsschutz.“ (B9)

› **Anlassbezogene Intervention:**

„Also ganz konkret, was es gibt, sozusagen. Ne, also wüsste ich nicht. Ich habe ja vorhin schon erzählt, dass ich mich auch richtig kümmern musste, als es um meinen rechts-extremen Schüler dagegen wer mich eigentlich beraten kann. Ähm, das finde ich dann also das findet man dann natürlich also anlassbezogen.“ (B3)

› **Antirassismusprojekte:**

„was wir in Jahrgang acht durchführen. Da findet dann 1 bis 2 Tage eine konkrete Schulung mit den Schülern statt. Es gibt Multiplikatoren, mittlerweile vier oder fünf Kollegen, die das dann jedes Jahr mit den achten Klassen durchführen.“ (B6)

› **Gewaltfreie Kommunikation** im Rahmen einer in der Schule umgesetzten Projektwoche für Schüler*innen, mit dem Ziel:

„um zu überlegen, was können wir dauerhaft implementieren, so an kleinen Maßnahmen, die im Grunde auch schnell umzusetzen sind, um immer wieder uns als Erwachsene, aber auch die Kinder eben in diese andere Gedankenwelt der positiven Gedanken, der gewaltfreien Kommunikation“ (B1)

„Wir haben Projekte zum Thema Kinderrechte, die werden auch in jedem Jahrgang durchgeführt.“ (B15)



› **Schüler*inneninitiativen:**

„Und wir haben eine Queer-Gruppe schon seit vielen Jahren, wo Schülerinnen und Schüler sich auch selbstverantwortlich treffen, auch unterstützt durch den Menschen, der für den Queer-Support hier zuständig ist.“ (B6)

„eine Schülerinnenarbeitsgruppe [Antirassismus AG], die sich regelmäßig trifft. Begleitet wird sie durch einen Kollegen, der zuständig ist für die interkulturelle Bildung und die Arbeiten zu diesem Thema und tauschen sich aus.“ (B6)

Bei den geschilderten Maßnahmen fällt auf, dass unterschiedliche schulische Akteur*innen beteiligt sind oder werden, teilweise ausgewählte Personen aus dem Kollegium, teilweise das ganze Kollegium oder die Schüler*innenschaft bzw. Schüler*innengruppen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Schulen über Rollen und die damit verbundenen Verantwortlichkeiten und Aufgaben entscheiden. Welche Kriterien derartigen Rollenzuweisungen zugrunde liegen, bleibt offen und wäre eine Perspektive, die in weiteren Forschungen betrachtet werden könnte.

Ebenso erwähnen die Schulleitungen die Zusammenarbeit mit externen Akteur*innen, die für Hilfestellungen bei akuten Themen an der Schule zur Verfügung stehen. Darüber hinaus werden durch externe Vereine durchgeführte themenspezifische Projekte („Antidiskriminierungsprojekt“, „Gewaltfreie Kommunikation“, „Kinderrechte“) genannt, die längerfristig oder im Rahmen einzelner Projektwochen einmalig durchgeführt werden. An diesen und weiteren genannten Maßnahmen wird die Verwobenheit zwischen den Dynamiken an der Schule und externen Angeboten und deren gegenseitige Beeinflussung deutlich. Schulen, die für externe Angebote offen sind, können dadurch ihre schulinternen Prozesse beeinflussen; umgekehrt können aktuelle Diskurse eine zielgerichtete Wahl der Angebote beeinflussen.

Lediglich in einem Interview wurde von der Schulleitung angegeben, keine Maßnahmen zu kennen. Dies begründet sie wie folgt:

„(Nee) Kenne ich nicht, weil ich mich damit auch noch nicht so intensiv beschäftigt habe. Es ist einfach nicht bei mir/ kein Thema, was was on top ist. Deswegen, wenn ich/ wenn mich das betreffen würde, dann würde ich mich damit auseinandersetzen. Und dann würde ich mir auch natürlich irgendwelche Fortbildungen heraussuchen, die genau das anbieten, oder ich würde mich mit entsprechender Literatur auseinandersetzen, aber das ist einfach überhaupt nicht mein Thema.“ (B12)

4.3 Aushandlungen von Schulleitungen

Für den Auswertungsprozess war ein zentrales Anliegen, nachvollziehen zu können, wie Schulleitungen Rassismus, Diskriminierungsschutz und rassismuskritische Bildung an Schulen verstehen und ins Verhältnis setzen. Wie in Kapitel 3.4 zur Auswertung mit der GTM dargelegt, war es dadurch möglich, auch Verständnisweisen von Schulleitungen herauszuarbeiten, die nicht unmittelbar bewusst, zielgerichtet oder intentional sein müssen und zugleich aber handlungsrelevant sind, bspw. für Entscheidungen zur Gestaltung von Diskriminierungsschutz oder rassismuskritischer Bildung an Schulen. Somit öffnet sich empirisch der Blick für Verständnisweisen von Rassismus, Diskriminierungsschutz und rassismuskritische Bildung an Schulen, die interaktiv hergestellt werden.

Diese Herstellungspraxis wurden als *Aushandlungen* abstrahiert und aus dem Datenmaterial Kategorien gebildet. Mit diesen Kategorien konnten Vergleiche vorgenommen und Zusammenhänge herausgearbeitet werden, mit denen auch die Spannbreite der Bedarfe ermittelt werden kann. Im Folgenden werden sechs Aushandlungen anhand von Kontrastpaaren beschrieben:

- › Rassismus verkennen – Rassismus anerkennen
- › Rassismuskritik „on top“ – Rassismuskritik in der (Schul-)Entwicklung
- › Rassismuskritik professionalisieren – Zwischen Verpflichtung und (Ir-)Relevanz

4.3.1 Rassismus verkennen – Rassismus anerkennen

In den vorangegangenen Kapiteln zeichneten sich bereits Unterschiede in den Antworten der Schulleitungen auf die Frage nach Maßnahmen zu Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung in Schule ab. Während die Unterschiede sich einerseits in den benannten Maßnahmen widerspiegeln, lässt sich auch unterscheiden, ob Maßnahmen an einer Schule initiiert wurden oder lediglich bekannt sind. Wie sich in den Analysen der Interviews zeigt, korrespondieren diese Unterschiede mit Aushandlungen der Schulleitungen zu Rassismus und der Relevanz, die sie einer Auseinandersetzung mit Rassismus im schulischen Alltag beimessen. Bedeutsam ist dabei, wie sie Rassismus beschreiben und in ihren Schulen kontextualisieren.

Im Folgenden werden Aushandlungen aus zwei Interviews exemplarisch kontrastiert. Während eine Schulleitung ihre Schule als „Bullerbü-Schule“ bezeichnet und keinen Rassismus an ihrer Schule feststellt, definiert eine Schulsozialpädagog*in im Gruppeninterview mit dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ eine Zielperspektive der schulischen Bemühungen.

Die „Bullerbü-Schule“

„Ich sagte das ja schon eben. Wir haben hier eine Bullerbü-Schule. Und das sagt eigentlich schon aus. Ja? Also, gesamtgesellschaftlich oder wenn ich Kolleginnen oder Kollegen anderer Schulen spreche, die berichten mir ganz anderes. Die berichten mir von ganz anderen Problematiken, die ich hier nicht ansatzweise finde. Und von daher würde ich allen wünschen, dass es ihnen so geht wie uns.“ (B12)

In dieser Sequenz reagiert die Schulleitung auf die Rolle von Rassismus an ihrer ländlich gelegenen (Grund-)Schule mit einer eher *weißen* Schüler*innenschaft. Dabei aktiviert sie in Anlehnung an ein Kinderbuch die Vorstellung eines harmonischen, naturgebundenen und abenteuerlichen

Ortes für Kinder, der im Kontrast zur gesamtgesellschaftlichen Situation und im Kontrast zu anderen Schulen platziert wird. Damit schließt sie Rassismus nicht vollständig aus, konstruiert aber mögliche Orte, an denen Rassismus nicht stattfinden kann. Ihre Schule wird folglich außerhalb von rassistischen Strukturen angesiedelt und stellt diesen Ort der Ausnahme dar, an dem nicht einmal im Ansatz Rassismus zu finden sei. In dieser idealisierten Vorstellung wird Rassismus in seinen Wirkungs- und Funktionsweisen mit den damit einhergehenden „Problematiken“ verkannt und suggeriert, Voraussetzungen herstellen zu können, in denen Ansätze des Rassismus erst gar nicht aufkeimen können. Diese gehen allerdings nicht mit Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz oder rassismuskritischer Bildung einher.

Auf die Frage im Interview, wie die Schulleitung ihre Aufgabe im Kontext von Rassismus und Diskriminierung beschreiben würde, betont sie, dass es allen schulischen Akteur*innen – Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen – „gut gehen“ muss. Dies umfasse es, sich angenommen und wohlfühlen.

„Ich finde es wichtig. So für die Kinder da zu sein, dass sie sich angenommen fühlen, dass sie sich wohlfühlen. Und dieser/ dieses/ dieser/ dieser/ dieses Wohlfühlen führt meines Erachtens dazu, dass [...] (es) nicht zu Streitereien kommt, rassistische Auswirkungen nicht entstehen können.“ (B12)

Zwar bleibt abstrakt, wie dieser Zustand, bei dem sich die Kinder angenommen und wohlfühlen, in ihrer Schule ermöglicht wird, jedoch wird eben dieser Zustand als Voraussetzung dafür formuliert, dass es weder zu „Streitereien“ kommen könne noch dass „rassistische Auswirkungen“ entstehen können, während beiläufig Rassismus mit Streitereien gleichgesetzt wird. Die Verknennung von Rassismus in seinen Wirkungs- und Funktionsweisen vollzieht sich folglich nicht nur durch die Platzierung der Schule außerhalb von rassistischen Strukturen, sondern auch durch die hergestellten Voraussetzungen

für Rassismus und seiner Reduktion auf Streitereien. Diese Kausalzusammenhänge der Verknennung verdichten sich im Resümee der Schulleitung: *„Es geht mir gut ist immer ganz weit von davon [Rassismus] entfernt.“*

Die „Schule ohne Rassismus“

Im Gegensatz dazu verweist eine Schulsozialpädagogin im Gruppeninterview mit der Schulleitung bei dieser Frage auf das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“: *„Also zunächst sind wir Schule ohne Rassismus. Auf jeden Fall. Wir sind im Netzwerk drin“ (B9).* Mit diesem Einstieg in die Frage nach den Aufgaben, positioniert sich die Schulsozialpädagogin deutlich in zweifacher Hinsicht: Es gibt Maßnahmen in der Auseinandersetzung mit Rassismus, bei denen die schulischen Akteur*innen gemeinschaftlich eingebunden sind. Der Bezug auf das Projekt „Schule ohne Rassismus“ stellt dabei eine Zielperspektive schulischer Bemühungen in der Anerkennung, Erkennung und Bearbeitung von Rassismus dar. Diese Bemühungen weitet die Schulsozialpädagogin insofern aus, als sie von einem erstellten Demokratieförderkonzept berichtet (*„Ich habe mal ein Demokratieförderkonzept geschrieben“*), oder von Projektwochen zum Thema Kinderrechte (*„Wir hatten Projektwochen zum Thema Kinderrechte. Wir haben eine/ ein Fest gemacht, zum Thema Kinderrechte. Auf jeden Fall“*), die an der Schule durchgeführt wurden. Somit bettet sie die Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung in weitere Querschnittsperspektiven ein und erkennt – wenn auch implizit – Rassismus an ihrer Schule und als Gegenstand schulischer Bildung an. Dass sie sich dabei in der Verantwortung sieht, wird bspw. durch die auch von ihr initiierten Maßnahmen und die wiederholte Betonung „auf jeden Fall“ deutlich. Zugleich markiert sie die Verantwortung von Schulleitungen und Schulleitungsteams: *„Und das kann aber Schulsozialarbeit nur machen, wenn es auch vom Schulleitungsteam erwünscht ist, gelebt wird, weil sonst wird es halt irgendwann echt schwierig.“*

4.3.2 Rassismuskritik „on top“ – Rassismuskritik in der (Schul-) Entwicklung

Es korrespondieren also die Unterschiede bei den Maßnahmen zu Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung an den Schulen oder bei den Schulleitungen bekannten Maßnahmen mit der Verkennung oder Anerkennung von Rassismus. Daraus lässt sie jedoch nicht unmittelbar schlussfolgern, ob und welche konkreten Maßnahmen umgesetzt werden. Neben den zeitlichen und personellen Ressourcen spielen hierbei auch Herausforderungen bspw. aufgrund der Corona-Krise eine Rolle, aber auch, wie Rassismus verstanden und mit Schulentwicklung kontextualisiert wird. Bereits bei den aufgeführten Maßnahmen in Kapitel 3.2 wurden unterschiedliche Perspektivierungen deutlich. Über die Kontrastierungen der Interviews zeigt sich zudem, ob es sich bei den Maßnahmen um anlassbezogene Interventionen handelt und somit Rassismus potenziell verkannt wird, oder ob es strukturelle Überlegungen gibt, mit denen Rassismuskritik systematisch in die Schulentwicklung eingebunden werden soll. Anhand der bereits zitierten Schulleitungen und weiterer empirischer Bezüge werden diese Zusammenhänge im Folgenden verdeutlicht.

Rassismuskritik „on top“

Die Schulleitung, die ihre Schule als Bullerbü-Schule bezeichnet, erläutert im Interview, dass sie keine Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz und rassismuskritischen Maßnahmen kenne. Ihre Unkenntnis begründet sie mit einer doppelten Argumentationskette: Sie gibt den Hinweis, dass sie sich „damit auch nicht so intensiv beschäftigt“ (B12) habe, denn „Es ist einfach [...] bei mir kein Thema, was was on top ist.“ Und andersherum:

„Deswegen, wenn [...] mich das betreffen würde, dann würde ich mich damit auseinandersetzen. Und dann würde ich mir auch natürlich irgendwelche Fortbildungen herausuchen, die genau das anbieten, oder ich würde mich mit entsprechender Literatur auseinandersetzen, aber das ist einfach überhaupt nicht mein Thema.“

Während die Schulsozialpädagogin B9 beim Sprechen über die Schule von „wir“ und beim Sprechen über ihre Aufgaben von „ich“ spricht, fällt bei B12 auf, dass sie bei der Aushandlung zu Rassismus von „ich“ spricht. Dadurch setzt sie sich mit der Schule und in der Konsequenz mit allen schulischen Akteur*innen gleich: „Es ist



© photothek / Dominik Butzmann

einfach [...] bei mir kein Thema“ kann daher bedeuten, es ist für die Schule kein Thema, weil es die Schulleitung nicht betrifft. Gleichzeitig räumt sie ein, dass es „noch“ nicht passiert ist, sie aber die Beschäftigung aufnehmen würde, wenn sie „das“ – also Rassismus an der Schule – betreffen würde. Allerdings wird dabei die Beschäftigung zu einem „on top“, die sie mit Fortbildungen oder Fachliteratur umsetzen würde.

Darin scheint nicht nur eine Zusatzaufgabe auf, sondern auch ein Modus der Beschäftigung als anlassbezogene Intervention oder intervenierende Maßnahme (*„irgendwelche Fortbildungen herausuchen, die genau das anbieten“*). Fortbildungen – und „entsprechende Literatur“ – werden somit als schnelle Abhilfe für akute Konfliktfälle verstanden. Ein Verständnis, das auch in Interviews zu finden ist, in denen Schulleitungen von bereits bestehenden Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz an ihren Schulen berichten (vgl. Kapitel 3.2).

Rassismuskritik in der (Schul-) Entwicklung

Demgegenüber finden sich Schulen, in denen Maßnahmen zu Diskriminierungsschutz und auch rassismuskritischer Bildung zwar nicht institutionell im Schulkonzept oder systematisch in Schulentwicklungsprozessen eingebunden sind, jedoch als Ansatz oder Zielperspektive verfolgt werden. Deutlich wird dies in den bereits ausgeführten Aussagen der Schulsozialpädagogin B9. Die Projekte wie auch das von ihr erstellte Demokratieförderkonzept bettet sie in einen Prozess ein:

„Auf jeden Fall. Es ist ein Prozess. Es ist eine stetige Aufgabe, einfach up to date zu bleiben, auch im Kollegium das Thema immer mal wieder zu dropfen, dass man also Impulse gibt.“ (B9)

„Up to date“ lässt sich also auch als ein Modus wahrnehmen, sich kontinuierlich mit Rassismus

zu beschäftigen und über wiederkehrende Impulse im Kollegium an die kontinuierliche Beschäftigung zu erinnern. Schulentwicklung und die Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung wird prozesshaft verstanden und als eine Daueraufgabe definiert. Dass hierbei der Schulleitung eine zentrale Funktion zukommt, wird von der Schulsozialpädagogin explizit in Anwesenheit der Schulleitung markiert.

In einem anderen Interview berichtet die Schulleitung B6 zunächst von einem Antirassismusprojekt, das seit mehreren Jahren an der Schule im 8. Jahrgang stattfindet und in dessen Rahmen die Schüler*innen von vier bis fünf Lehrer*innen (bezeichnet als Multiplikator*innen) geschult werden. Ebenso erzählt sie von einer Antirassismus-AG an ihrer Schule, die von einer Lehrperson begleitet wird. Vor dem Hintergrund dieser Projekte eröffnet sie eine Zukunftsperspektive, in die das gesamte Kollegium einbezogen werden soll:

„Es gibt, wie eben erwähnt, jetzt erste konkrete Fortbildung für die ganze, das ganze Kollegium, wo wir sagen, wir wollen als System besser werden und nicht nur die Interessierten oder nicht nur die, die gerade ein Problem haben. Kollegen, also eine Fragestellung. Deswegen die Fortbildung zur antidiskriminierungssensiblen Sprache. Und wir haben den Satz im Leitbild stehen. Wir haben [...] dieses Beschwerdemanagement jetzt sehr, sehr aufwändig eingeführt und sind dabei, es einzuführen, dass im Grunde haben wir es jetzt gerade vorgestellt, in den Gremien, und werden es im neuen Schuljahr versuchen, richtig systematisch aufzustellen.“

Bei der Schulsozialpädagogin B9 und der Schulleitung B6 wird ein grundsätzlicheres Verständnis von relevanten Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung deutlich. Es schließt die Prozesshaftigkeit, die Daueraufgabe in ihrer Kontinuität ebenso ein wie das Selbstverständnis als Schulleitung und die Einbindung des gesamten Kollegiums. Dabei

deutet sich an, dass es sowohl um akute Konfliktfälle gehen kann als auch um die Schule als System, das „besser werden“ möchte.

Zudem nennt die Schulleitung B6 mehrere Maßnahmen, die nicht nur bereits durchgeführt werden, sondern in der Zukunft anstehen, was wiederum auf eine Prozessorientierung hindeutet. In der vorgenommenen Aufzählung fehlt zwar die Systematik der verschiedenen Maßnahmen – gekennzeichnet zum Beispiel durch das sprunghafte Erzählen von dem, was bereits da ist und was noch kommen soll – dennoch scheint eine „systematische“ Aufstellung des Ziel der Schule zu sein („wir wollen als System besser werden“). Diese Schule unterscheidet sich insofern von der vorher genannten, weil sie Rassismuskritik nicht als „on top“ betrachtet, sondern prozessorientiert Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz umsetzt und weitere systematisch anstrebt. Dabei sieht sie die Verantwortung für die Umsetzung und Fortführung als Aufgabe sowohl bei verantwortlichen Einzelpersonen als auch kollektiv bei allen schulischen Akteur*innen. Somit gilt diese als Aufgabe der Schulgemeinschaft und nicht als alleiniger Entscheidungs- und Handlungsbereich bestimmter Schulseitiger mit dem Bestreben, durch Prävention Rassismus und Diskriminierung entgegenzuwirken.

4.3.3 Rassismuskritik professionalisieren – Zwischen Verpflichtung und (Ir-)Relevanz

In den komplexen Wechselwirkungen der Verknennung und Anerkennung von Rassismus und der Auseinandersetzung mit Rassismus als Zusatz- oder Daueraufgabe wird Diskriminierungsschutz und rassismuskritische Bildung entweder als akute Konfliktbearbeitung oder als strukturelle Bearbeitung konzeptionalisiert. In dieser Gemengelage gewinnt die rassismuskritische Professionalisierung der Schulleitungen an Relevanz. Ihre Professionalisierung umfasst sowohl strukturelle und inhaltliche Bezugsdimensionen als auch die Aufgabe, Lehrer*innen in

rassismuskritische Professionalisierungsprozesse einzubinden.

Aus den Interviews wurde deutlich, dass diese Relevanz von den Schulleitungen unterschiedlich wahrgenommen wurde. Gleichzeitig führen zeitlich knappe Ressourcen zu einer Themenkonkurrenz, in deren Folge die Relevanz hinterfragt werden kann:

„Das ist ein bisschen schwierig, denn [...] zweimal im Jahr schickt das Landesinstitut bei uns für [...] Führungskräfte so eine Zusammenstellung, welche Fortbildungen gibt es? Wenn ich dort sehen würde ein zweitägigen Workshop Thema Rassismus. Diskriminierung. Wie auch immer. Würde ich mir auch die Frage stellen, ist es also, ist es jetzt dran? Brauche ich das jetzt gerade?“ (B11)

Allerdings verdeutlicht die Aussage der Schulleitung auch, dass die Relevanz möglicherweise nicht unmittelbar erkennbar sein kann. Insbesondere für Schulleitungen bedürfte es einen „großen Grund“, um „große Zeitkontingente“ beanspruchen zu können, den die Schulleitungen wiederum selbst definieren. Zeitliche Ressourcen sind folglich ausschlaggebend, aber über Priorisierungen inhaltlich gestaltbar. Die Schulleitung B11 schlägt zugleich digitale Kurzimpulse oder Online Workshops für die Bewerbung von Fortbildungen vor, die Schulleitungen die Relevanz vermitteln könnten:

„Und da könnte ich mir vorstellen, dass helfen würde und so eine Art kleinen Teaser vorweg, also ein kürzeres Angebot, beispielsweise online. Wo man zum Beispiel so eine erste, der erste Berührungspunkt findet und so eine erste kleine Betroffenheit schon mal, ah, stimmt, das ist total unser Thema hier jeden Tag. Um dann eigentlich angefixt zu sein, um dann zu sagen, alles klar, das ist ein Thema, das ist mir wichtig. Deswegen melde ich mich jetzt auch bei dieser größeren Fortbildung an, das wäre vielleicht noch mal so ein Weg. Denn ich sage mal so eine halbe Stunde oder eine Stunde

sich auf dem Videocall zu verabreden oder in so einem kleinen Workshop zu sein. Da glaube ich, wird man noch mal eher eine Schulleitung zu bewegt bekommen. [...] Große Zeitkontingente brauchen immer einen großen Grund und den großen Grund muss man halt bei den Schulleitungen selber sehen. Also den müssen sie selber irgendwo erkennen oder es muss verordnet sein. Aber verordnete Fortbildungen sind nicht so wirkungsvoll wie diejenigen, die intrinsisch motiviert sind. Und ich glaube, diese intrinsische Motivation kriegt man dadurch rein, dass man halt wie gesagt, irgendeine Form von von einem persönlichen Bezug dazu herstellt.“

Eine Schulleitung beschreibt, dass andere Schulleitungen rassismuskritischen Fortbildungsangeboten weniger Relevanz zuschreiben. Dies macht sie an der Beobachtung fest, dass sich lediglich wenige Schulleitungen für diese Fortbildungen anmelden. Aufgrund der niedrigen Anmeldezahlen könnten die Fortbildung auch nicht immer stattfinden. Als Begründung wird hierfür eine im Raum Deutschland verortete Angst benannt, Rassismus zu thematisieren:

„Das wundert mich manchmal natürlich auch, dass dieses Thema ist noch so ein Thema, ein bisschen tabu. In Deutschland weiß ich nicht, ob viele so ein bisschen Angst haben, weil wenn ich mir natürlich auch diese [...] Anmeldezahlen anschau, dann sind sie natürlich auch die Angebote nicht so begehrt irgendwie. Da sind immer natürlich, manchmal gibt es auch Fälle, wo so ein Angebot natürlich auch gecancelt werden muss, weil dann nicht so viele Teilnehmer sich gemeldet haben. Und das wundert mich ein bisschen.“ (B15)

Neben Überlegungen zur Aktivierung der Schulleitungen wurden aber auch Herausforderungen deutlich, vor denen Schulleitungen stehen, wenn sie das Kollegium an ihrer Schule aktivieren wollen. Explizit formuliert dies eine Schulleitung, die Fortbildungen als Möglichkeit, sich selbst weiterzubilden, als wichtig erachtet, wie folgt:

„Ich mache relativ viel Fortbildung, weil ich es auch finde, ich für mein Mindset ganz wichtig finde, mich immer weiterzubilden und sonst irgendwas. Und ich nehme das alles andere als belastend wahr, sondern ganz im Gegenteil als sehr gewinnbringend. Aber das ist bei vielen Menschen leider nicht der Fall. Die sehen halt letztendlich nur die Nettozeit, die drei vier Stunden, die sie dann irgendwo, womöglich noch irgendwo hinfahren müssen und sich mit Themen auseinandersetzen müssen, die man ihnen von oben vielleicht aufgedrückt hat. Das ist schwierig. Also es ist wirklich sehr schwierig, das so zu händeln, um zu sagen, so wie motiviere ich Kolleginnen und Kollegen, an solchen Veranstaltungen teilzunehmen und aber auch so motivieren, dass sie auch von sich aus sagen, ja, genau, das hat für mich auch was mit Selbstwirksamkeit zu tun. Ich merke, dass mir das was gebracht hat, was ich gerade gemacht habe. Und das sehen die meisten Kollegen. Und die glauben einfach. Und das ist natürlich auch ein bisschen ein gymnasiales Phänomen, dass man einfach ein bisschen schaut, Wir sind ja die allwissenden Müllhalde, wir brauchen uns nicht mehr belehren zu lassen. Leider, so meine Wahrnehmung.“ (B10)

Vor dem geschilderten Hintergrund beobachtet die Schulleitung, dass insbesondere Fortbildungen zu Rassismus oder auch Demokratieförderung weniger besucht werden, „weil die Leute sagen, nö, zwingt mich ja keiner dazu“. Daher schlägt sie vor, dass bereits auf der bildungspolitischen Ebene des Kultusministeriums bspw. fünf bis sechs Fortbildungen im Jahr verpflichtend werden, „damit die Leute einfach auch mal wieder gucken auch und sich neuen Tendenzen auch noch mal wieder öffnen. Ich wäre da absoluter Fan davon.“

Am Beispiel des Interviews mit dieser Schulleitung kann zudem festgestellt werden, dass die Herausforderungen der Schulleitungen auch in der Moderation des Kollegiums liegen, wenn Rassismus in der Schule passiert:

„Also viele, gerade der jungen Kollegen haben Sorge, dass sie dadurch, dass sie Themen ansprechen, eher tiefer in einen Konflikt gehen, anstatt den Konflikt zu lösen. Also dieses jemand anderen darauf aufmerksam machen. Die Äußerung war gerade unangemessen oder deine Handlung war gerade unangemessen. Das umgehen viele, weil es ihnen selbst nicht angenehm ist.“

Vor diesem Hintergrund betont sie nicht nur die Relevanz von Fortbildungen, sondern auch die Relevanz der thematischen Ausrichtungen auf Phänomene wie Rassismus und Alltagsrassismus nicht nur für Schulleitungen, sondern für alle Lehrkräfte beginnend ab dem Studium. Insbesondere Hinweise auf alltagsrassistische Zuschreibungen anzusprechen, sei herausfordernd.

Zuletzt lässt sich über die Auswertung der Interviews feststellen, dass der Bedarf auch von Schulleitungen als diskussionswürdig betrachtet werden kann, wenn diese selbst depriviligatorische Rassismuserfahrungen gemacht haben oder machen. Gefragt nach dem Interesse an der Teilnahme an einer Fortbildung stellt eine Schulleitung (B5) direkt eine Rückfrage an die Interviewerin: „Ich?“. Diese Rückfrage kann als Irritation und Unverständnis für die Frage der Interviewerin nach dem Interesse an der Teilnahme gedeutet werden. Sie ist allerdings nicht gleichzusetzen mit den Aushandlungen der Schulleitungen, die keinen Rassismus an ihren Schulen erkennen und infolge auch keinen Bedarf an Fortbildungen sehen. Vielmehr lässt sich hierüber die Frage nach Fortbildungen für Schulleitungen vor dem Hintergrund ihrer Positionierungen und Positionszuweisungen im rassistischen Gesellschaftsgefüge diskutieren.



© photothek / Ute Grabowsky

5. Schlussfolgerungen: Impulse für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulleitungen

Mit dem Bericht wurde die Relevanz der Studie im Kontext des Forschungsstands herausgearbeitet und zentrale Ergebnisse der Studie zusammengefasst. Hierfür wurden zunächst Beschreibungen der Schulleitungen zu ihren Schulen skizziert und dabei ihre wesentlichen Bezugsdimensionen herangezogen: Größe der Schule, Schüler*innenschaft, Elternschaft und Einzugsgebiet (urban/ländlich gelegen), Sozialindikatoren, Kollegium und das Schulprofil. Im Rahmen der Schulbeschreibungen wurde ein zentraler Widerspruch herausgearbeitet: Es ist ein Bewusstsein über Rassismus und diskriminierende Bedingungen sowohl für Schüler*innen als auch ihre Eltern und Familien gegeben, während zugleich schulspezifische Differenzierungen mit rassismusrelevanten Zuschreibungen aktiviert sowie gesellschaftlich anschlussfähige Begründungslogiken für Bildungsbenachteiligungen herangezogen werden. Bei der Beschreibung der Elternschaft wurde zweierlei deutlich: Zum einen wird ein Kausalzusammenhang zwischen ihren Bildungsbiografien, sozialen Positionen und den Bildungsaspirationen für ihre Kinder hergestellt. Zum anderen finden sich Kulturalisierungen in der Beschreibung der Zusammenarbeit mit Eltern.

Ebenso wurden Maßnahmen zu Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung in Schulen anhand von Zitaten aus den Interviews mit den Schulleitungen aufgelistet. Sie spiegeln sowohl anlassbezogene Interventionen als auch strukturell relevante Maßnahmen wider und zugleich die dabei grundlegenden Verständnisse von Rassismus, von denen auch die Priorisierung von Maßnahmen abhängt. Mit der exemplarischen Kontrastierung der Interviews wurden schließlich Aushandlungen kategorisiert, die darauf verweisen, wie Schulleitungen Rassismus, Diskriminierungsschutz und rassismuskritische Bildung an Schulen verstehen und

deren wechselseitiges Verhältnis herstellen. Im Wesentlichen kann dabei unterschieden werden, ob Rassismus an Schulen grundsätzlich verkannt oder aber auch anerkannt wird.

Idealtypisch lässt sich dabei folgender Zusammenhang formulieren: Wenn Rassismus grundsätzlich in einer Schule verkannt wird, findet nicht nur keine Auseinandersetzung mit möglichen Maßnahmen statt, sie werden auch eher als anlassbezogene Interventionen konzeptualisiert. Dies kann allerdings auch der Fall sein, wenn sich bei den Schulleitungen eine Anerkennung von Rassismus in ihren Schulen abzeichnet. Dennoch liegt darin ein stärkeres Potenzial, zumindest perspektivisch Rassismuskritik systematischer in die Schulentwicklung einzubinden. In diesen Wechselbeziehungen zwischen der Verkenning und Anerkennung von Rassismus und der Konzeptualisierung von Maßnahmen als anlassbezogene Interventionen oder als Anlass für Schulentwicklung wurde die Relevanz der rassismuskritischen Professionalisierung von Schulleitungen hervorgehoben, in der neben strukturellen und inhaltlichen Bezugsdimensionen auch die Einbindung von Lehrer*innen mitgedacht werden sollte. Wesentlich erscheint hier die Komplexität der Tätigkeitsbereiche und die damit einhergehende Notwendigkeit für Schulleitungen, themenspezifische Priorisierungen vornehmen zu müssen.

Abschließend werden auf dieser Grundlage Impulse für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulleiter*innen mit folgenden Perspektivrichtungen formuliert:

- 1. Öffentlichkeitsarbeit für die Erreichung von Schulleitungen**
- 2. Formate und Didaktik von Fortbildungsangeboten**

3. **Rolle der Schulleitungen und Reflexion der Bedingungen der Schule**
4. **Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rassismus und rassismuskritischen Studien**
5. **Rassismuskritische Analyse- und Reflexionsmöglichkeiten**
6. **Tools und Strategien rassismuskritischer Schulentwicklung**
7. **Prozessbegleitung für eine rassismuskritische Schulentwicklung**

1. Öffentlichkeitsarbeit für die Erreichung von Schulleitungen

Für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulleitungen ist es empfehlenswert, die Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit als eine zentrale Aufgabe mitzudenken. Die Notwendigkeit zeigt sich sowohl im Hinblick auf die zeitlichen Ressourcen von Schulleitungen als auch im Hinblick auf die Relevanz, die sie einer rassismuskritischen Schulentwicklung beimessen.

Bereits die Erhebungsphase dieser Studie hat gezeigt, dass die Erreichung von Schulleitungen für Interviews anspruchsvoll ist. Ihre zeitlichen Ressourcen waren dabei nicht nur für die Absage zur Teilnahme eine Begründung, sondern auch bei Absagen von bereits vereinbarten Interviewterminen. Gleichzeitig wurde aber in den Interviews deutlich, dass Schulleitungen zwar einen „großen Grund“ (B11) benötigen, um „große Zeitkontingente“ zu beanspruchen, jedoch inhaltliche Priorisierungen vornehmen können. Im Idealfall gelingt es mit der Öffentlichkeitsarbeit folglich die Relevanz einer rassismuskritischen Schulentwicklung und die darin bedeutende Rolle von Schulleitungen mit Perspektiven

zu Umsetzungsmöglichkeiten zu vermitteln. Empfehlenswert ist dabei auch, das bestehende Interesse von Schulleitungen in seiner Differenziertheit wahrzunehmen, wie die Teilnahme an dieser Studie gezeigt hat, sowie Kooperationen und Netzwerke mit ihnen und weiteren schulrelevanten Akteur*innen für die Öffentlichkeitsarbeit aufzubauen.

2. Formate und Didaktik von Fortbildungsangeboten

Auf der Grundlage der Ergebnisse ist es empfehlenswert, verschiedene Fortbildungsformate zu entwickeln und dabei die Komplexität rassismuskritischer Schulentwicklung zu nutzen. Im Wissen um die auch zeitlich anspruchsvolle Prozesshaftigkeit rassismuskritischer Schulentwicklung, der Implementierung von Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung in Schule sind daher auch zeitlich begrenzte, kurze Fortbildungsangebote sinnvoll. Hilfreich ist dabei die Empfehlung einer Schulleitung, kurze „Videocall[s]“ oder „kleine Workshop[s]“ einzusetzen. Diese können bspw. auch für die Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden, um u. a. die Relevanz und Möglichkeiten rassismuskritischer Schulentwicklung unter Berücksichtigung der rassismuskritischen Professionalisierung von Schulleiter*innen (ressourceneffizient) aufzuzeigen (siehe Abschnitt 4.3.3).

Neben systematisch aufgebauten Fortbildungsangeboten über einen längeren Zeitraum ist auch ein modularer Aufbau von Fortbildungsangeboten empfehlenswert. Dabei wäre zu berücksichtigen, dass eine zeitlich und inhaltlich-thematisch variierbare Teilnahme von Schulleitungen ermöglicht wird und zugleich einzelne Module bedarfsorientiert genutzt werden können. Die Komplexität rassismuskritischer

Schulentwicklung könnte dabei konzeptionell erläutert und die Module entsprechend aufgebaut werden, wie bspw. Unterrichtsentwicklung, Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterialien, Interaktion mit Schüler*innen, Umgang mit Rassismushinweisen in der Schule, Personalentwicklung und das Kollegium, Zusammenarbeit mit Eltern, Kooperation mit externen schulrelevanten Akteur*innen, Methoden zur Erhebung von Diskriminierung an Schule usw.

Darüber hinaus ist empfehlenswert, Formate für Fortbildungsangebote zu entwickeln, die thematische Schnittpunkte zu (ggf. in Schulen bestehenden) Maßnahmen ermöglichen, bspw. das Verhältnis von rassistischer Schulentwicklung und Demokratie- und Menschenrechtsbildung oder zu Inklusionsansprüchen in der Schule. Empfehlenswert sind dabei auch Formate, in denen intersektionale Perspektiven aufgegriffen werden. So kann bspw. Diskriminierungsschutz in der Schule unter Berücksichtigung verschiedener Diskriminierungsdimensionen und ihrer Überschneidungen ganzheitlich konzeptualisiert werden.

Neben verschiedenen Formaten für Fortbildungsangebote erweist es sich auch als empfehlenswert, beginnend mit der Öffentlichkeitsarbeit didaktische Überlegungen anzustellen, die auch an den Diskursen um Rassismus ansetzen. Denn neben der Frage, ob die Relevanz rassistischer Schulentwicklung von Schulleitungen anerkannt wird, wurde in den Interviews deutlich, dass Rassismus immer noch ein Tabuthema (B15) sein kann und zugleich auch Moralisierungen (B3) in rassistischen Fortbildungsangeboten wahrgenommen werden. Wie eine Schulleitung (B3) anmerkte, könnten Moralisierungen dazu führen, dass Schulleitungen nicht an rassistischen Fortbildungen teilnehmen (möchten) (siehe hierzu auch Barasi 2024: 198; Weiß 2017: 33).

Hieraus resultiert die Empfehlung, rassistische Fortbildungsangebote didaktisch so zu gestalten, dass diese nicht wie eine „Moralfalle“ (Weiß 2017: 34) wirken und zu Verschließungen der Teilnehmenden vor den Inhalten führen. Zugleich ist diese Empfehlung anspruchsvoll, da Rassismus als historisch und gegenwärtig relevantes Gewaltverhältnis immer auch moralische Implikationen mit sich bringt und die Auseinandersetzung auch in öffentlichen Diskursen umkämpft ist. Es bedarf folglich für die Öffentlichkeitsarbeit und die konkrete Umsetzung Strategien, mit möglichen Moralisierungen umzugehen und diese ggf. als Gegenstand von Professionalisierungsprozessen und der rassistischen Schulentwicklung zu formulieren.

3. Rolle der Schulleitungen und Reflexion der Bedingungen der Schule

Eine relevante Empfehlung für Fortbildungsangebote ist die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der Rolle von Schulleitungen in rassistischen Schulentwicklungsprozessen. Aufgrund ihrer Position als zentrale Akteur*innen der Schule gehört dazu primär die Vermittlung, dass Rassismuskritik in ihren Tätigkeitsbereichen anzusiedeln ist. In der Studie zeigte sich die Ansprache der Schulleitungen als Expert*innen potenziell missverständlich. Auch wurde deutlich, dass an Schulen, in denen rassistische oder diskriminierungskritische Maßnahmen stattfinden, Zuständigkeiten bei einzelnen Lehrer*innen oder Sozialpädagog*innen liegen. Insofern lassen sich daraus zwei Impulse ableiten: Schulleitungen sollen sich aufgrund ihrer Position in der Schule als verantwortliche Adressat*innen rassistischer Schulentwicklung verstehen können. Zugleich sollen sie mit der Teilnahme an Fortbildungen auch zu Expert*innen rassistischer Schulentwicklung werden. Dies schließt Arbeitsteilungen innerhalb einer Schule mit der Verteilung von Aufgaben

nicht aus, bedarf aber der Auseinandersetzung mit der Rolle der Schulleitungen für die Initiierung und Implementierung rassismuskritischer Schulentwicklung.

Im Hinblick auf die Rolle der Schulleitungen ist ein dritter Impuls, migrationsgesellschaftliche Positioniertheiten mindestens analytisch in Konzeptionen von Fortbildungen einzubinden. Denn auch wenn Fortbildungen alle Schulleitungen adressieren, erscheint es sinnvoll, zu berücksichtigen, wie Schulleitungen im Spannungsfeld von Privilegien und Deprivilegierungen eingebunden sind und sich auch in die (Re-)Produktion von Rassismus involvieren können. Diese Perspektive kann die Spezifika von rassismuskritischen Professionalisierungsprozessen ebenso wie von Gestaltungsmöglichkeiten rassismuskritischer Schulentwicklung maßgeblich unterstützen.

Relevant ist schließlich die Reflexion der Bedingungen der jeweiligen Einzelschule. Fortbildungen sollten Schulleitungen ermöglichen, ihre Rolle sowohl im Kontext rassismuskritischer Schulentwicklung als auch bezogen auf die Bedingungen ihrer Einzelschule zu reflektieren. Dies kann unterstützen, dass Schulleitungen Spezifika ihrer Schulen herausarbeiten und dadurch auch die Realisierbarkeit rassismuskritischer Schulentwicklung passgenauer erarbeiten können. Für die Bedingungen sind verschiedene Ebenen zu berücksichtigen. Neben schulischen Kontextbedingungen und Spezifika der Schulen können auch Aushandlungen zu Rassismus in der Schule als Bedingung verstanden werden. Bspw. wäre zu klären, wie das Kollegium auf eine rassismuskritische Schulentwicklung reagiert und welche Maßnahmen es für die Schulleitung bedarf. Eine Verpflichtung der Lehrer*innen kann auch dazu führen, dass sie nicht aktiv an diesen partizipieren und, wie aus verpflichtenden Fortbildungen auch bekannt ist, vermittelte Inhalte nicht verinnerlichen (Barasi & Karakaşoğlu 2025). Schulleitungen können somit selbst

aufgefordert sein, die Relevanz rassismuskritischer Schulentwicklung in ihrem Kollegium zu vermitteln, und mit einem moralisierenden Dilemma konfrontiert sein. Fortbildungen sollten die Bearbeitung dieser möglichen Bedingung aufgreifen.

4. Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rassismus und rassismuskritischen Studien

Eine wesentliche Empfehlung betrifft die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rassismus und rassismuskritischen Studien in Fortbildungen. Damit wird eine Professionalisierung des Wissens über Rassismus ermöglicht und darüber hinaus auch der Raum für Auseinandersetzungen geschaffen, um Rassismus in seiner komplexen Wirkungs- und Funktionsweise anzuerkennen und in seinen Spielarten zu erkennen.

Dies betrifft auch die Reflexion über Verständnissen von Rassismus bspw. als Ausnahmefall. Dieses Verständnis überwiegt in den Interviews mit den Schulleitungen und zeigt sich auch in der Vorstellung, dass Rassismus entweder gar nicht oder lediglich situativ in der Schule auftreten kann. Entsprechend lassen sich anlassbezogene Interventionen begründen (siehe Abschnitt 4.3.2). Diese Interventionen sind äußerst relevant, allerdings können sie als ausschließliche Maßnahme zu der Vorstellung einladen, Rassismus könne im Bedarfsfall mit einzelnen Ad-hoc-Maßnahmen gelöst werden. Fortbildungen sollten daher ein gesellschaftstheoretisches Rassismusverständnis schärfen und somit Schulleitungen befähigen, unterschiedliche Formen des Rassismus in der (eigenen) schulischen Praxis erkennen können.

Hilfreich ist dabei u. a. die Auseinandersetzung mit individuellen, strukturellen und institutionellen Formen des Rassismus. Insbesondere die

Thematisierung des institutionellen Rassismus (Gomolla & Radtke 2009), der aus den Gestaltungsprinzipien der Institution Schule hervorgeht, ist dabei von großer Relevanz. Dies ist auch der Fall, weil die Gestaltungsprinzipien möglicherweise sogar das Ziel haben, alle Schüler*innen gleichzubehandeln und Chancengleichheit herzustellen.⁸ Zudem sind Auseinandersetzungen hilfreich, die Schulleitungen für rassistische Diskriminierung sensibilisieren, die nicht (nur) auf biologistisch konstruierte Differenzmerkmale zurückgreift, sondern historisch-kulturelle Differenzen fingiert und dementsprechend Ausschlüsse und Benachteiligungen rechtfertigt (Balibar 1998: 28-32). Denn wenn Schulleitungen ausschließlich der biologistische Rassismus bekannt ist, kann dies dazu führen, dass der kulturalistische Rassismus⁹ in einer Schule unentdeckt bleibt.

Daran knüpft auch die Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen des Rassismus an. Gesellschaftstheoretisch kann Rassismus – auch als eine Analysekategorie – über abstrakte Merkmale erfasst werden. Einer Konkretisierung bedarf es bspw. für eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen des Rassismus wie u. a. antimuslimischem Rassismus, anti-Schwarzem Rassismus, antiasiatischem Rassismus und Gadjé-Rassismus¹⁰. Ein wichtiger Grund hierfür ist die Sichtbarmachung rassistischer Ausschlüsse und Diskriminierungen, sowie die differenzierte Auseinandersetzung mit spezifischen Wirkungsweisen der unterschiedlichen Formen des Rassismus, um individuell angepasste Maßnahmen innerhalb der Schule umsetzen zu können.

5. Rassismuskritische Analyse- und Reflexionsmöglichkeiten

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits aufgeführt wurde, unterstützt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rassismus und mit rassismuskritischen Studien ein gesellschaftstheoretisches Verständnis von Rassismus. Empfohlen wird, diese Zugänge auch für die Analyse und Reflexion des konkreten Handlungsfeldes der Schulleiter*innen in ihren Schulen und in der Zusammenarbeit mit schulrelevanten Akteur*innen zu nutzen. Dies unterstützt den Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozess insofern, als Schulleitungen an konkreten Erfahrungen ihrer Praxis ansetzen und darüber die Wirkungs- und Funktionsweise von Rassismus herausarbeiten können.

Die Kasuistik kann dazu ein Mittel sein, um die Rassismusrelevanz anhand konkreter Fälle herauszuarbeiten. Die Fälle können aus empirischen Studien und aus Praxiserfahrungen generiert werden. Die Kasuistik unterstützt zudem die Herausbildung eines doppelten Habitus (Helsper 2001). Dieser umfasst zum einen den Habitus des praktischen Könnens, das „nicht durch Wissenschaft oder theoretische Reflexion erlernbar“ (ebd.: 10) ist, sondern nur durch Praxiserfahrungen selbst. Zum anderen umfasst der doppelte Habitus den Habitus der wissenschaftlichen Reflexion, bei der schulische Wirklichkeit aus einer distanzierten Position heraus kritisch reflektiert werden soll (vgl. hierzu auch Kramer 2020: 53). Konkrete Praxiserfahrungen können folglich mit den in den Fortbildungen vermittelten rassistismustheoretischen und -kritischen Inhalten zusammengebracht werden, indem die Fälle aus der Praxis mit Hilfe einer rassismuskritischen Theorieperspektive analysiert werden (Doğmuş 2024b).

In den rassismuskritischen Fortbildungsangeboten können gemeinsam alternative Handlungsmöglichkeiten unter zeitlicher Entlastung entwickelt werden. Hierbei sollte kein vermeintliches „Rezeptwissen“ vermittelt werden, um mit Rassismus in der Schule umgehen zu können. Vielmehr sollte ein sich stetig erweiterndes reflektiertes Verständnis der eigenen Praxis und, damit verbunden, sich erweiternde Handlungsmöglichkeiten vermittelt werden. Hierzu gehört auch ein zunehmendes Verständnis von Situationen und Situiertheit mit Berücksichtigung relevanter Akteur*innen (Diskurse, institutionelle Strukturen, materielle Bedingungen, historische Entwicklungen sowie (migrations)gesellschaftliche Positionierungen (Clarke 2012: 112)).



6. Strategien und Tools rassismuskritischer Schulentwicklung

Für die Konkretisierung rassismuskritischer Schulentwicklung wird empfohlen, ausgehend von der Rolle der Schulleitungen als zentrale Akteur*innen der Schule in Fortbildungen, Handlungsfelder rassismuskritischer Schulentwicklung, Strategien und Tools zu vermitteln und zugleich gemeinsam mit Schulleitungen

-
- 8 Siehe Fereidooni & Zeoli (2016) für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Meritokratierversprechen der Schule.
 - 9 Der kulturalistische Rassismus greift nicht auf biologistische Differenzmerkmale zurück, sondern bezieht sich vielmehr auf historisch-kulturelle Konstruktionen. Bei dieser Form des Rassismus wird also offen „Kultur“ als Differenzkategorie rassistischer Ausgrenzungspraktiken benannt (Balibar 1998: 28-32). Der kulturalistische Rassismus schafft scheinbar unüberwindbare kulturelle Diskrepanzen zwischen dem „kulturell Eigenen“ und dem „kulturell Anderem“ (Bojadžijev 2015: 279).
 - 10 Gadge-Rassismus ist „ein Begriffsvorschlag, der [...] das Netz der Außen-Zuschreibungen, -Verleumdungen und der Gewalt beschreiben könnte, die historisch und zeitgenössisch gegen Rom*nja, Sinti*zza, Calé*, Manouches* von Gadge ausgeübt werden“ (IniRromnja 2015: 12). Gadge stellt eine Romani-Bezeichnung „für nicht Rom*nja, Sinti*zza, Manusch oder Kale“ (ebd.) dar.

zu erarbeiten. Diese Vorgehensweise kann die wissenschaftlich-reflexive Professionalisierung und Analysekompetenz rassistischer Bedingungen und Erscheinungen in der Schule insofern unterstützen, als Schulleitungen Handlungsperspektiven entwickeln. Hilfreich ist hierbei auch der Aufbau bspw. eines Medientools, in dem bestehende Konzepte, Beispiele, relevante Publikationen, Handreichungen oder Videomaterial zur Verfügung gestellt wird. Insofern würden Fortbildungen ansprechender für Schulleitungen werden, wenn sie umsetzbare Möglichkeiten rassismuskritischer Schulentwicklung aufzeigen.

7. Prozessbegleitung für eine rassismuskritische Schulentwicklung

Als vorerst letzter Impuls wird empfohlen, die Möglichkeiten und Grenzen von Fortbildungen herauszuarbeiten. Fortbildungen für

Schulleitungen im Kontext rassismuskritischer Schulentwicklung können verschiedene Ausrichtungen umfassen. Wichtig erscheint, dass der Zusammenhang von Professionalisierung und Schulentwicklung an der Scharnierfunktion von Schulleitungen geklärt wird und somit auch, was die Professionalisierung von Schulleitungen im Spezifischen auszeichnen müsste. Gleichzeitig ist die Klärung von Möglichkeiten und Grenzen auch im Hinblick auf die Frage relevant, was Fortbildungen leisten können und welcher Maßnahmen es zusätzlich Bedarf. Die Klärung dieser Frage kann ebenso Gegenstand der Fortbildungen sein und zugleich vermeiden, Schulleitungen die vollständige Verantwortung für rassismuskritische Schulentwicklung zu übertragen. Für die konkrete Umsetzung an Schulen wäre schließlich zu empfehlen, flankierend zu Fortbildungen externe Prozessbegleitungen für rassismuskritische Schulentwicklungsprozesse für Schulen einzusetzen.



Literaturverzeichnis

ADAS (2023). *Chancen, Herausforderungen und Empfehlungen bei der Einrichtung der Stelle einer*s Antidiskriminierungsbeauftragten in der Schule. Erfahrungsbericht zweier ehemaliger Antidiskriminierungsbeauftragten aus Berlin*. Berlin: ADAS.

Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Balibar, É. (1998). *Gibt es einen Neo-Rassismus?*. In É. Balibar & I. M. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. 2. Aufl. Hamburg: Argument (Argument Classics), S. 23–38.

Barasi, D. (2024). *Studieren unter Bedingungen des ökonomisierten Lehramtsstudiums. Eine rassismuskritische Perspektive auf Professionalisierungsprozesse angehender Lehrer*innen*. Wiesbaden: Springer VS.

Barasi, D. & Karakaşoğlu, Y. (2025). „Also politische Themen. Da habe ich mich nahezu immer zurückgehalten“ – *Demokratiethoretisch relevantes Strategisches Schweigen im Diskursraum Lehramtsseminar*. In L. Kahle, C. Achenbach, D. Ramadani & U. Elhan (Hrsg.), *Demokratie, Bildung und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und pädagogische Herausforderungen*. Frankfurt am Main: Wochenschau.

Bojadžijev, M. (2015). *Rassismus ohne Rassen, fiktive Ethnizitäten und das genealogische Schema. Überlegungen zu Étienne Balibars theoretischem Vokabular für eine kritische Migrations- und Rassismusforschung*. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien* (S. 275–288). Wiesbaden: Springer VS.

Bonk, K., Doğmuş, A. & Steinbach, A. (i. E.). „Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“ – *(Um-)Deutungen rassismuskritischer Schulentwicklung in Handlungslogiken von Schulpraxis und Forschung*. In T. Buchborn, M. Hallitzky, J.-H. Hinzke, M. Martens & K. Spendrin (Hrsg.), *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bonk, K., Doğmuş, A., Kuhlmann, N., Langer, A., Moldenhauer, A. & Steinbach, A. (2025). „Das ist einfach sensibler geworden“ – *Sprechen über Entwicklungserwartungen im Kontext diskriminierungskritischer Fortbildungen*. In A. Langer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill, A. Moldenhauer & S. Pauling (Hrsg.), *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrer*innen* (S. 180–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bonk, K. & Steinbach, A. (2024). *Rassismuskritik im Fortbildungskontext und Aushandlungen professionsrelevanter Entwicklungserwartungen*. *Journal für LehrerInnenbildung (jlb)*, Heft 4/2024 Rassismuskritik, S. 66–79.

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Cheema, S.-N. (2021). *Keine Glaubensfrage. Bildungsarbeit im Kontext religiöser Pluralität und antimuslimischem Rassismus*. In K. Fereidooni & S. Hößl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 109–115.

Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.

Doğmuş, A. (2024a). *Gleichheitsbekundungen unter Verbündeten - Rassismus und das Un-/Sagbare an den Schnittstellen von Professionalisierung, Schule und Schulentwicklung*. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich & F. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung* (S. 63–75). Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Doğmuş, Aysun (2024b): *Rassismus in Schule erkennen und bearbeiten - Kontur eines Dialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion*. In E. Breiwe, O. Ivanova-hesse & C. Schuchart (Hrsg.), *Rassismuskritik, Journal für LehrerInnenbildung*, S. 24–47.

Doğmuş, A. & Steinbach, A. (2024). *Krisenkonstellationen schulischer Transformation – Verunmöglichungen des Sprechens über Rassismus im Spannungsfeld institutionalisierter Routinen und rassismuskritischer Professionalisierung*. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZiM)*, 2, S. 90–106.

Doğmuş, A. (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnisse – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen*. Wiesbaden: Springer VS.

Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

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

Fereidooni, K., Barasi, D., Dođmuş, A. & van Lück, E. (i. E.). *Rassismus und Bildung (Schule und Hochschule)*. In Nationaler Diskriminierungs- und Rassismomonitor (Hrsg.), *Rassismusforschung III – Rassismus in Strukturen und Praxisfeldern*. Bielefeld: Transcript.

Fereidooni, K. & Zeoli, A. P. (2016). *Eine Analyse der Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens. Gelten Objektivität, Aufstiegsmobilität und Individualität für Kinder mit und ohne „Migrationshintergrund“ in gleichem Maße?* In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 137–154). Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, K. & Massumi, M. (2015). *Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65 (40), S. 38–42.

Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 2. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.

Foitzik, A. & Hezel, L. (Hrsg.) (2019). *Diskriminierungskritische Schule: Einführung in Theoretische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.

Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. unter Mitarbeit von S. Langheinrich und B. Bello (2019). *Qualitätsentwicklung von Schulen in der Migrationsgesellschaft: Evaluation der Lehrer_innenfortbildung zur Interkulturellen Koordination – Teil II (2014–2016)*. *Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft* 17.

Gomolla M., Schwendowius, D. & Kollender, E. (2016). *Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012–2014)*. *Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002/2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (1. und 3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, W. (2008). *Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität*. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115–145). Wiesbaden: VS Verlag.

Helsper, W. (2001). *Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“* des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7–15.

Hormel U. & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). *Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit*. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 110 (4), S. 312–325.

IniRromnja (2015). *Rassismus gegen Rrom*nja und Sintî*zza*. Online in https://rassismusbericht.de/wp-content/uploads/Fernandez_IniRromnja_Hintergrundbericht.pdf.

Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A. (2023). *Institutionalisierter Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung*. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 2(1), S. 56–74.

Kalpaka, A. (2015). *Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz*. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 289–312). Band 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.

Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung: Eine praxisorientierte Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.

Kramer, R.-T. (2020). *Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin?* *Erziehungswissenschaft*, 31 (60), S. 51–56.

Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), S. 344–359.

Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2004). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. *Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie*. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Social Research*, 5 (3).

Littig, B. (2011). *Interviews mit Experten und Expertinnen*. In S. Maschke & L. Stecher (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online* (S. 1–17). Weinheim, München: Juventa.

Mecheril, P. (2016). *Migrationspädagogik – ein Projekt*. In P. Mecheril (Hg.) unter Mitarbeit von V. Kourabas & M. Rangger. *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, P. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.

Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

Mecheril, P. & Rangger, M. (Hrsg.) (2022). *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe*. Wiesbaden: Springer VS.

Melter, C. & Mecheril, P. (2009). *Rassismuskritik. 1. Rassismustheorie und -forschung*. Aus der Reihe Politik und Bildung 47. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Meuser, M., & Nagel, U. (1991). *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In D. Garz, & K. Kraimer (Hg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdt. Verlag.

Moldenhauer, A., Asbrand, B., Hummrich, M. & Idel, T.-S. (Hrsg.) (2021). *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Panesar, R. (2022). *Gerechte Schule. Vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3., korrigierte Aufl. München: Oldenbourg.

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.

Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: Transcript.

Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstands. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: Transcript.

Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor*. SHIP Working Paper Reihe, No. 03. Essen: Universität Duisburg-Essen.

Steinbach, A. (2015). *Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen ‚Nicht- Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 335–370). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Steinbach, A. & Tilch, A. (2023). *Schule ohne Rassismus? Migrationspädagogische und organisationstheoretische Perspektiven auf die Thematisierung von Rassismus in der Schule*. In *Forum pädagogische Organisationsforschung* (Hrsg.), *Aktuelle Herausforderungen der Organisationspädagogik. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Schriftenreihe der DGfE - Sektion Organisationspädagogik*. (S. 11–28). Wiesbaden: Springer VS.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.

Weiß, A. (2017). *Soziologie Globaler Ungleichheiten*. Berlin: Suhrkamp.

Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit* 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Weiß, M. (2017). *Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Würzburg: Würzburg University Press.

Zwengel, A. (2020). *Für einen pragmatischen Umgang mit der grounded theory*. *neue praxis*, 6 (20), S. 534–551.

III. Dokumentation des Fachgesprächs

„Gelingensbedingungen für die Implementierung rassismuskritischer Schulentwicklung“ vom 26. September 2025

Dokumentierende: Dennis Barasi, Kamila Bonk & Aysun Dođmuş

Am 26. September 2025 fand an der Technischen Universität Berlin das Fachgespräch „Gelingensbedingungen für die Implementierung rassismuskritischer Schulentwicklung“ mit 21 Teilnehmenden statt. Das Fachgespräch wurde im Rahmen des Projekts Bildungslücke_Rassismus – Beraten. Vernetzen. Stärken. in Kooperation mit dem Fachgebiet Erziehungswissenschaft – Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft der Technischen Universität Berlin (TU Berlin) organisiert. Aufgrund der zielgruppenspezifischen Ausrichtung der Veranstaltung war ein ausgewähltes Fachpublikum eingeladen: Schulleitungen, Akteur*innen der Schulleitungs-Fortbildung sowie zuständige Ansprechpartner*innen aus Kultus- und Bildungsministerien kamen zusammen, um die Erkenntnisse der Studie „Rassismuskritische Schulentwicklung – Eine bundesweite Befragung von Schulleitungen zu Bedarfen und Rahmenbedingungen zur Implementierung von Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung an Schulen“ intensiv zu diskutieren.

Nach der Begrüßung durch Aliyeh Yegane (Bereichsleitung Diskriminierungsschutz, LIFE e.V.) und dem Arbeitsstab der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, zugleich Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus stellten Dennis Barasi, Kamila Bonk und Aysun Dođmuş die Zielsetzung, Fragestellung und das Forschungsdesign der Studie vor. Anschließend wurden die aus der Studie hervorgegangenen sieben Impulse für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulleiter*innen erläutert:

- 1. Öffentlichkeitsarbeit für die Erreichung von Schulleitungen**
- 2. Formate und Didaktik von Fortbildungsangeboten**
- 3. Rolle der Schulleitungen und Reflexion der Bedingungen der Schule**
- 4. Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rassismus und rassismuskritischen Studien**

5. **Rassismuskritische Analyse- und Reflektionsmöglichkeiten**
6. **Tools und Strategien rassismuskritischer Schulentwicklung**
7. **Prozessbegleitung für eine rassismuskritische Schulentwicklung**

Die sieben oben genannten Impulse bildeten die Grundlage des Fachgesprächs. In zwei Arbeitsphasen mit thematischen Kleingruppen und einer abschließenden Fishbowl-Diskussion im Plenum konnten die Teilnehmenden ihre spezifische Fachexpertise einbringen. Diese Vielzahl an unterschiedlichen Perspektiven galt es aufzunehmen, um einen Einblick in den aktuellen Diskurs um rassismuskritische Schulentwicklung aus Sicht der Berufspraxis von Schulleitungen, Fortbildungsinstituten und Kultus-/Bildungsministerien zu ermöglichen. Im Folgenden sind die Diskussionsbeiträge der Teilnehmenden zusammengefasst.

Gelingsbedingungen für eine rassismuskritische Schule/Schulentwicklung

In der ersten Arbeitsphase wurden die Teilnehmenden in drei Kleingruppen aufgeteilt: Zwei Gruppen setzten sich aus Schulleitungen zusammen, die dritte Gruppe bestand aus Vertreter*innen von Fortbildungsinstituten und Kultus-/Bildungsministerien. Die sieben Impulse wurden anhand von zwei Leitfragen diskutiert und durch das Team von Bildungslücke_Rassismus moderiert:

- › Was ist Ihnen aus Ihrer Perspektive/Rolle wichtig, umzusetzen?
- › Was bräuchten Sie für die Umsetzung? (Gelingsbedingungen/Unterstützung)

Diskussion in Gruppe 1: Perspektiven von Schulleitungen

Die Diskussion in der ersten Gruppe beginnt mit Hinweisen zur hohen Arbeitsdichte von Schulleitungen und ihrem komplexen Arbeitsalltag. Schulen seien seit 2004 autonomer geworden. Das habe aber auch zur Folge, dass es zu wenig Zeit gebe, um das Alltagsgeschäft im Blick zu behalten und neue Konzepte umzusetzen. Dabei habe alles eine hohe Priorität, z. B. Kinderschutzkonzepte. Schulleitungen erhalten eine Flut an E-Mails mit Fortbildungsangeboten und es fehle die Zeit, die Angebote im Einzelnen zu prüfen.

Der persönliche Kontakt vor Ort in der Schule sei sehr wichtig für die Initiierung rassismuskritischer Schulentwicklung. Anliegen würden mehr Gewicht erhalten, wenn sie über die Schulaufsicht in der Schule eingebracht werden. Möglich wäre auch, dass die Schulleitungen von der

Behörde eingeladen werden, sodass sie auch untereinander in den Austausch kommen. In diesem Rahmen könne auch keine Schulleitung „leugnen“, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus wichtig sei. Weitere Vorschläge der Schulleitungen sind, bestehende Strukturen zu nutzen, wie bspw. in Schulen, in denen das Projekt „Schule ohne Rassismus“ (SoR) stattfindet, oder mit Gewerkschaften (wie die GEW) zu arbeiten, sowie anhand von Umfragen Statistiken zu erheben, um zu sehen, „in welchen Regionen der Bedarf besonders groß ist“. Bedeutsam ist es, die Schulaufsicht einzubinden – diese könne prüfen, ob Schulen Konzepte haben, um strukturell mit Rassismus umzugehen.

Zur eigenen Rolle als Schulleitung wird hervorgehoben, dass dem Kollegium transparent gemacht werden müsse, wie Rassismus strukturell in der Schule wirksam ist und dass rassismuskritische Konzepte deswegen wichtig sind. Die Umsetzung liege in der Verantwortung der Schulleitung, es brauche aber Ressourcen, wie bspw. Konzepte von außen. Es könnten auch Konzepte von anderen Schulen übernommen und angepasst werden. Ebenso wird vorgeschlagen, gemeinsam mit engagierten Kolleg*innen zu arbeiten. Dabei brauche es die Offenheit von Schulleitungen, sich mit Rassismus auseinanderzusetzen. Sie müssen auch offen für Schüler*innen sein, um mit ihnen eine Vertrauensbasis aufzubauen, damit sie bei rassistischen Vorfällen von sich aus mit der Schulleitung sprechen. Schulentwicklung bedeute, dass Schüler*innen und Lehrer*innen gehört werden. Auch Rassismuserfahrungen von Lehrer*innen brauchen den gleichen Raum und die gleiche respektvolle Beachtung wie die der Schüler*innen und Eltern.

Lehrer*innen nehmen einen zunehmenden Anstieg an Aufgaben wahr und ein Arbeitspensum, das in Vollzeit 40 Stunden deutlich übersteigt. Dabei werde Schulentwicklung nicht im Arbeitsmodell abgebildet bzw. derzeit sind keine Arbeitsstunden für Schulentwicklungsaufgaben vorgesehen. Deswegen seien es immer dieselben Lehrer*innen, die sich in Projekten und der Schulentwicklung engagieren. Mit Bezug auf das Neutralitätsgebot wird auch betont, dass es essenziell ist, eine klare Position für demokratische Werte und Verhalten zu beziehen und dafür einzutreten. Dafür brauche es auch die Rückendeckung der Ministerien. Da Schulen auf allen Ebenen mit Überlastung zu kämpfen haben, müssten Strukturen geschaffen werden, in denen Kolleg*innen Zeit und Raum erhalten. Es brauche auch mehr finanzielle Ressourcen (insbesondere an Grundschulen), um rassismuskritische Konzepte zu entwickeln, der Personalentwicklung nachzukommen und bspw. Schulsozialarbeiter*innen einzustellen. Eine Schulleitung kommt aus einer Schule in kirchlicher Trägerschaft und weist darauf hin, dass dadurch in dieser Schule mehr finanzielle Ressourcen vorhanden seien.

Gemeinsam werden Argumente und Strategien zur Vermittlung diskutiert. Es wird hervorgehoben, dass „Schulen ohne Rassismus“ besser arbeiten könnten, weil Kolleg*innen sensibilisiert werden. Dies könne aber auch dazu führen, dass Lehrer*innen davon ausgehen, bereits sensibilisiert zu sein. Rassismus gebe es trotz dieses Projektes an Schulen, da Rassismus gesamtgesellschaftlich und strukturell wirkt. Darum sei es wichtig, Inhalte so zu vermitteln, dass dem Schulpersonal deutlich wird, dass es keine Schule ohne Rassismus gibt. Die Komplexität von Rassismus solle vermittelt werden und es solle verdeutlicht werden, dass alle Schulen Rassismuskritik brauchen. Entsprechend sollen rassismuskritische Bildungsinhalte in alle Konzepte wie bspw. Unterrichtsmaterial, Curriculum oder Lehrpläne eingearbeitet werden.





Es wird festgestellt, dass aufgrund fehlender Kapazitäten manche Schulleitungen und Lehrer*innen aber auch bewusst wegschauen würden. Hier müsse verdeutlicht werden, dass bei einer rassismuskritischen Schulentwicklung das Ausmaß an Gewalt und destruktiven Konflikten sinkt, sodass rassismuskritische Schulentwicklung nicht als Belastung, sondern als Gewinn wahrgenommen werden kann. Gleichzeitig müsse eine allgemeine Haltung entwickelt werden, „die u. a. auch diversitätssensible Sprache und Rassismuskritik beinhaltet“. Eine Fortbildung mit Lehrkräften habe bspw. gezeigt, dass diese sich angegriffen fühlen und ablehnend reagieren können im Sinne von: „Wir machen seit 20 Jahren einen super Job, was wollen Sie denn jetzt von uns?“ Erst als gemeinsam reflektiert wurde, dass alle Lehrkräfte Schüler*innen kategorisieren und wie es zu diesen Vorannahmen kommt, waren diese bereit sich auf die Auseinandersetzung

mit Rassismus einzulassen und es entstand eine Reflexion eigener Zuschreibungen und Stereotypen. Rassismuskritik dürfe nicht als eine zusätzliche Aufgabe präsentiert werden. Wenn Schulleitungen selbst überzeugt davon und im Klaren darüber sind, könnten sie auch das Kollegium erreichen.

Im Umgang mit den Schüler*innen sollten Formate möglich sein, in denen Schüler*innen freiwillig und offen gesellschaftliche Themen diskutieren können. Eine Schulleitung berichtet, dass in solch einem Rahmen an der Schule diskriminierende Äußerungen von Schüler*innen und Lehrer*innen gesammelt wurden. Viele Lehrer*innen seien dann überrascht gewesen, da sie zuvor davon ausgegangen waren, an einer „privilegierten Schulen“ wie ihrer würden solche diskriminierenden Aussagen nicht geäußert werden.

In der Diskussion wird von Schulleitungen betont, wie wichtig es sei, die schwierigen und evtl. polarisierend wirkenden Debatten ohne die Reproduktion von Stereotypen oder zu diskriminieren zu führen. Mit rassistischen Vorfällen umzugehen, bedeutet auch, schmerzliche Vorkommnisse an Schulen einzugestehen und es auszuhalten, „den Spiegel vorgehalten zu bekommen“. Gelungene Bearbeitungsprozesse ermöglichen „Heilung“ und ein wiederaufgebautes Vertrauen.

Hierbei wurde darauf hingewiesen, dass Schulleitungen akzeptieren müssten, dass nicht alle Schüler*innen oder Lehrer*innen ihre Einstellung teilen müssen. Entscheidungen an einer Schule müssten im Rahmen des (verfassungs- und schul-)rechtlichen Rahmens demokratisch getroffen werden. Schulleitungen sollten auf „ein diverses Kollegium“ achten, bzw. die Diversität im Kollegium aktiv fördern, z. B. bei Einstellungsprozessen.

Schulleitungen haben in Fortbildungen die Erfahrung gemacht, dass Rollenspiele oder Improtheater am Studientag sehr effektiv sein können. Durch die Perspektivübernahme konnten eigene stereotype und rassistische Denkweisen erkannt werden. Dabei könnten neben Rassismus auch Sexismus und weitere Diskriminierungsformen bearbeitet werden.

Zudem wird hervorgehoben, dass es hilfreich sei, Expert*innen vor Ort an der Schule anzugliedern, um demokratische Prozesse aktiv mitzugestalten. Dabei müssten Schulleitungen „für ein Mindset bei Lehrkräften“ sorgen, in dem rassistuskritische Schulentwicklung als Prozess verstanden wird, den Lehrer*innen mitgestalten. Es reiche nicht, dass Wissenschaftler*innen Fortbildungen durchführen, sondern es brauche eine kontinuierliche Arbeit im Kollegium vor Ort über einen längeren Zeitraum. Dabei könne mit einem Studientag begonnen werden, an den dann

weitere vertiefende Workshops und Studientage anknüpfen können. Fortbildungen könnten auch dann Druck bei Lehrer*innen verursachen, wenn keine begleitende Unterstützung gewährleistet ist. Bei der Durchführung von Fortbildungen dürfe allerdings nicht der Eindruck entstehen, alle notwendigen Kompetenzen damit bereits erworben zu haben. Bestehende Austauschstrukturen mit anderen Schulen seien wichtig und sollten gestärkt werden. Allerdings gebe es sehr viele Netzwerke, wohingegen es an Hinweisen fehle, wie in konkreten Situationen gehandelt werden solle und welche Strategien wichtig seien. Dabei wird hervorgehoben, dass Schulen letztendlich Konzepte selbst entwickeln und das eigene Kollegium in einen eigenen Entwicklungsprozess einbeziehen müssen. Trotzdem sind Hinweise zu bereits erprobten guten Konzepten und Strategien hilfreich. Diese könnten aber nicht einfach übertragen werden. Eine Bedarfsklärung vor Ort und eine situativ angepasste Handlungsweise und Strategieentwicklung sei unerlässlich. Die Schulleitungen stellen zum Schluss noch fest, dass derzeit selten Bedarfe „nach oben“ mitgeteilt würden, obwohl eben solche Mitteilungen an die zuständigen Bildungsverwaltungen sowie Forschungseinrichtungen wichtig wären.

Diskussion in Gruppe 2: Perspektiven von Schulleitungen

Die zweite Schulleitungsgruppe beginnt die Diskussion mit der Rolle und dem Selbstverständnis von Schulleitungen: Es sei ihre Aufgabe, die Auseinandersetzung mit Rassismus in jede Maßnahme einzubringen, bspw. im Curriculum. Zudem solle sie selbst täglich vorleben, wie sie Rassismuskritik an ihrer Schule umsetzt und voranbringen will. Eine Schulleitung berichtet von einem Austausch mit Schulleitungen und Lehrer*innen, der gezeigt habe, dass es gegenüber Schüler*innen wenig sprachliche Sensibilität gebe. Fortbildungen sollten daher Schulpersonal

dabei unterstützen, rassismuskritische Sensibilität in der Sprache zu trainieren, und dabei Unterschiede in der Kommunikation mit Kolleg*innen, Eltern und Schüler*innen deutlich machen.

Lehrer*innen sei nicht immer bewusst, wenn Schüler*innen rassistische Äußerungen machen, oder sie wollen sich das nicht bewusst machen und schauen weg. Hingegen sollten Schulleitungen immer hinschauen, auch wenn ein kritischer Blick herausfordernd sein kann. Die Kooperation mit den Eltern gehe im Schulalltag schnell unter, jedoch sollte intensiver mit Eltern zusammengearbeitet werden, auch in höheren Schulstufen (Oberschule). Ein Fortbildungsinhalt könnte daher sein, welche Chancen in der Zusammenarbeit mit Eltern liegen. Im Kontext von Rassismus sei wichtig, wie Rassismus in den Gesprächen mit Eltern angesprochen werde und ob es eine spezielle Aufmerksamkeit für Rassismuserfahrungen in Gesprächen mit Eltern mit Migrationserfahrung gebe. Auch wenn Schulleitungen und Lehrer*innen in der Eigenwahrnehmung davon ausgehen, sich nicht rassistisch zu äußern, sei es wichtig, über eigene Sprachgewohnheiten nachzudenken und darüber, wie sich in den Gesprächen besser auf die Lebenswelten der Eltern und Familien bezogen werden kann.

Wichtig sei zudem die Integration rassismuskritischer Inhalte im Lehramtsstudium und für weitere schulische Akteur*innen, wie Seiteneinsteiger*innen, Sozialpädagog*innen oder Lehrassistent*innen, die nicht durch Inhalte im Lehramtsstudium erreicht werden können. Auf struktureller Ebene sei es notwendig, dass Expert*innen vor Ort in der Schule sind, z. B. Antidiskriminierungs-, Rassismus- oder Diversitätsbeauftragte als Anlaufstellen und für Beratung, die die Schulleitung entlasten. Wenn die Schulleitungen alleiniger Anlaufpunkt seien, können gehäufte Anfragen diese überlasten.

Rassistische Angriffe sollten als Gewaltform anerkannt und wie Antisemitismus gemeldet werden können. Ebenso betonen die Schulleitungen, dass Rassismus, Diversität oder Gender derzeit als „Randthemen“ behandelt werden, während – je nach Schulbedingungen – andere Inhalte als „grundlegende“ Kompetenzen/Kernthemen festgelegt sind. Dies führe zu einem Themenkonflikt. Ergänzt wird, dass Themen nicht isoliert betrachtet, sondern miteinander verbunden werden sollten.

Zudem sei es mit Blick auf Rassismus wichtig, Schüler*innen diesbezügliche wichtige Kompetenz zu vermitteln und sie zu stärken und unterstützen, eigene Standpunkte zu entwickeln und zu vertreten.

Schulleitungen bräuchten dazu das Kollegium. Dabei brauche es Ressourcen und Vorgaben zur rassismuskritischen Schulentwicklung. Es werden Schulleitungstage und schulinterne Fortbildungstage zur rassismuskritischen Schulentwicklung vorgeschlagen. Insbesondere die schulinternen Fortbildungen könnten thematisch gestaltet werden. Zudem seien entsprechende Module oder Bausteine für Schulleitungsfortbildungen sinnvoll. Dabei wird auf bestehende Interventionsmöglichkeiten bzw. -formate hingewiesen, in denen bereits Einzelfälle besprochen werden. Auch Rassismus könnte eingebracht werden. Dies wäre gleichermaßen in Teambesprechungen oder in Arbeitstreffen zur Schulentwicklung möglich. Hierzu brauche es die Offenheit von Schulleitungen und eine Klarheit über Rassismusdefinitionen, ebenso wie ein fundiertes Wissen über Grundlagen und Funktionsweisen der Demokratie. Die Schulleitungen schlagen hierzu Coachingformate sowie Netzwerke von vier bis sechs Schulleitungen für einen regelmäßigen Austausch vor.

Voraussetzung, um das Thema Rassismus in Team-Besprechungen einzubringen, sei eine Vertrauensbasis, damit Kolleg*innen offen über Rassismuserfahrungen sprechen können. Auch wäre es sehr hilfreich, wenn es für Schulleitungen ein konkretes Programm für rassismuskritische Schulentwicklung gebe, das dann auf den individuellen Kontext der Schule angepasst werden kann, damit nicht jede Schule ein eigenes Konzept entwickeln muss. Die Prozesse bräuchten in jedem Fall Ressourcen. Es zeige sich beispielsweise, dass, als in einem Bundesland alle Schulen vom Ministerium verpflichtet wurden, ein Schutzkonzept zu schreiben, das erstmal Widerstand hervorgerufen habe. Letztendlich hat es aber auch viel konstruktive Auseinandersetzung mit sich gebracht.

Diskussion in Gruppe 3: Perspektiven von Vertreter*innen aus Fortbildungsinstituten & Kultus-/ Bildungsministerien

In der Gruppe der Vertreter*innen aus Fortbildungsinstituten & Kultus-/Bildungsministerien berichtet zunächst eine Teilnehmende davon, dass in Berlin die beruflichen Schulen sich auf den Weg gemacht hätten und Rassismus ernst nähmen. Auf Initiative der Schulaufsicht für die beruflichen Schulen und Oberstufenzentren

würden die Führungskräfte verpflichtend fortgebildet, wodurch 95 % der Führungskräfte erreicht werden konnten. Gleichzeitig besteht ein offenes Angebot für die Lehrkräfte dieser Schulen. Die Verpflichtung stelle dabei eine Form der Steuerung dar, die als An Schub verstanden werden kann. Um Bedarfe deutlich zu machen, müsse zuerst an der Haltung und Sensibilisierung gearbeitet werden. Es wird festgestellt, dass Aussagen, wie „Wir haben in der Schule keinen Rassismus“ abgenommen hätten. Jedoch würde dabei eher (nur) auf die rassistischen Äußerungen der Schüler*innen verwiesen. Das Bewusstsein für den eigenen Rassismus sei noch nicht ausreichend vorhanden.

Auch in Hamburg gebe es verpflichtende Fortbildungen, allerdings seien hier die Inhalte frei wählbar. Aus diesem Grund würden rassismuskritische Fortbildungsangebote immer wieder wegen zu geringen Anmeldezahlen abgesagt. Es gebe auch Werkstattangebote für konkrete Einzelschulen sowie Angebote der Prozessbegleitung durch externe Partner*innen und Schulleitungen könnten Lehrer*innen aus dem Kollegium zu den Fortbildungen mitbringen. Allerdings kämen tatsächlich selten Tandems aus

den Schulen. Die wichtige Vorbildfunktion von Schulleitungen hier wurde deutlich; sie können Entwicklungen initiieren, steuern und verstärken. Inwieweit verpflichtende Fortbildungen sinnvoll und zielführend sind, wurde kontrovers diskutiert. Allerdings zeigte sich bei den berichteten Erfahrungen, dass ein Verpflichtungscharakter die Annahme und Relevanz in Schulen deutlich erhöhen kann.

In der weiteren Diskussion wurde deutlich, dass sich die Rahmenbedingungen von Stadtstaaten und Flächenländern stark unterscheiden. Bspw. gebe es in ländlichen Gebieten in Niedersachsen kaum thematische Netzwerke und es ist für Einzelschulen weitaus schwieriger, entsprechende fachliche Angebote wahrnehmen zu können. Ebenso fehle es in anderen Bundesländern an einem Landesantidiskriminierungsgesetz wie in Berlin. Zwar gebe es gute (Demokratie-)Erlasse und schulbezogene Impulse, wie antirassistisch gearbeitet werden kann, jedoch würden sich Schulleitungen oft daran nicht orientieren. Die Wirksamkeit der Erlasse müsse evaluiert und überlegt werden, wie Schulleitungen verpflichtet werden können, die Inhalte ins Kollegium zu tragen. Beispielsweise müssen in einem Bundesland die Schulen jährlich die Zertifizierung „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ durch entsprechende Maßnahmen und Aktivitäten verteidigen. Gleichzeitig seien aber Erlasse politisch von der jeweiligen Landesregierung abhängig.

Als eine weitere wichtige Frage wurde diskutiert, wie Schulaufsichten Schulleitungen unterstützen können. Hier wurde deutlich, dass neben amtierenden Schulräten und Schulleitungen auch frühzeitig Lehrkräfte einbezogen werden sollten, die ggf. selbst zukünftig Schulleiter*innen sein werden.

In einem Bundesland wird darum stärker auf die Bezugnahme auf die bestehenden beamtenrechtlichen Verpflichtungen gesetzt: Hier nach sind Beamt*innen an die Verteidigung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und des Grundgesetzes gebunden und müssen Schüler*innen vor Diskriminierung schützen. Diese Verpflichtung müsse deutlicher als Teil des Professionswissens und -handelns betont werden. Schulleitungen kennen zwar ihren Eid als Beamt*innen, aber sie nehmen vor allem subtile und indirekte Formen von Rassismus nicht unbedingt wahr, wenn sie nicht sensibilisiert dafür sind. Dabei wird auf den Widerspruch aufmerksam gemacht: „Wir haben Antidiskriminierungsgesetze und Verpflichtungen. Sie sollen sensibilisiert werden, aber wenn sie nicht wollen, dann macht es keinen Sinn. Sensibilisierungsmaßnahmen müssen durchgeführt werden.“

Neben dem Beamtenrecht wird auf die Landesverfassungen und Schulgesetze als Orientierungsrahmen hingewiesen. Zudem werden Schutzkonzepte mit Blick auf die Nutzbarkeit zum Abbau von Rassismus reflektiert. Sie böten Intervention, aber keine Prävention. In NRW gebe es seit kurzem einen Präventionsordner und in Oldenburg einen Präventionsrat, der Empfehlungen erarbeite. Die Frage wurde gestellt, wie Schulen aussehen sollten, um Kinder und Jugendliche präventiv schützen zu können. Hier wird allerdings darauf hingewiesen, dass Rassismus ja für die Betroffenen Teil der Normalität und auch des schulischen Alltags sei und darum Prävention zu kurz greife. Das Rassismus-Thema sei bereits in der Schule vorhanden, müsse nur besprechbar gemacht werden. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass für Schulleitungen und Lehrkräfte Rassismus oftmals schwer zu greifen sei „wegen der vielen Ismen“, wie es manchmal



benannt wird, und darum in der Schulentwicklung Rassismuskritik bisher unterbeleuchtet sei. Wenn Schulleitungen sich mit Rassismus befassen, dann mit Blick auf die bessere Schulsteuerung der Schüler*innenschaft. Gemeinsam wurden mögliche Maßnahmen gesammelt:

- › Rassismuskritik sollte bereits im Lehramtsstudium und im Referendariat bearbeitet werden.
- › Schulaufsicht einbeziehen: Die Schulaufsicht kann Räume der Reflexion anbieten; als Teil der Schulverwaltung kann sie neben einem sicheren Raum, in dem Schulleitungen besprechen können, was „wirklich Sache“ ist, ebenso Standards und klare Anforderungen vermitteln.
- › Regionale Vernetzung der Schulleitungen, um rassismuskritische Bildungslandschaften regional gemeinsam zu gestalten
- › Entwicklungsberater*innen müssen selbst im Hinblick darauf, was Schulleitungen brauchen

und sich wünschen, sowie auf Standards des Diskriminierungsschutz und rassismuskritischer Bildung geschult sein.

- › Gespräche zwischen Schulrät*innen und Schulleitungen im Themenfeld initiieren, dazu ggf. vorhandene Netzwerke nutzen: wenn eine generelle Offenheit da ist, braucht es Schulterchluss und Vernetzung, Schaffen von Zeitkapazitäten und Synergien, Räume zum Nachdenken über die eigene Wirksamkeit und um Wissenslücken zu schließen.
- › Für Schulleitungen ist ein guter Überblick über bestehende Angebote wichtig (dies bietet beispielsweise die Mediathek des Projektes Bildungslücke_Rassismus <https://bildungsluecke-rassismus.de/mediathek/> sowie die Vielfalt-Mediathek <https://www.vielfalt-mediathek.de/>).



Empfehlungen an die verschiedenen Akteur*innen-gruppen

In der zweiten Arbeitsphase ging es um die Frage, welche Form der Unterstützung für die Initiierung und Umsetzung rassismuskritischer Schulentwicklung von welchen Akteur*innen gebraucht wird. Es wurden drei Räume mit jeweils einer Frage eröffnet, denen sich die Teilnehmenden je nach Interesse zuordnen konnten:

- › Raum 1: Welche Form von Unterstützung brauchen Sie von Schulleitungen für die Initiierung und Umsetzung rassismuskritischer Schulentwicklung?
- › Raum 2: Welche Form von Unterstützung brauchen Sie von Bildungsverwaltungen für die Initiierung und Umsetzung rassismuskritischer Schulentwicklung?

- › Raum 3: Welche Form von Unterstützung brauchen Sie von Fortbildungsinstituten für die Initiierung und Umsetzung rassismuskritischer Schulentwicklung?

Empfehlungen an Bildungsministerien und Schulverwaltungen

- › Rahmenbedingungen für rassismuskritische Schulentwicklung schaffen: Finanzielle und zeitliche Ressourcen zu Verfügung stellen, u. a. um Schulen langfristige externe Expert*innen zur Begleitung der Schulen zu ermöglichen, Basiskonzept zur Verfügung stellen und Konzepte und Handreichungen öffentlich zugänglich machen, im Blick behalten, die Schulgemeinschaft zu stärken
- › Ausbildung und Fortbildung der Schulleitungen: Das System zur Professionalisierung von Schulleitungen überdenken bzw. überarbeiten in Richtung „lebenslanges Lernen“ bzw. durchgehende Fortbildungsangebote

- › Verpflichtung der Schulleitungen zur Fortbildung, auch mit dem Kollegium zusammen / ggf. kann Verpflichtung allerdings auch nachteilig wirken
- › Langfristige externe Qualitätssicherung
- › Professionalisierung der Schulaufsicht zur rassismuskritischen Bildung und Schulentwicklung
- › Schulaufsicht sollte Rassismuskritik als Thema aktiv in Schulen einbringen und dabei auf die Zugänglichkeit achten
- › Rassismuskritik und Intersektionalität im Studium und im Referendariat verpflichtend implementieren
- › Kritische Überarbeitung des Curriculums
- › Die Angebotsstruktur im Schulportal ist umfangreich und sehr unübersichtlich; notwendige Angebote werden nicht gefunden; Angebotsstruktur sollte überarbeitet werden
- › Behörde soll vorgeben, dass nicht nur Lehrer*innen, sondern alle Angestellten einer Schule einzubeziehen sind, wenn es um rassismuskritische Schulentwicklung geht

Empfehlungen an Fortbildungsinstitute

- › Fortbildungsinstitute reagieren auf Bedarfe: Allerdings wird Rassismuskritik in den Schulen als zusätzliches „On-top-Thema“ verstanden und hat keine Priorität. Alltägliche Relevanz des Themas muss deutlich gemacht werden
- › Die meisten Schulen sehen, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus grundsätzlich wichtig ist, aber sie wissen nicht, wie sie damit konkret umgehen sollen. Daher müssen Fortbildungsangebote Schulen begleiten und nicht nur beraten. Es braucht Expert*innen vor Ort
- › Fortbildungen müssen sich individuell an die Einzelschulen anpassen und bedarfsorientiert arbeiten. Dabei ist eine professionelle Begleitung notwendig. Sinnvoll wäre ein Tool, in das Schulen ihre Bedarfe für sich selbst und für die Lehrer*innen eingeben können. Anhand von Indikatoren zeigt das Programm dann den Landesinstitutionen an, welche Schulen Unterstützung zu welchen Themen brauchen (z. B. Rassismuskritik)
- › Regionale Bedingungen berücksichtigen, u. a. lange Anfahrten; Querschnittsangebote in Regionen anbieten, in denen die Schulleitungen tätig sind (gerade in Flächenländern wichtig)
- › Fortbildungsangebote sollen auch wichtige außerschulische Akteur*innen im regionalen Umfeld einbeziehen
- › Angebote mit niedrigschwelligem Zugang, die in den dichten Arbeitsalltag von Schulleitungen passen, z. B. Podcasts, kurze Videos (von ca. 30 Minuten), die zu jeder Zeit abrufbar sind, mit denen erstmal niedrigschwellig Wissenslücken geschlossen werden können
- › Da Angebote nicht ausreichen, die sich nur auf die theoretischen Grundlagen beschränken, sind kurze Fortbildungsformate eher als Fortsetzungsangebote zu konzipieren
- › Schulleitungen melden zurück, dass sie lieber an mehrtägigen Angeboten mit kostenloser Übernachtung und der Möglichkeit, mit anderen Schulleitungen zusammenzukommen teilnehmen, so können sich auch Netzwerke bilden. Ein Abstand von Schule und beruflichen Anforderungen erleichtert es, sich auf die Inhalte einlassen zu können (in Berlin wollen die Schulleitungen eher nicht so lange von der Schule fernbleiben)
- › Staatliche Fortbildungsinstitute sind abhängig von den Ministerien. Daher können die finanziellen Mittel für rassismuskritische Angebote umgelagert werden. Es bedarf einer Kontinuität, Verstetigung und Zuverlässigkeit der Angebote wie an Universitäten, unabhängig von politischen Veränderungen
- › Es wäre hilfreich, die Angebotsstruktur von Fortbildungen für Schulleitungen zu

vereinfachen – es gibt ein großes Angebot, das sich nicht leicht handhaben lässt; online könnten Filterfunktionen helfen (bspw. thematisch oder nach Anbietern), ebenso könnten Einschätzungen mit Empfehlungen die Suche erleichtern

- › Fortbildungsinstitute sollten eine Stelle zur Anerkennung externer Fortbildungen einrichten
- › Fortbildungsinstitute verantworten auch das Referendariat; die zweite und dritte Phase könnten thematisch verzahnt werden
- › Fortbildungsinstitute müssen auch selbst rassistisch kritisch professionalisiert werden
- › Stärkere Zusammenarbeit der Fortbildungsinstitute (statt Konkurrenz), sich gegenseitig einladen, Inhalte und Konzepte zu Rassistik teilen (in NRW orientiere sich die Schulentwicklung eher an Management- und Messbarkeitsfragen). Es braucht eine gemeinsame, bundesweit geführte Debatte dazu, was Schule heute eigentlich ist. Was sind die Normalitätserwartungen? Gehen alle Kinder eigentlich gerne in die Schule? Was für eine Schulentwicklung wollen wir? Fortbildungsinstitute könnten diese Fragen stellen

Empfehlungen an Schulleitungen

- › Schulleitungen sollten Informationen an Fortbildungsinstitute geben, was sie konkret benötigen bzw. ihre konkreten inhaltlichen und zeitlichen Bedarfe
- › Ein Beispiel: Ein Projekt zu Antirassismus ist in der Schule gescheitert. Lehrer*innen haben sich sehr dagegen gewehrt und auf die Schulleitung eingewirkt, sodass die Projekte beendet wurden (trotz dafür vorhandener Gelder). Schulleitung sagt, es ist ihr wichtig, dass die Schule demokratisch und rassistisch frei ist, trotzdem wurde nichts gegen die Beendigung des Projekts unternommen. Das Problem sei

auch, dass Programme von außen durchgeführt werden und die Schule dann allein gelassen wird. Programme müssen mit der Schule entwickelt und langfristig begleitet werden

- › Es gibt keine Schulen ohne Rassismus: Problematisch ist, wenn z. B. kirchliche Schulen Rassismus verneinen: „Das gibt es bei uns nicht. Wir sind ja kirchlich“
- › Mehr Offenheit, rassistische Fälle zu melden: Schulleitungen trauen sich nicht, zum Schulamt zu gehen, da sie einen schlechten Ruf befürchten. Deswegen werden Fälle nicht gemeldet und z. B. rechtsextreme Strukturen werden nicht frühzeitig bekämpft. Schulleitungen müssen sich früher melden, damit Probleme nicht eskalieren und evtl. eine breitere öffentliche und mediale Aufmerksamkeit erhalten. Zudem stünden Schulleitungen oft in Konkurrenz zueinander und sprächen auch deshalb Probleme nicht an
- › Schulleitungen sollten von sich aus mehr Interesse an rassistisch kritischen Fortbildungen zeigen (Vorbildcharakter)
- › Es gilt, Rassistik als langfristigen Prozess anzulegen, der Kontinuität und Zuverlässigkeit braucht. Dem entgegen steht, dass Schulen kurzfristig absagen oder nur kurzfristige Angebote wollen
- › Schulleitungen machen oft Top-down-Vorgaben im Kollegium und übersehen dabei, dass das Thema auch sie und nicht nur die Lehrkräfte betrifft. Auch muss die Schulgemeinschaft als Ganzes rassistisch kritische Schulentwicklung tragen. Dafür braucht es auch Bottom-up-Ansätze
- › Alle brauchen eine rassistisch kritische Sensibilisierung. Schulleitung soll Rassismus nicht nur als Problem der Schüler*innen wahrnehmen
- › Bei Schulberatungen sollten nicht nur Schulleitungen teilnehmen, sondern auch Lehrer*innen, andere Angestellte, Schüler*innen und Eltern einbezogen werden

- › Schulleitungen sollen Psycholog*innen, Sozialarbeiter*innen usw. bei Fortbildungsmaßnahmen involvieren
- › Schulleitungen dürfen rassistische Aussagen von Lehrer*innen nicht ignorieren. Damit werden rassistische Aussagen sagbar und Fortbildungen können nicht gewinnbringend sein
- › Rassismus soll nicht nur unterbunden, sondern auch kritisch thematisiert werden, um Haltungen nachhaltig zu ändern. Wichtig: Fortbildungen sollen Awareness herausbilden, um rassistische Aussagen als solche erkennen und benennen zu können. Es geht darum, dass Schulen Schüler*innen transparent machen können, warum Aussagen rassistisch sind und welche Folgen rassistische Aussagen haben können

Nach den zwei Arbeitsphasen fand zum Abschluss der Fachtagung eine **Fishbowl-Diskussion** statt, bei der die Teilnehmenden nochmal für sie relevante Aspekte ergänzen konnten, die noch nicht thematisiert wurden.

Ein Schulleiter betont, dass er mit dem Fachgespräch festgestellt hat, dass es „viele Gleichgesinnte“ gibt. Bei den Teilnehmenden des Fachgesprächs handele es sich jedoch eher um eine „Bubble“ der Aktiven im Themenfeld. Es sei davon auszugehen, dass viele Menschen anderer Meinung seien, auch viele Schulleitungen würden vermutlich diese Perspektiven nicht teilen.

Es gebe daher noch viel zu tun, damit Schüler*innen nicht weiter dem Rassismus in der Schule ausgesetzt sein und unter ihm leiden müssen. Hierdurch generiere das Schulsystem „Schulversager*innen“ und trage dazu bei, dass Schüler*innen weniger erfolgreich sein können. Eine weitere Teilnehmerin aus der Fortbildung wirft die Frage auf, an welchen Stellen Schulleitungen verpflichtet werden müssen und an welchen Stellen es Freiwilligkeit bedürfe. Gleichzeitig spricht sie sich für die Verpflichtung zu einer rassismuskritischen Professionalisierung von Schulleitungen aus, da der Abbau von Rassismus eine Aufgabe von Schulleitungen sei. Allerdings

bräuchten Schulleitungen bei der rassismuskritischen Schulentwicklung Unterstützung, insbesondere Grundschulen, da diese keine Funktionsstellen besitzen. Als Fortbildnerin nimmt sie mit: Wie kann ich unterstützen? Aber wie kann ich auch Druck ausüben?

Schulleitungen seien Führungskräfte, also liegt es in ihrer Verantwortung, rassismuskritische Schulentwicklung zu initiieren, zu gestalten und mitzugestalten. Externe Begleitung sei wichtig, um Schulleitungen zu unterstützen. Dabei solle Rassismuskritik nicht nur als „Add-on“ (Erweiterung) verstanden werden. Ein weiterer Hinweis bezieht sich auf Parallelstrukturen und die Frage, ob es verschiedene Ansprechpartner*innen für rassismuskritische Fortbildungen brauche oder es nur eine verlässliche Fortbildungsinstitution geben solle, an die sich alle Schulleitungen wenden können. Es gebe allerdings spezifische Themen, für die es spezifische Fortbildungsangebote brauche, weswegen externe Expertise notwendig sei. Es müsse auch mehr über die Nachhaltigkeit von Fortbildungen nachgedacht werden. Oft würden einzelne Kolleg*innen zu Fortbildungen geschickt, aber die Inhalte kämen anschließend nicht im Alltag des Kollegiums an. Hier wird nochmal darauf hingewiesen, dass es in NRW verpflichtend sei, dass jede Schule ein eigenes Konzept entwickelt, da eine einzelne Veranstaltung nicht ausreichen könne. Alle Diskutant*innen waren sich einig, dass sie aus dem Fachgespräch wichtige Impulse und neue Perspektiven zur rassismuskritischen Schulentwicklung mitnähmen. Ein weiterer Austausch zwischen den Ländern, auch um bspw. Good-Practice-Beispiele zu teilen, wäre sehr wünschenswert. Kritisiert wird, dass der ausreichende politische Wille und die Rückendeckung aus der Politik beim Thema fehle. Hier brauche es eindeutig einen stärkeren politischen Willen auf allen Ebenen, die demokratischen Werte in den Schulen zu stärken und gegen Rassismus vorzugehen.

IV. Kurzbiografien der Autor*innen

Prof. Dr. Aysun Dođmuş leitet an der TU Berlin das Fachgebiet Erziehungswissenschaft – Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft und ist u. a. Vizedirektorin der School of Education. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören migrationsgesellschaftliche Konstellationen und ihre intersektionale Rassismusrelevanz in Bildungskontexten der Schule und Lehrer*innenbildung, sowie Schulentwicklung, pädagogisches Handeln, Professionalität und (situierte) Professionalisierung in Migrationsverhältnissen.

Kamila Bonk hat DaF/DaZ außerschulisch und Deutsch und Geschichte auf Gymnasiallehramt studiert und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung (IfB) im Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Interessens- und Forschungsschwerpunkte sind Linguizismuskritik, Mehrsprachigkeit in der Schule, rassismuskritische Lehrer*innenprofessionalisierung und rassismuskritische Schulentwicklung.

Dr. Dennis Barasi ist Lektor am Arbeitsbereich Bildung in der Migrationsgesellschaft an der Universität Bremen. Zudem ist er Ansprechpartner für von antimuslimischem Rassismus betroffene Studierende am Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaften an der Universität Bremen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Rassismuskritik in (Hoch-)Schulen und in der öffentlichen Verwaltung, politische und weltanschauliche Positionierung in der Migrationsgesellschaft, Lehrer*innenprofessionalisierung sowie die Grounded Theory Methodology.

V. Über das Projekt

Von 2023 bis 2025 führte LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. das Projekt Bildungslücke_Rassismus – Beraten. Vernetzen. Stärken. durch, mit dem Ziel, Kinder, Jugendliche und Eltern, die im Bildungsbereich rassistische Diskriminierung erfahren, zu stärken und Akteur*innen der Schullandschaft zu vernetzen, zu qualifizieren und ihnen professionelle Handlungsstrategien im Umgang mit Rassismus zu vermitteln. Das Projekt wird durch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, zugleich Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus gefördert.

VI. Impressum

Diese Publikation ist im Projekt Bildungslücke_Rassismus entstanden.
bildungsluecke-rassismus.de

Autor*innen der Studie und der Dokumentation

des Fachgesprächs: Dennis Barasi, Kamila Bonk, Prof. Dr. Aysun Doğmuş

Redaktionsteam: Anna Ackermann, Louis Addy, Saphira Lopes, Elena Pfautsch, Aliyeh Yegane Arani

Illustrationen: © Mina Braun

Titelbild: © Curated Lifestyle

Gestaltung: Diana Bobb

Korrektorat der Publikation: Sharif Bitar

Lektorat der Studie: Sharif Bitar

Druck: dieUmweltdruckerei

Herausgegeben von



LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V.
Rheinstraße 45
12161 Berlin
030 308 798-0
info@life-online.de

Geschäftsführung: Martina Bergk, Mara Höhl

Registergericht: Berlin-Charlottenburg

Registernummer: VR 9361 Nz

Berlin, November 2025

*Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, zugleich Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus als Zuwendungsgeberin dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Verfasser*innen beim Projektträger LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V. die alleinige Verantwortung. Die Beauftragte distanziert sich ausdrücklich von allen Inhalten, die möglicherweise straf- oder haftungsrechtlich relevant sind.*

Gefördert durch:

