

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Formats CampusPublik der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt auf der Website www.lpb.sachsen-anhalt.de im Dezember 2022 veröffentlicht.

Ethnische Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden: Welche Interventionen bieten Potential zur Unterstützung betroffener Schüler*innen und welche Strategien gibt es, um Vielfalt und Toleranz im Schulalltag zu verankern?

von Jennifer Weiss

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt
Landesprüfungsamt für Lehrämter

Erstgutachter*in Julia Wenzing
Zweitgutachter*in Sophie Hölscher

27. Januar 2022

Zusammenfassung

Ethnische Diskriminierung kann in allen Bereichen des Lebens auftreten. So bleiben auch in Schulen Kinder und Jugendliche davon nicht verschont. Die Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die gesamte Zukunft der Betroffenen sind verheerend. Aus diesem Grund ist das Ergreifen präventiver und intervenierender Maßnahmen von großer Relevanz. Welche Interventionen Potential bieten, die von ethnischer Diskriminierung betroffenen Schüler*innen zu unterstützen, soll in dieser Arbeit dargelegt werden. Zudem soll aufgezeigt werden, wie durch diese Maßnahmen Vielfalt und Toleranz im Schulalltag verankert werden können, um langfristig ethnischer Diskriminierung entgegenzuwirken. Um dieses Vorhaben zu erreichen, ist eine umfangreiche Literaturrecherche betrieben worden. Daraus resultierend sind das Programm *WIRwerden*, welches auf der Kontakthypothese basiert und außerdem die Methoden *Healing Classrooms* und *Diversity Trainings* als zielführend erachtet und demzufolge für diese Arbeit ausgewählt worden. Die Auseinandersetzung mit den genannten Maßnahmen hat ergeben, dass diese Methoden Potential haben, von ethnischer Diskriminierung betroffene Schüler*innen zu unterstützen und zugleich die Bereitschaft zu Multikulturalität und Toleranz in Schulen zu verankern.

Abstract

Ethnic discrimination can occur in all areas of life. Even children and adolescents can suffer from it at school. The effects on the well-being and the whole future of the affected pupils can be devastating. Therefore, taking preventive and interventional measures is important. Interventions which have potential to support the pupils suffering from ethnic discrimination should be expounded in this thesis. In addition, this thesis should point out how these interventions can anchor diversity and tolerance in the everyday school life and counteract ethnic discrimination in the long term. To achieve this an extensive literature research has been done. As a result of this, the program *WIRwerden*, which is based on the contact hypothesis and furthermore the methods *Healing Classrooms* and *Diversity Training* have been considered as effective. Therefore, those have been chosen for this thesis. The examination of the mentioned interventions has shown that those have high potential to support pupils affected by ethnic discrimination and at the same time to anchor the willingness to multiculturalism and tolerance in schools.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Begriffsklärungen	2
2.1. Ethnische Diskriminierung	3
2.2. Migration.....	3
2.2.1. <i>Akkulturationsmodell (John Berry)</i>	4
2.3. Toleranz	7
3. Ethnische Diskriminierung im schulischen Kontext	7
3.1. Direkte Diskriminierung	8
3.2. Indirekte Diskriminierung	8
3.2.1. <i>Mikroaggressionen</i>	9
3.3. Belästigung und Mobbing	10
4. Auswirkungen ethnischer Diskriminierung	10
4.1. Auswirkungen auf das Wohlbefinden.....	11
4.1.1. <i>Stress</i>	13
4.1.1.1. Das kognitiv-transaktionale Stressmodell (Lazarus und Folkman)	14
4.2. Auswirkungen auf das Schüler*innenhandeln	15
4.2.1. <i>Stereotype-Threat-Theorie</i>	16
4.3. Auswirkungen auf das Lehrer*innenhandeln.....	17
4.3.1. <i>Erwartungseffekt - der Pygmalioneffekt</i>	17
4.3.2. <i>Halo-Effekt</i>	18
5. Prävention und Intervention	19
5.1. Maßnahmen für Schüler*innen	19
5.1.1. <i>Kontakthypothese</i>	20
5.1.1.1. Programm WIRwerden.....	21
5.1.2. <i>Healing Classrooms</i>	26
5.1.2.1. Kontrollüberzeugungen fördern.....	27
5.1.2.2. Zugehörigkeitsgefühl herstellen.....	27
5.1.2.3. Steigerung des Selbstwertgefühls	28
5.1.2.4. Positive Bindungen unterstützen	29
5.1.2.5. Förderung der intellektuellen Anregung	30
5.2. Maßnahmen für Lehrer*innen	32
5.2.1. <i>Diversity-Training</i>	32
6. Fazit	34
7. Referenzen	37

Ethnische Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden: Welche Interventionen bieten Potential zur Unterstützung betroffener Schüler*innen und welche Strategien gibt es, um Vielfalt und Toleranz im Schulalltag zu verankern?

1. Einleitung

Amir, ein zugewandeter Junge aus Afghanistan, wird von seinen Mitschüler*innen wiederholt als *Kanake* bezeichnet. Zudem wird er von gemeinsamen Aktivitäten auf dem Schulhof ausgeschlossen. Fatima, ein Mädchen syrischer Abstammung, erhält im Vorlesen trotz gleicher Leistung eine schlechtere Note als ein Kind ohne Migrationshintergrund. Derartige und weitere Formen von ethnischer Diskriminierung können im schulischen Alltag zugewandeter Jungen und Mädchen auftreten. Dies geht aus Datenerhebungen der Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen hervor, bei der regelmäßig Vorfälle ethnischer Diskriminierung gemeldet werden (ADAS, 2018). Laut dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland dürfte allerdings kein Mensch ein solches Leid erfahren müssen. Denn im Artikel 3 heißt es, dass niemand aufgrund „seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft [...] benachteiligt oder bevorzugt werden“ darf (Art. 3 Abs. 3 GG). Der Inhalt dieses Gesetzes lässt auf gleiches Recht, gleiche Chancen und Teilhabe für alle Menschen schließen, was sowohl die Bildungsmöglichkeiten als auch das moralische Miteinander einschließt. Somit ist eine diskriminierende Handlung jeglicher Art gegen das Gesetz, was zum einen zum Unterlassen dieser führen sollte. Doch nicht nur zur Wahrung des Gesetzes, sondern auch aus moralischen Gründen und in Anbetracht der Folgen für die Betroffenen, sollten derartige Ungleichbehandlungen vermieden werden. Um dies zu erreichen, ist der Abbau von Vorurteilen gegenüber migrierenden Personen und zugleich die Förderung der Bereitschaft zur Multikulturalität der Gesellschaft unabdingbar. Dazu können Lehrpersonen einen erheblichen Beitrag leisten, indem sie durch geeignete Maßnahmen zur Prä- und Intervention von ethnischer Diskriminierung Vielfalt und Toleranz im Schulalltag verankern. Zum einen werden dadurch Schüler*innen unterstützt, die gegenwärtig unter ethnischer Diskriminierung leiden. Zum anderen wird ein Grundstein für eine friedliche, multikulturelle Gesellschaft gelegt, wenn die Lernenden bereits in jungen Jahren kulturelle Diversität als etwas Normales erfahren und Stereotypen und Vorurteile abgebaut werden. Denn die Kinder und Jugendlichen der Gegenwart bilden die Gesellschaft der Zukunft.

Das Ziel dieser Arbeit soll es demzufolge sein, Interventionen aufzuzeigen, welche zur Unterstützung von ethnischer Diskriminierung betroffener Schüler*innen Potential bieten. Zugleich sollen damit Strategien thematisiert werden, die zur Verankerung von Vielfalt und

Toleranz im Schulalltag beitragen können. Mittelbar soll zudem ein Bewusstsein für die Konsequenzen von ethnischer Diskriminierung geschaffen werden, um zu verdeutlichen, wie bedeutend die Auseinandersetzung mit der Thematik auf der schulischen Ebene ist.

Dafür werden zunächst die Begriffe erklärt, welche zum Verständnis der Problematik grundlegend sind. Im weiteren Verlauf wird anhand von praxisbezogenen Beispielen aufgezeigt, welche Formen ethnische Diskriminierung im schulischen Kontext annehmen kann. Dies soll unter anderem dazu beitragen, Ungleichbehandlungen zu erkennen, da diese nicht immer auf den ersten Blick ersichtlich sind. Anschließend werden die Auswirkungen ethnischer Diskriminierung thematisiert, welche neben dem Wohlbefinden auch das Schüler*innen- und Lehrer*innenhandeln betreffen. Dadurch soll dargelegt werden, dass ein Intervenieren gegen ethnische Diskriminierung zwingend erforderlich ist. Inwiefern diese Interventionen erfolgen können, wird im Anschluss erläutert. Es werden dafür sowohl die Schüler*innen betreffende Maßnahmen als auch eine auf die Lehrpersonen bezogene Interventionspraktik angeführt. Abgeschlossen wird diese Arbeit mit einem Fazit, in welchem eine Antwort auf die Leitfrage dieser Arbeit gegeben wird.

2. Begriffsklärungen

Zunächst sollen elementare Begriffe, deren Kenntnis zum Verständnis des Themas dieser Arbeit grundlegend sind, erläutert werden. Dafür ist es notwendig, zuallererst auf den Terminus der *Diskriminierung* im Allgemeinen einzugehen. Dieser bezeichnet „die illegitime Ungleichbehandlung von Menschen (oder Gruppen) aufgrund der Zuschreibung eines spezifischen Merkmals bzw. einer Kategorienzugehörigkeit“ (Dieckmann, 2017, S. 154). Sorgt das zugeordnete Merkmal dafür, dass die jeweilige Person oder Personengruppe von den *Normalitätsvorstellungen* des merkmalszuschreibenden Individuums abweicht, kann es zur Diskriminierung kommen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2019). In Form von

„Äußerungen, Handlungen oder Unterlassungen“ werden die den nicht der Vorstellung entsprechenden Menschen ausgegrenzt, abgewertet, benachteiligt, belästigt oder bedroht, was Unwohlsein bei den Betroffenen verursachen kann (ADAS, o.J., Abs. 1).

Die Merkmale, aufgrund derer Menschen Diskriminierung erfahren müssen, sind verschieden. So werden Personen beispielsweise aufgrund ihrer Herkunft, Kultur, Sprache oder Hautfarbe diskriminiert, aber auch das Geschlecht, die Religion, die Sexualität oder eine Behinderung können ausschlaggebend sein (ADAS, o.J.). Da für den weiteren Verlauf dieser Arbeit die ethnische Diskriminierung von Bedeutung ist, wird diese im sich anschließenden Abschnitt genauer beleuchtet.

2.1. Ethnische Diskriminierung

Bildet „die Sprache, der Dialekt, die Hautfarbe, der nationale Ursprung oder die Abstammung“ eines Menschen den Grund für die Ungleichbehandlung, so ist von einer *ethnischen Diskriminierung* die Rede (Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration, o.J., Abs. 1). Diese kann in verschiedenen Bereichen des Lebens wie beispielsweise der Bildung, der Wohnungssuche und auf Arbeitsmarkt auftreten und einen erheblichen Einfluss auf das Leben der Betroffenen nehmen (Schneider & Yemane, 2014). Ergebnisse einer Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes von 2016 haben gezeigt, dass Personen aus eingewanderten Familien häufig diskriminiert werden. Bei der Befragung gaben ca. 50,4% der Menschen mit Migrationshintergrund an, binnen der vergangenen zwei Jahre von ethnischer Diskriminierung betroffen gewesen zu sein (Beigang et al., 2017). Aus dieser Zahl geht hervor, dass Toleranz und die Bereitschaft zur Multikulturalität in der Gesellschaft noch ausbaufähig sind. Was explizit unter der Bezeichnung *Person mit Migrationshintergrund* und dem Begriff *Migration* zu verstehen ist, soll nachfolgend erläutert werden.

2.2. Migration

Die Verlegung des räumlichen Lebensmittelpunktes eines Menschen wird als *Migration* bezeichnet. Geschieht die Umsiedlung dabei über Staatsgrenzen hinaus, so wird dies *internationale Migration* genannt (Ministerium für Inneres, Bau und Heimat, o.J.). Wird im weiteren Verlauf der Arbeit von Migration gesprochen, so ist stets die Bezeichnung im Sinne der letzteren Variante gemeint.

Jene räumliche Verlegungen von Lebensmittelpunkten sind in der heutigen Zeit allgegenwärtig. Die Gründe, weshalb Menschen migrieren, sind verschieden. Mangelnde Bildungs- oder Arbeitsmöglichkeiten, aber auch politische beziehungsweise gesellschaftliche Konflikte des Geburtslandes können potentielle Ursachen für die Umsiedlung in ein anderes Land darstellen (Bundesministerium für Wirtschaft und Entwicklung, o.J.). Die Intension hinter dem Verlassen des Wohnortes bildet die Verbesserung der Lebensumstände, die im Aufnahmeland erreicht werden soll (Bundesministerium für Wirtschaft und Entwicklung, o.J.).

Dass Deutschland ein Land darstellt, welches für viele Menschen eine solche Aufwertung der Lebensumstände bieten kann, ist an den Zahlen der Bevölkerungsverteilung ersichtlich. Im Jahr 2019 leben nach Ergebnissen des Mikrozensus insgesamt 81,8 Millionen Menschen in Deutschland. Darunter weisen 21,2 Millionen Personen einen Migrationshintergrund auf (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2019). Von dem Terminus *Person mit*

Migrationshintergrund ist die Rede, wenn diese Person „selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch die Geburt besitzt“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2019, S. 15). Es sind demzufolge „zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer[*innen], zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, Spätaussiedler[*innen]“, Menschen, die durch eine Adoption von einem deutschen Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben und „mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Kinder der vier zuvor genannten Gruppen“ in die Bezeichnung *Person mit Migrationshintergrund* mit inbegriffen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2019, S. 157).

Eine Folge des Faktes, dass Menschen mit diversen ethnischen Herkunftten gemeinsam in einer Gesellschaft leben, bildet die Tatsache, dass Gruppen von Menschen mit diversen kulturellen Hintergründen aufeinandertreffen. Dies kann „Veränderungen in der Kultur und Lebensweise einer oder mehrerer Gruppen“ zur Folge haben (Zagefka & Nigbur, 2009, S. 173). Derartige Veränderungen werden als *Akkulturation* bezeichnet und meinen das Übernehmen von „Elementen einer bis dahin fremden Kultur durch Einzelpersonen, Gruppen oder ganze Gesellschaften“ (Esser, 2018, S. 3). Dabei können per Exempel „Werte, Normen [...], Gewohnheiten, Identifikationen und Überzeugungen, Handlungsbereitschaften und tatsächliches Verhalten [...] aber auch die Sprache“ übernommen werden (Esser, 2018, S. 3). Bezüglich solcher Veränderungs- beziehungsweise Anpassungsprozesse existieren bei den Migrant*innen verschiedene Einstellungen, welche individuell sehr unterschiedlich aussehen können. John Berry, ein amerikanischer Psychologe, hat unterschiedliche Reaktionen der Menschen in Folge der Umsiedlung in eine andere Kultur in einem Modell zusammengefasst, auf welches im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

2.2.1. Akkulturationsmodell (John Berry)

Wie bereits angedeutet, zeigen Migrant*innen verschiedene Reaktionen bezüglich der Anpassung an die Kultur der Aufnahmegesellschaft. So halten manche Menschen mehr an Traditionen, Werten etc. ihrer Herkunftskultur fest als andere, welche sich davon stark loslösen und ihren Fokus vermehrt auf die neue Kultur und deren Mitglieder setzen. John Berry hat diese verschiedenen Verhaltensweisen in einem Ansatz dargelegt, in welchem bei den Migrant*innen zwei grundlegende Komponenten, „die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur“ und die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme mit den „Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft“, von Bedeutung sind (Nauck, 2008, S. 109). Je nachdem, wie wertvoll diese beiden Aspekte von den migrierenden Personen individuell erachtet werden, vertreten sie eine von vier *Akkulturationsorientierungen* (Maehler et al., 2019). Diese Orientierungen sind veränderbar und werden auch als *Strategien* bezeichnet (Nauck, 2008). Welche Strategie

gehegt wird, hängt jedoch nicht lediglich von der zugewanderten Person selbst, sondern zudem von den gegebenen Bedingungen durch die Aufnahmegesellschaft ab. John Berry geht davon aus, dass der Akkulturationsprozess vor allem davon beeinflusst wird, inwieweit die zugewanderte Person „am kulturellen Leben der Mehrheitsgesellschaft partizipiert und welche Akzeptanz (kulturell, gesellschaftlich und politisch) [sie] von Seiten der Gesellschaft erfährt“ (Madubuku, 2011, S. 74). Demzufolge ergibt sich je nach den Gegebenheiten der Aufnahmegesellschaft und der Einstellung der zugewanderten Person selbst, die Ausübung einer von vier *Akkulturationsstrategien*, die im Folgenden näher beschrieben werden.

Die *Integration* bildet eine der möglichen Orientierungen, die von Migrant*innen vertreten werden kann. Bei dieser ist es den zuwandernden Personen wichtig, sowohl Elemente der Ursprungskultur zu erhalten als auch für Elemente der Aufnahmegesellschaft offen zu sein (Nauck, 2008). Der Kontakt zu den Menschen der neuen Kultur liegt bei dieser Haltung im Interesse der Migrant*innen (Maehler et al., 2019). Hegen zuwandernde Menschen diese Einstellung, stellt dies eine gute Voraussetzung für eine erfolgreiche Akkulturation dar. Eine weitere Voraussetzung ist, dass die Aufnahmekultur zur Multikulturalität bereit ist und die Neuankömmlinge akzeptiert. Sind beide Bedingungen gegeben, kann für die zugewanderten Personen „eine vollständige Partizipation auf gleicher Ebene in allen Gesellschaftsbereichen“ gelingen (Nauck, 2008, S.77).

Des Weiteren kann die Strategie der *Assimilation* von Migrant*innen verfolgt werden. Für diese Orientierung ist es charakteristisch, dass sich die zuwandernden Personen lediglich für die Kultur und Menschen des Aufnahmelandes interessieren. Von der eigenen Herkunftskultur wird sich vollständig losgelöst. Nauck (2008) geht davon aus, dass diese Haltung von denjenigen Menschen angenommen wird, die sich in geringen Ausmaßen mit ihrer Herkunft identifizieren.

In beiden bisher angeführten Strategien zeigen Migrant*innen Interesse an der Anpassung an die Kultur und Gesellschaft des Aufnahmelandes. Laut Aussagen psychologischer Forscher*innen könnte das Hegen dieser Einstellungen auf „psychische[s] und psychosomatische[s] Wohlbefinden“ der Zugewanderten im Aufnahmeland zurückzuführen sein, welches aus einem „friedlichen und harmonischen Zusammenleben“ der Menschen resultiert (Zagefka & Nigbur, 2009, S. 175). Daraus geht hervor, dass die Haltung des Aufnahmelandes gegenüber der Migrant*innen für die erfolgreiche Akkulturation der zuwandernden Menschen von großer Bedeutung ist. Dementsprechend hat die Bereitschaft der Aufnahmegesellschaft zur Multikulturalität einen hohen Stellenwert.

Neben den bereits genannten Strategien existieren nach Berry noch zwei weitere Orientierungen, bei welchen hingegen die Anpassung an die neue Kultur im geringen Ausmaß

bis gar nicht im Interesse der Migrant*innen liegt. So sind zuwandernde Personen bei der *Separation* nicht am „Kontakt mit den Mitgliedern der Mehrheitskultur“ interessiert (Zagefka & Nigbur, 2009, S. 174). Zudem hat die eigene Kultur für Vertreter*innen dieser Strategie eine große Bedeutung, weshalb die Elemente der Herkunftskultur beibehalten werden (Zagefka & Nigbur, 2009).

Auch bei der *Marginalisierung* wird kein Kontakt zu den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft gesucht (Maehler et al., 2019, S. 8). Gleichzeitig werden in dieser Orientierung die Elemente der Herkunftskultur abgelehnt (Maehler et al., 2019). Diese Ablehnung beider Kulturen kann bei den Migrant*innen Gefühle von Angst, Entfremdung und Identitätsverlust hervorrufen, da weder ein Zugehörigkeitsgefühl zur Herkunftskultur noch zur Aufnahmekultur besteht (Berry et al., 1989). Es kann zum erhöhten Empfinden von Akkulturationsstress kommen. Mit diesem ist jenes Fühlen von Stress gemeint, welches auf einer herkunftsbedingten Ablehnung durch die Mehrheitsgesellschaft basiert (Madubuku, 2011). Dabei hängt das Ausmaß des Akkulturationsstresses, laut Berry, von den Stressoren, in dem Fall den Ablehnungserfahrungen, und den jeweiligen Bewältigungsstrategien der zugewanderten Person, ab (Madubuku, 2011).

Auch verschiedene Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen den Akkulturationsstrategien und dem Stressempfinden der Migrant*innen auseinandergesetzt haben, verweisen darauf, dass das Hegen der Orientierungen der Separation oder der Marginalisierung ein stärkeres Empfinden von Akkulturationsstress hervorruft als die Strategie der Integration (Madubuku, 2011). Durch den fehlenden Kontakt mit den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft und die dadurch empfundene mangelnde Akzeptanz erleben die Zugewanderten Gefühle der Ablehnung, welche den Stress erhöhen und eine Akkulturation an die neue Kultur hemmen. Je öfter migrierende Personen ethnische Diskriminierungserfahrungen, im Sinne des Abgelehntseins, sammeln, umso weniger erfolgreich kann eine Anpassung an das Aufnahmeland gelingen. Werden hingegen keine Erfahrungen der Ablehnung, sondern Gefühle der Zugehörigkeit und der gleichwertigen Teilhabe gesammelt, wird der Grundstein für eine erfolgreiche Akkulturation geschaffen und das Erleben von Stress gemindert (Madubuku, 2011).

Damit solche positiven Erfahrungen mit der Aufnahmekultur von den Migrant*innen generiert werden können und der Akkulturationsprozess gelingen kann, ist es von Relevanz, dass die Menschen in der Aufnahmegesellschaft zur Multikulturalität bereit sind, wie schon in vorherigen Zeilen dieser Arbeit erwähnt wurde. Diese Bereitschaft setzt ein gewisses Maß an Toleranz bei den Mitgliedern der Gesellschaft voraus, weshalb auf diesen Terminus im Folgenden eingegangen wird.

2.3. Toleranz

Toleranz bezeichnet ein „einstellungsbasiertes Verhalten [...] mittels dessen aktiv Unterschiede auf einem individuellen oder kollektiven Niveau akzeptiert werden“ und keine Versuche unternommen werden, diese Unterschiede zu beheben (Jonas & Beelmann, 2009, S. 23). Im Kontext der Migration und Gesellschaft bedeutet dies, dass Menschen, welche eine vermeintliche *Andersartigkeit* aufweisen und sich in irgendeiner Weise von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden, sei es durch die Hautfarbe, die Sprache etc., von dieser akzeptiert und als gleichwertige Mitglieder gesehen werden. Eine mangelnde Toleranz gegenüber der *Andersartigkeit* begünstigt das Auftreten von ethnischer Diskriminierung und kann demzufolge Anpassungsprozesse von migrierenden Personen behindern. Damit dies vermieden werden kann und stattdessen Akkulturationsprozesse unterstützt werden können, ist der Wert der Toleranz von großer Bedeutung. Denn in der Gesellschaft muss eine Bereitschaft zur Multikulturalität bestehen, damit eine erfolgreiche Integration der Zuwanderer geschehen kann. Nur wenn das Vorherrschen kultureller Diversität von den Menschen des Aufnahmelandes akzeptiert und damit toleriert wird, kann ein friedliches und glückliches Zusammenleben miteinander erreicht werden (Madubuku, 2011).

Um diese Akzeptanz bei der Mehrheit der Gesellschaft langfristig zu erreichen, ist es von Relevanz, dass bereits Kinder und Jugendliche mit Themen wie Toleranz und ethnischer Diskriminierung konfrontiert werden. Erfahren die Jungen und Mädchen von Beginn an, dass Multikulturalität etwas Normales und Alltägliches ist, kann der Grundstein für eine tolerante Gesellschaft gelegt werden. Denn wie in der Einleitung dieser Arbeit schon erwähnt wurde, bildet die Jugend der Gegenwart die Gesellschaft der Zukunft.

Aufgrund der Tatsache, dass Kindern und Jugendlichen bei der Förderung der Akzeptanz von Multikulturalität und folglich der Minderung von ethnischer Diskriminierung eine bedeutende Rolle zukommt, wird sich im weiteren Verlauf der Arbeit auf diese Personengruppe beschränkt. Da die Jugend einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringt, wird sich dabei auf den schulischen Kontext fokussiert. Welche Formen die ethnische Diskriminierung dort annehmen kann, wird im nächsten Teil der Arbeit aufgezeigt.

3. Ethnische Diskriminierung im schulischen Kontext

Ethnische Diskriminierung kann in sämtlichen Bereichen des Lebens und in allen Altersstufen auftreten. So sind auch Kinder und Jugendliche davon betroffen. Bereits in jungen Jahren müssen manche Jungen und Mädchen täglich Erfahrungen der Ablehnung und Benachteiligung sammeln, da ethnische Diskriminierung auch im schulischen Kontext und

damit im Alltag der Kinder und Jugendlichen präsent ist. Sie kann sowohl zwischen den Schüler*innen als auch zwischen Lehrkräften und Schüler*innen oder durch die Institution Schule selbst, beispielsweise in der Schulordnung, vorkommen. Dies geht aus Auswertungen von Diskriminierungsmeldungen der Anlauf- und Beratungsstelle ADAS hervor, die über den Zeitraum von Juni 2016 bis April 2018 dokumentiert wurden. In 58% der Fälle ging die Benachteiligungen vom Schulpersonal und in 22% der Meldungen von den Schüler*innen aus. Institutionell bedingt waren 9% der Vorfälle. Die restlichen 11% bilden Meldungen, welche entweder außerschulisch, unbekannt oder uneindeutig waren (Yegane, 2018).

Jedoch nicht nur während der Schulzeit an sich, sondern bereits vor dem Eintritt in die Grundschule oder bei Übergängen zu den weiterführenden Schulformen, können derartige Ungleichbehandlungen geschehen (Gomolla & Radtke, 2000). Dabei kann die ethnische Diskriminierung verschiedene Formen annehmen. Diese werden im Folgenden erläutert und mit exemplarischen Situationen aus dem Kontext Schule verknüpft.

3.1. Direkte Diskriminierung

Von einer *direkten* oder auch als *unmittelbar* bezeichneten Diskriminierung ist die Rede, wenn eine Handlung, Äußerung etc. ausdrücklich eine Ungleichbehandlung beabsichtigt, die sich gegen ein Diskriminierungsmerkmal richtet (Humanrights, 2020). Ein Beispiel für eine direkte ethnische Diskriminierung im schulischen Zusammenhang stellt die Situation dar, dass Schüler*innen ein Kind nicht mitspielen lassen, da es eine andere Sprache spricht. Auch bildet es eine direkte ethnische Diskriminierung, wenn beispielsweise ein Schüler mit dunkler Hautfarbe eine schlechtere Note als ein hellhäutiger Schüler erhält, obwohl beide Lernende die gleiche Leistung erbracht haben. Bekommt ein Kind mit Migrationshintergrund von der Lehrperson trotz guter schulischer Leistung die Laufbahempfehlung für die Real- oder Hauptschule, da „ohne perfekte Deutschkenntnisse“ das Bestehen auf dem Gymnasium unmöglich sei, ist ebenso von direkter ethnischer Diskriminierung die Rede (Gomolla & Radtke, 2000, S. 330).

3.2. Indirekte Diskriminierung

Diskriminierung wird als *indirekt* beziehungsweise *mittelbar* definiert, wenn eine Handlung, Äußerung etc. zunächst als neutral erscheint, sich letztendlich jedoch negativ auf bestimmte Personen oder Gruppen mit Diskriminierungsmerkmal auswirkt (Humanrights, 2020). Wenn beispielsweise eine Lehrkraft nach Akteur*innen für ein Theaterstück sucht und sich darauf beruft, lediglich Schauspieler*innen mit Deutsch als Muttersprache in der Aufführung sehen zu

wollen, stellt dies eine indirekte Diskriminierung dar. Denn damit schließt sie Schüler*innen mit einer anderen Herkunft von vornherein aus, da diese, auch wenn sie sehr gute deutsche Sprachkenntnisse haben, keine Rolle im Stück übernehmen dürfen. Ein weiteres Beispiel für eine indirekte Diskriminierung lässt sich in manchen Voruntersuchungen zur Einschulung verorten. Kinder mit Migrationshintergrund werden aufgrund vermuteter defizitärer Sprachkenntnisse zum Teil gründlicher auf nicht ausreichende Schulreife untersucht als Kinder ohne Migrationshintergrund (Gomolla & Radtke, 2000). Aus mangelnden Sprachkenntnissen wird auf weitere „Fähigkeits- und Leistungsdefizite“ geschlossen, weshalb damit die sprachlichen Defizite „indirekt zu einem Schul(un)fähigkeitskriterium erhoben“ werden (Gomolla & Radtke, 2000, S. 331).

3.2.1. Mikroaggressionen

Eine Form der indirekten Diskriminierung bilden so genannte *Mikroaggressionen*. Diese sind „verletzende und herabwürdigende (non-) verbale Botschaften“, welche sich gegen Minoritäten richten (Nguyen, 2013, S. 22). Nach Derald Wing Sue, einem amerikanischen Psychologen, können sie bewusst oder unbewusst geäußert werden und erhebliche Konsequenzen auf das Wohlbefinden der Betroffenen haben. Ein Beispiel für eine Mikroaggression, die aufgrund des ethnischen Ursprungs getätigt wird, bildet es, wenn eine dunkelhäutige Person nach ihrer Herkunft gefragt wird (Nguyen, 2013). Mit dieser Frage muss nicht zwangsläufig die böswillige Absicht einhergehen, das Gegenüber zu verletzen. Es wäre ebenso denkbar, dass eine solche Frage beispielsweise aus Neugierde gestellt wird. Was das Hinterfragen der Herkunft bei den Betroffenen auslösen kann, ist den nachfragenden Menschen oft gar nicht bewusst. So beschreibt Nguyen (2013) in seinem Artikel eine Situation, in welcher Muhamed, ein Schüler mit bosnischer Herkunft, von einer Lehrperson gefragt wird, ob er nicht seinen Namen ändern wollen würde, da er ansonsten in Zukunft garantiert Probleme bekommen würde. Welche Intension hinter dieser Fragestellung der Lehrerin steckt, ist an dieser Stelle nicht nachweisbar. Es wäre möglich, dass die Lehrkraft die Absicht hatte, den Schüler vor zukünftigen Schwierigkeiten zu bewahren. Es wäre zudem vorstellbar, dass die Lehrerin dem Jungen mit dieser Frage einen Seitenhieb austeilen wollte. Unabhängig davon, ob diese Demütigung bewusst oder unbewusst getätigt wurde, hatte sie eine negative Auswirkung auf das Wohlbefinden des Schülers. Er fühlte sich in „seiner Person und seiner Würde“ herabgesetzt (Nguyen, 2013, S. 23). Erleben Betroffene derartige Sticheleien häufiger, können die daraus resultierenden Folgen immens sein. Neben der Tatsache, dass „seelisch-körperliche Wunden“ verursacht werden, die das Denken und Handeln der Betroffenen beeinflussen, kann es, im schulischen Kontext, außerdem zur Beeinträchtigung der Lernatmosphäre und damit des Lernerfolgs der Betroffenen kommen (Nguyen, 2013, S. 23).

Demzufolge können Mikroaggressionen, wie auch andere Diskriminierungserfahrungen, das gesamte spätere Leben der Leidtragenden beeinflussen.

3.3. Belästigung und Mobbing

Als weitere Form der Diskriminierung sind *Belästigungen* zu nennen. Unter diesen sind „unerwünschte Verhaltensweisen“ zu verstehen, die eine Person aufgrund eines oder mehrerer Diskriminierungsmerkmale „einschüchtern, beleidigen oder erniedrigen und ein feindliches Umfeld schaffen oder zu schaffen bezwecken“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, o.J., Abs. 3). Eine auf der ethnischen Herkunft basierende Belästigung im Kontext Schule ist es, wenn Mitschüler*innen in Anwesenheit eines Kindes oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund Witze reißen, die sich per Exempel auf die Hautfarbe beziehen, und sich damit über diejenige oder denjenigen mit Migrationshintergrund lustig machen.

Werden Personen „über einen längeren Zeitraum [...] zielgerichtet und systematisch“ in ihrer Würde verletzt, so wird dies als *Mobbing* bezeichnet (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, o.J., Abs. 3). Im Gegensatz zur Belästigung liegt Mobbing nicht immer ein Diskriminierungsmerkmal zugrunde, sondern kann auch auf Grundlage von Streitigkeiten, „Machtkämpfe[n] oder persönliche[n] Abneigungen“ fundieren (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, o.J., Abs. 3). Muss demzufolge ein*e Lernende*r kontinuierlich verletzende Witze, Beleidigungen oder abfällige Kommentare erfahren, die auf seiner oder ihrer ethnischen Herkunft basieren, so ist von *Mobbing* die Rede.

Unabhängig davon, welche der genannten Formen der ethnischen Diskriminierung einem Menschen widerfährt, kann sie erhebliche Konsequenzen auf das Leben der Betroffenen haben. Diese Auswirkungen werden im sich anschließenden Teil dieser Arbeit näher beleuchtet.

4. Auswirkungen ethnischer Diskriminierung

Dass ethnische Diskriminierungserfahrungen das Leben betroffener Personen auf verschiedene Art und Weise beeinträchtigen können, wurde in den vorherigen Abschnitten dieser Arbeit bereits angedeutet. In den vergangenen Jahren haben sich verschiedene Studien mit den Zusammenhängen zwischen dem Wohlbefinden und ethnischer Diskriminierung beschäftigt. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass Menschen, die einer ethnischen Minderheit angehören, besonders häufig unter psychischen Erkrankungen leiden (Kluge et al., 2020). Neben stressbedingten Belastungsreaktionen treten bei den Betroffenen unter anderem auch „schwere psychische Störungen“ auf (Kluge et al., 2020, S. 1019). Ebenso kann das Verspüren

von Ängsten, Depressionen und die Minderung des Selbstwertgefühls dem Erleben von ethnischen Diskriminierungserfahrungen geschuldet sein (Ziegler & Beelmann, 2009).

Im weiteren Verlauf wird auf diese Auswirkungen, die das Wohlbefinden Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund betreffen, näher eingegangen. Neben den gesundheitlichen Folgen werden unter anderem auch Konsequenzen thematisiert, die sich für das Schüler*innen- und Lehrer*innenhandeln ergeben. Dabei wird auf psychologische Theorien Bezug genommen.

4.1. Auswirkungen auf das Wohlbefinden

Untersuchungen bezüglich der Auswirkungen ethnischer Diskriminierung auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben in den vergangenen Jahren unterschiedliche, teils widersprüchliche, Befunde ergeben. Einige Studien, darunter vor allem jene, welche in größerem Rahmen durchgeführt wurden, zeigen, dass eingewanderte Heranwachsende verstärkt psychische Belastungen aufweisen (Frankenberg & Bongard, 2020). Andere Untersuchungen ergaben, dass junge Zugewanderte nicht häufiger unter psychischen Beschwerden leiden als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Es wird vermutet, dass die Ursache hinter derartig unterschiedlichen Untersuchungsergebnissen die Tatsache bilden könnte, dass man das psychische Wohlergehen aufgrund der verschiedenen Ausgangslagen der Heranwachsenden nicht pauschal vergleichen könne. Denn nach Frankenberg und Bongard (2020) würden viele Studien den Aspekt der Doppelbelastung für junge Migrant*innen nicht ausreichend berücksichtigen. Zu den Schwierigkeiten, die in der Adoleszenz von allen Heranwachsenden im Allgemeinen überwunden werden müssen, kommen für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weitere Belastungen hinzu, die es für sie zu bewältigen gilt. Darunter sind Belastungen wie Heimweh, die potentielle Trennung oder Verlust von nahestehenden Personen, Einsamkeit und Herausforderungen, die durch den Akkulturationsprozess entstehen, zu nennen (Frankenberg & Bongard, 2020). Demzufolge muss an dieser Stelle angeführt werden, dass in zukünftigen Studien darauf geachtet werden sollte, dass die „sich überlagernden Phänomene“ der migrationsbedingten Belastungen und der herkömmlichen alterstypischen Entwicklungsaufgaben voneinander separiert werden, um aussagekräftigere Ergebnisse zu erzielen (Frankenberg & Bongard, 2020, S. 11). Ansonsten lassen sich keine gehaltvollen Vergleiche zwischen dem psychischen Wohlergehen Kinder und Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund ziehen. Des Weiteren könnten die unterschiedlichen Befunde auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass Ereignisse von jedem Individuum anders verarbeitet werden. Während manche Kinder und Jugendliche durch ein Erlebnis Stress oder sonstiges

Unbehagen empfinden, verspüren andere dies nicht. Auf diese individuelle kognitive Bewertung von Umweltfaktoren wird unter Punkt 4.1.1. und 4.1.1.1. dieser Arbeit ausführlich eingegangen werden.

Ungeachtet der unterschiedlichen Befunde gilt jedoch grundsätzlich, dass es spezifische Faktoren gibt, die eine höhere Anfälligkeit für psychische Erkrankungen bedingen und sich somit auf das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken können. Neben mangelnden Sprachkenntnissen und sowohl sozioökonomischen als auch familiären Aspekten, spielen die Bedingungen, die durch das jeweilige Aufnahmeland gegeben werden, eine bedeutende Rolle. Wie schon in einem vorherigen Teil dieser Arbeit erwähnt, haben diese Bedingungen der Aufnahmegesellschaft einen immensen Einfluss auf die Akkulturation und die daraus resultierenden Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Zugewanderten. Laut Umfragen, an denen junge Personen mit Migrationshintergrund teilgenommen haben, fühlten sich jene in Deutschland eher abgelehnt als integriert (Frankenberg & Bongard, 2020). Dies ist im Hinblick auf die potentiellen gesundheitlichen Folgen für Betroffenen fatal. Denn Ablehnungserfahrungen durch Gleichaltrige zählen bei Kindern und Jugendlichen „als eine der Hauptursachen depressiver Symptome und anderer internalisierender Verhaltensprobleme“ (Frankenberg & Bongard, 2020, S. 10).

Dass Depressionen durch ethnische Diskriminierungserfahrungen entstehen können, zeigt auch eine Metaanalyse von Paradies et al. (2015). In dieser wurden Informationen aus insgesamt 333 Artikeln, welche zwischen 1983 und 2013 publiziert wurden und 293 verschiedene Studien bezüglich des Zusammenhangs von Ablehnungserfahrungen und Wohlbefinden thematisieren, zusammengetragen. Aus der Analyse ergibt sich, dass Depressionen als häufigste negative Auswirkung auf die Gesundheit verzeichnet werden können (Paradies et al., 2015). Diese Erkrankung tritt in 37,2 % der Artikel als Folge von Ablehnungserfahrungen auf. Gefolgt davon sind Beeinträchtigungen des Selbstwerts (24,3 %), das Empfinden von Stress (21,3 %), Verzweiflung (18,3 %) und Ängsten (14,4 %). Auch suizidale Tendenzen (3,6 %) und Psychosen (3,6 %) konnten bei Menschen, die aufgrund ihrer ethnischen Herkunft erniedrigt wurden, festgestellt werden (Paradies et al., 2015). Neben den Konsequenzen für die mentale Gesundheit ergeben sich zudem Auswirkungen auf das physiologische Befinden. Darunter sind Bluthochdruck (7,2 %) und Übergewicht (5,1 %) zu nennen, wobei Letzteres weitere Beeinträchtigungen wie Diabetes und Herzerkrankungen begünstigt (Paradies et al., 2015).

Zu den Ängsten, die durch ethnische Diskriminierung verursacht werden können, zählt unter anderem die Schulangst, welche für betroffene Kinder und Jugendliche gravierende Folgen mit sich ziehen kann. Leiden Schüler*innen unter jener Angst, äußert sich dies zumeist „in körperlichen Beschwerden und Vermeidungsverhalten beim bevorstehenden Schulbesuch“ (F.

Petermann & U. Petermann, 2010, S. 391). Zu den Risikofaktoren, die eine solche Angst hervorrufen können, zählen unter anderem „aversive soziale Erfahrungen“, welche die Schüler*innen während der Anwesenheit in der Schule sammeln (F. Petermann & U. Petermann, 2010, S. 395). Wird ein Kind beispielsweise aufgrund seiner ethnischen Herkunft gemobbt, so kann dies die Entstehung einer Schulangst begünstigen und neben dem Leid, welchem das Kind vor und während des Schulbesuches ausgesetzt ist, weitere Konsequenzen verursachen. Fehlt ein*e Lernende*r des Öfteren im Unterricht, da dieser aufgrund der Schulangst vermieden wird, können Lern- und Leistungsdefizite entstehen, welche einen Einfluss auf die Zukunft des Kindes nehmen können.

In welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise sich ethnische Diskriminierung letztendlich auf das Wohlergehen der einzelnen Person auswirkt, ist von mehreren Faktoren abhängig. Neben dem sozialen Status der Betroffenen ist zudem der individuelle Umgang mit der ethnischen Diskriminierung entscheidend. Je nach der subjektiven Bewertung der Ereignisse und den verfügbaren Bewältigungsstrategien der betroffenen Person wirkt sich ethnische Diskriminierung verschieden auf Menschen aus (Scherr & Breit, 2020). Was unter dieser *subjektiven Bewertung* und so genannten *Bewältigungsstrategien* zu verstehen ist, wird im folgenden Abschnitt dieser Arbeit, im Zusammenhang mit Stress als negativer Auswirkung auf das Wohlbefinden, erläutert.

4.1.1. Stress

Das erhöhte Empfinden von Stress gilt als eine Erscheinung, welche aus dem Erleben von ethnischen Diskriminierungserfahrungen resultieren kann (Ziegler & Beelmann, 2009) Mit Stress ist in diesem Zusammenhang ein „gefühlsmäßig belastender Zustand“ gemeint, der dann eintritt, wenn eine Person glaubt, eine Situation nicht oder nur in geringem Ausmaß bewältigen zu können (Altenthan et al., 2008, S. 194). Folglich gilt, dass es individuell unterschiedlich ist, wann ein Mensch etwas als Stress empfindet. Denn ob eine Situation als stressig eingestuft oder wird oder nicht, hängt von der kognitiven Bewertung der Umweltreize und der verfügbaren Bewältigungsmechanismen der jeweiligen Person ab. Werden die Reize der Umwelt gedanklich als belastend eingestuft, gelten sie als Stress verursachende Faktoren und werden als *Stressoren* bezeichnet (Altenthan et al., 2008). Neben physikalischen Stressoren wie beispielsweise lauten Geräuschen und psychischen Stressoren wie zum Beispiel Leistungsdruck gibt es zudem soziale Stressoren, die durch Gefühle von Ablehnung hervorgerufen werden (Altenthan et al., 2008). Darunter fallen demzufolge unter anderem Erfahrungen von ethnischer Diskriminierung (Ziegler & Beelmann, 2009).

Dabei kann ethnische Diskriminierung als stressauslösender Faktor die Gesundheit eines Menschen auf verschiedene Art und Weise beeinträchtigen. Werden Ablehnungserfahrungen aufgrund der ethnischen Herkunft wiederholt erlebt, können diese durch die ständig erforderlichen Anstrengungen zur Bewältigung als *chronische Stressoren* wirken (Ziegler & Beelmann, 2009). Dies kann sich auf die Denkweise der Betroffenen insofern auswirken, dass in Zukunft „neue Situationen und Interaktionen konfliktbehafteter und potenziell bedrohlicher“ eingeschätzt werden. Dies hat zur Folge, dass dauerhaft Anstrengungen zur Bewältigung der Situationen unternommen werden müssen und die Menschen damit permanenten Stresserfahrungen ausgesetzt sind (Ziegler & Beelmann, 2009, S. 363).

Laut Annahmen der Stressforschung können diese kontinuierlichen Stresserfahrungen zu langfristigen Schäden der physiologischen Gesundheit führen. Es wird davon ausgegangen, dass chronischer Stress und die damit einhergehenden körperlichen Reaktionen „grundsätzlich mitverantwortlich für die Entstehung von Krankheiten“ sind (Altenthan et al., 2008, S. 196). Zu den klassischen stressbedingten Erkrankungen zählen Störungen des Magen-und Darmtraktes, Bluthochdruck, Herz-und Kreislauferkrankungen, Migräne, Hauterkrankungen und einige mehr. Auch Auswirkungen auf die Muskulatur, den Stoffwechsel und grundlegend auf das Immunsystem werden verzeichnet (Altenthan et al., 2008).

Die Annahme, dass sich Stress auf die Gesundheit auswirkt, hegte auch schon der amerikanische Psychologe Richard Lazarus. Im Jahr 1966 erschien erstmals seine Theorie, in der er Stressreaktionen thematisiert. In den darauffolgenden Jahren wurde diese Theorie mehrmals überarbeitet und weiterentwickelt (Drexler & Schulze, 2012). Die Version, welche 1984 erschien und als das *kognitiv-transaktionale Stressmodell* bezeichnet wird, wird im anschließenden Teil dieser Arbeit erläutert.

4.1.1.1. Das kognitiv-transaktionale Stressmodell (Lazarus und Folkman)

Im kognitiv-transaktionalen Konzept ergibt sich Stress aus der Wechselwirkung zwischen gegebenen Umweltfaktoren und personenbedingten Faktoren. Die Theorie beruht auf der Annahme, dass Menschen permanent Reizen aus ihrer Umwelt ausgesetzt sind. Je nachdem, wie eine Person die Reize der Umwelt kognitiv bewertet und einschätzt, kann gegebenenfalls für die jeweilige Person Stress entstehen. Die Bewertung der Reize erfolgt nach Lazarus in drei Prozessen (Hemming, 2015). Zunächst kommt es zur primären Bewertung, die im Englischen und damit im Original als *primary appraisal* bezeichnet wird. In dieser Phase beurteilt die Person, ob die auf sie eintreffenden Reize für sie „positive, irrelevante oder negative Folgen für [ihr] Wohlbefinden“ haben werden (Hemming, 2015, S. 79). Ergeben sich nach Einschätzung der Person negative Auswirkungen, so wird überprüft, ob es sich bei der Situation um „eine

Bedrohung, eine Herausforderung oder einen Schaden/Verlust“ für die jeweilige Person handeln könnte (Hemming, 2015, S. 79). Direkt im Anschluss erfolgt die sekundäre Bewertung, *secondary appraisal*, in welcher die Person entscheidet, ob sie über ausreichend Ressourcen verfügt, die Situation zu bewältigen. Mangelt es dem Menschen nach eigenen Einschätzungen an Fähigkeiten zur Bewältigung, so wird die Situation als Stress bewertet. Die Person versucht nun Möglichkeiten zu finden, mit der Stresssituation umzugehen. Dieser Prozess wird als *Coping* bezeichnet (Hemming, 2015, S. 79). Nach Lazarus und Folkman kann sich das Individuum bei der Bewältigung entweder für eine problemorientierte oder eine emotionsorientierte Strategie entscheiden. Bei der ersteren Variante unternimmt die Person eine „instrumentelle Tätigkeit“, welche die Situation insofern verändern soll, dass „eine Beseitigung oder Minderung“ des Problems möglich wird. Wählt das Individuum hingegen die emotionsorientierte Strategie, so ändert die Person nicht die Situation an sich, sondern ihre Haltung bezüglich des Ereignisses. Dies geschieht in der Form, dass sie „ihre Emotionen reguliert“ und somit die subjektive Bedeutung der Situation verändert (Hemming, 2015, S. 79). Durch die Auseinandersetzung mit der Situation kann es zur Neubewertung dieser, zum *reappraisal*, und demzufolge zum dritten Bewertungsprozess kommen (Drexler & Schulze, 2012). In diesem wird die Situation noch einmal in Bezug auf verfügbare Ressourcen zur Bewältigung und den Auswirkungen auf das persönliche Wohlbefinden untersucht anschließend erneut eingeschätzt (Madubuku, 2011).

Die erläuterte Theorie von Lazarus und Folkman untermauert die unter Punkt 4.1 angeführte Begründung für die unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse zu den Auswirkungen ethnischer Diskriminierung auf das Wohlbefinden von Kinder und Jugendlichen. Während manche Personen durch eine Situation ein Gefühl von Bedrohung empfinden, bewerten andere dieselbe Situation als nicht bedrohlich oder weisen nach eigener Einschätzung ausreichend Ressourcen zur Bewältigung der Gegebenheit auf. So kann beispielsweise eine Frage über die Herkunft einer Person für einen Menschen bedrohlich wirken, wohingegen sie von einer anderen Person neutral gesehen werden kann. Aufgrund dieser subjektiven Unterschiede in der Bewertung von Vorkommnissen sollte stets sensibel mit anderen Menschen umgegangen werden. Es kann nie vorhergesehen werden, was gewisse Äußerungen beim Gegenüber auslösen und welche Auswirkungen sie zur Folge haben können.

4.2. Auswirkungen auf das Schüler*innenhandeln

Laut Erhebungen einer internationalen Vergleichsstudie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) aus dem Jahr 2015 existieren in Deutschland zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich des Bildungserfolgs

erhebliche Unterschiede (OECD, 2015). Forscher*innen aus dem Bereich der Sozialpsychologie gehen davon aus, dass das Vorherrschen von Stereotypen gegenüber ethnischen Minoritäten und sich daraus ergebene Konsequenzen für die Lernenden mit Migrationshintergrund eine Ursache für die unterschiedlichen Leistungsergebnisse darstellt (Weber & Steffens, 2020). Dieser Zusammenhang wird im Folgenden erläutert.

4.2.1. Stereotype-Threat-Theorie

Unter *Stereotypen* sind Überzeugungen beziehungsweise Ansichten zu verstehen, welche über die Mitglieder verschiedener sozialer Gruppen, sei es bezüglich gewisser Eigenschaften oder vermeintlich typischer Verhaltensweisen, bestehen (Kite & Whitley, 2016). Diese werden laut wissenschaftlichen Erkenntnissen der Psychologie und Neurologie „automatisch und innerhalb weniger Millisekunden aktiviert“ und sind den Menschen „oft nicht bewusst“ (Yegane & Uslucan, 2018, S. 8). Letzteres ist vor allem dann problematisch, wenn es sich um negative Stereotype handelt, da sich diese Überzeugungen erwiesenermaßen auf das Verhalten von Menschen auswirken.

Nehmen Personen wahr, dass sie einer negativ stereotypisierten Gruppe angehören, kann dies einen negativen Einfluss auf deren Denken und Handeln haben. Empfinden sie dabei eine Bedrohung durch die vorherrschende Stereotype, so wird von *Stereotype-Threat* gesprochen (Stahlberg et al., 2009). Das Erleben der Bedrohung geht damit einher, dass die Betroffenen Angst davor haben, „anhand von negativen Gruppen-Stereotypen beurteilt zu werden, oder auch befürchten, durch ihr eigenes Verhalten diese Stereotype unbeabsichtigt zu bestätigen“ (Weber & Steffens, 2020, S. 193). Dabei können diverse Stimuli als Auslöser für das Phänomen des *Stereotype-Threat* verstanden werden. Für migrierende Personen könnten beispielsweise Wahlwerbungen einer Partei ausschlaggebend sein, deren Politik sich gegen Menschen mit anderen Nationalitäten wendet. Außerdem sind Filme und Serien, die Angehörige ethnischer Minderheiten als weniger begabte Menschen illustrieren, nicht zu unterschätzen (Weber & Steffens, 2020). Des Weiteren könnte zum Beispiel in einem Zeitungsartikel geschrieben stehen, dass einheimische Kinder bessere Schulleistungen erzielen als Kinder mit Migrationshintergrund (Weber & Steffens, 2020). Hat ein*e Schüler*in selbst den Artikel gelesen oder über die Eltern beziehungsweise Freunde oder Klassenkamerad*innen davon gehört, so könnte ein *Stereotype-Threat* bei dem jeweiligen Kind hervorgerufen werden, welcher eine tatsächliche Verschlechterung der Leistung des Kindes bewirkt. Das Auftreten der Verschlechterung liegt laut Psychologen und Psychologinnen darin begründet, dass betroffene Personen sich in der Situation verstärkt darauf konzentrieren, sich adäquat zu verhalten, um die vorliegenden Stereotype nicht zu bestätigen. Durch den Fokus

auf die Selbstkontrolle stehen zur Bearbeitung der eigentlichen Anforderung nicht ausreichend kognitive Kapazitäten zur Verfügung, weshalb letztendlich tatsächlich schlechtere Ergebnisse erzielt werden (Weber & Steffens, 2020). Auf lange Sicht kann dies „die erfolgreiche Bildungsteilnahme verhindern, da die Bildungs- und Leistungsmotivation sowie die Identifikation mit der Schule abnehmen“, was sich zusätzlich auf die gesamte Zukunft der negativ stereotypisierten Schüler*innen auswirken kann (Yegane & Uslucan, 2018, S. 10.)

4.3. Auswirkungen auf das Lehrer*innenhandeln

Zuzüglich zu den Auswirkungen von ethnischer Diskriminierung auf das Schüler*innenhandeln können sich zudem Folgen für das Lehrer*innenhandeln ergeben. Hegen Lehrkräfte, ob bewusst oder unbewusst, Vorurteile beziehungsweise sonstige negative Einstellungen gegenüber Lernenden mit Migrationshintergrund, kann dies Konsequenzen für das Verhalten der jeweiligen Lehrperson nach sich ziehen. Diese Konsequenzen können betroffene Kinder und Jugendliche auf verschiedene Art und Weise benachteiligen und damit ethnisch diskriminieren. Dabei können sich die Ungleichbehandlungen sowohl auf sozialer Ebene äußern, zum Beispiel in mangelnder Freundlichkeit, als auch auf der Bildungsebene bei den Bewertungen und Einschätzungen der Schüler*innenleistungen.

Um die Folgen, die sich aus einem ungerechten Lehrer*innenhandeln ergeben, aufzuzeigen, werden im sich anschließenden Teil der Arbeit zwei psychologische Phänomene erläutert, die in diesem Rahmen von Relevanz sind.

4.3.1. Erwartungseffekt - der Pygmalioneffekt

Von einem *Erwartungseffekt* wird gesprochen, wenn eine „Erwartung ihre eigene Realisierung, also das Eintreffen des erwarteten Ereignisses, verursacht (Ludwig, 2018, S. 141). Exemplarisch für einen solches Phänomen im schulischen Kontext kann der so genannte *Pygmalion-Effekt* angeführt werden, welcher dann eintritt, wenn eine Lehrkraft mittels ihrer Gedanken und ihres daraus resultierenden Auftretens das Verhalten der Schüler*innen beeinflusst. Ist eine Lehrperson beispielsweise der Überzeugung, dass Lernende mit Migrationshintergrund schulische Schwierigkeiten haben, so verhält sie sich diesen Schüler*innen unbewusst ihrer Annahme entsprechend. Dies hat zur Folge, dass die Heranwachsenden unbeabsichtigt beeinflusst werden, der Erwartung der Lehrperson entsprechend reagieren und damit die ursprüngliche Überzeugung der Lehrkraft bestätigen.

Dass dieses Phänomen auftreten kann, wurde bereits in den 1960er Jahren von einem Psychologen namens Robert Rosenthal gezeigt. Dieser führte ein Feldexperiment durch, in

welchem er der Frage nachgehen wollte, ob die Erwartungen der Lehrkräfte bezüglich der Intelligenzleistungen von Schüler*innen die tatsächliche Leistungsfähigkeit derer beeinflussen können (Ludwig, 2018). Im Experiment erhielten die Lehrpersonen zu Beginn eines Schuljahres die Namen der Lernenden, welche sich aufgrund von Schlussfolgerungen eines vermeintlichen Intelligenztests als *Überflieger* entpuppen könnten. In Wahrheit wurden die Schüler*innen jedoch zufällig ausgewählt. Das Ergebnis der Untersuchung zeigte, dass die potentiellen *Überflieger* tatsächlich „einen statistisch signifikant stärkeren Zuwachs in ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit“ aufwiesen und damit bessere Ergebnisse zeigten, als die Schüler*innen, welche vorher nicht als vermeintliche *Überflieger* auserkoren waren (Ludwig, 2018, S. 141). In diesem Fall wurde durch die Lehrperson ein positiver *Pygmalion-Effekt* verursacht. Dieser kann dann entstehen, wenn die Lehrkraft aufgrund ihrer hohen Erwartungen an das jeweilige Kind unbewusst ein besonders lernförderliches Verhalten gegenüber dem Kind zeigt. Dies kann zum Beispiel in Form von ausführlichen Leistungsrückmeldungen oder durch das Schaffen eines adäquaten sozio-emotionalen Klassenklimas geschehen. Zudem kann das Bereitstellen von herausforderndem Lernstoff oder das häufige Vergeben von Möglichkeiten an die jeweiligen Schüler*innen, die Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, zu Leistungssteigerungen beitragen (Ludwig, 2018).

Umgekehrt können aber auch, wie bereits angedeutet, *Pygmalion-Effekte* auftreten, die auf geringen Erwartungen an Schüler*innen beruhen und damit entsprechend negative Leistungen hervorbringen, welche die jeweiligen Lernenden benachteiligen. Aus diesem Grund ist es von Relevanz, dass eine Lehrkraft frei von Vorurteilen und einer stereotypen Wahrnehmung gegenüber ethnischen Minoritäten ist. Nur dann kann eine Benachteiligung vermieden und eine gleiche und faire Schulbildung aller Schüler*innen gewährleistet werden.

4.3.2. Halo-Effekt

Ein weiteres Phänomen, das in diesem Kontext von Bedeutung sein kann, stellt der *Halo-Effekt* dar. Dieser bezeichnet die „Tendenz, aus allgemeinen Eindrücken Rückschlüsse auf konkrete Eigenschaften zu ziehen“ (Rosenzweig, 2008, S. 72). Laut Wissenschaftler*innen treffen Menschen derartige unbewusste Schlussfolgerungen zum einen, um sich ein Urteil über für sie ungewisse Sachverhalte zu bilden. Zum anderen sollen solche Beurteilungen dazu dienen, die „Wahrnehmungen auf ein geschlossenes und konsistentes Bild zu reduzieren“ und gedankliche Unstimmigkeiten zu vermeiden (Rosenzweig, 2008, S. 72).

Geschieht der *Halo-Effekt* bei Lehrpersonen, kann dies ungerechtfertigte Beurteilungen von Schüler*innen hervorrufen. Schließt eine Lehrkraft beispielsweise bei einer Schülerin, die eine Brille trägt, auf den Fakt, dass diese besonders schlau ist, so hat die Lehrperson die

Persönlichkeit der Schülerin anhand des einen hervorstechenden Merkmals beurteilt. Ob die Schülerin tatsächlich schlau ist, ist anhand des Merkmals des Tragens einer Brille nicht vorhersehbar (Heigl, 2014). Eine weitere solche Wahrnehmungsverzerrung würde es darstellen, wenn bei einem Schüler mit Migrationshintergrund auf die Eigenschaft geschlossen wird, dass dieser faul oder weniger intelligent sei. Auch in diesem Fall ist eine solche Schlussfolgerung dem Kind gegenüber ungerecht und unbegründet.

Dass Vorurteile beziehungsweise eine mit Stereotypen behaftete Wahrnehmung von Lehrkräften den Bildungsweg von Schüler*innen nachteilig beeinflussen können, wurde anhand der angeführten Phänomene gezeigt. Derartige ungerechte Behandlungen von Lernenden sollten in einem Bildungssystem, das auf Chancengleichheit für alle plädiert, nicht toleriert werden. Aus diesem Grund werden im sich anschließenden Teil der Arbeit konkrete Maßnahmen zur Prä- und Intervention angeführt, welche einen Beitrag dazu leisten können, Vorurteile und Stereotypen abzubauen und ethnische Diskriminierung zu lindern.

5. Prävention und Intervention

Dass die Auswirkungen ethnischer Diskriminierung verheerend sein können, wurde im vorangegangenen Teil der Arbeit gezeigt. Um diese Konsequenzen zu lindern, sind Maßnahmen zur Prä- beziehungsweise Intervention notwendig, da diese zum einen das Leid Betroffener reduzieren können und zum anderen dazu beitragen, Toleranz gegenüber Multikulturalität in der Gesellschaft zu fördern. Im Folgenden werden Maßnahmen näher beleuchtet, welche sich zur Anwendung im schulischen Kontext eignen. Es werden Möglichkeiten für Schüler*innen und eine Methode zur Anwendung bei Lehrkräften angeführt, da eine ethnische Diskriminierung sowohl von Seiten der Schüler*innen als auch von den Lehrer*innen ausgehen kann (Yegane, 2018).

5.1. Maßnahmen für Schüler*innen

Zunächst werden allgemeine Informationen über Maßnahmen zur Prä- und Intervention gegen ethnische Diskriminierung gegeben. Dafür wird sich auf die Kontakthypothese fokussiert, da diese sich, wie noch ausführlich beschrieben wird, als sehr effizient im Hinblick auf ihre Wirkung erwiesen hat. Im Anschluss wird eine konkrete, auf der Kontakthypothese beruhende Maßnahme explizit erläutert, welche zur Unterstützung von Schüler*innen durchgeführt werden kann. Danach wird eine weitere Methode aufgezeigt, welche unabhängig von der besagten Hypothese entwickelt wurde.

5.1.1. Kontakthypothese

Interventionen, die auf der Grundlage der Kontakthypothese basieren, bieten eine effektive Möglichkeit, um Vorurteile abzubauen und ethnische Diskriminierung zu lindern. Den Kern des Konzepts bildet die Annahme, dass Kontakterfahrungen zwischen Menschen verschiedener sozialer Gruppen zum besagten Abbau von Feindseligkeiten beitragen. Jene Theorie wurde von Allport 1954 erstmalig formuliert und im Verlauf der Jahre beständig weiterentwickelt (Beelmann et al., 2009). Seit der ursprünglichen Entstehung des Konzepts hat die Kontakthypothese maßgeblich zum Gewinn von Erkenntnissen der Intergruppenforschung beigetragen (Stürmer & Kauff, 2020). Die gewinnbringende Wirkung der Theorie wurde mehrfach bewiesen. So führten beispielsweise Pettigrew und Tropp im Jahr 2006 eine Metaanalyse zur Wirkung der Kontakthypothese durch. Dafür nutzten sie insgesamt 516 international erfolgte Studien. Die Ergebnisse bewiesen eine deutliche „vorurteilsreduzierende Wirkung von Intergruppenkontakt[en]“ (Wagner & Farhan, 2020, S. 321). Die positiven Effekte des Konzepts werden damit erklärt, dass durch den Kontakt mit den Mitgliedern verschiedener sozialer Gruppen neue Eindrücke über *fremde* Gruppen gewonnen werden können. Dadurch können bestehende, ungerechtfertigte, negative Auffassungen über die jeweilige Gruppe verändert werden. Damit wird sowohl eine Änderung des Verhaltens als auch der Einstellungen gegenüber der *fremden* Gruppe erreicht. Zudem kann der Kontakt den „Aufbau positiver emotionaler Bindungen an Mitglieder der fremden Gruppe“ fördern und vorhandene Ängste abbauen (Wagner & Farhan, 2020, S. 321). Außerdem wird dazu angeregt, die Normen und Werte der eigenen Gruppe zu hinterfragen und gegebenenfalls an die durch den Kontakt neu gewonnenen Erkenntnisse anzupassen (Wagner & Farhan, 2020).

Im schulischen Kontext bieten sich beispielsweise Gruppenarbeiten zur Durchführung von Kontaktinterventionen an. Um gegen Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft anzugehen, ist es von Relevanz, dass die Schüler*innen in ethnisch heterogene Gruppen aufgeteilt werden. Im Anschluss erhält jedes Arbeitsteam eine gemeinsame Aufgabenstellung, zu deren Lösung der Einbezug von Informationen aus verschiedenen Quellen nötig ist. Da jedes Gruppenmitglied von der Lehrperson verschiedene Lernmaterialien bekommt, ist am Ende eine Bewältigung der Aufgabenstellung lediglich dann möglich, wenn sich alle Angehörigen der Gruppe einbringen und zusammenarbeiten (Wagner & Farhan, 2020).

Ziegler führte im Jahr 1981 eine Studie zur Wirksamkeit des kooperativen Arbeitens als Maßnahme gegen ethnische Diskriminierung durch. Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben gezeigt, dass Intergruppenbeziehungen durch die Kontaktinterventionen maßgeblich verbessert werden konnten. Des Weiteren wurde eine Zunahme an positiven Haltungen bezüglich sozialer Diversität verzeichnet (Wagner & Farhan, 2020). Neben den angeführten

Auswirkungen bringt diese kooperative Lernform weitere positive Effekte mit sich. Nachweislich werden mit einer derartigen Gruppenarbeit größere Lernerfolge erzielt als mit herkömmlichen Unterrichtsvorgehensweisen wie dem Frontalunterricht und der Einzelarbeit. Zudem kann durch Erfahrungen der Zusammenarbeit das Selbstvertrauen der Schüler*innen in die eigenen Ausarbeitungen und Fähigkeiten gestärkt werden, was die gesamte Einstellung zum Lernen und der Schule verbessern kann (Wagner & Farhan, 2020).

Eine weitere, grundlegende Intervention, die auf die Förderung von Interguppenbeziehungen zielt, bildet jene des integrativen Schulsystems. Schüler*innen diverser sozialer Gruppen sollen gemeinsam lernen und dadurch negative Einstellungen gegenüber verschiedener Gruppen ablegen, wodurch langfristig ethnischer Diskriminierung entgegengewirkt werden kann (Beelmann et al., 2009).

Unabhängig von der Art der Kontaktintervention ist der schulische Rahmen für den Abbau feindseliger Einstellungen besonders gut geeignet. In den Schulen treffen Schüler*innen mit verschiedenen ethnischen Herkunft direkt aufeinander, weshalb Interventionen, die auf zwischenmenschlichem Kontakt basieren, demzufolge gut umgesetzt werden können. Aber auch für den Fall, dass keine Präsenz von verschiedenen sozialen Gruppen herrscht, bietet die Kontakthypothese *indirekte* Anwendungsmöglichkeiten. Diese können unter anderem in Form eines *stellvertretenden Kontaktes* erfolgen, in welchen beispielsweise Medien als Repräsentant für eine soziale Gruppe genutzt werden. So werden für Lernende per Exempel Comics geschrieben, in denen ein Hauptcharakter der Geschichte einer Mehrheit und ein zweiter Charakter einer Minderheit angehört. Die beiden Figuren hegen eine tiefe Freundschaft und bewältigen gemeinsam die Herausforderungen des Alltags (Beelmann et al., 2009). Mit derartigen Methoden können die Heranwachsenden ihre Einstellungen bezüglich Vielfalt und Toleranz positiv entwickeln, ohne dass dabei zwangsläufig „fremde“ soziale Gruppen anwesend sein müssen.

Im sich anschließenden Gliederungspunkt der Arbeit soll nun eine konkrete Praktik erläutert werden, deren Vorgehen auf der Kontakthypothese begründet liegt und welche sich zur Durchführung im schulischen Kontext anbietet.

5.1.1.1. Programm *WIRwerden*

Eine Maßnahme gegen ethnische Diskriminierung, die auf der Kontakthypothese basiert, stellt das Programm *WIRwerden* dar. Dieses wurde auf Grundlage des aktuellen Stands der psychologischen Forschung entwickelt und kann sowohl in Schulen als auch in anderen Bildungsinstitutionen von Lehrkräften, Sozialarbeiter*innen und Schulpsychologen beziehungsweise Schulpsychologinnen praktiziert werden (Zander et al., 2020). Den Kern des

Konzeptes bildet die Verbindung eines neu zugewanderten Kindes mit einem im Aufnahmeland sozialisierten Kind, einem so genannten *Tandem*. Gemeinsam bewältigen diese Zweierteams verschiedene Aufgaben, die in den Sitzungen des Programms gestellt werden. Dabei werden sie während der gesamten Zeit von ihren Coaches, welche die jeweils leitenden Lehrer*innen, Schulpsychologen beziehungsweise Schulpsychologinnen oder Sozialarbeiter*innen bilden, begleitet. Ziel dieses Vorgehens ist zum einen, dass die zugewanderten Lernenden eine positive Identität als Angehörige*r der Aufnahmekultur entwickeln und demzufolge deren soziale Integration gefördert wird (Zander et al., 2020). Zum anderen soll das Vorherrschen von Diversität bei allen Teilnehmenden mit etwas Positivem verknüpft werden, um sowohl ethnischer Diskriminierung in Zukunft vorzubeugen als auch diese in der Gegenwart zu lindern. Bisherige Evaluationen des Programms zeigten, dass bei den Teilnehmer*innen zudem positive Effekte in Bezug auf deren Selbstwirksamkeit, deren Selbstwert und das schulische Selbstkonzept verzeichnet wurden (Zander et al., 2020). Wie das Programm in der Praxis ablaufen kann, wird im folgenden Abschnitt geschildert.

Für die Umsetzung gilt es zunächst, eine vertrauensvolle Atmosphäre für die teilnehmenden Kinder beziehungsweise Jugendlichen zu schaffen. Dafür ist es notwendig, dass die jeweiligen Coaches den Lernenden erklären, dass bezüglich des Programms keinerlei Bewertung erfolgen wird. Den Teilnehmenden muss bewusst gemacht werden, dass deren Handlungen weder richtig noch falsch sein können und dass sie sich frei und ehrlich äußern können, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen (Zander et al., 2020). Ist diese Tatsache vermittelt, kann die Erste von insgesamt neun Sitzungen begonnen werden. Je nach den individuellen Möglichkeiten der Schule können diese Sitzungen in Form von Arbeitsgemeinschaften nach dem Unterricht, in Freistunden oder auch während des Ethik- oder Sozialkundeunterrichts erfolgen (Zander et al., 2020).

Direkt zu Beginn des ersten Treffens stellen die Coaches den Heranwachsenden das Programm *WIRwerden* mit dessen groben Inhalten vor. Dies dient der Aufklärung der Teilnehmenden über den Ablauf der kommenden Sitzungen und dem Wecken von Interesse. Im Anschluss erfolgt ein *Kennenlernspiel* mit allen anwesenden Personen und die Erarbeitung von Regeln für das gemeinsame Miteinander während des Projekts. Danach werden die Teilnehmer*innen in die Tandems eingeteilt und erhalten zudem ein Heft, das sie während des Programms begleiten soll. In dieses können, je nach Altersgruppe der Akteur*innen, Erkenntnisse aus Sitzungen eingetragen und Materialien eingeklebt werden (Zander et al., 2020). Des Weiteren wird den Tandems ein Wort in der Sprache des Aufnahmelandes vorgegeben, das in die jeweilige Erstsprache des zugewanderten Kindes des Teams übersetzt werden soll. Dafür sollen sich die beiden Tandempartner*innen den Begriff und dessen Aussprache gegenseitig näherbringen. Auf diese Art und Weise sammeln die Schüler*innen die Erfahrung, dass es keine Leichtigkeit

darstellt, eine neue Sprache zu erlernen. Gleichzeitig verspüren die migrierten Kinder und Jugendlichen dadurch ein positives Kompetenzerleben und eine Bestärkung der Herkunftsidentität, da sie ihr Wissen über die eigene Kultur an den jeweiligen Partner beziehungsweise an die jeweilige Partnerin weitergeben und diesem oder dieser damit helfen (Zander et al., 2020). Demzufolge werden sowohl neue Elemente aus der Aufnahmekultur aufgenommen als auch bekannte Elemente aus der Herkunftskultur erhalten. Dies ist, wie im bereits erläuterten Akkulturationsmodell in dieser Arbeit beschrieben, besonders förderlich für eine erfolgreiche Akkulturation der zugewanderten Kinder. Das Prozedere der Vorgabe eines neuen Wortes wird in jeder Sitzung wiederholt. Es wird in den nachfolgenden Erläuterungen zu den Sitzungsabläufen nicht noch einmal gesondert erwähnt werden.

Im zweiten Zusammentreffen bringen die Heranwachsenden für sie bedeutende Materialien mit, die ihre Persönlichkeit oder Werte widerspiegeln. Diese werden den anderen Kindern beziehungsweise Jugendlichen vorgestellt, so dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden können. Botschaft dieser Sitzung soll sein, dass jeder Mensch gewisse Dinge hat, die individuell für ihn bedeutsam sind und dass dies legitim ist. Des Weiteren sollen die Teilnehmer*innen durch die verschiedenen Hintergründe für das Mitbringen der Materialien bemerken, dass Diversität interessant sein und keinerlei Bedrohung darstellt (Zander et al., 2020).

In der dritten Sitzung werden den Teilnehmenden Erzählungen von Gleichaltrigen abgespielt, die über Erfahrungen mit Neuanfängen berichten. Anschließend sollen die Tandems ihre eigenen Geschichten aufnehmen und Tipps für andere Jungen und Mädchen formulieren, die in Zukunft ebenso einen Neuanfang durchlaufen werden. Zum einen realisieren die Heranwachsenden dadurch, dass sie mit ihrer Situation nicht allein sind und dass sich daraus ergebenden Herausforderungen normal sind. Zum anderen werden sie motiviert, ihre Ängste anzugehen und Unsicherheiten zu überwinden (Zander et al., 2020).

Der Inhalt des vierten Treffens thematisiert Freundschaften zwischen Kindern und Jugendlichen verschiedener Gruppen, beispielsweise zwischen Personen unterschiedlicher Herkunft. Die Schüler*innen sollen Aspekte zusammentragen, die ihrer Ansicht nach bei Freundschaften wichtig sind. Dafür werden den Tandems Bilder gezeigt, die Freundschaften illustratorisch darstellen. Auf diesen sind per Exempel gemeinsam spielende Jungen und Mädchen verschiedener Hautfarben abgebildet. Die Teilnehmer*innen sollen dadurch reflektieren, dass Freundschaften zumeist auf Ähnlichkeiten zwischen den Personen beruhen. Ähnlichkeiten, mit denen vor allem Interessen gemeint sind und nicht die Herkunft, das Aussehen oder bestimmte Fähigkeiten. Oberflächlichen Beurteilungen, die aufgrund äußerlicher Erscheinungen erfolgen, soll damit vorgebeugt werden. Stattdessen sollen die

Jungen und Mädchen erfahren, dass es von Relevanz ist, auf das Innere eines Menschen zu schauen. (Zander et al., 2020).

In der fünften Sitzung soll auf Selbstsicherheit und Körpersprache eingegangen werden. Die Tandems sehen ein Rollenspiel der Coaches beziehungsweise falls es lediglich einen Coach gibt, ein Video, worin offene und geschlossene Körperhaltungen und damit Körpersprache zu einem Sachverhalt zum Ausdruck kommt. Zum Beispiel werden zwei Personen, die sich unmittelbar vor einer Prüfung befinden, dargestellt. Die Kinder und Jugendlichen werden im Anschluss gebeten, ihre Eindrücke von den Charakteren zu schildern. Es soll zum einen festgestellt werden, dass ein Zusammenhang zwischen Körpersprache und Emotionen besteht. Zum anderen soll die Tatsache bewusst gemacht werden, dass die Körpersprache die Wahrnehmung von Menschen beeinflusst und dass sie sich auf die Selbstwahrnehmung auswirken kann. Aus diesem Grund werden zudem so genannte *Power-Posen* erprobt, welche die Teilnehmenden zur Verstärkung des eigenen Sicherheitsgefühls in für sie unsicheren Situationen einnehmen können (Zander et al., 2020).

Der Inhalt der sechsten Sitzung beschäftigt sich mit Emotionen. Die Kinder sollen anhand von szenischen Darstellungen lernen, Emotionen und deren Signale zu erkennen. Außerdem sollen gemeinsam Ideen gesammelt werden, wie mit gewissen Gefühlen umgegangen werden beziehungsweise wie anderen im Umgang mit deren Emotionen geholfen werden kann. Neben der Erkennung von Gefühlszuständen anderer hat diese Sitzung des Weiteren das Ziel, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass sie auf verschiedene Art und Weise für jemanden da sein können, wenn es ihm oder ihr schlecht geht (Zander et al., 2020).

Das Programm des siebenten Treffens greift vermeintliche Normvorstellungen auf. Die Schüler*innen sollen in dieser Sitzung vermittelt bekommen, „dass sich mit der Zeit verändert, was in Gesellschaften als normal gilt“ (Zander et al., 2020, S. 13). Dazu wird sich neben der Klärung des Begriffs *normal* mit Menschen auseinandergesetzt, die in der Vergangenheit etwas gemacht haben, was „noch keiner gemacht hat“ und damit Erfolg gehabt haben (Zander et al., 2020, S. 58). Um anachronistische Geschlechterstereotype abzubauen, wird beispielsweise die Geschichte der Elly Beinhorn, einer weiblichen Pilotin thematisiert, die in den 1920er- Jahren entgegen damaliger gesellschaftlicher Erwartungen ihre Fluglizenz erwarb und anschließend um die Welt flog (Zander et al., 2020). So könnte bezüglich der Thematik der ethnischen Herkunft Barack Obama genannt werden, der mit einer dunklen Hautfarbe zum Präsidenten Amerikas wurde und dort mehrere Jahre regierte. Die Lernenden sollen dadurch dazu inspiriert werden, den Mut zu haben, „Dinge zu tun, die andere noch nicht tun“, auch wenn dies nicht den Erwartungen anderer entspricht (Zander et al., 2020, S. 59).

In der achten Sitzung werden die Zukunftsziele der Teilnehmer*innen und potentielle Hindernisse, welche sich auf dem Weg dahin ergeben könnten, besprochen. Dazu erhalten die Schüler*innen Bilder, auf welchen verschiedene Lebensziele (beispielsweise ein Haus zu bauen, eine Familie zu gründen etc.) illustriert sind. Die Kinder und Jugendlichen sollen auswählen, welches der Abbildungen zu ihrer Idealvorstellung der Zukunft passt oder gegebenenfalls ein eigenes Bild malen, falls sie sich mit keiner der Darstellungen identifizieren können. Im Anschluss soll die Wahl dem Tandempartner beziehungsweise der Tandempartnerin gegenüber begründet werden. Zudem soll sich darüber unterhalten werden, welche Herausforderungen bei der Verwirklichung des Ziels entstehen und wie diese beseitigt werden können. Der Zweck hinter diesem Vorgehen soll einerseits sein, dass die Lernenden verinnerlichen, dass jeder Mensch unterschiedliche Ziele für die Zukunft hat. Andererseits sollen die Heranwachsenden realisieren, dass das Auftreten von Hindernissen im Leben normal ist und dass sie zur Überwindung dieser sowohl Unterstützung holen als auch anderen geben können (Zander et al., 2020).

Die neunte und letzte Sitzung dient der Zusammenfassung der Erkenntnisse, die in den vergangenen Treffen erworben wurden. Um das Programm mit seinen Inhalten als besonders positiv in Erinnerung zu behalten, veranstalten die Coaches mit den Teilnehmer*innen ein kleines Fest, für welches die Kinder und Jugendlichen selbstständig den Raum dekorieren dürfen. Danach äußern die Schüler*innen, was ihnen in den Sitzungen gefallen hat und was sie gelernt haben. Dazu dürfen sie ihre Begleithefte, die beim ersten Treffen ausgeteilt wurden, benutzen. Das Ziel dieser abschließenden Sitzung ist, den Lernenden noch einmal zu verdeutlichen, dass sie sich mit bedeutenden Themen beschäftigt haben und sie die gelernten Sachverhalte verinnerlichen und umsetzen sollen. Vor allem soll den Teilnehmer*innen bewusst gemacht werden, dass sie sich mit ihren Anliegen guten Gewissens an Erwachsene und Gleichaltrige, besonders an die Tandempartner*innen, wenden können, auch wenn die Sitzungen des *WIRwerden-Programms* vorüber sind. Zudem werden die Heranwachsenden darüber informiert, dass sie jederzeit ihr Begleitheft nutzen können, wenn sie dieses benötigen (Zander et al., 2020).

Sowohl einheimische als auch zugewanderte Kinder wurden zur Evaluation des Programms gebeten. Dafür wurden 10 Gruppen von insgesamt 9 Berliner Grundschulen herangezogen, welche die *WIRwerden*-Maßnahmen durchgeführt haben. Alle Befragten bewerteten das Programm als positiv. Sie gaben an, Spaß gehabt zu haben und die Sitzungen interessant gefunden zu haben (Zander et al., 2020). Dieser Aspekt und die Tatsache, dass die Lernenden, wie bereits erwähnt, in vielerlei Hinsicht von der Teilnahme an den Sitzungen profitieren, sprechen für die Durchführung dieser Praktik. Auch die genannten Effekte von Kontaktmaßnahmen (siehe Punkt 5.1.1. dieser Arbeit) betrachtend, geben Anlass zur

Ausführung der Maßnahme. Da die Sitzungen in Form von Arbeitsgemeinschaften nach dem Unterricht, in Freizeitstunden oder direkt im Unterricht erfolgen können, lässt sich sagen, dass das Programm auch aus organisatorischer Hinsicht gut umsetzbar ist, was ebenso als positives Argument für diese Maßnahme gewertet werden kann. Des Weiteren bildet der Fakt, dass die Schüler*innen in Tandems gemeinsam arbeiten, einen gewinnbringenden Effekt. Denn das Denken und Handeln wird im Kinder- und Jugendalter besonders stark von Gleichaltrigen geprägt. Demzufolge gilt, dass wenn Heranwachsende gemeinsam und voneinander lernen, eine gute Grundlage dafür geschaffen wird, dass viel erreicht werden kann (Wilpert, 2009).

5.1.2. Healing Classrooms

Eine weitere Möglichkeit zur Prä- und Intervention von ethnischer Diskriminierung bildet es, den Schüler*innen einen *Healing Classroom* bereitzustellen. Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte für die Kinder und Jugendlichen „einen sicheren, vertrauten Ort“ schaffen, an welchem sowohl gelernt werden als auch Konflikte und Probleme gelöst werden können (Küchenhoff, 2018, S. 15). Der Ansatz wurde auf Grundlage von Erfahrungen, die über einen Zeitraum von 30 Jahren aus der Bildung in Krisengebieten gesammelt wurden, entwickelt und wird inzwischen seit über zehn Jahren in seiner praktischen Umsetzung erprobt (Küchenhoff, 2018). Untersuchungen zur Wirksamkeit des Konzepts haben ergeben, dass die *Healing Classrooms* das Zugehörigkeits- und das Selbstwertgefühl von Schüler*innen fördern können, was besonders für Kinder und Jugendliche, welche durch die Migration bedingte Krisen erlitten haben oder erleiden, von Vorteil sein kann. Es wird ihnen dadurch die Möglichkeit gegeben, wieder Vertrauen in sich selbst und deren Umgebung zu fassen (Küchenhoff, 2018). Des Weiteren wird die Entwicklung positiver Bindungen zwischen den Lernenden unterstützt, was eine wesentliche Voraussetzung für das Empfinden von Wohlergehen darstellt (Küchenhoff, 2018). Zudem kann dadurch die Bereitschaft zur Toleranz gegenüber Multikulturalität gestärkt werden. Auch werden Kontrollüberzeugungen der Schüler*innen positiv beeinflusst, was ihnen ein „Gefühl der Stabilität und Verlässlichkeit“ gibt und ebenso vor allem für Jungen und Mädchen bedeutend sein kann, welche ihr „Sicherheitsgefühl“ aufgrund ihrer Vergangenheit, sei es durch „Vertreibung [...] Gewalt“ oder ethnische Diskriminierungserfahrungen, verloren haben (Küchenhoff, 2018, S. 20). Außerdem stellt die Förderung der intellektuellen Anregung einen weiteren gewinnbringenden Aspekt, der durch die *Healing Classrooms* geschaffen wird, dar. Dies ist für die Erweiterung der Kompetenzen in den Schulfächern von Bedeutung. Inwiefern genau die Förderung der genannten Faktoren durch die *Healing Classrooms* betrieben werden kann, wird nachfolgend anhand von möglichen Unterrichtsansätzen für Lehrkräfte aufgezeigt.

5.1.2.1. Kontrollüberzeugungen fördern

Mit Kontrollüberzeugungen ist in diesem Kontext gemeint, dass die Schüler*innen ein Gefühl der Vorhersehbarkeit und Autonomie über ihren Tagesablauf empfinden sollen. Sie sollen „wissen und verstehen, was sie erwarten können und was von ihnen erwartet wird“, um zu verinnerlichen, „dass nichts Beängstigendes passieren wird“ und sie sich sicher fühlen können (Küchenhoff, 2018, S. 20). Dass das Sicherheitsgefühl eines Menschen durch ein derartiges Gefühl positiv beeinflusst wird, wurde bereits erwähnt. Studien haben zudem ergeben, dass Kontrollüberzeugungen Personen bei der Anpassung an missliche Umstände und bei deren Überwindung unterstützen können und des Weiteren Apathie und Hoffnungslosigkeit lindern. Demzufolge tragen sie im Allgemeinen zum Wohlbefinden eines Menschen bei (Küchenhoff, 2018).

Lehrkräfte können beispielsweise durch die Herstellung von Routinen im Unterricht zur Förderung der Kontrollüberzeugungen der Schüler*innen beitragen. Dies kann bereits „die namentliche Begrüßung“ der Lernenden am Morgen sein oder in Form einer „kurzen Klassenbesprechung“ erfolgen, um über anstehende Ereignisse oder Anliegen der Heranwachsenden zu reden (Küchenhoff, 2018, S. 23). Außerdem können Lehrpersonen gemeinsam mit den Lernenden Regeln für das Agieren im Klassenraum aufstellen. Dadurch erhalten die Schüler*innen ein Gefühl von Mitbestimmung, weshalb Kontrollüberzeugungen gestärkt werden.

Maßnahmen der Lehrpersonen, wie die Angeführten, fördern das Gefühl der Stabilität der Heranwachsenden und tragen zur Schaffung einer ruhigen Lernatmosphäre bei, was sich positiv auf die Lernenden auswirkt.

5.1.2.2. Zugehörigkeitsgefühl herstellen

Die Entstehung eines Zugehörigkeitsgefühls ist ein weiterer Aspekt, der durch *Healing Classrooms* erreicht werden soll. Das bedeutet, dass Schüler*innen das Gefühl verspüren sollen, Teil einer Gruppe zu sein. Sie sollen sich „eingebunden, akzeptiert und in der Schule willkommen“ fühlen (Küchenhoff, 2018, S. 24). Dies ist für das Wohlergehen, vor allem nach negativen Erlebnissen, von Relevanz, da die Kinder und Jugendlichen mit dem Zugehörigkeitsgefühl erfahren, dass „ihnen ein unterstützendes Netzwerk zur Verfügung steht“ (Küchenhoff, 2018, S. 24). Studien haben gezeigt, dass durch den Rückhalt Stress, traumatische Erlebnisse und sonstige Konflikte erfolgreicher bewältigt werden können. Zudem wurde von Forscher*innen herausgefunden, dass das Zugehörigkeitsgefühl weitere Bedürfnisse wie beispielsweise das Selbstwertgefühl beeinflusst und mit der allgemeinen „Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensqualität verbunden ist“ (Küchenhoff, 2018, S. 25).

Um das Empfinden von Teilhabe bei den Schüler*innen zu stärken, können Lehrkräfte zum einen dafür sorgen, dass sich die gesamte Klasse am Unterrichtsgeschehen beteiligt. Dies kann abgesichert werden, indem die Lehrperson die Lernenden bei geeigneten Fragen im Chor oder nonverbal antworten lässt. Außerdem können angefertigte Produkte der Heranwachsenden im Klassenraum aufgehängt werden, beispielsweise gemalte Bilder oder Wandzeitungen. Dies erfüllt die Kinder und Jugendlichen mit Stolz und gibt auch denjenigen Schüler*innen Anerkennung, die sich im Unterricht nicht gern äußern (Küchenhoff, 2018). Des Weiteren stellt das Verteilen von Aufgaben zur Instandhaltung des Klassenraums eine Möglichkeit dar, um den Lernenden ein Gefühl von Zugehörigkeit zu geben (Küchenhoff, 2018). So kann per Exempel wöchentlich ein Tafeldienst ausgerufen werden, der für die Reinigung der Tafel verantwortlich ist. Auch kann jemand bestimmt werden, der die Verantwortung für das jeweilige Klassenbuch und damit den *Klassenbuchdienst* übernimmt. Unabhängig von den individuellen Fähigkeiten, dem Aussehen oder der Herkunft erhalten alle Schüler*innen durch die genannten Maßnahmen ein Gefühl von Zugehörigkeit, da sie aktiv am Klassengeschehen teilhaben können.

5.1.2.3. Steigerung des Selbstwertgefühls

Eine weitere Intension hinter dem Konzept der *Healing-Classrooms* stellt die Steigerung des Selbstwertgefühls der Lernenden dar. Das bedeutet, dass Lehrpersonen dafür sorgen sollen, dass Schüler*innen „sich leistungsfähig und zuversichtlich“ fühlen (Küchenhoff, 2018, S. 28). Die Kinder und Jugendlichen sollen über ein ausreichendes Maß an Selbstbewusstsein verfügen, das ihnen hilft, hinsichtlich der Erfüllung ihrer Ziele und Wünsche positiv in die Zukunft zu blicken. Oftmals leidet das Selbstbewusstsein von Menschen darunter, wenn persönliche Krisen erlebt werden. Sei es die Umsiedlung in ein anderes Land und die sich daraus ergebenden Herausforderungen selbst oder ethnische Diskriminierungserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft. Bei den Betroffenen wächst das Gefühl heran, der Situation ausgesetzt und unfähig zu sein, positive Erfahrungen in ihrem Leben zu sammeln oder etwas zu verändern. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung, dass Lehrkräfte Maßnahmen ergreifen, die den Schüler*innen zu einem gestärkten Selbstbewusstsein verhelfen können. Damit kann sowohl das Wohlergehen als auch die schulische Leistung der Kinder und Jugendlichen verbessert werden (Küchenhoff, 2018).

Den Lernenden gegenüber Anerkennung auszudrücken ist eine Möglichkeit, deren Selbstwertgefühl, deren Motivation und die „Wahrnehmung ihrer eigenen Intelligenz“ zu fördern (Küchenhoff, 2018, S. 29). Dies kann in Form von positivem Feedback erfolgen und sowohl für Fortschritte der Schüler*innen als auch für Bemühungen, sich zu verbessern oder

positivem Verhalten im Allgemeinen erteilt werden. Letztere beiden Anlässe zum Lob bieten der Lehrperson Gelegenheit, auch Lernende zu loben, die keinen Leistungszuwachs zeigen oder deren Antworten korrigiert werden müssen. Des Weiteren können Lehrer*innen einen positiven Beitrag zur Förderung des Selbstwertgefühls der Schüler*innen leisten, indem sie den Kindern und Jugendlichen dabei helfen, sich realistische Ziele für die Zukunft zu setzen. Werden eigene Ansprüche von den Jungen und Mädchen zu hoch gesetzt, kann dies Überforderung und Motivationsverlust zur Folge haben. Um dem entgegenzuwirken, sollten die Lernenden mit der Lehrperson gemeinsam langfristige Ziele in kleinschrittige Etappen aufteilen. Dadurch können die Schüler*innen öfter Fortschritte verzeichnen, was die Überzeugung hervorruft, dass ihre Anstrengungen sich rentieren. Auch kann es helfen, erzielte Fortschritte, eventuelle Rückschritte oder Hindernisse wöchentlich zu überprüfen.

5.1.2.4. Positive Bindungen unterstützen

Die Entwicklung positiver Bindungen zwischen den Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, stellt ein weiteres Ziel dar, das durch *Healing Classrooms* erreicht werden soll. Auch dies ist in besonderem Maß für jene Schüler*innen von Bedeutung, welche durch die Migration bedingte Krisen erlitten haben oder immer noch unter diesen leiden (Küchenhoff, 2018). Denn durch diese Beziehungen können negative Erlebnisse besser verarbeitet werden, weshalb die psychische Erholung gefördert wird. Außerdem können die Lernenden durch die Bindungen zu ihren Mitschüler*innen wieder spaßige, positive Erfahrungen in ihrem Leben verzeichnen, was ebenso das Wohlergehen stärkt. Das positive Miteinander trägt zudem zur Herausbildung von Toleranz und Mitgefühl bei den Kindern und Jugendlichen bei, weshalb Prävention gegen zukünftige ethnische Diskriminierung und Intervention gegen gegebenenfalls bestehende Benachteiligungen geleistet wird. Des Weiteren wird die schulische Leistung der Schüler*innen durch die Beziehungen, sowohl zu den Mitschüler*innen als auch den Lehrkräften, positiv beeinflusst (Küchenhoff, 2018).

Aus den angeführten Auswirkungen geht hervor, dass Lehrpersonen sich dafür einsetzen sollten, positive Bindungen zu fördern. Dies kann beispielsweise durch das Durchführen von Gruppenarbeiten erreicht werden. Dadurch stehen Schüler*innen mit verschiedenen ethnischen Hintergründen in intensivem Kontakt und können gemeinsam Aufgaben bewältigen. Als besonders förderlich zur Stärkung der sozialen Verbindungen erweist es sich, den Kindern und Jugendlichen Aufgaben zu erteilen, welche „eine gegenseitige Abhängigkeit erfordern“ (Küchenhoff, 2018, S. 35). Damit kann ein zwischen den Gruppenmitgliedern erfolgreicher Austausch über die Lerninhalte sichergestellt werden. Das gemeinsame Arbeiten der Schüler*innen unterstützt den Aufbau von Freundschaften untereinander, während

gleichzeitig Vorurteile abgebaut und ethnische Diskriminierung gelindert werden kann (Küchenhoff, 2018).

Eine andere Option für Lehrpersonen, zur Entwicklung positiver Bindungen beizutragen, bietet es, persönliche Erfahrungen der Lernenden aktiv in den Unterricht einzubeziehen. Dies hat zur Folge, dass die Heranwachsenden sich individuell im Unterricht einbringen können und dadurch das Gefühl erhalten, plausible Beiträge zu liefern. Da die Beiträge sich auf persönliche Erfahrungen beziehen, kann nichts Falsches gesagt werden, weshalb keine Gegenstimmen gegen die Äußerungen erhoben werden können und damit das Gefühl der Akzeptanz im Klassenverbund gesteigert werden kann (Küchenhoff, 2018). Eine Lehrkraft kann Erfahrungen der Heranwachsenden einbinden, indem sie diese beispielsweise dazu anregt, „eine persönliche Geschichte in Verbindung mit dem Unterrichtsthema [zu] erzählen“ (Küchenhoff, 2018, S. 35). So kann zum per Exempel beim Thema Herbst im Heimatsachkundeunterricht von Aktivitäten der Schüler*innen im Herbst berichtet werden. Auch können persönliche Erfahrungen zu Bildern in Schulbüchern oder Buchtiteln ausgetauscht werden. Durch das Hören der Erzählungen der Mitschüler*innen können gegebenenfalls Gemeinsamkeiten festgestellt werden, wodurch eine Grundlage für zukünftige gemeinsame Aktivitäten geschaffen wird.

Werden die genannten Unterrichtsansätze oder andere Methodiken angewendet, welche sich positiv auf die Bindungen zwischen den Kindern und Jugendlichen auswirken, erfahren die Schüler*innen „Fürsorge, Liebe, Anerkennung und emotionale Unterstützung“, was zur Steigerung des Wohlbefindens beiträgt (Küchenhoff, 2018, S. 32).

5.1.2.5. Förderung der intellektuellen Anregung

Neben den bereits angeführten Absichten hinter den *Healing Classrooms* soll zudem die intellektuelle Anregung der Kinder und Jugendlichen positiv beeinflusst werden. Dass dies von Bedeutung ist, zeigen Ergebnisse der Umfragen von Lernenden. Die befragten Schüler*innen gaben an, dass die Erweiterung ihrer Kenntnisse für sie einen hohen Stellenwert hat (Küchenhoff, 2018). Sie beschrieben den Aspekt des Lernzuwachses als jenen, den sie im Schulalltag „am meisten genießen und schätzen“ (Küchenhoff, 2018, S. 37).

Damit alle Heranwachsenden kognitiv angeregt werden und damit positive Lernerlebnisse sammeln können, ist ein adäquates Lernangebot der Lehrperson von Relevanz. Das bedeutet, dass verschiedene Lehrmethoden angeboten werden sollten, da die Schüler*innen Lerninhalte auf verschiedene Art und Weise „erfassen und verarbeiten“ (Küchenhoff, 2018, S. 37). Während es Kinder und Jugendliche gibt, die durch auditive Inhalte am besten gefördert werden, gibt es

jene, welche optische Reize benötigen oder jene, die durch Ausübung von Handlungen den größten Lernzuwachs erreichen. Durch Methoden wie beispielsweise „Gruppen-/Paararbeit [...], Projektarbeiten und Schreiben über interessante Themen“ können die verschiedenen Lerntypen angesprochen werden (Küchenhoff, 2018, S. 39). Werden für die verschiedenen Lerncharaktere passende Lernangebote bereitgestellt, ist die Grundlage dafür gegeben, dass alle Schüler*innen ihre Kompetenzen weiterentwickeln können (Küchenhoff, 2018).

Zudem bildet das Stellen von diskussionsanregenden Fragen eine Möglichkeit, um kognitive Aktivitäten der Lernenden anzuregen. Denn durch diese Fragestellungen werden die Schüler*innen zu kritischem und selbstständigen Denken animiert und zur Beteiligung am Unterrichtsgeschehen eingeladen.

Schafft es die Lehrkraft, die intellektuelle Anregung bei den Heranwachsenden hervorzurufen, leistet sie einen Beitrag zur Steigerung des Wohlbefindens der Lernenden. Denn durch die kognitive Aktivierung erhalten die Kinder und Jugendlichen das Gefühl, „dass sie Lerninhalte gut aufnehmen können“, was die Freude am Lernen steigert, ein Empfinden von Stolz verursacht und das Selbstbewusstsein der Schüler*innen steigert (Küchenhoff, 2018, S. 37). Jene Faktoren tragen zum allgemeinen Wohlbefinden der Lernenden bei.

Die Intension von Prä- und Interventionsmaßnahmen gegen ethnische Diskriminierung bildet zum einen die Linderung aktuell bestehender Benachteiligungen und damit die Verbesserung des Wohlbefindens Betroffener. Zum anderen zielen die Maßnahmen auf das Vorbeugen gegen weitere ethnische Diskriminierung in der Zukunft ab. Diesen Aspekt betrachtend, lässt sich das Bereitstellen von *Healing Classrooms* als adäquate Möglichkeit einordnen, um diese Ziele zu erreichen. Empfindungen wie Angst, Trauer, Verzweiflung und Stress können durch die Sicherheit gebende Atmosphäre des Klassenraums minimiert werden. Zudem wird das Selbstwert-Gefühl durch das erfolgreiche Partizipieren am Klassengeschehen gesteigert. Neben den zahlreichen gewinnbringenden Effekten auf das Wohlbefinden der Schüler*innen wird zudem der Aufbau von positiven Bindungen sowohl zwischen den Lernenden untereinander als auch zwischen den Schüler*innen und der Lehrkraft unterstützt. Letzteres fördert nicht nur das Wohlergehen, sondern trägt ebenso zur Verbreitung der Bereitschaft zur Multikulturalität in der Gesellschaft bei, da positive Erfahrungen im vielfältigen kulturellen Miteinander gesammelt werden. Auch die triviale Umsetzung dieser Maßnahme in der schulischen Praxis, die keine großen Umstände erfordert, spricht für das Bereitstellen von *Healing Classrooms*. Ein weiterer Vorzug der Maßnahme bildet die Tatsache, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit für einen *Stereotype-Threat-Effekt* minimiert werden kann, da die Lernenden sich im Klassenraum akzeptiert und sicher fühlen.

5.2. Maßnahmen für Lehrer*innen

Werden im schulischen Kontext Maßnahmen wie die vorherig Beschriebenen zur Prä- und Intervention von ethnischer Diskriminierung angewendet, so sind die Lehrpersonen zumeist automatisch eingebunden, da sie durch die Leitung des Unterrichts und die Betreuung der Schüler*innen im ständigen Kontakt mit diesen stehen. Im nachfolgenden Abschnitt wird jedoch eine konkrete Maßnahme beschrieben, die gezielt bei Lehrpersonen angewendet werden kann, um Prä- und Intervention gegen ethnische Diskriminierung zu leisten.

5.2.1. Diversity-Training

Das *Diversity-Training* bietet eine Möglichkeit, um von Lehrkräften ausgehende ethnische Diskriminierung zu lindern. Durch die Teilnahme an Workshops oder Fortbildungen zum Thema Diversität sollen Lehrkräfte dazu angeregt werden, „über ihren eigenen Umgang mit Fremdheit kritisch nachzudenken“ (Klett-Themendienst, 2016, S. 6). Um dies zu erreichen, wird sich auf verschiedene Art und Weise mit Unterschieden bezüglich gewisser Merkmale, beispielsweise der Ethnie, des Geschlechts oder der Religion, beschäftigt. Im Idealfall werden bei den Teilnehmenden dabei, teils unbewusste, Denkmuster aufgedeckt, sodass diese kritisch reflektiert und nachfolgend verändert werden können (Ellerbe-Dück & Dzajick-Weber, 2016).

Der Verein *Eine Welt der Vielfalt* hat ein solches *Diversity-Trainingsprogramm* konzipiert. Dieses wurde in Anlehnung an die Arbeit der *Antidefamation League*, einer amerikanischen Organisation, die sich gegen Diskriminierung einsetzt, entwickelt. Seit 1994 wird dieses Konzept in Deutschland angewendet, um bei den Teilnehmenden eine Sensibilisierung für Diversität zu erreichen und zur „Wertschätzung jeglicher Differenz“ beizutragen (Ellerbe-Dück & Dzajick-Weber, 2016, S. 132). Thematisiert werden alle so genannten *Diversity-Kerndimensionen*, zu welchen „neben ethnischer Zugehörigkeit und Hautfarbe“ zudem die Kategorien „Lebensalter, Geschlecht, Behinderung, sexuelle Identität, Religion/Weltanschauung und soziale Herkunft“ gezählt werden (Ellerbe-Dück & Dzajick-Weber, 2016, S. 133). Je nach individuellen Bedürfnissen und Gegebenheiten der Trainingsgruppe wird die Behandlung dieser Dimensionen auf die Zielgruppe angepasst und durchgeführt. Für gewöhnlich werden dafür zwei Trainingstage benötigt, an welchen die teilnehmenden Lehrpersonen verschiedene Module absolvieren. Diese umfassen die Bereiche „Wahrnehmung, [k]ulturelles Bewusstsein, eigene kulturelle Prägungen, Wertevorstellungen, Vorurteile und Stereotype, [i]ndividuelle und strukturelle Diskriminierung, Privilegien [und] Handlungsoptionen“ (Ellerbe-Dück & Dzajick-Weber, 2016, S. 133). Zur Auseinandersetzung mit diesen Aspekten werden die Teilnehmer*innen zu vielfältigen Übungen aufgefordert, die zum Nachdenken über eigene Einstellungen anregen. Dies kann beispielsweise in Form von

Rollenspielen, Diskussionen oder Gruppenarbeiten erfolgen. Des Weiteren werden fachinhaltliche Kenntnisse vermittelt, die unter anderem Tipps und Methoden zum Umgang mit Diskriminierung beinhalten, welche von den Lehrkräften in der schulischen Praxis umgesetzt werden können (Ellerbe-Dück & Dzajick-Weber, 2016).

Nach Erfahrungen des Vereins *Eine Welt der Vielfalt* kommt es während des Trainings bei vielen Teilnehmenden dazu, dass „verborgene, unbewusste Denkmuster, Einstellungen und Haltungen“ aufgedeckt werden, was vor allem auf die selbstreflexiven Übungen zurückzuführen ist (Ellerbe-Dück & Dzajick-Weber, 2016, S. 134). Dabei zeigt sich, dass eine Vielzahl der Teilnehmer*innen Migration und Menschen mit Migrationshintergrund als Problem sehen. Außerdem ist ersichtlich „dass bei vielen Menschen wenig bis kein Grundwissen über Migration, Menschen mit Migrationshintergrund“ und deren Lebensumstände besteht (Ellerbe-Dück & Dzajick-Weber, 2016, S. 135). Die Einstellungen gegenüber den Zuwanderern fundieren oft „auf gängigen Annahmen, Stereotypen und Ideologien, die [zum Teil] von Kindheit an gelernt wurden“ (Wilpert, 2009, S.17). Ohne die migrierenden Personen persönlich zu kennen, werden diese anhand äußerer Merkmale, entsprechend den Maßstäben der eigenen Kultur, bewertet, in geistige Schubladen gesteckt und abgewertet (Wilpert, 2009). Wird genau diese Tatsache, dass ihre negative Haltungen den Zuwanderern gegenüber unbegründet sind, den Teilnehmer*innen bewusst, kann eine Einstellungsänderung diesen Personen gegenüber bewirkt werden. Demzufolge werden die Lehrpersonen durch das Training in ihrer *Diversity-Kompetenz* gestärkt, da sie lernen, Unterschiede zwischen Personen bewusst wahrzunehmen und auf diese nicht mit Verurteilung, sondern mit Wertschätzung zu reagieren (Wilpert, 2009).

Aus den Erläuterungen zum *Diversity-Training* geht hervor, dass dieser Ansatz sich als gewinnbringend für den Abbau von ethnischer Diskriminierung erweisen kann. Dies ist dann der Fall, wenn eine Erweiterung der *Diversity-Kompetenz* bei den Teilnehmer*innen erreicht wird. Durch den Ausbau dieser Fähigkeit ergeben sich sowohl für den schulischen Kontext als auch für das alltägliche Leben in der Gesellschaft Vorteile. In schulischer Hinsicht werden Schüler*innen einer *fremden* ethnischen Herkunft mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit benachteiligt. Beurteilungsfehler wie der *Halo- und Pygmalioneffekt* könnten reduziert werden. Im Hinblick auf die Gesellschaft wird die Verbreitung von Toleranz gegenüber Multikulturalität gefördert, da die Lehrpersonen gegebenenfalls vorurteilsbehaftete Einstellungen gegenüber Migrant*innen ablegen. Beide Auswirkungen tragen zur Steigerung des Wohlbefindens von Menschen mit Migrationshintergrund bei, weshalb dieser Effekt des Ansatzes als positiv zu werten ist.

Es ist kritisch zu betrachten, dass die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und Haltungen bezüglich der *Diversity-Kerndimensionen* eine Voraussetzung für

das Erreichen positiver Wirkungen der Maßnahme darstellt. Erfahrungen der Organisation *Eine Welt der Vielfalt* belegen, dass viele Teilnehmende sich bereits als „weltoffen und aufgeklärt“ einschätzen und aus diesem Grund das Erfordernis zur Teilnahme an den Trainingsprogrammen in Frage stellen (Ellerbe-Dück & Dzajick-Weber, 2016, S. 135). Wenn dies der Fall ist und diese Ansicht auch während der Sitzungen nicht geändert werden kann, erweist es sich als schwierig, durch diese Maßnahme einen Beitrag zur Linderung von ethnischer Diskriminierung zu leisten.

6. Fazit

In dieser Arbeit sollte eine Antwort auf die Frage gefunden werden, welche Interventionen Potential bieten, um von ethnischer Diskriminierung betroffene Schüler*innen zu unterstützen. Zudem sollte aufgezeigt werden, welche Strategien zur Verankerung von Vielfalt und Toleranz im Schulalltag eingesetzt werden können. Zur Bewältigung dieses Ziels wurden sowohl Maßnahmen erläutert, die mit Lernenden durchgeführt werden können als auch eine Praktik, welche sich zur Anwendung bei Lehrkräften anbietet.

Im Hinblick auf die für die Schüler*innen angeführten Interventionen lässt sich sagen, dass diese allesamt Potential bieten, das Wohlbefinden betroffener Kinder und Jugendlicher zu steigern und gleichzeitig die Bereitschaft zur Vielfalt und Toleranz zu stärken. Auf der Kontakthypothese fundierende Methodiken zeichnen sich durch ihre vielfältige Einsetzbarkeit aus. Sie können sowohl direkt, in Form von Gruppenarbeiten, als auch indirekt durch gezielte, repräsentative Unterrichtsinhalte angewendet werden. Dadurch sind sie in jegliche Unterrichtsformen gut integrierbar. Dies gilt auch für die kontaktbasierte Maßnahme des Programms *WIRwerden*, welche sich flexibel während oder nach dem Unterricht einsetzen lässt. Des Weiteren punktet diese Methode mit dem Aspekt, dass gleichzeitig sowohl neue Elemente aus der Aufnahmekultur aufgenommen als auch bekannte Elemente aus der Herkunftskultur aufrecht erhalten werden, was in besonderem Maß zur Akkulturation der zugewanderten Kinder und Jugendlichen beiträgt und damit deren Wohlbefinden steigert. Aber auch die Methode der *Healing Classrooms*, die unabhängig von der Kontakthypothese entwickelt wurde, ist vielfältig einsetzbar und damit ebenso im schulischen Alltag gut realisierbar. Außerdem sprechen zahlreiche positive Effekte, die sich aus dem Bereitstellen jener Klassenräume ergeben, für das Durchführen dieser Maßnahme. Vor allem das Schaffen positiver Bindungen zwischen den Schüler*innen und auch zwischen den Lernenden und der Lehrkraft wird bei dieser Methode großgeschrieben. Dies ist für die Steigerung des Wohlbefindens von immenser Bedeutung.

Neben dem Effekt, dass die genannten Maßnahmen zur Verbesserung des Wohlergehens ethnisch diskriminierter Schüler*innen beitragen, werden Vielfalt und Toleranz im Schulalltag verankert. Bei den kontaktbasierten Interventionen bewältigen Lernende verschiedener ethnischer Hintergründe gemeinsam die ihnen gestellten Aufgaben. Durch den Umgang miteinander lernen die Heranwachsenden sich besser kennen, was zur Folge hat, dass gegebenenfalls bestehende vorurteilsbasierte Einstellungen gegenüber den zugewanderten Kindern und Jugendlichen abgelegt werden können. Zudem kann die Erkenntnis gewonnen werden, dass Diversität stark macht, da aufgrund der unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler*innen umfangreiche Aufgaben erfolgreich abgeschlossen werden können. Bei der Methode der *Healing Classrooms* werden ebenso positive Erfahrungen im vielfältigen kulturellen Miteinander gesammelt, da die Heranwachsenden sich im Klassenverband voreinander äußern, ohne dass Aussagen kritisiert werden. Die Toleranz gegenüber verschiedenen Auffassungen hat stets Priorität.

Auch der Vorschlag, der zur Prä- und Intervention gegen ethnische Diskriminierung für das Lehrpersonal näher beleuchtet wurde, kann sich als gewinnbringend erweisen, wenn die Prämisse gegeben ist, dass die teilnehmenden Lehrer*innen Einsicht zu bestehenden Einstellungen und gleichzeitig die Bereitschaft zur Einstellungsänderung zeigen. An dieser Stelle ist anzuführen, dass verbindliche Aussagen über die Wirksamkeit intervenierender Maßnahmen nicht getätigt werden können. Denn ob und in welchen Ausmaßen die Methoden positive Auswirkungen erzielen können, liegt letztendlich immer im Ermessen der an den Interventionen teilnehmenden Personen. Unabhängig davon, welche Maßnahmen zur Linderung von ethnischer Diskriminierung zum Einsatz kommen, kann der Erfolg dieser niemals im Voraus garantiert werden. Studien und Erfahrungsberichte von bereits durchgeführten Praktiken versichern lediglich, dass sich positive Folgen ergeben können. Jedoch sollte, angesichts der gegenwärtigen Lage, jeder Aussicht auf eine Verbesserung eine Chance gegeben werden, sich als hilfreich zur Eindämmung von ethnischer Diskriminierung zu erweisen. Dies geht zum einen aus jenen Ausführungen dieser Arbeit hervor, welche auf die Häufigkeit von ethnischen Diskriminierungsvorfällen hinweisen. Zum anderen lässt sich aus den in dieser Arbeit beschriebenen Auswirkungen von ethnischer Diskriminierung schließen, dass Intervenieren dagegen zwingend erforderlich ist. In Zukunft sollten Schulen demzufolge einen größeren Fokus auf die Prä- und Intervention ethnischer Diskriminierung legen. Erfolge könnte dies beispielsweise durch das Ergreifen von jenen gezielten Maßnahmen, die in dieser Arbeit aufgeführt wurden. Des Weiteren könnten Schulen regelmäßig anonyme Umfragen veranlassen, bei welchen Schüler*innen auf namenlosen Fragebögen angeben können, dass sie ethnisch diskriminiert werden. Zum einen könnten diese Datenerhebungen mit Einverständnis der Teilnehmer*innen und Eltern an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes weitergeleitet

werden, damit zukünftig noch konkretere Zahlen zu ethnischen Diskriminierungsvorfällen gewonnen werden und Schlussfolgerungen für die Forschung gezogen werden können. Zum anderen würden Schulen durch derartige Umfragen einen Überblick über das Wohlergehen der Schüler*innen erhalten, um gezielter gegen ethnische Diskriminierung vorgehen zu können.

7. Referenzen

- Altenthan, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Hobmair, H., Höhle, R., Ott, W., Pöll, R., & Schneider, K.H. (2008). Psychische Kräfte. In H. Hobmair (Hrsg.), *Psychologie* (4. Aufl., 168-207). Bildungsverlag EINS.
- Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS). (o.J.). *Diskriminierungsschutz an Schulen*. <https://adas-berlin.de/was-ist-diskriminierung/>
- Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS). (2018, Mai). *Empfehlungen zur Einrichtung einer unabhängigen Berliner Beschwerdestelle bei Diskriminierung in Schulen*. https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2018/11/ADAS_Empfehlungen.pdf
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2019, November). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden: Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule* (4. Aufl.). https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?blob=publicationFile&v=4
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (o.J.). *Diskriminierungsformen*. <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/was-ist-diskriminierung/diskriminierungsformen/diskriminierungsformen-node.html>
- Beelmann, A., Heinemann, K.S., & Saur, M. (2009). Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 435-461). VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beelmann, A., & Jonas, K. J. (2009). Einleitung: Begriffe und Anwendungsperspektiven. *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S.19-40). VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Beigang, S., Fetz, K., Kalkum, D., & Otto, M. (2017). Diskriminierungserfahrungen in Deutschland: Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. *Antidiskriminierungsstelle des Bundes*.
[https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierungserfahrungen_in_deutschland.pdf;jsessionid=4B1AEA72D41C028E706C54DA5461FAC9.intranet241? blob=publicationFile&v=6](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierungserfahrungen_in_deutschland.pdf;jsessionid=4B1AEA72D41C028E706C54DA5461FAC9.intranet241?blob=publicationFile&v=6)

Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), S.185-206.
https://www.researchgate.net/publication/227813463_Acculturation_Attitudes_in_Plural_Societies

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2019). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland*.
[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2019.pdf? blob=publicationFile&v=18](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2019.pdf?blob=publicationFile&v=18)

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (o.J.). *Perspektiven schaffen für Menschen auf der Suche nach Chancen*.
<https://www.bmz.de/de/entwicklungspolitik/migration>

Dieckmann, J. (2017). Was ist Diskriminierung? Über illegitime Ungleichbehandlung, Demokratie und Sand im Getriebe (Band 2, S.150-168.). *Wissen schafft Demokratie*.
https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/PDFS_WsD1/Artikel_Dieckmann.pdf

Drexler, D., & Schulze, B. (2012). Theoretische Grundlagen: Von der „Erfindung“ des Stressses zu modernen Stresskonzepten. In D. Drexler (Hrsg.), *Das Integrierte Stressbewältigungsprogramm ISP: Manual und Materialien für Therapie und Beratung* (3. Aufl., S.15-23). Klett-Cotta. <https://www.klett-cotta.de/fm/kss-ul-01.a.14.de/9783608891249.pdf>

- Ellerbe-Dück, C., & Dzajic- Weber, A. (2016). Die Diversity-Dimension Ethnische Herkunft und Hautfarbe: Einsichten und Überlegungen aus der Sensibilisierungsarbeit. In P. Genkova, & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz* (S. 125- 138). Springer Fachmedien GmbH.
- Esser, H. (2018): Akkulturation. In J. Kopp, & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (12. Aufl., S. 3-6). Springer VS.
- Frankenberg , E., & Bongard, S. (2020). Akkulturation und psychische Belastung bei Kindern und Jugendlichen. In T. Ringeisen, P. Genkova, T. Leong, & T.L. Frederick (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S.1-18). Springer.
- Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2000). Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER* (S. 321-341). Springer Fachmedien Verlag.
- Heigl, N. J. (2014). *Konflikte verstehen und steuern*. Springer VS.
- Hemming, K. (2015). Stresstheoretische Grundlagen. *Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive Ressourcen: Längsschnittstudie zu hohen Leistungsanforderungen in Sport und Musik im Kindesalter* (S.75-100). Springer VS.
- Humanrights, Ch. (2020, April). *Formen der Diskriminierung*.
<https://www.humanrights.ch/de/ipf/menschenrechte/diskriminierung/diskriminierungsverbot-dossier/juristisches-konzept/formen-der-diskriminierung/>
- Kite, M. E., & Whitley, B. E. Jr. (2016). *Psychology of Prejudice and Discrimination* (3. Aufl.). Routledge.

- Klett. (2016, Februar). Diversity-Kompetenz bei Lehrkräften: Es geht um dich!. *Klett Themendienst Schule/ Wissen/ Bildung, 70*(2), S.5-6.
https://www.klett.de/sixcms/media.php/321/KTD%2070_2.pdf
- Kluge, U., Aichberger, M.C., Heinz, E., Udeogu-Gözalán, C., & Abdel-Fatah, D. (2020, September). Rassismus und psychische Gesundheit. *Der Nervenarzt, 91*, S.1017-1024.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00115-020-00990-1.pdf>
- Küchenhoff, L. (2018). *Healing Classrooms: Die Schule als stabilisierendes Umfeld für geflüchtete Kinder und Jugendliche: Praxishandbuch für pädagogische Fachkräfte*. International Rescue Committee IRC Deutschland gGmbH. https://de.rescue.org/sites/default/files/2021-07/IRC_HealingClassrooms_Praxishandbuch.pdf
- Ludwig, P. H. (2018). Erwartungseffekt. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt, & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch: Pädagogische Psychologie* (S. 141-146). Beltz Verlag.
- Madubuko, N. (2011). Stressforschung und Ethnizitätsforschung: Die Theorie des Akkulturationsstresses. *Akkulturationsstress von Migranten: Berufsbiographische Akzeptanzerfahrungen und angewandte Bewältigungsstrategien* (S.73-91). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maehler, D. B., Albert, I., & Murdock, E. (2019). Akkulturation als Integrationsressource. In J. Schulze Wessel, A. Röder, O. Decker, G. Pickel, & S. Kailitz (Hrsg.), *Handbuch Integration* (S.1-14). Springer Fachmedien GmbH.
- Ministerium für Inneres, Bau und Heimat (o.J.). *Lexikon: Wichtige Begriffe kurz erläutert*. https://www.bmi.bund.de/DE/service/lexikon/functions/bmi-lexikon.html?cms_lv3=9398188&cms_lv2=9391116#doc9398188

Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration (o.J.): *Diskriminierungsmerkmale: Schutz durch das AGG.*

<https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/ministerium/%20%20%20antidiskriminierungsstelle-des-landes-baden-wuerttemberg/merkmale-von-diskriminierung/>

Nauck, B. (2008). Akkulturation: Theoretische Ansätze und Perspektiven in Psychologie und Soziologie. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, SH 48*, S.108-133. Verlag für Sozialwissenschaften.

Nguyen, T.Q. (2013). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“: Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (2) S. 20-24.

https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10620/pdf/ZEP_2_2013_Nguyen_Es_gibt_halt_sowas_wie_einen_Marionettentaeeter.pdf

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2015, November). *Integration von Zuwanderern. Indikatoren 2015*. OECD Publishing.

https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/integration-von-zuwanderern-indikatoren-2015_9789264238855-de

Paradies, Y., Ben, J., Denson, N., Elias, A., Priest, N., Pieterse, A., Gupta, A., Kelaher, M., & Gee, G. (2015, September). Racism as a Determinant of Health: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Plos One*, 10(9), S.1-48. <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0138511&type=printable>

Petermann, F., & Petermann, U. (2010, März). Schulangst. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 158(4), S.391-400. Springer-Verlag.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00112-010-2180-x.pdf>

Scherr, A., & Breit, H. (2020). Erfolgreiche Bewältigung von Diskriminierung. In P. Genkova, & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte* (S.8 4-106.). Springer Fachmedien GmbH.

Schneider, J., & Yemane, R. (2014, März). Ethnische Diskriminierung: Störfaktor im Integrationsprozess. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64 (13-14).
<https://www.bpb.de/apuz/180856/ethnische-diskriminierung-stoerfaktor-im-integrationsprozess?p=all>

Stahlberg, D., Dickenberger, D., & Szilis, U. (2009). Geschlechterdiskriminierung. In A. Beelmann, & K.J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S.193-213). VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Stürmer, S., & Kauf, M. (2020). Die Kontakthypothese. In L.E. Petersen, & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 327-338). Beltz.

Wagner, U., & Farhan, T. (2020). Programme zur Prävention und Veränderung von Vorurteilen gegenüber Minderheiten. In L.E. Petersen, & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen* (S.317-326). Beltz.

Weber, S., & Steffens, M. C. (2020). Die Bedeutung sozialer Identitäten und Gruppenstereotype in Bezug auf Migrationshintergrund und Geschlecht. In P. Genkova, & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte* (S. 192-200). Springer Fachmedien GmbH.

Wilpert, C. (2009). Diversity und „Managing-Diversity“: Sensibilisierung für Vielfalt und ihre Gestaltung. In N. Kimmelmann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S.168-181). Shaker Verlag. <https://www.ewdv->

diversity.de/fileadmin/user_upload/Publikationen_Mitglieder_PDF/
Wilpert_Diversity_und_Managing_Diversity.pdf

Yegane, A. & Uslucan, H. H. (2018). *Schutz vor Diskriminierung an Schulen. Ein Leitfaden für Schulen in Berlin*. Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS).
https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2018/07/ADAS_Schutz-vor-Diskriminierung-Schulen.pdf

Zagefka, H., & Nigbur, D. (2009). Akkulturation und Integration ethnischer Gruppen. In A. Beelmann & K.J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S.173-192).VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Zander, L., Trölenberg, L., Haase, J., Kreuzmann, M., Oldani, M., & Hannover, B. (2020). *WIRwerden: Integration von Schulkindern mit Zuwanderungs- und Fluchthintergrund: Ein Praxishandbuch für Lehrpersonen und pädagogisches Fachpersonal*. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH und Co. KG.

Ziegler, P., & Beelmann, A. (2009): Diskriminierung und Gesundheit. In A. Beelmann & K.J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 357-378).VS-Verlag für Sozialwissenschaften.