Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2015, Nr. 8

Von Antidiskriminierung und Anpassung zu gelebter Multikulturalität im Schulkontext –

Eine Handlungsempfehlung für Lehrer

Dr. Maja Schachner

Universität Potsdam

Zusammenfassung: Deutschland ist ein Einwanderungsland. Dennoch liegt der Fokus der öffentlichen Integrationsdebatte vornehmlich auf der Anpassung von Menschen mit Migrationshintergrund an die deutsche Mehrheitskultur. Die gleichzeitige Aufrechterhaltung von Traditionen, Sprache und kulturellen Praktiken aus den Herkunftsländern wird dagegen oft nicht gerne gesehen. Stattdessen kursiert die Angst vor Überfremdung. Tatsächlich zeigen wissenschaftliche Studien aber, dass sich gerade die Offenheit auch für die Herkunftskulturen der Zuwanderer in vielerlei Hinsicht positiv auswirkt. Dies gilt besonders auch im Schul- und Bildungskontext, wie unsere eigene Forschung mit Daten von Schülern der 5. und 6. Jahrgangsstufe in Baden-Württemberg zeigt. „Mut zur Vielfalt“ lohnt sich also, auch wenn der Fokus auf Anpassung an eine gemeinsame Mehrheitskultur zunächst als der einfachere und zielführendere Weg erscheint.

Schlagwörter: Kulturelle Diversität, Multikulturelles Schulklima, Integration, Schüler mit Migrationshintergrund.

Abstract: Germany is a country of immigration. Yet, the focus of the public integration debate lies on immigrants adopting the German mainstream culture, whereas there is not much support for immigrants maintaining traditions, languages and cultural practices from their countries of origin. Instead, there is a fear of “Überfremdung” (dominance of foreign influences). At the same time, research shows that openness towards cultural maintenance has a range of positive effects. This is especially the case in school and educational contexts, as our own studies with 5th and 6th grade students from Baden-Württemberg (South-West Germany) show. Embracing diversity may require some courage but it can really pay off, even when at first it may seem more straightforward and effective to focus on the adoption of a common mainstream culture.

Keywords: Cultural diversity, multicultural school climate, integration, students with an immigrant background.

Deutschland gehört zu den Ländern in Europa mit den meisten Zuwanderungen (International Organization for Migration, 2013). Dennoch ist die gesellschaftliche Wahrnehmung, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, noch recht neu (Bommes, 2011). Dies spiegelt sich auch in der Einwanderungs- und Integrationspolitik wider und hat lange unser Bildungssystem geprägt. Im Vergleich zu anderen Ländern mit einer längeren Zuwanderungsgeschichte, wie z.B. Kanada oder Großbritannien, wird in Deutschland großer Wert auf die Anpassung an die nationale Mehrheitskultur gelegt. Die Aufrechterhaltung von Elementen der Herkunftskultur wird dagegen von vielen Menschen nicht gern gesehen, wie die aktuelle Debatte um ein Kopftuchverbot für Lehrerinnen an deutschen Schulen zeigt. Oft wird dies als mangelnde Anpassungsbereitschaft an die deutsche Mehrheitskultur interpretiert. Menschen mit Migrationshintergrund werden so in die Lage versetzt, sich zwischen ihrer Herkunftskultur und der deutschen Mehrheitskultur entscheiden zu müssen (Zick, Wagner, Van Dick, & Petzel, 2001).

Was bedeutet eigentlich „Integration“?

Im öffentlichen Diskurs ist mit „Integration“ oft lediglich die Anpassung von Menschen mit Migrationshintergrund an die deutsche Mehrheitskultur gemeint. Im eigentlichen (wissenschaftlichen) Sinne bedeutet „Integration“ jedoch, dass neben der Anpassung an die Mehrheitskultur auch Identität, kulturelle Praktiken, Sprache und Werte der Herkunftskultur aufrechterhalten werden. Eine Vielzahl an Studien hat belegt, dass Integration im eigentlichen Sinne sich in vielen Lebensbereichen positiv auswirkt (z.B. für die psychische Gesundheit, aber auch akademische Leistungen, soziale Beziehungen und Sozialverhalten; siehe Nguyen & Benet-Martínez, 2013, für eine Meta-Analyse). Die Effekte sind für gewöhnlich positiver als wenn eine reine Anpassung an die Mehrheitskultur stattfindet. Dies haben wir auch in unseren eigenen Studien mit Schülern der 5. und 6. Jahrgansstufe mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg gefunden (z.B. Schachner, Van de Vijver, & Noack, 2014). Durch einen hohen Anpassungsdruck verbunden mit einer niedrigen Toleranz für die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur wird Integration erschwert (Ward, 2013). Diskriminierungserfahrungen können die Schulleistung in erheblichem Maße beeinträchtigen (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006). Eine neuere Studie aus Belgien hat nun gezeigt, dass dieser Effekt bei Jugendlichen, die eine Integrationsstrategie verfolgen, im Vergleich zu Jugendlichen, die sich überwiegend einer Kultur zuwenden (entweder der Herkunfts- oder der Mehrheitskultur), besonders gravierend ist (Baysu, Phalet, & Brown, 2011). Separation von der Mehrheitsgesellschaft und eine stärkere Zuwendung zur Herkunftskultur sind eine gängige

Reaktion auf Diskriminierungserfahrungen (Branscombe, Schmitt, & Harvey, 1999).

Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland

Die PISA-Studien haben bereits mehrmals verdeutlicht, dass die Schere zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf schulische Leistungen in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern besonders weit auseinander geht (Stanat, Rauch, & Segeritz, 2011). Dies wird unter anderem durch eine frühe Aufteilung im dreigliedrigen Schulsystem nach einer kurzen Grundschulzeit und ohne verpflichtende vorschulische Bildung begründet. Dadurch bleibt Kindern mit Migrationshintergrund wenig Zeit, um sich in der deutschen Sprache und (Bildungs-)Kultur zurechtzufinden bevor der Übertritt in die Sekundarschule und damit eine wichtige Entscheidung über den weiteren Bildungsweg erfolgt. Diese strukturelle Benachteiligung wird oft noch durch von Stereotypen geprägte Erwartungen von Lehrern und anderen schulischen Entscheidungsträgern verstärkt. Zahlreiche Studien zum „Stereotype-Threat“-Phänomen haben gezeigt, dass die Wahrnehmung, dass Andere aufgrund der eigenen Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (z.B. Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund) geringere Erwartungen an die eigene Leistung haben, tatsächlich mit geringeren Leistungen einhergeht (Nguyen & Ryan, 2008). Neben diesen indirekten Effekten von Stereotypen sind auch direkte Effekte zu verzeichnen. So gibt es z.B. Befunde, dass Kinder aus bildungsfernen Familien bei gleichen Leistungen mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung bekommen als Kinder aus Akademikerfamilien (Pietsch & Stubbe, 2007).

Auch in anderen Lebensbereichen haben es Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland nicht leicht: Eine Studie basierend auf Daten des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS) befand, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in fast allen Maßen psychischer Gesundheit (wie z.B. emotionales Wohlbefinden, Sozialverhalten und soziale Beziehungen) schlechtere Werte aufwiesen als ihre deutschen Altersgenossen (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer, & Schlack, 2007). Dieser Unterschied ist bei Jugendlichen zwischen 11 und 13 Jahren besonders stark ausgeprägt. Teilweise kann der Unterschied jedoch durch einen niedrigen sozio-ökonomischen Status erklärt werden. Materielle Deprivation und Bildungsferne der Familie gehören somit zu den stärksten Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, auch was deren psychische Gesundheit angeht (Frankenberg, Kupper, Wagner, & Bongard, 2013). Besonders für muslimische Jugendliche gehören außerdem Vorurteile und Diskriminierungserfahrungen zum Alltag (Frindte, Boehnke, Kreikenbom, & Wagner, 2011), die neben schulischen Beeinträchtigungen auch Folgen für Gesundheit und psychisches Wohlbefinden

haben können. Eine unserer eigenen Studien hat gezeigt, dass Schüler mit muslimischem Hintergrund in Bezug auf Freundschaften mit Kindern aus anderen Kulturgruppen in multikulturellen Klassen am stärksten isoliert sind (Schachner, Van de Vijver, Brenick, & Noack, im Druck). Gleichzeitig zeigten Jugendliche mit muslimischem Hintergrund die stärkste Präferenz zur Aufrechterhaltung der Herkunftskultur und legten besonders starken Wert auf die Ausübung ihrer Religion. Im Sinne des „Rejection-Identification"-Modells (mehr Zurückweisung der eigenen Minderheit führt zu stärkerer Identifikation mit dieser Minderheit; Branscombe et al., 1999) kann dies auch als mögliche Reaktion auf zunehmende Vorurteile in der Mehrheitsgesellschaft gedeutet werden (Schachner, Van de Vijver, et al., 2014).

Die Rolle der Schule – von Antidiskriminierung und Anpassung zu gelebter Multikulturalität

An kaum einem Ort kommen so viele Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft zusammen wie in der Schule. Gleichzeitig geschieht dies in einem Alter, in dem viele Dinge noch leicht formbar und somit veränderbar sind. Der Schule kommt daher eine zentrale Rolle in der gesamtgesellschaftlichen Integrationsaufgabe zu. Hier spielen sowohl Faktoren auf institutioneller Ebene als auch die Einstellungen und das Verhalten der Lehrer sowie die täglichen Interaktionen mit Gleichaltrigen im Klassenzimmer eine Rolle (Horenczyk & Tatar, 2012). Die Wahrnehmung, dass ein fairer und diskriminierungsfreier Umgang zwischen Lehrern und Schülern unterschiedlicher Herkunft im Klassenzimmer stattfindet, und dass Kontakte über kulturelle Grenzen hinweg geschätzt und gefördert werden, begünstigt z.B. Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Schachner, Brenick, Noack, Van de Vijver, & Heizmann, 2015). Diese wiederum können zu positiveren Einstellungen gegenüber der jeweils anderen Gruppe beitragen und sind besonders auch für Kinder mit Migrationshintergrund wichtig, um sich Sprache und Wissen über Gepflogenheiten der Mehrheitskultur anzueignen (Jugert & Feddes, 2015). Eine gute Beziehung zum Lehrer kann außerdem helfen, mit Diskriminierungserfahrungen umzugehen und negative Effekte auf die schulische Anpassung abmildern oder verhindern (Özdemir & Stattin, 2013).

Neben Bestrebungen, in der Schule ein diskriminierungsfreies Umfeld zu schaffen (*Gleichbehandlung und Inklusion*), ist es aber auch wichtig, kulturelle Unterschiede anzuerkennen und wertzuschätzen und Toleranz für die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur zu zeigen und zu vermitteln (*Wertschätzung kultureller Vielfalt*). Basierend auf zwei unterschiedlichen Ansätzen aus dem Diversity Management in der Organisationsentwicklung (vergleiche z.B. Ely &

Thomas, 2001) werden auch an Schulen diese beiden Perspektiven unterschieden: Schulen, die sich vor allem für *Gleichbehandlung und Inklusion* einsetzen, betonen eher kulturelle Gemeinsamkeiten und setzen sich gegen Diskriminierung und für die gleiche Teilhabe aller Schüler ein. Wenn eine Schule sich dagegen eher der *Wertschätzung kultureller Vielfalt* verschreibt, werden kulturelle Unterschiede nicht heruntergespielt sondern bewusst thematisiert und als Bereicherung gesehen. Dies kann z.B. bedeuten, dass kulturelle Minderheiten in Deutschland und die Kultur und Traditionen aus den Herkunftsländern der Schüler im Unterricht behandelt werden. Dabei schließen sich diese beiden Perspektiven jedoch nicht aus. Bestrebungen zur *Gleichbehandlung und Inklusion* werden vielmehr als notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für die *Wertschätzung kultureller Vielfalt* gesehen. Teils historisch bedingt, teils in der schulischen Aufgabe begründet, die deutsche Sprache zu vermitteln, ist *Gleichbehandlung und Inklusion* an deutschen Schulen deutlich verbreiteter als die *Wertschätzung kultureller Vielfalt* (Faas, 2008).

Obwohl die Vermeidung von Diskriminierung gut und wichtig ist, kann ein reiner Fokus darauf leicht als kulturelle Gleichmacherei verstanden werden, die eine reine Anpassung an die Mehrheitskultur begünstigt aber die gleichzeitige Aufrechterhaltung der Herkunftskultur verhindert (Schachner et al., 2015). Wie zuvor erwähnt zeigt aber die Integration beider Kulturen für gewöhnlich die besseren Ergebnisse. Insbesondere für das psychische Wohlbefinden ist die Anbindung an und Identifikation mit der Herkunftskultur wichtig (Phinney et al., 2001). Erste Ergebnisse legen nahe, dass die *Wertschätzung kultureller Vielfalt* in Klassen mit einer hohen Diversität auch für Schüler ohne Migrationshintergrund positive Effekte zeigt (Schwarzenthal et al., 2015). So weisen deutsche Schüler in Klassen mit einer höheren *Wertschätzung kultureller Vielfalt* positivere Einstellungen gegenüber Schülern anderer kultureller Herkunft und ein höheres akademisches Selbstkonzept auf.

Lehrer als Schlüsselfiguren im schulischen Integrationsprozess

Unterschiedliche Effekte von *Gleichbehandlung und Inklusion* und der *Wertschätzung kultureller Vielfalt* finden sich auch im Hinblick auf die Einstellungen der Lehrer wieder (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, & Kunter, 2015). Es zeigte sich, dass angehende Lehrer mit einer höheren *Wertschätzung kultureller Vielfalt* auch höhere Selbstwirksamkeitserfahrungen in ihrer Lehrtätigkeit aufwiesen als Lehrer, die eher *Gleichbehandlung und Inklusion* favorisierten. Erstere waren außerdem stärker motiviert, ihre Lehrtätigkeit an die Anforderungen einer kulturell vielfältigen Schülerschaft anzupassen. Ergebnisse einer eigenen Studie zeigen in eine ähnliche

Richtung: So fand sich bei amtierenden Lehrern ein Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Normen zur *Gleichbehandlung und Inklusion*, stärkeren Erwartungen zur Annahme der Mehrheitskultur gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund und einer höheren selbstbezogenen Selbstwirksamkeitserfahrung beim Unterrichten in einer kulturell vielfältigen Klasse (i.e., das Gefühl, die Situation in der Klasse unter Kontrolle zu haben). Wahrgenommene Normen zu *Wertschätzung kultureller Vielfalt* dagegen wirkten sich positiv auf die Toleranz für die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur von Schülern mit Migrationshintergrund aus und gingen mit einer höheren selbst- und schülerbezogenen Selbstwirksamkeitserfahrung einher (i.e., das Gefühl, den Anforderungen einer kulturell vielfältigen Schülerschaft gerecht zu werden; Schachner, Sendzik, Noack, & Van de Vijver, 2014). Prinzipiell sollten Lehrer in Deutschland jedoch besser auf den Umgang mit kultureller Vielfalt im Klassenzimmer vorbereitet werden (Gogolin, 2002).

Und was bedeutet das für die schulische Praxis?

Vielleicht fällt Ihnen ja selbst die ein oder andere kleine Maßnahme ein, wie die Kinder ihre Herkunftskultur im Schulalltag einbringen könnten. Wie wäre es z.B. wenn man sich jeden Tag in einer anderen Sprache begrüßt? Oder wenn man einen interkulturellen Kalender im Klassenzimmer hat, in dem alle Feste eingetragen werden, die in den Herkunftsländern der Kinder begangen werden? Oder wenn man einmal ein multikulturelles Frühstück macht, zu dem jeder etwas mitbringen soll? Weitere Ideen zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Klassenzimmer kann z.B. der Bildungsserver des Deutschen Instituts für Pädagogische Forschung (DIPF) liefern:

http://www.bildungsserver.de/Interkulturelles-Lernen-3430.html

Freundschaften über die Grenzen der eigenen ethnischen Gruppe hinweg sind für Kinder in vielerlei Hinsicht erstrebenswert – sie erhöhen die Sozialkompetenz, tragen zur Verminderung von Vorurteilen bei und sind insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund eine wichtige Ressource, die die Integration in Deutschland erleichtert. In der Schule sitzen Kinder aus unterschiedlichsten Herkunftsländern im gleichen Klassenzimmer. Trotzdem ist die Möglichkeit, Kontakt mit Kindern aus anderen Ländern zu haben, noch kein Garant dafür, dass tatsächlich ein Austausch stattfindet. Um den Austausch zwischen Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsländern im Klassenzimmer zu fördern kann z.B. auf Techniken des kooperativen Lernens zurück gegriffen werden (siehe Slavin & Cooper, 1999 für einen englischsprachigen Überblick über verschiedene Techniken und ihre Wirksamkeit). Aber auch schon

einfache Maßnahmen wie z.B. Abwechslung und Durchmischung bei der Sitzordnung, bei Gruppenarbeiten und Projekten können den Kontakt und den Austausch zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft in der Schule erhöhen.

Weiterhin ist es wichtig, auch subtilen Formen der Ungleichbehandlung zwischen deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund – sowohl durch Mitschüler als auch durch Lehrer – entgegen zu wirken. Vorurteile passieren leicht und sind Teil der menschlichen Natur. Um zu verhindern, dass das eigene Handeln durch sie bestimmt wird ist es hilfreich, die eigene Wahrnehmung und das eigene Verhalten immer wieder zu hinterfragen.

Je fremder eine Gruppe wahrgenommen wird, umso niedriger ist ihr Status in der Mehrheitsgesellschaft, umso höher ist das Risiko von Vorurteilen und umso schwerer haben es Mitglieder dieser Gruppe, Kontakte zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zu knüpfen. Insbesondere muslimische Kinder sind in Deutschland und vielen anderen westlichen Ländern von einer starken Stigmatisierung betroffen. Hier können Schulen ansetzen, indem sie z.B. durch Projekte zum Thema Islam und Muslime in Deutschland die wahrgenommene Fremdheit etwas reduzieren. In den Sommerferien werden viele Kinder in ihre Herkunftsländer fahren oder den Sommer mit der Familie verbringen – eine gute Gelegenheit um nach den Ferien viele Geschichten zu hören, die den Kindern gegenseitig ihre Herkunftsländer ein Stück näher bringen. Wenn verschiedene Kulturen zum Thema gemacht werden sollte jedoch darauf geachtet werden, dass dies wertungsfrei passiert und auch hier die Vielfalt innerhalb eines Kulturkreises aufgezeigt wird, um Stereotypenbildung zu verhindern. Auch die Auseinandersetzung mit Fremdheit im Allgemeinen kann hilfreich sein um Berührungsängste abzubauen. Kulturelle Vielfalt ist nach wie vor oft mit „Angst“ besetzt – sowohl im Hinblick auf die Angst vor dem Fremden bzw. einer drohenden Überfremdung, als auch im Hinblick auf die Angst, kulturelle Unterschiede zu benennen und darüber zu

Die eigenen Stereotype und Vorurteile hinterfragen und überlegen, wo diese in der täglichen Arbeit eine Rolle spielen könnten

---

Offenheit und Interesse für die kulturellen Hintergründe der Schüler zeigen und weniger Anpassungsdruck ausüben

---

Überlegen, welche Ressourcen Kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit für das Lernen aller Schüler bieten

---

Kulturelle Vielfalt und interkulturelle Themen bewusst im Schulalltag integrieren

---

Positive Kontakterfahrungen zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund sowie deren Eltern ermöglichen, um Berührungsängste und Vorurteile zu reduzieren

---

Einen offenen und wertungsfreien Dialog mit Familien mit Migrationshintergrund suchen

sprechen. Auch oder gerade wegen unserer Geschichte darf es kein Tabu sein, über unterschiedliche kulturell geprägte Meinungen, Traditionen und Gewohnheiten zu sprechen sofern dies in konstruktiver Weise geschieht (andere Perspektiven, Traditionen etc. kennen lernen ohne sie zu werten).

Eine größere Offenheit gegenüber anderskulturellen Einflüssen und ein höheres Maß an interkultureller Sensibilität könnte sicherlich auch die Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund verbessern und eine stärkere Einbindung der Eltern in das Schulleben ihrer Kinder begünstigen. Hier gilt es wiederum, auch die eigenen Vorurteile zu hinterfragen.

Auf (schul-)politischer Ebene ist es schließlich wichtig, für eine ausgeglichene ethnische Zusammensetzung von Klassen und Schulen zu sorgen. Mehr und mehr deutsche Eltern entscheiden sich dafür, ihr Kind nicht auf eine Schule zu schicken, in der viele Schüler einen Migrationshintergrund haben. Dies hat zur Folge dass besonders an Innenstadtschulen der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund immer mehr steigt während deutsche Familien auf andere Schulen ausweichen. Dabei sind die Ängste, dass sich ein hoher Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund negativ auf die Leistungen deutscher Schüler auswirken könnte in den meisten Fällen unbegründet. Tatsächlich hat eine Meta-Analyse gezeigt, dass die vielfach erwarteten negativen Effekte auf die schulische Leistung bei Kindern der kulturellen Mehrheit gegen null gehen (Van Ewijk & Sleegers, 2010). Für Schüler kultureller Minderheiten dagegen werden durch einen geringen Anteil deutscher Schüler die Möglichkeiten, sich in der Schule mit der deutschen Kultur und Sprache auseinanderzusetzen, deutlich gemindert (Van Ewijk & Sleegers, 2010). Schulen bieten eine einzigartige Gelegenheit, mit Angehörigen verschiedener Kulturen in Kontakt zu kommen und nur wenn dieser Kontakt weiterhin stattfindet, kann Integration überhaupt erst ermöglicht werden. Es sollte also Aufgabe aller Beteiligten sein, sich für interkulturellen Kontakt und Austausch in der Schule einzusetzen.

Auf den Umgang mit einer kulturell vielfältigen Schülerschaft sollte auch in der gegenwärtigen Inklusionsdebatte ein besonderes Augenmerk gerichtet werden. In der Abteilung für Inklusionspädagogik der Universität Potsdam wurde daher eine Professur speziell zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulkontext eingerichtet. Mit dem Team um Frau Prof. Dr. Linda Juang werden wir zukünftig auch verstärkt in diesem Bereich forschen. Themen werden insbesondere die Lehrerbildung für einen besseren Umgang mit kultureller Diversität sein, aber auch der Umgang mit Islamophobie (i.e. Vorurteile gegen den Islam und Muslime) im Klassenzimmer, sowie spezifische Effekte einer kulturell

vielfältigen Schülerschaft bei Jugendlichen unterschiedlichen Alters mit und ohne Migrationshintergrund. Ziel ist es, von einer problemzentrierten Sichtweise auf kulturelle Vielfalt zu einer ressourcenorientierten zu gelangen. John Berry, eine Koryphäe der psychologischen Integrationsforschung, bezeichnete kulturelle Vielfalt als „Gewürz des Lebens“. Richtig genutzt bietet sie die einzigartige Chance, öfter einmal über den eigenen Tellerrand hinauszublicken, neue Sichtweisen kennen zu lernen und sich mit ihnen auseinander zu setzen. Insbesondere in der globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts stellen diese Fähigkeiten eine wichtige Schlüsselqualifikation dar. Unter dem Oberbegriff „21st Century Skills“ werden diese daher auch Gegenstand zukünftiger PISA-Studien sein (Binkley et al., 2012).

Literatur

Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2011). ‘Dual’Identity as a two edged sword: Identity threat and minority school performance. *Social Psychology Quarterly, 74*, 121-143. doi:10.1177/0190272511407619

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (Eds.). (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66): Springer Niederlande.

Bommes, M. (2011). "Integration findet vor Ort statt" - Über die Neugestaltung kommunaler Integrationspolitik. *IMIS-Beiträge, 38*, 191-224.

Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Harvey, R. D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 135-149. doi:10.1037/0022-3514.77.1.135

Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly, 46*, 229-273. doi:10.2307/2667087

Faas, D. (2008). From Foreigner Pedagogy to Intercultural Education: an analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal, 7*, 108-123.

Frankenberg, E., Kupper, K., Wagner, R., & Bongard, S. (2013). Immigrant youth in Germany: Psychological and sociocultural adaptation. *European Psychologist, 18*, 158-168.

Frindte, W., Boehnke, K., Kreikenbom, H., & Wagner, D. (2011). *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland*. Berlin, Germany: Bundesministerium des Innern.

Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: a challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal, 1*, 123-138. doi:10.2304/eerj.2002.1.1.3

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education, 48*, 44-55. doi:10.1016/j.tate.2015.02.001

Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U., & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 50*, 784-793.

Horenczyk, G., & Tatar, M. (2012). Conceptualising the school acculturative context. School, classroom and the immigrant student. In A. S. Masten, K. Liebkind & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 359-375). Cambridge, Vereinigtes Königreich: Cambridge University Press.

International Organization for Migration. (2013). Facts and Figures. Zugriff am 30.12.2013, auf http://www.iom.int/cms/en/sites/iom/home/about-migration/facts--figures-1.html

Jugert, P., & Feddes, A. R. (2015). Children's and adolescents' cross-ethnic friendships. In A. Rutland, D. Nesdale & C. S. Brown (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of group processes in children and adolescents*. Chichester, Vereinigtes Königreich: Wiley-Blackwell.

Nguyen, A.-M. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*, 122-159. doi:10.1177/0022022111435097

Nguyen, H.-H. D., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology, 93*, 1314-1334. doi:10.1037/a0012702

Özdemir, S. B., & Stattin, H. (2013). Why and when is ethnic harassment a risk for immigrant adolescents' school adjustment? Understanding the processes and conditions. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-14. doi:10.1007/s10964-013-0038-y

Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues, 57*, 493-510. doi:10.1111/0022-4537.00225

Pietsch, M., & Stubbe, T. C. (2007). Inequality in the transition from primary to secondary school: School choices and educational disparities in Germany. *European Educational Research Journal, 6*, 424-445. doi:2304/eerj.2007.6.4.424

Schachner, M. K., Brenick, A., Noack, P., Van de Vijver, A. J. R., & Heizmann, B. (2015). Structural and normative conditions for interethnic friendships in multiethnic classrooms. *International Journal of Intercultural Relations, 47*, 1-12. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.02.003

Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2015). *Cultural diversity climate and psychological adjustment at school – Equality and inclusion versus cultural pluralism*. Manuskript unter Begutachtung

Schachner, M. K., Sendzik, L., Noack, P., & Van de Vijver, A. J. R. (2014). *School context and teachers' intercultural competence – Findings from a teacher survey at multicultural schools in Germany*. Manuskript in Vorbereitung.

Schachner, M. K., Van de Vijver, A. J. R., Brenick, A., & Noack, P. (im Druck). Who is Friends with Whom? –Patterns of Inter- and Intraethnic Friendships of Mainstream and Immigrant Early Adolescents in Germany. In P. Denoux, C. Roland-Lévy & C. Sabatier (Eds.), *Unity, diversity and culture.* Reims, Frankreich: International Association of Cross-Cultural Psychology.

Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2014). Family-related antecedents of early adolescent immigrants' psychological and sociocultural school adjustment in Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*, 1606-1625. doi:10.1177/0022022114543831

Schwarzenthal, M., Schachner, M., Van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2015). *Equality and inclusion vs. cultural pluralism – cultural diversity climate at school and their effects on immigrant and non-immigrant students' psychological outcomes*. Vortrag für den Kongress der International Association for Intercultural Research in Bergen, Norwegen, Juni 2015.

Slavin, R., & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues, 55*, 647-663. doi:10.1111/0022-4537.00140

Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2011). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund [Students with an immigrant background]. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* Zugriff auf www.pisa.dipf.de/de.

Van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). Peer ethnicity and achievement: a meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement, 21*, 237-265. doi:10.1080/09243451003612671

Ward, C. (2013). Probing identity, integration and adaptation: Big questions, little answers. *International Journal of Intercultural Relations, 37*, 391-404. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.04.001

Zick, A., Wagner, U., Van Dick, R., & Petzel, T. (2001). Acculturation and prejudice in Germany: Majority and minority perspectives. *Journal of Social Issues, 57*, 541-557. doi:10.1111/0022-4537.00228