

Schulisches Wohlbefinden und Freundschaften

Ein Vergleich zwischen jungen Menschen
mit und ohne Migrationshintergrund
in Abhängigkeit (inter)ethnischer Freundschaften

Veronika Zimmer^{1,*} & Margit Stein²

¹ IU Internationale Hochschule, Standort Essen

² Universität Vechta

* Kontakt: IU Internationale Hochschule, Standort Essen,
Hatzper Str. 34, 45149 Essen
veronika.zimmer@iu.org

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird auf Basis einer quantitativen Untersuchung an jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zwischen 18 und 24 Jahren ($n=1090$) das subjektive Befinden in der Schule insbesondere in Abhängigkeit der Freundschaften diskutiert. Eine Besonderheit dieser Untersuchung ist die detaillierte Analyse des Migrationshintergrundes, der im Hinblick auf drei Generationen (selbst zugewandert, selbst in Deutschland geboren, aber Eltern bzw. Großelterngeneration zugewandert) untersucht werden kann. Die einzelnen Gruppen werden für genauere Aussagen zum schulischen Wohlbefinden kombiniert und weitere Untergruppen unter Berücksichtigung des Geschlechts, der Religion, des Herkunftslandes, der identitären Selbstverortung, der eigenen Bildung oder der Bildung der Eltern sowie vor allem mono- und interethnischer Freundschaften betrachtet. Junge Menschen mit Migrationshintergrund fühlen sich in der Schule insgesamt weniger wohl als junge Einheimisch-Deutsche. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass es jedoch eher die subjektive Selbstverortung etwa als Person, die sich stärker einem anderen Land zugehörig fühlt, ist als die tatsächliche Gruppenzugehörigkeit, die das schulische Wohlbefinden beeinflusst. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass sich das schulische Wohlbefinden bei jungen Migrant*innen signifikant verbessert, wenn sie interethnische Freundschaften mit Personen anderer ethnischer Hintergründe pflegen.

Schlagwörter: Freund; Peer-Beziehungen; Jugendlicher; interethnische Freundschaft; Wohlbefinden



1 Einleitung

Das Wohlbefinden wird allgemein gemäß Eder (1995, S. 15; 2007) definitorisch als „Gesamtheit relativ überdauernder Stimmungen und Empfindungen“ gefasst. Das Konzept des Wohlbefindens ist multidimensional (Mayring, 1991; Hascher, 2004), beinhaltet jedoch wesentlich in fast allen Definitionsversuchen „Freude und Glück als Kernelemente [...], subjektive Gefühle und Situationsbewertungen [...] positive und negative Facetten [...] und sowohl mentale als auch physische Komponenten“ (Hascher, Morinaj & Waber, 2018, S. 68).

Schulisches Wohlbefinden wird oftmals als eigenständiges Bildungsziel schulischen Lebens und Lernens gefasst (Hascher & Hagenauer, 2018) und als ein

„Gefühlszustand definiert, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren [... Das Wohlbefinden bezieht sich hierbei speziell] auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse“ (Hascher, 2004, S. 150).

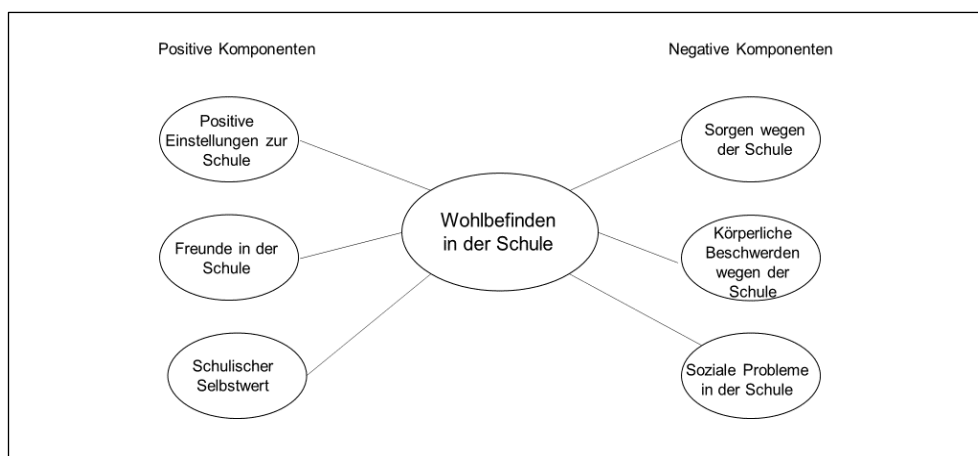


Abbildung 1: Sechs-Komponenten-Modell des schulischen Wohlbefindens (Hascher & Hagenauer, 2018, S. 72)

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zu den Einflussfaktoren auf schulisches Wohlbefinden

Zu den Einflussfaktoren, die (schulisches) Wohlbefinden wesentlich determinieren, werden persönliche Lebensbedingungen (etwa soziale Integration, sozio-ökonomischer Status), Personenfaktoren (etwa Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmale) (Jiang et al., 2016), familiäre Faktoren (etwa Erziehung, Bildungshintergrund) (Dubow et al., 2009) sowie subjektive Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung und Evaluation von Situationen und Lebensereignissen gezählt (Diener et al., 1999; Diener & Lucas, 2000; Hascher, 2004; Vittersø & Nilsen, 2002).

Zudem bestimmen auch schulspezifische Faktoren, die in drei Kategorien unterteilt werden können, darüber, wie wohl sich die Schüler*innen konkret in der Schule fühlen, nämlich Schulorganisation, Unterrichtsplanung und soziales Klima (Wirthwein et al., 2018). Letzteres spielt eine besonders wichtige Rolle beim schulischen Wohlbefinden und ist nach Eder (1996, 2014) definiert als

„die subjektiv wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Elemente des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, des Verhältnisses der Schüler/innen untereinander sowie kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrer/innen und Schüler/innen innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“ (Eder, 1996, S. 26).

Förderlich ist hierbei ein freundliches, unterstützendes Klassenklima (Eder, 2007), das durch wertschätzende und unterstützende Lehrkraft-Schüler*in-Beziehungen und Peerbeziehungen gekennzeichnet ist. Schüler*innen berichten etwa über ein höheres Wohlbefinden, wenn sie den Unterricht als weniger leistungsorientiert erfahren (Finsterwald et al., 2009) oder ein fehlerfreundliches Klima im Unterricht erleben (positive Lehrkraft-Schüler*in-Beziehungen) (Eder, 2007; Hascher, 2004). Schüler*innen, die in der Klasse beliebt sind (positive Peerbeziehungen), weisen ebenfalls ein höheres schulisches Wohlbefinden auf (Hascher & Baillod, 2004).

Als Prädiktoren des Wohlbefindens in der Schule sind gelingende soziale Beziehungen und Freundschaften in der Schule gut untersucht (Hascher & Hagenauer, 2010; Hascher et al., 2018); dennoch zeigen sich etliche Forschungsdesiderate in diesem Zusammenhang. Bisher wurde etwa der Einfluss von interethnischen Freundschaften und Kontakten in der Schule auf das schulische Wohlbefinden noch wenig erfasst. Insbesondere durch den steigenden Anteil an jungen Menschen mit Migrationshintergrund werden Schulklassen zunehmend ethnisch diverser und heterogener. Während der Einfluss sozioökonomischer Bedingungen – etwa eines bildungsfernen Elternhauses – schon untersucht ist (Dubow et al., 2009), wurde das Wohlbefinden in Abhängigkeit soziokultureller Faktoren, etwa im Vergleich zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, wenig beachtet. Auch die Rolle der subjektiven Selbstverortung als „Migrant*in“ bzw. „Deutsche*r“ ist in diesem Zusammenhang ungeklärt. Interethnisch gemischte Klassen würden die Chance bieten, durch interethnische Kontakte Vorurteile abzubauen und Mobbing zu reduzieren sowie das Wohlbefinden zu heben (vgl. Stein & Zimmer, 2019, 2022; Zimmer & Stein, 2019). Theoretische Grundlage dieser empirischen Ergebnisse ist die sogenannte Kontakthypothese, die im Verständnis nach Allport (1954) besagt, dass häufiger Kontakt zu Mitgliedern anderer Gruppen vorurteilsreduzierend wirkt, insbesondere

- in Kontaktsituation beim Verfolgen kooperativer Ziele (1),
- bei Statusgleichheit (2),
- bei verpflichtenden Interaktionen zur gemeinsamen Zielerreichung (3),
- bei Unterstützung des Kontaktes seitens der Autoritäten (4) und
- durch Nutzung des Freundschaftspotenzials (5) (Stein, 2012, 2018).

Die positiven Ergebnisse der meisten gruppenübergreifenden Kontakte zwischen Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Gruppen sind inzwischen durch eine Reihe von Metaanalysen bestätigt worden (Davies et al., 2011; Lemmer & Wagner, 2015; Pettigrew & Tropp, 2011; Pettigrew et al., 2011), wurden jedoch bisher noch nicht in ihrem Einfluss auf das Wohlbefinden in der Schule bei jungen Einheimischen und jungen Migrant*innen – auch in Abhängigkeit der subjektiven Selbstverortung – untersucht.

3 Studie zum Wohlbefinden in der Schule in Abhängigkeit interethnischer Freundschaften

In der Studie „Heterogenität in Erziehung und Unterricht“¹ wird insbesondere der Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft, dem Bildungshintergrund, monoethnischen und interethnischen (Freundschafts-)Beziehungen sowie der identitären Selbstverortung und dem Befinden junger Erwachsener u.a. in der Schule untersucht.

¹ Die Studie wird im Projekt „BRIDGES – Brücken bauen“ der Universität Vechta bearbeitet und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die ersten Ergebnisse sind bereits veröffentlicht: Stein und Zimmer (2019, 2020); Zimmer und Stein (2019a, 2019b, 2020a, 2020b).

3.1 Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

In dem vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Teilstudie zum Wohlbefinden junger Menschen in der Schule in Abhängigkeit demographischer, sozioökonomischer, soziokultureller und sozialer Faktoren vorgestellt.

Die quantitative Befragung erfolgte schriftlich und online; dabei wurden die Schulen im Nordwesten Niedersachsens von den Forscherinnen persönlich aufgesucht. Es wurden 1.090 junge Menschen zwischen 18 und 24 Jahren befragt, weil davon ausgegangen wird, dass sich während der Jugendzeit Einstellungen noch stark ändern und erst im frühen Erwachsenenalter eine Konsolidierung stattfindet. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 01.09.2017 bis zum 14.01.2018. Die Stichprobe erhebt als Convenience-Sample keinen Anspruch auf Repräsentativität, kann jedoch gut Zusammenhänge illustrieren.

Soziokulturelle Situation: 68,3 Prozent der Befragten gehören dem Christentum an, 15,5 Prozent haben keine Religionszugehörigkeit; 12,5 Prozent sind Angehörige des Islams. 35,1 Prozent der Befragten haben einen Migrationshintergrund. Insgesamt wurden von den Befragten mehr als zwanzig verschiedene Geburtsländer für sich und die Eltern angegeben. Bei den jungen Migrant*innen sowohl der 1. als auch der 2. Generation liegt die Türkei als eigenes oder elterliches Herkunftsland mit 29,5 Prozent (eigenes Geburtsland), 25,6 Prozent (ein Elternteil im Ausland geboren), 37,4 Prozent (beide Eltern im Ausland geboren) an der Spitze der Nennungen, gefolgt von Russland, Polen und Kasachstan.

Sozioökonomische Situation: Die meisten Mütter bzw. Väter haben als höchsten Abschluss einen Realschulabschluss. Dahinter folgen bei den Müttern das Abitur und der Hauptschulabschluss. Bei den Vätern folgt der Hauptschulabschluss als zweithäufigster Abschluss nach dem Abitur. Einen Hochschulabschluss weisen nur 9 Prozent der Väter und 6,3 Prozent der Mütter auf. Von den Befragten selbst besuchten 50,1 Prozent berufsbildende Schulen und 49,9 Prozent den Sekundarbereich II (Real-, Ober- und Sonderschulen sowie Gymnasien).

3.2 Fragestellung

Es wird im Rahmen der Studie postuliert, dass sich das schulische Befinden nicht nur zwischen jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet, sondern auch in Abhängigkeit der sozioökonomischen und -kulturellen Lebenslagen. Zudem variiert – so die Hypothesen – das Wohlbefinden in der Schule in Abhängigkeit der identitären Selbstverortung sowie der Art der gepflegten Kontakte und Freundschaften (mono- bzw. interethnisch).

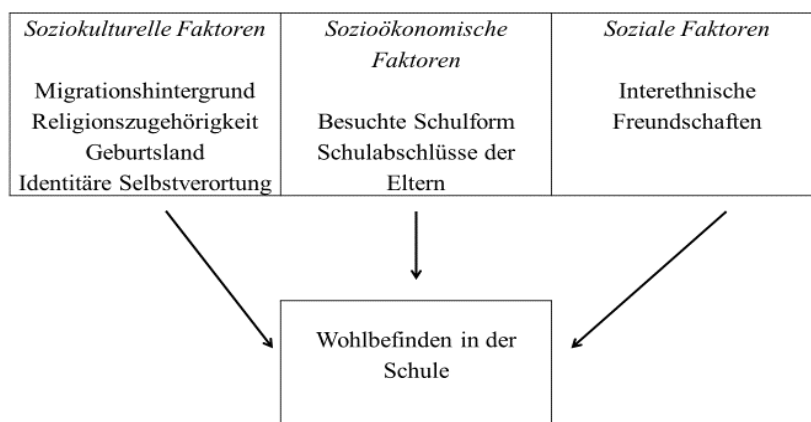


Abbildung 2: Untersuchte Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden junger Erwachsener

Es werden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Zusammenhänge zwischen schulischem Wohlbefinden und Migrationshintergrund: Junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Angaben zum Wohlbefinden in der Schule, da junge Migrant*innen öfters diskriminierende Erfahrungen machen, die mit einem geminderten Wohlbefinden in der Schule einhergehen.

Hypothese 2: Schulisches Wohlbefinden in Abhängigkeit intermittierender Variablen: Das Wohlbefinden divergiert in Abhängigkeit soziokultureller (etwa ethnisch-religiöser Zugehörigkeit, Einwanderergeneration) und sozioökonomischer (etwa eigenem und Bildungshintergrund der Eltern) sowie sozialer Faktoren (etwa mono- bzw. interethnischer Kontakte). Angenommen wird, dass die in Hypothese 1 vermuteten Zusammenhänge insbesondere auf selbst zugewanderte junge Menschen (1. Einwanderergeneration) und auf Muslim*innen sowie Personen mit türkischen und außereuropäischen Wurzeln zutreffen. Zudem ist das schulische Wohlbefinden bei jungen bildungsfernen Menschen weniger stark ausgeprägt. Es wird postuliert, dass interethnische Kontakte sowohl bei Einheimisch-Deutschen als auch bei Migrant*innen das Wohlbefinden in der Schule durch die positiv erlebten Intergruppenkontakte steigern.

Hypothese 3: Vermittelnde Rolle der identitären Verortung in Bezug auf schulisches Wohlbefinden: Die identitäre Verortung als Deutsche*r hängt positiv mit dem Wohlbefinden in der Schule zusammen. Der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und der Kriteriumsvariable (Wohlbefinden in der Schule) wird über die identitäre Selbstverortung vermittelt, d.h., der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und dem Kriterium nimmt signifikant ab, wenn die identitäre Verortung berücksichtigt wird (siehe Abb. 3). Die Religion, die ethnische Herkunft und der elterliche Bildungshintergrund nehmen keine so zentrale intermittierende Rolle ein.

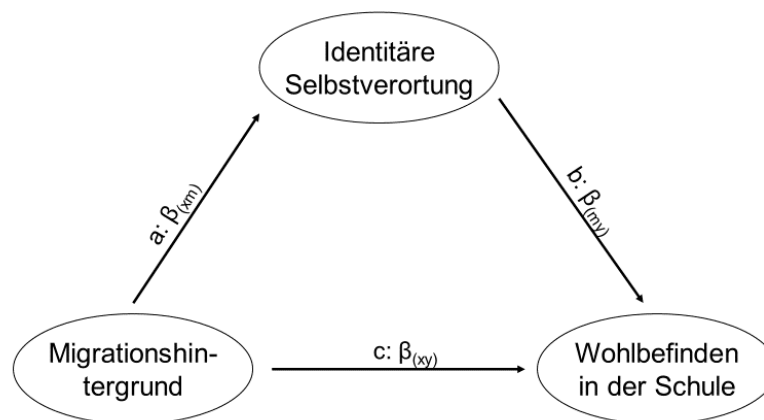


Abbildung 3: Schematische Darstellung des Mediationsmodells zwischen Migrationshintergrund (Prädiktor, X) und dem Wohlbefinden (Kriteriumsvariablen, Y) mit der identitären Verortung (Mediator, M)

3.3 Erhebungsinstrument

Der Fragebogen der quantitativen Erhebung beinhaltet u.a. Items zur demographischen, sozioökonomischen, soziokulturellen und sozialen Situation sowie zum Wohlbefinden in der Schule (siehe Tab. 1 auf der folgenden Seite), die aus bestehenden Studien übernommen und angeglichen wurden. Bei der Befragung handelt es um geschlossen Fragen, bei denen die Antwortmöglichkeiten als uni- und bipolare Ratingskalen vorgegeben wurden.

Zur Erhöhung der Validität wurden der Fragebogen mit Expert*innen diskutiert sowie ein Pretest ($n=200$) durchgeführt. Nach der Auswertung des Pretests wurde der Fragebogen modifiziert, indem einige Fragen ergänzt bzw. umformuliert oder entfernt wurden.

Tabelle 1: Items aus dem Fragebogen zu den berücksichtigten Faktoren

<i>Demographische Faktoren</i>	Erfasst werden die Variablen Alter und Geschlecht.
<i>Sozioökonomische Faktoren</i>	Es werden Angaben zur besuchten Schulform sowie zum höchsten Abschluss der Mutter/des Vaters erhoben.
<i>Soziokulturelle Faktoren</i>	Der Migrationshintergrund wird detailliert analysiert anhand von Fragen zum eigenen bzw. (groß)elterlichen Geburtsland. Zudem werden auch Fragen nach der religiösen Zugehörigkeit sowie der identitären Selbstverortung als Deutsche*r oder Angehörige*r eines anderen Landes gestellt. Zur detaillierten Betrachtung wird die Variable „Migrationshintergrund“ in fünf Kategorien aufgeschlüsselt und in je eine Dummy-Variablen mit folgenden Ausprägungen (Dummy jeweils 1) umgewandelt: <ul style="list-style-type: none"> • ohne Migrationshintergrund • mit Migrationshintergrund 1. Generation (selbst im Ausland geboren) • mit Migrationshintergrund 2. Generation (nur beide Eltern im Ausland geboren) • mit Migrationshintergrund 2. Generation (nur ein Elternteil im Ausland geboren) • mit Migrationshintergrund 3. Generation (nur Großeltern im Ausland geboren)
<i>Soziale Faktoren</i>	Hierbei wird der ethnische Hintergrund der besten Freundin bzw. des besten Freundes erfasst.
<i>Schulisches Wohlbefinden</i>	Die Items zum „Wohlbefinden in der Schule“ orientieren sich am Fragebogen der Studie <i>Viele Welten leben</i> von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006), angepasst anhand weiterer Konzepte (Eder, 1998). Die Aussagen beziehen sich auf das schulische Wohlbefinden insgesamt sowie auf die Beziehungen zwischen den Schüler*innen und zu den Lehrkräften.

4 Schulisches Wohlbefinden in Abhängigkeit der identitären Selbstverortung und interethnischer Freundschaften

4.1 Zusammenhänge zwischen schulischem Wohlbefinden und Migrationshintergrund

Insgesamt zeigen die deskriptiven Auswertungen (siehe Tab. 2 auf der folgenden Seite), dass Migrant*innen, vor allem der 1. Generation, öfters angeben, sich in der Schule unwohl zu fühlen. Tendenziell fühlen sich selbst Zugewanderte in der Schule seltener wohl (46,8 %) als Einheimisch-Deutsche (68,5 %). Dies dürfte vor allem auf diskriminierende Erfahrungen aufgrund des möglicherweise ausländisch gelesenen Aussehens und Namens zurückzuführen sein. Während nur etwa eine Minderheit von 2,8 bzw. 3,9 Prozent der Einheimischen über diesbezügliche negative Diskriminierung berichtet, wurde etwa ein Fünftel (21,1 %) der Migrant*innen schon wegen ihres Aussehens verspottet und etwa ein Drittel (29,8 %) wegen ihres Namens.

Tabelle 2: Anzahl an Zustimmung in %

	1 (64,9 %)	2 (8,1 %)	3 (12,5 %)	4 (7,3 %)	5 (7,2 %)	p im Chi2-Test
Ich bin in der Schule beliebt.	55,1	45,5	56,5	52,6	56,6	.016*
Ich gehe gerade gerne zur Schule.	50,4	45,1	41,4	46,8	52,6	n.s.
Ich fühle mich in der Schule als Außenseiter*in.	4,9	9,0	2,3	3,8	5,2	n.s.
Ich finde in der Schule leicht Freund*innen.	63,3	46,8	66,2	62,3	60,5	n.s.
Ich fühle mich in der Schule oft unwohl, als ob ich da nicht hingehöre.	7,2	15,0	6,7	7,7	5,3	n.s.
Ich fühle mich in der Schule wohl.	68,5	46,8	60,4	57,7	62,7	.011**
Ich fühle mich einsam in der Schule.	5,2	16,3	2,3	5,1	6,8	.001**
Wenn ich etwas im Unterricht nicht verstanden habe, haben mir meine Mitschüler*innen geholfen.	77,4	64,1	71,9	71,4	63,9	.042*
Mitschüler*innen haben sich schon mal über mein Aussehen lustig gemacht.	2,8	21,1	15,9	18,2	5,5	.000***
Mitschüler*innen haben sich über meinen Namen lustig gemacht.	3,9	23,4	29,8	16,9	16,9	.001***
In meiner Jahrgangsstufe habe ich mindestens eine*n gute*n Freund*in.	86,8	72,4	85,0	89,7	81,6	.030*
Meine schulischen Bemühungen sind den Lehrer*innen egal.	9,4	13,3	16,4	15,4	16,2	n.s.
Die Lehrer*innen unterstützen mich, wenn ich fachliche Hilfe benötige.	66,4	55,1	51,9	56,4	69,3	.005*

Anmerkungen: 1 = ohne Migrationshintergrund; 2 = Migrationshintergrund 1. Generation (selbst zugewandert); 3 = Migrationshintergrund 2. Generation (beide Eltern zugewandert); 4 = Migrationshintergrund 2. Generation (mindestens eine*r der Eltern zugewandert); 5 = Migrationshintergrund 3. Generation (Großeltern zugewandert).

Auch die bivariaten Korrelationen zwischen dem Migrationshintergrund und den Items in Tabelle 3 auf der folgenden Seite zeigen, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund der 1. Generation signifikant häufiger angeben, sich in der Schule einsam zu fühlen, und auch insgesamt über mehr diskriminierende Erfahrungen berichten. Insgesamt sind diese Unterschiede zwischen Einheimisch-Deutschen und Migrant*innen nicht mehr signifikant sichtbar, wenn es sich um einen Migrationshintergrund der 3. Generation handelt, der deshalb in der Tabelle nicht mehr aufgelistet wird. Somit bestätigt sich

die Hypothese 1, wonach sich junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihres schulischen Wohlbefindens unterscheiden, was auch wesentlich auf ausgrenzende Erfahrungen zurückzuführen sein dürfte.

Tabelle 3: Signifikante Korrelationen r zwischen dem Migrationshintergrund und den Items zum Wohlbefinden in der Schule

	ohne MH (64,9 %)	MH 1. Gen. (8,1 %)	MH 2. Gen. (beide Eltern) (12,5 %)	MH 2. Gen. (ein Eltern- teil) (7,3 %)
Ich fühle mich in der Schule als Außenseiter*in.		,082**		
Ich finde in der Schule leicht Freund*innen.		-,096**		
Ich fühle mich in der Schule wohl.	,087**	-,089**		
Ich fühle mich einsam in der Schule.	-,063*	,139**		
Wenn ich etwas im Unterricht nicht verstanden habe, haben mir meine Mitschüler*innen geholfen.	,082**	-,078*		
Mitschüler*innen haben sich über mein Aussehen lustig gemacht.	-,268**	,207**	,140**	,116**
Mitschüler*innen haben sich über meinen Namen lustig gemacht.	-,339**	,143**	,257**	,102**
In meiner Jahrgangsstufe habe ich mindestens eine*n gute*n Freund*in.	,067*	-,098**		
Meine schulischen Bemühungen sind den Lehrer*innen egal.	-,112**		,077*	
Die Lehrer*innen unterstützen mich, wenn ich fachliche Hilfe benötige.	,080**		-,108**	

Anmerkungen: MH = Migrationshintergrund; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. = nicht signifikant.

4.2 Schulisches Wohlbefinden in Abhängigkeit intermittierender Variablen

Das schulische Wohlbefinden divergiert nicht nur zwischen Einheimischen und Migrant*innen, sondern wird vermittelt über weitere interagierende Faktoren soziokultureller (Einwanderergeneration, Religion, Geburtsland), sozioökonomischer (besuchte Schulform, Schulabschlüsse der Eltern) sowie sozialer Art (mono- bzw. interethnische

Kontakte). Um diese Zusammenhänge zu prüfen, werden die Items zum schulischen Wohlbefinden zu einem Index „Wohlbefinden in der Schule“ zusammengefasst, der jeweils in korrelative Beziehung zu den geprüften Interaktionsfaktoren gesetzt wird. Überblicksartig werden die Ergebnisse in Tabelle 4 dargestellt. Der Einfluss der Freundschaften und der identitären Verortung wird nachfolgend genauer geprüft.

Tabelle 4: Korrelationen mit dem Index „Schulisches Wohlbefinden“

<i>Faktoren</i>	<i>Index</i>
Geschlecht	n.s.
<i>Soziokulturelle Faktoren</i>	
ohne Migrationshintergrund	,187**
mit Migrationshintergrund (allgemein)	-,187**
Migrationshintergrund 1. Generation	-,168**
Migrationshintergrund 2. Generation (beide Eltern)	n.s.
Migrationshintergrund 2. Generation (ein Elternteil)	n.s.
Migrationshintergrund 3. Generation	n.s.
Christ*innen	,198**
Muslim*innen	-,200**
Konfessionslose	n.s.
Religionszugehörigkeit (allgemein)	-,126**
Geburtsland Deutschland	,186**
Geburtsland ehemalige Sowjetunion	n.s.
Geburtsland Türkei	-,181**
Geburtsland anderes EU-Land als Deutschland	n.s.
Geburtsland andere außereuropäische Staaten	-,103**
Geburtsland allgemein	-,171**
Ich fühle mich als Mitglied eines anderen Landes.	-,211**
Ich fühle mich als Deutsche*Deutscher.	,310**
<i>Sozioökonomische Faktoren</i>	
besuchte Schulform	n.s.
Mutter ohne Schulabschluss	-,214**
Mutter mit Haupt- und Realschulabschluss	n.s.
Mutter mit Fachhochschulreife*Abitur	,073*
Mutter mit Hochschulabschluss	n.s.
Schulabschluss der Mutter (allgemein)	,135**
Vater ohne Schulabschluss	-,117**
Vater mit Haupt- und Realschulabschluss	-,079*
Vater mit Fachhochschulreife/Abitur	,121**
Vater mit Hochschulabschluss	n.s.
Schulabschluss des Vaters allgemein	,106**

Anmerkungen: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001; n.s. = nicht signifikant.

Die bivariaten Korrelationen belegen (siehe Tab. 4 auf der vorhergehenden Seite) wie angenommen die Divergenz des Wohlbefindens dergestalt, dass sich insbesondere junge Menschen mit Migrationshintergrund der 1. Generation, Muslim*innen, junge Menschen mit dem Geburtsland Türkei oder einem außereuropäischen Geburtsland, aus einem Nicht-EU- oder Nicht-GUS-Staat sowie junge Menschen, die sich als Angehörige eines anderen Landes bezeichnen, signifikant weniger in der Schule wohlfühlen. Zudem steht das Wohlbefinden erwartungskonform, wie auch in der Literatur schon gut dokumentiert, mit dem Bildungshintergrund in Zusammenhang, da junge Menschen mit Eltern ohne Schulabschluss ebenfalls weniger zufrieden sind, was etwa bereits die Shell Jugendstudie belegt (Shell Deutschland Holding, 2019).

Bei der Betrachtung der mono- bzw. interethnischen Freundschaften zeigen die bivariaten Korrelationen, dass die ethnische Zugehörigkeit der Freund*innen alleine keinen Zusammenhang mit dem Wohlbefindensindex aufweist ($r = .045$, $p = .186$, $n = 883$). Bei der Verbindung mit dem Migrationshintergrund und der ethnischen Zugehörigkeit der Freund*innen ergibt sich etwas anderes Bild (siehe Tab. 5). So fühlen sich junge Menschen mit Migrationshintergrund zwar in der Schule unwohler als junge Menschen ohne Migrationshintergrund, jedoch verringert sich dieses Gefühl deutlich, wenn sie interethnische Freundschaften ($r = -.078^*$; ohne Einbezug der interethnischen Freundschaften $r = -.187^{**}$) pflegen.

Tabelle 5: Korrelationen zwischen mono- bzw. interethnischen Freundschaften und dem Index „Schulisches Wohlbefinden“

<i>Soziale Faktoren</i>	<i>Index</i>
Monoethnische Freundschaften junger Migrant*innen	-,173**
Interethnische Freundschaften junger Einheimisch-Deutscher	n.s.
Monoethnische Freundschaften junger Einheimisch-Deutscher	,177**
Interethnische Freundschaften junger Migrant*innen	-,078*

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. = nicht signifikant.

Somit kann die Hypothese 2 nur zum Teil angenommen werden, denn die Korrelationen zeigen vor allem, dass sich interethnische Kontakte in der Schule in erster Linie positiv auf das schulische Wohlbefinden von jungen Menschen mit Migrationshintergrund auswirken.

4.3 Vermittelnde Rolle der identitären Verortung

Aufgrund der in Tabelle 4 angeführten Korrelationen werden an dieser Stelle entsprechende Variablen kontrolliert, d.h., es wird mit Hilfe der partiellen Korrelation der Einfluss der einzelnen einflussnehmenden Variablen („Schulabschluss der Mutter/des Vaters“, „Religionszugehörigkeit“, „Geburtsland“ und „mono- bzw. interethnische Freundschaften“) im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und identitärer Selbstverortung sowie dem Index „Schulisches Wohlbefinden“ herausgerechnet, um genau den Einfluss der Identität auf das Wohlbefinden zu untersuchen. Die in Tabelle 6 auf der folgenden Seite dargestellten Ergebnisse belegen, dass sich besonders junge Menschen ohne Migrationshintergrund sowie mit Migrationshintergrund der 2. Generation (ein Elternteil zugewandert) und der 3. Generation öfters als Deutsche fühlen. Signifikante Korrelationen bestehen zwischen dem fehlenden Migrationshintergrund und einem Migrationshintergrund der 1. und der 2. Generation.

Tabelle 6: Kreuztabelle Migrationshintergrund und identitäre Selbstverortung als Deutsche*r in % von 1 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu)

Ich fühle mich als Deutsche*r.						
	1	2	3	4	5	Korrelation
ohne Migrationshintergrund	1,9	3,2	10,4	24,6	59,8	,434**
Migrationshintergrund 1. Gen.	19,8	22,2	27,2	22,2	8,6	-,290**
Migrationshintergrund 2. Gen. (beide Eltern im Ausland geb.)	18,5	14,8	33,3	16,3	17,0	-,320**
Migrationshintergrund 2. Gen. (ein Elternteil im Ausland geb.)	2,6	5,3	17,1	25,0	50,0	-,123**
Migrationshintergrund 3. Gen.	5,9	7,1	16,2	23,8	46,9	n.s.

Die in Tabelle 7 dargelegten Korrelationen bei Kontrolle der Störvariablen belegen vor allem bei den Variablen Migrationshintergrund sowie Schulabschluss der Mutter eine starke Veränderung der Ausgangskorrelationen. Bei den Variablen Schulabschluss des Vaters, Geburtsland sowie Religionszugehörigkeit sind bei der Kontrolle der Störvariablen keine signifikanten Korrelationen feststellbar. Dennoch zeigen die Berechnungen (siehe Tab. 7) signifikante Zusammenhänge zwischen dem Migrationshintergrund bzw. der identitären Selbstverortung und dem Index „Wohlbefinden in der Schule“ auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen. Um von einer vermittelnden Rolle der Variable identitäre Selbstverortung ausgehen zu können, muss es einen Zusammenhang zwischen dieser und der Kriteriumsvariable geben. Die korrelativen Analysen zeigen, dass eine stärker ausgeprägte identitäre Selbstverortung als Deutsche*r mit erhöhtem Wohlbefinden in der Schule zusammenhängt.

Tabelle 7: Angabe Korrelationskoeffizienten r zwischen den untersuchten Variablen bei Kontrolle von Störvariablen

		Ausgangskorrelation	Kontrolle der Störvariablen
Migrationshintergrund	ohne	,187**	,080*
	1. Generation	-,168**	-,095*
Religionszugehörigkeit (allgemein)		-,126**	n.s.
Geburtsland (allgemein)		-,171**	n.s.
Identitäre Selbstverortung	Ich fühle mich als Deutsche*r.	,310**	,244**
	Ich fühle mich als Mitglied eines anderen Landes.	-,211**	-,123**
Schulabschluss der Mutter (allgemein)		,135**	,077*
Schulabschluss des Vaters (allgemein)		,106**	n.s.

Aufgrund der starken Veränderungen durch die Kontrolle von Störvariablen ist eine der Voraussetzungen für eine Mediation oder einen vermittelnden Effekt gegeben (Baron &

Kenny, 1986). Die Mediationsanalysen wurden mit PROCESS von Hayes (2018) durchgeführt; dabei wurde eine lineare Regression nach der Methode der kleinsten Quadrate verwendet; somit wurden unstandardisierte Pfadkoeffizienten des totalen, direkten und in-direkten Effekts ermittelt. Die Mediationsanalyse (siehe Abb. 3) prüft, ob der Migrationshintergrund den Wohlbefindensindex vorhersagt und ob der direkte Pfad durch die identitäre Selbstverortung als Deutsche*r mediiert wird. Ein Effekt des Migrationshintergrunds auf das schulische Wohlbefinden konnte festgestellt werden ($B = 2.9394$, $p < .000$). Nachdem der Mediator in das Modell aufgenommen worden ist, sagt der Migrationshintergrund den Mediator Identität signifikant vorher ($B = 1.0531$, $p < .000$), welcher wiederum das schulische Wohlbefinden signifikant vorhersagt ($B = 1.8063$, $p < .000$). Der Effekt ist somit *ein indirekter, kein direkter Effekt*. Es kann damit festgestellt werden, dass das Verhältnis zwischen Migrationshintergrund und dem Wohlbefinden in der Schule *vollständig* durch die identitäre Selbstverortung mediiert wird mit einem indirekten Effekt $ab = 1.9022$, 95%-KI[1.3087, 2.5604].

Da die bisherigen Berechnungen eine signifikante Korrelation insbesondere bei jungen Menschen der 1. Generation ergaben, wird an dieser Stelle eine weitere Mediationsanalyse (siehe Abb. 4) durchgeführt, um zu prüfen, ob die Tatsache, selbst zugewandert zu sein, den Wohlbefindensindex vorhersagt und ob der direkte Pfad durch die identitäre Selbstverortung („Ich fühle mich als Deutsche*r.“) mediiert wird. Beim *Migrationshintergrund der 1. Generation* kann ein *direkter Effekt* auf das schulische Wohlbefinden festgestellt werden (siehe Abb. 4; $B = -4.8044$, $p < .000$). Nachdem der Mediator in das Modell aufgenommen worden ist, sagt der Migrationshintergrund der 1. Generation den Mediator signifikant vorher ($B = -1.3591$, $p < .000$), welcher wiederum das Wohlbefinden in der Schule signifikant vorhersagt ($B = 1.8276$, $p < .000$). Es kann damit festgestellt werden, dass das Verhältnis zwischen dem Migrationshintergrund der 1. Generation und dem Wohlbefinden in der Schule *partiell* durch die identitäre Selbstverortung mediiert wird mit einem indirekten Effekt $ab = -2.3204$, 95%-KI[-3.3580, -1.7078]. Zudem ist der Migrationshintergrund der 1. Generation aber auch in einem direkten Zusammenhang mit dem Wohlbefinden in der Schule verbunden ($B = -2.304$, $p < .05$). Unter dem Begriff des indirekten Effekts ist zu verstehen, in welchem Maße der Zusammenhang zwischen dem Prädiktor einerseits und dem Kriterium andererseits durch den Mediator erklärt werden kann.

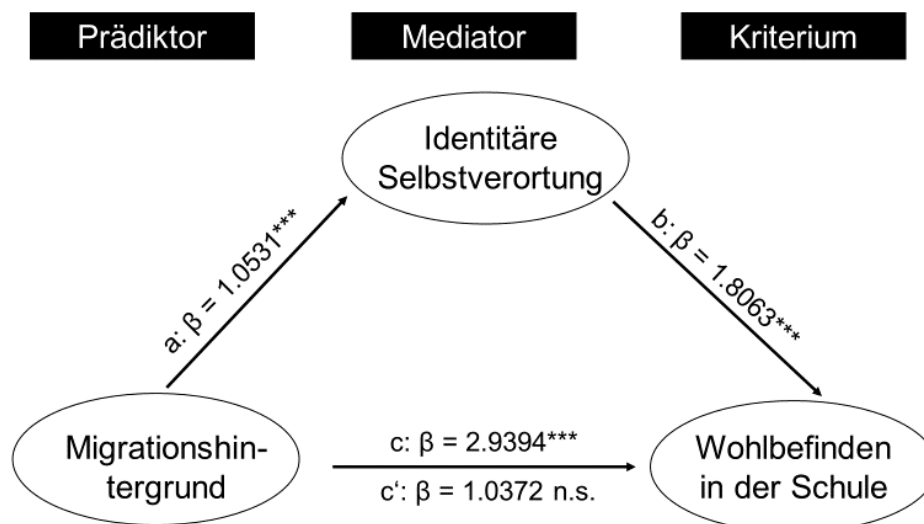


Abbildung 4: Mediationsmodell zwischen Migrationshintergrund (Prädiktor) und dem Wohlbefindensindex (Kriteriumsvariable) unter Berücksichtigung der identitären Selbstverortung (Mediator)

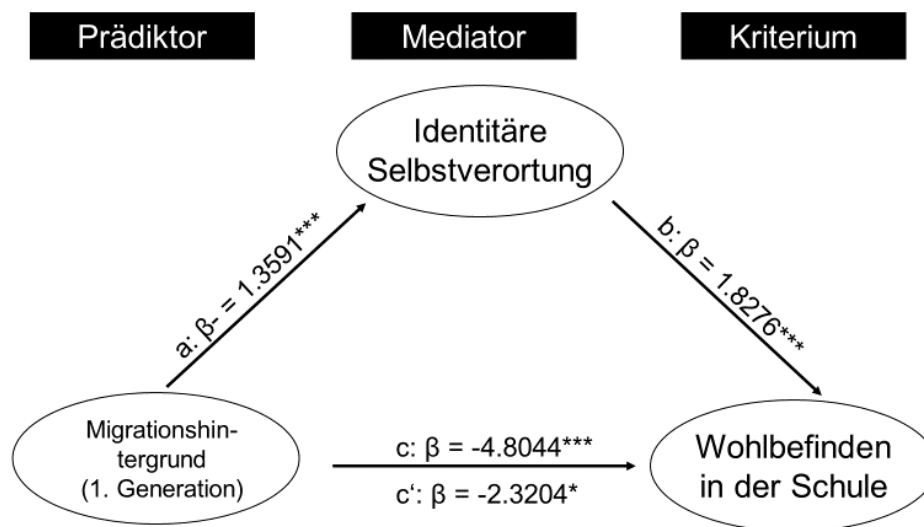


Abbildung 5: Mediationsmodell zwischen Migrationshintergrund 1. Generation (Prädiktor) und dem Wohlbefindensindex (Kriteriumsvariable) unter Berücksichtigung der identitären Selbstverortung (Mediator)

Die für die identitäre Verortung festgestellten intermittierenden Zusammenhänge ließen sich in Bezug auf die anderen Variablen nicht aufzeigen: Das Verhältnis zwischen Migrationshintergrund und dem schulischen Wohlbefinden wird also nicht durch die Religion (95%-KI[-0.5270, -0.0810]), das Geburtsland (95%-KI[-0.1782, 0.0942]) oder den Bildungshintergrund der Mutter (95%-KI[-0.4894, -0.0754]) bzw. des Vaters (95%-KI[-0.3206, -0.0232]) mediiert.

Bei der Hypothese 3 deuten die Ergebnisse also darauf hin, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund in der Tat über ein gemindertes Wohlempfinden in der Schule verfügen. Diese Unterschiede sind jedoch nicht nur auf den Migrationshintergrund zurückzuführen, sondern auch auf die identitäre Selbstverortung als Deutsche*r. Die identitäre Selbstverortung steht in einem stärkeren Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden als der eigentliche Migrationshintergrund. Ungeklärt ist allerdings die Wirkrichtung. Möglich wäre zum einen, dass junge Menschen, die sich eher als Angehörige*r eines anderen Landes fühlen, öfters Zielscheibe von Diskriminierung werden und unter Einheimisch-Deutschen seltener Freundschaften suchen. Zum anderen wäre es aber auch denkbar, dass Personen, die durch Diskriminierungen als nicht zugehörig im Sinne eines Otherings ausgegrenzt werden, entsprechend weniger Möglichkeiten sehen, sich mit der deutschen Kultur und Lebensweise zu identifizieren.

4 Fazit

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass bei jungen Menschen ohne Migrationshintergrund das schulische Wohlbefinden höher ausgeprägt ist als bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Denn junge Menschen mit Migrationshintergrund geben signifikant häufiger an, sich in der Schule nicht wohlfühlen. Sie machen signifikant häufiger diskriminierende Erfahrungen, was einer der Gründe für das niedrigere Wohlbefinden in der Schule sein könnte. Unterschiedliche Studien zeigen auf, dass sich Mobbing negativ auf die Schulzufriedenheit auswirkt (Olweus, 2002, 2008; Verkuyten & Thijs, 2002). Mobbing mindert auch die Schulzufriedenheit von außenstehenden Schüler*innen (Wachs, 2012).

Interessant ist, dass das Verhältnis zwischen Migrationshintergrund (allgemein) und dem Wohlbefinden in der Schule *vollständig* und zwischen Migrationshintergrund der 1. Generation und dem Wohlbefinden in der Schule *partiell* durch die identitäre Selbstverortung mediiert wird.

Durch interethnische Freundschaften können Vorurteile junger Menschen gegenüber Personen mit anderem ethnischen Hintergrund gemindert bzw. in ihrem Auftreten verhindert (Reinders, 2010) und somit auch die diskriminierenden Äußerungen minimiert werden. Je mehr interethnische Kontakte Jugendliche haben und je mehr anhaltende interethnische Freundschaften, die als positiv erlebt werden, desto größer wird die Ablehnung fremdenfeindlicher oder vorurteilsbehafteter Stereotypen, was auch zu einer wachsenden kulturellen Offenheit führt (Reinders et al., 2006; Worresch, 2011). So zeigen die Ergebnisse, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund und interethnischen Freundschaften ein im Vergleich zu Menschen mit Migrationshintergrund mit monoethnischen Freundschaften höheres Wohlbefinden in der Schule aufweisen. Interethnisch gemischte Schulklassen führen jedoch dennoch nicht automatisch zu einem höheren Kontakt zwischen Kindern und jungen Menschen unterschiedlicher Ethnien. Allgemein werden interethnische Freundschaften auch eher dann geschlossen und aufrechterhalten, wenn dies durch die kulturelle Offenheit des Umfelds mitgetragen wird, „wenn diese Freundschaft von ihren Netzwerkpersonen akzeptiert und unterstützt wird“ (Gansbergen, 2016, S. 37) und wenn Schule interethnisch gemischte Kontakte unterstützt, etwa durch eine Kooperation zur gemeinsamen Zielerreichung (Stein, 2012, 2018). Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass der fehlende Schulabschluss der Mutter oder des Vaters ebenfalls ein potenzieller Einflussfaktor ist und das schulische Wohlbefinden reduziert. So zeigen auch andere Studien, dass ein bildungsnahes Elternhaus junge Menschen bei schulischen Anliegen besser unterstützen kann (Dubow et al., 2009; Helsper, 2015) und mehr zum schulischen Wohlbefinden beiträgt (Martin, 2005).

Ein weiterer wichtiger Faktor für das schulische Wohlbefinden ist die Beziehung zu Lehrpersonen und Mitschüler*innen. Die positiven Einstellungen zur Schule können durch unterstützende und wertschätzende Interaktionen und Beziehungen, insbesondere von Lehrpersonen, gefördert werden (Aldridge et al., 2016). In der vorgestellten Studie geben junge Menschen mit Migrationshintergrund häufiger an, weniger Freund*innen in der Schule zu haben, diskriminierende Erfahrungen gemacht zu haben und weniger Unterstützung von Lehrkräften zu bekommen. Zudem wird in einigen Studien auch ein Einfluss von individuellen Merkmalen auf das schulische Wohlbefinden festgestellt. So sind z.B. die Befunde hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede heterogen (Eder, 1995, 2007; van Petegem et al., 2008). Wenn diese Unterschiede herausgearbeitet werden, so berichten Mädchen höhere Werte im Bereich der positiven Wohlbefindensdimensionen (Hascher et al., 2011). In der vorgestellten Studie sind jedoch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede sichtbar. So berichten auch andere Studien, dass beide Geschlechter unter Leistungsdruck, unzureichender Unterrichtsqualität oder mangelnder Passung zwischen ihren Bedürfnissen und den schulischen Merkmalen leiden (Hagenauer & Hascher, 2011; Hascher & Hagenauer, 2018).

Es ist von enormer Bedeutung, Wohlbefinden als eigenständiges Bildungsziel (Hascher et al., 2018) zu fördern und es als eine wichtige Priorität in der Bildung zu betrachten (OECD, 2017). So eignen sich unterschiedliche Programme zur Förderung des schulischen Wohlbefindens (Brandenberger et al., 2017), etwa zur Förderung positiver Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sowie positiver Peer-Beziehungen, und zur Prävention von Mobbing.

Literatur und Internetquellen

- Aldridge, J., Fraser, B., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). Students' Perceptions of School Climate as Determinants of Wellbeing, Resilience and Identity. *Improving Schools*, 19 (1), 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Baron, R.M. & Kenny, D.A. (1986). The Moderator–Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2006). *Viele Welten leben*. Waxmann.
- Brandenberger, C., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2017). Promoting Students' Selfdetermined Motivation in Maths. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 295–317. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0336-y>
- Davies, K., Tropp, L., Aron, A., Pettigrew, T.F. & Wright, S.C. (2011). Cross-Group Friendships and Intergroup Attitudes. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 332–351. <https://doi.org/10.1177/1088868311411103>
- Diener, E. & Lucas, R. (2000). Subjective Emotional Well-Being. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of Emotions* (S. 325–337). Guilford. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276–302.
- Dubow, E., Boxer, P. & Huesmann, R. (2009). Long-Term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55 (3), 224–249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>
- Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. StudienVerlag.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. StudienVerlag.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. – 13. Klasse (LFSK 8 – 13)*. Hogrefe.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Österreichischen Schule*. StudienVerlag.
- Eder, F. (2014). Schul- und Unterrichtsklima – Definition, Merkmale, Diagnose und Möglichkeiten der Klimaverbesserung in der Schule. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 76–88). Kronach: Link.
- Finsterwald, M., Ziegler, A. & Dresel, M. (2009). Individuelle Zielorientierung und wahrgenommene Klassenzielstruktur im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (3), 143–152. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.143>
- Gansbergen, A. (2016). *Freundschaften und Bildungserfolg*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845273976>
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2010* (S. 15–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 133–158). Haupt.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Learning Enjoyment in Early Adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 16 (6), 495–516. <https://doi.org/10.1080/13803611.2010.550499>

- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2018). Die Bedeutung von Qualitätsfaktoren des Unterrichts und Lernemotionen für das Wohlbefinden in der Schule. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 103–120). Waxmann.
- Hascher, T., Hagenauer, G. & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 161 (3–4), 381–392.
- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Beltz.
- Hayes, A.F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (Methodology in the Social Sciences). Guilford Press.
- Helsper, W. (2015). Denkanstoß zur (In-)Kompatibilität von Familie und Schule. *SCHÜLER. Wissen für Lehrer*, 106–107.
- Jiang, H., Sun, P., Liu, Y. & Pan, M. (2016). Gratitude and Late Adolescents' School Well-Being: The Mediating Role of Materialism. *Social Indicators Research*, 127 (3), 1363–1376. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1007-5>
- Lemmer, G. & Wagner, U. (2015). Can We Really Reduce Ethnic Prejudice Outside the Lab? *European Journal of Social Psychology*, 45, 152–168. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2079>
- Martin, P. (2005). *Making People Happy. The Nature of Happiness and Its Origins in Childhood*. Fourth Estate.
- Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Kohlhammer.
- Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S. & Rowling, L. (2008). *Scoping Study into Approaches to Student Wellbeing*. Department of Education, Canberra.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results, Volume III: Students' Well-Being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Huber.
- Olweus, D. (2008). Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule* (S. 247–266). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90820-5_16
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L. (2011). *When Groups Meet*. Psychology Press.
- Pettigrew, T.F., Tropp, L., Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent Advances in Intergroup Contact Theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 271–280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Reinders, H. (2010). Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und intraethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 123–140). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_7
- Reinders, H., Greb, D. & Grimm, C. (2006). Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 39–57.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Fischer.
- Stein, M. (2012). Jugend und Migration. *Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit*, 60 (12), 511–518.
- Stein, M. (2018). Auswirkungen interethnischer Freundschaften auf die Werteentwicklung Jugendlicher. *Migration und Soziale Arbeit*, 40 (4), 362–370.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2019). Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Ver-

- gleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (1), 200–224. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/17.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2022, im Erscheinen). Mobbing und Konflikte in interethnischen Schulklassen – eine qualitative Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern. *Migration und Soziale Arbeit*.
- van Petegem, K., Aelterman, A., van Keer H. & Rosseel, Y. (2008). The Influence of Student Characteristics and Interpersonal Teacher Behaviour in the Classroom on Student's Wellbeing. *Social Indicators Research*, 85 (2), 279–291. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7>
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children. *Social Indicators Research*, 59 (2), 203–228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Vittersø, J. & Nilsen, F. (2002). The Conceptual and Relational Structure of Subjective Well-Being, Neuroticism, and Extraversion. *Social Indicators Research*, 57 (1), 89–118. <https://doi.org/10.1023/A:1013831602280>
- Wachs, S. (2012). Moral Disengagement and Emotional and Social Difficulties in Bullying and Cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17 (3–4), 347–360. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704318>
- Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2018). Schulleistung und subjektives Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 105–120). Beltz.
- Worresch, V. (2011). *Interethnische Freundschaften als Ressource*. Univ. Würzburg.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2019a). Ethnische Heterogenität in Schulklassen. In M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen?* (S. 226–244). Klinkhardt.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2019b). Religiöse Orientierungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit interreligiöser Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18, 176–198. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/16.pdf
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020a). Einstellungen und Werte von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zur Zuwanderung – ein Vergleich. *conflict & communication online*, 19 (1+2). <http://www.cco.regener-online.de/2020/pdf/zimmer-stein2020.pdf>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020b). Heterogenität in Erziehung und Unterricht – Werteorientierungen und Freundschaften junger Erwachsener mit und ohne Migrationshintergrund. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 223–242). Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Zimmer, V. & Stein, M. (2022). Schulisches Wohlbefinden und Freundschaften. Ein Vergleich zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit (inter)ethnischer Freundschaften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 135–151. <https://doi.org/10.11576/pflb-5983>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>