



MENTAL STARKE SCHULE DURCH VIELFALTSKOMPETENZ

**Neue Perspektiven für eine psychisch stabile
und diskriminierungsarme Schulgemeinschaft**

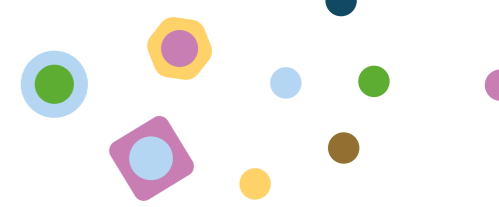
**Ein Fortbildungskatalog für Lehrkräfte und
pädagogisches Fachpersonal**

Dr. Anna Maria Theren

IKOE-Projekt der Auslandsgesellschaft Sachsen-Anhalt e.V.



Vorwort



Schule – ein sicherer Ort für alle!?

Gemeinschaft und Zugehörigkeit sind menschliche Grundbedürfnisse. Insbesondere für Kinder und Jugendliche ist es in dieser wichtigen Lebensphase ihrer Identitätsentwicklung unerlässlich, dass sie sich wertgeschätzt, aufgehoben und anerkannt fühlen und diese Werte auch Gleichaltrigen gegenüber zum Ausdruck bringen können. Wird dieses Grundbedürfnis nicht erfüllt oder wird es durch chronische Ausgrenzungs- und Ablehnungserfahrungen erstickt, gewinnt ein dauerhaftes Stressempfinden die Oberhand und das mentale System ist mehr damit beschäftigt, zu regulieren, als neue Inhalte zu verarbeiten (vgl. Steele/Aronson 1995). Lernen ist nur unter äußerster Anstrengung möglich und die Psyche sucht sich neue Wege, um den Drang nach sozialer Teilhabe zu kompensieren.

Zugehörigkeit ist für Kinder und Jugendliche essenziell und biologisch betrachtet sogar überlebenswichtig. Das Gefühl, „okay“ zu sein, ist dabei eine Grundvoraussetzung der so genannten biographischen Arbeit¹, die Kinder und Jugendliche in diesen Jahren ihrer Entwicklung leisten müssen, um zu bindungsfähigen, verantwortungsbewussten und resilienten Erwachsenen heranzuwachsen. Finden junge Menschen nicht ausreichend Möglichkeiten der sozialen Teilhabe, oder erleben sie andauernde Ausgrenzungserfahrungen, können mit diesen Erlebnissen in Zusammenhang stehende Mikrotraumatisierungen² entstehen, die der Persönlichkeits-

entwicklung stark schaden. Es muss folglich kontinuierlich am Erhalt der auf Wertschätzung und Anerkennung basierenden Gemeinschaft gearbeitet werden. Wenn diese stabil ist, so lautet die Hypothese, wird die Schulgesellschaft damit belohnt, dass alle Prozesse leichter fallen, es weniger Ausfälle gibt und das System insgesamt resilienter gegenüber aufkommenden Konflikten oder gesellschaftlichen Kaltwetterfronten jeglicher Art wird. Man könnte sogar behaupten, dass Konflikte und Widerstände mit ausreichender Vielfaltskompetenz als Entwicklungskatalysator dienen können, da man gelernt hat, Herausforderungen des Zusammenlebens als Veränderungsbegleiter zu behandeln, und sie damit sogar die Qualität der Gemeinschaftlichkeit verbessern können.

Leider geht es Kindern und Jugendlichen nicht nur in Sachsen-Anhalt, sondern deutschlandweit schon seit vielen Jahren nicht gut. Studien zur psychischen und mentalen Gesundheit zeigen alarmierende Ergebnisse und fordern zum Handeln auf. Viele junge Menschen haben bereits stressbedingte psychische Erkrankungen, leiden unter Ängsten und Depressionen und fühlen sich gesellschaftlich nicht aufgehoben (vgl. Reiß et al. 2024; Ravens-Sieberer et al. 2025). Dies zeigt sich auch im Lebensraum Schule, der für Kinder und Jugendliche der zentrale Erfahrungsraum des sozialen Zusammenlebens ist. Es wird längst Zeit, Diskriminierungserfahrungen sowie das Gefühl, *nicht* Teil der Gemeinschaft zu sein, in

¹ Unter biographischer Arbeit versteht Fritz Schütze die geistige Auseinandersetzung einer Person mit der eigenen Lebensgeschichte. Dabei werden vergangene Lebenserfahrungen rekonstruiert und in den aktuellen Lebenskontext eingeordnet. Teil der biographischen Arbeit ist es, auch schmerzhaft Erfahrungen zu reflektieren, um daraus Sinnzusammenhänge zu stiften, die für die Entwicklung der biographischen Identität eine konstruktive Rolle spielen. Dazu sind soziale Resilienzfaktoren nötig, die es erlauben, die eigene Person als grundsätzlich wertvoll und handlungsfähig zu betrachten (vgl. Schütze 2015).

² Bei Mikrotraumatisierungen handelt es sich um wiederkehrende, subtile und teilweise auch unbewusst ausgesprochene Verletzungen oder Beschämungen, die ausgrenzend oder herabwürdigend wirken und in ihrer Summe das Selbstwertgefühl einer Person untergraben und zu chronischem psychischem Stress führen können (vgl. Crastnopol 2015).

Zusammenhang mit der immer schlechter werdenden mentalen und psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu bringen und nach Lösungswegen für eine sozial starke Schulgemeinschaft zu suchen.

Die Hintergründe für den schlechten mentalen Gesundheitszustand vieler Kinder und Jugendliche sind komplex und vielfältig. Von globalen Krisen wie dem Klimawandel und dem russischen Krieg gegen die Ukraine, die Zukunftsängste und Unsicherheit auslösen, bis hin zu familiären Belastungen, schulischem Leistungsdruck oder Problemen, die mit dem Konsum sozialer Medien zusammenhängen – junge Menschen haben vielerlei Herausforderungen, die dazu führen, dass die psychischen Beschwerden deutlich zunehmen. In Sachsen-Anhalt kommen weitere regionalbedingte Faktoren hinzu, die noch einmal einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen, beispielweise die Zunahme von Gewalt und (Cyber-)Mobbing oder sozioökonomische Faktoren wie ein erhöhtes Armutsrisiko, das insbesondere in strukturschwächeren Regionen des Landes eine Rolle spielt (vgl. Moor et al. 2025; Lampert et al. 2019). Auffällig ist, dass Mädchen und gender-diverse Heranwachsende besonders häufig von einer niedrigen Lebenszufriedenheit berichten und zudem auch häufiger von mentalen und psychosomatischen Beschwerden betroffen sind (vgl. Reiß et al. 2024). Jugendliche in Sachsen-Anhalt äußern eine im Vergleich zu anderen Bundesländern geringere schulische Zufriedenheit (vgl. Moor et al. 2025). In den Vielfaltskategorien soziale Herkunft sowie Geschlechtszugehörigkeit kann also deutlich festgestellt werden, dass es eine gruppenbezogene Benachteiligung hinsichtlich der mentalen Gesundheit von Mädchen, gender-diversen Jugendlichen und Heranwachsenden mit geringerem sozioökonomischem Status gibt³.

Aufgrund der komplexen zirkulären Zusammenhänge gibt es keine einfache Strategie zur Verbesserung der mentalen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen,

die alle Einflussfaktoren zugleich ins Auge fasst und die vernetzten Zusammenhänge berücksichtigt. Wenn wir uns jedoch fragen, was das schulische Umfeld dazu beitragen kann, um die mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu stärken, gibt es deutliche Signale, um aktiv zu werden. Die Ergebnisse der HBSC-Studie geben Anlass zu der Hypothese, dass eine differenzensible pädagogische Haltung dringend vonnöten ist.

Die HBSC-Studie („Health Behaviour in School-aged Children“) von 2022 ergab, dass rund ein Drittel der Jugendlichen eine hohe schulische Belastung wahrnehmen und dass sie Schule nicht als einen sicheren und unterstützenden Raum erleben⁴. Diese Ergebnisse decken sich mit einer anderen Untersuchung, die aus der Zielgruppenumfrage des IKOE-Projekts von 2025 stammt. Hier hat ebenfalls rund ein Drittel der befragten pädagogischen Fachkräfte aus verschiedenen Schultypen Sachsen-Anhalts angegeben, dass Schüler*innen aus ihrer Sicht die Schule eher nicht als einen Raum empfinden, in dem sie vor Anfeindungen geschützt sind⁵.

Diese Ergebnisse führen zu einer zentralen Fragestellung: Was kann dabei helfen, die Schulgemeinschaft selbst dazu zu befähigen, als sicherer Ort für alle wahrgenommen zu werden? Der Fortbildungskatalog beantwortet diese Frage basierend auf einer Annahme, bei der der Zusammenhang von Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen und psychischer Gesundheit ganz konkret im Fokus steht. Da Schule nicht nur Arbeits-, sondern auch Lebensraum ist, sollte dieser Lebensraum vor allem eines sein: *sicher*. Wir wollen pädagogisches Fachpersonal gezielt dabei unterstützen, Perspektiven zu entwickeln, mit deren Hilfe Schule *für alle* ein Ort der sicheren Gemeinschaft des miteinander Wachsens und Lernens sein darf.

Inhalt

Vielfaltskompetenz und traumasensible pädagogische Grundhaltung.....	6
Vielfaltskompetenz als Strategie für mentale Gesundheit.....	7
Warum gerade Vielfaltskompetenz.....	8
Für wen eignet sich das Angebot?.....	8
Wie ist der Katalog aufgebaut?.....	10
Wie werden die Module umgesetzt?.....	10
Strategie des Fortbildungskatalogs.....	11
Die drei Workshopmodule: Ich bin okay – Du bist okay – Wir sind okay.....	15
Auswirkungen von Diskriminierungen auf die mentale Gesundheit.....	21
Ein abschließendes Wort der Autorin.....	25
Literatur- und Quellenangaben.....	26
Anhang: Mental Health Tags	28
Impressum	30

³ <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/76336dac-ba67-4a8f-90ba-621d044cc1c6/content> (entnommen am 19.04.2026).

⁴ ebd.

⁵ https://agsa-ikoe.de/files/IKOE/Downloads/Ergebnisse%20Zielgruppenbefragung%20IKOE%202025_Stand_20251111.pdf (entnommen am 07.04.2026).

Vielfaltskompetenz und traumasensible pädagogische Grundhaltung

Die Schulgemeinschaft ist von Vielfalt geprägt. Unterschiede sind Alltagsrealität – ob im Kollegium oder innerhalb der Schülerschaft. Manchmal können sie jedoch irritierend, überraschend oder unverständlich sein. Oft werden genau diese Unterschiede, egal ob sie die Herkunft, das Aussehen, die Religion oder das Geschlecht einer Person betreffen, zum Hebelwerkzeug für Teilhabebarrrieren. Dies ist der simplen Tatsache geschuldet, dass Unterschiede immer verfügbar sind und Ausgrenzung Unterschiede instrumentalisiert. Unterschiedsbasierte Varianten der Abwertung oder Ausgrenzung, die auf den Persönlichkeitseigenschaften der Vielfaltsdimensionen beruhen, sind die am meisten verbreitete und am leichtesten verfügbare Ausdrucksform des unkonstruktiven menschlichen Zusammenlebens. Sie geschehen ausnahmslos überall und in allen menschlichen Systemen – unabhängig davon, wie aufgeklärt, differenzsensibel und vielfaltsbewusst die Gemeinschaft bereits aufgestellt ist. Um ein Beispiel zu nennen: Es ist wichtig, Programme wie „Schule ohne Rassismus“ ins Leben zu rufen, weil sie Ausdruck des Bestrebens sind, Diskriminierung abzubauen und weil durch die damit verbundene Haltung und die ausgedrückten Werte auch tatsächlich Diskriminierung abgebaut werden kann. Jedoch bedeutet eine „Schule ohne Rassismus“ leider nicht, dass diese Form der Diskriminierung vor Ort wie ausgeradiert ist, da Labels keine Garantie darstellen und es viel Arbeit braucht, um einen Raum tatsächlich diskriminierungsarm zu gestalten. Vollkommene Diskriminierungsfreiheit ist kein realistischer Zustand und kann Gemeinschaften, die sich als solche labeln, sogar im schlimmsten Falle davon abhalten, der Realität ins Auge zu schauen und sich offen und selbstkritisch zu betrachten. Der erste Schritt ist daher immer, zunächst anzuerkennen, dass Diskriminierung existiert. Darüber hinaus sind Vielfaltskompetenz und das Training eines

anererkennenden Umgangs mit Unterschieden – also die bewusste und aktive Arbeit an einer diskriminierungsarmen Gemeinschaft – die einzige Möglichkeit, um ein konstruktives und sicheres Miteinander zu erreichen. Diskriminierung ist tief in unserer Gesellschaft verankert und wird mit hoher Wahrscheinlichkeit in allen komplexeren menschlichen Systemen zu finden sein. Daher muss stetig und ohne Unterlass an Zusammenhalt und Gleichberechtigung gearbeitet werden, etwa so wie das Schulgebäude auch regelmäßig in Stand gehalten werden muss. Systeme, die auf dieser Grundlage nicht nachhaltig und andauernd in die Moral einer wertschätzenden Gemeinschaft investieren, werden immer die Kosten tragen, die aus dem Leid derjenigen entstehen, die ungesehen sind oder aufgrund von Teilhabebarrrieren auf der Strecke bleiben.

Schule sowie das schulnahe Umfeld sind als soziale Gefüge insbesondere deshalb als ein vulnerabler Raum für Diskriminierung oder Ablehnung prädisponiert, da sie Orte darstellen, an denen Menschen unter dem Druck stehen, kontinuierlich und unabhängig von ihrer Lebenssituation Leistung zu erbringen. Das betrifft vorrangig Schüler*innen, aber auch das Lehrpersonal ist von Leistungsdruck nicht befreit. Bei Kindern und Jugendlichen muss das Kriterium erfüllt sein, bei einer Vielzahl unterschiedlicher Bedürfnisse und Voraussetzungen eine Vergleichbarkeit der Leistungen herzustellen. Unter diesen kompetitiven Bedingungen ein wertschätzendes Miteinander herzustellen, ist schon eine Aufgabe für sich. Dank der Bemühungen von Fachpersonal und Schülerschaft gelingt dies in vielen Fällen auch erstaunlich gut. Schule kann ein realer Raum der Wertschätzung sein. Ein Ort, an dem Entfaltung und Wachstum gelingen und Entwicklung partizipativ und in gegenseitigem Wohlwollen geschieht. Andererseits gibt

es aber auch nennbare Probleme. Diskriminierung und eine wachsende gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, die insbesondere in Schulen Sachsen-Anhalts rasant zunimmt (vgl. Foitzik/Hezel 2019; MDR Sachsen-Anhalt 2024/2025), sind eine Realität, der ins Auge geschaut werden muss. Es sind *echte* Probleme, die *wirklich* adressiert werden müssen, da sie die mentale Gesundheit der heranwachsenden Generation *wahrhaftig* und *ernsthaft* bedrohen.

Wir betrachten die Sensibilisierungsarbeit zum Thema Vielfaltskompetenz als einen ganzheitlichen Ansatz, der sowohl die Schülerschaft als auch das pädagogische Fachpersonal darin stärkt, differenzsensibel zu agieren. Eine differenzsensible Haltung, das Wahrnehmen und Berücksichtigen von Unterschieden und daraus entstehenden unterschiedlichen Bedürfnissen sind die Grundvoraussetzung für eine traumasensible Pädagogik. Vielfaltskompetenz kann einen großen Beitrag leisten, dass Schule nicht zu einem Ort wird, an dem das Gefühl des Nichtdazugehörens die Oberhand gewinnt. Der Schaden, der daraus entstünde, kann auch dann für alle groß sein, wenn nur ein Bruchteil der (Schul-) Gemeinschaft betroffen ist. Dabei steht auch die Frage im Raum, wie pädagogische Fachkräfte selbst mental gesund bleiben können, um den Anforderungen einer vielfältigen Schulgemeinschaft, zu der sie selbst gehören, gerecht zu werden.

Wir betrachten den Klassenraum, aber auch andere Räume, in denen Begegnung innerhalb der Schule stattfindet, als *den* Wirkungsort, der für alle immer wieder Herausforderung und „Lernstoff“ für ein anerkennendes und wertschätzendes Miteinander bereithält. Dabei ist der schulische Alltag von sich aus immer wieder mit Situationen und Geschichten angereichert, anhand derer Vielfalt für alle begreifbar wird und die Herausforderungen Gestalt annehmen, eben *weil* sie aus der Realität kommen. An dieser Stelle kann die Arbeit des US-amerikanischen Puppenspielers und TV-Produzenten

ten Fred Rogers als Vorbild dienen. Rogers, bekannt durch seine langjährige US-amerikanische Kindersendung „Mister Rogers‘ Neighborhood“ gelang es bereits in den 1960er-Jahren in seiner Rede vor dem „Senate Subcommittee on Communications“ auf beeindruckende Weise, Gelder für sein auf Wertschätzung basierendes Bildungsprogramm zur Unterstützung der mentalen Gesundheit von Kindern zu akquirieren, als er mit beeindruckenden Worten das wohl simpelste und zugleich gehaltvollste Werkgeheimnis mitgefühlbasierter Pädagogik herausstellte:

„[...] If we [...] can only make it clear that feelings are mentionable and manageable, we will have done a great service for mental health.“⁶

Dieser unscheinbare Satz hat viel Aussagekraft, da er die Bedeutung der Ansprechbarkeit von Gefühlen betont und zwischen den Zeilen die Praxis des Vermeidens oder Nicht-Hinschauens adressiert. Emotionen, Konflikte, Irritationen und der Umgang mit ihnen sind naturwüchsig „mentionable and manageable“ - also ansprechbar und handhabbar, wobei das Erwähnen oder auch nur die Erlaubnis, etwas vermeintlich Problematisches zu benennen und zu identifizieren, worum es sich eigentlich handelt, der erste Schritt dazu ist, einen Umgang damit zu finden und zu erkennen, dass es konstruktive Lösungen gibt. Die Kompetenz, Dinge zu adressieren und nach Lösungen zu suchen, ist Teil der Lernziele des Fortbildungskatalogs, aber auch ein grundsätzlicher Aspekt menschlichen Daseins. Wir wollen Anstöße für das Gelingen geben, die dazu beitragen, Schule dauerhaft als einen geschützten Raum zu gestalten.

Es ist äußerst wichtig, dass solche schuleigenen Situationen, egal ob sie aus dem Unterrichtsstoff heraus entstehen oder von den Begegnungen der Schulgemeinschaft erzählen, auch genauso adressiert werden, wie sie im Alltag tatsächlich stattfinden, denn so gelingt es am besten, gemeinsam aus ihnen zu lernen. Was die

⁶ Videoaufzeichnung: <https://www.youtube.com/watch?v=fKy7lJr0AA>, abgeleitet von einem Zitat von Fred Rogers in seiner Rede vor dem Senate Subcommittee on Communications zur Bedeutsamkeit eines auf Wertschätzung basierenden Bildungsprogramms für Kinder, (entnommen am 04.03.2026, 3:55 min).

Schule an Herausforderungen, aber auch an Erfolgen mitbringt, soll von den Teilnehmenden auch im Rahmen der Teilnahme an den Workshops des Fortbildungskatalogs reflektiert werden, denn die Inhalte der Schulungen werden an die schuleigenen Geschichten von Teilhabe und Ausgrenzung anknüpfen, sie aufgreifen und damit sowohl ansprechbar als auch kontrollierbar machen. Daher enthält dieser Fortbildungskatalog auch kein festgesetztes Regelwerk zum Erlernen von Vielfaltskompetenz, sondern orientiert sich lösungsorientiert an den Bedürfnissen der Schulgemeinschaft und bezieht sich dabei auf den systemspezifischen Erfahrungsschatz. Auf reale Erfahrungen einzugehen, ist Aufgabe der Trainer*innen, die die Inhalte des Fortbildungskatalogs vor Ort mit der Zielgruppe umsetzen. Wichtig ist jedoch, dass Schulen bereit sind, sich der Thematik zu öffnen, Diskriminierung nicht verschweigen und eine ressourcenorientierte Sicht auf bereits gelingende Faktoren

eines teilhabeorientierten Zusammenlebens gewinnen. Dabei ist es wichtig, dass die Schulgemeinschaft eine grundsätzlich fehlertolerante Haltung einnimmt. Nur so kann es gelingen, Missstände oder Irritationen ansprechbar zu machen, um die Zukunftsperspektive eines wertschätzenden Miteinanders zu gestalten. Der Fortbildungskatalog arbeitet mit zwei Ebenen der Sensibilisierung. Wir wollen zum einen erreichen, dass Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal zu Multiplikator*innen und Fürsprecher*innen einer vielfaltorientierten Schulgemeinschaft werden können. Andererseits wollen wir Lehrer*innen und pädagogisches Fachpersonal durch haltungsbetonte Vielfaltarbeit empowern, um sie gegen die alltägliche Begegnung mit Diskriminierung zu wappnen und ihnen zu mehr Resilienz in Krisen und Konfliktsituationen zu verhelfen. Beide Ansätze sollen dem Ziel dienen, die mentale Gesundheit der Schulgemeinschaft zu stärken.

Vielfaltskompetenz als Strategie für mentale Gesundheit

Beim Fortbildungskatalog „Mental starke Schule durch Vielfaltskompetenz“ handelt es sich um ein Weiterbildungsangebot mit drei praxisorientierten Workshop-Modulen für das System Schule mit dem Ziel der Sensibilisierung des pädagogischen Fachpersonals für die Zusammenhänge von Diskriminierung und psychischer Gesundheit innerhalb der Schulgemeinschaft. Ziel ist es, durch Sensibilisierungsarbeit Vielfaltskompetenz aufzubauen und somit einen Beitrag zur Stärkung der Schulkultur zu leisten. Dabei steht sowohl die Perspektive der Schülerschaft als auch die der Lehrer*innen und des pädagogischen Fachpersonals im Zentrum.

Es soll mithilfe der einzelnen Workshops grundlegen-

de Haltungsarbeit erfolgen, die zur Selbstbefähigung anregt und langfristig zu einem inklusiven, diskriminierungsarmen und mental gesunden Schulumfeld beitragen kann. Auf diese Weise werden psychologische Ansätze zur Stärkung der mentalen Gesundheit mit methodischer Antidiskriminierungsarbeit in Verbindung gesetzt.

Der Fortbildungskatalog stützt sich auf das völkerrechtlich verankerte Recht auf eine diskriminierungsfreie Bildung – festgehalten in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie in der Behindertenrechtskonvention⁷.

⁷ vgl. Art. 26 AEMR und Art. 24 UN-BRK.

Warum gerade Vielfaltskompetenz?

Warum setzen wir auf Vielfaltskompetenz als wirkungsvolles Mittel zur Stärkung der mentalen Gesundheit der Schulgemeinschaft?

Über Vielfaltskompetenz und somit den Umgang mit Unterschiedlichkeit lassen sich grundlegende Werte und Haltungen eines wertschätzenden Miteinanders vermitteln. Das Lernen über Diversity ist Vehikel und Wegöffner für den Aufbau einer Gemeinschaft der gegenseitigen Rücksichtnahme und Gleichberechtigung. Wir möchten mit unserem Angebot auf den Erfahrungen einer pädagogischen Praxis aufbauen, die den Zusammenhang von Lern- und Entwicklungsfähigkeit und mentaler Gesundheit in den Fokus rückt und auf der wissenschaftlich belegten These beruht, dass ein sich in der Entwicklung befindliches Gehirn einen sicheren Raum braucht, um den Anforderungen einer leistungsorientierten Gesellschaft Stand zu halten (vgl. Perry/Szalavitz 2017). Gleichzeitig sollte auch das „Lehrer*innen-Gehirn“ bzw. die Arbeitsumgebung der unterschiedlichen

pädagogischen Fachkräfte vor dauerhaftem Stress geschützt sein, um wiederum den mentalen Zustand, der für die Repräsentanz einer anerkennenden Haltung nötig ist, nachhaltig aufrecht erhalten zu können.

Wir sind der Ansicht, dass eine Schulgemeinschaft, die diversitätssensibel agiert und einen anerkennenden, wertebasierten Umgang mit Unterschiedlichkeit praktiziert, handlungsfähig bleibt und resilient auf die Bedingungen einer sich verändernden Gesellschaft reagieren wird, in der Vielfalt nicht nur Normalität, sondern wünschenswert ist.

Wir bauen auf der Annahme, dass Präventionsmaßnahmen, die dem Schutz von Individualität und gleichzeitiger Stärkung der Solidarität der Gemeinschaft und eines vielfaltskompetenten Miteinanders dienen, hervorragende Investitionen sind, die den Schulalltag *für alle* leichter und zukunftsfähiger machen.

Für wen eignet sich das Angebot?

Die Angebote des Fortbildungskatalogs richten sich an alle Schulformen und die in den schulspezifischen, schulnahe oder schulangegliederten Einrichtungen beschäftigten Fachkräfte. Dazu zählen auch Hort oder Beratungs- und Unterstützungsdienste, die eng mit dem schulischen Bildungssystem verzahnt sind. Folgende Personengruppen gehören somit zu den möglichen Zielgruppen des Fortbildungskatalogs:

- Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte
- Schulleitungen und schulische Führungskräfte
- Schulsozialarbeit, Schulpsychologie und Jugendhilfe
- Multiplikator*innen, Schüler*innenvertretungen, außerschulische Partner*innen
- Schüler*innen
- therapeutische Fachkräfte
- Fachkräfte weiterer schulischer Beratungs- und Unterstützungssysteme

Wie ist der Katalog aufgebaut?

Die Angebote der drei Module des Fortbildungskatalogs sind grob nach der unten abgebildeten Leitlinie konzipiert. Den Grundstock bilden folglich drei aufeinander aufbauende Ganztagsworkshops, die individuell auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten werden.

Dabei sind wichtige Bausteine, mit denen in allen drei Workshopmodulen gearbeitet wird, unten in der Beschreibung der einzelnen Module dargestellt. Hierzu gehören zum Beispiel die Mental Health Tags, die der Verinnerlichung der unterschiedlichen Lern- und Erfahrungsziele dienen. Sie verdeutlichen für alle nachvoll-

ziehbar den Zusammenhang zwischen Vielfaltskompetenz und ihrer Bedeutung für die mentale Gesundheit des Schulsystems und markieren deutlich, welches Grundbedürfnis an welcher „Stelle des Lernens“ gestärkt wird. Alle Module haben gemeinsam, dass sie aus Komponenten zusammengesetzt sind, die theoretisches Wissen, Erfahrungslernen durch Übungen und das Reflektieren der Bedeutung der Inhalte für die mentale Gesundheit miteinander in Verbindung setzen. Dabei sind einzelne Übungen individuell anpassbar und können nach Bedarf auch variiert werden.

Wie werden die Module umgesetzt?

Zunächst findet immer ein Gespräch zur Auftragsklärung im Voraus statt. Hierbei können Art und Umfang der Workshops besprochen werden sowie Einbezug und Teilhabe systemrelevanter Akteur*innen. Dies sind in der Regel pädagogische Fachkräfte des schulinternen Systems. Es können aber auch Fachkräfte schulnaher Unterstützungseinrichtungen sein oder andere Zielgruppen wie Hort oder Schulsozialarbeit. Es ist auch möglich, die Schülerschaft direkt miteinzubeziehen, etwa im Rahmen einer Projektwoche.

Es ist zu empfehlen, die Konzeption der drei aufeinander aufbauenden Module beizubehalten. Je nach Bedarf und bei besonderer Fokussierung kann aber auch zunächst nur ein Einzelworkshop angeboten werden, der einen thematischen Schwerpunkt im Rahmen der Vielfaltskompetenz ins Auge fasst.

Alle Angebote werden durch professionelle Trainer*innen durchgeführt, die auf die Thematik des Erwerbs von Vielfaltskompetenz spezialisiert sind. Perspekti-

visch kann auf Anfrage auch ein Qualifizierungsdurchlauf der Inhalte des Fortbildungskatalogs für Multiplikator*innen angeboten werden. Dies erfordert jedoch eine intensive Auftragsklärung sowie ausreichend zeitliche und personelle Ressourcen, um das Fachpersonal angemessen für die Durchführung der Inhalte des Fortbildungskatalogs zu qualifizieren.

Als Durchführungsort der Workshops empfiehlt es sich, die Schule als Raum zu nutzen, da sie der Ort ist, an dem Veränderung stattfindet. Sollten der Schule oder der jeweiligen Einrichtung keine Räume zur Verfügung stehen, können auch die Räumlichkeiten der Auslandsgesellschaft Sachsen-Anhalt e.V. zur Durchführung der Workshops genutzt werden.

Strategie des Fortbildungskatalogs

Wir haben bei der Entwicklung des Fortbildungskatalogs eine Strategie gewählt, die auf den Erfahrungen jahrelanger Sensibilisierungsarbeit im Bereich der interkulturellen Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Zielgruppen basiert und die wir als besonders erfolgsversprechend für das System Schule ansehen:

1. Anti-Bias-Ansatz

In vielen Bereichen der systemischen Arbeit wird Diversity noch immer mit einer Gleichbehandlungsstrategie verwechselt. Insbesondere im Schulsystem ist ein Normierungsanspruch verlockend, da Regeln praktisch überall zugegen sind und den Schulalltag nicht nur bei der Bewertung der Leistungen der Schüler*innen prägen. Je homogener die Schülerschaft, desto einfacher wird der Umgang mit ihr. Es kann folglich leicht geschehen, dass Unterschiede innerhalb der Schülerschaft entweder aktiv unsichtbar gemacht werden oder mangels Normierungsdruck nicht berücksichtigt werden können, weil z.B. die Ressourcen für eine bedarfsorientierte Unterstützung nicht zur Verfügung stehen.

Aber auch Strategien aus der Perspektive von Förderungsansätzen haben häufig die Begleiterscheinung, dass sie oft mit vorurteilsbelasteten, unterschiedsbildenden oder defizitären Sichtweisen einhergehen. Besonders deutlich wird dies beim Aspekt der sozialen Herkunft oder für Kinder mit Migrationsgeschichte, von denen viele sprachliche Hürden zu überwinden haben. Aufgrund von Stigmatisierung und von Vorurteilen haben zahlreiche Kinder objektive Nachteile und erhalten nicht die gleichen Chancen im Bildungssystem, da ihnen von Anfang an weniger Möglichkeiten aufgezeigt werden oder ihnen weniger zugetraut wird.

Insbesondere im System Schule ist der so genannte Anti-Bias-Ansatz ein wirkungsvolles Mittel zur Vielfaltskompetenzgewinnung, da eine vorurteilsbewusste

pädagogische Haltung auch unbewusste und unbeachtete Formen der Diskriminierung ans Licht zu holen vermag. Zugleich wird eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem oft nicht ausreichend reflektierten Zusammenhang von Macht und Diskriminierung adressiert. Der Anti-Bias-Ansatz wurde ursprünglich von Louise Derman-Sparks als ein praxisorientiertes pädagogisches Konzept entwickelt, das darauf abzielt, Vorurteile und Diskriminierung aktiv abzubauen, indem es Kindern hilft, eine selbstbewusste Identität zu entwickeln, Empathie für Vielfalt zu zeigen und die Fähigkeit zum kritischen Denken sowie zum Widerstand gegen Ungerechtigkeit zu erlangen (vgl. Derman-Sparks 1989).

Dabei ist die Ausgangsannahme, dass niemand von Voreingenommenheit ausgeschlossen ist. Vielmehr soll ein Bewusstwerden und somit eine schrittweise Perspektivänderung erfolgen, die schließlich mit dem stetigen Training der Achtsamkeit und des Aufdeckens dieser oft unbewusst stattfindenden Voreingenommenheit zu einer langfristigen Haltungsänderung führen kann. Wir arbeiten daher mit der Hypothese: Vorurteilsbewusste Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte stärken eine vorurteilsbewusste Schülerschaft.

2. Vernetzte Vielfaltskompetenz

Obwohl die Auswirkungen von Diskriminierung auf die Psyche des Menschen schon seit längerer Zeit bekannt sind, wurde bisher im Umkehrschluss kaum ein klarer Zusammenhang zwischen der Vielfaltskompetenz einer sozialen Gemeinschaft und der mentalen Gesundheit der sich darin befindlichen Personen hergestellt. Ansätze, die **gezielt** auf Vielfaltskompetenz zur Förderung von mentaler Gesundheit setzen und niederschwellig an Schulen umgesetzt werden, haben sich leider bislang noch immer nicht etabliert.

Im System Schule finden sich häufig „nur“ selektive Präventionsstrategien, die sich auf den Schutz verein-

zelter Vielfaltskategorien konzentrieren, wie zum Beispiel die Vermeidung von Rassismus. Obwohl diese aus guten Gründen als solitäre Strategien eingesetzt werden und mit entsprechendem Nachhaltigkeitsansatz das Schulklima auch insgesamt entscheidend verbessern können, wollen wir den Fokus unserer Sensibilisierungsarbeit nicht auf den Schutz nur einer Vielfaltsdimension begrenzen, um die natürliche Abbildung der Unterschiedlichkeit der Gesellschaft aufzugreifen und alle Menschen - Schüler*innen *und* Lehrerschaft - gleichermaßen anzusprechen. Denn jede Form von Ausgrenzung und Diskriminierung, unabhängig davon, auf welches Persönlichkeitsmerkmal sie sich bezieht, kann der mentalen Gesundheit Einzelner und damit der gesamten Gemeinschaft schaden.

Eine vernetzte Vielfaltsstrategie scheint zunächst ein Mehraufwand, jedoch gehen wir davon aus, dass mit dem Anspruch eines ganzheitlichen Begreifens der unterschiedlichen Vielfaltsdimensionen eine tieferegreifende Haltungsarbeit möglich wird. Folglich werden in unseren Workshops alle sieben Kategorien (Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit, Alter, Ethnie, körperliche und psychische Fähigkeiten, Religion, sexuelle Orientierung, soziale Herkunft)⁸ an unterschiedlichen Stellen der Sensibilisierungsarbeit eine Rolle spielen, um zu verdeutlichen, dass *alle* zentralen Persönlichkeitsmerkmale Gegenstand von Teilhabebarrrieren und Ausgrenzungsmechanismen werden können und folglich Diskriminierungsrisiken ausgesetzt sind.

Eine dimensionsübergreifende Vielfaltsstrategie ist auch daher sinnvoll, weil Mehrfachdiskriminierung Alltagsrealität ist und sich Ausgrenzung selten auf einen Persönlichkeitsanteil begrenzt. Einen Ansatz, der diese sogenannte Intersektionalität berücksichtigt und zugleich eine Haltungsänderung der Teilnehmenden anstrebt, halten wir daher für unverzichtbar. Das Konzept der Intersektionalität beschreibt nach Kimberlé Crenshaw das Phänomen, dass verschiedene Diskriminierungsformen (wie Rassismus und Sexismus) nicht isoliert voneinan-

der wirken, sondern sich an ihren Schnittstellen überlagern und so spezifische, eigenständige Erfahrungen von Benachteiligung erzeugen (vgl. Crenshaw 1989).

3. Mentale Gesundheit als intersektionale Fokussdimension – Mental Health Tags

Eine weitere Neuerung unseres Ansatzes ist, dass die Stärkung der mentalen Gesundheit der Schüler- und Lehrerschaft nicht nur Ziel unseres Angebots ist, sondern dass psychische und mentale Gesundheit als eine von sieben Vielfaltskategorien erstmals in den Fokus der Sensibilisierungsarbeit gerückt wird. Dabei kommt ihr eine besondere Bedeutung zu, denn jegliche Form der Diskriminierung, Herabwürdigung oder Ausgrenzung kann der psychischen und mentalen Gesundheit der Schüler*innen und des pädagogischen Fachpersonals schaden, womit die Dimension der mentalen Gesundheit folglich eine zirkuläre Funktion erfüllt. Sie ist sowohl eine zentrale und zu schützende Vielfaltsdimension unserer Präventionsarbeit als auch der verbindende Faktor des intersektionellen Ansatzes des Fortbildungskatalogs. Dabei sollte an dieser Stelle berücksichtigt werden, dass die Kategorie der mentalen Gesundheit in der klassischen Konzeption des Diversity-Rades keine eigenständige Vielfaltskategorie darstellt, und allenfalls der Kategorie der körperlichen und geistigen Fähigkeiten⁹ zugeordnet werden kann. Es existiert folglich (noch) keine konzeptionelle Erweiterung der Vielfaltsdimensionen, in der mentale Gesundheit als eine eigenständige Kategorie begriffen wird.

Um zu verdeutlichen, auf welche Weise die im Training erworbenen Kompetenzen die Schulgemeinschaft mental stärken, wird in den Workshops mit den so genannten „Mental Health Tags“ gearbeitet. Mental Health Tags sind eine Erfindung im Rahmen des Fortbildungskatalogs, die an den im Bereich der sozialen Medien oft verwendeten Begriff „Hash Tag“ angelehnt ist und als Lehrmittel in den Trainingseinheiten zum Einsatz kommt. Die Mental Health Tags verkörpern dabei grundlegende Bedürfnisse, die insbesondere in der Ent-

wicklungsphase der Kindheit und Jugend im Sinne des „Ich bin okay“-Prinzips eine Rolle spielen. Immer dann, wenn die im Training gelernten Kompetenzen auf ihre Wirkung zum Schutz der Grundbedürfnisse der Schüler*innen reflektiert werden sollen, können die Mental Health Tags als Referenzmittel zum Einsatz kommen. Dabei dient der Erwerb von Vielfaltskompetenz des pädagogischen Fachpersonals dem Schutz der mentalen Stärke der gesamten Schulgemeinschaft, also auch dem Schutz der Grundbedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte. Auch dies soll Teil der Reflexion im Umgang mit den Mental Health Tags sein. Beispiele für Mental Health Tags sind das Bedürfnis nach Anerkennung, das Bedürfnis nach Teilhabe oder das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit. Sie entsprechen nach dem Prinzip der biographischen Arbeit dem allen sozialen Bedürfnissen zugrundeliegendem Streben, *so wie man ist*, okay zu sein und in der Gemeinschaft anerkannt zu werden. Mental Health Tags beziehen sich sowohl auf die Möglichkeit zur freien Entfaltung der Selbstanerkennung als Individuum, als auch das Streben nach Anerkennung der Persönlichkeit durch die Gemeinschaft. Sie spielen in allen drei, aufeinander aufbauenden Workshops eine Rolle und werden stetig mit den Komponenten des Vielfaltskompetenzerwerbs in Verbindung gesetzt.

In den Workshops werden die Mental Health Tags im Rahmen der unterschiedlichen Übungseinheiten aktiv als Arbeitsmittel eingesetzt. Sie sollen in Form eines Aushangs im Trainingsort für die Teilnehmenden bereitstehen. Dazu sind die Mental Health Tags als Abrissblättchen auf einem A4-Blatt aufbereitet und können auf verschiedene Art und Weise, sozusagen als Markierung (engl.: tag) eingesetzt werden. Wenn jedes Grundbedürfnis als ein „Tag“ verwendet werden kann, bekommt die Arbeit mit dem abstrakten Begriff des Bedürfnisses einen gegenständlicheren Charakter und es erleichtert den Teilnehmenden durch die spielerische Aktivierung der Vorstellungskraft, einen Transfer des Gelernten in den Schulalltag vorzunehmen. Teilnehmende können zum Beispiel im Anschluss an eine Trainingseinheit einzelne Mental Health Tags abtrennen und diese mit in

die Reflexionsarbeit nehmen. Dabei können sie sich mit den anderen Workshopteilnehmer*innen darüber austauschen, welche Mental Health Tags sie als besonders relevant für die jeweilige Übung einschätzen. Mental Health Tags können aber auch als Feedbackmethode zum Abschluss des Workshops genutzt werden, etwa wenn Teilnehmende eine Einschätzung abgeben, welche Grundbedürfnisse durch die Kompetenzvermittlung des gesamten Workshops oder in Bezug auf einzelne Übungseinheiten gestärkt werden oder welche aus ihrer Sicht noch zu wenig Beachtung erhalten haben. Der A4-Aushang enthält auch eine Art „Short-List“, in der den Teilnehmenden zu jedem einzelnen Mental Health Tag kurze Erklärungen der unterschiedlichen Bedürfnisse für die Teilnehmenden gegeben werden. Das Material ist am Ende des Fortbildungskatalogs angehängt.

4. Nachhaltige Kompetenzentwicklung durch das „Kopf-Herz-Hand“-Prinzip

Zuletzt soll betont werden, dass der Fortbildungskatalog auf das im Schulalltag bereits erlangte Erfahrungs- und Kompetenzwissen unserer Zielgruppe aufbaut und auf der ressourcenorientierten Annahme basiert, dass pädagogisches Fachpersonal über das Potenzial verfügt, im gemeinsamen Dialog mit der Schülerschaft und Schulleitung an der Förderung der Vielfaltskompetenz der Schulgemeinschaft zu arbeiten. Unsere Workshops sind dennoch für alle geeignet, die sich noch nicht oder nur wenig mit den Themen Vielfalt und Umgang mit Unterschieden auseinandergesetzt haben. Unser Ansatz besteht darin, an die Alltagsrealität des Schulsystems anzuknüpfen und Lösungsansätze für *wirkliche* Situationen bereitzustellen.

Alle Workshopinhalte sind auf Grundlage des „Kopf-Herz-Hand-Prinzips“ konzipiert. Dieser holistisch-methodische Ansatz ist an der reformpädagogischen Schule nach Johann Heinrich Pestalozzi angelehnt, in der eine ganzheitliche Erziehung im Fokus steht, die die intellektuellen, moralischen und handwerklichen Kräfte von Kindern gleichermaßen fördert, um eine harmonische Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen (vgl. Pesta-

⁸ <https://www.charta-der-vielfalt.de/vielfaltsdimensionen> (entnommen am 22.04.2026).

⁹ ebd.

lozzi 1801). In der Weiterdeutung dieser Tradition kombiniert der Fortbildungskatalog Trainingsmethoden, die eine tiefgreifende Haltungsänderung durch Kompetenzerweiterung der aufeinander aufbauenden Verbindung der drei Bestandteile erstrebt:

- **Kopf:** Wissen und Verständnis
- **Herz:** Empathie und Veränderung der Einstellung
- **Hand:** Praktische Handlungs- und Lösungsstrategien

Das Prinzip „Kopf-Herz-Hand“ stellt Wissen über Mechanismen und Wirkung von Ausgrenzung und Diskriminierung bereit. Es ermöglicht ein tiefes Verständnis und Nachempfinden der betroffenen Personen und bietet schließlich ressourcenbasierte Handlungsansätze für den Transfer in den Arbeitsalltag. Der vielleicht wichtigste Faktor beim Erlangen von Vielfaltskompetenz ist auch hier die Fähigkeit, Vorgänge, die unbewusst ablaufen, bewusst werden zu lassen und sie im zweiten Schritt zugleich ansprechbar zu machen, weshalb sich das Prinzip hervorragend mit dem Anti-Bias-Ansatz kombinieren lässt.

5. „Wir sind okay“ - Prinzip

Die Workshops sind darüber hinaus von Eric Bernes Konzept der Transaktionsanalyse (vgl. Berne 1961) und den darin beschriebenen Grundpositionen menschlicher Haltungen „Ich bin okay, Du bist okay“ und dem Zusatz „Wir sind okay“ inspiriert, die später von Thomas Harris weiter aufbereitet wurden (vgl. Harris 1969). Dieses Interaktionsmodell beruht auf der Annahme, dass jegliche Form der Kommunikation davon beeinflusst wird, mit welcher Grundhaltung die beteiligten Personen sich selbst und anderen gegenüber in den Austausch gehen. Schräglagen oder Konflikte entstehen dann, wenn eine oder mehrere Positionen der an der Kommunikation beteiligten Personen „Schlagseite“ bekommt und „Nicht-Okay“-Haltungen eingenommen werden. Dies kann sowohl auf der Ich- als auch auf der Du-Seite geschehen und gilt für alle, die der Kommunikation beiwohnen. Somit können bei jedem Individuum vier mögliche Positionen entstehen, die bei jeglichem

interaktiven Austausch auch tatsächlich vorkommen können. Sie lauten: (1) Ich bin okay – Du bist okay, (2) Ich bin okay – Du bist nicht okay, (3) Ich bin nicht okay – Du bist okay, (4) Ich bin nicht okay – Du bist nicht okay.

Wir ergänzen diesen Ansatz der Transaktionsanalyse mit der Prämisse, dass eine wertschätzende und funktionale Kommunikation *nur* dann erfolgen kann, wenn alle Beteiligten sich selbst und anderen gegenüber eine grundsätzlich annehmende und auf Respekt basierende Haltung einnehmen (Ich bin okay – Du bist okay). Dazu ist die Konzeption der drei Workshopmodule auf drei Grundpositionen Ich bin okay, Du bist okay und Wir sind okay reduziert. Unsere Workshops haben zum Ziel, dass Teilnehmende auf allen drei Ebenen (Ich, Du, Wir) in eine Okay-Position gelangen und darüber hinaus Handwerkszeug bekommen, mit dessen Hilfe eine „Schieflagen“-Kommunikation zunächst erkannt werden kann, um im zweiten Schritt dann wieder eine Balance herzustellen. Workshopteilnehmende lernen dazu methodisch, sich Wege zu erarbeiten, die aufzeigen, wie man sich den „Okay“-Positionen wieder annähert und somit eine wertschätzende Haltung zurückgewinnt.

Grundvoraussetzung für alle Teilnehmenden ist, sich über die eigene Positionierung innerhalb des Vielfaltswirbels bewusst zu werden und sowohl teilhabe- als auch machtbezogene Aspekte der eigenen Position innerhalb der Gesellschaft und im Rahmen des Schulsystems ganz individuell zu reflektieren. Dazu gehört auch, aktuelle und in der Vergangenheit liegende Verletzungen oder persönliche Diskriminierungserfahrungen zu reflektieren und sich mit unbewussten Vorurteilen oder Triggeranteilen vertraut zu machen.

Die drei Workshopmodule: Ich bin okay – Du bist okay – Wir sind okay

Die drei Ganztagsworkshops des Fortbildungskatalogs bilden eine aufeinander aufbauende Reise: von der inneren Selbstreflexion über den Perspektivwechsel hin zur gemeinsamen Gestaltung eines psychologisch sicheren Schulraums. Jedes Modul steht für sich und kann bei Bedarf auch einzeln gebucht werden. Die volle Wirkung entfaltet sich jedoch dann, wenn alle drei Module in der beschriebenen Reihenfolge durchlaufen werden. Was im ersten Workshop als persönliche Erkenntnis beginnt, wird im zweiten zur empathischen Haltung und im dritten zum gelebten Bündnis. Alle drei Module folgen demselben pädagogischen Grundprinzip: dem „Kopf-Herz-Hand-Ansatz“. Theoretisches Wissen (Kopf), emotionales Erleben durch erfahrungsbasierte Übungen (Herz) und konkreter Praxistransfer in den Schulalltag (Hand) greifen dabei ineinander. Die Beschreibungen der einzelnen Module orientieren sich an diesem Prinzip, ohne es in jedem Schritt explizit zu benennen, denn entscheidend ist nicht die Struktur, sondern das, was die Teilnehmenden mitnehmen.

Ein wichtiger Hinweis zur Lesart: Die in den Modulbeschreibungen angesprochenen Übungen werden bewusst nicht im Detail beschrieben. Die Wirksamkeit erfahrungsbasierter Lernmethoden hängt davon ab, dass die Teilnehmenden offen und unvoreingenommen in eine Übung einsteigen. Was im Vorfeld bekannt ist, verliert an unmittelbarer Erfahrungsqualität. Aus diesem Grund werden hier die Ziele, Qualitäten und Erfahrungsräume der Übungen beschrieben. Statt „Wozu“ steht das „Wie“ im Fokus der Konzeption. Dies schützt nicht nur die Lernwirkung, sondern gibt dem schulspezifischen Anpassungsprozess, der in jedem Fall vor Beginn der Workshops stattfindet, den nötigen Raum.

Workshop „Ich bin okay“

Die eigene innere Vielfalt anerkennen und Vorurteile reflektieren

Kompetenz im Fokus: Selbstreflexion

Format: Ganztagsworkshop (ca. 8 Stunden inkl. Pausen)

Zielgruppe: Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal aller Schulformen

Worum geht es in diesem Workshop?

Vielfaltskompetenz beginnt nicht mit dem Blick auf andere, sondern startet mit dem Blick auf sich selbst. Wer die eigene innere Vielfalt kennt, weiß, an welchen Stellen des eigenen Lebenswegs Zugehörigkeit erfahrbar war und wo sie fehlte. Wer gelernt hat, die eigenen unbewussten Vorurteile nicht als Versagen zu deuten, sondern als menschliche Universalerfahrung zu begreifen, ist in der Lage, auch gegenüber anderen eine differenzsensible, anerkennende Haltung einzunehmen.

„Ich bin okay“ ist daher nicht nur der Titel dieses ersten Workshops, sondern seine grundlegende Botschaft: Selbstkenntnis schützt vor blinden Flecken. Wer sich selbst gut kennt, kann wertschätzender mit anderen umgehen.

Was die Teilnehmenden erleben

Der Workshop eröffnet mit einer Heranführung an das eigene Vielfaltsportrait: Wer bin ich im Gefüge der sozialen Kategorien Herkunft, geschlechtliche Identität, sexuelle Orientierung, Alter, körperliche und psychische Fähigkeiten, Religion, soziale Herkunft? Welche dieser Dimensionen habe ich unbewusst und selbstverständlich, welche trage ich bewusst mit mir? Diese Reflexion wird anschließend auf den sozialen Raum der Schule übertragen. Teilnehmende überlegen, wo sie im System Schule Privilegien genießen und wo sie selbst an Grenzen stoßen.

Diese Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Verortung – das sogenannte Positioning – ist ein zentrales Werkzeug des Anti-Bias-Ansatzes. Es geht dabei ausdrücklich nicht darum, Schuld zuzuweisen oder sich zu rechtfertigen. Stattdessen steht die eigene Wahrnehmung im Fokus. Teilnehmende erleben die ehrliche, neugierige, selbstmitfühlende Verortung der eigenen Position innerhalb eines komplexen sozialen Systems. Im weiteren Verlauf beschäftigen sich die Teilnehmende noch einmal vertieft mit dem Thema der menschlichen Wahrnehmung. In einer erfahrungsbasierten Übung wird spürbar, wie schnell Wahrnehmung in Bewertung kippt und wie dieser Übergang oft unbemerkt bleibt. Diese Erfahrung ist kein abstraktes Wissen, sondern wird körperlich nachvollziehbar und verändert die Art, wie man danach Situationen im Schulalltag betrachtet. Anschließend folgt durch die Beschäftigung mit unbewussten Vorurteilen die vielleicht persönlichste Lerneinheit des Workshops. Teilnehmende lernen, dass niemand frei von Vorurteilen ist und dass das Eingestehen dieser Tatsache keine Schwäche, sondern der erste Schritt zu echter persönlicher Weiterentwicklung darstellen kann. Mithilfe konkreter Beispiele aus dem Schulalltag wird geübt, Momente unbewusster Ungleichbehandlung zu erkennen, zu benennen und konstruktiv zu reflektieren.

Was die Teilnehmenden mitnehmen

Am Ende des Workshops haben die Teilnehmenden ihre eigene Position im Vielfaltsrad klarer vor Augen. Sie haben erlebt, wie Wahrnehmung und Bewertung sich voneinander unterscheiden. Sie haben begonnen, eine innere Achtsamkeit gegenüber den eigenen blinden Flecken zu entwickeln und haben dabei Wege kennengelernt, wie diese Reflexionsarbeit nicht zur Selbstkritik, sondern zur Selbstwirksamkeit werden kann.

Der Transfer in den Schulalltag wird durch folgende Leitfragen begleitet:

- Wo habe ich selbst Verletzungen und Einschränkungen in meiner Biografie erlebt und wie wirken diese in meinen Berufsalltag hinein?
- In welchen Situationen laufe ich besonders Gefahr, vorurteilsbehaftete Entscheidungen zu treffen?
- Wie kann ich eine nachhaltige Praxis der Selbstreflexion im Kollegium verankern?
- Wie lässt sich der schulische Regelablauf auf strukturelle Diskriminierungsrisiken durch unbewusste Vorurteile überprüfen?

Mental Health Tags im Fokus

In diesem Workshop stehen die Grundbedürfnisse nach Selbstanerkennung, Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit im Mittelpunkt. Die Mental Health Tags, die im Rahmen der Abschlussreflexion eingesetzt werden, machen sichtbar, dass Vielfaltskompetenz kein Zusatz zur mentalen Gesundheit ist, sondern einen wesentlichen Bestandteil für eine sichere und mental wertschätzende Gemeinschaft darstellt.

Workshop „Du bist okay“

Zugehörigkeit stärken – Diskriminierung und Mikroaggressionen verstehen

Kompetenz im Fokus: Perspektivwechsel

Format: Ganztagsworkshop (ca. 8 Stunden inkl. Pausen)

Zielgruppe: Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal aller Schulformen

Worum geht es in diesem Workshop?

„Du bist okay“ klingt zunächst banal. Doch in der Realität des Schulalltags ist es oft nicht so einfach umzusetzen. Ob jemand als ‚okay‘ wahrgenommen wird, hängt von vielen Faktoren ab, die weit über das eigene Zutun hinausgehen. Dieser Workshop lädt dazu ein, genau diese Faktoren sichtbar zu machen. Dies gelingt durch das direkte Erleben von Perspektiven, die im eigenen Alltag vielleicht weit entfernt sind.

Aufbauend auf den Erkenntnissen des ersten Moduls richtet sich der Blick nun konsequent nach außen: Was bedeutet es, in einer Schule zu sein, wenn man nicht zur unsichtbaren Norm gehört? Was erleben Kinder und Jugendliche, die tagtäglich mit Teilhabebarrrieren konfrontiert sind, sei es wegen ihrer Herkunft, ihrer körperlichen oder psychischen Verfassung, ihrer geschlechtlichen Identität oder ihrer sozialen Lage?

Was die Teilnehmenden erleben

Der Einstieg in diesen Workshop ist bewusst persönlich gestaltet. Die Teilnehmenden werden eingeladen, sich in ihre eigene Schulzeit zurückzusetzen: Wann haben sie selbst das Gefühl gehabt, nicht gesehen oder nicht ernst genommen zu werden? Diese kurze Reise in die Vergangenheit schafft eine innere Brücke zwischen dem eigenen Erleben und dem der Schüler*innen.

Es folgt ein Wissensimpuls zum zentralen psychologischen Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit und den strukturellen Zusammenhängen zwischen unterschiedsbasierter Benachteiligung und mentaler Gesundheit. Die Erkenntnis, dass Zugehörigkeit kein „Soft Skill“, sondern eine biologisch verankerte Entwicklungsvoraussetzung ist, ist dabei mehr als theoretisches Wissen. Die Teilnehmenden bekommen Einblick in die Grundlagen einer traumainformierten und traumasensiblen Haltung und lernen, wie man „schwieriges“ Verhalten von Schüler*innen differenzsensibel einordnen kann.

Im Herzstück des Workshops schlüpfen die Teilnehmenden in die Perspektiven von Schüler*innen mit unterschiedlichen Lebensrealitäten. In einer erfahrungsbasierten Übung wird am eigenen Körper spürbar, was es bedeutet, wenn Teilhabe nicht selbstverständlich ist und was es bedeutet, wenn die gleichen Regeln für alle gelten, aber nicht alle gleich davon profitieren können. Diese Erfahrung ist für viele Teilnehmende ein Wendepunkt, da hier die innere Bewegung im Fokus steht.

Daran anknüpfend werden die Mechanismen von Diskriminierung, Othering und Mikroaggressionen beleuchtet. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den subtilen, alltäglichen Formen der Ausgrenzung, die oft un bemerkt bleiben und häufig auch von den Verursachenden selbst nicht erkannt oder reflektiert werden. Die Teilnehmenden lernen, diese Muster zu erkennen und einzuordnen, und üben gleichzeitig konkrete Formen des Prinzips der Verbundenheit: Wie verhalte ich mich, wenn ich Zeugin oder Zeuge einer Mikroaggression werde?

Was die Teilnehmenden mitnehmen

Die Teilnehmenden verlassen diesen Workshop mit einem geschärften Blick für die unsichtbaren Hürden im Schulalltag. Sie haben erlebt, wie unterschiedlich Teilhabe verteilt ist und haben damit begonnen, konkrete Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Ein wichtiger Bestandteil jeder Trainingseinheit ist, zu berücksichtigen, dass Lösungen für ein diskriminierungsarmes Schulumfeld nicht von oben vorgegeben werden können. Die kreativsten Ressourcen liegen oft in der Schülerschaft selbst. Dabei ist es manchmal die größte Herausforderung, diesen partizipativen Anteil zu gestalten und Schüler*innen bewusst einzubeziehen und nach ihren Perspektiven und Vorschlägen zu fragen.

Der Praxistransfer des Workshops wird daher durch folgende Leitfragen begleitet:

- Welche Vorkehrungen werden bereits getroffen, um ein diskriminierungsarmes Schulumfeld zu ermöglichen?
- Wie können Schüler*innen aktiv in die Gestaltung einer teilhabeorientierten Schulgemeinschaft einbezogen werden?
- Wie gelingt ein fehlertolerantes Achtsamkeitstraining für das Erkennen unbewusster Vorurteile im Schulalltag?
- Wie lässt sich die Schule als Raum gegenseitiger Anerkennung und Teilhabe gestalten?

Mental Health Tags im Fokus

Dieser Workshop stärkt das Bewusstsein für die Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit, Anerkennung und psychologischer Sicherheit sowohl in der Schülerschaft als auch im Lehrpersonal selbst. Die Mental Health Tags, die am Ende des Workshops eingesetzt werden, machen sichtbar, wie eng Perspektivwechsel und mentale Gesundheit miteinander verknüpft sind.

Workshop „Wir sind okay“ Sicherheitsbündnis für eine mental starke Schulgemeinschaft

Kompetenz im Fokus: Gemeinschaftsgestaltung

Format: Ganztagsworkshop (ca. 8 Stunden inkl. Pausen)

Zielgruppe: Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal aller Schulformen

Worum geht es in diesem Workshop?

Im ersten Workshop haben die Teilnehmenden sich selbst besser kennengelernt. Im zweiten Teil haben sie die Perspektiven anderer eingenommen und erlebt, wie ungleich Teilhabechancen und -barrieren verteilt sind. Der dritte und abschließende Workshop vollzieht nun den Schritt von der individuellen Erkenntnis zur gemeinsamen Verantwortung. Die Frage, die dabei im Zentrum steht, lautet: Wie gestalten wir als Schulgemeinschaft einen Raum, in dem sich alle sicher, zugehörig und anerkannt fühlen?

Die theoretische Grundlage dieses Workshops bildet das Konzept der psychologischen Sicherheit nach Amy Edmondson (vgl. Edmondson 1999). Dieser Ansatz eignet sich besonders gut für das pädagogische Feld, weil er auf der Annahme beruht, dass Lernen und Entwicklung konzeptionelle Sicherheit brauchen und dass diese Sicherheit nicht einfach da ist, sondern aktiv und gemeinsam gestaltet werden muss. Die zentrale Leitfrage lautet: Ist unsere Umgebung sicher genug, um Fehler zu machen, Fragen zu stellen und unbequeme Wahrheiten zu benennen?

Die aus der Transaktionsanalyse entlehnte Grundhaltung „Wir sind okay“ ergänzt diesen Ansatz auf der sozialen Ebene. Es geht darum, das „Ich bin okay“ und das „Du bist okay“ der ersten beiden Workshops auf die Ebene eines gemeinsamen Bündnisses zu heben.

Was die Teilnehmenden erleben

Der Workshop beginnt mit einer kurzen, stillen Einladung zur Innenschau. Teilnehmende werden gebeten, zu reflektieren, wann sie sich in ihrem eigenen Schul- oder Arbeitsalltag nicht getraut haben, etwas zu sagen oder zu fragen und was der Grund dafür war. Dieser Einstieg schafft sofortiges inneres Bewusstsein für das Thema psychologische Sicherheit.

Es folgt ein Wissensimpuls, in dem das Konzept der psychologischen Sicherheit von Amy Edmondson vor-

gestellt wird. Der Zusammenhang von psychologischer Sicherheit und Diskriminierung wird beleuchtet und es wird erklärt, warum ein sicheres Klima nicht nur für die Schülerschaft, sondern auch für das Fachpersonal selbst eine zentrale Rolle spielt. Psychologische Sicherheit ist keine Frage des Wohlbefindens im Sinne von Komfort, sondern stellt eine strukturelle Voraussetzung für gelingendes Lernen und kollegiales Arbeiten dar. Das emotionale Herzstück des Workshops liegt in der erfahrungsbasierten Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit und Ausgrenzung innerhalb der Gruppe selbst. In gezielten Übungen wird erlebbar, wie psychologische Sicherheit entsteht und wie schnell sie wieder verloren gehen kann. Teilnehmende reflektieren dabei, was es kostet, immer auf der Hut zu sein und was es bedeutet, wirklich gehört zu werden. Diese körperlich spürbaren Momente sind die Grundlage für das, was im nächsten Schritt gemeinsam entwickelt wird.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Selbstfürsorge der Teilnehmenden. Pädagogische Fachkräfte sind in ihrer Rolle nicht nur Gestaltende psychologischer Sicherheit für andere. Sie sind selbst Teil der Gemeinschaft und ebenso auf sichere Bedingungen angewiesen wie die Schülerschaft. Die Frage, was jede und jeder selbst braucht, um langfristig eine anerkennende Haltung aufrechtzuerhalten, ist daher keine private, sondern eine berufliche Frage, die Raum zur Reflexion braucht.

Das Sicherheitsbündnis: gemeinsam entwickeln, was Schule sicher macht

Das zentrale Transferprodukt dieses Workshops ist das Sicherheitsbündnis. In Kleingruppen entwickeln die Teilnehmenden konkrete Vereinbarungen für eine psychologisch sichere Schulgemeinschaft. Dabei wird deutlich, dass die Partizipation aller gebraucht wird und Schülerschaft und Kollegium sowie Schulleitung gemeinsam und fortwährend an einem Sicherheitsbündnis arbeiten müssen. Teilnehmende reflektieren im Rahmen des Workshops gemeinsam, wie dieses Vorhaben in die Tat umgesetzt werden kann.

Beim abschließenden Gallery-Walk präsentieren die Gruppen ihre Entwürfe und erleben, wie viele Gemeinsamkeiten existieren und welche unterschiedlichen Perspektiven ein Bündnis bereichern können.

Was die Teilnehmenden mitnehmen

Die Teilnehmenden verlassen diesen Workshop mit einem konkreten, selbst entwickelten Sicherheitsbündnis als Ausgangspunkt für die weitere Arbeit. Sie haben erfahren, was psychologische Sicherheit in der Praxis bedeutet und was sie persönlich dazu beitragen können und wollen.

Der Praxistransfer wird durch folgende Leitfragen begleitet:

- Welche drei Vereinbarungen aus dem Sicherheitsbündnis nehme ich als Erstes in meinen eigenen Arbeitsbereich mit?
- Wie bringe ich das Bündnis so in die Schulgemeinschaft ein, dass es als gemeinsames Vorhaben und nicht als Vorgabe erlebt wird?
- Wen möchte ich als Verbündete*in gewinnen und wie spreche ich diese Person darauf an?
- Was brauche ich selbst, um psychologische Sicherheit nicht nur zu ermöglichen, sondern auch zu leben?

Abschließend erhalten alle Teilnehmenden eine kurze Orientierungshilfe für den ersten Schritt zurück in den Schulalltag. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine Checkliste, sondern um eine Einladung, die in diesem Workshop erworbene Haltung als lebendigen Begleiter zu verstehen.

Mental Health Tags im Fokus

In diesem abschließenden Workshop stehen die Grundbedürfnisse nach Sicherheit, Selbstwirksamkeit und gemeinschaftlicher Anerkennung im Mittelpunkt. Die Mental Health Tags, die am Ende des Workshops eingesetzt werden, verbinden alle drei Module zu einer gemeinsamen Reflexion. Teilnehmende tauschen sich darüber aus, was ihr Weg von „Ich bin okay“ über „Du bist okay“ bis hin zu „Wir sind okay“ in ihnen bewegt hat und was sie als Teil der Schulgemeinschaft in ihrem Handeln verändern möchten.

Die drei Workshops sind kein abgeschlossenes Lernprogramm, sondern ein Anfang. Vielfaltskompetenz ist kein Zustand, den man erreicht, sondern eine Haltung, die täglich geübt wird. Was in den Workshops beginnt, soll in der Schulgemeinschaft (weiter-)gelebt werden und in Gesprächen, in Entscheidungen und in der Art, wie man aufeinander schaut, Wirkung zeigen.

Was über die Auswirkungen von Diskriminierungen auf die mentale Gesundheit bekannt ist

Studien haben belegt, dass Diskriminierung die psychische und physische Gesundheit stark beeinflussen kann. Strukturell verankerte Diskriminierung kann den Lebensweg eines Menschen von Beginn an beeinflussen und zum Beispiel Auswirkung darauf haben, ob eine Person in der Schule gefördert wird, ob sie später adäquaten Zugang zur Berufswelt bekommt oder eine faire Behandlung im Gesundheitssystem erhält. Diskriminierung kann die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben stark einschränken und bereits in einem frühen Lebensalter existenzbedrohliche Auswirkungen haben (vgl. Emmer, et al.; Dorn & Mata 2024; Kluge et al. 2020).

Die stressbedingten Belastungsreaktionen aufgrund chronischer Diskriminierung haben nicht nur Auswirkungen auf die Psyche und auf die Entwicklung der lebensrealen Teilhabechancen eines Individuums innerhalb der Gesellschaft, sie können auch starke körperliche Folgen haben, wie beispielsweise das Risiko, Herz-Kreislauf-Erkrankungen zu entwickeln, oder an Diabetes oder anderen chronischen Erkrankungen zu erkranken (vgl. Korittko 2017).

Diskriminierung kann dabei in allen Vielfaltsdimensionen auftreten. Die weltweite Forschung zeigt insgesamt eine ausreichende Datenlage, die von gravierenden Folgen von Diskriminierung für die psychische Gesundheit spricht. Die verschiedenen Formen von Diskriminierung und ihre Auswirkungen auf die menschliche Psyche sind jedoch mit unterschiedlicher Intensität und Häufigkeit untersucht worden. Eine in ihrem Diskriminierungsrisiko seltener erforschte Vielfaltskategorie ist beispielsweise die soziale Herkunft. Dabei haben Kinder, die in ärmeren Haushalten leben, eine deutlich erhöhte Wahrscheinlichkeit, psychische Probleme zu entwickeln (vgl. Gutman et al. 2015). In anderen Vielfaltsdimensionen fehlt häufig der Blick auf die Auswirkungen von Diskriminierung im Kindes- und Jugendalter. Für das Erwachsenenalter ist hingegen gut erforscht, dass Menschen aus der LGBTQ+ Community deutlich häufiger mit psychischen Problemen zu kämpfen haben als heterosexuelle Personen (vgl. Semlyen et al. 2016). Menschen mit körperlicher oder geistiger Behinderung sind ihr Leben lang einem höheren Diskriminierungsrisiko

und den damit in Zusammenhang stehenden Teilhabebarrrieren ausgesetzt, was bereits in der frühen Kindheit eine Rolle spielt. Auch ihr Risiko, an einer psychischen Erkrankung zu leiden, ist deutlich höher (vgl. Robert Koch-Institut 2022). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Diskriminierung, egal ob offen, verdeckt, subtil oder direkt, dauerhaften Stress auslöst, welcher der körperlichen und psychischen Gesundheit in vielerlei Hinsicht nachhaltig schaden kann. Es lohnt sich, einen tieferen Blick in die Forschungsliteratur zu werfen, da hier die Bandbreite der Zusammenhänge nur in Ansätzen und unvollständig aufgezeigt werden kann.

Was genau ist Diskriminierung?

Diskriminierung ist eine Form von emotionaler Gewalt, die sich stark auf die Persönlichkeitsentwicklung, das Selbstbild und die sozialen Erfahrungen eines Menschen auswirken kann. Ausgrenzendes und diskriminierendes Verhalten kann dabei schon im Kleinkindalter Teil der alltäglichen Lebenserfahrung sein (vgl. Maduboku 2024) und damit die psychische Prägung stark beeinflussen – etwa wie das Gehirn mit Stress umgeht, wenn es sich darauf einstellen muss, mit dauerhafter Ablehnung und unfairer Behandlung umzugehen. Studien zeigen, dass subtile und chronische Formen der täglichen Diskriminierung in heutigen Gesellschaften weit verbreitet sind und in deutlichem Zusammenhang mit schlechter psychischer Gesundheit stehen (vgl. Schmitt et al 2014).

Diskriminierung kann auf unterschiedliche Weisen stattfinden und ist auf viele verschiedene Arten in der Gesellschaft verankert. Im System Schule erleben Kinder und Jugendliche häufig ein Zusammenspiel unterschiedlicher Ebenen von Diskriminierung, die persönlich (interpersonell) stattfinden kann, aber auch institutionalisiert gesteuert ist und sich somit strukturell im gesellschaftlichen System verankert findet. Institutionalisierte Formen der Diskriminierung zeigen sich beispielsweise darin, dass Leistungserwartungen an einer bürgerlichen, deutschsprachigen Norm orientiert sind, wodurch Kinder aus so genannten bildungsfernen

oder migrantischen Haushalten systematisch schlechter bewertet werden (z.B. bei der Gymnasialempfehlung) oder nicht den gleichen Zugang zu den Bildungsangeboten erhalten, da die Chancen- und Teilhabegerechtigkeit nicht beachtet wird (vgl. Foitzik/Hezel 2019; Wagner 2022). Oft werden Kinder und Jugendliche auch nicht ausreichend dazu befähigt, von den Bildungsangeboten des Regelsystems Gebrauch zu machen. Hier sollte auch das Prinzip der Gleichbehandlung detailliert überdacht werden. Wenn man unter Gleichbehandlung das Bereitstellen von gleichen Ressourcen und gleichen Teilhabebedingungen für alle meint, schließt man schon einen Teil der Menschen aus. Nur weil für alle Fahrräder *bereitstehen*, heißt das nicht automatisch auch, dass auch alle Fahrrad fahren *können*.

Strukturelle Diskriminierung beschreibt die übergeordnete Ebene historisch gewachsener Ungleichheiten in der gesamten Gesellschaft, die sich in allen Lebensbereichen widerspiegeln (vgl. Foitzik/Hezel 2019). Dies kann sich zum Beispiel darin zeigen, dass Kinder aus ärmeren Stadtvierteln oder ländlichen Gebieten häufig schlechter ausgestattete Schulen besuchen oder seltener Zugang zu qualitativ hochwertigen Nachhilfeangeboten haben. Nicht zuletzt gibt es auch ideologische Diskriminierung, die sich in tief verwurzelten Vorurteilen, Stereotypen und Bildern in einer Gesellschaft zeigt und Vorstellungen einer normativen „Wahrheit“ enthält, die im Diskurs häufig unkritisch und unreflektiert als allgemeingültig angenommen und reproduziert werden (vgl. Wagner 2022). Ein Beispiel hierfür wäre die Darstellung von Menschen mit Behinderung als hilfsbedürftig und bemitleidenswert oder das Narrativ von afrikanischen Ländern in einem undifferenzierten Kontext von stetigem Krieg und Armut. Beides prägt das Weltbild von Kindern und Jugendlichen und führt zur Internalisierung negativ besetzter Stereotype. Im Fortbildungskatalog wird daher mit dem Gegennarrativ aus der „Gefahr einer einzelnen Geschichte“¹⁰ von Chimamanda Ngozi Adichie gearbeitet, da singuläre Perspektiven stets nur eine „Wahrheit“ erzählen, während Multiperspektivität horizontenerweitend wirkt und die Ambiguitätstoleranz trainiert.

Diskriminierung und chronischer Stress

Zahlreiche Studien belegen, dass Diskriminierung ein strukturelles Gesundheitsrisiko darstellt, da marginalisierte Gruppen durch die Folgen des chronischen Stresses besonders häufig von psychischen Belastungen und psychischen Erkrankungen betroffen sind (vgl. Kluge et al. 2020). Das so genannte Minderheitenstress-Modell (Minority Stress Model) erklärt, dass marginalisierte Diskriminierung nicht als punktuelles Ereignis auf die Psyche wirkt, sondern als chronischer Stressfaktor zu verstehen ist, da Diskriminierung in ebenso wiederkehrenden Formen im Alltag der Menschen auftaucht (vgl. Meyer 2003).

Neben direkten und bewussten Arten der Diskriminierung erleben die meisten Menschen chronische Formen von Diskriminierung, wie beispielsweise Alltagsdiskriminierung und Mikroaggressionen. Für Schüler*innen aus marginalisierten Gruppen (aufgrund von Herkunft, Behinderung, geschlechtlicher Identität etc.) entsteht eine dauerhafte psychische Zusatzlast, die verschiedene Ebenen der Belastung enthält. Dies lässt sich unter anderem so erklären, dass sie in ständiger Wachsamkeit leben müssen, aus Angst, bei der nächsten sozialen Interaktion erneut Abwertung oder Ausgrenzung zu erfahren. Diese Furcht vor zukünftiger Diskriminierung führt zu einem permanent erhöhten Cortisolspiegel und blockiert kognitive Ressourcen und Energien, die eigentlich für das Lernen nötig wären.

Hinzu kommt, dass Betroffene die negativen Stereotype über sich selbst nach und nach selbst glauben, was zur Internalisierung des Erlebten führt, Ängste, Wut und Depressionen auslösen kann und Leistungsangst begünstigt. Psychische Belastung hat oft zur Folge, dass Schüler*innen weniger leistungsfähig sind, schlechtere Noten schreiben und somit erneut Gefahr laufen, stigmatisiert zu werden. Traumainformierte und traumasensible Pädagogik bedeutet, dass Lehrkräfte für die möglichen Zusammenhänge zwischen Verhaltensauffälligkeiten oder Leistungstiefs und einer durch Ausgrenzungserfahrungen verursachten chronischen Stressbelastung sensibilisiert sind.

Warum das Reflektieren unbewusster Vorurteile so wichtig ist

Problematisch ist, dass unterschwellige Formen der Diskriminierung oft unentdeckt bleiben und sich häufig weder die verursachende noch die betroffene Person darüber bewusst sind. Insbesondere das Prinzip der Mikroaggression eignet sich als Erklärungsmodell, um auch versteckte oder unterschwellige Formen der täglichen Diskriminierung aufzudecken und deren Auswirkungen auf die Psyche des Menschen genauer zu untersuchen.

Das Konzept der Mikroaggressionen wurde zuallererst von dem US-amerikanischen Psychiater Chester Pierce entwickelt. Dabei handelt es sich um alltägliche, oft subtile Äußerungen oder Handlungen, die eine abwertende Botschaft gegenüber Menschen aus marginalisierten Gruppen vermitteln (vgl. Pierce 1970). Sie bewegen sich in sozialen Interaktionen häufig als unscheinbare Begleitung und erscheinen auf den ersten Blick oft harmlos, was der Grund dafür ist, weshalb sie meist unentdeckt und unreflektiert bleiben.

So kann als ein Beispiel für eine Mikroaggression die ständige Nachfrage nach dem ursprünglichen Herkunftsort einer Person unterschwellig folgende Botschaft signalisieren: man sieht es dir an, dass du nicht von hier bist, oder: es ist klar, dass du eigentlich nicht zu Deutschland gehörst. Den Nachfragenden ist es selten bewusst, wie häufig nicht-Deutsch-gelesene Menschen dieser kleinen, harmlos wirkenden Frage gegenüberstehen.

Bei Mikroaggressionen wird das Anderssein zum alltäglichen Gegenstand der Auseinandersetzung in der zwischenmenschlichen Interaktion und diese „kleinen Stiche“ schaden auf Dauer dem seelischen Zustand. Auch wenn nur Neugier und oft auch die Absicht des anerkennenden Interesses hinter solchen Fragen steht, wird doch für die Betroffenen immer wieder spürbar: Du bist anders, ich kann dein Fremdsein sofort erkennen, es ist ein Thema, es spielt eine Rolle. Dadurch entsteht das zum dauerhaften Alltagsbegleiter werdende Gefühl, sich bei jeglichen sozialen Begegnungen immer wieder erklären zu müssen, immer wieder infrage ge-

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg> (entnommen am 22.04.2026).

stellt zu werden. Und wer möchte schon ständig und bei jeder noch so flüchtigen Begegnung immerzu Auskunft über seine Herkunft geben müssen? Für Betroffene entsteht die kognitive Last, ständig reflektieren zu müssen, welche Botschaft hinter den Bemerkungen steht und ob diese vielleicht feindselig gemeint sein könnten. Wenn sie Irritationen ansprechen, trifft dies häufig auf Unverständnis, was zu Selbstzweifeln und Isolation führen kann.

Zunahme gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit an Schulen in Sachsen-Anhalt

Nicht zuletzt soll auch thematisiert werden, dass in den vergangenen Jahren ein deutlicher Anstieg rechts-extremer und fremdenfeindlicher Vorfälle an Schulen in Sachsen-Anhalt zu verzeichnen ist. Dabei haben die Fallzahlen Rekordwerte erreicht, wobei insbesondere die Zunahme von Hassdelikten und Propagandastraftaten im Schulumfeld besorgniserregend ist.

Insbesondere in den Jahren 2024 und 2025 ist die Anzahl rechtsmotivierter Straftaten sprunghaft angestiegen und hat sich im Vergleich zu den Vorjahren vervielfacht¹¹.

Alle Formen der Radikalisierung haben gemeinsam, dass sie von Vorstellungen geprägt sind, die die Geringschätzung und Teilhabebeschränkung bestimmter (zugeschriebener) Personengruppen anstreben. Schulen sollten in der Lage sein, Empowerment-Strategien zur Verbesserung des Umgangs mit Diskriminierung jeglicher Form umzusetzen. Dazu gehört die Erkenntnis, dass eine resiliente Schülerschaft weniger auf der inneren Stärke Einzelner aufbaut und vielmehr das Ergebnis eines unterstützenden Umfelds ist. Diskriminierungserfahrungen dürfen folglich nicht relativiert werden und Schüler*innen sollte Raum gegeben werden, sich in sicheren Räumen innerhalb der Schule mit Peers über ihre Erfahrungen austauschen zu können, um eine kollektive Selbstwirksamkeit

und positive Identitätsarbeit zu gestalten.

Das entschlossene Handeln gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit an den Schulen in Sachsen-Anhalt ist eine unverzichtbare Voraussetzung für einen gelingenden Bildungs- und Erziehungsauftrag. Da Diskriminierungserfahrungen nachweislich als massive psychische Stressoren wirken, stellt die Bekämpfung von Ausgrenzung eine direkte Form der mentalen Gesundheitsfürsorge dar. Ein angstfreier Lernort ist die kognitive Grundbedingung für schulischen Erfolg. Nur wer sich sicher und zugehörig fühlt, verfügt über die notwendigen psychischen Ressourcen für Lernprozesse. Gleichzeitig kommen Schulen damit ihrer gesetzlichen Fürsorgepflicht und dem staatlichen Schutzauftrag nach, der im Schulgesetz des Landes die Achtung der Menschenwürde als oberstes Ziel definiert¹².

Wenn diskriminierende Verhaltensweisen im Schulalltag unwidersprochen bleiben, droht eine gefährliche Normalisierung von Ausgrenzung, die weit über den Klassenraum hinausreicht. Als „Werkstatt der Demokratie“ trägt die Schule die Verantwortung, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu sichern und jungen Menschen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Gleichberechtigung zu ermöglichen. Ein diskriminierungssensibles Schulklima schützt somit nicht nur die psychische Integrität der Betroffenen, sondern stärkt die professionelle Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte und die Zukunftsfähigkeit eines weltoffenen Bundeslandes.

¹¹ https://mi.sachsen-anhalt.de/fileadmin/tsa_rssinclude/ministerium-fur-inneres-und-sport_09_04_2025_pressemitteilung_rechtsmotivierte-straftaten-nehmen-massiv-zu.pdf (entnommen am 22.06.2026).

¹² Vgl. Schulgesetz Sachsen-Anhalt §1, 2018.

Ein abschließendes Wort der Autorin

In der systemischen Arbeit gibt es die ausgeprägte Tendenz, betont lösungsorientiert zu denken und zu handeln. Gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sollte dieser Ressourcenblick, der Fokus auf Stärken, Fähigkeiten, Mut und Vertrauen setzt, immer im Vordergrund stehen. Leider erleben wir immer wieder, dass die Gefühlswelt von Kindern nicht ernst genug genommen wird. Der Wunsch nach Antworten zur Verbesserung des Ist-Zustandes darf niemals zur Folge haben, dass leise und verletzte Stimmen nicht gehört werden. Kindern und Jugendlichen stehen wenig Räume zur Verfügung, um zu sprechen, was sie bewegt und ihre Verletzungen zu äußern. Sie sind viel stärker als Erwachsene damit beschäftigt, ihre Erlebenswelt zu validieren. Ihr Schmerz wird ihnen häufig als Wachstumsschmerz jeglicher Art abgesprochen.

Wenn Kinder kein unterstützendes Umfeld haben, gibt es niemanden der hinter ihnen steht und sich für sie einsetzt. Sie sind abhängig von unserem „guten Willen“, unserem Mut, ihnen zu glauben und ganz und gar anzuerkennen, dass ihre Gefühlswelt echt ist. Wenn Erziehungsberechtigte, aus welchen Gründen auch immer, nicht als Ansprechpersonen infrage kommen, ist die Lehrkraft in der Schule vielleicht die einzige Vertrauensperson im Leben eines Kindes, an die es sich wenden kann. Bei allem, was pädagogische Fachkräfte zu leisten haben, können sie sich dieser grundlegenden Verantwortung doch niemals entziehen.

Dieser Fortbildungskatalogs stellt in der Tradition des lösungsorientierten systemischen Denkens keinesfalls eine Ausnahme dar. Ich möchte jedoch betonen, dass Probleme auch manchmal nur Probleme sind, bevor sie irgendwann bestenfalls zu Lösungen werden. Schwieriges und Schmerzhaftes nicht zu sprechen und nur mit dem Schwamm der heiteren Konstruktivität darüberzuwischen, lässt keinen Raum für Trauer über das Unrecht, das Kindern Tag für Tag widerfährt.

Daher steht auch zum Ende dieses Fortbildungskatalogs die Betonung der zuvor bereits angesprochenen Erwähnbarkeit von Gefühlen auch abschließend noch einmal im Fokus.

Es liegt an uns Erwachsenen, Kindern Glauben zu schenken, sie in der Validität ihrer Lebenswelt, die sie als wahr empfinden, Wertschätzung entgegenzubringen und ihnen ihre großen und kleinen Verletzungen nicht abzusprechen, sondern ihnen unterstützend zur Seite zu stehen.

In diesem Sinne möchte ich mit einem Zitat des Kinder- und Jugendbuchautors Erich Kästner aus seinem Roman „Das fliegende Klassenzimmer“ abschließen, der dieser Botschaft Nachdruck verleiht und sich intensiv mit Fragen der moralischen Verantwortung von Erwachsenen und Kindern beschäftigt. Zu Beginn des Romans empört sich die auktoriale Erzählerstimme darüber, wie die Kindheit im Werk eines anderen Autors überromantisiert dargestellt wird, als sei sie einzig und allein „aus prima Kuchenteig gebacken“ (Kästner, 1933/2018, S. 16). Ich möchte das Zaubhafte und Schöne der Kindheit niemals in Abrede stellen, aber auch das Schmerzhaftes braucht einen Raum und wir alle brauchen die uns zur Verfügung stehenden Sinne, um darauf wertschätzend und anerkennend zu reagieren:

„Wie kann ein erwachsener Mensch seine Jugend so vollkommen vergessen, dass er eines Tages überhaupt nicht mehr weiß, wie traurig und unglücklich Kinder zuweilen sein können? (Ich bitte euch bei dieser Gelegenheit von ganzem Herzen: Vergesst eure Kindheit nie! Versprecht ihr mir das? Ehrenwort?)“

(Kästner, E.: Das fliegende Klassenzimmer, 2018 [1933], S. 16)

Literatur- und Quellenangaben

- Adichie, C. N. (2009). The danger of a single story. TED-Vortrag, Juli 2009. Verfügbar unter: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story (entnommen am 22.04.2026).
- https://agsa-ikoe.de/files/IKOE/Downloads/Ergebnisse%20Zielgruppenbefragung%20IKOE%202025_Stand_20251111.pdf (entnommen am 07.04.2026).
- Berne, E. (1961). Transactional analysis in psychotherapy. New York: Grove Press.
- Crastnopol, M. (2015). Micro-trauma: A psychoanalytic understanding of cumulative psychic injury. Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139-167.
- Derman-Sparks, L., & A.B.C. Task Force (1989). Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: NAEYC.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350-383.
- Emmer, C., Dorn, J., & Mata, J. (2024). The immediate effect of discrimination on mental health: A meta-analytic review of the causal evidence. Psychological Bulletin. <https://doi.org/10.1037/bul0000423> (entnommen am 04.05.2026).
- Foitzik, A., & Hezel, L. (2019). Diskriminierungskritische Schule. Einführung in Grundlagen und Handlungsfelder. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2024/29159/pdf/Foitzik_Hezel_2019_Diskriminierungskritische_Schule.pdf (entnommen am 04.05.2026).
- Harris, T. A. (1969). I'm OK- You're OK. New York: Harper & Row.
- Gutman, L. M., Joshi, H., Parsonage, M., & Schoon, I. (2015). Children of the new century: Mental health findings from the Millennium Cohort Study. London: Centre for Mental Health.
- Kästner, E. (2018 [1933]). Das fliegende Klassenzimmer. Illustriert von Walter Trier. 12. Auflage. Zürich: Atrium Verlag.
- Kluge, U., Aichberger, M. C., Heinz, E., Udeogu-Gözalán, C., & Abdel-Fatah, D. (2020). Rassismus und psychische Gesundheit. Der Nervenarzt, 91(11), 1017-1024.
- Korittko, A. (2017). Posttraumatische Belastungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Heidelberg: Carl Auer.
- Lampert, T., Hoebel, J., & Kroll, L. E. (2019). Soziale Unterschiede in der Mortalität und Lebenserwartung in Deutschland. Journal of Health Monitoring, 4(1), 3-15. <https://doi.org/10.25646/5868> (entnommen am 04.05.2026).
- Maduboku, N. (2024). Praxishandbuch Empowerment. Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen. Basel: Beltz.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. Psychological Bulletin, 129(5), 674-697.
- Moor, I., Böhm, M., Bargholz, K. S., Markert, J., & Winter, K. (Hrsg.) (2025). 2. Kinder- und Jugendgesundheitsbericht Sachsen-Anhalt. Ergebnisse der HBSC-Studie. Halle (Saale): Institut für Medizinische Soziologie, MLU Halle-Wittenberg. <https://doi.org/10.25673/118923> (entnommen am 04.05.2026).
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2017). The boy who was raised as a dog (Revised Edition). New York: Basic Books.
- Pestalozzi, J. H. (1801). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Zürich/Bern.
- Pierce, C. M. (1970). Offensive mechanisms. In F. Barbour (Ed.), The Black seventies (S. 265-282). Boston: Porter Sargent.
- Ravens-Sieberer, U., et al. (2025). COPSY-Studie: Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen durch globale Krisen belastet. Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. Verfügbar unter: https://www.uke.de/allgemein/presse/pressemitteilungen/detailseite_160448.html (entnommen am 04.05.2026).
- Reiß, F., Behn, S., et al. (2024). Subjektive Gesundheit und psychosomatische Beschwerden von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2009/10-2022. Journal of Health Monitoring, 9(1), 7-24. <https://doi.org/10.25646/11867> (entnommen am 04.05.2026).
- Robert Koch-Institut (2022). Gesundheit von Menschen mit Beeinträchtigungen. Journal of Health Monitoring - Fokus, 7(1). https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/9562/JoHM_01_2022_Gesundheit_Menschen_mit_Beeintraechtungen.pdf (entnommen am 22.04.2026).
- Rogers, F. (1969). Testimony before the Senate Subcommittee on Communications, May 1, 1969. Transkript verfügbar unter: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/fredrogers.htm> (entnommen am 04.05.2026).
- Sachsen-Anhalt, Kultusministerium (2018). Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) vom 9. August 2018. Verfügbar unter: <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de> (entnommen am 04.05.2026).
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T., & Garcia, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 140(4), 921-948. <https://doi.org/10.1037/a0035754> (entnommen am 22.04.2026).
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 13(3), 283-293.
- Schütze, F. (2015). Biografische Beratung und biografische Arbeit. In R. Rätz & B. Völter (Hrsg.), Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit (S. 31-35). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Semlyen, J., King, M., Varney, J., et al. (2016). Sexual orientation and symptoms of common mental disorder or low wellbeing: Combined meta-analysis of 12 UK population health surveys. BMC Psychiatry, 16, 67. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0767-z> (entnommen am 04.05.2026).
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. Journal of Personality and Social Psychology, 69(5), 797-811.
- MDR Sachsen-Anhalt (2024/2025). Rechtsextreme Straftaten an Schulen weiterhin hoch. verfügbar unter: <https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen-anhalt/landespolitik/rechtsextreme-straftaten-an-schulen-weiterhin-hoch-102.html> (entnommen am 04.05.2026).
- Wagner, P. (Hrsg.) (2022). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.
- <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/76336dac-ba67-4a8f-90ba-621d044cc1c6/content> (entnommen am 19.04.2026).
- Videoaufzeichnung: <https://www.youtube.com/watch?v=fKy7lRr0AA>, abgeleitet von einem Zitat von Fred Rogers in seiner Rede vor dem Senate Subcommittee on Communications zur Bedeutsamkeit eines auf Wertschätzung basierenden Bildungsprogramms für Kinder, (entnommen am 04.03.2026, 3:55 min).

Mental Health Tags_Soziale Grundbedürfnisse

Sicherheit_ #vor jeglicher Form von Gewalt geschützt sein #Schutz und Unterstützung von anderen bekommen #mir in meiner Existenz sicher sein

Zugehörigkeit_ #mich einbezogen fühlen #Teil der Gemeinschaft sein #nicht anders gemacht werden

Autonomie_ #in meinen Fähigkeiten gesehen werden #selbständig und unabhängig agieren #eigene Ideen entwickeln und verfolgen

Anerkennung_ #von anderen so wie ich bin gesehen werden #für mein Dasein und Handeln geschätzt werden #in meiner Einzigartigkeit akzeptiert werden

Partizipation_ #Mitspracherecht haben #mich einbezogen fühlen und Einfluss nehmen #meine Umwelt aktiv mitgestalten

Selbstwirksamkeit_ #erkennen, dass ich wirksam bin #mich selbst für meine Handlungsfähigkeit wertschätzen #etwas aus mir selbst heraus tun können

Selbstwertschutz_ #meine Würde und Selbstliebe bewahren #vor Anfeindungen und Abwertungen anderer geschützt sein #meinen eigenen Wert begreifen und anerkennen

Sinnstiftung_ #eine moralische Orientierung finden #wissen, was sich richtig und falsch anfühlt #Grenzen erkennen und respektieren



Impressum

Herausgeber: Auslandsgesellschaft Sachsen-Anhalt e.V.
Adresse: Schellingstraße 3-4, 39104 Magdeburg
Internet: www.agsa.de
V. i. S. d. P.: Krzysztof Blau, Geschäftsführer der AGSA
Text und Redaktion: Dr. Anna Maria Theren, Team IKOE
Gestaltung / Layout: Team IKOE

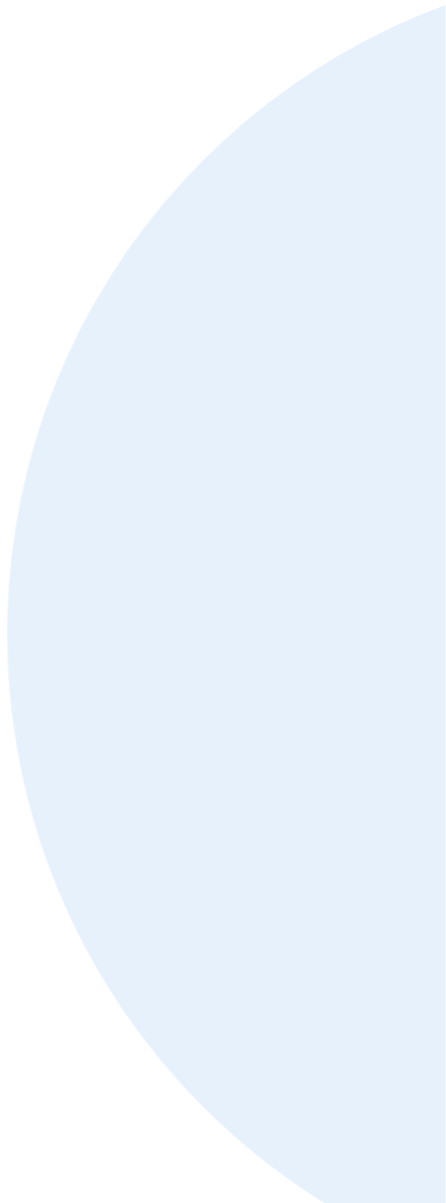
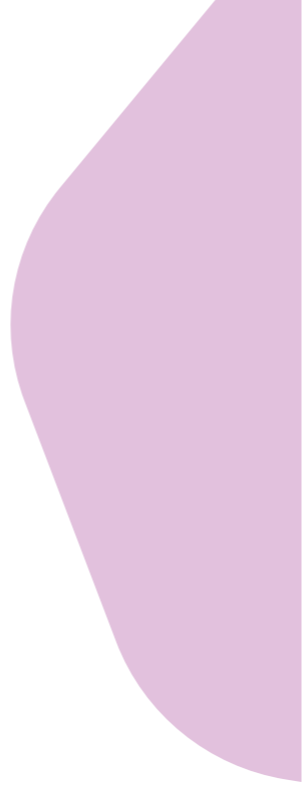
Die Inhalte dieser Broschüre sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck von Textpassagen, Illustrationen oder Piktogrammen oder deren Verwendung in elektronischen Systemen nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung des Herausgebers.

Diese Broschüre können Sie hier bestellen: katja.michalak@agsa.de
1. Auflage, 2026

© Alle Rechte vorbehalten



Bitte hier scannen und den Fortbildungskatalog herunterladen



Kofinanziert von der Europäischen Union



SACHSEN-ANHALT
Ministerium für
Arbeit, Soziales, Gesundheit
und Gleichstellung

#moderndenken