

Diversität im Klassenzimmer: Lehrerberatung zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Sharleen Pevec & Dr. Maja K. Schachner, Universität Potsdam, Abteilung für Inklusionspädagogik, Lehrstuhl für Heterogenität in institutionalisierten Bildungsprozessen

Im Schnitt haben etwa ein Viertel der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2019). An deutschen Schulen weisen bislang 33% der Schülerinnen und Schüler (SuS) einen Migrationshintergrund auf (Statistisches Bundesamt, 2017). Angesichts globaler Herausforderungen wie dem Klimawandel wird Migration auch in Zukunft stetig zunehmen. Hieraus ergibt sich die Verantwortung zu einem angemessenen Umgang mit kultureller Diversität – gesamtgesellschaftlich und speziell im Kontext Schule. Entscheidend ist, dass sich aus der bestehenden kulturellen Vielfalt nicht nur neue Herausforderungen ergeben, sondern auch neue Ressourcen und Gelegenheiten, diese kulturelle Vielfalt als solche zu erkennen und zu nutzen.

Die Herausforderungen, die kulturelle Vielfalt darstellt, zeigen sich auf unterschiedlichen Ebenen. So ist der Umgang von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher kultureller Gruppen im Klassenverband untereinander ein wichtiger Aspekt. Denn die unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten können zur Herausbildung von und Konfrontation mit Vorurteilen oder gar Diskriminierung führen (Allport, 1971; Tajfel & Turner, 1979). Zugehörigkeiten und Einstellungen zu verschiedenen Gruppen spiegeln sich auch im Umgang zwischen Lehrkraft und Lernenden wider, wobei hier auch unterschiedliche Machtverhältnisse hineinspielen können. Dies kann sich in bewussten oder unbewussten schlechteren Leistungserwartungen und potenziell schlechteren Einschätzungen von SuS mit Migrationshintergrund bei gleicher Leistung (Sprietsma, 2013) zeigen. Daran anknüpfend erhalten diese seltener Gymnasialempfehlungen (Gomolla & Radtke, 2002; Allemann-Ghionda et al., 2006; Sprietsma, 2013), sind an Hauptschulen überrepräsentiert (Statistisches Bundesamt, 2010) und verlassen häufiger die Schule ohne Abschluss (Statistisches Bundesamt, 2019a). Auch auf der übergeordneten Ebene, dem Schul- und/oder Klassenklima, spiegeln sich kulturelle Vielfalt

und die vorherrschenden Normen und Einstellungen hierzu wider. Unterschiedliche Normen und Einstellungen zu kultureller Vielfalt können damit zusammenhängen, wie sich Lernende mit Migrationshintergrund in diesem Kontext wahrnehmen und mit ihrem Hintergrund und ihrer kulturellen Identität angenommen fühlen (Schachner, Noack, van de Vijver & Eckstein, 2016; Schachner, Schwarzenhal, van de Vijver & Noack, 2019). Es ist fraglich, inwieweit Integration in der Schule tatsächlich gelebt und im Schulalltag unterstützt wird – inwiefern z.B. die unterschiedlichen Hintergründe der SuS bewusst im Schulalltag einbezogen werden und die Gelegenheit eröffnet wird, den eigenen kulturellen Hintergrund einzubringen und sich damit auseinanderzusetzen, was wiederum die eigene kulturelle Identität fördern kann (Schachner et al., 2016).

Hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Vielfalt im Schulkontext zeigen sich jedoch auch bezogen auf die bildungswissenschaftlichen, pädagogischen und psychologischen Forschungsdiskurse neue Möglichkeiten und Entwicklungstendenzen. Veränderte Perspektiven und neugesetzte Schwerpunkte (*Ressourcen- statt Defizitorientierung – das Potenzial der kulturellen Identität für die Schule*) sowie Möglichkeiten und Erkenntnisse (*Kontaktsituationen können die Entstehung von Vorurteilen reduzieren – positive Auswirkungen der Leit motive „Gleichbehandlung und Inklusion“ sowie „Anerkennung von Vielfalt“ – Herkunftsbezug als wichtige Ressource*) werden in diesem Artikel vorgestellt. Hierbei geht es vor allem darum, Lehrkräfte im Umgang mit SuS mit Migrationshintergrund zu unterstützen – und warum auch Lernende ohne Migrationshintergrund hiervon profitieren können. Bei all den genannten Aspekten ist wichtig, dass alle SuS abgeholt werden: SuS mit und ohne Migrationshintergrund sowie Lernende unterschiedlicher kultureller Gruppen in ihrem Zusammenspiel. Auf Basis empirischer und theoretischer Forschung zeigen wir Möglichkeiten auf, Ressourcen, die sich aus

kultureller Vielfalt ergeben, zu nutzen und für alle zugänglich und hilfreich zu machen. Hierbei werden drei Ansätze vorgestellt, die in der Schule im Umgang mit SuS mit Migrationshintergrund genutzt bzw. verstärkt werden können, sodass Lehrkräfte gezielt zum Umgang mit einer kulturell vielfältigen Schülerschaft unterstützt werden können.

Die Schule ist hierbei als zentraler Entwicklungs- und Akkulturationskontext anzusehen (Eccles & Roeser, 2011; Schachner, Juang, Moffitt & van de Vijver, 2018; Suarez-Orozco, Motti-Stefanidi, Marks & Katsiaficas, 2018). Sie stellt einen Ort dar, an dem die SuS nicht nur einen Großteil ihres Tages verbringen, sondern auch einen Ort, an dem unterschiedlichste SuS aufeinandertreffen, mit neuen Situationen konfrontiert werden sowie einen Ort, an dem Entwicklung stattfindet und diese gefordert und gefördert wird. Zudem kommt der Schule als Sozialisationskontext eine entscheidende Rolle bezüglich der gesamtgesellschaftlichen Integrationsaufgabe zu, indem die Lernenden auf das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet werden sollen.

Entgegen des Strebens nach homogenen Lerngruppen und der Annahme, dass sich Vielfalt gar negativ auswirken könne, zeigt sich in aktuellen Studien ein anderes Bild: Diversität kann sich im Schulkontext als vorteilhaft erweisen und positive soziale und emotionale Wirkungen haben. So wiesen Lernende unterschiedlicher kultureller Gruppen eine geringere Vulnerabilität auf, d. h. sie fühlten sich in der Schule sicherer, gaben an, weniger oft schikaniert zu werden und sich weniger einsam zu fühlen (Juvonen, Kogachi & Graham, 2018), wenn sie an einer vielfältigen Schule waren und sich diese Vielfalt auch in ihren Kursen widerspiegelte. Zudem zeigten sich Auswirkungen auf die empfundene Einschätzung der Bewertung durch Lehrkräfte: An Schulen bzw. in Kursen mit diverser Schülerschaft wurden die Bewertungen öfter als fair und alle Gruppen gleichbehandelnd empfunden (Juvonen, Kogachi & Graham, 2018). Außerdem wiesen die SuS positivere Einstellung bezüglich anderer ethnischer Gruppen auf (Graham, 2018; Juvonen, Kogachi & Graham, 2018). Weniger positive Ergebnisse zeigten sich, wenn die Schule zwar eine diverse Schülerschaft aufwies, diese sich jedoch nicht in den Klassen oder Kursen abbildet, da SuS unterschiedlicher Gruppen getrennt werden (z. B. durch unterschiedliche Schullaufbahnen, Segregation nach Leistungsniveaus, Über- oder Unterrepräsentation kultureller Gruppen) (Juvonen, Kogachi & Graham, 2018; vgl. Thijs & Verkuyten, 2014).

All die genannten Aspekte stellen einleitend dar, welche *vielfältigen Möglichkeiten und positive Auswirkungen Diversität* bietet. Von zentraler Bedeutung ist hierbei der *konstruktive, bereichernde Umgang* mit ihr. Auf dieser Grundlage folgen die drei praktischen Anknüpfungspunkte zur Umsetzung.

Intergruppenkontakte – Wie Kontakte zwischen Gruppen das soziale Miteinander stärken können

Ein Ansatz, der sowohl empirisch belegt als auch gut in der schulischen Praxis umzusetzen ist, sind *Intergruppenkontakte* (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006). Diese können verstanden werden als positiver Kontakt zwischen SuS sowie Lehrkräften unterschiedlicher kultureller Herkunft. Hierbei geht es vor allem darum, dass Mitglieder unterschiedlicher sozialer oder kultureller Gruppen miteinander in Kontakt kommen, zum Beispiel, indem SuS unterschiedlicher kultureller Herkunft Aufgaben miteinander erarbeiten. Dadurch sollen Vorurteile abgebaut und diskriminierendes Verhalten vermindert werden, indem die Empathie für andere Gruppen gefördert wird und Ängste abgebaut werden (Pettigrew & Tropp, 2008). Der Abbau von Vorurteilen gelingt dabei besonders gut, wenn vier Bedingungen erfüllt sind:

- *Gleicher Status zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen in der Kontaktsituation,*
- *Kooperation über Gruppen hinweg,*
- *das Verfolgen gemeinsamer Ziele mit Mitgliedern der jeweils anderen Gruppe,*
- *Unterstützung des Kontakts durch Autoritätspersonen.*

Die Schule stellt ein hervorragendes Umfeld für das Herstellen von Intergruppenkontakten dar, da die Lernenden den gleichen Status aufweisen, gemeinsame Ziele verfolgen (Lösung der Aufgabe oder eines Problems), wobei sie dabei Unterstützung durch Autoritätspersonen erfahren (Lehrkraft, die die Aufgabe und Sozialform gewählt hat) sowie die sich hierdurch ergebende Notwendigkeit der Kooperation, um die Aufgabe zu lösen (erst Zusammenarbeit führt zur Lösung).

Konkrete und bereits evaluierte Maßnahmen, denen die Theorie des Intergruppenkontakts zugrunde liegt, sind kooperative Lernformen und das Gruppenpuzzle (auch Jigsaw genannt; Slavin & Cooper, 1999). *Kooperative Lernformen* meinen Partner- oder Gruppenarbeiten, die allgemein darauf abzielen, dass Teilaufgaben in einer Gruppe in Kooperation, d. h. von unterschiedlichen Gruppenmitgliedern erarbeitet werden. In Studien konnte gezeigt werden, dass sie zu einer deutlichen Reduktion von Vorurteilen in Grund- und Sekundarstufe führten (Slavin & Cooper, 1999). Die *Gruppenpuzzle- oder Jigsaw-Methode*, in der mit Experten- und Stammgruppen gearbeitet wird, stellt eine Unterform des kooperativen Lernens dar. In den Stammgruppen bekommt jedes Gruppenmitglied ein Spezialgebiet zugeteilt, das in den Expertengruppen erarbeitet wird, um anschließend der Stammgruppe präsentiert zu werden. Besonders förderlich ist, dass zweimal Gruppenmischungen stattfinden: Zum einen die Aufteilung in Expertengruppen, die die

Verantwortung haben, ein Thema ordentlich zu erarbeiten und zum anderen, dies in der neu durchmischten Gruppe zu vermitteln und als Experte andere zu informieren sowie Inhalte anderer Experten aufzunehmen.

Auch bei der Erstellung der Sitzordnung – als eine weitere konkrete Maßnahme – sollten die Kontaktmöglichkeiten unterschiedlicher sozialer und kultureller Gruppen beachtet werden. Der Vorteil dieser Methoden ist, dass sie in die meisten Schulstunden problemlos und unkompliziert, d.h. ohne viel Aufwand, eingebracht werden können – und trotzdem positiven Einfluss nehmen können. Sie stellen eine einfache Möglichkeit dar, um Intergruppenkontakte zu initiieren und deren positive Wirkungsweisen hervorzurufen. So zeigten sich unter anderem positive Zusammenhänge bezüglich der Empathiefähigkeit und Perspektivübernahme (Pettigrew & Tropp, 2008) und positivere Einstellungen zu anderen Gruppen (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Spannend ist hierbei, dass sich diese positiveren Einstellungen auch auf weitere Gruppen außerhalb der Kontaktsituation übertragen ließen (Pettigrew & Tropp, 2011; Pettigrew, 2009). Intergruppenkontakte im Klassenzimmer stellen außerdem eine ausgezeichnete Möglichkeit für SuS mit und ohne Migrationshintergrund dar, um interkulturelle Kompetenz zu erlernen (Schwarzenhal, Juang, Schachner, van de Vijver & Handrick, 2017). Intergruppenkontakte und Methoden, um diese in der Schule zu fördern, tragen also gezielt dazu bei, dass Stereotype und Vorurteile gegenüber SuS anderer Gruppen abgebaut werden und fördern interkulturelle Beziehungen oder gar Freundschaften (Jugert, Noack & Rutland, 2011; Schachner, Brenick, Noack, van de Vijver & Heizmann, 2015). Dies erweist sich auch hinsichtlich des Umgangs innerhalb der Klassengemeinschaft als förderlich.

Auch muss erwähnt werden, dass einige Studien zu Intergruppenkontakten die Verstärkung von Vorurteilen feststellten. Dies war besonders dann der Fall, wenn sich die Lernenden in der Situation unwohl fühlten und der Kontakt nicht freiwillig stattfand (Pettigrew & Tropp, 2011). Zudem traten solche Ergebnisse besonders oft in solchen Arbeitsumgebungen auf, in denen gruppenübergreifende Konkurrenz besteht oder es oft zu Konflikten zwischen den Gruppen kommt (Pettigrew & Tropp, 2011). Einige Studien deuten außerdem an, dass die kulturelle Zusammensetzung an Schulen und in Klassen eine Rolle spielen kann. Mögliche Nachteile von Schulen mit hohem Anteil von SuS mit Migrationshintergrund scheinen hierbei vor allem mit dem sozioökonomischen Status verbunden zu sein (Schachner et al., 2018). Zudem zeigten sich zwar negative Zusammenhänge zwischen einem höheren Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund und Schulzugehörigkeitsgefühl (Schachner et al., 2019) sowie Orientierung an der Mehrheitskultur (Schachner et al., 2016). Ebendiese Studien ergaben jedoch gegenteilige, d. h. positive

Zusammenhänge, wenn viele verschiedene Kulturen in etwa ausgeglichenem Verhältnis in der Klasse vertreten waren – unabhängig von dem Anteil von SuS mit Migrationshintergrund. Hieraus folgt, dass bei der Bildung von Lerngruppen darauf geachtet werden sollte, dass die Gruppen ähnlich große Anteile einnehmen oder zumindest aus gemischten Gruppen bestehen sollten. Die Zuordnung von SuS bestimmter kultureller oder sozialer Gruppen in gesonderten Klassen sollte hingegen vermieden werden.

Mehr als Kontakt – Wie kulturelle Vielfalt und (inter-)kulturelles Lernen den Schulalltag bereichern können

Nicht minder relevant sind die Ansätze zum Schul- bzw. Klassenklima. Bezogen auf kulturelle Vielfalt werden letztere maßgeblich durch zwei Ansätze bestimmt: Gleichbehandlung und Inklusion sowie Kultureller Pluralismus (Byrd, 2015; Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders & Kunter, 2015; Schachner, 2019). *Gleichbehandlung und Inklusion* äußert sich vor allem durch die Überwindung kultureller Unterschiede, die Rückbesinnung auf Gemeinsamkeiten und die Vermeidung von Ungleichbehandlung oder Diskriminierung. Dies geschieht vorrangig durch das Herbeiführen von Gelegenheiten für positive Kontakt- bzw. Beziehungsaufnahme der Lernenden unterschiedlicher kultureller Gruppen. *Kultureller Pluralismus* im Sinne einer *Wertschätzung von kultureller Vielfalt* meint hingegen, dass kulturelle Unterschiede geschätzt und bewusst thematisiert werden. Hierbei geht es darum, dass Unterschiede als Ressource angesehen werden, die den Schulalltag bereichern können. Dies geschieht zum Beispiel, indem die Lernenden die Gelegenheit bekommen, ihre kulturellen Hintergründe einzubringen.

Studien zu beiden Ansätzen zeigen, dass sich sowohl das Konzept der Gleichbehandlung und Inklusion als auch der Ansatz zur Wertschätzung kultureller Vielfalt positiv auf die Lernenden auswirken können. So fühlen sich besonders Lernende mit Migrationshintergrund stärker mit der Schule verbunden (Heikamp, van Laar, Verschueren, & Phaet, 2016; Schachner, Schwarzenhal, et al., 2017). Dies zeigte sich auch für SuS mit Fluchthintergrund (Due, Riggs & Augoustinos, 2016). Zudem wiesen Lernende allgemein ein besseres psychisches Wohlbefinden auf (Phinney, Horenczyk, Liebkind, & Vedder, 2001). In Klassen, in denen die Wertschätzung kultureller Vielfalt vorrangig war, wiesen auch SuS ohne Migrationshintergrund positivere Einstellungen bezüglich Lernenden anderer Gruppen sowie ein höheres akademisches Selbstkonzept auf (Schwarzenhal et al., 2015). Ein solches Klima ging auch mit besserem psychischem Wohlbefinden in der Schule und darüber hinaus einher, wie etwa ein höheres akademisches Selbstkonzept und eine höhere schulische Motivation,

eine höhere Lebenszufriedenheit und weniger Störverhalten sowie weniger psychische Probleme (Schachner et al., 2016). Auch auf schulpolitischer Ebene deuten sich positive Zusammenhänge an: An Schulen, die eine explizit multikulturelle Schulpolitik verfolgten (beispielsweise durch die Wertschätzung und Förderung unterschiedlicher Herkunftssprachen und eine positive Haltung zu kultureller Diversität allgemein) waren die Leistungsunterschiede zwischen SuS mit und ohne Migrationshintergrund geringer (Celeste, Baysu, Meeussen, Kende & Phalet, 2019). Gleichbehandlung und Inklusion stellte sich vor allem in Bezug auf die Entstehung interethnischer Freundschaften (Schachner et al., 2015), verbesserten gruppenübergreifenden Einstellungen und weniger wahrgenommener Diskriminierung (Schwarzenthal, Schachner, van de Vijver, & Juang, 2017) sowie besseren Leistungen und schulischem Engagement heraus (Schachner et al., 2016; Schwarzenthal, et al., 2017).

Der Ansatz der Gleichbehandlung und Inklusion allein birgt jedoch die Gefahr der *Colorblindness* (zu Deutsch etwa Gleichmacherei, d. h. die Annahme, dass die kulturelle oder ethnische Zugehörigkeit nicht berücksichtigt oder erwähnt werden sollte, vgl. Apfelbaum, Norton & Sommers, 2012), da durch den Fokus auf die Gemeinsamkeiten bestehende kulturelle Unterschiede keinen Platz finden könnten. Dies kann dazu führen, dass vorrangig die Anpassung an die Mehrheitskultur begünstigt wird, während die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur eher verhindert wird (Schachner et al., 2015). In Kombination mit dem Ansatz der kulturellen Wertschätzung erweist er sich jedoch als fruchtbar und hilfreich. So liegt dem Konzept der Wertschätzung kultureller Vielfalt der Ansatz zur Gleichbehandlung und Inklusion gewissermaßen zugrunde – alle SuS weisen Gemeinsamkeiten auf und sind gleichwertig und werden deshalb auch in ihren Unterschieden gleichermaßen wertgeschätzt. Anzumerken ist weiterhin, dass sich der Ansatz zu kulturellem Pluralismus in einer erhöhten Wahrnehmung von Diskriminierung widerspiegeln kann (Schachner, Schwarzenthal, Moffitt, Civitillo & Juang, im Druck). Dies könnte zum einen dadurch erklärt werden, dass Multikulturalismus in Deutschland bislang oftmals eher oberflächlich umgesetzt wird (Civitillo, Schachner, Juang, Van de Vijver, Handrick & Noack, 2017) und dadurch Stereotype verstärkt werden könnten. Zudem kann die Wertschätzung und Sensibilisierung unterschiedlicher Kulturen auch dazu führen, dass das Bewusstsein für Diskriminierung betroffener SuS geschärft wird. Es zeigte sich jedoch auch, dass diese negativen Zusammenhänge vermieden werden können, wenn Kultur als dynamisch und interaktiv verstanden wird (*Polykulturalismus*, Schachner et al., im Druck). Hierbei geht es um die Annahme, dass Kulturen miteinander in Kontakt stehen und wir unterschiedliche Aspekte unterschiedlicher Kulturen in uns vereinen (z.

B. deutsch und arabisch sprechen, amerikanische Filme schauen, französischen Rap hören, christliche Traditionen ausführen, türkisch Essen, muslimische Feste feiern). Dies wiederum vereint einerseits alle SuS miteinander und macht andererseits jede*n einzigartig. Für den eigenen Unterricht, die eigene Klassenführung und das Klassenklima ist es somit lohnend, beide Ansätze zu verinnerlichen und zu vermitteln. Als konkrete Maßnahmen kommen beispielsweise Diskussionen zu kulturellen Gemeinsamkeiten und Einzigartigkeiten oder das Erstellen von Collagen, Präsentationen oder Projektarbeiten zu kultureller Vielfalt, zum eigenen kulturellen Hintergrund oder einzelner Aspekte hieraus (z. B. Feste, Traditionen, Rituale verschiedener Kulturen) in Betracht. Darüber hinaus bieten Websites wie <http://www.zwischentoene.info/themen.html> hilfreiche und geeignete Materialien und Anregungen, um sich mit unterschiedlichen kulturellen Perspektiven auseinanderzusetzen – auch solche, die zunächst nicht kulturell geprägt scheinen (z. B. Umweltschutz). Kollegium und Schulleitung sollten bestenfalls gemeinsam reflektieren, welchen Ansatz sie an ihrer Schule verfolgen (wollen) und wie sich dies umsetzen ließe, damit sie in ihrem Schulalltag von den positiven Effekten auf die SuS profitieren können (wenngleich im Fokus die Interessen und die Unterstützung der SuS stehen!).

Kulturelle Identität als wichtige Entwicklungsaufgabe und psychische Ressource für SuS mit und ohne Migrationshintergrund

Ein letzter Ansatz umfasst die Bedeutsamkeit der kulturellen Identität im Schulkontext. *Kulturelle Identität* meint hierbei allgemein das subjektive Zugehörigkeitsempfinden zu einer oder mehreren kulturellen Gruppen und mit diesen geteilten Traditionen, allgemeinen Einstellungen, Werten und Verhaltensweisen (Phinney, 1990; Umaña-Taylor, Quintana, Lee, Cross et al., 2014). Die kulturelle Identität verändert und entwickelt sich im Laufe des Lebens, wird jedoch vorwiegend in der Jugend geprägt und stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe in dieser Phase dar. Die kulturelle Identität enthält unterschiedliche Aspekte (u. a. die Selbstkategorisierung, das Herausfinden über kulturelle Werte und Verhaltensweisen, aber auch die Bedeutsamkeit der Zugehörigkeit und die Gefühle, die mit der Zugehörigkeit verbunden sind, z. B. Stolz; vgl. Phinney et al., 2001; Phinney, 1996; Umaña-Taylor, 2004). Sie kann sowohl die Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft als auch die Identifikation mit der Kultur der Familie umfassen oder beide beinhalten (Bikulturalität, z. B. deutsch-türkisch). Aber auch die Identifikation mit regionalen, überregionalen und religiösen Kulturen ist möglich (z.B. kurdisch, Frankfurter*in oder Hess*in, Muslim*a), wobei sich die

Identifikation mit verschiedenen kulturellen Gruppen nicht ausschließen, sondern ergänzen können.

Die Auseinandersetzung mit den Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Gruppen ist, ebenso wie die Herausbildung der eigenen Identität, im Jugendalter von besonderer Relevanz: Es geht um die zentralen Fragen danach, wer man selbst ist und (bezogen auf die soziale Identität bzw. die Identifikation mit Gruppen) wer „wir“ sind und stellt somit eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar (Erikson, 1968). Für die Herausbildung speziell der kulturellen Identität bildet besonders die frühe und mittlere Adoleszenz eine zentrale Phase, da in dieser Zeit die eigene Herkunft, Kultur und Ethnizität zunehmend eine größere Bedeutung einnehmen (Umaña-Taylor et al., 2014).

Je nach Zugehörigkeit zur Mehrheits- oder Minderheitsgesellschaft können wir uns jedoch dahingehend unterscheiden, welche Bedeutung und Präsenz unsere eigene kulturelle Identität für uns einnimmt (Phinney, 1989). Da sich die vorherrschenden kulturellen „Normalitätsvorstellungen“ mit denen der Lernenden ohne Migrationshintergrund decken und repräsentiert finden (z.B. im Schulkontext), nehmen sie ihre kulturelle Identität oftmals nicht (als etwas Besonderes) wahr (Phinney, 1987). Im Unterschied hierzu empfinden SuS mit Migrationshintergrund ihren kulturellen Hintergrund öfter *im Unterschied zur vorherrschenden Kultur* (Phinney, 1989). Zudem stellt sie oftmals einen für sie bedeutsamen Bestandteil der eigenen Identität dar (Umaña-Taylor et al., 2014).

Untersuchungen von Jugendlichen in den USA zeigen, dass sich besonders die SuS, die sich mit beiden Kontexten (Mehrheits- und Herkunftskultur) identifizieren, hinsichtlich der psychologischen und soziokulturellen Anpassung als am erfolgreichsten herausstellen (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006). Der Bezug zur kulturellen Herkunft der Familie hat hierbei besonders positive Auswirkungen auf die psychologische Anpassung (gesteigerte Lebenszufriedenheit, höheres Selbstbewusstsein, geringere psychische Probleme; Berry et al., 2006; Rivas-Drake, Syed, Umaña-Taylor et al., 2014), kann aber auch auf soziokulturelle Fähigkeiten Einfluss haben (z. B. schulische Leistungen, soziale Kompetenzen und schulische Einstellungen; Rivas-Drake et al., 2014). Auch in Deutschland wird kulturelle Identität vereinzelt in den Blick genommen. Bisher konnte nachgewiesen werden, dass die alleinige Identifikation mit der Herkunftskultur der Familie vor allem mit besseren psychologischen Anpassungsfähigkeiten (allgemeine Lebenszufriedenheit und Selbstbewusstsein) einhergeht (Schotte, Stanat & Edele, 2018; Hannover, Morf, Neuhaus et al., 2013; Edele, Stanat, Radmann & Segeritz., 2013). Bezogen auf die schulischen Leistungen erweist sich hingegen vorrangig die Identifikation mit der deutschen Mehrheitsgesellschaft als förderlich (Schotte, Stanat & Edele, 2018; Hannover et al., 2013; Koydemir, 2013; Zander & Hannover, 2013).

Studien zur Erwartungshaltung der Schule gegenüber SuS mit Migrationshintergrund zeigen, dass die Erwartung vorherrscht, dass sich Lernende an die Mehrheitskultur anpassen (zum Nachteil der Herkunftskulturorientierung; vgl. Bourhis et al., 1997; Frankenberg, Kupper, Wagner & Bongard, 2013). Lernenden mit starken Mehrheits- und geringem Herkunftsbezug („Assimilation“) schneiden durchweg besser ab während SuS mit starkem Herkunftsbezug ohne Mehrheitsbezug („Separation“) schlechter abschneiden (Edele et al., 2013; Schotte, Stanat & Edele, 2018; Koydemir, 2013; Zander & Hannover, 2013).

Auf theoretischen Ansätzen und empirischen Ergebnissen basierend, wurde in den USA eine Interventionsstudie entwickelt und für die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität in der Schule praktisch umgesetzt (Umaña-Taylor, Kornienko, Bayless & Updegraff, 2018; Umaña-Taylor, 2018). Hieraus entstand ein Programm, in dem sich SuS unterschiedlicher kultureller Gruppen in acht Unterrichtseinheiten mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen, diese erforschen (indem z. B. Interviews mit Mitgliedern der gleichen kulturellen Herkunftskultur geführt werden), Aspekte ihrer kulturellen Identität mit anderen teilen (z. B. eigene Traditionen und kulturelle Symbole vorstellen) und über relevante Themen diskutieren (z. B. Vorurteile und Diskriminierung). Hierbei liegt der Schwerpunkt darauf, dass alle SuS – nicht nur die SuS mit Migrationshintergrund – die Gelegenheit bekommen, ihre kulturelle Identität zu erforschen und ein klares Bild davon zu entwickeln, was es für sie bedeutet, zu dieser kulturellen Gruppe bzw. mehreren kulturellen Gruppen zu gehören (vgl. Umaña-Taylor, 2011; Umaña-Taylor et al., 2014; Phinney, 1990). Die positiven Ergebnisse zeigen sich auch noch ein Jahr später: Die SuS, die das Programm durchliefen, wiesen ein höheres Selbstwertgefühl, weniger depressive Symptome und bessere Noten auf (Umaña-Taylor et al., 2018). Zudem wiesen die Lernenden positivere Einstellungen gegenüber Mitgliedern anderer kultureller Gruppen auf (Umaña Taylor, 2018; vgl. Phinney et al., 1997).

Fazit

Kulturelle Identität stellt sich schlussfolgernd als wichtige Ressource heraus, die in den Unterricht eingebaut und genutzt werden sollte. Dies bedeutet auch, dass die eigenen, schulischen oder gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen reflektiert werden müssen, um das Potential von kultureller Identität im Unterricht einfließen lassen zu können. Hierbei ist die Reflexion der Lehrkräfte nötig und wichtig. Diese sollten die eigene kulturelle Prägung und ihre (inter-)kulturellen Überzeugungen reflektieren, da sich dies auch darin widerspiegelt, wie kultursensibel

sie sich im Unterricht mit ihren Lernenden verhalten (Civitillo, Juang, Badra & Schachner, 2019). So zeigte sich in der Lehramtsausbildung, dass interkulturelle Überzeugungen von Lehrkräften vor allem positiv beeinflusst werden können, wenn Möglichkeiten für interkulturelle Erfahrungen und die Reflexion dieser gegeben werden (Civitillo, Juang & Schachner, 2018). Die Vorstellung, dass Kultur und kulturelle Identität etwas sind, was andere (d. h. kulturelle Minderheiten) haben und nur für diese wichtig ist, muss, ebenso wie die negativen Auswirkungen der Identifizierung mit der Herkunftskultur der Familie, abgelegt werden. Viel erstrebenswerter und erfolgsbringender ist es, subjektive Zugehörigkeiten nicht nur zu akzeptieren, sondern darüber hinaus zu unterstützen. Dies kann geschehen, indem wir uns als Einwanderungsgesellschaft verstehen, in der der Schule als Akkulturations-, Entwicklungs- und Sozialisationsort eine entscheidende Rolle zuteilwird. In einem solchen Kontext sind Kontakte zwischen SuS unterschiedlicher Kulturen wünschens- und erstrebenswert. Hierzu gehört unmissverständlich auch die Idee der Gleichwertigkeit im Sinne eines Gleichbehandlungs- und Inklusionsansatzes, aber auch ein Klima voller Wertschätzung für individuelle und kulturelle Unterschiede. Die eigene kulturelle Identität im Schulkontext zu thematisieren und für alle Lernenden als Ressource zu verstehen und zu nutzen, ist hierbei in jedem Fall relevant und lohnend.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G. & Grabbe, H. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: C. Allemann-Ghionda und E. Terhart (Hrsg.). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Allport, G. W., Graumann, C. F. & Graumann, H. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Apfelbaum, E. P., Norton, M. I. & Sommers, S. R. (2012). Racial color blindness. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 205–209.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55, 303–332.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369–386.
- Byrd, C. M. (2015). The associations of intergroup interactions and school racial socialization with academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 108, 10–21.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L. & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 45, 1603–1618.
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M. & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341–351.
- Civitillo, S., Juang, L. P. & Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67–83.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L. P., van de Vijver, F. J. R., Handrick, A. & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1–14.
- Due, C., Riggs, D. W. & Augoustinos, M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33, 33–53.
- Eccles, J. S., Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225–241.
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. In: N. Jude und E. Klieme (Hrsg.). *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Erikson, E. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Frankenberg, E., Kupper, K., Wagner, R. & Bongard, S. (2013). Immigrant youth in Germany. *European Psychologist*, 18, 158–168.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education* 48, 44–55.
- Hannover, B., Morf, C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C. & Zander-Musić, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 175–189.
- Heikamp, T., van Laar, C. & Phalet, K. (2016). *To belong or not to belong. Protecting minority engagement in the face of discrimination*. Manuscript submitted for publication.
- Jugert, P., Noack, P. & Rutland, A. (2011). Friendship preferences among German and Turkish preadolescents. *Child Development*, 82, 12–829.
- Koydemir, S. (2013). Acculturation and subjective well-being: The case of Turkish ethnic youth in Germany. *Journal of Youth Studies*, 16, 460–473.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49, 65–85.

- Pettigrew, T. F. (2009). Secondary Transfer Effect of Contact. *Social Psychology*, 40, 55–65.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922–934.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 271–280.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of Ethnic Identity Development in Minority Group Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9, 34–49.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499–514.
- Phinney, J. S. (1996). Understanding Ethnic Diversity. *American Behavioral Scientist*, 40, 143–152.
- Phinney, J. S., & Alipuria, L. L. (1987). *Ethnic identity in order adolescents from four ethnic groups*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.
- Phinney, J. S., Ferguson, D. L. & Tate, J. D. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents. A causal model. *Child Development*, 68, 955–969.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being.: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 493–510.
- Radtke, F. O., & Gomolla, M. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen. Leske und Budrich Verlag.
- Rivas-Drake, D., Syed, M., Umaña-Taylor, A., Markstrom, C., French, S., Schwartz & S. J., Lee, R. (2014). Feeling good, happy, and proud: A meta-analysis of positive ethnic-racial affect and adjustment. *Child Development*, 85, 77–102.
- Schachner, M. K. (2017). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16, 1–17.
- Schachner, M. K., Brenick, A., Noack, P., van de Vijver, F. J. R. & Heizmann, B. (2015). Structural and normative conditions for interethnic friendships in multiethnic classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 1–12.
- Schachner, M. K., Juang, L. P., Moffitt, U. & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, 23, 44–56.
- Schachner, M. K., Noack, P., van de Vijver, F. & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school - equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175–1191.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S. & Juang, L. P. (im Druck). Capturing a Nuanced Picture of Classroom Cultural Diversity Climate. Multigroup and Multilevel Analyses among Secondary School Students in Germany. In: *Contemporary Educational Psychology*.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R. & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve. Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111, 703–716.
- Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R. & Noack, P. (2014). Family-related antecedents of early adolescent immigrants' psychological and sociocultural school adjustment in Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 1606–1625.
- Schotte, K., Stanat, P. & Edele, A. (2017). Is integration always most adaptive? The role of cultural identity in academic achievement and in psychological adaptation of immigrant students in Germany. *Journal of Youth Adolescence*, 47, 16–37.
- Schwarzenhal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R. & Handrick, A. (2017). From tolerance to understanding. Exploring the development of intercultural competence in multiethnic contexts from early to late adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27, 388–399.
- Schwarzenhal, M., Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2015). *Equality and inclusion vs. cultural pluralism – cultural diversity climate at school and their effects on immigrant and non-immigrant students' psychological outcomes*. Vortrag für den Kongress der International Association for Intercultural Research in Bergen, Norwegen.
- Schwarzenhal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R. & Juang, L. P. (2018). Equal but different. Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24, 260–271.
- Slavin, R. E. & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647–663.
- Sprietsma, M. (2012). Discrimination in grading, experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics*, 45, 523–538.
- Statistisches Bundesamt (2010). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2008*. Wiesbaden Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2015*. Wiesbaden. Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund Insgesamt*. Wiesbaden. Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2019a). *Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund und höchstem beruflichem Bildungsabschluss*. Wiesbaden. Statistisches Bundesamt.
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A. & d. Katsiaficas (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation

- of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, 73, 781–796.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Hrsg.). *The social psychology of intergroup relations* (S. 33–47). Monterey, CA. Brooks/Cole.
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 1–21.
- Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: examining the role of social context. *Journal of Adolescence*, 27, 139–146.
- Umaña-Taylor, A. J. (2011). Ethnic identity. In *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer, New York, NY, S. 791–809.
- Umaña-Taylor, A. J. (2018). Intervening in cultural development. The case of ethnic–racial identity. *Development and Psychopathology*, 30, 1907–1922.
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Douglass Bayless, S. & Updegraff, K. A. (2017). A universal intervention program increases ethnic-racial identity exploration and resolution to predict adolescent psychosocial functioning one year later. *Journal of Youth Adolescence*, 47, 1–15.
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R., Cross, W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J. & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, 85, 21–39.
- Zander, L. & Hannover, B. (2013). Die Bedeutung der Identifikation mit der Herkunftskultur und mit der Aufnahmekultur Deutschland für die soziale Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund in ihrer Schulklasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45, 142–160.