


# Umgang mit kultureller Diversität im Klassenzimmer: Möglichkeiten und Erfahrungen aus der Lehramtsausbildung

Francesca Ialuna<sup>1</sup>, Sauro Civitillo<sup>2</sup>, Philipp Jugert<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universität Duisburg-Essen, Deutschland

<sup>2</sup>Universität Utrecht, Niederlande

Francesca Ialuna  <https://orcid.org/0000-0002-2159-7198>

Sauro Civitillo  <https://orcid.org/0000-0001-7607-0935>

Philipp Jugert  <https://orcid.org/0000-0003-4313-0596>

Korrespondierende Autorin: Francesca Ialuna, Universität Duisburg-Essen, Institut für Psychologie, Universitätsstr. 2 45141 Essen, Deutschland, [francesca.ialuna@uni-due.de](mailto:francesca.ialuna@uni-due.de)

Die Autor:innen haben keine Interessenkonflikte zu melden.

**Versionsdatum:** 27. November 2024

Dieses Kapitel wurde zur Veröffentlichung eingereicht. Bitte verwenden Sie keinen Teil ohne die Erlaubnis der Autor:innen.

# Umgang mit kultureller Diversität im Klassenzimmer: Möglichkeiten und Erfahrungen aus der Lehramtsausbildung

Francesca Ialuna, Sauro Civitillo, Philipp Jugert

## Einleitung

Kulturelle Diversität ist in der heutigen Gesellschaft zur Normalität geworden, unter anderem bedingt durch Flucht und Migration. Obwohl diese Phänomene in Europa und Deutschland nicht neu sind, ist die Zahl der geflüchteten und zugewanderten Menschen in den letzten Jahren deutlich gestiegen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2023). Demzufolge spiegelt sich die kulturelle Vielfalt in den Schulen und Klassen wider, und Lehrkräfte sind mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert, die unterschiedliche Flucht- und Migrationserfahrungen haben, mehrere Sprachen sprechen und verschiedene Traditionen pflegen oder Religionen ausüben. Ein angemessener Umgang mit Diversität in der Schule ist nicht nur für ein friedliches Zusammenleben in der Gesellschaft, sondern auch für die psychische Gesundheit der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler wichtig. Es ist daher von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte wissen, wie sie das Potenzial kultureller Diversität in ihren Klassen nutzen können, um die Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler – mit und ohne Flucht- und Migrationserfahrung – bestmöglich unterstützen und fördern zu können.

Obwohl der angemessene Umgang mit kultureller Diversität im Unterricht äußerst relevant ist, wird das Thema bisher in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften eher vernachlässigt (Vock & Gronostaj, 2017). Dieses Kapitel zielt darauf ab, zentrale Aspekte angemessenen Handelns von Lehrkräften in Bezug auf kulturelle Diversität in der Schule zu beschreiben und Beispiele aufzuzeigen, wie dieses im Rahmen des Lehramtsstudiums umgesetzt werden kann. Im Mittelpunkt steht der pädagogische Ansatz des kulturreponsiven Unterrichtens (*Culturally Responsive Teaching*, Gay, 2018), der mehrere Aspekte umfasst. In diesem Kapitel werden wir uns hauptsächlich darauf fokussieren, wie (angehende) Lehrkräfte kulturreponsive Lehrpraktiken umsetzen können, indem sie ein kulturelles Diversitätsklima, die Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Flucht- und Migrationserfahrungen sowie ein kritisches

Bewusstsein über soziale Ungleichheiten und Mikroaggressionen im Bildungssystem fördern. Zu diesen Themen werden sowohl theoretische Grundlagen als auch empirische Befunde aus Deutschland und dem internationalen Kontext vorgestellt. Zudem werden praktische Vorschläge unterbreitet, wie diese Themen im Rahmen der Lehramtsausbildung adressiert werden können. Abschließend wird ein Ausblick gegeben, welche weiteren Themen, die mit dem kulturreponsiven Unterrichten verbunden sind, im Lehramtsstudium zukünftig stärker berücksichtigt werden sollten.

## Kulturreponsives Unterrichten

### Theoretische Grundlagen

Kulturreponsives Unterrichten (KRU) ist ein pädagogischer Ansatz mit dem Ziel die kulturelle Diversität der Schülerschaft durch Lehrpraktiken in positiver Weise zu berücksichtigen. Dieser Ansatz stammt von schwarzen Wissenschaftlerinnen in den USA (s. Gay, 2002; Ladson-Billings, 1995) und ist unter anderem aus Ansätzen zur multikulturellen Bildung (Banks, 1993) sowie zur kritischen Pädagogik (Freire, 1974) hervorgegangen. Geneva Gay definierte KRU als „die Nutzung der kulturellen Merkmale, Erfahrungen und Perspektiven ethnisch diverser Schülerinnen und Schüler, um sie effektiver zu unterrichten“ (Gay, 2002, S. 106 übersetzt). Demzufolge umfasst KRU mehrere Merkmale, die diesen pädagogischen Ansatz besonders auszeichnen (Gay, 2018). Zum Beispiel ist KRU *validierend*, indem die kulturellen Identitäten der Schülerinnen und Schüler anerkannt und wertgeschätzt werden. Dies bedeutet, dass das von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachte kulturelle Wissen in den Unterricht integriert wird und dass Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung in der Schule hinterfragt und entgegengewirkt werden. Zudem ist KRU *multidimensional*, da es Aspekte wie die Gestaltung des Lehrplans, des Klassenklimas, die Lehrkraft-Schüler-Beziehung sowie die Anwendung unterschiedlicher Bewertungsmethoden umfasst. Darüber hinaus ist KRU *empowernd*, da es den Erfolg der Schülerinnen und Schüler fördert und ihnen ermöglicht, Selbstwirksamkeit zu entwickeln.

Lehrkräfte können deshalb unterschiedliche Lehrpraktiken nutzen oder auch selbst entwickeln, die mit dem kulturreponsiven Unterrichten verbunden sind. Zum Beispiel empfiehlt Gay (2002, 2018) Lehrkräften, ihr Wissen über die kulturellen Hintergründe ihrer Schülerinnen und Schüler zu erweitern und Curricula kulturreponsiv anzupassen. Die Annahme von Geneva Gay ist, dass Schülerinnen und Schüler aus der ethnischen Mehrheit bereits durch ihre eigenen kulturellen Bezugssysteme lernen, weil in der Schule hauptsächlich diese adressiert werden. Schülerinnen und Schüler aus ethnischen Minderheiten sollten ebenfalls die Möglichkeit

haben, auf ihre kulturellen Hintergründe zurückzugreifen. In diesem Zusammenhang zielt der KRU-Ansatz darauf ab, Lehrmethoden zu ergänzen und kulturdiverse Perspektiven einzubeziehen.

Entsprechend wichtig für den deutschsprachigen Kontext ist, dass Lehrkräfte spezifische Unterrichtsrouninen für DaZ/DaF (Deutsch als Zweit-/Fremdsprache) Schülerinnen und Schüler gestalten können (s. Civitillo et al., 2016). Zudem können Lehrkräfte ein kulturelles Diversitätsklima fördern, indem sie über unterschiedliche Religionen, Feste und Traditionen im Unterricht gesprochen wird (Schachner, 2019). Darüber hinaus betont Ladson-Billings (1995), dass es wichtig ist, dass Lehrkräfte hohe Erwartungen an den Erfolg aller Schülerinnen und Schüler setzen und dass sie ein kritisches Bewusstsein für soziale Ungleichheit bei ihnen fördern, beispielsweise durch Reflexionen im Unterricht über die soziale Ungleichbehandlung unterschiedlicher ethnisch-kultureller Gruppen in der Gesellschaft.

Ein weiterer relevanter Aspekt betrifft die Qualität der Lehrkraft-Schüler-Beziehung (Edwards & Edick, 2013), wobei die Förderung der emotionalen Dimension in dieser Beziehung eine wichtige Rolle spielt. Lehrkräfte könnten deshalb darauf abzielen, eine „kulturelle Fürsorge“ (*cultural caring*) für den Erfolg ihrer Schülerinnen und Schüler zu vertiefen (Gay, 2018), mit dem Ziel, vertrauensvolle und positive Beziehungen zu ihnen aufzubauen (Siwatu, 2007).

## **Empirische Befunde zum kulturreponsiven Unterrichten**

Die Idee vom KRU-Ansatz ist demzufolge, dass Schülerinnen und Schüler motivierter und engagierter im Unterricht werden und sich deshalb auch wohler fühlen und bessere akademische Leistungen erbringen, wenn der Unterricht Schülerinnen und Schüler stärker abholt, indem ihre eigenen kulturellen Erfahrungen in den Unterricht eingebunden werden (Gay, 2002). Diese Annahme wurde in der Forschung aufgegriffen und empirisch untersucht. In ihrer Literaturübersicht fassten Aronson und Laughter (2016) mehrere Studien zusammen, die sich mit den Auswirkungen von KRU auf Schülerinnen und Schüler befassten. Die meisten dieser Studien wurden in den USA durchgeführt und basierten auf qualitativen Untersuchungen. Die Ergebnisse zeigen, dass verschiedene KRU-Praktiken insgesamt positiv mit mehreren schulischen Outcomes in Verbindung standen, wie etwa der akademischen Motivation, der Leistung, dem schulischen Engagement und dem kritischen Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler. In den letzten Jahren haben auch quantitative Studien diese Literatur erweitert (z.B. Blazar, 2021; Byrd, 2016; Franco et al., 2024; Matthews & López, 2019). So fanden Bottiani et al. (2020) heraus, dass die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse in den USA zu zentralen Aspekten von KRU, wie dem Interesse der Lehrkräfte an der Kultur der Schülerinnen und Schüler und der Förderung interkulturellen Lernens, positiv mit ihrem schulischen Engagement und ihren Einstellungen gegenüber der Schule und den Lehrkräfte assoziiert war. Zudem zeigte unsere Studie unter

Grundschülerinnen und -schülern in Deutschland (Ialuna, Civitillo, Schachner, et al., 2024), dass die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in Bezug auf KRU positiv mit dem deutschen Wortschatz und den mathematischen Kompetenzen von zugewanderten, geflüchteten und nicht zugewanderten Kindern verbunden war. Diese Studie zeigte, dass alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig ihres ethnisch-kulturellen Hintergrunds, von KRU profitieren können.

Die empirische Forschung zu KRU wächst kontinuierlich und findet zunehmend auch außerhalb des US-amerikanischen Kontexts Beachtung (Koukoulidis et al., 2024). Obwohl weitere Studien erforderlich sind, um genauer zu verstehen, welche Aspekte des KRU für den Lehr-Lern-Prozess bedeutsam sind, wurden bereits einige Dimensionen des KRU empirisch untersucht. Dazu gehören unter anderem: a) die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins über soziale Ungleichheiten, b) die Gestaltung eines kulturellen Diversitätsklimas und c) die Förderung unterstützender Lehrkraft-Schüler-Beziehungen. Diese Ansätze bieten (angehenden) Lehrkräften wertvolle Möglichkeiten, geflüchtete, zugewanderte und kulturell diverse Schülerinnen und Schüler gezielt zu unterstützen.

## **Kritisches Bewusstsein fördern**

Kritisches kulturelles Bewusstsein ist ein wichtiges Element des KRU und ein zentraler Bestandteil der beruflichen Identität von kulturreponsiven Lehrkräften (Gay & Kirkland, 2003). Es sollte als Prozess verstanden werden, der eine gründliche Analyse und sorgfältige Reflexion sowohl der persönlichen Überzeugungen als auch des Unterrichtsverhaltens in Bezug auf den Wert der kulturellen Vielfalt beinhaltet. Dieser Prozess beginnt damit, eine defizitorientierte Ideologie in Frage zu stellen, die Schülerinnen und Schüler aus ethnischen Minderheiten und ihren Familien die Schuld für akademisches Versagen gibt, und die Systeme und Strukturen zu untersuchen, die Privilegien und Benachteiligungen aufrechterhalten (Civitillo & Jugert, 2022). Angeleitete Übungen zur Selbstreflexion könnten (angehende) Lehrkräften helfen, ein kritisches kulturelles Bewusstsein zu entwickeln. In unserer eigenen Arbeit mit erfahrenen Lehrkräften (Civitillo et al., 2019; Kehl et al., 2024) setzten wir Techniken zur Förderung der Selbstreflexion ein, darunter einen videobasierten Ansatz in Kombination mit dem Think-Aloud-Verfahren, und untersuchten die Fähigkeit der Teilnehmenden, über ihre eigenen Überzeugungen und ihr Lehrverhalten zu reflektieren. Wir fanden heraus, dass Lehrkräfte, die multikulturelle Überzeugungen vertreten, auch eher bereit waren, sich auf eine Selbstreflexion einzulassen.

In einer anderen Studie mit angehenden Lehrkräften (Ulbricht et al., 2024) fanden wir, dass die Umsetzung der „Identity Project“ Intervention, einer schulbasierten Intervention zur Förderung der Auseinandersetzung mit der eigenen ethnischen Identität bei Jugendlichen (Umaña-Taylor & Douglass, 2017), die Qualität der kritischen Reflexion über Macht- und Bildungsungleichheiten und das kulturelle Bewusstsein bei den angehenden Lehrkräften verbesserte. Dies ist möglich, weil

Lehrkräfte vor der Ausbildung darin geschult wurden, die Schülerinnen und Schüler in Diskussionen und Aktivitäten einzubinden, um die Unrichtigkeit und die Auswirkungen ethnischer Stereotypen zu erkennen und sie durch einen Lehrplan zu führen, der sie dazu befähigt, Fragen der ethnischen Zugehörigkeit und Kultur auf eigene Weise zu erkunden und zu definieren. Ähnlich ermutigende Ergebnisse zur Umsetzung des Identitätsprojekts in Bezug auf das kulturelle Bewusstsein von Lehrkräften wurden in anderen Teilen Deutschlands (Pevéc-Zimmer et al., 2024), in Norwegen (Türken et al., 2024) und in den USA (Sladek et al., 2024) festgestellt, wobei die Effekte insgesamt klein bis moderat sind (Crocetti et al., 2024).

## Kulturelles Diversitätsklima

Durch KRU können Lehrkräfte ein Klassenklima schaffen, das kulturelle Diversität wertschätzt. Das Klassenklima umfasst Normen und Werte, die Unterrichtsqualität, die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie die Organisation des Unterrichts (Wang et al., 2020). Im Kontext kultureller Diversität kann das „kulturelle Diversitätsklima“ durch zwei Dimensionen konzeptualisiert werden: *Kulturellen Pluralismus* und *Gleichberechtigung und Inklusion* (Schachner, 2019; Schachner et al., 2016, 2021). Ein solches Klassenklima hat zum Ziel, kulturelle Vielfalt wertzuschätzen und anzuerkennen (Schachner, 2019; Schachner et al., 2016), was ein zentraler Aspekt von KRU ist (Gay, 2010). *Kultureller Pluralismus* kann beispielsweise durch Diskussionen über die Herkunftskulturen der Schülerinnen und Schüler sowie über soziale und historische Ungleichheiten gefördert werden (Schachner et al., 2021). Studien aus Deutschland und Österreich zeigten, dass ein kulturell pluralistisches Klassenklima positiv mit verschiedenen Aspekten der schulischen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern verbunden war, wie zum Beispiel mit dem akademischen Selbstkonzept, dem Schulzugehörigkeitsgefühl, der schulischen Leistung und dem Wohlbefinden. Dies galt sowohl für ethnisch diverse Jugendliche (Oczlon et al., 2021; Schachner et al., 2016, 2019, 2021), als auch für Grundschulkinder mit und ohne Flucht- und Migrationserfahrung (Ialuna, Civitillo, Schachner, et al., 2024).

Außerdem können Lehrkräfte *Gleichberechtigung und Inklusion* fördern, indem sie respektvolle Interaktionen und Beziehungen mit und zwischen kulturell diversen Schülerinnen und Schülern schaffen, unabhängig von deren kulturellen Hintergrund (Schachner, 2019). Diese Dimension des Klassenklimas lässt sich zum Beispiel durch Kontakt und Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Gleichbehandlung durch Lehrkräfte und Gleichaltrige fördern (Schachner et al., 2021). Empirische Literatur aus Deutschland zeigt, dass die Förderung von Kontakt und Kooperation sowie von Gleichbehandlung durch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler mit dem schulischen Zugehörigkeitsgefühl von Jugendlichen positiv assoziiert war, was ihr akademisches Selbstkonzept, ihre schulischen Leistungen und ihre Lebenszufriedenheit steigerte (Schachner et al., 2019). Zudem fanden wir,

dass Gleichbehandlung unter Schülerinnen und Schülern positiv mit den mathematischen Kompetenzen von Grundschulkindern zusammenhing (Ialuna, Civitillo, Schachner, et al., 2024).

Trotz ihrer positiven Absichten kann die Förderung von *Gleichberechtigung und Inklusion* negative Nebenwirkungen haben, indem sie beispielsweise Aspekte kultureller Vielfalt übersieht oder unbeabsichtigt Assimilationsdruck ausübt, was sich in *Farbenvermeidung*<sup>1</sup> ausdrücken kann (Schachner et al., 2016; Schwarzenthal et al., 2023). Diese Ideologie wird besonders kritisiert, weil sie das Bewusstsein für bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten, wahrgenommene Diskriminierung und Rassismus ignoriert (Bonilla-Silva, 2015). Bei Lehrkräften wird Farbenvermeidung als „unkritische Geisteshaltung“ (Ladson-Billings, 1994, S. 32) angesehen, da sie nicht anerkennt, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche kulturelle, gruppenbasierte Erfahrungen in den schulischen Kontext einbringen. Unsere Studie hat gezeigt, dass eine starke Betonung der *Farbenvermeidung* bei angehenden Lehrkräften positiv mit ihrem Stress im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt (d.h. dem Gefühl, von der kulturellen Diversität in der Klasse überfordert zu sein) korreliert (Civitillo et al., 2021). Eine farbenvermeidende Haltung kann als unrealistisch und kognitiv belastend empfunden werden, wobei sie möglicherweise nicht dazu beiträgt, Bedenken im Umgang mit kultureller Vielfalt zu verringern. Es ist daher ratsam, kulturelle und gruppenbasierte Unterschiede anzuerkennen und aktiv in den schulischen Kontext zu integrieren, um das Verständnis und die Zusammenarbeit zu fördern.

## Lehrkraft- Schüler-Beziehungen in kulturell diversen Klassen

Im Rahmen des KRU spricht Gay (2018) außerdem über kulturelle Fürsorge (*cultural caring*), die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte allen Schülerinnen und Schülern gegenüber hohe Erwartungen vermitteln und dass sie sich bemühen, unterstützende und kultursensible Beziehungen mit den Schülerinnen und Schülern und deren

---

<sup>1</sup> *Farbenvermeidung (color-evasion)* bezeichnet die bewusste Vermeidung ethnischer und kultureller Unterschiede, um eine vermeintliche Gleichbehandlung zu erreichen. Wir verwenden „Farbenvermeidung“ anstatt der oft verwendeten deutschen Übersetzung „Farbenblindheit“, um den Fokus auf die Vermeidung von Unterschieden zu verdeutlichen.

Familien zu pflegen (Edwards & Edick, 2013; Franco et al., 2024; Gay, 2018). Aus einer erweiterten Bindungsperspektive (Bowlby, 1969; Juang et al., 2018; Sroufe, 2005) ist die Beziehungsqualität zwischen jüngeren Schülerinnen und Schülern und deren Lehrkräften für die akademische und psychische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler von enormer Bedeutung. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Flucht- oder Migrationserfahrung können unterstützende Beziehungen in der Schule besonders relevant sein. Diese Schülerinnen und Schüler sind oft mit einer Vielzahl belastender Faktoren konfrontiert, wie der Trennung von Familienmitgliedern, unsicheren Bindungen zu primären Bezugspersonen, Akkulturationsstress und Diskriminierung, wodurch ihr Bedürfnis nach Sicherheit besonders ausgeprägt sein kann (Juang et al., 2018). In diesem Kontext können sichere und vertrauensvolle Beziehungen mit Erwachsenen im neuen Umfeld, wie der Schule, eine zentrale Rolle spielen. Unsere Studie unter geflüchteten, zugewanderten und nicht zugewanderten Kindern bestätigte, dass enge Beziehungen zu Lehrkräften die schulische Leistung von Grundschulkindern mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen trotz sprachlicher Herausforderungen in der deutschen Sprache signifikant verbessern konnten (Ialuna, Civitillo, McElvany, et al., 2024).

Obwohl positive Lehrkraft-Schüler-Beziehungen ein grundlegendes Merkmal von KRU sind, bleibt die Frage offen, wie Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler emotional unterstützen können. Für uns unerwartet war, dass Lehrkräfte in unserer Studie, die sich selbst in KRU als kompetenter einschätzten, auch von mehr Konflikten in den Beziehungen zu geflüchteten und zugewanderten Schülerinnen und Schülern berichteten, während dies bei nicht-zugewanderten Kindern nicht der Fall war (Ialuna, Civitillo, & Jugert, 2024). Obwohl weitere Forschung notwendig ist, um diese Ergebnisse zu erhärten, wirft dies die Frage auf, was es für Lehrkräfte bedeutet, KRU in der Praxis umzusetzen, insbesondere im Umgang mit geflüchteten und zugewanderten Kindern. Es könnte sein, dass Lehrkräfte zwar mehr Aufmerksamkeit auf die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern richteten, ihnen jedoch Strategien fehlen, um zugewanderte und geflüchtete Kinder zu unterstützen, da diese möglicherweise spezifische Bedürfnisse haben, die von den Lehrkräften berücksichtigt werden müssen. Auch aus diesem Grund ist ein entscheidender Aspekt von KRU, ein kritisches Bewusstsein für die eigenen Praktiken und Verhaltensweisen im schulischen Alltag zu entwickeln.

Folglich zeigt die Literatur, dass ein zentrales Problem in der Lehrkraft-Schüler Beziehungen in kulturell diversen Kontexten darin besteht, wie Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern umgehen, die sie nicht als „deutsch“ lesen. Diese können sich auch in ethnischen Mikroaggressionen und Diskriminierung manifestieren, die das Wohlbefinden, die psychische Gesundheit und die schulische Leistung der betroffenen Schülerinnen und Schüler erheblich beeinträchtigen können (Civitillo et al., 2024). Mikroaggressionen sind im Vergleich zu direkter offener Diskriminierung subtil und von hoher Ambiguität gekennzeichnet (Sue et al., 2007). Sie sind dadurch für Betroffene schwerer zu erkennen als direktere Formen von Diskriminierung. Verursacher von Mikroaggressionen sind sich häufig auch nicht darüber bewusst, dass sie mit ihrem Verhalten Personen schädigen (Kohli et al., 2017; West, 2019). Deshalb ist es entscheidend, dass (angehende) Lehrkräfte lernen, was Mikroaggressionen sind, wie sie sich im schulischen Kontext manifestieren, und

wie sie durch kritische Reflexion ihre eigene Haltung und ihr Verhalten gegenüber kulturell diversen Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln können (Fu et al., 2024).

## **Kulturreponsives Unterrichten in der Lehramtsausbildung**

Aufgrund der Bedeutung des KRU-Ansatzes für (angehende) Lehrkräfte ist es essenziell, diesen in die Lehramtsausbildung zu integrieren. Seminare können so gestaltet werden, dass bestimmte Dimensionen des KRU stärker in den Vordergrund rücken und gezielt die entsprechenden Kompetenzen der Studierenden gefördert werden. Im Folgenden werden einige Beispiele aufgezeigt, wie KRU in die Lehramtsausbildung eingebunden werden kann. Dabei wird der Fokus auf die Förderung eines kritischen kulturreponsiven Denkens und Handelns im schulischen Alltag gesetzt, die eine kulturreponsive Gestaltung des kulturell Diversitätsklimas sowie der Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern ermöglicht.

## **Kulturelles Diversitätsklima: kulturell diverse Praktiken kritisch reflektieren**

Kritische Aspekte bei der Förderung des kulturellen Diversitätsklimas können anhand von empirischer Evidenz und Erfahrungen der Studierenden diskutiert werden. Praktische Umsetzungen des kulturellen Pluralismus in der Schule sind beispielsweise die Organisation von Veranstaltungen wie einem „multikulturellen Frühstück“. Solche Aktivitäten sind an deutschen Schulen weit verbreitet, bergen jedoch das Risiko, dass kultureller Pluralismus nur oberflächlich behandelt wird, ohne kritische Auseinandersetzungen mit Themen wie der Heterogenität und Hybridität von Kulturen (Civitillo et al., 2017). Im Rahmen der Lehrkräfteausbildung ist es daher wichtig, gemeinsam mit den Studierenden Möglichkeiten zu erörtern, wie kultureller Pluralismus in Schulen und im Unterricht gefördert werden kann. Dabei sollte stets eine kritische Betrachtung erfolgen: Wie sollten solche Events genau geplant und umgesetzt werden? Welche unerwünschten Nebeneffekte sind möglich? Mit welchen Ideologien (z.B. Multikulturalismus, Farbenvermeidung) sind diese Praktiken verbunden?

Darüber hinaus können mögliche Szenarien für einen „Tag der kulturellen Vielfalt“ in der Schule herausgearbeitet und kritisch reflektiert werden. Dabei soll nicht das Event an sich problematisiert, sondern vielmehr die Reflexion potenzieller Gefahren bei dessen Umsetzung angeregt werden. Dafür kann beispielsweise das Szenario eines „Multi-Kulti-Tags“ herangezogen werden. In diesem Szenario fragt eine Lehrkraft nach den „kulturell oder ethnisch typischen“ Speisen der

Schülerinnen und Schüler. Als zwei Schülerinnen, deren Mutter vor längerer Zeit aus dem Iran zugewandert ist, gebratene Kartoffeln und rote Grütze mitbringen, zeigt sich die Lehrkraft verwirrt und nimmt an, die Schülerinnen hätten die Aufgabe missverstanden. Anhand dieses Szenarios wird mit den Studierenden diskutiert, welche Annahmen die Lehrkraft bezüglich der kulturellen und ethnischen Identität der Schülerinnen hatte und welche Konsequenzen solche Annahmen für die Schülerinnen und Schüler haben können. Zudem kann erarbeitet werden, wie ein solches Event so gestaltet werden könnte, dass es einen persönlicheren und inklusiveren Zugang fördert und die Gefahr stereotyper Zuschreibungen vermeidet.

### **Lehrkraft-Schüler-Beziehungen: Mikroaggressionen reduzieren**

Um Lehramtsstudierenden dabei zu helfen, Mikroaggressionen in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern zu erkennen, kann man im Lehramtsstudium Szenarien verwenden, die Mikroaggressionen abbilden. Beispielsweise hat der zweite Autor Vignetten entwickelt, in denen unterschiedliche Lehrkraft-Schüler-Interaktionen dargestellt werden, die entweder vollkommen neutral sind, oder eindeutig diskriminierend (geringe Ambiguität) oder Mikroaggressionen darstellen (hohe Ambiguität). Die Diskussion dieser Vignetten im Seminar ist aufschlussreich und instruktiv. Während die neutralen Vignetten und die mit geringer Ambiguität von den meisten Studierenden gleich beurteilt werden, scheiden sich bei den Vignetten mit hoher Ambiguität die Geister. Hier zeigt sich sehr schön, dass Studierende unabhängig davon, ob sie selbst eine Migrationsgeschichte aufweisen, höchst unterschiedliche Vorstellungen dazu haben, ob diese Situationen als diskriminierend zu werten sind. Die Wahrnehmung dieser Vignetten haben wir in zwei Studien mit Lehramtsstudierenden empirisch untersucht (Civitillo et al., in Begutachtung). Hierbei zeigte sich, dass Lehramtsstudierende, zwischen den drei Typen von Vignetten klar differenzieren können: die Kontrollvignetten wurden im Mittel als am wenigsten diskriminierend, die Vignetten mit geringer Ambiguität als am stärksten diskriminierend bewertet, während die Vignetten mit hoher Ambiguität dazwischenstanden. Allerdings zeigten sich auch bedeutsame interindividuelle Unterschiede zwischen Studierenden, in der Fähigkeit Mikroaggressionen als solche zu erkennen. So waren in der 1. Studie Studierende mit hohen impliziten Vorurteilen (gemessen mit dem IAT) weniger dazu in der Lage, während in der 2. Studie Studierende mit hohen Werten in kritischem Bewusstsein über soziale Missstände in der Gesellschaft stärker dazu in der Lage waren.

## Ausblick

In diesem Kapitel wurde der Ansatz des kulturreponsiven Unterrichtens (KRU) sowie wichtige Dimensionen wie die Förderung eines kulturellen Diversitätsklimas, Lehrkraft- Schüler-Beziehungen sowie die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins beschrieben. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die von diesem Ansatz inspirierten Lehrpraktiken positive Auswirkungen auf die akademische und psychische Adaptation von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrations- oder Fluchterfahrungen haben können. Es bedarf jedoch weiterer Forschung, um zu verstehen, wie unterschiedliche kulturreponsive Lehrpraktiken mit der Adaptation von Schülerinnen und Schülern verbunden sind und wie Lehrkräfte gezielt geflüchtete und zugewanderte Schülerinnen und Schüler unterstützen können. Darüber hinaus gibt es noch weitere wichtige Themen, die in der Forschung und Praxis des KRU behandelt werden sollten, wie beispielsweise der Umgang mit Diversität aus einer intersektionalen Perspektive. Dabei sollte berücksichtigt werden, wie der Lehrkräfte nicht nur Diversität im Hinblick auf die ethnisch-kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler, sondern auch in Bezug auf andere Merkmale wie Gender, sozioökonomischen Status etc. und deren Zusammenspiel anerkennen und wertschätzen können.

Da kulturelle Diversität zur Norm geworden ist, ist es wichtig, dass das Thema in der Lehrkräfteausbildung und -weiterbildung sowie im Rahmen von schulischen Praktika stärker verankert wird. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass KRU keine detaillierte Anleitung oder Liste bietet, wie der Unterricht konkret geplant werden soll. Stattdessen fungiert KRU als pädagogisches Rahmenkonzept, das Aspekte aufzeigt, die im Unterrichtsalltag berücksichtigt werden sollten. In Seminaren und Kursen im Rahmen der Lehrkräfteausbildung sollten bestimmte Perspektiven besprochen und ein entsprechendes Mindset gefördert werden, das dabei hilft zu reflektieren, was kulturreponsives Unterrichten bedeutet und welche Formen dies in der Praxis haben kann. Darüber hinaus möchten wir hervorheben, dass KRU ein lebenslanger Prozess ist, der eine kontinuierliche Reflexion über die eigenen Lehrpraktiken, Schulmaterialien, Stereotype und Vorurteile sowie die eigenen Überzeugungen im Umgang mit kultureller Diversität erfordert.

## Literaturverzeichnis

Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. <https://doi.org/10.2307/1167339>

Blazar, D. (2021). Teachers of color, culturally responsive teaching, and student outcomes: Experimental evidence from the random assignment of teachers to classes. (EdWorkingPaper: 21-501). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/jym0-wz02>

Bonilla-Silva, E. (2015). More than prejudice: Restatement, reflections, and new directions in critical race theory. *Sociology of Race and Ethnicity*, 1(1), 73–87. <https://doi.org/10.1177/2332649214557042>

Bottiani, J. H., McDaniel, H. L., Henderson, L., Castillo, J. E., & Bradshaw, C. P. (2020). Buffering effects of racial discrimination on school engagement: The role of culturally responsive teachers and caring school police. *Journal of School Health*, 90(12), 1019–1029. <https://doi.org/10.1111/josh.12967>

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1, Attachment. Basic Books.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2023, November). *Aktuelle Zahlen*. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-november-2023.html?nn=284722>

Byrd, C. M. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *SAGE Open*, 6(3), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244016660744>

Civitillo, S., Glock, S., naudszus, L., Venhoff, L., Lieck, D., & Jugert, P. (in Begutachtung). Investigating pre-service teachers' competence to notice ethnic microaggressions in the classroom. *Paper submitted for publication*.

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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.002>

Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2021). Stressing similarities or ignoring differences? Shedding light into different forms of color-evasive ideology with pre- and in-service teachers. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 135–153. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00995-9>

Civitillo, S., Juang, L., Schachner, M., & Börnert, M. (2016). Validierung einer deutschen Version der "Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale". *Empirische Sonderpädagogik*, 8(3), 279–288.

Civitillo, S., & Jugert, P. (2022). „Sie kümmern sich nicht und haben es eh verdient“ – Mythen über den Zusammenhang von Armut und Bildung. In G. Steins, B. Spinath, S. Dutke, M. Roth, & M. Limbourg (Hrsg.), *Mythen, Fehlvorstellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer in Schule und Unterricht* (S. 181–196). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36260-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36260-7_9)

Civitillo, S., Mayer, A.-M., & Jugert, P. (2024). A systematic review and meta-analysis of the associations between perceived teacher-based racial–ethnic discrimination and student well-being and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 116(5), 719–741. <https://doi.org/10.1037/edu0000818>

Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., 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. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>

Crocetti, E., Pagano, M., De Lise, F., Maratia, F., Bobba, B., Meeus, W., & Bacaro, V. (2024). Promoting adolescents' personal and social identities: A meta-

analysis of psychosocial interventions. *Identity*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2394888>

Edwards, S., & Edick, N. A. (2013). Culturally responsive teaching for significant relationships. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 7(1). <https://doi.org/10.9741/2161-2978.1058>

Franco, M. P., Bottiani, J. H., & Bradshaw, C. P. (2024). Teachers' structuring of culturally responsive social relations and secondary students' experience of warm demand. *Contemporary Educational Psychology*, 76, 102241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102241>

Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed* (Tenth printing). The Seabury Press.

Fu, R., Leff, S. S., Carroll, I. C., Brizzolara-Dove, S., & Campbell, K. (2024). Racial microaggressions and anti-racism: A review of the literature with implications for school-based interventions and school psychologists. *School Psychology Review*, 53(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2128601>

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (Third edition). Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

Ialuna, F., Civitillo, S., & Jugert, P. (2024). Culturally responsive teaching, teacher-student relationship and school belongingness: A multi-informant study in ethnically diverse classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 47, 100839. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100839>

Ialuna, F., Civitillo, S., McElvany, N., Leyendecker, B., & Jugert, P. (2024). Resilience in multicultural classrooms: School relationships can protect the school adjustment of immigrant, refugee and non-immigrant children. *British Journal of Educational Psychology*, bjep.12713. <https://doi.org/10.1111/bjep.12713>

Ialuna, F., Civitillo, S., Schachner, M. K., & Jugert, P. (2024). Culturally responsive teaching self-efficacy and cultural diversity climate are positively associated with the academic and psychological adjustment of immigrant and nonimmigrant students. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 1–16. <https://doi.org/10.1037/cdp0000697>

Juang, L. P., Simpson, J. A., Lee, R. M., Rothman, A. J., Titzmann, P. F., Schachner, M. K., Korn, L., Heinemeier, D., & Betsch, C. (2018). Using attachment and relational perspectives to understand adaptation and resilience among immigrant and refugee youth. *American Psychologist*, 73(6), 797–811. <https://doi.org/10.1037/amp0000286>

Kehl, J., Krachum Ott, P., Schachner, M., & Civitillo, S. (2024). Culturally responsive teaching in question: A multiple case study examining the complexity and interplay of teacher practices, beliefs, and microaggressions in Germany. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104772. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104772>

Kohli, R., Pizarro, M., & Nevárez, A. (2017). The “new racism” of K–12 schools: Centering critical research on racism. *Review of Research in Education*, 41(1), 182–202. <https://doi.org/10.3102/0091732X16686949>

Koukoulidis, N. M., Kotluk, N., & Brown, J. C. (2024). The status of culturally relevant teacher education in the European context: A systematic review of research. *Review of Education*, 12(3), e70002. <https://doi.org/10.1002/rev3.70002>

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (1st ed). Jossey-Bass Publishers.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

Matthews, J., & López, F. (2019). Speaking their language: The role of cultural content integration and heritage language for academic achievement among Latino children. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 72–86. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.005>

Oczlon, S., Bardach, L., & Lüftenegger, M. (2021). Immigrant adolescents' perceptions of cultural pluralism climate: Relations to self-esteem, academic self-concept, achievement, and discrimination. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(177), 51–75. <https://doi.org/10.1002/cad.20412>

Pevec-Zimmer, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2024). Promoting Awareness and Self-Efficacy for Culturally Responsive Teaching of Pre-Service Teachers Through the *Identity Project* – a Mixed Methods Study. *Identity*, 24(4), 288–306. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2344086>

Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378>

Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school-equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>

Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101971. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101971>

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(4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>

Schwarzenhal, M., Pevec, S., & Juang, L. (2023). Wertschätzung kultureller Vielfalt und Abbau sozialer Ungerechtigkeiten als Schutzfaktoren gegen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, M. Balt, M. Herzog, & G. Casale, *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen-Entwicklungsmodelle-Implikationen für die Praxis*, (S. 79–99). Kohlhammer.

Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086–1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>

Sladek, M. R., Umaña-Taylor, A. J., Neville, H. A., Ison, A., Martinez-Fuentes, S., Mason, P., Park, Y., Safa, M. D., Satterthwaite-Freiman, M., Soto-Shed, E., & Wantchekon, K. A. (2024). Professional development for providing time and opportunities for change in U.S. teachers' ethnic-racial identity. *Identity*, 24(4), 331–352. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2366892>

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>

Türken, S., Oppedal, B., Ali, W. A., & Adem, H. A. (2024). From avoidance to competence? How the identity project inspires teachers to engage with ethnicity and culture with their students. *Identity*, 24(4), 379–398. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2373476>

Ulbricht, J., Schachner, M. K., Civitillo, S., & Juang, L. (2024). Fostering culturally responsive teaching through the identity project intervention: A qualitative quasi-experiment with pre-service teachers. *Identity*, 0(0), 1–24. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2361890>

Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2017). Developing an ethnic-racial identity intervention from a developmental perspective: Process, content, and implementation of the identity project. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Hrsg.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (S. 437–453). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_26)

Vock, M., & Gronostaj, A. (with Friedrich-Ebert-Stiftung). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2. Auflage). Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Studienförderung.

Wang, M.-T., Hofkens, T., & Ye, F. (2020). Classroom Quality and Adolescent Student Engagement and Performance in Mathematics: A Multi-Method and Multi-Informant Approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(10), 1987–2002. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01195-0>

West, K. (2019). Testing hypersensitive responses: Ethnic minorities are not more sensitive to microaggressions, they just experience them more frequently. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1619–1632. <https://doi.org/10.1177/0146167219838790>