

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2020, Nr. 7

Kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer: forschungsgeleitete Hinweise für die Praxis



*Sharleen Pevec,
Universität Pots-
dam*



*Maja Schachner,
Martin-Luther-
Universität Halle-
Wittenberg*

Zusammenfassung: Der Umgang mit kultureller Vielfalt im Klassenzimmer wird angesichts zunehmend heterogener Klassen immer wichtiger. Damit alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem familiären und kulturellen Hintergrund bestmöglich lernen und sich entwickeln können, sind kompetente Lehrkräfte nötig, die nicht nur die Herausforderung von kultureller Vielfalt im Schulkontext wahrnehmen, sondern auch die sich hieraus ergebenden Chancen erkennen und nutzen. Hierfür ist entscheidend, dass Lehrkräfte neben der Auseinandersetzung mit relevanten migrationsbezogenen Themen (z.B. Vorurteilen oder kultureller Identität) auch Methoden zur Prävention und Umsetzung kennen. Dieser Artikel greift theoretische Ansätze zum Abbau von Vorurteilen, den Auswirkungen von Schulklima und dem Einbezug kultureller Identität auf, erläutert aktuelle Forschungserkenntnisse und führt Schlussfolgerungen für konkrete Handlungsmaßnahmen an, um die Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften zu fördern.

Schlagwörter: Migration, Identität, Kulturelle Vielfalt, Vorurteile, Schulklima, Lehrerbildung

Abstract: Dealing with cultural diversity in the classroom is important in increasingly heterogeneous classrooms. To ensure that all students, regardless of their family and cultural background, can learn and develop in the best possible way, competent teachers are needed who not only perceive the challenge of cultural diversity in the school context, but also recognize and take advantage of the opportunities it offers. This requires that teachers not only deal with relevant migration-related topics (e.g., prejudice or cultural identity) but also know methods of prevention and implementation strategies. In this article we address theoretical approaches to reduce prejudice, the effects of school climate and the integration of cultural identity. Drawing on current research findings we present conclusions for concrete practical actions to promote the development and education of (future) teachers.

Keywords: Migration, identity, cultural diversity, prejudices, school climate, teacher training

Kategorie: Kulturelle Vielfalt

Deutschland ist ein Einwanderungsland – unsere Gesellschaft und unsere Klassenzimmer sind vielfältig. Die statistischen Zahlen hierzu sind vielfach bekannt: etwa ein Viertel der in Deutschland lebenden Menschen haben einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2019). 33% der Schülerinnen und Schüler (SuS) an deutschen Schulen weisen einen Migrationshintergrund auf. Hierbei gibt es jedoch Unterschiede zwischen den alten (10%) und neuen Bundesländern (36%, inklusive Berlin) (Statistisches Bundesamt, 2017). Angesichts globaler Herausforderungen ist davon auszugehen, dass Migration auch zukünftig ein äußerst relevantes Thema bleiben wird. Insbesondere nach dem rechtsterroristischen Anschlag in Hanau (Die Zeit, 2020a) als auch im Zusammenhang mit der weltweiten Black-Lives-Matter-Bewegung als Reaktion auf strukturelle Benachteiligung und Rassismus (Die Zeit, 2020b) werden Forderungen nach gleichberechtigten gesellschaftlichen Zugängen sowie Teilhabe immer lauter. Hieraus ergibt sich auch für den Kontext Schule die Verantwortung für einen angemessenen Umgang mit kultureller Diversität.

Bildungswissenschaftliche, pädagogische und psychologische Forschungsdiskurse zeigen diesbezüglich neue Möglichkeiten und Entwicklungstendenzen auf. Veränderte Perspektiven (*Ressourcen- statt Defizitorientierung, das Verständnis von kultureller Identität als Potential für die Schule*) sowie der Gewinn neuer Erkenntnisse und Möglichkeiten (*Reduktion von Vorurteilen durch Kontaktsituationen, positive Auswirkungen der Leitmotive „Gleichberechtigung und Inklusion“ und „Anerkennung von Vielfalt“, familiäre Herkunftskulturen als wichtige Ressource*) werden hierzu im vorliegenden Artikel aufgegriffen. Hierbei geht es vor allem darum, Lehrkräfte im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund zu unterstützen und aufzuzeigen, warum auch Lernende ohne Migrationshintergrund davon profitieren können. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass alle SuS abgeholt werden: SuS mit und ohne Migrationshintergrund sowie Lernende unterschiedlicher kultureller Gruppen in ihrem Zusammenspiel.

Kulturelle Vielfalt in der Schule – Herausforderung und Chance

Kulturelle Vielfalt stellt sich im Kontext Schule als Herausforderung und Chance dar. So können unterschiedliche kulturelle Gruppenzugehörigkeiten zur Herausbildung von und Konfrontation mit Vorurteilen oder gar Diskriminierung führen (Allport, 1954; Tajfel & Turner, 1979). Zugehörigkeiten und Einstellungen zu verschiedenen Gruppen spiegeln sich im Umgang zwischen Lehrkraft und Lernenden wider, wobei hier auch unterschiedliche Machtverhältnisse hineinspielen können. Dies kann sich in bewussten oder unbewussten schlechteren Leistungserwartungen sowie potenziell schlechteren Einschätzungen, bei gleicher Leistung, von SuS mit Migrationshintergrund zeigen (Sprietsma, 2013). Daran anknüpfend erhalten diese seltener Gymnasialempfehlungen (Allemann-Ghionda et al., 2006; Gomolla & Radtke, 2002; Sprietsma, 2013), sind an Hauptschulen überrepräsentiert (Statistisches Bundesamt, 2010) und verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss (Statistisches Bundesamt, 2019).

Auf der übergeordneten Ebene, dem Schul- und/oder Klassenklima, spiegeln sich kulturelle Vielfalt sowie die vorherrschenden Normen und Einstellungen hierzu ebenso wider. Unterschiedliche Normen und

Einstellungen zu kultureller Vielfalt können damit zusammenhängen, wie sich Lernende mit Migrationshintergrund in diesem Kontext wahrnehmen und mit ihrem Hintergrund bzw. ihrer kulturellen Identität angenommen fühlen (Schachner, Noack, van de Vijver & Eckstein, 2016; Schachner, Schwarzenthal, van de Vijver & Noack, 2019). Trotz vielfacher Integrationsforderungen ist es fraglich, inwieweit Integration in der Schule tatsächlich gelebt und im Schulalltag unterstützt wird, d.h. inwiefern z.B. die unterschiedlichen Hintergründe der SuS bewusst im Schulalltag einbezogen werden und Gelegenheiten eröffnet werden, sich mit dem eigenen kulturellen Hintergrund auseinanderzusetzen.

Die Schule stellt einen zentralen Entwicklungs- und Akkulturationskontext dar (Eccles & Roeser, 2011; Schachner, Juang, Moffitt & van de Vijver, 2018; Suarez-Orozco, Motti-Stefanidi, Marks & Katsiaficas, 2018). Sie ist ein Ort, an dem die SuS nicht nur einen Großteil ihres Tages verbringen, sondern auch ein Ort, an dem unterschiedlichste SuS aufeinandertreffen und mit neuen Situationen konfrontiert werden. Sie stellt auch einen Sozialisationskontext dar. Sie soll die Lernenden auf das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten. Entsprechend wird ihr eine entscheidende Rolle bezüglich der gesellschaftlichen Integrationsforderung zuteil.

Entgegen des Strebens nach homogenen Lerngruppen und der Annahme, dass sich kulturelle Vielfalt gar negativ auswirken könne, zeigen aktuelle Studien ein anderes Bild. Diversität kann sich im Schulkontext als vorteilhaft erweisen und positive soziale wie 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, wenn sie an einer Schule waren, in der sich die Vielfalt auch in ihren Kursen widerspiegelte (Juvonen, Kogachi & Graham, 2018). 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 selbst positivere Einstellungen bezüglich anderer ethnischer Gruppen auf (Graham, 2018; Juvonen, Kogachi & Graham, 2018). Weniger positive Ergebnisse zeigten sich, wenn die Schule zwar eine heterogene 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 und die Über- oder Unterrepräsentation kultureller Gruppen) (Juvonen, Kogachi & Graham, 2018; Thijs & Verkuyten, 2014).

All die genannten Aspekte stellen einleitend dar, welche *vielfältigen Möglichkeiten und positive Auswirkungen Diversität* bietet. Folglich ist der *konstruktive, bereichernde Umgang* mit ihr von zentraler Bedeutung. Auf dieser Grundlage werden im Folgenden drei evidenzbasierte Möglichkeiten zum konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt im Kontext Schule vorgestellt.

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 & Tropp, 2006). Intergruppenkontakte können verstanden werden als positive Kontakte zwischen SuS unterschiedlicher kultureller Herkunft. Hierbei geht es vor allem darum, dass Mitglieder verschiedener sozialer oder kultureller Gruppen miteinander in Kontakt kommen, z.B. indem SuS unterschiedlicher kultureller Herkunft Aufgaben miteinander erarbeiten. Auf diesem Weg wird die Empathie für andere Gruppen gefördert. Dadurch sollen Vorurteile und Ängste abgebaut und diskriminierendes Verhalten vermindert werden, (Pettigrew & Tropp, 2008). Dies gelingt 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. Die Lernenden haben den gleichen Status, verfolgen gemeinsame Ziele (z.B. Lösung der Aufgabe oder eines Problems) und erfahren Unterstützung durch Autoritätspersonen (Lehrkraft, die die Aufgabe und Sozialform gewählt hat). Die Notwendigkeit der Kooperation, um die Aufgabe zu lösen, ist hierdurch gegeben (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 in Grund- und Sekundarstufe zu einer deutlichen Reduktion von Vorurteilen führten (Slavin & Cooper, 1999). Die Methode des *Gruppenpuzzles*, 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 (siehe Abbildung 1).

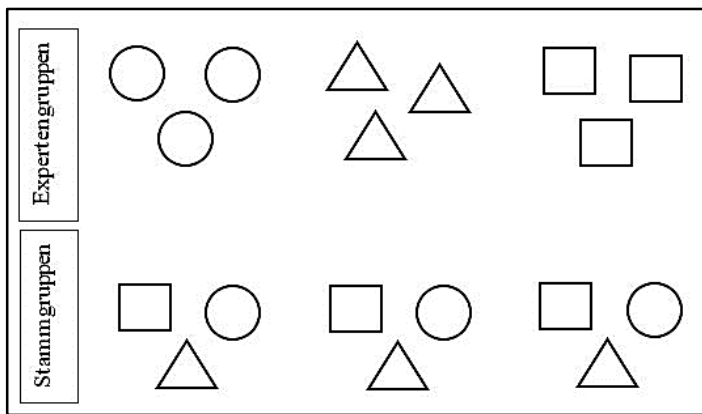


Abbildung 1. Schematische Darstellung der Gruppenpuzzle-Methode

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 es, dass sie in die meisten Schulstunden problemlos und unkompliziert, d.h. ohne viel Aufwand, umgesetzt werden und trotzdem positiven Einfluss nehmen können. Sie stellen einfache Möglichkeiten 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) sowie positiveren Einstellungen zu anderen Gruppen (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Spannend ist hierbei, dass sich diese auch auf weitere Gruppen außerhalb der Kontaktsituation selbst übertragen ließen (Pettigrew & Tropp, 2011). So zeigten Probanden der Mehrheitsgesellschaft, nachdem sie positive Kontakte mit Menschen einer anderen kulturellen Gruppe hatten, nicht nur positivere Einstellungen gegenüber dieser kulturellen Gruppe im Speziellen, sondern auch gegenüber weiteren kulturellen Gruppen (Pettigrew, 1997). Intergruppenkontakte im Klassenzimmer stellen außerdem eine ausgezeichnete Möglichkeit für SuS mit und ohne Migrationshintergrund dar, um interkulturelle Kompetenz zu erlernen (Schwarzenthal, 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. Sie fördern interkulturelle Beziehungen oder gar Freundschaften (Jugert, Noack & Rutland, 2011; Schachner, Brenick, Noack, van de Vijver & Heizmann, 2015). Dies erweist sich auch hinsichtlich der Klassengemeinschaft als förderlich.

Einige Studien zu Intergruppenkontakten stellen jedoch auch die Verstärkung von Vorurteilen fest. Dies war besonders dann der Fall, wenn sich die Lernenden in der Situation unwohl fühlten und der Kontakt nicht freiwillig stattfand (Pettigrew & Tropp, 2011). Die Ergebnisse traten 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 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 dem Schulzugehörigkeitsgefühl (Schachner et al., 2019) sowie Orientierung an der Mehrheitskultur (Schachner et al., 2016). Eben-diese Studien ergaben jedoch gegenteilige, d.h. positive Zusammenhänge, wenn viele verschiedene Kulturen in etwa ausgeglichenem Verhältnis in der Klasse vertreten waren – unabhängig vom 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, wie es z.B. in Willkommensklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche der Fall ist, 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: Gleichberechtigung und Inklusion sowie die Wertschätzung kultureller Vielfalt bzw. kultureller Pluralismus (Byrd, 2015; Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders & Kunter, 2015; Schachner, 2019). *Gleichberechtigung und Inklusion* äußert sich vor allem durch die Überwindung kultureller Unterschiede, die Rückbesinnung auf Gemeinsamkeiten und die Vermeidung von Ungleichberechtigung oder Diskriminierung. Dies geschieht vorrangig durch das Herbeiführen von Gelegenheiten für positive Kontakt- bzw. Beziehungsaufnahmen 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, Unterschiede als Ressource anzusehen, die den Schulalltag bereichern können. Dies geschieht beispielsweise, indem die Lernenden die Gelegenheit bekommen, ihre kulturellen Hintergründe einzubringen.

Studien zu beiden Ansätzen zeigen, dass sich sowohl das Konzept der Gleichberechtigung und Inklusion als auch der Ansatz zur Wertschätzung kultureller Vielfalt positiv auf die Lernenden auswirken können. Insbesondere Lernende mit Migrationshintergrund fühlen sich hierbei stärker mit der Schule verbunden (Heikamp, van Laar, Verschueren, & Phalet, 2016; Schachner, Schwarzenthal, et al., 2017) und wiesen 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 (Schwarzenthal et al., 2018). Ein solches Klima ging auch mit besserem psychischen 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 psychischen Problemen (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) waren die Leistungsunterschiede zwischen SuS mit und ohne Migrationshintergrund geringer (Celeste, Baysu, Meeussen, Kende & Phalet, 2019). *Gleichberechtigung 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 Gleichberechtigung 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 (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 *Gleichberechtigung und Inklusion* gewissermaßen zugrunde: alle SuS weisen Gemeinsamkeiten auf, 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, 2020; Schwarzenthal et al., 2018). 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 Sensibilisierung und Wertschätzung 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., 2020). Hierbei geht es um die Annahme, dass Kulturen miteinander in Kontakt stehen, sich stetig verändern und gegenseitig beeinflussen, und jede/r unterschiedliche Aspekte unterschiedlicher Kulturen in sich vereint (z.B. deutsch und arabisch sprechen, amerikanische Filme schauen, französischen Rap hören, christliche Traditionen kennen, 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, wie sie z.B. im Identitätsprojekt, einem in den USA entwickelten Unterrichtsprojekt zur Auseinandersetzung mit den kulturellen Hintergründe der SuS, enthalten sind (Umaña-Taylor et al., 2017; siehe auch folgender Abschnitt zu kultureller Identität). 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, wengleich 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. So umfasst kulturelle Identität einerseits auf der *Inhaltsebene* Aspekte wie Einstellungen, kulturelle Verhaltensweisen oder mit der Zugehörigkeit verbundene positive Gefühle wie etwa Stolz und andererseits auch die *Prozesse*, mehr über die eigene kulturelle Herkunft und die damit verbundenen Werte und Verhaltensweisen herauszufinden, sich mit diesen (nicht) zu identifizieren und allgemein Klarheit darüber zu gewinnen, was es einem bedeutet, zu dieser Gruppe zu gehören (Phinney, 1996; Phinney et al., 2001; Umaña-Taylor et al., 2014).

Die kulturelle Identität kann für SuS mit Migrationshintergrund sowohl die Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft (*nationale Identität*) als auch die Identifikation mit der Kultur der Familie (*ethnische Identität*) umfassen oder beide beinhalten (*Bikulturalität*, z.B. deutsch-türkisch). Aber auch die Identifikation mit regionalen, überregionalen und religiösen Kulturen ist möglich (z.B. kurdisch, Europäer/in, Frankfurter/in oder Hess/in, Muslim/a), wobei sich die Identifikation mit verschiedenen kulturellen Gruppen nicht ausschließen, sondern ergänzen können. Die kulturelle Identität ist somit keineswegs ausschließlich für SuS mit Migrationshintergrund relevant.

Da die Herausbildung der eigenen Identität und den Fragen danach, wer man selbst ist und wer man sein möchte, im Jugendalter von besonderer Relevanz ist, sind auch gruppenbezogene Aspekte und die Frage danach, wer „wir“ sind, ein entscheidender Teil der Identitätsbildung und stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar (Erikson, 1968). Für die Herausbildung der kulturellen Identität bildet besonders die

frühe und mittlere Adoleszenz eine entscheidende Phase, da in dieser Zeit die eigene Herkunft, Kultur und Ethnizität zunehmend eine größere Bedeutung haben (Umaña-Taylor et al., 2014).

Je nach Zugehörigkeit zur Mehrheits- oder Minderheitsgesellschaft kann die Bedeutsamkeit und Präsenz der eigenen kulturellen Identität jedoch ganz unterschiedlich sein. 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, 1996). Im Unterschied hierzu empfinden SuS mit Migrationshintergrund ihren kulturellen Hintergrund öfter *im Unterschied zur vorherrschenden Kultur* und nehmen diesen häufig *als bedeutsamen Bestandteil der eigenen Identität* wahr (Umaña-Taylor et al., 2014).

Untersuchungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in 13 Ländern zeigen, dass sich besonders die SuS, die sich mit beiden Kontexten (Mehrheits- und Herkunftskultur) identifizieren, hinsichtlich der psychologischen und soziokulturellen Anpassung am erfolgreichsten sind (Abu-Rayya & Sam, 2017; Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006). Der Bezug zur kulturellen Herkunft der Familie kann 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) aber auch auf soziokulturelle Fähigkeiten (z.B. schulische Leistungen, soziale Kompetenzen und schulische Einstellungen) (Rivas-Drake et al., 2014) haben. Auch in Deutschland wird kulturelle Identität vereinzelt in den Blick genommen. Bisher zeigte sich, dass besonders die Identifikation mit der Herkunftskultur der Familie mit höheren psychologischen Anpassungsfähigkeiten (allgemeine Lebenszufriedenheit und Selbstbewusstsein) einhergeht (Edele, Stanat, Radmann & Segeritz., 2013; Hannover, Morf, Neuhaus et al., 2013; Schachner et al., 2014; Schotte, Stanat & Edele, 2018). Bezogen auf die schulischen Leistungen erweist sich hingegen vorrangig die Identifikation mit der deutschen Mehrheitsgesellschaft als förderlich (Hannover et al., 2013; Koydemir, 2013; Schachner et al., 2014; Schotte, Stanat & Edele, 2018; Zander & Hannover, 2013;). Im Kontext Schule wird hierdurch die Assimilationshaltung deutlich, also die allgemeine Erwartungshaltung, dass sich Lernende (zum Nachteil der Herkunftskulturorientierung!) an die Mehrheitskultur anpassen (Bourhis et al., 1997; Frankenberg, Kupper, Wagner & Bongard, 2013), sodass Lernenden mit starken Mehrheits- und geringem Herkunftsbezug („Assimilation“) durchweg besser und SuS mit starkem Herkunftsbezug ohne Mehrheitsbezug („Separation“) schlechter abschneiden (Edele et al., 2013; Koydemir, 2013; Schotte, Stanat & Edele, 2018; Zander & Hannover, 2013). Besonders türkische und muslimische SuS neigen eher dazu, sich zu separieren, d.h. sich von der Mehrheitsgesellschaft abzuwenden und stark an der ethnischen Herkunft festzuhalten, wobei dies auch teilweise von der religiösen Zugehörigkeit überlagert wird (Schotte et al., 2018; Verkuyten & Yildiz, 2007). Sie sind besonders von schlechteren schulischen Leistungen betroffen (Arikan, van de Vijver & Yagmur, 2017; Edele et al., 2013; Schotte et al., 2018). Dies scheint zum Teil im Zusammenhang mit empfundener Diskriminierung und der Konfrontation mit Vorurteilen zu stehen (Berry et al., 2006; Branscombe, Schmitt, & Harvey, 1999;

Schachner et al., 2014). Des Weiteren zeigt sich, dass die negativen oder positiven Auswirkungen nicht nur von den eigenen Zugehörigkeitsempfindungen abhängen (sich als türkisch, deutsch oder deutsch-türkisch anzusehen), sondern auch von Fremdzuschreibungen (basierend auf phänotypischen Merkmalen oder nicht-deutschen Namen: Als wer – deutsch, türkisch oder deutsch-türkisch – wird der/die Lernende von anderen angesehen?). Auch die spezifische kulturelle Gruppe selbst (z.B. polnisch vs. türkisch) und die damit verbundene kulturelle Nähe bzw. Distanz zur Mehrheitsgesellschaft (z.B. christlich vs. muslimisch) scheint Auswirkungen zu haben (Berry et al., 2006; Bracker, 2017).

Besonders für türkische und muslimische SuS deutet sich die kulturelle Identität als wichtige psychische Ressource für die eigene psychische Anpassungsfähigkeit an (Bender & Yeresyan, 2014). Kulturelle Identität kann demnach eine wichtige Ressource für potenziell benachteiligte Lernende darstellen (Umaña-Taylor, 2011). Allgemein ergibt sich demnach auch in Deutschland ein positives Bild, indem sich beide Orientierungen (Mehrheits- bzw. Herkunftsbezug) zumindest auf einen Bereich (psychische oder soziokulturelle Anpassung) positiv auswirken können. Dies hebt die Bedeutsamkeit der Integrationsaufgabe und die Förderung beider Orientierungen besonders im Schulkontext hervor – *das Einbringen von und die Auseinandersetzung mit der familiären Kultur einerseits, sowie die Teilhabe und Akzeptanz innerhalb der Mehrheitskultur andererseits*.

Auf den theoretischen Ansätzen und empirischen Ergebnissen basierend wurde in den USA ein Interventionsprogramm entwickelt und für die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität in der Schule praktisch umgesetzt (Umaña-Taylor, 2018; Umaña-Taylor, Kornienko, Bayless & Updegraff, 2018). In diesem Programm setzen sich SuS unterschiedlicher kultureller Gruppen in acht Unterrichtseinheiten mit ihrer eigenen Identität auseinander, erforschen diese (indem z.B. Interviews mit Menschen mit einem ähnlichen kulturellen Hintergrund geführt werden), teilen Aspekte ihrer kulturellen Identität mit anderen (z.B. eigene Traditionen und kulturelle Symbole vorstellen) und diskutieren über relevante Themen (z.B. Vorurteile und Diskriminierung). Der Schwerpunkt liegt 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 (Phinney, 1990; Umaña-Taylor, 2011; Umaña-Taylor et al., 2014). 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 zeigten die Lernenden positivere Einstellungen gegenüber Mitgliedern anderer kultureller Gruppen (Phinney et al., 1997; Umaña Taylor, 2018).

Die Auseinandersetzung mit der kulturellen Identität könne sich auch für SuS der Mehrheitsgesellschaft als förderlich herausstellen (Umaña-Taylor, 2018). Gerade in Deutschland, wo die Beziehung zur eigenen kulturellen bzw. nationalen Identität durch die NS-Vergangenheit vorbelastet ist, ist es wichtig, dass alle SuS die Gelegenheit bekommen, ihren kulturellen Hintergrund als für sie bedeutsam wahrnehmen

zu können. Hierzu gehört auch, dass die Selbstidentifikationen der Lernenden angenommen und akzeptiert werden und besonders biculturelle bzw. Mehrfach-Zugehörigkeiten durchlässiger werden.

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 von Lehrkräften* 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, das nur andere (d.h. kulturelle Minderheiten) haben und das nur für diese wichtig ist, muss, ebenso wie die weit verbreitete Vorstellung von 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 unterschiedlichen Gruppenmitgliedern wünschens- und erstrebenswert. Statt der Abgrenzung unterschiedlicher Gruppen voneinander soll es darum gehen, sich selbst und andere besser kennenzulernen, besser zu verstehen sowie in der Vielfalt zu schätzen und einzubringen. Hierzu gehört unmissverständlich auch die Idee der Gleichwertigkeit im Sinne eines Gleichberechtigungs- 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.

Literaturverzeichnis

- Abu-Rayya, H. M., & Sam, D. L. (2017). Is Integration the Best Way to Acculturate? A Reexamination of the Bicultural-Adaptation Relationship in the "ICSEY Dataset" Using the Bilineal Method. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48, 287-293.
- 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 & E. Terhart (Eds.). *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.

- Apfelbaum, E. P.; Norton, M. I.; Sommers, S. R. (2012). Racial Color Blindness. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 205–209.
- Arikan, S.; van de Vijver, F. J. R.; Yagmur, K. (2017). PISA mathematics and reading performance differences of mainstream European and Turkish immigrant students. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29, 229–246.
- Bender, M.; Yeresyan, I. (2014). The Importance of Religiosity and Cultural Maintenance for Self-Esteem: The Case of Second-Generation Turkish–Dutch Adolescents. In R. Dimitrova, Bender und F. van de Vijver (Hrsg.). *Advances in immigrant family research. Global perspectives on well-being in immigrant families*, (pp. 115-133). New York, NY: Springer.
- 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.
- Bracker, P. (2017). *Die Entstehung ethnischer Identität bei 'Menschen mit türkischem Migrationshintergrund'*. Münster: Waxmann.
- Branscombe, N. R.; Schmitt, M. T.; Harvey, R. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 135–149.
- 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.
- Die Zeit (2020a, 03. März). Wir sind hier. Abgerufen am 08.06.2020 von <https://www.zeit.de/gesellschaft/2020-02/rassismus-hanau-anschlag-rechte-gewalt-wir-sind-hier>
- Die Zeit (2020b, 06. Juni). Zehntausende Menschen demonstrieren deutschlandweit gegen Rassismus. Abgerufen am 08.06.2020 von <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-06/demonstration-anti-rassismus-polizeigewalt-deutschland-protest-black-lives-matter>
- 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 (Hg.). *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*, (pp. 84-110). 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*, 812–829.
- 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. (1997). Generalized Intergroup Contact Effects on Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 173–185.
- 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. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin, 108*, 499–514.
- Phinney, J. S. (1996). Understanding Ethnic Diversity. The Role of Ethnic Identity. *American Behavioral Scientist, 40*, 143–152.
- 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. (in press). Capturing a Nuanced Picture of Classroom Cultural Diversity Climate: Multigroup and Multilevel Analyses among Secondary School Students in Germany. *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.
- Schwarzenthal, 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.
- Schwarzenthal, 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*. 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 (Eds.). *The social psychology of intergroup relations*, (pp. 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. (2011). Ethnic Identity. In *Handbook of Identity Theory and Research*, (pp. 791-809). NY: Springer.
- 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.
- Verkuyten, M.; Yildiz, A. (2007). National (Dis)identification and Ethnic and Religious Identity: A Study Among Turkish-Dutch Muslims. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1448–1462.
- 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.

Weitere Quellen

<http://www.zwischentoene.info/themen.html> (letzter Zugriff am 08.06.2019 um 12 Uhr)

Vorgeschlagene Zitierweise: Pevéc, S. & Schachner, M. (2020). Kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer: forschungsgeleitete Hinweise für die Praxis. *Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 7. Retrieved from <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html>