



Teachers' upskilling aiming at a holistic inclusivity in learning

Spezialisierungsmodul 1

Einheit 1.2 Theorien und Konzepte



Projektnummer: 101056515

Agreement Nummer: 101056515 — TUTOR — ERASMUS-EDU-2021-PEX-TEACH-ACA

1.2.1 Pädagogischer Takt im Kontext von Diversität.....	3
1.2.1.1 Pädagogischer Takt: Herkunft und Bedeutung	3
1.2.1.2 Taktvolles Handeln in der pädagogischen Praxis	4
1.2.1.3 Der pädagogische „dritte Raum“ als Möglichkeitsraum	6
1.2.1.4 Fazit	8
Referenzen	9
1.2.2 Kultursensibler Unterricht.....	10
1.2.2.1 "Das Tun ist weniger wichtig als das Sein"	10
1.2.2.2 Diskussion über die Bedeutung von Haltungen	11
1.2.2.3 Haltung und Werte im kulturrelevanten Unterricht: Einstellungseigenschaften von Lehrkräften	13
1.2.2.4 Soziale Inklusion in Peer-Gruppen fördern: Stufenmodell und praxisnahe Handlungsansätze	16
1.2.2.5 Integration kulturellen Wissens in pädagogisches Handeln	19
Referenzen	21

1.2.1 Pädagogischer Takt im Kontext von Diversität

Der pädagogische Takt spielt eine entscheidende Rolle beim Ausbalancieren der dynamischen Interaktionen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, insbesondere in einem vielfältigen und multikulturellen Umfeld. Es geht dabei nicht um starre Unterrichtsprinzipien, sondern vielmehr um einen flexiblen Ansatz, der auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingeht. Das Konzept unterstreicht, wie wichtig es ist, die Komplexität und eine gewisse Unsicherheit des pädagogischen Handelns zu verstehen.

Anhand einer Fallstudie und des Konzepts des „Dritten Raums“ wird in dieser Fortbildungseinheit untersucht, wie Lehrkräfte ein Umfeld schaffen können, in dem kulturelle Unterschiede respektiert werden und neue Formen der Identität entstehen können, wodurch traditionelle Machtstrukturen in Frage gestellt und kreative Lernerfahrungen gefördert werden.

1.2.1.1 Pädagogischer Takt: Herkunft und Bedeutung

Der Begriff des pädagogischen Takts wurde ursprünglich von Johann Friedrich Herbart im 19. Jahrhundert eingeführt, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis in Unterricht und Erziehung zu überbrücken (vgl. Herbart 1897). Pädagogisches Taktgefühl bezieht sich auf ein spezifisches Problembewusstsein im Zusammenhang mit der Bestimmtheit und Unbestimmtheit, der Sicherheit und Unsicherheit sowie der Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit pädagogischen Handelns.

3

Es wird nicht als einfache Lösung für pädagogische Herausforderungen gesehen, sondern eher als ein Rahmen für die Reflexion pädagogischer Fragen. In diesem Sinne zielt pädagogischer Takt darauf ab, die mit bestimmten Praktiken und Institutionen verbundenen Probleme zu identifizieren und die damit verbundenen Dimensionen zu erkennen, um eigene Denk- und Handlungsrahmen für die pädagogische Praxis zu entwickeln (vgl. Zirfas & Burghardt 2019).

Eine Schwierigkeit besteht darin, dass pädagogisches Taktgefühl nicht ohne weiteres in einer behavioristischen, quantifizierbaren oder technisch-konzeptionellen Sprache behandelt werden kann. Es lässt sich nicht auf eine Reihe von Lehrprinzipien oder spezifischen Fertigkeiten reduzieren. Taktgefühl ist nicht so sehr Wissen, das zu Handlung wird, sondern vielmehr Wissen in Form von Handlung, und als solches ist es immer personen- und situationsbezogen. Gleichzeitig behält es einen intersubjektiven Charakter und kann durch sozial- und kulturethische Konzepte verstanden werden (vgl. Van Manen 1995; Friesen & Osguthorpe 2018; Friesen & Kenkies 2022).



1.2.1.2 Taktvolles Handeln in der pädagogischen Praxis

In der Praxis greifen pädagogische und didaktische Elemente oft ineinander, und innerhalb dieser Verbindung kann „taktvolles Handeln“ sichtbar werden. In einer bestimmten Situation bedeutet dies, dass die Lehrkraft versucht zu verstehen, was in dem Lernenden vorgeht, sich in die Erfahrung des:der Lernenden einfühlt und so die pädagogische Bedeutung der Situation erkennt und weiß, was zu tun ist, wie es zu tun ist, und dann tatsächlich angemessen handelt (Van Manen 1995).

Dieses pädagogische Moment des Wahrnehmens, Denkens und Handelns wirft die Frage auf, wie man dem pädagogischen Gegenüber gerecht wird bzw. welche Form der pädagogischen Solidarität mit dem Gegenüber angemessen erscheint. Damit ist auch eine Art Regulationsmechanismus verbunden, der pädagogische Haltungen, Praktiken und Werte kritisch überprüft.

Spivak entwirft ein Konzept für eine „kommende“ Erziehung, die eine Gewohnheit der demokratischen Bürgerlichkeit kultiviert und die Verantwortung für den:die Andere:n betont. Dabei liegt der Schwerpunkt darauf, ihm:ihr gegenüber Rechenschaft abzulegen, und nicht in seinem:ihrem Namen oder für ihn:sie zu sprechen (Spivak 2004, S. 526).

Pädagogischer Takt wird hier besonders in moralisch aufgeladenen Situationen relevant, da er die Zuweisung von Respekt oder Verachtung mitdenkt. Takt signalisiert eine pädagogisch verstandene Krisensituation, in der es um prekäre Selbst- und Fremdzuschreibungen geht (vgl. Zirfas & Burghardt 2019).

Im Unterricht kann Spivaks Konzept der „kommenden Bildung“ dann zum Tragen kommen, wenn die Schüler:innen ein heikles Thema wie Ethnizität, Geschlecht oder kulturelle Unterschiede diskutieren. Anstatt dass die Lehrkraft im Namen der marginalisierten Schüler:innen spricht oder Annahmen über deren Erfahrungen trifft, würde sie stattdessen Raum für deren eigene Erzählung schaffen.

Ein Beispiel liefert eine Fallstudie aus einer berufsbildenden Schule in Wien (vgl. Gerstbach 2011): Eine Lehrkraft ermutigt Schüler:innen mit Migrationshintergrund, eigene Rezepte im Kochunterricht einzubringen. Ein Schüler aus Tunesien bereitet Paprika direkt auf der Gasflamme zu – eine für die Lehrkraft zunächst irritierende Handlung. Dennoch greift sie nicht ein, sondern beobachtet, begleitet und reflektiert.

Fallstudie

(Ethnizität und Kochunterricht)

Das folgende Interview wurde für diese Fallstudie bearbeitet:

Gerstbach. Wie wird kulturelle Andersheit und kulturelle Fremdheit im pädagogischen Kontext erlebt? (2011). 79–83.

Interview mit einer erfahrenen Lehrkraft, die an einer berufsbildenden höheren Schule für Sozialberufe in Wien unterrichtet. Der Schwerpunkt liegt auf Diätetik und Altenpflege. Mehr als die Hälfte ihrer Klasse, die aus etwa zehn Schüler:innen besteht, hat eine Migrationsbiographie und kommt aus einer Vielzahl von Ländern.

Kulturelle Unterschiede sind für die Lehrkraft spürbar, und sie vergleicht sie mit "Barrieren": "Manchmal ist diese Barriere die Sprache." Die Lehrkraft gibt sich große Mühe, sich in die Schüler:innen einzufühlen und ihnen zu helfen, diese "Barrieren" zu überwinden.

Auf dem Lehrplan der Schule steht auch ein Kochkurs. In erster Linie werden österreichische Gerichte mit Zutaten aus Österreich zubereitet, aber im Laufe des Semesters werden die Schüler:innen auch ermutigt, typische Gerichte aus ihren Heimatländern vorzustellen und zu kochen. Anschließend wird ein gemeinsames Essen veranstaltet.

Durch den Unterricht in der Küche schafft die Lehrkraft **einen "einzigartigen" Raum**, in dem die Schüler:innen am Ende des Schuljahrs aufgefordert werden, **ihre eigenen** Gerichte zu kochen. Die vorgestellte Anekdote dient als Beispiel für eine solche Szene:

"Wir hatten einmal einen Schüler aus Tunesien. Im Kurs für internationale Küche bringen die Schüler:innen ihre eigenen Zutaten mit und kochen ihre eigenen Gerichte, und ich fragte mich: 'Was macht er da?' Er entfernte die Abdeckung (den Rahmen und die Auflageflächen) vom Herd (wir haben Gasherde) und schaltete den Herd ein. Einen Moment lang dachte ich, er würde die ganze Küche in Brand setzen. Aber dann legte er die Paprikastücke und alles andere direkt auf die Flamme und sagte zu mir: 'Ja, so bereiten wir es zu Hause zu'. Er hat also die ganze Küche in einen offenen Grill verwandelt, und ich habe nur dafür gesorgt, dass nichts Gefährliches passiert. Und ich dachte: 'Hmm... okay, das ist wirklich ganz anders.'"

Die Lehrkraft beschreibt die gesamte Situation sehr deutlich und anschaulich, gibt aber auch zu, dass ihr die Kochmethode des Schülers etwas verdächtig vorkam. Dennoch griff sie nicht in die Situation ein, sondern beobachtete, ohne einzugreifen.

Das "Unbekannte" kann zwar etwas beängstigend sein, aber die Tatsache, dass die Situation für alle Beteiligten neu war und buchstäblich ein anderer Raum dafür geschaffen wurde, machte es eher zu einer gemeinsamen Erkundung.

Die Lehrkraft ermutigt sowohl die Schüler:innen als auch sich selbst, gemeinsam Neues zu entdecken. Sie bemerkt auch: "Die Schüler:innen sind oft zurückhaltend und entschuldigen sich oder meinen, sich rechtfertigen zu müssen - oft vor der Gruppe. Dem habe ich relativ schnell Einhalt geboten".

Die wechselseitige Kommunikation ist für die Lehrkraft wichtig, aber sie darf nicht überhand nehmen. Sie nimmt ihre Verantwortung als Lehrkraft ernst, indem sie den Rahmen für die Interaktion absteckt - vor allem, wenn es darum geht, die Individualität jeder Person anzuerkennen und gegen verinnerlichte Vorstellungen von Unterordnung vorzugehen. Außerdem argumentiert die Lehrkraft, dass sie die Schüler:innen als "unabhängig" **anerkennt und betrachtet**.

Pädagogischer Takt schafft im Beispiel einen „dritten Raum“ im Sinne von Homi Bhabha (1994) – einen Ort, in dem neue kulturelle Bedeutungen und Identitäten entstehen, jenseits traditioneller Kategorien von „Eigen“ und „Fremd“.

1.2.1.3 Der pädagogische „dritte Raum“ als Möglichkeitsraum

Als Ergebnis des beobachtenden, zurückhaltenden und zugleich rahmenden Handelns der Lehrkraft in der oben beschriebenen Fallstudie entsteht ein Raum, der weit über funktionale Unterrichtsinteraktion hinausgeht. Es entsteht ein interkultureller Möglichkeitsraum, der nicht auf der Exotik von Multikulturalismus, also einer bloßen Aneinanderreihung kultureller Elemente, basiert. Stattdessen entwickelt sich eine Form von kultureller Hybridität, die – im Sinne Homi Bhabhas – nicht additive Differenz, sondern relationale Neuerfindung meint.

Der „dritte Raum“ ist somit kein neutraler oder zwischen zwei Kulturen vermittelnder Raum, sondern ein produktiver Zwischenraum, in dem neue kulturelle Bedeutungen und Identitätsformen emergieren. Diese sind nicht durch dominante, homogenisierende Narrative gebunden, sondern entstehen aus dem Zusammentreffen und der Reibung unterschiedlicher kultureller Erfahrungen, Praktiken und Ausdrucksformen.

Er ist ein Ort, an dem Aushandlung und kreative Umdeutung stattfinden, ohne dass sich Schüler:innen einer bestehenden Norm unterwerfen oder sich übermäßig anpassen müssen. Dies erfordert von der Lehrkraft pädagogisches Taktgefühl, nicht um „neutral“ zu bleiben, sondern um Kontrolle abzugeben und partizipative Räume zu ermöglichen, in denen Lernende selbst gestalterisch tätig werden können.

In diesem Raum wird kulturelle Zugehörigkeit nicht als fixiertes Merkmal, sondern als prozesshafte, dialogische Bewegung erfahrbar. Schüler:innen haben die Möglichkeit,

zwischen Zugehörigkeiten zu navigieren, Mehrfachidentitäten auszudrücken oder neue Positionierungen zu erproben, die im alltäglichen Schulkontext oft keinen Platz finden.

Diese Form des pädagogischen „dritten Raums“ eröffnet nicht nur Bildung als Begegnung, sondern auch als subversiven Akt: Er destabilisiert binäre Kategorien wie „wir“ und „sie“, er verschiebt die Grenze des Sagbaren und Denkbaren, und er ermöglicht Lernprozesse, die sich nicht an normativer Anpassung, sondern an emanzipatorischer Selbstpositionierung orientieren.

Im Kontext migrationsgesellschaftlicher Bildung bietet der dritte Raum somit eine Alternative zum Assimilationsparadigma:

Statt Lernende an eine dominante Kultur heranzuführen, wird Kultur als wechselseitige Bewegung verstanden – offen, fragmentiert, durchlässig. Dadurch entstehen pädagogische Konstellationen, in denen Erfahrungen, Sprachen, Praktiken und Werte nicht nur „geduldet“, sondern als ressourcenvoll, sichtbar und handlungsleitend eingebracht werden können.

So wird der „eigene Raum“, den die Lehrkraft eröffnet, zu einem gemeinsamen Raum, in dem Machtverhältnisse verhandelbar sind, Bedeutungen nicht nur produziert, sondern auch irritiert, dekonstruiert und transformiert werden können. Der „dritte Raum“ ist in diesem Sinne ein Ort der Bildung im tiefen Sinne des Wortes: Er ermöglicht Subjektwerdung, Überschreitung und solidarische Differenz.

Fallstudie (Ethnizität und Kochunterricht)

Punkte der Reflexion

"Einzigartige Räume" schaffen: Die Lehrkraft in der Fallstudie schuf einen besonderen Raum, in dem die Schüler:innen ihre kulturelle Identität durch Kochen erkunden konnten. Wie können Lehrkräfte in ihren eigenen Klassenzimmern ähnliche Räume schaffen, in denen sich die Schüler:innen sicher fühlen, ihren kulturellen Hintergrund und ihre Perspektiven zum Ausdruck zu bringen?

Umgang mit dem "Ungewohnten": Die Lehrkraft zog es vor, die ungewohnte Kochmethode zu beobachten, anstatt einzugreifen. Wie gehen Sie mit Situationen um, in denen die Herangehensweise oder die kulturellen Praktiken der Schüler:innen anders sind als Sie es erwarten? Wann ist es angebracht, einzugreifen, und wann ist es besser, zu beobachten und eine gemeinsame Erkundung zuzulassen?

Förderung des Selbstvertrauens der Schüler:innen: Die Lehrkraft hat festgestellt, dass sich die Schüler:innen oft entschuldigen oder rechtfertigen müssen. Wie können Lehrkräfte das Selbstvertrauen von Schülern, insbesondere von Schüler:innen mit



unterschiedlichem kulturellem Hintergrund, aktiv fördern, damit sie sich wertgeschätzt fühlen und die Möglichkeit haben, sich auszudrücken?

Gleichgewicht zwischen Autorität und Empathie: Wie schaffen Lehrkräfte ein Gleichgewicht zwischen der Aufrechterhaltung der Autorität im Klassenzimmer und der Schaffung eines Raums für eine offene, respektvolle Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden? Welche Rolle spielt pädagogisches Taktgefühl bei der Förderung dieses Gleichgewichts?

Anerkennung der Eigenständigkeit der Schüler:innen: Die Lehrkraft betont, dass sie die Schüler:innen als eigenständige Individuen betrachtet. Wie können Lehrer:innen sicherstellen, dass sie jede:n Schüler:in als einzigartiges Individuum mit eigenen Bedürfnissen und Erfahrungen sehen und behandeln und gleichzeitig das Gemeinschaftsgefühl im Klassenzimmer aufrechterhalten?

Förderung der wechselseitigen Kommunikation: Welche Praktiken können angewandt werden, um eine sinnvolle, wechselseitige Kommunikation im Klassenzimmer zu fördern? Wie können Lehrer:innen sowohl Schüler:innen als auch sich selbst dazu ermutigen, offen dafür zu sein, voneinander zu lernen?

Umgang mit verinnerlichter Unterordnung: Der Lehrende greift ein, wenn Schüler:innen verinnerlichte Unterordnung zeigen, z. B. durch unnötige Entschuldigungen. Wie können Lehrer:innen verinnerlichte Minderwertigkeitsgefühle bei ihren Schüler:innen erkennen und ansprechen, und welche Strategien können helfen, ein Gefühl der Gleichheit und des Selbstwerts zu fördern?

1.2.1.4 Fazit

Bildung zielt auf Individualisierung und Sozialisierung. Pädagogischer Takt versucht, beide zu balancieren: Gesellschaftliche Normen und Erwartungen werden nicht ignoriert, aber durch eine individualisierte Pädagogik ergänzt, die Eigenständigkeit und kritische Subjektbildung stärkt.

Zugleich wird kritisch angemerkt, dass Individualität nicht allein durch Bildung hervorgebracht werden kann – sie muss in einem Umfeld entstehen, das Vielfalt nicht als Abweichung, sondern als konstitutiv begreift.

Ein taktvoller Umgang mit Diversität verlangt, dass diese nicht als Defizit, sondern als Andersheit mit Eigenwert verstanden wird. Nur so kann Respekt vor der Individualität und der Integrität des Anderen entstehen (vgl. Zirfas & Burghardt 2019).

Das bedeutet auch: Lehrkräfte werden selbst zu Modellen für taktvolles Handeln, wenn sie mit Schüler:innen so umgehen, dass diese wiederum zu taktvollem Handeln befähigt werden.

Referenzen

Bhabha, H. K. (1994). *Der Standort der Kultur*. New York: Routledge.
<https://ia801402.us.archive.org/11/items/TheLocationOfCultureBHABHA/the%20location%20of%20culture%20BHABHA.pdf>

Friesen, N. & Kenklies, K. (2022). *Takt und das pädagogische Verhältnis: Introductory Readings*. New York: Peter Lang.
[https://www.academia.edu/83983226/Tact and the Pedagogical Relation Introductory Readings](https://www.academia.edu/83983226/Tact_and_the_Pedagogical_Relation_Introductory_Readings)

Friesen, N. & Osguthorpe, R. (2018). *Taktgefühl und das pädagogische Dreieck: Die Authentizität von Lehrern in der Beziehung*. In: Teaching and Teacher Education, Vol 70, (2018). 255-264. doi: 10.1016/j.tate.2017.11.023.
[https://www.researchgate.net/publication/321589951 Tact and the pedagogical triangle The authenticity of teachers in relation](https://www.researchgate.net/publication/321589951_Tact_and_the_pedagogical_triangle_The_authenticity_of_teachers_in_relation)

Herbart, Johann Friedrich (1897). *Die Wissenschaft der Erziehung: Ihre allgemeinen Prinzipien, abgeleitet aus ihrem Ziel und der ästhetischen Offenbarung der Welt*.
<https://www.loc.gov/resource/gdclcn.08003284/?st=gallery>

Morris, R. C. (Hrsg.). (2010). *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea*. Columbia University Press. <http://www.>

Spivak, G. C. (2004). *Das Unrecht korrigieren*. In: The South Atlantic Quarterly, 103, Ausgabe Nr. 2/3. [https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Spivak Righting Wrongs.pdf](https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Spivak_Righting_Wrongs.pdf)

Van Manen, M. (1995). *Herbart und der Takt im Unterricht*. In: Hopmann, Stefan und Riquarts, Kurt (Hrsg.), Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim: Beltz.
[https://www.pedocs.de/volltexte/2015/9999/pdf/Manen 1995 Herbart und der Takt im Unterricht.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/9999/pdf/Manen_1995_Herbart_und_der_Takt_im_Unterricht.pdf) (in deutscher Sprache)

Van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315422855.
[https://www.academia.edu/38338414/Pedagogical Tact Knowing What to Do When You Dont Know What to Do chapter 1](https://www.academia.edu/38338414/Pedagogical_Tact_Knowing_What_to_Do_When_You_Dont_Know_What_to_Do_chapter_1)

Zirfas, J. & Burghardt, D. (2019). *Der pädagogische Takt, Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Weinheim: Beltz Juventa. (in deutscher Sprache)



1.2.2 Kultursensibler Unterricht

Kulturell sensibler Unterricht (Culturally Sensitive Teaching, CRT) ist ein Ansatz, der die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Schüler:innen wertschätzt und in den Lernprozess einbezieht. Diese Methode geht über die bloße Anerkennung der Vielfalt hinaus; sie integriert die kulturellen Bezüge und Erfahrungen der Schüler:innen aktiv in alle Aspekte der Bildung ein. Dieser Ansatz macht das Lernen nicht nur verständlicher und fesselnder, sondern fördert auch ein integratives Umfeld, in dem sich die Schüler:innen respektiert und verstanden fühlen.

Im Kern erkennt der kultursensible Unterricht an, dass der kulturelle Hintergrund der Schüler:innen deren Lern-, Kommunikations- und Interaktionsstil beeinflusst. Lehrkräfte, die diesen Ansatz praktizieren, passen ihren Lehrplan, ihre Methoden und ihre Unterrichtsumgebung an die Kulturen, Sprachen und Traditionen der Schüler:innen an. Dies setzt voraus, dass die Lehrkräfte sich ihrer eigenen kulturellen Voreingenommenheit bewusst sind und sich ständig über den Hintergrund ihrer Schüler:innen informieren. Indem die Schüler:innen sich selbst in ihrer Bildung widerspiegeln, können sie einen besseren akademischen Erfolg und ein größeres Zugehörigkeitsgefühl erleben.

Für Schüler:innen mit Migrationsbiographie bedeutet kultursensibler Unterricht die Schaffung eines einladenden Umfelds, das ihre kulturelle Vielfalt würdigt. Dies kann erreicht werden, indem verschiedene Perspektiven in den Lehrplan aufgenommen werden, Materialien verwendet werden, die den Hintergrund der Schüler:innen widerspiegeln, und der Unterricht mit deren Heimatkulturen verknüpft wird. Auch die Überwindung von Sprachbarrieren durch visuelle Hilfsmittel, zweisprachige Ressourcen und sprachsensiblen Unterricht ist wichtig. Die Einbindung von Familien und Gemeinden kann diese Schüler:innen weiter unterstützen und die Kluft zwischen Schule und Privatleben überbrücken. Diese Praktiken verbessern nicht nur die Lernerfahrung von Lernenden mit Migrationsbiographie, sondern fördern auch ihr sozial-emotionales Wohlbefinden (Najjarro 2023).

10

1.2.2.1 "Das Tun ist weniger wichtig als das Sein"

Im kultursensiblen Unterricht spielen die Präsenz, die Authentizität und die Einstellung der Lehrkräfte eine zentrale Rolle bei der Gestaltung ihrer Praxis und der Beeinflussung des Engagements der Schüler:innen. Die Forschung zeigt, dass Lehrkräfte, die Wärme, Einfühlungsvermögen und echtes Interesse am Wohlergehen der Schüler:innen zeigen, ein vertrauensvolles Umfeld fördern, in dem sich die Schüler:innen gesehen und respektiert fühlen, was für sinnvolles Lernen unerlässlich ist. Eine authentische Lehrkraft zu sein bedeutet, Verletzlichkeit zuzulassen und sich auf ehrliche, respektvolle Interaktionen mit den Schüler:innen einzulassen und die Bedeutung kultureller Demut anzuerkennen (Gay, 2018). Anstatt sich ausschließlich auf die Vermittlung von Lehrplänen zu konzentrieren,



sollten Lehrkräfte den Aufbau von Beziehungen und die Schaffung eines Gemeinschaftsgefühls in den Vordergrund stellen. Diese Beziehungen dienen als Grundlage und helfen den Schüler:innen, sich sicher genug zu fühlen, um sich zu engagieren, Fragen zu stellen und aktiv am Unterricht teilzunehmen.

Zu den Merkmalen einer positiven und offenen Einstellung, die einen kulturbewussten Unterricht unterstützen, gehören Neugier, Flexibilität und die Bereitschaft, von den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen der Schüler:innen zu lernen. Lehrkräfte, die mit kulturellem Bewusstsein an den Unterricht herangehen, den Schüler:innen aktiv zuhören und Respekt für unterschiedliche Sichtweisen zeigen, sind eher in der Lage, die Schüler:innen effektiv einzubinden. Die Aufrechterhaltung hoher akademischer Erwartungen bei gleichzeitiger Anpassungsfähigkeit der Unterrichtsstrategien stellt sicher, dass die Bedürfnisse aller Schüler:innen in gleicher Weise erfüllt werden. Auf diese Weise geht kultursensibler Unterricht über die reine Vermittlung von Inhalten hinaus; er wird zu einem dynamischen Prozess, bei dem das "Sein" - im Sinne von echter Fürsorge und Verbundenheit - die Interaktion der Lehrkräfte mit ihren Lernenden und deren Unterstützung bestimmt (Hammond, 2015).

Für Schüler:innen mit Migrationsbiographie kann die positive und authentische Präsenz einer Lehrkraft besonders wirkungsvoll sein. Diese Schüler:innen stehen oft vor besonderen Herausforderungen wie Sprachbarrieren, kulturellen Übergängen und dem Gefühl der Isolation. Lehrer:innen, die kulturelles Verständnis zeigen, indem sie Aspekte der Herkunftskultur der Schüler:innen in den Lehrplan integrieren, helfen ihnen, ihre Identität zu bestätigen und die Kluft zwischen ihren früheren Erfahrungen und der neuen Lernumgebung zu überbrücken.

11

Einfache Gesten wie das Erlernen einiger Sätze in der Muttersprache eines:einer Schülers:Schülerin oder das Einbringen kulturell relevanter Beispiele können den Schüler:innen das Gefühl geben, willkommen zu sein und geschätzt zu werden (Hersi, 2019). Darüber hinaus ist es wahrscheinlicher, dass Lehrkräfte, die auf die Kultur eingehen, flexible Lernumgebungen schaffen, die unterschiedlichen Sprachkenntnissen und Lernstilen gerecht werden und es Schüler:innen mit Migrationsbiographie ermöglichen, sich akademisch und sozial zu entwickeln. Indem sie ein echtes Interesse an ihrem kulturellen Hintergrund und ihren Lebenserfahrungen zeigen, können Lehrkräfte diesen Schüler:innen mit Migrationsbiographie dabei helfen, Selbstvertrauen aufzubauen und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln, das für ihren Gesamterfolg im Klassenzimmer entscheidend ist.

1.2.2.2 Diskussion über die Bedeutung von Haltungen

Die Reflexion von Voreingenommenheiten und Stereotypen ist ein wichtiger erster Schritt zur Entwicklung kultureller Sensibilität und zur Förderung eines integrativen Klassenzimmers. Im Folgenden wird untersucht, wie Lehrkräfte über ihre eigenen



Voreingenommenheiten nachdenken und sich mit ihnen auseinandersetzen können und wie sie diese Reflexion nutzen können, um ein engagierteres und gerechteres Lernumfeld zu schaffen.

Erkundung von Strategien zur Entwicklung einer integrativen Denkweise und kultureller Sensibilität.

Reflektieren der eigenen Voreingenommenheiten:

1. Welche Stereotypen könnte ich als Lehrkraft haben?

Jeder Mensch, auch eine Lehrkraft, kann unbewusste Voreingenommenheiten und Stereotypen haben, die oft durch gesellschaftliche Einflüsse, persönliche Erfahrungen und Darstellungen in den Medien geprägt sind. Bei Lehrkräften können sich diese Voreingenommenheiten in Form von Annahmen über die akademischen Fähigkeiten, das Verhalten oder die Motivation von Schüler:innen auf der Grundlage ihres kulturellen Hintergrunds, ihrer Sprache, ihres sozioökonomischen Status oder ihrer Familiendynamik manifestieren. So könnte eine Lehrkraft beispielsweise annehmen, dass ein:e Schüler:in aus einem einkommensschwachen Haushalt nicht genügend elterliche Unterstützung erhält oder dass ein:e Schüler:in mit einem Akzent Schwierigkeiten beim Sprachverständnis hat. Das Vorhandensein dieser Stereotypen anzuerkennen, ist von entscheidender Bedeutung, da nicht hinterfragte Voreingenommenheiten zu ungerechten Unterrichtspraktiken und niedrigeren Erwartungen führen können, was sich letztlich auf die Ergebnisse der Schüler:innen auswirkt (Hammond, 2015).

12

2. Woher kommen meine Voreingenommenheiten und wie kann ich sie überwinden?

Stereotype sind oft tief verwurzelt und durch kulturelle Erzählungen, frühere Erfahrungen und vorherrschende soziale Perspektiven geprägt. Sie können durch die Medien, die Einstellung der Gemeinschaft und sogar durch Bildungssysteme, die unbeabsichtigt bestimmte kulturelle Normen gegenüber anderen bevorzugen, aufrechterhalten werden. Um diese Voreingenommenheit zu überwinden, müssen sich Lehrkräfte kontinuierlich selbst reflektieren und weiterbilden. Strategien wie das Führen eines Reflexionstagebuchs, das Einholen von Feedback von Kolleg:innen und die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen, die sich auf Gleichberechtigung und Anti-Bias-Erziehung konzentrieren, sind wirksame Instrumente (Gay, 2018). Darüber hinaus kann eine wachstumsorientierte Denkweise - bei der Lehrkräfte ihre Annahmen aktiv hinterfragen und von ihren Schüler:innen lernen - beim Abbau von Stereotypen helfen. Die Entwicklung eines Verständnisses für die Lebenserfahrungen der Schüler:innen und ein offener Dialog sind wirksame Mittel, um vorgefasste Meinungen durch eine differenziertere Sicht auf jede:n Schüler:in als Individuum zu ersetzen (Milner, 2020).



3. Wie kann ich meinen Schüler:innen dabei helfen, sich selbst und ihre Gemeinschaften als Teil der Schule zu sehen, was zu mehr Engagement und Erfolg führt?

Die Schaffung eines Gefühls der Zugehörigkeit für Schüler:innen beinhaltet die Anerkennung ihrer Identität und ihrer Erfahrungen im schulischen Umfeld. Dies beginnt damit, dass kulturell relevante Materialien und Perspektiven in den Lehrplan integriert werden, damit die Schüler:innen sich in dem, was sie lernen, wiederfinden. Die Lehrkräfte können die Schüler:innen auch ermutigen, ihre kulturellen Hintergründe mitzuteilen und diese Erfahrungen in die Diskussionen und Projekte der Klasse einzubringen. Die Förderung einer inklusiven Klassenkultur, die Vielfalt zelebriert, trägt dazu bei, dass sich die Schüler:innen wertgeschätzt und verbunden fühlen, was ihr Engagement und ihre Motivation steigert. Darüber hinaus können der Aufbau enger Beziehungen zu den Schüler:innen und ein echtes Interesse an ihrem Leben sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule ihr Zugehörigkeitsgefühl und ihr akademisches Selbstvertrauen erheblich stärken (Ladson-Billings, 2009). Wenn man die Schüler:innen dazu ermutigt, die Vorteile ihrer Gemeinschaft - also kulturelles Wissen, Sprachen und Traditionen - als wertvolle Ressourcen auf ihrem Lernweg zu sehen, trägt dies zu einem positiven Selbstkonzept und einer größeren Investition in ihre Bildung bei.

1.2.2.3 Haltung und Werte im kulturelevanten Unterricht: Einstellungseigenschaften von Lehrkräften

13

Kulturell relevante Pädagogik beschränkt sich nicht auf Methoden oder Inhalte – sie ist vor allem eine Frage der inneren Haltung. Lehrkräfte, die in diversen Klassenzimmern wirksam sein wollen, benötigen bestimmte Kernqualitäten, die es ihnen ermöglichen, mit Empathie, Reflexivität, Mut und Gerechtigkeitsinn auf die individuellen und kulturellen Hintergründe ihrer Schüler:innen einzugehen und ein inklusives, respektvolles Lernklima zu schaffen.

Kernqualitäten, die Lehrer:innen entwickeln sollten:

- Sinn für den Auftrag

Ein reflektiertes Bildungsverständnis von Lehrkräften umfasst ein tiefes Engagement für Chancengerechtigkeit im schulischen Lernen sowie für die ganzheitliche Entwicklung aller Schüler:innen. Dieses Engagement basiert auf der Überzeugung, dass Bildung mehr ist als reine Wissensvermittlung – sie kann und soll sozialen Wandel anstoßen und gesellschaftliche Teilhabe fördern.

Lehrkräfte mit einem ausgeprägten Sinn für diesen Auftrag begnügen sich nicht damit, fachliche Inhalte zu unterrichten. Sie gestalten bewusst eine Lernumgebung, in der sich Schüler:innen gesehen, gehört und ernst genommen fühlen. Ein zentrales Element dabei ist die authentische Auseinandersetzung mit dem kulturellen Hintergrund der Lernenden.



Indem Lehrkräfte echtes Interesse an den Lebensrealitäten ihrer Schüler:innen zeigen – statt in oberflächlichen Interaktionen zu verharren – können sie Vertrauen aufbauen und Beziehungen entwickeln, die tieferes Lernen, Partizipation und Selbstwirksamkeit ermöglichen.

- **Solidarität mit und Empathie für Schüler:innen**

Um Schüler:innen wirksam zu unterstützen, brauchen Lehrkräfte mehr als Fachkompetenz – sie müssen Solidarität und Empathie bewusst entwickeln und pflegen.

Solidarität bedeutet, sich an die Seite der Schüler:innen zu stellen, ihre Herausforderungen wahrzunehmen und sich aktiv für ihre Interessen und Bedürfnisse einzusetzen – besonders dann, wenn diese im Schulalltag strukturell benachteiligt sind.

Empathie heißt, den Schüler:innen aufmerksam zuzuhören, ihre Perspektiven ernst zu nehmen und ihre Lebenswelt als bedeutsam anzuerkennen.

Ein inklusives Unterrichtsklima entsteht dort, wo kulturelle Hintergründe nicht ignoriert oder stereotypisiert, sondern mit Respekt und echtem Interesse begegnet wird. Lehrkräfte sollten deshalb eine offene Haltung einnehmen, die Raum für individuelle Erfahrungen lässt – anstatt kulturelle Zugehörigkeit auf vereinfachende Zuschreibungen zu reduzieren.

Ein solches empathisches und solidarisches Handeln schafft Vertrauen und legt den Grundstein für tragfähige pädagogische Beziehungen, in denen sich Schüler:innen sicher, respektiert und ernst genommen fühlen. Nur in diesem Klima kann echtes Lernen und persönliche Entwicklung stattfinden.

14

- **Mut, das gängige Wissen in Frage zu stellen**

Wirksame Lehrkräfte zeichnen sich dadurch aus, dass sie bestehende Wissensformen, pädagogische Routinen und dominante Erzählungen kritisch hinterfragen – anstatt sie unreflektiert zu reproduzieren. Dieser Mut zur Kritik ist eine zentrale Voraussetzung für die Gestaltung eines inklusiven und gerechten Lernumfelds.

Lehrkräfte, die unterschiedliche Perspektiven – insbesondere marginalisierte oder unterrepräsentierte Stimmen – bewusst in ihren Unterricht einbeziehen, tragen dazu bei, ein breiteres, gerechteres Verständnis von Welt und Wissen zu vermitteln. Indem sie konventionelle Inhalte, Materialien und Sichtweisen auf den Prüfstand stellen, können sie Lehrpläne entwickeln, die den kulturellen Erfahrungen und Lebensrealitäten ihrer Schüler:innen näherkommen.

Diese Haltung bedeutet nicht Ablehnung von Wissen, sondern eine differenzierte Auseinandersetzung mit dessen Herkunft, Wirkung und Ausschlussmechanismen. Sie fördert eine kritisch-reflexive Lernkultur, in der alle Schüler:innen mit ihren



Perspektiven sichtbar werden und sich wiederfinden können – ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zu Bildungsgerechtigkeit.

- Improvisation

Improvisation beschreibt die Fähigkeit von Lehrkräften, spontan, flexibel und situationssensibel auf sich wandelnde Bedürfnisse ihrer Schüler:innen und die Dynamik im Unterricht zu reagieren. Sie bedeutet, im Moment handlungsfähig zu bleiben, auch wenn der Unterrichtsverlauf nicht planmäßig verläuft oder neue Impulse auftauchen.

Effektive Lehrkräfte passen ihre Methoden und didaktischen Entscheidungen laufend an das aktuelle Geschehen im Klassenzimmer an – basierend auf Echtzeit-Feedback, Beobachtungen und einem feinen Gespür für das, was die Schüler:innen gerade brauchen.

Gerade im Kontext kulturell relevanter Pädagogik ist diese Form der Flexibilität zentral: Nur wenn Lehrkräfte bereit und in der Lage sind, ihre Ansätze an die vielfältigen kulturellen Erfahrungen, Ausdrucksformen und Lernstile ihrer Schüler:innen anzupassen, können sie wirklich inklusiv unterrichten.

Improvisation ist dabei kein Zeichen von Planlosigkeit, sondern Ausdruck einer reflexiven, professionellen Haltung, die Komplexität anerkennt und aktiv damit umgeht. Sie erlaubt es Lehrkräften, auf das Unvorhersehbare zu reagieren, Verbindungen herzustellen und Lernprozesse lebendig und relevant zu gestalten – besonders in heterogenen Klassenzimmern.

15

- Leidenschaft für soziale Gerechtigkeit

Eine tief empfundene Leidenschaft für soziale Gerechtigkeit motiviert Lehrkräfte dazu, Bildungsungleichheiten aktiv anzusprechen und sich für strukturelle Veränderungen im Schulsystem einzusetzen. Sie begnügen sich nicht mit formaler Gleichbehandlung, sondern streben tatsächliche Chancengleichheit an – unabhängig von Herkunft, Sprache, Geschlecht, Religion oder anderen Differenzmerkmalen.

Lehrkräfte mit diesem Engagement setzen sich bewusst dafür ein, Voreingenommenheiten zu erkennen und abzubauen, marginalisierte Perspektiven sichtbar zu machen und dafür zu sorgen, dass alle Schüler:innen mit ihrer Stimme, ihren Erfahrungen und ihrem Potenzial gehört und ernst genommen werden.

Zur Umsetzung gehört auch, kulturell relevante Pädagogik nicht nur als Methode, sondern als Grundhaltung in den Unterricht zu integrieren. Sie hören ihren Schüler:innen aktiv zu, erkennen deren Bildungsbedürfnisse an und gestalten Lernprozesse so, dass sie gerecht, inklusiv und befähigend sind.

Diese Leidenschaft ist nicht nur emotional, sondern auch professionell fundiert: Sie fordert Lehrkräfte heraus, sich selbstkritisch mit Machtverhältnissen



auseinanderzusetzen und Schule als Ort zu verstehen, an dem gesellschaftliche Veränderung beginnen kann – durch Bildung, Beziehung und Haltung.

Die Bedeutung von echtem Interesse und respektvoller Anerkennung gegenüber dem kulturellen Hintergrund der Schüler:innen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden – insbesondere dann, wenn es darum geht, vertrauensvolle Beziehungen im Klassenzimmer aufzubauen. Dabei gilt es, eine entscheidende Gratwanderung zu meistern:

Lehrkräfte müssen vermeiden, in die sogenannte „Exotikfalle“ zu tappen – also kulturelle Unterschiede zu überhöhen, zu romantisieren oder als stereotype Projektionsfläche zu benutzen. Stattdessen geht es darum, Schüler:innen als individuelle Persönlichkeiten mit komplexen, mehrschichtigen kulturellen Prägungen wahrzunehmen und mit Offenheit sowie Lernbereitschaft auf ihre Erfahrungen einzugehen.

Können kulturbezogene Pädagogik und aktives Zuhören Teil eines solchen Ansatzes sein? Ja – und zwar im Zentrum.

Kulturell relevante Pädagogik (vgl. Ladson-Billings) und aktives Zuhören gehören zu den zentralen Grundhaltungen, die diesen differenzierten und respektvollen Umgang mit Vielfalt ermöglichen. Kulturell relevante Pädagogik hilft Lehrkräften dabei, Unterrichtsinhalte und Lernformen so zu gestalten, dass sie die Lebensrealität und Erfahrungsperspektiven der Schüler:innen widerspiegeln und ernst nehmen. Dies fördert nicht nur höhere Motivation und Beteiligung, sondern stärkt auch das Selbstwertgefühl und die Zugehörigkeitserfahrung der Lernenden.

16

Aktives Zuhören ermöglicht es, die einzigartigen Sichtweisen und Bedürfnisse der Schüler:innen wirklich zu verstehen – nicht nur oberflächlich zu registrieren. Es erfordert von Lehrkräften, sich zurückzunehmen, wertfrei zuzuhören, nachzufragen und auch Unerwartetes anzunehmen.

Wenn diese beiden Ansätze zusammenwirken – eingebettet in eine Haltung von Empathie, Reflexivität und Respekt – entsteht ein Unterricht, der nicht nur inhaltlich wirksam, sondern auch beziehungssensibel und gerecht ist.

Fazit: Indem Lehrkräfte die beschriebenen Kernqualitäten in ihrer Haltung verankern und kulturell relevante Pädagogik mit aktivem Zuhören verbinden, schaffen sie ein Lernumfeld, das kulturelle Identität als Ressource begreift, Stereotype aktiv vermeidet und gerechtere sowie wirksamere Bildungschancen für alle Schüler:innen ermöglicht.

1.2.2.4 Soziale Inklusion in Peer-Gruppen fördern: Stufenmodell und praxisnahe Handlungsansätze

Soziale Inklusion gelingt nicht allein durch organisatorische Integration oder sprachliche Förderung – sie entsteht dort, wo Schüler:innen sich in ihrer Peer-Gruppe zugehörig, anerkannt und respektiert fühlen. Damit dies in diversen Klassenzimmern gelingt,



benötigen Schulen ein mehrstufiges Konzept zur Förderung von Zugehörigkeit, aktiver Teilhabe und solidarischer Gemeinschaft – gerade im Alltag von Schüler:innen mit Migrationsbiografie oder anderen Differenzenerfahrungen.

Das folgende Stufenmodell beschreibt vier Handlungsebenen mit wachsendem Interventionsbedarf, die Lehrkräfte und Schulen dabei unterstützen können, soziale Inklusion gezielt zu fördern.

Stufe 1: Ein inklusives Klassenzimmerklima schaffen

Ziel ist der Aufbau eines sozialen Lernraums, in dem sich alle Schüler:innen willkommen, sicher und wertgeschätzt fühlen – unabhängig von kultureller, sprachlicher oder sozialer Herkunft.

Handlungsansätze:

- **Kulturelle Sichtbarkeit und Repräsentation:**
Gestaltung von Klassenräumen und Lernmaterialien, die unterschiedliche kulturelle Lebenswelten sichtbar machen (z. B. Plakate, Buchempfehlungen, Sprachenwand).
- **Thematisierung von Vielfalt im Unterricht:**
Integration vielfältiger Perspektiven in Fachinhalte, z. B. durch Literatur aus der Diaspora, biografisches Lernen oder Mehrsprachigkeit als Thema.
- **Wertschätzende Gesprächskultur:**
Förderung von gegenseitigem Zuhören, Interesse und Respekt – auch in alltäglichen Peer-Interaktionen.
- **Rituale des Teilens und Feierns:**
Gelegenheiten schaffen, in denen Schüler:innen ihre kulturellen Traditionen vorstellen, Gemeinsamkeiten entdecken und Unterschiede positiv erfahren können.

17

Stufe 2: Soziale Spannungen und Mikroausgrenzung erkennen und bearbeiten

Ziel ist die Sensibilisierung für subtile Formen der Ausgrenzung – etwa durch Sprachbarrieren, Stereotypisierungen oder informelle Gruppendynamiken – und aktives Gegensteuern.

Handlungsansätze:

- **Peer-Sensibilisierung:**
Thematisierung von Vorurteilen, Mikroaggressionen und Alltagsrassismus im Unterricht; Förderung einer reflektierten Haltung unter Schüler:innen.
- **Dialogische Formate:**
Einsatz von Methoden wie Erzählcafés, Dialogkreisen oder „Kulturellen Interviews“, um gegenseitiges Verständnis zu fördern.



- Reflexion sozialer Rollen im Klassenzimmer:
Wer wird oft unterbrochen? Wer übernimmt Verantwortung? Wer gehört (nicht) dazu? → Beobachtungen gemeinsam besprechbar machen.
- Moderierte Gruppenprozesse:
Bewusst heterogene Gruppenarbeiten gestalten und durch Lehrkraft oder Schülerpat:innen begleiten, um Ausschlussprozesse zu vermeiden.

Stufe 3: Peer-basierte Unterstützungsstrukturen aufbauen

Ziel ist es, soziale Inklusion langfristig zu sichern durch institutionalisierte Formen der Peer-Beteiligung und Schüler:innen-Empowerment.

Handlungsansätze:

- Patenschaftsprogramme:
Einführung von Willkommenspat:innen oder Buddy-Systemen, bei denen erfahrene Schüler:innen neuen oder benachteiligten Lernenden zur Seite stehen.
- Peer-Mediation und Konfliktlots:innen:
Ausbildung und Begleitung von Schüler:innen, die in Konflikten vermitteln und Mitschüler:innen unterstützen – auch kultursensibel.
- Peer-Learning & kooperative Lernformate:
Didaktische Settings, die Zusammenarbeit, gemeinsame Verantwortungsübernahme und soziale Integration fördern – z. B. Think-Pair-Share, Lerntandems, Gruppenportfolios.
- Schüler:innenparlamente und Beteiligungsgremien:
Strukturen schaffen, in denen Schüler:innen Mitsprache erleben und Verantwortung übernehmen – auch für inklusive Anliegen.

18

Stufe 4: Begleitung in Krisensituationen und gezielte Intervention

Ziel ist das Eingreifen in akuten Fällen von Ausgrenzung, Mobbing oder struktureller Benachteiligung, um sichere Rahmenbedingungen wiederherzustellen und langfristige Inklusion zu ermöglichen.

Handlungsansätze:

- Restaurative Praktiken bei Konflikten:
Vermittlungsformate wie Konfliktgespräche, Wiederherstellungskreise und individuelle Begleitung, bei denen Beziehung und Verantwortung im Mittelpunkt stehen.
- Kultursensible Beratung:
Kooperation mit Schulsozialarbeit, Kulturmediator:innen oder externen Beratungsstellen, um Schüler:innen mit mehrfacher Belastung gezielt zu unterstützen.



- Klare Anti-Diskriminierungsregelungen:
Umsetzung und Kommunikation von Schutzkonzepten und Meldewegen bei Rassismus, Mobbing oder Diskriminierung.
- Anlaufstellen für Betroffene:
Einrichtung von Vertrauenspersonen oder Beschwerdestellen, die niedrigschwellig erreichbar sind und echte Handlungsmöglichkeiten bieten.

Damit diese Maßnahmen wirksam greifen, müssen sie in einen **übergreifenden pädagogischen Rahmen** eingebettet sein. Dieser orientiert sich an drei zentralen Prinzipien kulturell relevanter Bildung:

- **Lernen fördern:** Fokus auf kognitive Entwicklung, kritisches Denken und Problemlösung – Schüler:innen werden als aktive, fähige Lerner:innen angesprochen.
- **Kulturelle Kompetenz stärken:** Wertschätzung der eigenen Herkunft, Erweiterung interkultureller Perspektiven und Förderung von Austausch.
- **Kritisches Bewusstsein entwickeln:** Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Ungleichheiten, Förderung von Haltung, Positionierung und Engagement.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Soziale Inklusion in Peer-Gruppen braucht mehr als gute Absicht. Sie erfordert strukturelle Räume, pädagogische Sensibilität und langfristige Beziehungsgestaltung.

19

Lehrkräfte haben dabei eine Schlüsselrolle – als Ermöglicher:innen, als Vorbilder und als aktive Mitgestalter:innen eines respektvollen, gerechten und vielfältigen Lernumfelds.

1.2.2.5 Integration kulturellen Wissens in pädagogisches Handeln

In einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft ist es für Lehrkräfte unerlässlich, nicht nur über pädagogisches Fachwissen, sondern auch über kulturelles Wissen zu verfügen – und dieses gezielt in ihr tägliches Handeln im Unterricht und im Schulalltag zu integrieren.

Das bedeutet: Ihre didaktischen Entscheidungen, die Gestaltung von Lernprozessen, die Auswahl von Inhalten und Ihre Kommunikation mit Schüler:innen sollten so ausgerichtet sein, dass sie an die Lebensrealitäten, Erfahrungen und sozialen Kontexte aller Lernenden anschließen.

Kulturelles Wissen hilft Ihnen, Unterricht zugänglicher, bedeutsamer und gerechter zu gestalten. Es ermöglicht Ihnen, unterschiedliche Bedürfnisse zu erkennen, Identität zu stärken und ein Lernumfeld zu schaffen, in dem sich alle Schüler:innen respektiert, angesprochen und einbezogen fühlen.



Im Folgenden finden Sie zentrale Handlungsfelder, in denen Sie kulturelles Wissen gezielt in Ihre pädagogische Praxis einfließen lassen können.

1. Vielfalt sichtbar machen – durch Materialien, Bilder und Inhalte

Ein erster Schritt zur Anerkennung kultureller Vielfalt liegt in der Auswahl und Darstellung von Lerninhalten sowie in der Gestaltung der Lernumgebung.

Was Sie konkret tun können:

- **Vielfältige Darstellungen in Unterrichtsmaterialien:** Achten Sie darauf, dass Lehrwerke, Texte, Bilder, Filme und Beispiele verschiedene kulturelle Perspektiven und Identitäten repräsentieren.
- **Inklusive visuelle Gestaltung des Klassenzimmers:** Nutzen Sie Poster, Präsentationen oder Ausstellungen, die die kulturelle Vielfalt Ihrer Lerngruppe widerspiegeln und das Zugehörigkeitsgefühl stärken.

Diese Maßnahmen signalisieren: „**Du bist hier gemeint. Deine Geschichte gehört dazu.**“

2. Themen kontextualisieren – soziale Realitäten sichtbar machen

Ein kulturreflexiver Unterricht berücksichtigt, wie gesellschaftliche Strukturen Lern- und Lebenserfahrungen beeinflussen – z. B. durch soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit oder Geschlechterrollen.

20

Was das für Ihre Praxis bedeutet:

- **Kontextualisieren Sie Inhalte:** Verknüpfen Sie historische, literarische oder aktuelle Themen mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit, Migration, Machtverhältnissen und Perspektivenvielfalt.
- **Ermöglichen Sie kritische Auseinandersetzung:** Unterstützen Sie Ihre Schüler:innen darin, soziale Konstrukte (z. B. „Normalität“, „Anderssein“) zu hinterfragen und deren Auswirkungen auf Lebensverläufe zu verstehen.

So fördern Sie nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch **kritisches Denken und gesellschaftliche Sensibilität**.

3. Identität stärken und gleichzeitig Leistung fördern

Kulturell relevantes Lehren bedeutet nicht, Erwartungen zu senken. Im Gegenteil: Es bedeutet, Leistungsförderung und Identitätsstärkung miteinander zu verbinden.

Was Sie tun können:



- **Beziehen Sie kulturelle Hintergründe in die Planung ein:** Gestalten Sie Unterrichtseinheiten so, dass sie Bezüge zu Herkunft, Sprache und Lebenserfahrung der Lernenden ermöglichen.
- **Wertschätzen Sie Identität aktiv:** Nutzen Sie Aktivitäten, Projekte oder Diskussionen, in denen Schüler:innen ihre Perspektiven einbringen und sich mit ihren Beiträgen sichtbar machen können.

Wenn sich Schüler:innen mit dem Lernstoff identifizieren können, steigt die **Motivation**, das **Selbstbewusstsein** und die Bereitschaft zur aktiven **Beteiligung**.

4. Kommunikationsstile verstehen und angemessen reagieren

Sprachliche und nonverbale Kommunikationsformen unterscheiden sich oft deutlich – abhängig von kultureller Prägung, Erziehung oder Alltagserfahrung.

Wie Sie bewusst reagieren können:

- **Erkennen Sie Unterschiede in der Kommunikation:** Manche Schüler:innen kommunizieren indirekt oder zurückhaltend, andere sehr direkt – beides kann Missverständnisse auslösen, wenn es nicht eingeordnet wird.
- **Passen Sie Ihre Interaktionen an:** Variieren Sie Ihre Gesprächsführung, setzen Sie unterschiedliche Frageformen ein und geben Sie Raum für verschiedene Ausdrucksweisen.

21

So fördern Sie **Verständigung, Vertrauen und respektvolles Miteinander**.

5. Vorwissen und kulturelle Erfahrungen einbeziehen

Wissen baut auf bereits Gelerntem und Erlebtem auf. Nutzen Sie das, was Ihre Schüler:innen mitbringen, als Brücke zu neuen Inhalten.

Konkrete Möglichkeiten:

- **Aktivieren Sie vorhandenes Wissen:** Fragen Sie gezielt nach Erfahrungen, Deutungsmustern und Beispielen aus dem Alltag der Lernenden.
- **Nutzen Sie kulturell relevante Kontexte:** Verwenden Sie Aufgabenstellungen, Geschichten oder Fallbeispiele, die an die Lebenswelt Ihrer Schüler:innen anschließen – das macht Lernen bedeutsam und nachhaltig.

Wenn Sie kulturelles Wissen gezielt in Ihr pädagogisches Handeln einbinden, tragen Sie entscheidend dazu bei, Chancengleichheit, Zugehörigkeit und Teilhabe im Klassenzimmer zu ermöglichen. **Kultursensibles Unterrichten ist kein zusätzliches Element, sondern ein wesentlicher Bestandteil von Professionalität im Lehrberuf.** Es geht darum, Bildung gerecht, relevant und menschlich zu gestalten – für alle.

Referenzen



Kofinanziert von der
Europäischen Union

Von der Europäischen Union finanziert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen des Autors bzw. der Autoren und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union oder der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) wider. Weder die Europäische Union noch die EACEA können dafür verantwortlich gemacht werden.

Gay, G. (2018): *Preparing for culturally responsive teaching*.
[https://www.design.iastate.edu/imgFolder/files/Culturally Responsive Teaching Geneva Gay.pdf](https://www.design.iastate.edu/imgFolder/files/Culturally_Responsive_Teaching_Geneva_Gay.pdf)

Hammond, Z. (2015): *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin.
https://www.corwin.com/docs/default-source/booksamples/241754---2024-03-15t133100-hammond-look-insid.pdf?sfvrsn=8e2d7cc6_0&srsltid=AfmBOorkUSm45qfmX-cAdHmGjh_lyq681EmHWZRt4Lw4NWS6d7MjE7qf

Hersi, A. A. (2019): *Culturally responsive pedagogy and the education of immigrant and refugee youth*. In A. F. Ball (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press.

Najarro, M. W. (2023, March 24): *What is culturally responsive teaching?* Education Week,
<https://www.edweek.org/teaching-learning/culturally-responsive-teaching-culturally-responsive-pedagogy/2022/04>

Nieto, S. (2005): *Why we teach*. Teachers College Press.