



Emir.prof. Dr.habil. psych. Josef Held

Interkulturelle Erziehung und Migrationsfragen¹

»Interkulturelle Erziehung« ist die pädagogische Antwort auf neue gesellschaftliche Problemlagen. „Die Mehrzahl der bestehenden Konzepte interkulturellen Lernens haben sich als Ansätze der pädagogischen Praxis entwickelt, d.h. die praktische Aufgabenbewältigung hatte in den meisten Fällen Vorrang vor theoretischen Begründungen.“ (Sternecker & Treuheit, 1994: 31 im Handbuch für interkulturelles Lernen).

Im Folgenden werde ich mich um wissenschaftliche Begründungen bemühen, d.h. ich werde im ersten Teil die Entwicklung der vorhandenen interkulturellen Konzepte vorstellen, anschließend - im zweiten Teil - folgt die kritisch-psychologische Reflexion; dann die kritisch-gesellschaftstheoretische und schließlich werde ich zum Schluss über Ansätze interkulturellen Lernens, d.h. über die pädagogischen Konsequenzen berichten.

1. Die Entstehung der interkulturellen Pädagogik aus gesellschaftlichen Problemlagen.

Es sind im Wesentlichen *zwei gesellschaftliche Phänomene*, die als Gründe für die Notwendigkeit interkulturelle Pädagogik immer wieder genannt werden: *die internationalen Wanderungs- und Fluchtbewegungen und die zunehmende Internationalisierung bzw. »Globalisierung«* (Otten & Treuheit, 1994: 11).

Die internationalen Wanderungs- und Fluchtbewegungen, d.h. die Migration haben dazu geführt, dass immer mehr »Fremde« integriert werden sollen oder integriert werden wollen. Als Folge wird oft genannt, dass sich bei den Einheimischen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit ausbreiten.

¹ Materiāls sagatavots projekta „Atšķirīgs klients daudzveidīgā Latvijā: stiprinot daudzveidības un starpkultūru kompetences” aktivitātes 3 „Kapacitātes celšanas apmācību seminārs” ietvaros. Projekts tiek īstenots ar Eiropas Trešo valstu valstspiederīgo integrācijas fonda atbalstu (Fonds 75% un valsts budžeta līdzekļi 25%).

Das zweite Phänomen der Internationalisierung bedeutet, dass der internationale Austausch und die internationale Zusammenarbeit offenbar zunehmen, dass sich nicht nur der Tourismus globalisiert, sondern auch Kultur und Wirtschaft. Es scheint kaum mehr möglich, sich im eigenen Land abzuschließen.

Die interkulturelle Pädagogik entstand in Deutschland erst vor 20 Jahren als Antwort auf die Arbeitsmigration (vgl. Auernheimer, 2003). Am Beginn der Bemühungen um eine interkulturelle Erziehung stand in Westdeutschland die sogenannte „Ausländerpädagogik“. Sie bemühte sich um die Integration der Kinder der ersten Arbeitsmigranten aus Südeuropa. Der zentrale Ort dafür waren Kindergarten und Schule (Haller, 1994: 29ff). Integration wurde dabei einseitig als Aufgabe der Migranten verstanden.

Als man feststellte, dass Integrationsbemühungen nur gelingen können, wenn auch die Einheimischen in einen Lernprozess eintreten, begann man das interkulturelle Lernen als wechselseitigen, d.h. interaktiven Lernprozess zu konzeptualisieren. Als Ziel dieser interkulturellen Erziehung kann man definieren, das Leben in multikulturellen Situationen gut zu bewältigen (Auernheimer, 2003). Interkulturelles Lernen für eine multikulturelle Gesellschaft wäre hier das Motto (dazu kritisch: Graser, 1994).

Inzwischen sind in Deutschland unterschiedliche Gruppen von Migranten hinzugekommen und in das Blickfeld der interkulturellen Pädagogik getreten. Neben die klassischen Arbeitsmigranten, deren Schwerpunkt sich zu den Türken verschob, sind neue Formen von Arbeitstourismus getreten, d.h. Menschen, die sich nur kurzzeitig in Deutschland aufhalten. Hinzu kamen Flüchtlinge, die um Asyl nachsuchen, Flüchtlinge aus Kriegsgebieten, außerdem Aussiedler aus Osteuropa und den GUS Staaten der ehemaligen Sowjetunion.

Entsprechend haben sich auch die Konzepte zur interkulturellen Pädagogik ausdifferenziert. An den jeweiligen pädagogischen Zielsetzungen erkennt man im Allgemeinen die jeweilige Bezugsgruppe. Das Ziel der Toleranz verweist v.a. auf die Flüchtlinge, Verständnis für andere auf die klassischen Arbeitsmigranten. Vor allem bei den Einheimischen sollen dabei Toleranz und Verständnis erreicht und Fremdenfeindlichkeit und Rassismus bekämpft werden. Integration als pädagogisches Ziel richtet sich dagegen meist auf Aussiedler und die Kinder von Arbeitsmigranten.

Die Palette der Ziele erweiterte sich mit dem *Phänomen der Internationalisierung*. Hier setzte die interkulturelle Pädagogik beim traditionellen Jugendaustausch und speziell beim Schüleraustausch an. Wurde dafür früher das Ziel der Völkerverständigung vorangestellt, so spricht man heute vom Ziel der interkulturellen Handlungskompetenz. Die Menschen sollen vor allem kompetent werden für den internationalen Personenaustausch in einer transnationalen Welt. Zunehmend etabliert sich auch ein neues pädagogisches

Anwendungsfeld für interkulturelle Lernkonzepte, das interkulturelle Managementtraining, d.h. die Vorbereitung und Schulung von Fach- und Führungskräften auf einen Auslandseinsatz. Hierbei ist die Sensibilisierung für „Kulturstandards“ zur Erhöhung der interkulturellen Handlungskompetenz ein zentrales pädagogisches Ziel (Thomas, 1996: 107ff).

Mit den europäischen Integrationsbemühungen kam in jüngster Zeit ein neues Ziel hinzu, die Förderung einer Europäischen Identität. Die Europäische Union fördert dieses Ziel mit umfangreichen Programmen.

Es fehlt offenbar auf dem Gebiet der interkulturellen Pädagogik nicht an heterogenen Zielen, Zielgruppen und Maßnahmen. *Meine These ist, dass in der interkulturellen Pädagogik, d.h. in Wissenschaft und Praxis interkulturellen Lernens kurzschlüssig gesellschaftliche Anforderungen übernommen werden und der Subjektcharakter des Lernens ignoriert wird. Beides trägt zu einer bornierten Praxis bei, die oft das Gegenteil von dem erreicht, was sie beabsichtigt.*

2. Die Problematiken interkultureller Erziehung

- *Vernachlässigung des Lernsubjekts*

Sieht man sich die eingangs erwähnten Lernziele an, so fällt auf, dass hier immer gesellschaftliche Anforderungen und Probleme in pädagogische Ziele umformuliert werden, *die Ziele der Adressaten aber nicht vorkommen.*

Wenn z.B. Rassismus zum Problem wird, erklärt man den Abbau von Vorurteilen und Rassismus zum pädagogischen Ziel. Wichtig scheint mir daran, dass eine Umformung der Problemlage erfolgt. Ein gesellschaftlich erzeugtes und strukturell verankertes Problem wird so formuliert, dass es Personengruppen attribuiert werden kann. In der pädagogischen Umformulierung sind nicht mehr die rassistischen gesellschaftlichen Strukturen und Diskurse das Problem, sondern die Vorurteile von Menschen. Das pädagogische Ziel des interkulturellen Lernens wird damit die Veränderung von Menschen. Niemand fragt danach, ob diese Menschen auch geändert werden wollen, oder sich selbst verändern wollen. Stattdessen werden pädagogische Methoden ausgearbeitet.

In der Schule kann man die Illusion der direkten Durchsetzung von Zielen in Effekte lange aufrechterhalten, solange die Fremdbestimmung dominiert. Die Ziele werden dort in Lehrpläne und Lehrstoff umgesetzt, ohne dass nach den Lernzielen der Schüler gefragt wird. Das ist allen selbstverständlich. Kein Wunder, dass das bevorzugte Feld der interkulturellen Pädagogik die Schule ist. Die Schüler und Schülerinnen sind aber keineswegs den Erziehungseinwirkungen hilflos ausgeliefert: „Wenn man den SchülerInnen unter Ausklammerung ihrer eigenen Subjektivität ihre rassistischen Einstellungen aberziehen will, sie also in ihrer Weltsicht und personalen Integrität von vorneherein negiert, muss man sich eigentlich nicht wundern, wenn sie da nicht mitspielen, sondern durch Demonstration von gewünschten Erziehungsergebnissen sich gegenüber jeder Einmischung in ihre inneren Angelegenheiten abschirmen.“ (Holzkamp, 1997: 14)

- *Die Defizitorientierung*

Dies verweist auf ein weiteres Problem: Den Adressaten müssen persönliche Defizite attestiert werden - gerne wird ihnen z.B. „Orientierungsverlust“ unterstellt - und daraus ergibt sich die Legitimation für das pädagogische Eingreifen. Bei rassistischen Jugendlichen werden heute neben dem Orientierungsverlust Vereinzelung, Verunsicherung und Ohnmachtsgefühl unterstellt, die aus der Individualisierungstheorie von Ulrich Beck (vgl. Beck, 1986) abgeleitet wurden. Das hat für die/den Pädagogen den Vorteil, dass er die Palette des zu Verändernden erweitern und die Vorurteile indirekt abbauen kann. Das erweitert auch die Palette der möglichen pädagogischen Maßnahmen. Erlebnispädagogik, Spielpädagogik, akzeptierende Jugendarbeit, Jugendaustausch, Aktionen und Planspiele dienen dann alle der guten Sache, dem Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus. Oft wissen die Adressaten des interkulturellen Lernens von diesen hehren Zielen nichts. Durch die Maßnahmen soll bei ihnen unmittelbar etwas bewirkt werden. Wenn aber jemand nicht geändert werden will, dann kann er sich leicht entziehen oder er kann sich dagegen direkt wehren. Kein Wunder, dass die interkulturelle Pädagogik hier die von ihr bestimmte Zielgruppe, nämlich die rassistischen Jugendlichen, kaum erreicht. Es gibt viele Bücher mit Methoden zum interkulturellen Lernen, sie erreichen ihre Zielgruppe nicht.

Mit der gesellschaftlichen Entwicklung entstehen für viele (Einheimische wie Nicht-Einheimische) „kulturelle Überschneidungssituationen“, die für die eigene Lebensgestaltung wichtig sind (vgl. Winter, 1994). Sobald jemand einsieht, dass er/sie »interkulturelle Kompetenz« braucht, um solche Situationen befriedigend zu gestalten, hat er ein Motiv für

interkulturelles Lernen und wird sich eventuell sogar selbst um die Teilnahme an interkulturellen Lernprogrammen bemühen. Dies nennt man in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie „expansive Lerngründe“, die sich wesentlich von den „defensiven Lerngründen“ unterscheiden, die nur durch Außendruck zustande kommen (vgl. Holzkamp, 1993).

Pädagogen sind in solchen Lernzusammenhängen nur dann nützlich, wenn sie über eine gute Reflexionsfähigkeit verfügen, wenn sie also über Theorien verfügen, die das Blickfeld erweitern, mit denen man mehr zu Gesicht bekommt, als mit dem einfachen Alltagsverstand. Das gilt für psychologische Theorie in gleicher Weise wie für Gesellschaftstheorie.

- *Vernachlässigung des gesellschaftlichen Kontextes*

Die Turbulenzen in vielen Ländern nach dem Zusammenbruch der alten Ordnung in den 90er Jahren und der Finanzkrise nach 2008 haben das Elend in vielen Ländern unerträglich gemacht und den Sog der industriellen Zentren erhöht. Wanderungs- und Fluchtbewegungen waren die Folge. Zwischen den Ländern und in den Ländern besteht inzwischen eine differenzierte Struktur sozialer Ungleichheit, die sich in der Gesetzgebung und in der Bewertung der Menschen niederschlägt. Menschenverachtung und Rassismus in und zwischen Ländern nehmen zu. Nationalismus wird zu einem Mittel im Verteilungskampf. Rassismus und Nationalismus dienen dazu andere auszugrenzen und die Chancen der eigenen Gruppe zu erhöhen. Die Versuchung auf Kosten anderer Identität, Einfluss und Zugang zu Ressourcen zu erlangen, ist in dieser neuen Weltordnung vor allem deshalb groß, weil andere Möglichkeiten der Selbstbestätigung, des harmonischen Zusammenlebens und der nichtmateriellen Werteorientierung zurückgedrängt werden. Manche ethnische Gruppen versuchen sich davor zu schützen, indem sie sich auf ihre alten kulturellen Werte und Ausdrucksformen zurückbesinnen und sie zu leben versuchen. Diese Form der Selbstethnisierung wird ihnen dann im Diskurs der Mehrheitsgesellschaft als Rückständigkeit, Fundamentalismus und ähnliches ausgelegt und dient als Begründung für weitere Ausgrenzungsprozesse.

Jede nationale Gesellschaft hat ihre eigenen dominierenden Diskurse, von denen sich der Einzelne schwer distanzieren kann, da sie als selbstverständliche Wahrheiten gehandelt werden und in den Medien dominieren. Durch diese Diskurse, die oft die Form der Kampagne annehmen, wird der soziale bzw. nationale Zusammenhalt beschworen und durch Feindbilder gestärkt. Wir haben alle z.B. in der Asyldebatte selbst solche Kampagnen erlebt. Homogene

Bilder über verschiedene Gruppen und Einschätzungen von anderen Ländern entstehen dabei, die für den Einzelnen sehr attraktiv werden können.

In den heutigen sozialwissenschaftlichen Diskursen zu Rassismus und Diskriminierung werden solche gesellschaftliche Hintergründe oft vernachlässigt (z.B. Mecheril, 2004). Das gilt auch für die antirassistische Praxis der interkulturellen Pädagogik.

- *Interkulturelle Begegnung als „Othering“-Prozess*

Als wesentlicher Bezugspunkt für das interkulturelle Lernen wird heute oft die zwischenmenschliche Begegnung betrachtet. Und tatsächlich konnten viele sozialpsychologischen Untersuchungen nachweisen, dass fehlender Kontakt zu Outgroup-Mitgliedern Vorurteile fördert und Kontakt Vorurteile reduzieren kann (Zick, 1997: 114-117). Es gibt aber auch gegenteilige Prozesse (Thomas, 1994). Schon bei einem Jugendaustausch kann man feststellen, dass Begegnung Verständnis und Toleranz nicht in jedem Fall fördern und Rassismus und Nationalismus nicht unbedingt verringern. Eine Gruppe von Auszubildenden nahm an einer Jugendbegegnung in Lettland teil. Das interkulturelle Lernkonzept betrachtete es als nützlich, wenn die deutsche und die lettische Jugendgruppe zusammen etwas gestalten, beide sollten beim Bau eines Jugendhauses zusammenarbeiten. Wie lief das ab? Die deutschen Jugendlichen fuhren mit viel technischem Gerät nach Lettland und zeigten dort den Jugendlichen, wie man in Deutschland arbeitet. Bei der Rückfahrt war der Gruppenhit „we are the champinos“. Es ist anzunehmen, dass die lettischen Jugendlichen von Minderwertigkeitsgefühlen bedrängt wurden und dass die deutschen ihr Selbstwertgefühl erhöhen konnten und das ganz im Einklang mit der sozialen Hierarchisierung zwischen den Ländern. Einen ähnlichen Effekt fanden wir auch bei einer Jugendbegegnung Deutschland-Lettland, die wir selbst durchgeführt haben (vgl. Held, Horn, Marvakis, Spona, & Zeppenfeld, 1993). Das simple Begegnungskonzept zur Förderung interkulturellen Lernens war hier problematisch und ist es oft auch bei den inszenierten Begegnungen zwischen Gruppen in Deutschland z.B. zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen im Stadtteil. Bei unseren Untersuchungen in multiethnischen Schulklassen konnten wir neben positiven Effekten auch ein ausgeprägtes Mobbing beobachten.

Im negativen Fall fördert die Begegnung das „Othering“, bei dem Menschen zu »Anderen« gemacht werden, meist um sich selbst aufzuwerten. „Der Otheringprozess dient dazu eine eigene Identität herauszubilden und Privilegien zu legitimieren.“ (Attia, 2014: 10). Ohne den

Bezug auf die gesellschaftliche Verhältnisse, die das begünstigen, handelt es sich beim Othering Ansatz allerdings um eine Reduktion auf allgemeine psychische Mechanismen, die leicht anthropologisch missverstanden werden können.

- *Anerkennung*

Über die »Anerkennung« als pädagogisches Konzept wird heute viel diskutiert. „Die interkulturelle Pädagogik beruft sich auf Anerkennung; Anerkennung gilt als eine ihrer Grundprinzipien.“ (Mecheril, 2004: 214). Auch in der Tübinger Forschungsgruppe hat Christine Riegel ihre Untersuchung zu Migrant*innen Jugendlichen zusammengefasst als „Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung“ (Riegel, 2004). Paul Mecheril weist darauf hin, dass „die Konjunktur des Wortes Anerkennung unmittelbar mit Phänomenen der Differenz verknüpft (ist)“ (Mecheril, 2004: 213). Je mehr die Differenz in den Mittelpunkt rückt, desto mehr auch die Anerkennung.

Das ist sicher ein wichtiges pädagogisches Prinzip, ist aber nicht die zentrale Lösung. Seit dem Philosophen Hegel wissen wir, dass Anerkennung auch die soziale Ungleichheit zwischen Herr und Knecht bestärken kann. „Anerkennung tendiert ihrer bejahenden Grundstruktur nach auf eine *Bestätigung der Verhältnisse*. Wo damit die Bestätigung von Herrschafts- und Dominanzverhältnissen verbunden ist, zeigen sich die praktischen Grenzen des Anerkennungsgedankens.“ (Mecheril, 2004: 214).

- *Kulturalisierung*

Die Konzentration auf die Kultur der anderen muss sich unter den dargestellten gesellschaftlichen Verhältnissen gegen die erklärte Absicht des Abbaus von Vorurteilen richten. Es besteht die Gefahr der „Kulturalisierung sozialer Ungleichheit“ (Marvakis & Parsanoglou, 2001). Diese Form der „Kulturalisierung“ kann einen Rassismus fördern, der als Differenz nicht mehr die biologische Rasse, sondern die andersartige Kultur bestimmt.

Seit Anfang der 90er Jahre bis 2007 haben wir das europäische Jugendprojekt „Internationales Lernen“ durchgeführt, an dem auch Lettland beteiligt war. Wir vermieden dabei den Kulturbegriff, um der Kulturalisierung zu entgehen und weil wir von Anfang an die wichtige Bedeutung struktureller nationaler und internationaler Ungleichheit erkannten. Die gesellschaftlichen Entwicklungen und ihre Bedeutung für die politischen Orientierungen junger Menschen standen im Mittelpunkt unseres Forschungsinteresses, nicht die Kultur.

- *„Migrationspädagogik“ als Alternative zur interkulturellen Pädagogik?*

Um den Effekt der Kulturalisierung zu vermeiden schlägt der Migrationsforscher Paul Mecheril vor, nichtmehr von »interkultureller Pädagogik«, sondern von »Migrationspädagogik« zu sprechen (vgl. Mecheril, 2004). Vermieden werden kann damit auch die sogenannte These vom »Kulturkonflikt« und man kann statt dessen von der Teilhabe an zwei Kulturen ausgehen (Mecheril, 2004: 98). Auch lässt sich damit auch das Dilemma umgehen, dass man einerseits Differenz anerkennen will und andererseits gleichzeitig das Othing begünstigt. Mecheril warnt vor allem vor der „Essenzialisierung kultureller Zugehörigkeit und Differenz“ (114).

Ginge es bei »interkultureller Pädagogik« nur um Migrationsprozesse, dann wäre die Abkehr davon und die Hinwendung zur »Migrationspädagogik« eine Lösung. Es geht jedoch wie eingangs erwähnt auch um Prozesse der Internationalisierung und Globalisierung, die ein interkulturelles Lernen erfordern. Diese politisch-gesellschaftliche Dimension muss mitgedacht werden und das kommt bei der Migrationspädagogik zu kurz.

3. Pädagogische Konsequenzen

Nach diesen kritischen Ausführungen entsteht die Frage: Was ist die Alternative? Die Antwort ist, es gibt keine, sondern es kommt darauf an, die obigen Konzepte reflektiert und relativierend zu berücksichtigen, ohne die darin enthaltenen »Fallen« zu übersehen. Zwei der obigen Problematiken scheinen mir vor allem wichtig: die Berücksichtigung der Lernsubjekte und die Berücksichtigung des konkreten gesamtgesellschaftlichen Kontextes. Ersteres meint, dass in der Literatur zur interkulturellen Pädagogik kaum von den Migranten/innen selbst und ihren Bedürfnissen die Rede ist, sondern nur von den Pädagogen und ihren Methoden. Es käme darauf an, die Aufgaben stärker von den »Nutzern« her zu denken.

Letzteres meint, dass immer auch der politisch-gesellschaftliche Kontext mitreflektiert werden muss.

- Attia, I. (2014). Rassismus (nicht) beim Namen nennen. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuz)*, 13-14, 8-14.
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankf./M.: Suhrkamp.
- Graser, W. (1994). Interkulturelles Lernen für eine multikulturelle Gesellschaft. Ein neues Konzept im Spannungsfeld von Pädagogik und Migrationspolitik. In S. Jäger (Ed.), *Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen* (pp. 54-104). Duisburg: DISS.
- Haller, I. (1994). Interkulturelles Lernen - Aspekte politischer Bildung? In K. Franke & H. Knepper (Eds.), *Aufbruch in die Demokratie. Politische Bildung in den 90er Jahren*. (pp. 29-37). Opladen: Leske Budrich.
- Held, J., Horn, H. W., Marvakis, A., Spona, A., & Zeppenfeld, B. (1993). Internationales Lernen im Jugendaustausch Deutschland-Lettland. In S. S. f. i. P. (SSIP) (Ed.), *SSIP bulletin* (Vol. 65). Saarbrücken: Breitenbach Verlag.
- Holzcamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankf./M.: Campus.
- Holzcamp, K. (1997). Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer »Einstellungen«? Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In K. Holzcamp (Ed.), *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Marvakis, A., & Parsanoglou, D. (2001). Zur Kulturalisierung sozialer Ungleichheit. In C. Riegel, J. Held & G. Wiemeyer (Eds.), *International Lernen - Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis »vor Ort« und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland den Niederlanden und der Schweiz*. (pp. 67-80). Frankfurt/M.: IKO.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Otten, H., & Treuheit, W. (1994). Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für die Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Riegel, C. (2004). *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine soziobiographische Untersuchung*. Frankf./M., London: IKO.
- Sternecker, P., & Treuheit, W. (1994). Ansätze interkulturellen Lernens. In H. Otten & W. Treuheit (Eds.), *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für die Jugendarbeit und Weiterbildung* (pp. 31-57). Opladen: Leske+Budrich.
- Thomas, A. (1994). Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In A. Thomas (Ed.), *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft* (pp. 227-238). Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, A. (Ed.). (1996). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Winter, G. (1994). Was ist eigentlich eine interkulturelle Überschneidungssituation? In A. Thomas (Ed.), *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft* (pp. 221-227). Göttingen: Hogrefe.
- Zick, A. (1997). *Vorurteile und Rassismus. eine sozialpsychologische Analyse*. Münster: Waxmann.