

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr. 8

## Interkulturelle Kompetenz in der Schule –

### Berücksichtigung kultureller Variation vs. Stereotypisierung



*Miriam Schwarzenhal*  
*Universität Potsdam*



*Anna Handrick*  
*Technische Universität Chemnitz*

**Zusammenfassung:** Angesichts zunehmender kultureller Vielfalt in deutschen Schulen wird vermehrt gefordert, dass Lehrer\_innen und Schüler\_innen interkulturelle Kompetenz entwickeln müssen. Psychologische Theorien fassen unter den Begriff interkulturelle Kompetenz u.a. die Bewusstmachung kultureller Einflüsse auf eigenes Verhalten und das Verhalten anderer. Vorschnelle kulturelle Zuschreibungen können jedoch auch Stereotypisierungen begünstigen. Daher wird empfohlen, in interkulturellen Situationen stets die Individualität jeder Person zu berücksichtigen (z.B. auch individuelle und situationale Erklärungsmöglichkeiten in Betracht zu ziehen), übereilte Urteile zurückzuhalten und mehr über Ursachen für Verhalten herauszufinden, bevor gehandelt wird.

**Schlagwörter:** Migration, Kultur, Interkulturelle Kompetenz, Stereotype

**Abstract:** In times of increasing cultural diversity in German schools there is a call for teachers and students to develop intercultural competence. In psychological theories, one aspect of intercultural competence is being aware of cultural influences on one's own and others' behavior. However, preconceived ideas about culture can also foster stereotypes. Therefore, we recommend to always consider each person's individuality in intercultural situations (e.g., also consider individual and situational explanations for behavior), to suspend judgment and to find out more about possible reasons for behavior before acting.

**Keywords:** Migration, culture, intercultural competence, stereotypes

In Zeiten zunehmender weltweiter Mobilität werden Gesellschaften immer diverser und komplexer. Auch in vielen Schulklassen in Deutschland sind zahlreiche Migrationsbiographien, Herkunftsländer und soziale Hintergründe vertreten. Vermehrt wird daher die Forderung laut, dass Schüler\_innen und Lehrer\_innen interkulturelle Kompetenz entwickeln müssen (European Parliament and European Council, 2006; Kultusministerkonferenz, 2013). Doch was genau ist überhaupt interkulturelle Kompetenz und wie kann man diese in konkreten Situationen in der Schule anwenden? Welche Fallstricke birgt die Berücksichtigung kultureller Einflüsse und wie kann man diese vermeiden? Durch eine Verknüpfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Fallbeispielen werden wir den Antworten auf diese Fragen ein Stück näherkommen.

Stellen Sie sich einmal vor, dass Sie sich als Lehrkraft in den folgenden Situationen befinden:

#### **Fallbeispiel A:**

Ein Kollege kommt zu Ihnen und bittet Sie um Rat. In seiner Klasse sei ein Schüler, dessen Eltern nach Deutschland eingewandert sind. Da der Schüler große Probleme in Mathe zeige, habe Ihr Kollege ihm schon häufig einen Zettel mitgegeben und seine Eltern zum Elternsprechtag eingeladen. Allerdings seien sie schon wieder nicht zum Sprechtag gekommen.

#### **Fallbeispiel B:**

Eine Kollegin erzählt Ihnen, dass sie mit ihrer neunten Klasse im Ethikunterricht gerade die Weltreligionen behandle. Als neulich das Thema Islam an die Reihe kam, bat sie eine Schülerin, deren Eltern aus der Türkei stammten, der Klasse etwas über muslimische Feiertage zu erzählen. Die Schülerin reagierte genervt. Ihre Kollegin war von diesem Verhalten überrascht und irritiert.

Überlegen Sie: Warum verhalten die beteiligten Personen sich auf die beschriebene Art und Weise? Was könnten Sie als interkulturell kompetente Lehrperson möglicherweise in diesen beiden Situationen tun?

Es gibt nicht „die“ richtige Antwort auf diese Fragen. Auch die Wissenschaft liefert keine Musterlösung für derlei Situationen. Allerdings können wissenschaftliche Erkenntnisse dazu anregen, auf differenziertere und fundiertere Weise über diese Fragen nachzudenken. Um zu verstehen, wie man interkulturell kompetent handeln kann, und wo mögliche Fallstricke liegen können, muss man sich zunächst damit auseinandersetzen, was „Kultur“ überhaupt bedeutet.

#### **Was ist Kultur?**

Obwohl es bislang keine einheitliche Definition von Kultur gibt, herrscht doch weitgehende Einigkeit darüber, dass Kultur aus verschiedenen Schichten besteht, z.B. aus materieller, sozialer und subjektiver Kultur. Materielle Kultur umfasst sichtbare Aspekte von Kultur, wie z.B. Kleidung

oder Essen. Soziale Kultur umfasst Aspekte des sozialen Zusammenlebens, wie z.B. Sprache oder Regeln für soziales Verhalten. Subjektive Kultur umfasst Ansichten, Einstellungen und Werte, die beeinflussen, wie man die Welt wahrnimmt und interpretiert. Diese sind oft nicht auf den ersten Blick sichtbar, da sie unter der Oberfläche liegen. Alle drei Schichten von Kultur spielen jedoch zusammen, und werden von Mitgliedern einer Gruppe bis zu einem gewissen Grade geteilt (Chiu & Hong, 2013).

Einige Forscher\_innen haben versucht, unterschiedliche Kulturen messbar zu machen, indem sie Menschen in verschiedenen Ländern auf der Welt nach ihren Werten gefragt haben (z.B. Schwartz, 2006). Durch diese Studien wurde z.B. herausgefunden, dass Menschen in einigen Ländern im Durchschnitt eher individualistische Werte vertreten und sich selbst stark durch eigene Ansichten, Vorlieben und Ziele definieren. In anderen Ländern vertreten Menschen im Durchschnitt eher kollektivistische Werte, das heißt sie definieren sich stärker durch ihre soziale Rolle und richten ihre Ziele danach aus, was gut für die Gruppe ist. Menschen in Deutschland haben im Durchschnitt eher individualistische Werte. Dies spiegelt sich auch in Erziehungszielen und Unterrichtsmethoden in der Schule wieder. In vielen Schulen in Deutschland werden Kinder z.B. früh ermutigt, selbstständig zu sein, frei Aufgaben auszuwählen und eigene Interessen auszubilden. In den Herkunftskulturen einiger Schüler\_innen wird hingegen mehr Wert auf die Autorität der Lehrkraft sowie auf strenge

Wiederholung und Verstärkung gelegt (Bossong, 2016; Döge, 2015).

Zwar haben Studien gefunden, dass Menschen in verschiedenen Ländern im Durchschnitt leicht unterschiedliche Werte vertreten, allerdings hat man darüber hinaus festgestellt, dass sich auch die Werte von Menschen, die in ein- und demselben Land wohnen, teils stark unterscheiden (Fischer & Schwartz, 2010). Neben dem Land, in dem wir geboren sind, gibt es noch viele andere Faktoren, die beeinflussen, welche Werte wir ausbilden, z.B. die Generation, in der wir aufwachsen, die Region, in der wir leben (z.B. auch Stadt vs. Land) oder die soziale Schicht (Hofstede, 1991/1994). Darüber hinaus übernehmen Menschen die Werte einer bestimmten Gruppe, der sie angehören, meist nur teilweise. Nur weil ein Mensch in Deutschland aufgewachsen ist, bedeutet dies nicht, dass er alle „deutschen“ Werte komplett übernimmt (z.B. legt nicht jeder, der in Deutschland aufgewachsen ist, gleich viel Wert auf Pünktlichkeit). Letztendlich besitzt jeder Mensch seine ganz eigene Zusammenstellung kultureller Einflüsse, und diese Zusammenstellung kann sich auch über die Zeit und über Situationen hinweg ändern (Morris, Chiu, & Liu, 2015).

Die Definition von Kultur beeinflusst auch, was man unter einer interkulturellen Begegnung versteht. Zwei Menschen aus verschiedenen Nationen, die aufeinandertreffen, sind möglicherweise in ähnlichen kulturellen Milieus aufgewachsen (z.B. stammen sie beide aus einer gehobenen sozialen Schicht und haben eine Universität besucht) und teilen ähnliche Ansichten und Werte. Auf der anderen Seite kann

es sein, dass zwei Menschen, die aus derselben Nation stammen, in sehr unterschiedlichen Milieus aufgewachsen sind (z.B. in sehr unterschiedlichen sozialen Schichten) und sehr unterschiedliche Ansichten und Werte haben. Interkulturelle Begegnungen finden also nicht nur zwischen Menschen verschiedener Nationen statt, sondern immer dann, wenn eine Person in der Situation wahrnimmt, dass der Interaktionspartner andere kulturelle Zugehörigkeiten hat als er/sie selbst. Da unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten mit unterschiedlichen Verhaltensregeln und Annahmen über die Welt einhergehen können, kommt es in interkulturellen Situationen häufiger vor, dass eine Person die Umwelt anders wahrnimmt, interpretiert und bewertet als sein/ihr Gegenüber. Um diese unterschiedlichen kulturellen Perspektiven wahrzunehmen und zu verstehen und Missverständnissen vorzubeugen, braucht man interkulturelle Kompetenz (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard, & Philippou, 2013).

## Was ist interkulturelle Kompetenz?

Bisher gibt es keinen Konsens darüber, welche Merkmale oder Fähigkeiten eine interkulturell kompetente Person auszeichnen. Die Autor\_innen eines unlängst erschienenen Überblicksartikels haben hierzu über 30 verschiedene Konzepte gezählt (Leung, Ang, & Tan, 2014). Einen Grund für die vorhandene Fülle an Modellen sehen sie darin, dass interkulturelle Themen von immer mehr Fachdisziplinen – wie Wirtschafts-, Kommunikations- und Erziehungswissenschaften – aufgegriffen werden und diese naturgemäß unterschiedliche Schwerpunkte

setzen. Dennoch wurden drei übergeordnete Ansätze sichtbar, wie interkulturelle Kompetenz definiert werden kann: als bestimmte Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen oder Fähigkeiten (Leung et al., 2014).

In diesem Artikel konzentrieren wir uns auf solche Konzepte, die interkulturelle Kompetenz als (veränderbare) Fähigkeiten beschreiben. Eines von ihnen gewinnt immer mehr an Bedeutung (Leung et al., 2014; Matsumoto & Hwang, 2013): das der *Cultural Intelligence* (kurz CQ, Earley & Ang, 2003). Darunter verstanden wird die Fähigkeit eines Individuums, gut in kulturell vielfältigen Umgebungen zurechtzukommen (Ang et al., 2007). CQ setzt sich aus den vier Komponenten metakognitive, kognitive, motivationale und behaviorale CQ zusammen. Dabei bezieht sich die erste, metakognitive Dimension auf das Bewusstsein für kulturelle Einflüsse auf Verhalten. Hierzu gehört es auch, seine eigenen Interpretationen in Frage zu stellen und bereit zu sein, stets Neues über kulturelle Variation zu lernen. Der zweite, kognitive Aspekt umfasst Kenntnisse zu Praktiken, Konventionen und grundlegenden Wertesystemen in anderen Kulturkreisen. Auf der dritten, motivationalen Ebene wird beschrieben, wie wichtig es jemandem ist, interkulturelle Situationen gut zu meistern und wie stark er/sie es sich zutraut, diese erfolgreich bewältigen zu können. Schließlich wird auf der Verhaltensdimension betrachtet, wie gut Personen in der Lage sind, verbale und nonverbale Merkmale ihrer Kommunikation, zum Beispiel die Sprechgeschwindigkeit, an die Gepflogenheiten in anderen Kulturen anzupassen (Ang et al.

2007; van Dyne et al., 2012). Eine Lehrkraft mit hoher interkultureller Kompetenz wäre also nach dem Modell der CQ eine Person, die darauf Rücksicht nimmt, dass Kultur das Denken und Handeln in vielen Situationen mit beeinflussen kann, die sich Wissen über verschiedene Weltanschauungen und Lebensweisen angeeignet hat, die ein positives Interesse an interkulturellen Erfahrungen auszeichnet und die es zudem vermag, ihr kommunikatives Verhalten je nach den kulturellen Zugehörigkeiten ihres Gegenübers zu variieren.

Weniger bekannt, jedoch zusätzlich von praktischem Wert, ist das Konzept des *Cultural Sensemaking*, in dem Strategien beschrieben werden, die für die Bewältigung interkultureller Begegnungen hilfreich sein können (Sieck, Smith, & Rasmussen, 2013). Der erste Schritt ist hierbei zu bemerken, dass die kulturellen Bedeutungssysteme von Personen in einer Situation voneinander abweichen. Der kulturelle Hintergrund muss bewusst als Einflussvariable in der Situation in Betracht gezogen werden. Wichtig ist es, gleichzeitig zu bedenken, dass dieser nicht zwingend eine Rolle spielt und er selten das Verhalten einer Person allein bedingt. Anstatt also jedes Verhalten allein durch kulturelle Einflüsse zu erklären, wird empfohlen, die Aufmerksamkeit auf das Entdecken von Ursachen für die gemachte Beobachtung zu lenken und bereits bestehende Erklärungsmuster in Frage zu stellen. Alternative Begründungen für das Verhalten, mit dem einen die andere Person konfrontiert, sollten erwogen werden. Dabei gilt es, von Vereinfachungen und Verallgemeinerungen Abstand zu nehmen.

Letztlich wird dazu geraten, ein vorschnelles Urteil über die Richtigkeit der eigenen Annahmen zurückzuhalten. Ein solches Vorgehen, das dem Prozess des Forschens in der Wissenschaft ähnelt, ermöglicht Lernerfahrungen und eröffnet Lösungsansätze in neuartigen Situationen in der Schule, in denen kulturelle Differenzen von Bedeutung sind.

An dieser Stelle sei erneut betont, dass Kultur nicht gleichbedeutend ist mit der geografischen Herkunft eines Menschen oder seiner vermeintlichen Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe (Sarma, 2012). Sie darf darüber hinaus nicht als etwas Starres verstanden werden, das primär das Denken, Handeln und das soziale Leben von Menschen festlegt, denn so würden Faktoren wie soziale Ungleichheit und Rassismus und vor allem auch die Vielschichtigkeit der Identität eines jeden Menschen missachtet werden. Interkulturelle Kompetenz bedeutet in diesem Sinne auch, die andere Person nicht einfach als repräsentativ für eine kulturelle Gruppe wahrzunehmen und ihr auf dieser Basis bestimmte Eigenschaften zuzuschreiben, sondern neugierig auf die gesamte Person mit ihren individuellen Facetten zu sein (Bortini & Motamed-Afshari, 2011). Eine Zuschreibung von Eigenschaften nur auf Basis einer Gruppenzugehörigkeit (Stereotypisierung) und eine Behandlung als „anders“ bzw. „Ausländer\_in“ kann als diskriminierend empfunden werden und einen negativen Einfluss auf das psychische Gleichgewicht und die soziale Einbindung haben (Armenta et al., 2013; Barrett et al., 2013).

## **Wie kann man in konkreten Situationen in der Schule interkulturell kompetent handeln?**

Vor dem Hintergrund des beschriebenen Kulturverständnisses und des Konzeptes der interkulturellen Kompetenz sollen nun die eingangs vorgestellten Fallbeispiele erneut betrachtet werden. Im Fallbeispiel A hatte ein Lehrer wiederholt einem Schüler einen Zettel mitgegeben und seine Eltern zum Elternsprechtag eingeladen, woraufhin die Eltern nicht erschienen waren. Um das Verhalten des Lehrers, des Schülers sowie seiner Eltern zu analysieren, könnte man ausgehend von den Konzepten des CQ und des Cultural Sensemaking nun überlegen, inwiefern kulturelle Einflüsse die Situation geprägt haben könnten. Der Lehrer ist möglicherweise an deutschen Schulen sozialisiert worden und hat somit die in Deutschland typischen Denk- und Verhaltensmuster zumindest teilweise übernommen. Zum Beispiel ist es für ihn selbstverständlich, dass es Elternsprechtage gibt und dass der „normale“ Weg der Kontaktaufnahme mit den Eltern ein Elternbrief ist. Falls die Eltern des Schülers in ihrem Herkunftsland ein ganz anderes Schulsystem kennengelernt haben, ist ihnen das Konzept eines Elternsprechtages möglicherweise nicht bekannt und sie sind es gewohnt, mit dem Lehrer über persönliche Gespräche zu kommunizieren und nicht über einen Brief. Vielleicht sprechen sie die deutsche Sprache auch noch nicht gut genug, um den Elternbrief zu verstehen. Die Bewusstmachung kultureller Einflüsse auf Verhalten kann in dieser Situation also mögliche Ursachen für Missverständnisse

aufzeigen, an denen später angesetzt werden kann, um eine bessere Verständigung zwischen den verschiedenen Parteien zu erreichen. Allerdings sollte auch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass kulturelle Einflüsse in dieser Situation überhaupt keine Rolle gespielt haben und dass es andere Erklärungen für das Verhalten der beteiligten Personen gibt. Dem Schüler könnte es einfach unangenehm sein, dass er unzureichende Leistungen in Mathe zeigt, weshalb er nicht wollte, dass seine Eltern davon erfahren. Vielleicht hat der Schüler, wie es auch seinen Klassenkameraden hin und wieder passiert, einfach vergessen, den Zettel zu Hause abzugeben. Aus Mangel an weiteren Informationen kann und sollte man hier ein vorschnelles Urteil zurückhalten.

Wie könnte der Lehrer in dieser Situation nun interkulturell kompetent handeln? Dem Konzept des Cultural Sensemaking folgend wäre eine Handlungsoption an dieser Stelle, erst einmal mehr über Ursachen für das Verhalten herauszufinden. Der Lehrer könnte z.B. mit dem Schüler sprechen und ihn fragen, warum die Eltern bisher nicht beim Elternsprechtag erschienen sind. Er könnte auch versuchen, die Eltern direkt zu kontaktieren, indem er sie z.B. anruft. Sollte sich herausstellen, dass tatsächlich Missverständnisse aufgrund unterschiedlicher kultureller Bezugssysteme entstanden sind, könnte er versuchen, sein eigenes Verhalten zu verändern, um eine bessere Verständigung zwischen beiden Parteien zu erreichen. Er könnte z.B. persönlich bei den Eltern anrufen und ihnen das Konzept des Elternsprechtages erläutern oder, falls sprachliche

Verständigungsprobleme eine Rolle spielen, den Elternbrief in andere Sprachen übersetzen lassen. So kann die Berücksichtigung kultureller Einflüsse helfen, Ursachen für Verständigungsschwierigkeiten auszumachen und zu beseitigen. Wenn jedoch kulturelle Einflüsse und Zugehörigkeiten voreilig zugeschrieben werden, kann dies schnell in Stereotypisierungen münden und negative Effekte auf die Betroffenen haben. Dies wird in Fallbeispiel B verdeutlicht.

Die Lehrerin in Fallbeispiel B wollte möglicherweise im Sinne einer Wertschätzung kultureller Vielfalt den kulturellen Hintergrund des Mädchens in den Unterricht einbeziehen. Da sie weiß, dass das Mädchen türkische Eltern hat, nimmt sie an, dass es muslimisch ist, und sich auch mit dieser Religion identifiziert. Somit schreibt sie dem Mädchen eine kulturelle Identität zu, die sich möglicherweise von der unterscheidet, die sich das Mädchen selbst zuschreibt. Vielleicht ist das Mädchen gar nicht muslimisch, identifiziert sich nicht besonders stark mit ihrer Religion, oder weiß einfach nicht besonders viel darüber (so kann z.B. auch nicht jeder Teenager mit deutschen Eltern alle christlichen Feiertage aus dem Stand erklären). Diese Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdzuschreibung kann dazu führen, dass das Mädchen sich auf unangenehme Art und Weise herausgestellt, als „anders“ deklariert und somit diskriminiert fühlt. Auch wenn es in manchen Situationen also hilfreich sein kann, kulturelle Prägungen zu berücksichtigen, ist es wichtig, Verallgemeinerungen und vorschnelle kulturelle Zuschreibungen zu vermeiden. Man sollte sich immer

wieder vor Augen führen, dass Menschen äußerst vielschichtige und komplexe Identitäten haben und neben den verschiedenen kulturellen Prägungen auch individuelle Eigenschaften aufweisen. Das Mädchen könnte z.B. eher schüchtern sein und Hemmungen haben, spontan vor der Klasse zu sprechen. Zudem wird sehr oft der Einfluss von situativen Faktoren unterschätzt. So hat das Mädchen z.B. möglicherweise an diesem Tag bereits eine ähnliche Frage gestellt bekommen und nun keine Lust, erneut ausführlich zu antworten oder sie hat vielleicht zu wenig getrunken, deshalb Kopfschmerzen und fühlt sich in Folge dessen überfordert. Wir müssen uns also ebenfalls davor hüten, zu schnell auf die vermeintlichen Charaktereigenschaften unserer Mitmenschen zu schließen.

Alternativ hätte die Lehrerin in Fallbeispiel B versuchen können, kein vorschnelles Urteil über die kulturelle Prägung des Mädchens zu fällen, sondern zunächst mehr über die Situation und die Person herauszufinden. Beispielsweise hätte sie das Mädchen im Vorfeld allein ansprechen und sie fragen können, ob sie über dieses Thema überhaupt etwas weiß bzw. ob sie bereit wäre, ihren Mitschüler\_innen hierüber zu berichten. Alternativ hätte sie auch allgemein in die gesamte Klasse fragen können, ob irgendein Schüler/eine Schülerin etwas über das Thema muslimische Feiertage weiß und allen die Möglichkeit geben können, sich freiwillig zu melden. Vielleicht besitzt ein Schüler/eine Schülerin Wissen über dieses Thema, von dem/der man es gar nicht erwartet hätte. Auf diese Weise ließe sich im Ethikunterricht kulturelle Vielfalt berück-

sichtigen und die Expertise einer diversen Schülerschaft nutzen, ohne Schüler\_innen gedanklich in Schubladen zu stecken und zu stereotypisieren.

Um die oben beschriebenen Fähigkeiten zu trainieren und interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, kann es einerseits hilfreich sein, interkulturelle Erfahrungen zu sammeln und Wissen über kulturelle Variationen zu erwerben. Auf der anderen Seite ist es jedoch auch wichtig, die eigene kulturelle Prägung zu analysieren und sich klar zu machen, welche Werten, Ansichten und Vorannahmen man selbst besitzt (Schwarzenhal et al., 2017). Diese Form der Selbstreflexion kann dazu beitragen, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, ohne kulturelle Variationen zu verallgemeinern und in die „Stereotypisierungsfalle“ zu geraten (Chao, Okazaki, & Hong, 2011).

## Fazit

Zunehmende kulturelle Vielfalt in deutschen Schulen bringt die Herausforderung mit sich, die kulturellen Hintergründe der Schüler\_innen zu berücksichtigen und wertzuschätzen, und gleichzeitig vorschnelle kulturelle Zuschreibungen und Stereotypisierungen zu vermeiden. Aus psychologischen Theorien und Forschungsbefunden zur Cultural Intelligence und zum Cultural Sensemaking lassen sich hierzu Handlungsempfehlungen ableiten (s. unten). Eine Berücksichtigung dieser Handlungsempfehlungen kann dazu beitragen, dass kulturelle Vielfalt in Schulen bewusstmacht und somit auch als Ressource genutzt werden kann, während gleichzeitig jeder Schüler und jede Schülerin in ihrer Individualität wahrgenommen wird.

### Handlungsempfehlungen

- Wissen über Unterschiede in kulturellen Wertesystemen, sozialen Regeln etc. erwerben (z.B. durch persönliche interkulturelle Kontakte aber auch durch Bücher etc.).
- Berücksichtigen, inwiefern Kultur das Denken und Verhalten anderer aber auch das eigene Denken und Verhalten beeinflusst haben könnte (Selbstreflexion).
- Sich bewusst sein, dass Menschen nicht Repräsentanten einer Nationalkultur sind, sondern dass jeder Mensch seine ganz eigene Zusammenstellung kultureller Einflüsse und individueller Eigenschaften aufweist.
- Nicht jedes Verhalten mit „Kultur“ erklären, sondern auch individuelle und situationale Aspekte berücksichtigen.
- Keine vorschnellen Urteile fällen, sondern immer erst versuchen, mehr über mögliche Ursachen für Verhalten herauszufinden.
- Bei der Entwicklung von Lösungen in interkulturellen Situationen auch mal das eigene Verhalten adaptieren, um bessere Verständigung zu erreichen.



## Literaturverzeichnis

- Ang, S., van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.-Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335–371.
- Armenta, B. E., Lee, R. M., Pituc, S. T., Jung, K. R., Park, I. J., Soto, J. A., & Schwartz, S. J. (2013). Where are you from? A validation of the Foreigner Objectification Scale and the psychological correlates of foreigner objectification among Asian Americans and Latinos. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19, 131-142.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bortini, P. & Motamed-Afshari, B. (2011). *Salto Youth. Intercultural competence research report*. Retrieved from <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2740/Intercultural%20Competence%20Research%20Report%20-%20final.pdf>
- Bossong, L. (2016). *Ideas about preschool education: Perspectives of preschool teachers and immigrant parents*. Paper presented at the IACCP Conference, Nagoya, Japan.
- Chao, M. M., Okazaki, S., & Hong, Y.-y. (2011). The quest for multicultural competence: Challenges and lessons learned from clinical and organizational research. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 263-274.
- Chiu, C.-Y. & Hong, Y.-y. (2013). *Social psychology of culture*. New York: Routledge.
- Döge, P. (2015). Sozialisationsziele von Müttern und Vätern mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund. In: B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 49-66). Wiesbaden: Springer.
- Earley, P. C. & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford: Stanford University Press.
- European Parliament and European Council (2006). Recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 394/10.
- Fischer, R. & Schwartz, S. (2010). Whence differences in value priorities? Individual, cultural, or artifactual sources. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 1127-1144.
- Hofstede, G. (1991/1994). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: HarperCollinsBusiness.
- Kultusministerkonferenz (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Retrieved from [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)
- Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 489–519.

- Matsumoto, D. & Hwang, H. C. (2013). Assessing cross-cultural competence: A review of available tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*, 849–873.
- Morris, M. W., Chiu, C. Y., & Liu, Z. (2015). Polycultural psychology. *Annual Review of Psychology, 66*, 631-659.
- Sarma, O. (2012). *KulturKonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung*. Frankfurt am Main: Amt für multikulturelle Angelegenheiten. Retrieved from: [http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/KulturKonzepte\\_2012.pdf](http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/KulturKonzepte_2012.pdf)
- Schwartz, S. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology, 5*, 137-182.
- Schwarzenthal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R., & Handrick, A. (in Druck). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence in multiethnic contexts from early to late adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*.
- Sieck, W. R., Smith, J. L., & Rasmussen, L. J. (2013). Metacognitive strategies for making sense of cross-cultural encounters. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*, 1007–1023.
- van Dyne, L., Ang, S., Ng, K.-Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L., & Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and Personality Psychology Compass, 6*, 295–313.