



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

Starpkultūru izglītība un migrācijas jautājumi¹

„Starpkultūru izglītība” ir pedagoģiska atbilde uz jaunām problēmsituācijām sabiedrībā. „Lielākā daļa esošo starpkultūru izglītības konceptu ir attīstījusies kā pedagoģisko prakšu pieeja - tas nozīmē, ka lielākajā daļā gadījumu praktisko uzdevumu risināšana ir dominējusi pār teorētiskiem pamatojumiem” (Sternecker & Treunheit, 1994: 31 Starpkultūru izglītības rokasgrāmatā).

Savā referātā es centīšos sniegt zinātniskus pamatojumus: pirmajā tā daļā es iepazīstināšu ar esošo starpkultūru konceptu attīstību, otrajā daļā sekos kritiskās psiholoģijas refleksija; pēc tam kritiski sabiedriski teorētiska refleksija, un noslēgumā es runāšu par starpkultūru izglītības pieejām, respektīvi par pedagoģiskajām konsekvencēm.

1. Starpkultūru izglītības izveidošanās no problēmsituācijām sabiedrībā

Pārsvārā tie ir divi sabiedrības fenomeni, kas vienmēr tiek minēti kā cēloņi nepieciešamībai pēc starpkultūru izglītības: starptautiskā cilvēku pārvietošanās un došanās bēgļu gaitās un pieaugošā internacionalizācija, respektīvi, „globalizācija” (Otten & Treunheit, 1994: 11).

Starptautiskā cilvēku pārvietošanās un došanās bēgļu gaitās, tātad migrācija, ir novedušas pie tā, ka ir jāintegrē vai vēlas tikt integrēti arvien vairāk „citādo”. Kā

¹ Materiāls sagatavots projekta „Atšķirīgs klients daudzveidīgā Latvijā: stiprinot daudzveidības un starpkultūru kompetences” (IF/2012/2./1) 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%). Materiālu no vācu valodas tulkojusi Iveta Ozola.

sekas tam bieži tiek minēts fakts, ka vietējo iedzīvotāju vidū izplatās rasisms un naids pret „citādajiem”.

Otrs fenomens, internacionalizācija, nozīmē to, ka acīmredzami palielinās starptautiskā apmaiņa un sadarbība, ka globalizējas ne tikai tūrisms, bet arī kultūra un ekonomika. Noslēgties savā valstī vairs gandrīz nav iespējams.

Starpkultūru izglītība Vācijā kā atbilde uz darba migrāciju izveidojās tikai pirms 20 gadiem (sal. sk. Auernheimer, 2003). Tās izveide Vācijā sākās ar tā saukto „ārzemnieku pedagoģiju”, kas bija vērsta uz pirmo darba migrantu no Dienvideiropas bērnu integrāciju. Galvenās integrācijas vietas bija bērnudārzs un skola (Haller, 1994: 29). Integrācija tika saprasta kā vienpusējs, respektīvi, tikai migrantu uzdevums.

Secinot, ka integrācijas centieni var izdoties tikai tad, ja arī vietējie iedzīvotāji iesaistās mācību procesā, starpkultūru izglītību sāka konceptualizēt kā abpusēju, tas ir, interaktīvu mācību procesu. Kā šīs starpkultūru izglītības mērķi var definēt spēju un prasmi dzīvot multikultūras situācijās (Auernheimer, 2003). Moto šajā gadījumā būtu: starpkultūru izglītība multikulturālai sabiedrībai (kritiski par to: Graser, 1994).

Šobrīd Vācijā klāt ir nākušas dažādas migrantu grupas, un tās ir nokļuvušas starpkultūru izglītības redzeslokā. Līdzās klasiskajiem darba migrantiem, kuru lielākā daļa bija turki, klāt nākušas jaunas darba tūrisma formas, tas ir, cilvēki, kuri Vācijā uzturas tikai īslaicīgi. Klāt nākuši bēgļi, kuri meklē patvērumu, bēgļi no kara apgabaliem, kā arī izceļotāji no Austrumeiropas un bijušās Padomju Savienības NVS valstīm.

Atbilstoši tam ir diferencējušies arī starpkultūru izglītības koncepti. Pēc attiecīgajiem pedagoģiskajiem mērķiem var atpazīt attiecīgo mērķgrupu. Tolerance kā mērķis attiecas galvenokārt uz bēgļiem, izpratne par citiem uz klasiskajiem darba migrantiem. Tolerance un sapratne jāveido, un naids pret citādajiem jāapkaro galvenokārt vietējos iedzīvotājos. Savukārt integrācija kā pedagoģiskais mērķis lielākoties vērsta uz vācu izcelsmes izceļotājiem no citām Austrumeiropas valstīm (piemēram, Polijas, bijušās Padomju Savienības, bijušās Čehoslovākijas, Ungārijas vai Rumānijas) un darba migrantu bērniem.

Mērķu palete paplašinājās līdz ar internacionalizācijas fenomenu. Šajā gadījumā starpkultūru izglītība sākās ar tradicionālo jauniešu un jo īpaši skolēnu apmaiņu. Ja agrāk te par mērķi tika izvirzīta tautu saprašanās, tad šodien runa ir par starpkultūru rīcības kompetenci kā mērķi. Cilvēkiem jākļūst kompetentiem starptautiskai personu apmaiņai transnacionālā pasaulē. Arvien vairāk attīstās arī jauns starpkultūru izglītības konceptu pedagoģiskais izmantošanas lauks – starpkultūru vadības mācības, tas ir, speciālistu un vadītāju mācīšana un sagatavošana darbam ārzemēs. Te galvenais pedagoģiskais mērķis ir sensibilizācija attiecībā uz „kultūras standartiem”, lai palielinātu starpkultūru rīcības kompetenci.

Līdz ar Eiropas integrācijas centieniem pēdējā laikā klāt nācis vēl viens jauns mērķis – eiropiskās identitātes veicināšana. Šī mērķa sasniegšanu Eiropas Savienība veicina ar plašu programmu palīdzību.

Starpkultūru izglītības jomā acīmredzami netrūkst heterogēnu mērķu, mērķgrupu un pasākumu. Mana tēze ir, ka starpkultūru izglītībā, tas ir, starpkultūru izglītības zinātnē un praksē, tiek pārņemtas sabiedrības prasības, un tiek ignorēts mācīšanās subjekts. Šie abi fakti noved pie aprobežotas prakses, kas bieži sasniedz pretējo tam, ko bija paredzēts sasniegt.

2. Starpkultūru izglītības problemātika

- *Mācīšanās subjekta neievērošana*

Ja paskatāmies uz sākumā minētajiem mācīšanās mērķiem, ir pamanāms, ka pedagoģiskajos mērķos vienmēr tiek pārformulētas sabiedrības prasības un problēmas, taču adresātu mērķi netiek minēti.

Ja, piemēram, rasisms kļūst par problēmu, par pedagoģisko mērķi tiek noteikta aizspriedumu un rasisma samazināšana. Man svarīgi šķiet, lai problēmsituācija tiktu pārveidota. Sabiedrības radīta un tajā strukturāli iesakņojusies problēma tiek formulēta tā, ka to var piedēvēt personu grupām. Pārformulējot pedagoģijā, problēma vairs nav sabiedrības rasistiskās struktūras un diskursi, bet gan cilvēku aizspriedumi. Līdz ar to par starpkultūru izglītības pedagoģisko mērķi kļūst cilvēku pārveidošana.

Neviens nejaudā, vai šie cilvēki arī vēlas tikt pārveidoti, vai grib paši sevi pārveidot. Tā vietā tiek izstrādātas pedagoģiskās metodes.

Skolā ilgi var uzturēt ilūziju par mērķu tiešu pārvēršanu efektos; to var izdarīt tik ilgi, kamēr dominē citu noteikti mērķi. Mērķi tur tiek pārvērsti mācību plānos un mācību vielā, neprasot pēc skolēnu mācību mērķiem. Tas visiem ir pats par sevi saprotams. Nav nekāds brīnums, ka iemīļots starpkultūru izglītības lauks ir skola. Bet skolēni nekādā gadījumā nav bezpalīdzīgi nodoti audzināšanai, tās ietekmei: „Ja, neņemot vērā skolēnu pašu subjektivitāti, mēģina audzināšanas rezultātā izskaust viņu rasistiskos uzskatus, tātad jau no paša sākuma noliedz viņu pasaules skatījumu un viņu personīgo integritāti, nav jābrīnās, ja viņi nesadarbojas, bet gan demonstratīvi norobežojas no vēlamajiem audzināšanas rezultātiem, no jebkādas iejaukšanās viņu iekšējā pasaulē” (Holzkamp, 1997: 14).

- *Orientēšanās uz trūkumiem*

Tā norāda uz vēl vienu problēmu: adresātiem tiek apstiprināti viņu personīgie trūkumi – viņiem, piemēram, labprāt tiek piedēvēts „orientieru zudums” – un no tā izriet leģitimācija, lai pedagoģiski iejauktos. Rasistiskiem jauniešiem šodien bez orientieru zuduma tiek piedēvēta izolētība, nedrošība un bezspēcības sajūta, kas tiek atvasinātas no Ulriha Beka (*Ulrich Beck*) (sal. sk. Beck, 1986) individualizācijas teorijas. Tā pedagogiem ir priekšrocība, lai varētu paplašināt pārveidojamā paleti un netieši samazināt aizspriedumus. Tas paplašina arī iespējamo pedagoģisko pasākumu paleti. Piedzīvojumu pedagoģija, spēļu pedagoģija, akceptējošais darbs ar jauniešiem, jauniešu apmaiņa, dažādas akcijas un simulācijas spēles kalpo labai lietai – naida pret citādajiem un rasisma samazināšanai. Bieži starpkultūru izglītības adresāti par šiem cēlajiem mērķiem neko nezina. Ar šiem pasākumiem adresātos kaut kas tieši jāietekmē. Taču, ja kāds negrib tikt pārveidots, viņš viegli var izvairīties vai tiešā veidā pretoties. Nav nekāds brīnums, ja starpkultūru izglītība šajā gadījumā tai paredzēto mērķgrupu, proti, rasistiskos jauniešus gandrīz nerasniedz. Ir daudzas grāmatas ar metodēm starpkultūru izglītībai, bet tās nerasniedz savu mērķgrupu.

Līdz ar sabiedrības attīstību daudziem (gan vietējiem, gan nevietējiem iedzīvotājiem) veidojas „kultūru krustojšanās situācijas”, kuras ir svarīgas savas dzīvas veidošanai

(sal. sk. Winter, 1994). Tiklīdz kāds atzīst, ka viņam nepieciešama „starpkultūru kompetence”, lai veiksmīgi risinātu šādas situācijas, viņam rodas motivācija starpkultūru izglītībai, un, iespējams, viņš pat pats centīsies piedalīties starpkultūru izglītības programmās. To zinātniskajā subjekta mācīšanās teorijā sauc par „ekspansīvajiem mācīšanās iemesliem”, kas būtiski atšķiras no „defensīvajiem mācīšanās iemesliem”, kuri realizējas tikai ārēja spiediena rezultātā (sal. sk. Holzkamp, 1993).

Pedagogi šādās mācīšanās kopsakarībās ir noderīgi tikai tad, ja viņiem ir laba spēja reflektēt, tātad, ja viņi pārzina teorijas, kuras paplašina redzesloku, ar kuru palīdzību var saskatīt vairāk, nekā ar vienkāršu ikdienas sapratni. Tas attiecas gan uz psiholoģijas, gan uz sabiedrības teorijām.

- *Sabiedriskā konteksta neievērošana*

Nemierīgā situācija daudzās valstīs pēc vecās iekārtas sabrukuma 20. gadsimta 90. gados un finanšu krīzes 2008. gadā palielinājusi rūpniecības centru pievilcību. Šo procesu sekas bija cilvēku aizceļošana un došanās bēgļu gaitās. Starp valstīm un valstīs šobrīd ir diferencēta sociālās nevienlīdzības struktūra, kas atspoguļojas likumdošanā un cilvēku novērtēšanā. Valstīs un starp valstīm pieņemas spēkā cilvēku nicināšana un rasisms. Nacionālisms kļūst par līdzekli cīņā par sadali. Rasisms un nacionālisms kalpo tam, lai izstumtu citus un palielinātu savas grupas iespējas. Kārdinājums uz citu rēķina iegūt identitāti, ietekmi un pieeju resursiem šajā jaunajā pasaules kārtībā ir tik liels galvenokārt tāpēc, ka citas pašapliecināšanās, harmoniskas kopā dzīvošanas un nemateriālās vērtīborientācijas iespējas ir nostumtas malā. Dažas etniskās grupas cenšas sevi no tā pasargāt, mēģinot atgriezties pie savām senajām kultūras vērtībām un dzīvot saskaņā ar tām. Šī pašetnizēšanās forma vairākuma sabiedrības diskursā tiek interpretēta kā attiecīgo grupu atpalcība, fundamentālisms u. tml., un tas kalpo par pamatojumu turpmākiem izstumšanas procesiem.

Katrai nacionālajai sabiedrībai ir savi dominējošie diskursi, no kuriem atsevišķam indivīdam ir grūti distancēties, jo tie tiek uztverti kā pašsaprotamas patiesības un dominē medijos. Šajos diskursos, kas bieži veidojas kā kampaņas, tiek apliecināta sociālā, respektīvi, nacionālā vienotība, kura tiek stiprināta ar ienaidnieka tēliem. Mēs

visi šādas kampaņas esam pieredzējuši, piemēram, debatēs par patvēruma meklētājiem. Kampaņas veidojas homogēni dažādu grupu tēli un vērtējumi par citām valstīm, kas atsevišķam indivīdam var kļūt īpaši atraktīvi.

Mūsdienu sociālzinātniskajos diskursos par rasismu un diskrimināciju šādi sabiedriskie cēloņi bieži netiek ņemti vērā (piemēram, Mecheril, 2004). Tas attiecas arī uz starpkultūru izglītības antirasistisko praksi.

- *Starpkultūru tikšanās kā izstumšanas process („othering”-Prozess)*

Par svarīgu orientieri starpkultūru izglītībai mūsdienās bieži tiek uzskatīta starppersonu tikšanās. Un tiešām daudzi sociālpsiholoģiskie pētījumi varēja pierādīt, ka kontaktu trūkums ar izstumto grupu locekļiem veicina aizspriedumus, un šādi kontakti aizspriedumus var samazināt (Zick, 1997: 114-117). Taču ir arī pretēji procesi (Thomas, 1994). Pat jauniešu apmaiņā var konstatēt, ka tikšanās ne visos gadījumos veicinās sapratni un toleranci un ne vienmēr samazinās rasismu un nacionālismu. Kāda praktikantu grupa piedalījās jauniešu apmaiņā Latvijā. Saskaņā ar starpkultūru izglītības konceptu tika uzskatīts, ka būs lietderīgi, ja vācu un latviešu jauniešu grupa kopā kaut ko izveidos. Abām grupām bija jāpiedalās jauniešu centra ēkas būvniecībā. Kā tas norisinājās? Vācu jaunieši aizbrauca uz Latviju ar daudziem instrumentiem un labu tehnisko aprīkojumu un latviešu jauniešiem parādīja, kā strādā Vācijā. Atpakaļceļā grupas hīts bija „*we are the champions*” („mēs esam čempioni”). Visticamāk latviešu jauniešus nomāca mazvērtības sajūta, un vācu jaunieši varēja palielināt savu pašvērtības sajūtu, un tas pilnībā atbilda sociālajai hierarhijai starp abām valstīm. Līdzīgu efektu mēs novērojām arī mūsu pašu organizētās jauniešu no Vācijas un Latvijas tikšanās ietvaros (sal. sk. Held, Horn, Marvakis, Spona & Zeppenfeld, 1993). Vienkāršais tikšanās koncepts starpkultūru izglītības veicināšanai šajā gadījumā bija problemātisks, un tāds tas bieži ir arī speciāli organizētajās tikšanās reizēs starp dažādām grupām Vācijā, piemēram, tiekoties vācu un ārzemju jauniešiem kādā pilsētas daļā. Mūsu pētījumos multietniskās skolas klasēs līdzās pozitīviem efektiem mēs varējām novērot arī izteiktu mobingu.

Negatīvā gadījumā tikšanās veicina izstumšanas procesu („*Othering*”), kurā cilvēki tiek padarīti par „citiem”, pārsvarā, lai celtu savu pašvērtību. „Izstumšanas process

kalpo tam, lai izveidotu savu identitāti un leģitimētu savas privilēģijas” (Attia, 2014: 10). Neņemot vērā sabiedriskos apstākļus, kas to veicina, izstumšanas pieejā runa ir par reducēšanu līdz vispārīgiem psihiskiem mehānismiem, ko antropoloģiski viegli var pārprast.

- *Atzīšana*

Par atzīšanu kā pedagoģisku konceptu šodien daudz diskutē. „Starpkultūru izglītība atsaucas uz atzīšanu; atzīšana ir viens no tās pamatprincipiem” (Mecheril, 2004: 214). Arī Tībingenas pētnieku grupā Kristīne Rīgela (*Christine Riegel*) apkopojot savu pētījumu par jauniešiem migrantiem, nosauca to „Cīņa par piederību un atzīšanu” (Riegel, 2004). Pauls Meherils (*Paul Mecheril*) norāda, ka „vārda `atzīšana` konjunktūra ir tieši saistīta ar atšķirības fenomenu” (Mecheril, 2004: 213). Jo vairāk centrā izvirzās atšķirība, jo vairāk centrā izvirzās arī atzīšana.

Tas ir svarīgs pedagoģisks princips, bet tas nav galvenais risinājums. Jau kopš filozofa Hēgeļa mēs zinām, ka atzīšana var arī pastiprināt sociālo nevienlīdzību starp kungu un kalpu. „Saskaņā ar savu apgalvojošo pamatstruktūru atzīšana ir tendēta uz apstākļu apstiprināšanu. Tur, kur ar to saistīta arī valdīšanas un dominances attiecību apstiprināšana, parādās praktiskās robežas domai par atzīšanu” (Mecheril, 2004: 214).

- *Kulturalizācija*

Ņemot vērā attēlotos sabiedriskos apstākļus, koncentrēšanās uz citu kultūru vērsas pret pasludināto nodomu samazināt aizspriedumus. Pastāv „sociālās nevienlīdzības kulturalizācijas” draudi (Marvakis & Parsanoglou, 2001). Šī „kulturalizācijas” forma var veicināt tādu rasismu, kurš kā atšķirību noteiks ne vairs bioloģisko rasi, bet gan cita veida kultūru.

No 20. gadsimta 90. gadu sākuma līdz 2007. gadam mēs veicām Eiropas jauniešu projektu „Starpkultūru izglītība”, kurā piedalījās arī Latvija. Tā ietvaros mēs nelietojām jēdzienu `kultūra`, lai izvairītos no kulturalizācijas un tāpēc, ka mēs jau no paša sākuma saskatījām svarīgo strukturālās nacionālās un starptautiskās

nevienlīdzības nozīmi. Mūsu pētniecisko interešu centrā bija nevis kultūra, bet sabiedrības attīstība un tās kā politiskā orientiera nozīme jauniešiem.

- *Migrācijas pedagoģija kā alternatīva starpkultūru izglītībai?*

Lai izvairītos no kulturalizācijas efekta, migrācijas pētnieks Pauls Meherils iesaka turpmāk runāt nevis par „starpkultūru izglītību”, bet gan par „migrācijas pedagoģiju” (sal. sk. Mecheril, 2004). Tā var izvairīties arī no tā sauktās tēzes par „kultūru konfliktu” un tā vietā var runāt par līdzdalību divās kultūrās (Mecheril, 2004: 98). Turklāt tā var apiet arī dilemmu, ka no vienas puses grib atzīt atšķirību un no otras puses vienlaikus veicina izstumšanu („*Othering*”). Meherils īpaši brīdina par to, lai „kultūras piederība un atšķirība netiktu padarīta par būtiskāko” (114).

Ja „starpkultūru izglītībā” runa būtu tikai par migrācijas procesiem, tad novēršanās no tās un pievēršanās „migrācijas pedagoģijai” būtu risinājums. Taču, kā jau sākumā minēju, runa ir arī par internacionalizēšanās un globalizēšanās procesiem, kas veicina starpkultūru izglītību. Šī sabiedriski politiskā dimensija jāņem vērā, un migrācijas pedagoģijā tās ir pārāk maz.

3. Pedagoģiskās konsekvences

Pēc šīm kritiskajām pārdomām rodas jautājums: kāda ir alternatīva? Atbilde ir – tādas nav, bet svarīgi ir reflektēt par iepriekš minētajiem konceptiem un izvērtēt tos, lai pamanītu tajos ietvertās „lamatas”. Jo īpaši svarīgas man šķiet divas no iepriekš minētajām problēmām: jāņem vērā mācīšanās subjekts un jāievēro konkrētais vispārīgais sabiedriskais konteksts. Ar pirmo es domāju to, ka grāmatās par starpkultūru izglītību gandrīz nemaz nav runas par pašiem migrantiem un viņu vajadzībām, bet tikai par pedagogiem un viņu metodēm. Starpkultūru izglītības uzdevumiem būtu vairāk jāizriet no pašiem šīs pedagoģijas „lietotājiem”. Ar otro es domāju to, ka vienmēr jāreflektē arī par sabiedriski politisko kontekstu.

- 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.