

Zum Nacherfinden.  
Materialien für Unterricht und Lehre

## Interkulturelle Fallgeschichten mit Schulbezug

**Critical Incidents für die Ausbildung interkultureller Kompetenz**

Christoph Dähling<sup>1,\*</sup>, Jutta Standop<sup>1</sup> & Alfred Weinberger<sup>2</sup>

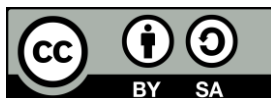
<sup>1</sup> Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

<sup>2</sup> Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

\* Kontakt: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn,  
Bildungswissenschaften, Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,  
Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL),  
Poppelsdorfer Allee 15, 53115 Bonn  
cdaehlin@uni-bonn.de

**Zusammenfassung:** Der Beitrag stellt drei Fallgeschichten vor, in denen fiktive Studierende des Lehramts bzw. junge Lehrpersonen mit Situationen konfrontiert sind, die aufgrund interkultureller Faktoren konfliktreich sind oder zu werden drohen. Die Fallgeschichten wurden konzipiert unter Einholung interkultureller Vorerfahrungen von Studierenden und mit Bezug auf die Fachliteratur zu diesem Gebiet. Skizziert wird der ursprüngliche Einsatz der Fallgeschichten im Rahmen einer internationalen Hochschulkooperation, bei der mit problemorientierten Groupen-settings gearbeitet wurde, die durch digitale Medien (Videokonferenz, kollaboratives Concept-Mapping, kollaboratives Schreiben) ermöglicht wurden. Der Theorie-Teil fokussiert die grundsätzliche Bedeutung von interkultureller Kompetenz im Schulkontext. Des Weiteren werden Erfahrungen mit der Fallarbeit und Ideen für die Weiterarbeit berichtet.

**Schlagwörter:** Interkulturelle Kompetenz, Fallmethode, Problem-based Learning, Critical Incidents, Computer-supported Collaborative Learning



## 1 Einleitung

Dieser Beitrag enthält drei Fallgeschichten zum Thema Interkulturalität in der Schule, dem angesichts der steigenden kulturellen Heterogenität der Schülerschaft eine immer größere Bedeutung in der Lehrer\*innenausbildung zukommt. Die Fallgeschichten basieren jeweils auf Erkenntnissen aus der Forschungsliteratur und auf studentischen Rückmeldungen zu relevanten Aspekten interkulturellen Kontakts in der Schule.

Die Fälle wurden in der ursprünglichen Lehrserie im Rahmen einer digitalen Kooperation von Studierenden in binationalen Gruppen via Videokonferenz bearbeitet; genauso denkbar ist aber ein konventioneller Einsatz in einem Seminar mit Bearbeitung in Gruppen- oder Einzelarbeit. Die Geschichten sind unabhängig voneinander; es ist also auch möglich, nur eine oder zwei davon zu behandeln.

## 2 Didaktischer Kommentar

Die präsentierten Fallgeschichten versammeln verschiedene schulische Situationen, in denen interkulturelle Faktoren eine Rolle spielen. Ihre Bearbeitung unter Bezug auf wissenschaftliche Konzepte von Interkulturalität soll die Kompetenz der Studierenden in diesem Bereich stärken. Eingesetzt wurden die Fallgeschichten innerhalb eines Bachelorseminars der Bildungswissenschaften in einer virtuellen, binationalen Gruppenarbeit, um das Thema Interkulturalität auch auf der Ebene des Settings zu spiegeln. Die Erstellung der Fallgeschichten basierte zum einen auf grundlegender Fachliteratur zu diesem Themenbereich, ließ sich zum anderen aber auch leiten von Aspekten, die den Studierenden selbst als bedeutsam in diesem Kontext erschienen. Dafür wurden die Teilnehmenden, die fast ausschließlich keinen Migrationshintergrund hatten, vor Beginn der Veranstaltung gebeten, eine eigene Geschichte gelungener oder kritischer interkultureller Interaktion im schulischen Kontext schriftlich aufzubereiten. Diese Geschichten, 41 an der Zahl, wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, um zu erfassen, welche Aspekte interkultureller Interaktion als besonders relevant betrachtet werden können, wobei sich zeigte, dass die meisten Fallgeschichten den Kulturkontakt auf Ebene religiöser Konflikte thematisierten.

Bei der Konzeption der drei fiktiven Fallgeschichten wurde darauf geachtet, dass sich Theorien interkultureller Kommunikation nicht holzschnittartig auf die Fälle übertragen lassen, sondern immer Ansatzpunkte zum Hinterfragen gegeben sind, um plakativen Kulturalisierungstendenzen (Radtke, 1992) entgegenzuwirken. So lässt sich Fall A etwa so lesen, dass das vermeintliche kulturelle Hintergrundwissen der Junglehrerin verantwortlich für die initialen Verstimmungen war, da sie ausschließlich auf dessen Basis von einer Begrüßung des syrischen Vaters per Handschlag absah. Dieser betrachtete vielleicht gerade dieses Verhalten, im Wissen um die westlichen Standards einer höflichen Begrüßung, als Beleidigung. Während die Fälle A und B subtil die Erkenntnisse der Interkulturalitätsforschung bzgl. Kulturdimensionen (Kühnel, 2014) wie *Direktheit vs. Indirektheit* oder *Zeitverständnis* darstellen, versucht Fall C eher, provokativ eine Dilemmadiskussion zu initiieren.

Die Bearbeitung erfolgte in virtueller Gruppenarbeit per Videokonferenz und kollaborativer Textannotation nach dem Schema des Problem-based Learning (Savery, 2006). Jede Gruppe bearbeitete einen Fall, wobei die Teilnehmenden wählen konnten, welcher der drei Fälle sie am meisten interessierte. Die Studierenden setzten sich in einer ersten Gruppensitzung mit ihrem Fall auseinander und generierten per Brainstorming Hypothesen zu ihren Fällen, die dann strukturiert und diskutiert wurden. So wurde definiert, wo in der Gruppe Kenntnislücken bestanden, die geschlossen werden mussten, um den Fall angemessen zu bearbeiten. Die darauffolgende Woche war eine Phase der individuellen Literaturrecherche zu diesen definierten Lernfragen. In einer weiteren Gruppenarbeit danach wurden die gewonnenen Erkenntnisse geteilt, ein Gruppenverständnis generiert und

ein Lernprodukt (Concept-Map) daraus erstellt. In einer anschließenden Plenarsitzung stellten die Gruppen ihren Fall und ihre Bearbeitung den anderen vor. In einer abschließenden Diskussion wurden die Gemeinsamkeiten der Fälle und die verbindenden Theorien thematisiert. Bei Verzicht auf den internationalen Kooperationsaspekt (in unserem Fall zunächst mit einer österreichischen Hochschule, in weiteren Durchführungen auch in Zusammenarbeit mit einem israelischen Teacher College) ist eine Umsetzung der Fallarbeit als konventionelle Gruppenarbeit möglich; auch individuell kann mit den Fallgeschichten gearbeitet werden. Wird angestrebt, den Zeitaufwand zu verringern, so bietet es sich an, durch Bereitstellung geeigneter Literatur die Recherchephase zu überspringen.

### 3 Das Material

Die drei kompletten Fallgeschichten finden sich samt einer Liste mit Literaturvorschlägen zur Bearbeitung durch Studierende im Online-Supplement. Zur Orientierung folgt hier eine Kurzzusammenfassung der Fallgeschichten.

In **Fall A** geht es hauptsächlich um interkulturelle Elternarbeit. Eine junge Lehrerin hat ein Elterngespräch mit dem Vater eines syrischen Mädchens arrangiert, das Probleme hat, unter den Kindern in der Klasse Freund\*innen zu finden. Die Lehrerin ist im Vorfeld über mögliche interkulturelle Komplikationen besorgt; vor allem befürchtet sie eine unangenehme Situation, wenn der Vater sich weigert, ihr als Frau die Hand zu geben. Aus diesem Grund begrüßt sie ihn ohne Handschlag. Das Gespräch offenbart Irritationen, die durch unterschiedliche Vorstellungen über den Umgang mit Vertreter\*innen des Staates und die Rolle von Familie und Freund\*innen hervorgerufen werden.

Gerade unter dem Aspekt des Händedrucks wird erkennbar, dass auch vermeintliches Wissen über interkulturelle Unterschiede reflexiv und flexibel gehandhabt werden muss, um nicht in stereotype Zuschreibungen zu verfallen. Die Lehrerin hat keinen wirklichen Hinweis darauf, dass ihr Handschlag abgelehnt werden würde; sie vermutet dies nur aufgrund des kulturellen Hintergrunds des Vaters, und die Geschichte ist so lesbar, dass ein Großteil der zwischenmenschlichen Irritationen dadurch erklärt werden könnte, dass die Stimmung durch die Verweigerung einer höflichen, üblichen Begrüßung beeinträchtigt wurde.

**Fall B** ist inspiriert durch einige der eingereichten Beiträge von Studierenden und die Literatur über interkulturelle Konflikte zwischen Europäer\*innen und Chines\*innen, die aufgrund der großen kulturellen Vielfalt sowie der wirtschaftlichen und politischen Bedeutung Chinas besonders reichhaltig ist. Hier liegt der Schwerpunkt auf den Dimensionen Direktheit vs. Indirektheit und Individualismus vs. Kollektivismus. Im Fall der Geschichte führt der naive Einsatz von Lehrmethoden, die auf westlicher Lehr- und Lernphilosophie basieren, durch einen jungen deutschen Praktikanten an einer chinesischen Schule zu weitreichenden Konflikten. Dieser Aspekt bietet Anknüpfungspunkte für eine kritische Meta-Sicht auf das Online-Projekt selbst, denn seine Gestaltung ist auch von westlicher Pädagogik beeinflusst, die insbesondere im Hinblick auf spätere Kooperationen mit außereuropäischen Partnern kritisch reflektiert werden sollte.

**Fall C** handelt von einer jungen Lehrerin, die sich mit dem Macho-Verhalten verschiedener Schüler auseinandersetzen muss. Damit thematisiert der Fall einen Aspekt von Interkulturalität, der von den Studierenden in der Voruntersuchung sehr oft als wichtig genannt wurde. Innerhalb der Geschichte diskutiert die junge Lehrerin mit ihrer Kollegin, wobei ethnorelativistische Ideen auf ethnozentrische Ideen treffen und den Studierenden so zwei extreme Punkte einer möglichen Diskussion präsentiert werden, auf die sie sich in der Gruppenarbeit beziehen können.

## 4 Theoretischer Hintergrund

Ein seit langem diskutiertes Problem der Lehrer\*innenausbildung stellt die Schwierigkeit dar, innerhalb der universitären Umgebung adäquat auf eine Profession vorzubereiten, in deren Realität eine kreative, situationsangemessene Gestaltung von Lernumgebungen unter Einbezug disparater Referenzsysteme (Wissenschaft und Praxis) eine ständige Herausforderung bedeutet (Vohle & Reinmann, 2012). Der klassischen Vermittlung wird dabei immer wieder angelastet, aufgrund mangelnder Situiertheit und fehlender Authentizität lediglich *träges Wissen* (Whitehead, 1929; Renkl, 1996) zu produzieren. Ein möglicher Ausweg aus dieser Problematik wird in der Transformation der universitären Ausbildung hin zu stärker situierten, problembasierten und fallorientierten Lernsettings (Steiner, 2014) gesehen, da diese eher zur vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten, stärkerer Verankerung im Langzeitgedächtnis und erfolgreichem Transfer in andere Lernkontexte und reale Handlungssituationen führten (Reusser, 2005). Ein fallbasiertes Vorgehen spielt auch im Bereich der Vermittlung interkultureller Kompetenzen eine wichtige Rolle; Ergebnisse aus der Fremdsprachendidaktik zeigen, dass die Arbeit mit Critical Incidents – Fallbeispielen besonders gelungener oder besonders kritischer interkultureller Interaktion (Auernheimer, 2003b) – in diesem Zusammenhang sehr effektiv ist. (Göbel & Helmke, 2010). Interkulturelle Kompetenz lässt sich dabei mit Deardorff (2006, S. 247) beschreiben als „[t]he ability to act effectively and appropriately in intercultural situations; it is promoted by certain attitudes, emotional aspects, (inter)cultural knowledge, special skills and abilities as well as general reflection competence.“ Die Notwendigkeit einer solchen Stärkung der interkulturellen Kompetenz lässt sich aus den Ergebnissen zahlreicher Studien zu den interkulturellen Einstellungen von Lehrenden und deren Implikationen in einer diversen Gesellschaft ableiten (Busse & Göbel, 2017).

In ihrer Zusammenstellung haben Busse und Göbel gezeigt, dass Lehrkräfte oft zu ethnozentrischen Perspektiven tendieren und kulturelle Unterschiede entweder minimieren oder verleugnen oder eine ablehnende Haltung gegenüber ihnen einnehmen (Busse & Göbel, 2017). Dies ist umso wirkungsmächtiger, als ein direkter Zusammenhang zwischen den interkulturellen Einstellungen der Lehrer\*innen und der interkulturellen Qualität ihres Unterrichts besteht. Positive Einstellungen zur Interkulturalität sind daher wünschenswert, aber oft nicht automatisch vorhanden (Göbel & Hesse, 2008).

Es ist offensichtlich, dass die von den staatlichen Stellen geforderte Vermittlung von interkultureller Kompetenz in der Schule nur möglich ist, wenn auch die Lehrer\*innen über diese Kompetenz verfügen. So fordert die Kultusministerkonferenz beispielsweise die Weiterbildung von Pädagog\*innen und Lehrkräften und die Stärkung der interkulturellen Kompetenzen des pädagogischen Personals (KMK, 2013).

Reflektierende Aktivitäten sollen dabei zum produktiven Umgang mit Beispielen interkultureller Konflikte beitragen und verhindern, dass sie in Form von verfestigten Stereotypen verarbeitet werden.

## 5 Erfahrungen

Die gesamte Online-Lerneinheit wurde unter Einsatz des *Criteria of Inquiry Learning Inventory* (Reitinger, 2016) im Hinblick darauf evaluiert, inwiefern die Studierenden die Einheit als demokratische Lernerfahrung wahrgenommen haben, da problem- und fallbasiertes Lernen in diesem Bereich besondere Stärken zugeschrieben werden (Reitinger, 2018). Die Ergebnisse waren insgesamt positiv mit einem Score für demokratische Lernerfahrungen von 5,2 auf einer 7-Punkt-Likertskala (für eine detaillierte Darstellung siehe Dähling, Weinberger & Standop, 2019).

Bewährt hat es sich, mit allen drei Fallgeschichten zu arbeiten und die Studierenden selbst entscheiden zu lassen, welcher sie sich annehmen wollen, da die Akzente der verschiedenen Geschichten sehr variantenreich gesetzt sind und ein hohes Maß an Selbstbestimmung in Einklang mit motivations- und bildungstheoretischen Überlegungen (Klafki, 2007; Ryan & Deci, 2017; Reitinger, 2018) steht.

Die Unterstützung durch Gruppentutor\*innen im virtuellen Umfeld erwies sich, wie im analogen Problem-based Learning (Schmidt, Loyens, van Gog & Paas, 2007), als mitentscheidend für die Qualität der Bearbeitung. Hier gilt es, neben der Aktivierung aller Gruppenmitglieder (Latané, Williams & Harkins, 1979), unter anderem zu gewährleisten, dass die Lerngruppe sich nicht in Richtung stereotypisierender Vorstellungen bewegt. Eine wichtige, sehr herausfordernde Aufgabe für die Tutor\*innen ist es dabei, das richtige Verhältnis zwischen dem Bieten eines freien Explorationsraums und der Bereitstellung lernunterstützenden Scaffoldings zu finden.

Als entscheidend für den Lerngewinn der Studierenden hat sich überdies die Qualität der herangezogenen Literatur zu Fragen der Interkulturalität gezeigt. Bei Studierenden mit wenig Erfahrung in der Literaturrecherche empfiehlt sich mindestens eine entsprechende Einführung; eine weniger zeitintensive Alternative ist die Arbeit mit einer vorausgewählten Leseliste.

## Literatur und Internetquellen

- Auernheimer, G. (Hrsg.). (2003a). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93251-8>
- Auernheimer, G. (2003b). Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 183–205). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-93251-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-322-93251-8_10)
- Bielefeld, U. (Hrsg.). (1992). *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Junius.
- Busse, V., & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), 427–439.
- Byram, M., & Feng, A. (Hrsg.). (2006). *Language & Intercultural Communication. Living and Studying Abroad: Research and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599125>
- Dähling, C., Weinberger, A., & Standop, J. (2019) Fostering Democratic Learning Experiences with Intercultural Virtual Problem-based Learning. In *Thematic Papers Based on the Conference Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship*. <https://doi.org/10.17185/dupublico/47635>
- Deardorff, D.K. (2006). Assessing Intercultural Competence in Study Abroad Students. In M. Byram & A. Feng (Hrsg.), *Language & Intercultural Communication. Living and Studying Abroad: Research and Practice* (S. 232–256). Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599125-013>
- Göbel, K., & Helmke, A. (2010). Intercultural Learning in English as Foreign Language Instruction: The Importance of Teachers' Intercultural Experience and the Usefulness of Precise Instructional Directives. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1571–1582. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.008>
- Göbel, K. & Hesse, H.G. (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 398–410). Weinheim: Beltz.
- Klafki W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim & Basel. Beltz.

- Klieme, E. (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. Berlin: KMK. Zugriff am 09.08.2019. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf).
- Kühnel, P. (2014). Kulturstandards: woher sie kommen und wie sie wirken. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 13 (22), 57–78. Zugriff am 09.08.2019. Verfügbar unter: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/228>.
- Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many Hands Make Light the Work: The Causes and Consequences of Social Loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (6), 822–832. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.6.822>
- Radtke, F.-O. (1992). Lob der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* (S. 79–96). Hamburg: Junius.
- Reitinger, J. (2016). On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning: The Criteria of Inquiry Learning Inventory (CIL). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (S. 39–63). Kassel: Kassel University Press.
- Reitinger, J. (2018). Democracy, Responsibility, and Inquiry in Education. Relationship and Empirical Accessibility Using the Criteria of Inquiry Learning Inventory (CIL). In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' Ethos and Education for Responsibility* (S. 89–105). Boston, MA: Brill Sense.
- Reitinger, J., Haberfellner, C., & Brewster, E. (Hrsg.). (2016). *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation*. Kassel: Kassel University Press.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78–92.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen. Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Savery, J.R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1 (1). Zugriff am 08.11.2018. Verfügbar unter: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/>.
- Schmidt, H.G., Loyens, S.M.M., van Gog, T., & Paas, F. (2007). Problem-based Learning Is Compatible with Human Cognitive Architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42 (2), 91–97. <https://doi.org/10.1080/00461520701263350>
- Schulz-Zander, R., Eickelmann, B., Moser, H., Niesyto, H., & Grell, P. (Hrsg.). (2012). *Jahrbuch Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3>
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6–20.
- Vohle, F., & Reinmann, G. (2012). Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotation. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik:*

*Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung* (S. 413–429). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_18)

Weinberger, A., Biedermann, H., Patry, J.L., & Weyringer, S. (Hrsg.). (2018). *Professionals' Ethos and Education for Responsibility*. Boston: Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004367326>

Whitehead, A.N. (1929). *The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Free Press.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Dähling, C., Standop, J., & Weinberger, A. (2020). Interkulturelle Fallgeschichten mit Schulbezug. Critical Incidents für die Ausbildung interkultureller Kompetenz. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 34–40. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3364>

**Online-Supplement:**

Drei interkulturelle Fallgeschichten und Literaturliste zum Themenkomplex Interkulturalität und Bildung

Online verfügbar: 13.03.2020

ISSN: 2629–5598



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>