

Pratiche riflessive per lo sviluppo di uno “sguardo sospeso”: competenze interculturali per il lavoro sociale

Cinzia Zadra – Libera Università di Bolzano

1. Introduzione

Il lavoro sociale in una società in rapido cambiamento e caratterizzata da diversità culturale e linguistica si trova ad affrontare nuove sfide e promuovere competenze per lavorare con una popolazione culturalmente diversificata. Oggi il lavoro sociale si deve confrontare con i fenomeni della globalizzazione, del multiculturalismo, della diversità culturale e della più grande ed estesa ondata di ibridazione culturale della storia (Onorati, 2012). Secondo i dati dell'UNESCO circa 1 persona su 30 vive oggi al di fuori del proprio Paese di origine (2018, p. 4) e l'interculturalismo non è più una prospettiva ma un tratto distintivo delle società in cui viviamo in ogni aspetto della vita (lavoro, scuola, famiglia, tempo libero) e richiede consapevolezza e competenze (Council of Europe, 2008; Barrett et al., 2013). Inoltre, la promozione di competenze interculturali offre prospettive e opportunità di sviluppo di apprendimento personale e interpersonale per contribuire a costruire comunità in armonia (UNESCO, 2018). Le differenze percepite possono causare stress o disagio, ma investire tempo ed energia nell'imparare ad affrontare i nostri sentimenti e a ridurre il disagio degli altri può essere molto utile (Bennett, 2013). L'esperienza di un mondo sempre più diversificato ci offre infatti l'opportunità di conoscere e comprendere meglio il nostro background culturale e la nostra identità e ciò che ci rende simili e diversi dalle persone con cui interagiamo (Byram, 2012; Portera, 2014).

Per rendere la lettura più scorrevole si sono utilizzati in tutto il testo i termini maschili con riferimento a persone di ogni sesso.

In conformità con le disposizioni legislative i servizi sociali e socioeducativi hanno a disposizione strumenti come moduli e opuscoli informativi nelle lingue non nazionali, tuttavia la competenza interculturale non si esaurisce con l'assicurazione di competenze linguistiche interculturali, informazioni offerte nella lingua dell'altro o nella mediazione linguistica. I professionisti del sociale si scontrano con quadri giuridici molto diversi, con concezioni della salute e della malattia, degli abusi, delle autorità, dei tabù, dei ruoli etici e sessuali che possono condurre a malintesi, conflitti, scontri e al fallimento degli interventi (Onorati & Bednarz, 2010; Council of Europe, 2016). È quindi rilevante che il professionista sociale possa trovare un modo per sviluppare una partnership con gli utenti e che sappia contribuire a soluzioni comuni, co-costruite con tutte le parti coinvolte e rispettose delle valenze e delle identità di tutti (Council of Europe, 2008, p. 28–29).

Le nostre società si evolvono dalla gestione delle emergenze all'inclusione della diversità e questo implica una trasformazione delle istituzioni al cui centro si collocano le competenze interculturali garanti di diritti umani e diritti sociali (Council of Europe, 2008, p. 8). Per questo va garantita una formazione dei professionisti del sociale in grado di guidare alla comprensione del rapporto tra uguaglianza e differenza, tra tradizione e rinnovamento e di lavorare secondo approcci interdisciplinari a livello di pratica riflessiva (Nussbaum, 2010).

1.1 Dalla competenza comunicativa interculturale alla competenza simbolica

Esistono contributi molto diversificati alla definizione di competenza interculturale. A partire dai primi lavori sulla comunicazione interculturale di Gardner (1962) e dalla definizione di competenza comunicativa di Hymes (1972), che hanno determinato profonde trasformazioni nell'insegnamento e apprendimento delle lingue, si giunge al contributo di Bennett (1986) con il modello di sviluppo della sensibilità interculturale, procedendo in direzione di una concezione olistica di competenza. Una studiosa che ha proposto riflessioni interessanti è Kramsch con il concetto di *competenza simbolica* (2006, 2011) che trae origine dal concetto di terza cultura elaborato dalla studiosa stessa in riferimento all'apprendimento interculturale delle lingue (Kramsch,

1993). Il concetto di terza cultura, connesso a quello di terzo luogo, si colloca negli interstizi dell'incontro fra lingue e culture facendo riferimento all'insieme di memorie, speranze e significati delle persone che vivono al di fuori della loro terra di origine o che fanno esperienza dell'incontro con altre lingue e culture. Kamsch, con il tempo, ha approfondito il concetto di competenza simbolica in una prospettiva ecologica, all'interno di una società ibrida multilingue e multiculturale in cui la cultura risiede nella costruzione simbolica di realtà soggettive. Kramschi punta l'attenzione sulla capacità di comprendere accuratamente i significati ma anche il processo di formazione di questi significati, per questo è compreso nella competenza simbolica il concetto di potere simbolico, che ricorda il concetto di *sens pratique* di Bourdieu (1976), senso pratico multilingue che moltiplica le possibilità di significato offerte dai vari codici (Kramschi & Whiteside, 2008, p. 664). Kramschi quindi è riuscita a spostare l'attenzione dalla dimensione linguistica a quella simbolica, che non è solo costituita da vocaboli, stile, registro, ma da esperienze personificate, immaginazioni del futuro, risonanze affettive, perché la competenza interculturale non riguarda solo tolleranza, empatia, comprensione di sé e degli altri ma è anche “a matter of looking beyond words and actions and embracing multiple, changing and conflicting discourse worlds” (Kramschi, 2011, p. 356).

Un altro quadro di riferimento importante è fornito da Byram che propone la dimensione interculturale come parte integrante dell'apprendimento delle lingue e, riferendosi alla definizione di competenza dell'OECD (Rychen & Salganik, 2001), individua nella competenza interculturale le dimensioni del sapere, del saper essere, del sapere fare e del saper imparare. Byram sviluppa una prospettiva di competenza interculturale che propone una relazione con la diversità basata sull'empatia e sulla consapevolezza della relatività dei propri schemi di percezione e di pensiero (Alred et. al, 2002). Questi contributi hanno portato direttamente al *Model of intercultural communicative competence* (Modello di competenza comunicativa interculturale) che ha utilizzato le caratteristiche dei domini educativi di Bloom (fattori cognitivi, comportamentali e affettivi) incorporando le competenze necessarie per un'efficace e appropriata azione comunicativa (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980) in un modello di competenza interculturale definito per l'uso nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere (Byram, 2012).

Altre teorie e modelli di competenza interculturale (Fantini, 1995; Wiseman, 2002; Spitzberg & Changnon, 2009; Hammer, 2012) si basano su alcuni concetti fondamentali: conoscenza (dimensione cognitiva), motivazione (dimensione affettiva, emotiva), abilità (dimensione comportamentale, di azione), contesto (situazione, ambiente, cultura, relazione, funzione) e risultati (adeguatezza percepita ed efficacia, soddisfazione, comprensione, attrazione, intimità, assimilazione, realizzazione del compito), mettendo in luce come i diversi aspetti della competenza interculturale riflettano la necessità di applicare modelli diversi a seconda della situazione e di considerare la possibilità di intersezione di più modelli.

1.2 Il *process model* della competenza interculturale

Il modello di Deardorff (2006, 2009) sottolinea soprattutto l'orientamento e il movimento del processo di sviluppo della competenza che produce risultati interni ed esterni desiderati. I risultati interni comprendono quattro componenti chiave:

- adattabilità: adattamento al nuovo ambiente culturale;
- flessibilità: nota anche come flessibilità cognitiva, si riferisce alla capacità di selezionare e utilizzare stili e comportamenti di comunicazione appropriati;
- visione etno-relativa: la capacità di vedere dal punto di vista di un'altra persona;
- empatia: la capacità di comprendere e condividere i sentimenti di un altro.

I risultati esterni desiderati sono invece la somma degli atteggiamenti, delle conoscenze, delle competenze e dei risultati interni, che si manifestano attraverso il comportamento individuale.

Ognuno di noi, sottolinea la studiosa, ha bisogno non solo della conoscenza della lingua o della cultura o delle credenze, ma anche di abilità per poter utilizzare come risorse sia la conoscenza sia le attitudini (Deardorff, 2009).

Facciamo riferimento a questo modello perché propone una sintesi condivisa lungo una linea di progressione dal livello individuale all'interazione e all'azione e fornisce supporto e consistenza ad un'idea di competenza multidimensionale, con l'attenzione alla capacità di interagire nei contesti.

Deardorff ha elencato i requisiti minimi per la competenza interculturale includendo:

- rispetto (valorizzazione degli altri);
- consapevolezza di sé/identità (capire la prospettiva attraverso la quale ognuno di noi vede il mondo);
- sguardo da altre prospettive/visioni del mondo (sia come queste prospettive sono simili che diverse);
- ascolto (all'interno di un autentico dialogo interculturale);
- adattamento (potersi spostare temporaneamente in un'altra prospettiva);
- costruzione di relazioni (costruzione di legami personali interculturali e duraturi);
- umiltà culturale (combina il rispetto con la consapevolezza di sé) (Deardorff, 2006, 2011, 2020).

2. Il sapere riflessivo

Per questa indagine facciamo riferimento ad una duplice matrice teorica: da una parte alla definizione olistica e multidimensionale di competenze interculturali e dall'altra parte ai processi di apprendimento trasformativo basati sulla riflessione critica e sulla comprensione di sé (Schön, 1983). L'importanza della consapevolezza di sé e dell'auto-riflessione non è un concetto nuovo ed è stato associato all'apprendimento esperienziale (Schön, 1987; Mezirow, 1990, 1991). L'auto-riflessione e la pratica riflessiva sono alla base dell'apprendimento e dello sviluppo personale e trascendono l'ambito accademico per risolvere i problemi e le difficoltà della pratica. L'apprendimento può manifestarsi nel riesaminare un particolare significato, nel fornire una spiegazione significativa di un evento (Mezirow, 1997) e l'apprendimento riflessivo può portare a individuare nuovi significati, a confermare o confutare esperienze precedenti, ad aggiungere nuove conoscenze (Schön, 1991). Mezirow (2000) ritiene che l'auto-riflessione sia fondamentale per l'apprendimento intenzionale e che la riflessione critica sia la chiave del processo di trasformazione personale per stabilire nuovi punti di vista, trasformare la nostra prospettiva e il nostro habitus etnocentrico.

Per la valutazione delle competenze interculturali viene suggerita la visione dall'interno (Zimmerman & Wieder, 1977, p. 484) e l'uso di strategie e strumenti fondati su processi di riflessione e autoriflessione perché facilitano la presa di coscienza intuitiva di esperienze e atteggiamenti non altrimenti facili da cogliere e contribuiscono al processo di autosviluppo e autopercezione, qualità essenziali nell'educazione interculturale (Byram, 1997; Byram et al., 2002; Deardorff, 2011).

La pratica riflessiva è uno degli elementi chiave per promuovere la valutazione critica e rendere gli studenti più attivi nel ripensare comportamenti e convinzioni e nel collegare le teorie sulla base delle loro posizioni. La riflessione promuove anche un processo di auto-miglioramento ed è un esercizio chiave che permette di esplorare i pensieri emergenti, le convinzioni profonde, i cambiamenti nelle credenze e nelle percezioni, la consapevolezza di sé (Schön, 1991).

La riflessione sull'esperienza pratica viene agevolata dalla distanza che può essere creata attraverso la scrittura e riguarda la capacità e la volontà di distaccarsi analiticamente dall'azione e di discutere le condizioni e le conseguenze dei propri pensieri (Moon, 2004). Questo approccio corrisponde all'idea di base della professionalizzazione fondata sulla riflessione: si tratta della capacità di giustificare le proprie azioni a sé stessi e agli altri (Göhlich, 2011).

3. Metodologia

3.1 I diari riflessivi

La nostra analisi mirava a definire e verificare le strategie di (auto)sviluppo delle competenze interculturali individuando, dal punto di vista degli studenti, quali sono le dimensioni, le strategie, le forme e i metodi più efficaci ed efficienti all'interno del processo di promozione della competenza interculturale. Le riflessioni dei diari hanno riguardato le esperienze di promozione delle competenze interculturali vissute attraverso l'analisi e la discussione di

case studies, la lettura di testi narrativi transculturali e gli incontri interculturali (*living library*), che sono stati *drivers* di riflessione.

Il *case study* fornisce agli studenti un’idea del tipo di problemi e sfide che un professionista del sociale affronta; questo strumento comprende la ricerca di soluzioni diverse, incoraggia i partecipanti a riflettere sulle proprie opinioni e a discutere soluzioni alternative a problemi per i quali non esistono risposte semplici (Haulotte et al., 2001; Wolfer & Scales, 2006).

I testi narrativi transculturali presentano storie ed esperienze di migrazioni e di diversità fornendo agli studenti un contesto per decentralizzarsi da valori, norme e credenze e assumere la prospettiva delle persone coinvolte nelle storie (Nussbaum, 1997).

Le biblioteche viventi (Council of Europe, 2011; Barrett et al., 2013) rappresentano, invece, un approccio innovativo alla diversità e sottendono l’idea che i rappresentanti di diversi gruppi diventino libri viventi, che possono essere “presi in prestito” per ascoltare le loro storie e approfondire la conoscenza attraverso la conversazione. L’incontro diretto con un rappresentante di un gruppo minoritario sfida stereotipi, pregiudizi e percezioni comuni e offre la possibilità di ridefinire il modo in cui vediamo il mondo e gli altri.

Il diario riflessivo impiegato per le riflessioni offre agli studenti l’opportunità di registrare e descrivere sentimenti, pensieri, reazioni, esperienze positive e negative, aspettative, atteggiamenti e credenze emerse e allo stesso tempo di identificare ciò che, fra le esperienze vissute, ha avuto maggiore impatto sullo sviluppo delle proprie competenze e dei propri percorsi individuali di apprendimento (Bräuer, 2000; Friebertshäuser, 2004). Il diario riflessivo, pertanto, serve alla valutazione dei propri percorsi di sviluppo e allo stesso tempo a documentare i processi sottesi al percorso di sviluppo. Le voci dei diari riflessivi vanno considerate quindi come strumento utile per consentire agli studenti di assumersi la responsabilità del loro apprendimento individuale e di approfondire i successi, i fallimenti e le sfide di apprendimento (Göhlich, 2011).

Agli studenti del corso di Pedagogia interculturale del Corso di Laurea in Servizio Sociale della Libera Università di Bolzano, partecipanti al percorso di sviluppo delle competenze interculturali è stato proposto di scrivere dopo ogni esperienza di promozione delle competenze interculturali una

voce del diario di riflessione. Per l'analisi sono state raccolti 43 diari di studenti e ogni diario contiene in media 10 contributi riflessivi.

I diari sono stati raccolti in base alla disponibilità degli studenti a partecipare allo studio. Per facilitare la procedura di raccolta dati i partecipanti sono stati informati delle modalità dei processi di riflessione e sono stati forniti dei modelli di riflessione per familiarizzare con il formato e per dare loro un'idea della scrittura riflessiva. La riflessione è stata costruita su tre passaggi:

- breve descrizione il più possibile distaccata e neutra di attività o eventi a cui i partecipanti hanno preso parte o una presentazione dei casi esaminati;
- analisi degli effetti su sé stessi e sull'apprendimento e sviluppo personale;
- personale interpretazione che esplicita un'implicazione per l'azione e la possibilità di transfer in situazioni analoghe.

3.2 Analisi dei diari

I dati delle voci dei diari riflessivi sono stati sottoposti ad un'analisi qualitativa del contenuto utilizzando il metodo di analisi dei dati di Mayring (2002, 2014). L'analisi qualitativa del contenuto di Mayring offre strutture trasparenti e rigorose con una sequenza definita di passi analitici che riguardano la preparazione dei dati, la loro organizzazione e il report finale.

Abbiamo effettuato un'analisi qualitativa sia del contenuto deduttivo che induttivo. Le domande utilizzate per guidare i partecipanti nella compilazione dei diari non sono state utilizzate nell'analisi dei dati. Abbiamo derivato i temi identificati nell'analisi dei dati dal modello di competenza interculturale a cui abbiamo fatto riferimento e dalle domande selezionate dall'analisi di Deardorff (2006, 2011). L'attendibilità dell'analisi è stata controllata attraverso la triangolazione di due codificatori che hanno analizzato il materiale in modo indipendente ed inoltre durante tutto il processo di ricerca e di analisi dei dati è stato tenuto un diario di ricerca finalizzato alla documentazione di metodi di ricerca, riflessioni personali che emergono durante il processo, questioni emergenti, emozioni, autoriflessioni (Friebertshäuser, 2004). Il diario di ricerca come metodo di autovalutazione formativa viene utilizzato principalmente per l'analisi dei processi, soprattutto per quanto riguarda le

possibili strategie nell'azione di ricerca in modo che le esperienze del ricercatore siano esse stesse oggetto di riflessione. L'obiettivo è quello di promuovere l'auto-riflessività del ricercatore applicando competenze auto-valutanti per consentire la libertà di nuovi modi di agire e di allontanarsi da una routine, da una struttura o da una strategia (Mayring, 1991).

4. Risultati

I temi emersi dai dati sembrano fornire elementi sufficienti per individuare quali competenze e conoscenze sono necessarie secondo gli studenti di Servizio sociale per professionisti del sociale competente.

Abbiamo suddiviso le categorie emerse dall'analisi dei dati in tre dimensioni della competenza interculturale: cognitiva, affettiva e comportamentale.

4.1 Dimensione cognitiva

Dall'analisi dei dati sono emersi in modo predominante gli indicatori indicanti le conoscenze relative a culture diverse, lo sviluppo della consapevolezza del proprio io culturale e la consapevolezza dei propri stereotipi e pregiudizi radicati.

Le informazioni riguardanti la dimensione cognitiva sono parse molto importanti agli studenti che sottolineano la necessità, in quanto futuri professionisti del sociale, di raccogliere le conoscenze su altre culture, su percorsi migratori e sulle loro cause, sulle narrazioni delle migrazioni dal punto di vista dei migranti stessi. Gli eventi della living library sono stati percepiti in modo molto autentico e in grado di dare informazioni personali e dirette senza l'intermediazione o la deformazione della prospettiva dei media; questi incontri con protagonisti delle storie hanno dato voce ai loro vissuti e alle loro interpretazioni e sono stati capaci di “lasciare un segno, condurre a riflettere per giorni e giorni sul senso del viaggio migratorio e sui sogni che lo hanno accompagnato” (student 12), come scrive uno studente.

Le voci dei protagonisti presentano molte sfide, offrono l'occasione di guardare a sé stessi in modo realistico e di prendere coscienza del proprio *io culturale*, dei valori a cui ognuno di noi attribuisce valore.

Ho pensato alla mia famiglia e alla sua famiglia, alla nostalgia di questo ragazzo per la madre e al sacrificio che vuole fare per lei: per lo stesso significato di madre e di radici io e lui facciamo scelte da una parte diverse, ma che sono facce di una stessa medaglia: lui ha scelto di partire, io di restare. (student 22)

4.2 Dimensione affettiva

Per quello che riguarda la dimensione affettiva, la maggior parte degli studenti riflette sulla capacità di cogliere le specificità delle altre culture, confrontando aspetti come le tradizioni, i costumi e il sistema di valori, ma anche la capacità di empatia con altre mentalità e altri modelli comportamentali, che è strettamente collegata alla capacità di guardare alle situazioni con mente aperta, sapendo spostare la propria prospettiva e considerando addirittura sé stesso come l'altro sé straniero. Uno studente scrive:

Questo testo mi ha fatto veramente riflettere sullo straniero che è in me e sulla mia capacità di vedere anche questa parte di me, le mie paure nascoste anche a me stesso, i miei pregiudizi. Non ho mai guardato me stesso in questa luce ed è interessante farlo attraverso un racconto letterario. Vorrei aver letto più cose di questo tipo a scuola e all'università. (student 36)

4.3 Dimensione comportamentale

Riguardo a questa dimensione gli studenti hanno posto l'accento sulle competenze che sono "in potenza" utili per un comportamento interculturale e che possono costituire un presupposto alle azioni efficaci dal punto di vista dell'incontro interculturale. Gli studenti sottolineano il ruolo delle abilità e delle competenze linguistiche e riflettono su come devono migliorare il loro inglese e riconoscono l'importanza di strategie importanti per l'incontro interculturale e la risoluzione dei conflitti interculturali quali l'ascolto attivo e le strategie di dialogo, il bisogno di imparare ad ascoltare in profondità senza immaginare le soluzioni ma cercando soluzioni condivise, alla ricerca di una terza via "che, ho capito, è sempre data, anche se non pare esserci" (stu-

dent 46). Il comportamento interculturale è un comportamento per la crescita della comunità:

Solo il professionista che sa prima porsi in una disposizione di ascolto attivo e che sa comunicare per individuare problemi e trovare una soluzione comune sarà in grado di agire in modo interculturale, l'azione sarà la diretta conseguenza di quello che sa e del suo “sguardo sospeso”, come è scritto nel racconto che abbiamo letto, un sguardo senza pregiudizi e razzismi, uno sguardo che è denso di riflessione e di rispetto. (student 24)

5. Conclusioni

Introdurre il lavoro di riflessione all'università ha rappresentato una sfida. Molti studenti si aspettano di sviluppare competenze professionali soprattutto durante i tirocini (Fiechter et al., 2004), invece noi abbiamo proposto di esercitare un habitus analitico e riflessivo nei confronti del sapere e delle esperienze che consenta di riflettere su di essi.

Questo approccio alla riflessione implica che i contenuti dei moduli di formazione non possono essere messi in pratica attraverso l'applicazione diretta della conoscenza teorica, perché il supposto trasferimento diretto porta ad una generalizzazione e tecnologizzazione delle soluzioni dei problemi. L'obiettivo nella formazione dei professionisti del sociale deve essere quello di sviluppare una consapevolezza della specificità situazionale dei “problemi” e delle sfide della vita professionale.

Questo contributo si è occupato di capire come gli studenti di Lavoro Sociale hanno utilizzato la scrittura riflessiva per descrivere come hanno percepito il loro sviluppo di competenze interculturali e come riflettere sulle strategie per sostenere questo sviluppo. I partecipanti, attraverso la riflessione critica, sono stati in grado di descrivere sia le dimensioni della competenza sviluppate attraverso le strategie messe in moto durante il corso sia strategie adatte per questo sviluppo, compresa l'efficacia della scrittura riflessiva stessa.

Gli studenti esposti al pensiero riflessivo sono stati guidati attraverso un adeguato *scaffolding* a raggiungere livelli di riflessione sempre più elevati e a saper connettere il pensiero riflessivo alla capacità di sviluppo di competenze in profondità e per tutta la vita. Come afferma uno studente

riflettere è stato per me mettermi in discussione e farmi domande: Che cosa mi porta a modificare il mio sguardo sul mondo? Che cosa capita quando sento che cambia il mio modo di vedere le persone e il mondo? Quando metto in discussione i miei pensieri? La riflessione mi ha aiutato molto, perché mi sono reso conto che il mio comportamento e le mie convinzioni risultano rafforzate dalla riflessione sulle teorie e sulle strategie. (student 23)

Riferimenti bibliografici

- Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. (2002). *Intercultural Experience and Education*. Multilingual Matters.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philipou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence Through Education*. Council of Europe.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196.
- Bennett, M. J. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*. Intercultural Press.
- Bourdieu, P. (1976). Le sens pratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(1), 43–86.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Fillibach Verlag.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 103–115). Routledge.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural*

- dimension in language teaching: A practical introduction for teachers.*
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Council of Europe (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity.* http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Council of Europe (2011). *Don't judge a book by its cover! The living library organiser's guide 2011.* <https://rm.coe.int/16807023dd>
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies.* <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K., Deardorff (ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 477–491). Sage.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65–79.
- Deardorff, D. K. (2020). *UNESCO manual on developing intercultural competence. Story circles.* UNESCO.
- Fantini, A. E. (1995). Language, culture and worldview: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143–153.
- Fiechter, U., Stienen, A. & Bühler, C. (2004). *Zukünftige Lehrpersonen: Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Eine Studie zur Situation im Kanton Bern.* Kanton und Universität Bern.
- Friebertshäuser, B. (2004). Anregungen zum Studieren mit einem Forschungstagebuch. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Thema: Studierende aktivieren – Selbstorganisiertes Lernen fördern*, 4(3), 52–59.
- Gardner, G. H. (1962). Cross cultural communication. *The Journal of Social Psychology*, 58(2)2, 241–256.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Zeitschrift für Pädagogik/Beiheft*, 57, 138–152.

- Hammer, M. (2012). The intercultural development inventory. A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K.H. Lou (Eds.), *Student learning abroad* (pp. 115–136). Stylus Publishing.
- Haulotte, J. A., Kretzschmar, E. G., & Haulotte, S. M. (2001). *Case scenarios for teaching and learning social work practice*. Council on Social Work Education.
- Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35–71). Holt, Rinehart & Winston.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249–252.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44, 354–367.
- Kramsch, C. & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29(4), 645–671.
- Mayring, Ph. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209–213). Beltz.
- Mayring, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Mayring, Ph. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation basic procedures and software solution*. Beltz.
- Mezirow, J. (Ed.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey Bass.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge Falmer.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defence of reform in liberal education*. Harvard University Press.

- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Onorati, F. (2012). (Ed.). *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*. FrancoAngeli.
- Onorati, F. & Bednarz, F. (2010). (Eds.). *Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care*. Acco.
- Portera, A. (2014). Intercultural competence in education, counselling, and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25(2), 157–174.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Huber.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. Teachers College Press.
- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Sage.
- UNESCO (2018). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – building bridges, not walls*. UNESCO.
- Wiseman, R. L. (2002). Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2nd ed., pp. 207–224). Sage.
- Zimmerman, D. H. & Wieder, D. L. (1977). The diary: diary-interview method. *Urban Life*, 5(4), 479–498.
- Wolfer, T. A. & Scales, T. L. (2006). *Decision cases for advanced social work practice: Thinking like a social worker*. Thomson Brooks/Cole.