

## Wie bewältigen Lehrer interkulturelle Konflikte in der Schule? Eine Wirksamkeitsanalyse im Kontext des multi-axialen Coping-Modells

Prof. Dr. Petra Buchwald

Professorin für Erziehungswissenschaft, Bergische Universität Wuppertal

Dr. Tobias Ringeisen

Diplom-Psychologe; Lehrender am Bildungszentrum der Bundesfinanzverwaltung / FH des Bundes, Münster

### Abstract

In times of globalisation, dealing with intercultural conflicts has become a major challenge for teachers at school. However, existing research has been limited to an explorative analysis of conflict categories and associated coping behaviour, without addressing the complexity of multinational education settings (Ringeisen et al. 2006, Ringeisen et al. 2007a). In response, the current study examined quality and efficacy of intercultural coping within a theoretical framework, the multi-axial coping model (Hobfoll 1989, Hobfoll 1998). Based on qualitative content analysis of 132 semi-structured interviews with teachers, all reported coping behaviours could be classified within the model. Roughly half were identified as 'cautious action', followed by assertiveness (16%) and indirect action (10%). Sex differences were most prominent on the prosocial-antisocial dimension, with women engaging in more prosocial (cautious action and social joining) and men in more self-centered social strategies (antisocial action, aggressive action and seeking social support). Reported efficacy was highest for the three most frequent strategies, as well as for antisocial and aggressive action. In essence, the current study provides first evidence that the multi-axial coping model may serve as a helpful framework not only to theoretically classify coping efforts with regard to intercultural stressors at schools, but also to understand their efficacy in relation to the cultural profile of the sample of interest.

### 1. Interkulturelle Konflikte an Schulen: Ein theoretisch-empirischer Überblick

Interkulturelle Konflikte in der Schule sind ein neues und an Aktualität gewinnendes Problemfeld, das in Zeiten von Globalisierung und zunehmender Migration an Dringlichkeit gewinnt. Aufgrund solch neuartiger Konfliktsituationen entsteht für Lehrende eine erhöhte Stressbelastung im Schulalltag und somit ein Bedarf an effektiven Bewältigungsmöglichkeiten. Bisherige Studien zum Umgang mit interkulturellen Konflikten in der Schule beschränken sich auf eine explorative Analyse der genutzten Strategien, ohne diese theoretisch in den Kontext eines Coping-Modells einzubetten (z. B. Nassar-McMillan et al. 2006, Wagner et al. 2001). Die vorliegende Studie untersucht dagegen Strategien der interkulturellen Stressbewältigung bei Lehrern, wobei Art und Wirksamkeit einzelner Verhaltensweisen theoriegeleitet analysiert werden. Die theoretische Grundlage liefert die Conservation of Resources-Theorie (COR) bzw. Theorie der Ressourcenerhaltung von Stevan Hobfoll (1989, 1998). Eingebettet in diese Theorie ist das multi-axiale Copingmodell, welches bei der

Beschreibung und Erklärung von Stressbewältigung (engl. *Coping*) im Gegensatz zu herkömmlichen Copingmodellen den sozialen Kontext der Handelnden berücksichtigt. Diese sozial-kontextuelle Konzeption von Bewältigung prädestiniert das multiaxiale Copingmodell zur Analyse interkultureller Konfliktsituationen. Insgesamt wurden 132 Interviews mit Lehrenden anhand dieses multiaxialen Copingmodells ausgewertet.

Bevor Qualität und Effektivität verschiedener Bewältigungsmodi näher betrachtet werden, wird im folgenden Kapitel zunächst die Entstehung interkultureller Konfliktsituationen im Schulkontext erläutert. Als Ausgangspunkt wird die Bedeutung des Begriffs „Kultur“ aufgezeigt, der als Konstellation von unterschiedlich ausgeprägten Normen und Werten definiert ist. Exemplarisch wird dabei anhand des vierdimensionalen Kulturmodells von Hofstede (2001, 2006) erläutert, in welcher Form sich kulturelle Einflüsse im Denken und Fühlen von Lehrern wie Schülern manifestieren. So steigt mit zunehmender Abweichung des kulturellen Werteprofiles in interkulturellen Lernumgebungen das Risiko aufkeimender Konflikte. Abschließend wird die Entstehung interkultureller schulischer Konflikte und ihre Auswirkungen auf Lehrende thematisiert, wobei neben Formen der Bewältigung auch Implikationen für den Schulalltag zur Diskussion stehen.

Auf dieser theoretisch-empirischen Basis werden im zweiten Kapitel die zentralen Forschungsfragen abgeleitet. Mit Stichprobe, Erhebungsmethodik und Datenauswertung wird im dritten Kapitel die Methodik der Studie vorgestellt. Komplementär zu den Forschungsfragen werden im vierten Kapitel die Ergebnisse der Untersuchung dargelegt und unter Rückgriff auf die zuvor eingeführten Konzepte im fünften Kapitel diskutiert.

## 1.1 Was ist Kultur?

Die Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen und multi-national zusammengesetzten Schulklassen haben sich an vielen Schulen zur Regel entwickelt (KMK & Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, OECD 2001). Diefenbach (2007) beispielsweise berichtet einen Anstieg von 801.587 ausländischen Schülern im Jahr 1991 auf 950.490 Schüler im Jahr 2000. In den Statistischen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz von Oktober 2002 werden Daten veröffentlicht, die die Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund auf die einzelnen Bundesländern verdeutlichen. In Nordrhein-Westfalen sind etwa ein Drittel ausländische Schüler vertreten, etwa 20% besuchen Schulen in Baden-Württemberg. Damit verteilt sich die Hälfte aller ausländischen Schüler auf diese beiden Länder.

Die Zunahme des Anteils ausländischer Schüler an deutschen Schulen bringt eine Veränderung des Schulalltages mit sich. Unterschiedliche Werte und Normen treffen aufeinander, wobei jeder Schüler eine eigene Identität hat, die je nach Kultur sehr unterschiedlich geprägt sein kann. Aus der psychologisch-pädagogischen Perspektive wird der Begriff „Kultur“ als ein vielschichtiges Konstrukt multidimensionaler Struktur betrachtet. Beispielsweise schlagen Lehman, Chiu und Schaller (2004:690) vor, Kultur aufzufassen als „a coalescence of discrete behavioral norms and cognitions shared by individuals within some definable population that are distinct from those shared within other populations“. Jede Gesellschaft bringt nach dieser Definition ihre eigenen Normen und Werte hervor, die von ihren Mitgliedern geteilt und akzeptiert werden. Dies hat zur Folge, dass die Angehörigen einer Kultur ein bestimmtes Ereignis in ähnlicher Form bewerten, vergleichbare Gefühle empfinden und mit ähnlichem, allgemein akzeptiertem und daher angemessenem Verhalten reagieren können. Angehörige eines anderen Kulturkreises haben mit großer Wahrscheinlichkeit ein anderes System an Normen und Werten ausgebildet, das zu abweichenden Mustern im Denken, Erleben und Handeln führt (vgl. Scholz 2007, Triandis 1989, Triandis 1995b). Begegnen sich nun Angehörige unterschiedlicher Kulturkreise, so folgt jeder der Beteiligten oft unbewusst weiterhin dem eigenen Interpretationschema, also der eigenen ‚kulturelle Brille‘. In der Folge wird sowohl das Verhalten des fremdkulturellen Gegenübers als auch die Folgen des eigenen Handelns falsch gedeutet. Besonders im Kontext Schule ist dies auffällig. Dort erweisen sich ansonsten erfolgreiche Reaktionsmuster plötzlich als ineffektiv und es kommt zu Störungen der Kommunikation oder zu sozialen Konflikten (Thomas 1996, Thomas / Wagner 1999, Triandis 1995a, Triandis 1995b).

## **1.2 Abbildung von Interkulturalität: das mehrdimensionale Kulturmodell von Hofstede**

Im Folgenden wird anhand des Modells von Hofstede (2001, 2006) erläutert, in welcher Form sich kulturell variierende Werteprofile auf das Denken, Erleben und Verhalten von Lehrern und Schülern auswirken und zu Problemen im Schulalltag führen können. Das Modell entstammt dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften, lässt sich aber sehr gut auf den Schulkontext übertragen. So zeigte sich in ersten Untersuchungen, dass kulturelle Unterschiede im Hofstede'schen Werteprofil sowohl für Interaktionsmuster im Unterricht als auch für das Auftreten und den Umgang mit Konfliktsituationen eine Rolle spielen (Hofstede 1986, Ringeisen et al. 2006, Ringeisen et al. 2007a, Ringeisen et al. 2007b). Mit den Dimensionen Machtdistanz, Individualismus-Kollektivismus, Unsicherheitsvermeidung,

und Maskulinität-Feminität unterscheidet Hofstede vier kulturspezifische Dimensionen, die den Umgang von Lehrern und Schülern im Kontext Schule beeinflussen.

*Machtdistanz* beschreibt „das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist“ (Hofstede 2006:59). In Deutschland, einem Land mit geringer Machtdistanz, zählt daher innerhalb von Familie und Schule Gleichberechtigung als hohes Gut. Extremer Respekt der Kinder gegenüber Erziehungspersonen - wie es in manchen anderen Kulturen mit hoher Machtdistanz üblich ist - ist unerwünscht (Hofstede 2001, Hofstede 2006). Das Lehrer-Schüler-Verhältnis in Deutschland spiegelt dementsprechend relative Gleichberechtigung wider und der Unterricht wird schülerorientiert ausgerichtet. Schüler müssen ihre Lehrer nicht als absolute Respektperson sehen, sondern dürfen ihre Meinung vertreten, ungeachtet dessen ob sie mit der der Lehrenden übereinstimmt. Hierarchische Strukturen in der Institution Schule resultieren in Deutschland eher aus einer ungleichen Rollenverteilung und nicht aus einer als natürlich erlebten Ungleichheit zwischen Lehrern und Schülern.

Die Dimension *Individualismus-Kollektivismus* ist wohl die am meisten angewendete Dimension in der kulturvergleichenden Forschung (Mattl 2006). Sie beschreibt die unterschiedlichen Ausprägungen einer Kultur hinsichtlich ihrer gruppen- versus individuumsorientierten Einstellung. Individualistisch geprägte Kulturen empfinden lockere Bindungen zwischen Individuen als normal und akzeptieren, dass jeder Mensch nur für sich und seine unmittelbare Familie sorgt. Kinder lernen in „Ich“-Begriffen zu denken und dem *Selbst* anstatt dem *Wir* Vorrang zu geben - Selbstverwirklichung steht im Vordergrund. In kollektivistisch geprägten Kulturen ist der einzelne von Geburt an in eine *Wir*-Gruppe integriert, die ihn schützt und der er bedingungslose Loyalität verspricht. Er lebt mehr für die Gruppe als für sich selbst, Beziehungen haben Vorrang vor der Aufgabe, Harmonie soll bewahrt und direkte Auseinandersetzungen vermieden werden. Wie viele andere Länder des anglo-amerikanischen und west-/nordeuropäischen Kulturkreises verfügt Deutschland über eine stark individualistisch ausgerichtete Kultur, auch im Kontext Schule, in der das direkte Äußern der eigenen Meinung als Kennzeichen eines aufrichtigen Menschen gilt (Hesse 2001, Hofstede 2006).

Die Dimension *Feminität-Maskulinität* unterscheidet den Grad der Geschlechterstereotypisierung. „Eine Gesellschaft definiert man als maskulin, wenn die Rollen der Geschlechter emotional klar gegeneinander abgegrenzt sind: Männer haben bestimmt, hart und materiell orientiert zu sein, Frauen dagegen

[...] bescheidener, sensibler [...] Die femininen Gesellschaften lassen es zu, dass sich [...] die Rollen der Geschlechter emotional überschneiden“ (Hofstede 2006:165). Im Hinblick auf das erwünschte Leistungsverhalten von Schülern kann Deutschland als maskulin ausgerichtetes Land eingestuft werden, in dem Merkmale wie Ehrgeiz, Leistungsbereitschaft und Selbstbehauptung gefördert werden. Ferner hegt man Sympathie für den Starken, Versagen in der Schule ist eine Katastrophe, der beste Schüler ist die Norm und Lehrende mit hervorragendem Fachwissen werden geschätzt. Gleichzeitig jedoch wird in Deutschland auf der Ebene des sozialen Verhaltens von männlichen wie weiblichen Schülern und Lehrern kooperatives und sozial integrierendes Verhalten befördert, das der Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen dient (Ringeisen et al. 2007a, Ringeisen et al. 2007b). Diese Verhaltensweisen entsprechen einer femininen Orientierung. Dabei stellt der durchschnittlich gute Schüler die Norm dar, für die Schwachen wird Sympathie gehegt und Förderung angeboten. Die freundliche Lehrkraft wird geschätzt und Konflikte werden beigelegt, indem man miteinander verhandelt und nach einem Kompromiss sucht, anstatt sie auszutragen.

*Unsicherheitsvermeidung* schließlich zeigt an, wie sehr unbekannte Situationen als bedrohlich empfunden werden. Eine hohe Ausprägung drückt sich u. a. in einem Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit mit geschriebenen und ungeschriebenen Regeln aus (Hofstede 2001). Menschen in Kulturen mit hoher Tendenz zur Unsicherheitsvermeidung wie Griechenland, Spanien oder Deutschland erleben die dem Leben innewohnende Unwägbarkeit als Bedrohung, die es zu bekämpfen gilt. Uneindeutige Situationen und Andersartigkeit werden als stressreich und beängstigend erlebt. Beispiele für hohe Unsicherheitsvermeidung im Schulkontext sind eine stets genaue Unterrichtsplanung und die Aufstellung genau definierter Verhaltensregeln. Lernumgebungen sind von Strukturiertheit und Klarheit geprägt und von Lehrenden wird erwartet auf alles eine Antwort zu wissen (Ringeisen et al. 2007a).

### **1.3 Auswirkung der Kulturmerkmale im Schulkontext**

Eine Reihe von Studien konnte die Bedeutung des Modells von Hofstede für den Bereich Schule bereits bestätigen (für einen Überblick siehe Ringeisen et al. 2007a). Geht man für deutsche Lehrer aufgrund aktueller Studien (Hofstede 2006, Ringeisen et al. 2007b) von einer moderaten Machtdistanz, einer klar individualistischen und eher femininen Ausprägung, sowie einer hohen Unsicherheitsvermeidung aus, so steigt die Entstehung von Konfliktsituationen mit zunehmender Profilabweichung zwischen den Beteiligten (Ringeisen et al. 2007a, Ringeisen et al.

2007b). In diesem Fall befinden sich Lehrer und Schüler zwar in derselben Lernumgebung, bewerten gegenseitiges Verhalten jedoch in Abhängigkeit ihres kulturellen Profils gemäß der vier o. g. Dimensionen unterschiedlich und variieren entsprechend in der Einschätzung über einen angemessenen Umgang untereinander.

Deutsche Lehrende mit einem geringen Machtdistanzempfinden erwarten z. B. von ihren Schülern selbstständiges Arbeiten und Eigeninitiative bei der Beteiligung am Unterricht. Für Schüler aus Kulturen mit hoher Machtdistanz wäre Eigeninitiative aber ein Zeichen von Respektlosigkeit. Aus ihrer Sicht muss jede Initiative im Unterricht vom Lehrer ausgehen. Weisen die Schüler aber eine Kombination aus hoher Machtdistanz und hohem Kollektivismus auf, so ist es wahrscheinlich, dass deutsche Lehrkräfte nicht als Autoritätspersonen akzeptiert werden und Disziplinprobleme auftreten (Ringeisen et al. 2007a, Ringeisen et al. 2007b). Als weiteres Beispiel dienen Eigenschaften wie Konkurrenzdenken, Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung, die sich bei maskulinen Schülern offen im Unterricht zeigen und in Leistungswettbewerb münden. Für Schüler aus femininen Ländern wie Skandinavien oder den Niederlanden ist offene Konkurrenz aber eher fremd, sie praktizieren gegenseitige Solidarität und erwarten von Lehrenden Unterstützung und individuelle Förderung.

Zusammenfassend wird die Entstehung interkultureller Probleme neben dem Werteprofil der Beteiligten vor allem durch verschiedene Aspekte der Lernumgebung begünstigt: Neben der kulturell unterschiedlichen (1) sozialen Position von Lehrenden und Lernenden kommt (2) der Struktur und Relevanz des Lehrplans sowie den (3) impliziten Modellen für Lehrer-Schüler-Interaktionen entscheidende Bedeutung zu.

#### **1.4 Interkulturelle Konflikte an Schulen**

Die Psychologie unterscheidet intrapersonelle von interpersonellen Konflikten und versteht darunter Situationen, in der sich für Betroffene nicht absehbare, unlösbare Schwierigkeiten in Interaktionen mit sich oder anderen ergeben (Deutsch 1976). Interpersonelle Konflikte sind dadurch gekennzeichnet, dass sich die beiden Konfliktparteien negativ zueinander verhalten, sich angreifen. Die Form des Angriffs ist nicht klar definiert. Konflikte lassen sich auf unterschiedlichste Weisen austragen, etwa mit Worten, feindseligem Schweigen oder mit körperlichen Tätlichkeiten. Es muss auch dann von einem Konflikt gesprochen werden, wenn ihn nur eine Seite wahrnimmt, denn diese Person muss im Moment der Wahrnehmung bereits mit ihm umgehen (Mattl 2006).

Gerade in der Schule treten häufig Konflikte auf, weil das Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Struktur des Systems Schule hierfür eine geeignete Grundlage zu bieten scheinen (Neubauer 1999). Interkulturalität an Schulen geht Hand in Hand mit andersartigen Konfliktsituationen in interkulturellen Schüler-Lehrer-Interaktionen, u. a. ausgelöst durch unterschiedliche kulturelle Wertempfindung und Verhaltensmuster. Die zum Teil sehr unterschiedlichen Verhaltensmuster tragen ein recht hohes Konfliktpotential in sich (Kosubek 2001, Lenz 2006). Es „machen sich kulturelle Unterschiede bei interkulturellen Begegnungen immer wieder als Verständnisbarrieren störend bemerkbar“ (Auernheimer et al. 1996:15). Es sind die fremden Verhaltensweisen und Werte der anderen Kulturen, die „als störend, befremdlich oder gar als anstößig empfunden“ werden (Auernheimer 1994:15), da sie allein durch die eigene „kulturelle Brille“ wahrgenommen werden. Diese Brille erklären Bender-Szymanski et al. (2000) als eigenkulturelle Selbstverständlichkeit, die bei den Konfliktparteien zwangsläufig zu Missverständnissen führt. Ihrer Ansicht nach hat eigenkulturelle Selbstverständlichkeit eine unbewusste Basis, die sich wiederum mit kultureller Identität erklären lässt. Eine interkulturelle Konfliktsituation ist, wie jeder andere Konflikt, nicht erst dann gegeben, wenn es zu bewusst sichtbaren Problemen kommt, sondern auch die ungewohnten Handlungen oder Äußerungen des kulturfremden Gegenübers können bereits konfliktlastig sein. „Nicht erst der offene, feindliche Konflikt zwischen Interaktionspartnern verschiedener kultureller Orientierungen, sondern auch der intrapersonelle kognitive Konflikt, der entsteht, wenn kulturell Unvertrautes mit dem bisher Vertrauten nicht in Einklang gebracht werden kann, ist ein kulturbezogener Konflikt“ (Bender-Szymanski et al. 2000:214).

Hinzu kommt, dass gerade Konflikt- und Stresssituationen dazu führen, dass die eigenen kulturellen Eigenschaften, Ansichten und Verhaltensweisen verstärkt aufkommen (Baumer 2002, Wagner et al. 2001). Man reagiert intensiver gemäß der eigenen Auffassung, kann sein Gegenüber weniger verstehen oder bedenkt seine Andersartigkeit nicht. So kann es passieren, dass sich die kulturellen Gegensätze in diesen Momenten verstärken und die Kommunikation zwischen den kulturell unterschiedlichen Personen noch konfliktreicher wird. „Es gilt zu lernen, die Gründe oder Motive nachzuvollziehen, die das Verhalten und die Handlungen von Menschen aus anderen Kulturen verständlich machen und sie -zumindest in bezug auf ihre Lebenssituation- rational erscheinen lassen“ (Auernheimer 1994: 22).

## 1.5 Auswirkung sozialer Konflikte auf Lehrende

Die Art in schulischen Konfliktsituationen zu handeln, hängt eng mit der Lehrer-Identität zusammen. Lehrende, die ihre Identität bewahren und der Wirklichkeit annähern, haben in Konfliktsituationen einen sicheren Stand. Die von ihnen ausgehende Echtheit (Rogers 1983) erleichtert es, Problemsituationen zu klären und zu bearbeiten. Die sich für Lehrkräfte neu ergebende Situation bedroht ihre Lehrer-Identität. Es ist das Empfinden eines Konfliktes, der eine weitere, nämlich interkulturelle Komponente birgt und somit neue Herausforderungen an Lehrende stellt. Sie können in der Regel nicht auf altbewährte Strategien zurückgreifen, da interkulturelle Konflikte oft unbekannte oder unbewusste Wurzeln haben, die Lehrende nicht direkt erkennen und nachvollziehen können. Da die kulturelle Identität deutscher Lehrende durch hohe Unsicherheitsvermeidung gekennzeichnet ist, wird ein interkultureller Konflikt allein schon deshalb als sehr stressreich empfunden werden, weil er kaum vorhersehbar, planbar und durchschaubar ist.

Es besteht laut Wagner et al. (2001:19) ohnehin schon eine Verhaltensunsicherheit bei Lehrern, die durch die „Komplexität der pädagogischen Aufgaben und der Widersprüchlichkeit und Diffusität von Anforderungen“ entsteht. Gerade in so prekären Lagen wie interkulturellen Konfliktsituationen verstärkt sich diese Unsicherheit weiter und führt zur psychischen Belastung. Konflikte haben einen wesentlichen Anteil am Unbehagen der Lehrkräfte. „Feeling deskilled shakes teachers' confidence in their own perception of routinely desirable activities, and may lead to growing dissatisfaction [...], thus contributing to teachers' stress“ (Ben-Peretz 1996:195). Der Zusammenhang zwischen Stress, Konflikten und beruflicher Unzufriedenheit ist offenkundig. Lehrende, die sich oft in konflikträchtigen Situationen befinden, erleben andauernden Stress, der ihr persönliches und berufliches Selbstbild beeinflusst und zu Burnout führen kann (Buchwald / Hobfoll 2004). Die eingehende Untersuchung interkultureller Konflikte in der Lehrer-Schüler-Interaktion soll dazu beitragen, für die Zukunft hilfreiche Modelle der Bewältigung und adäquate Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Wir geben nun einen Einblick in die Möglichkeiten der Bewältigung von Stress und Konflikten, insbesondere im Zusammenhang mit der Conservation of Resources-Theorie (dt.: Theorie der Ressourcenerhaltung; Hobfoll 1998, Hobfoll / Buchwald 2004).

## 1.6 Bewältigung interkultureller Konflikte

Konfliktsituationen und der Versuch passende Bewältigungsstrategien zu entwickeln und zu evaluieren sind seit jeher Bestandteil der psychologischen Forschung. Wellendorf (1979:30)



stellt Ende der siebziger Jahre fest „daß es eine Schwäche traditioneller Formen des Umgangs mit Konflikten sei, jene meist gar nicht erst in Frage zu stellen“. Für ein differenziertes Verständnis sozialer Konflikte in der Schule sei es aber wichtig, die Art der Konflikte und die Techniken der Bewältigung zu analysieren. Es sei also notwendig, vernünftige Konfliktlösestrategien in den Vordergrund einer kritischen Betrachtung zu stellen.

Konfliktlösungs- und Stressbewältigungsstrategien werden derzeit vermehrt untersucht, da sich Stress und Konflikterleben auf sehr viele Lebensbereiche des Menschen ausweitet und ihn beeinträchtigt (Buchwald 2006). Diese Beeinträchtigungen können ein starkes Ausmaß annehmen, bis hin zu körperlichen Krankheiten. In Bezug auf den Lehrerberuf ist bekannt, dass das Burnout-Syndrom (Buchwald / Hobfoll 2004) in vielen Fällen zur Lehrunfähigkeit oder frühzeitigem Ruhestand führt. Grundsätzlich möchten Menschen aber Konfliktsituation möglichst so bewältigen, dass ihnen keine Verluste entstehen und sie negative Konsequenzen vermeiden (Hobfoll 1998). Stressbewältigung, auch Coping genannt, nennt man dabei alle Anstrengungen einer Person mit Stresssituationen fertig zu werden. Richard Lazarus (1991) war einer der einflussreichsten Stressforscher unserer Zeit, der mit seiner transaktionalen Stress Theorie seit den 1960er Jahren die Stressforschung stark prägte. Die Weiterentwicklung des transaktionalen Modells hat der amerikanische Stressforscher Stevan Hobfoll (1998) vorgenommen.

### **1.6.1 Die Theorie der Ressourcenerhaltung nach Hobfoll**

Eine der vielen Besonderheiten der neuen Stresstheorie von Hobfoll (1998) ist darin zu sehen, dass sie neben den Ansätzen der kognitiven Stresswahrnehmung und Bewältigung auch die Umwelt bzw. den sozialen Kontext mit einbezieht. Subjektiv wahrgenommener sowie der tatsächlicher, objektiver Verlust von Ressourcen werden als hinreichende Auslöser für Stress betrachtet. Ressourcen die mit dem Auftreten von Stress in Zusammenhang stehen, sind einziger notwendiger Faktor um Stress zu verstehen. Nach Hobfoll (1998) können Ressourcen materielle Dinge sein, wie Auto, Haus und Kleidung, persönliche Ressourcen wie Intelligenz und soziale Kompetenzen. Bedingungsressourcen sind z. B. Gesundheit, Arbeit, Familienstand und unter Energieressourcen versteht er Geld, Zeit und Wissen. Die Bedeutung von Ressourcen kann variieren, je nach dem in welcher Familie, Gruppe und Kultur man lebt. Hobfoll (1998:51) führt die Kultur als wichtigen Faktor des Stresserlebens an, denn Stress ist „shaped by cultural experiences“. Ressourcenmanagement und Coping von Menschen verschiedener Klassen oder Kulturen unterscheiden sich:

„There also appear to be ethnic differences in coping behaviors which are not captured by current coping models. Differences in the emphasis placed on so-

cial relationships, and the role others play in the definition of the self, can be noted across cultures". (Monnier et al. 1998:5)

### 1.6.2 Das multiaxiale Copingmodell

Das multiaxiale Copingmodell als Teil der Theorie der Ressourcenerhaltung hat sich empirisch bereits mehrfach bewährt (z.B. Buchwald 2002). Das Modell (s. Abb. 1) berücksichtigt neben der individuellen Stressbewältigung, abgebildet auf der Achse aktiv-passives Coping, soziale Bewältigung (prosozial-antisoziale Achse). Die Achse indirekt-direktes Coping soll vor allem kulturellen Unterschieden bei der Bewältigung Rechnung tragen. Die drei Achsen schließen sich gegenseitig keinesfalls aus, z. B. kann antisoziales Coping gleichzeitig aktiv sein.

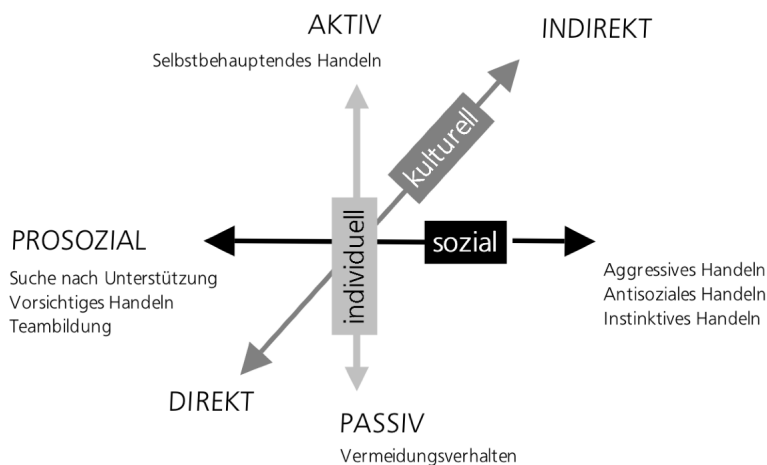


Abb. 1: Multiaxiales Copingmodell nach Hobfoll (1998)

Die Achse *aktiv-passiv* beschreibt, in welchem Ausmaß eine Person aktiv oder passiv bei der Bewältigung bzw. beim Aufbau von Ressourcen ist. Aktives Handeln setzt kontrolliertes und selbstbehauptendes, assertives Handeln voraus. Passives Coping wird durch Vermeidungsverhalten repräsentiert. Prosoziales Coping kann passive Anteile haben, wenn es sehr vorsichtig und mit Bedacht ausgeführt wird. Die Achse *prosozial-antisozial* beschreibt die soziale Dimension der Bewältigung und zeigt, auf welche Weise Menschen Stress gemeinsam, in der Interaktion miteinander bewältigen (Hobfoll / Buchwald 2004). Die Achse *direkt-indirekt* soll Bewältigungsverhalten in unterschiedlichen Kulturen aufdecken. In kollektiven Kulturen wird man eher indirekte Bewältigungsstrategien beobachten im Sinne einer sanften Form des ‚auf etwas aufmerksam Machens‘ ohne das der andere einen Gesichtsverlust erleidet, wohingegen man in individualistischen Kulturen Probleme eher direkt anspricht. Die drei Dimensionen des multiaxialen Copingmodells werden durch

neun Bewältigungsstrategien erfasst (Hobfoll 1998, Hobfoll / Buchwald 2004):

- *Assertiveness* (selbstbehauptendes Handeln) bezeichnet den aktiven Willen zur Selbstbehauptung der handelnden Person, die mit Durchsetzungsvermögen ihre Konflikte bewältigt.
- *Avoidance* (Vermeidungsverhalten) meint Bewältigung durch Vermeidung von Handlungen. Die Person zieht sich zurück, umgeht Probleme oder widmet sich anderen Dingen zur eigenen Ablenkung vom Konflikt.
- *Cautious action* (vorsichtiges Handeln) bedeutet, alle Handlungszusammenhänge und möglichen Konsequenzen zu berücksichtigen. Erst nach sorgfältiger Abwägung aller Alternativen handelt man – daraus kann eine gewisse Passivität resultieren. Die Strategie ist positiv konnotiert, denn sie impliziert Empathie, Respekt und Rücksichtnahme anderen gegenüber.
- *Seeking social support* (Suche nach sozialer Unterstützung) integriert andere in die Lösung von Konflikten, z. B. durch Erbitten von Rat oder Tat.
- *Social joining* (Team- bzw. Koalitionsbildung) umfasst den Versuch, Probleme gemeinsam mit anderen Mitmenschen zu lösen.
- *Antisocial action* (antisoziales Handeln) hat zur Intention, andere zu verletzen oder die Folgen negativer Handlungen bewusst zu ignorieren, um die Schwächen andere zum eigenen Vorteil auszunutzen.
- *Aggressive action* (aggressives Handeln) sind bewusst aggressive Handlungen oder aggressives Auftreten, um andere abzuschrecken und zu unterdrücken.
- *Instinctive action* (instinktives Handeln) beschreibt spontanes, intuitives Reagieren, das sozusagen ‚versehentlich‘ auch aggressiv und antisozial sein kann.
- *Indirect action* (indirektes Handeln) bezeichnet ein strategisches, diplomatisches Vorgehen, das man einsetzt um durch geschicktes Taktieren zur Problemlösung zu gelangen. Der gewünschte Erfolg liegt darin, dass das Gegenüber in gewisser Weise ‚von selbst‘ richtig handelt. Der andere wird nicht direkt angewiesen und bevormundet und erfährt keinen Gesichtsverlust.

### 1.6.3 Geschlechtsspezifisches Coping

Die bisherige Copingforschung belegt, dass sich Männer und Frauen bei der Bewältigung von Stress unterscheiden. Im Rahmen der Unterscheidung von problem- versus emotionsorientierter Bewältigung nach Lazarus (1991, Lazarus / Folkman 1984) zeigten sich Männer eher aktiv und problemorientiert, wohingegen Frauen mit emotionszentrierten Strategie an Probleme herangehen. Bei dieser Konzeptualisierung von Coping wurde aber soziales Coping vernachlässigt. Neuere Befunde deckten auf, dass Frauen Probleme aktiv bewältigen, dabei aber häufig zu prosozialen Bewältigungsstrategien greifen. Männer agieren unter Stress eher aktiv-antisozial (Hobfoll / Buchwald 2004, Starke 2000). Prosoziale Bewältigungsstrategien erklären maßgeblich die erfolgreiche Bewältigung von Frauen (Monnier et al. 1998).

## 2. Forschungsfragen der empirischen Studie

Wagner et al. (2001) stellen fest, dass es zwar Untersuchungen auf dem Gebiet der interkulturellen Konfliktforschung gibt, diese aber meist älteren Datums und nicht anwendbar auf die aktuelle Problematik von interkulturellen Konflikten, die Lehrende im Schulkontext erleben. Alte Studien analysieren vielmehr die außerschulische Praxis oder sind bezüglich der aktuellen Zuwanderungssituation und der zunehmenden Ausgrenzung aufgrund rassistischer Motive nicht mehr angemessen. Aktuellere Forschungsarbeiten berücksichtigen zwar die veränderten Gegebenheiten multinationaler Lernumgebungen, beschränken sich jedoch auf eine explorative Analyse der genutzten Strategien (Nassar-McMillan et al. 2006, Wagner et al. 2001). Die systematische Passung der identifizierten Strategien mit den Bewältigungsdimensionen eines Coping-Modell fehlt jedoch bisher.

Als Lösung bietet das multiaxiale Copingmodell in Kombination mit einem mehrdimensionalen Kulturmodell einen viel versprechenden Ansatz zur Erforschung kulturell begründeter Konflikte, wie sie z. B. in der Schule stattfinden (Buchwald et al. 2007, Ringeisen i. D.). Langfristiges Ziel ist schließlich, Möglichkeiten aufzeigen interkulturelle Konflikte für Lehrende durchschaubarer zu machen und ihnen damit präventiv entgegenzuwirken bzw. Bewältigungsstrategien ableiten zu können. Die hier vorliegende Pilotstudie überprüft zunächst, ob das multiaxiale Copingmodell mit der dazugehörigen Messskala ‚Strategic Approach to Coping Scale‘ (abgek. SACS bzw. in der dt. Adaptation Stressbewältigungsinventar, abgek. SBI; Buchwald et al. i. D.) die Untersuchung von konfliktgeladenen Anspannungsmomenten von Lehrenden ermöglicht und deren Coping in interkulturellen Konfliktsituationen angemessen abbilden kann.

1. Kann das multiaxiale Copingmodell die Realität der Bewältigungsstrategien von Lehrern in interkulturellen Konfliktsituationen abbilden?
2. Welche Unterschiede bezüglich des interkulturellen Bewältigungsverhaltens lassen sich anhand des multiaxialen Copingmodells bei Männern und Frauen feststellen?
3. Empfinden die Lehrenden die genutzten Bewältigungsstrategien als effektiv?

### **3. Methode**

Gegenstand der vorliegenden Studie waren die Aussagen von Lehrkräften zu interkulturellen Konfliktsituationen. Dazu mussten sich Lehrende in einem Interview in eine bereits vergangene, persönlich erlebte interkulturelle Konfliktsituation hineinversetzen. Die Beschreibung ihres persönlichen Erlebens der Situation wurde dann mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2007) ausgewertet. In einem zweiten Schritt wurde eine Kategorisierung der gewonnenen Antwortreaktionen anhand der neun Bewältigungsmodi des multiaxialen Copingmodells vorgenommen. Bei der abschließenden quantitativen Auswertung der Ergebnisse wurden folgende Aspekte berücksichtigt:

- Häufigkeit der einzelnen Bewältigungsstrategien,
- geschlechtsspezifische Unterschiede,
- subjektiv wahrgenommene Effektivität der Bewältigung.

#### **3.1 Der Interviewleitfaden**

Die vorliegende Untersuchung ist Teil eines groß angelegten Forschungsprojektes der Universitäten Wuppertal und Bremen sowie der Fachhochschule des Bundes (Münster) zu interkulturellen Konflikten in Schule, Aus- und Weiterbildung. Im Rahmen der Untersuchung wurden die Lehrer anhand eines halbstrukturierten Interviews zu ihren Erfahrungen mit Multikulturalität im Schulkontext befragt, wobei das Augenmerk auf dem Umgang mit interkulturellen Konfliktsituationen lag. Die Interviewtechnik stellt eine besonders geeignete Methode zur Untersuchung von interkulturellen Bewältigungsstrategien an Schulen dar, da sie eine gute Möglichkeit bietet, die Wahrnehmung und Bewertungen von Lehrkräften nuanciert und ausführlich zu erfragen (Mayring 2007). Für die empirische Untersuchung wurden hier drei Items aus dem Interview ausgewählt und analysiert, die sich ausschließlich auf die Bewältigung einer vorher vom Lehrenden ausführlich beschriebenen Konfliktsituation bezogen, die im Kontext interkultureller Konflikte in der Schule aufgetreten war.

Item 1: „Wie sind Sie mit der Situation umgegangen? Bitte beschreiben Sie kurz, wie Sie sich verhalten haben.“

Item 2: „Haben Sie die o. g. Situation erfolgreich bewältigt?“

Item 3: „Bitte beschreiben Sie kurz, warum Sie die Situation erfolgreich bewältigen konnten oder nicht.“

Die Items 1 und 3 waren offen zu beantworten, bei Item 2 mussten die Lehrer sich zwischen „Ja“ oder „Nein“ entscheiden und dementsprechend ankreuzen.

### **3.2 Stichprobe**

Die Interviews wurden mit 132 Lehrkräften durchgeführt, davon waren 28% männlich (N = 37) und 72% weiblich (N = 95), ihr Durchschnittsalter betrug 45,2 Jahre. Der jüngste Lehrende war 25 Jahre und der älteste 64 Jahre alt. Die Erhebung der Daten begann in 2005, die meisten Daten stammen aus 2006/2007.

Die befragten Lehrenden waren alle in Deutschland aufgewachsen und stuften sich im Hinblick auf die Nationalität zu 93% als Deutsch ein. Nahezu die gesamte Stichprobe (95%) der Lehrenden hatten Erfahrung im Unterrichten multinationaler Klassen, wobei als Durchschnitt eine Dauer von mehr als 13 Jahren angegeben wurde. Etwa die Hälfte der Stichprobe hatte bereits an einem interkulturellen Trainingsprogramm teilgenommen. Um eine große Variabilität in den Antworten zu erreichen, wurden Lehrer verschiedener Schultypen befragt, welche als Klassenlehrer, Fachlehrer, Direktor oder Referendar beschäftigt waren. Die Mehrzahl der Schulen gehörte der Sekundarstufe an (Gesamtschule, Haupt- und Realschule) mit annähernder Gleichverteilung von Jungen und Mädchen pro Klasse.

Die Befragung fand in sechs verschiedenen Bundesländern statt. Während Bayern, Berlin, Baden-Württemberg und Niedersachsen nicht so stark repräsentiert waren, sind die Bundesländer Bremen mit 17,4% und Nordrhein-Westfalen, mit 44% am häufigsten vertreten. Bei 19% der Befragten fehlte die Angabe zum Bundesland.

Die ungleiche Verteilung von Lehrerinnen und Lehrern (Verhältnis 2,5:1) in unserer Stichprobe entspricht in etwa den realen Verhältnissen. Zum Vergleich werden die Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamts von 2005/06 herangezogen. Demzufolge sind in den sechs Bundesländern der Stichprobe insgesamt 436.408 Lehrer und Lehrerinnen hauptberuflich tätig, davon sind 149.740 männlich. Das entspricht einem Verhältnis von 2,9:1.

### 3.3 Weitere Instrumente

Nach Abschluss des Interviews wurde anhand eines standardisierten Fragebogenverfahrens, der Value Survey Method (VSM; Hofstede 2001), das kulturelle Werteprofil der Lehrenden erhoben. Der VSM erfasst die vier Dimensionen Machtdistanz, Individualismus-Kollektivismus, Unsicherheitsvermeidung und Femininität-Maskulinität anhand von jeweils 5 Items. Alle Subskalen zeigten zufriedenstellende Reliabilitäten zwischen  $\alpha = .56$  und  $.73$ .

In Übereinstimmung mit bisherigen Studien (vgl. Hofstede 1986, Hofstede 2006, Ringeisen et al. 2007b) zeigte sich für die Lehrer ein Kombination aus hoher Unsicherheitsvermeidung, geringer Machtdistanz, extremer geringer Maskulinität (= sehr hohe Femininität) und hoher Individualismus-Orientierung (siehe Abb. 2). Die deutsche Normstichprobe weist im Vergleich moderate Werte für Unsicherheitsvermeidung und Machtdistanz auf, zeigt aber ähnliche Ausprägungen für Maskulinität und Individualismus.

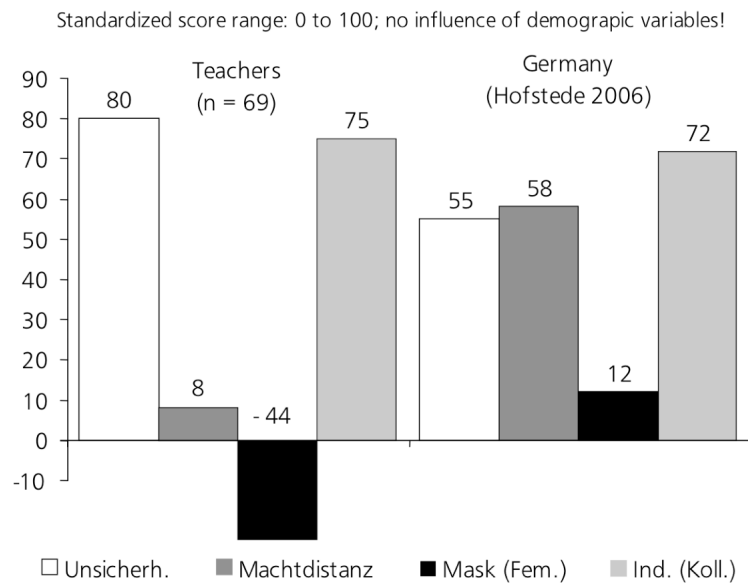


Abb. 2: Werteprofil auf den vier Kulturdimensionen nach Hofstede (links das Profil der aktuellen Stichprobe, rechts die Werte für Deutschland aus Hofstede 2006)

### 3.4 Auswertungsmethodik

Zur theoriegeleiteten Identifikation der Copingstrategien wurde die halbstrukturierte Interviewtechnik mit einer quantifizierenden inhaltsanalytischen Auswertung verbunden. Den Antworten der Lehrkräfte wurden inhaltliche Informationen entnommen, die in ein Kategoriensystem eingeordnet und als solche weiterverarbeitet wurden (Gläser / Laudel 2006). Als Katego-

riensystem dienen die neun Subskalen der SACS. Die 132 Textstellen des Interviews wurden mit dem Textanalyseprogramm MAXQDA einer inhaltlichen Analyse unterzogen. MAXQDA ist ein Computerprogramm, das eine Textverwaltung und systematische Auswertung der Texte durch Codierung inhaltlich differenziertere Beurteilungsschemata ermöglicht.

#### 4. Ergebnisse

Bei der Kodierung wurden die einzelnen Fundstellen den Kategorien zugeordnet. Dieser Schritt wurde durch Dialog-Konsens von zwei Kodierern abgesichert. Textstellen, die sich nicht in die vorhandenen Kategorien einordnen ließen, gab es nicht.

##### 4.1 Häufigkeit der Anwendung einzelner Strategien

Abbildung 3 zeigt die unterschiedliche Häufigkeit der Nutzung. Die Bewältigungsstrategie *vorsichtiges Handeln* wurde mit ca. 44% am weitesten häufigsten genutzt, gefolgt von *selbstbehauptendem Handeln* (16%) und *indirektem Handeln* (10%).

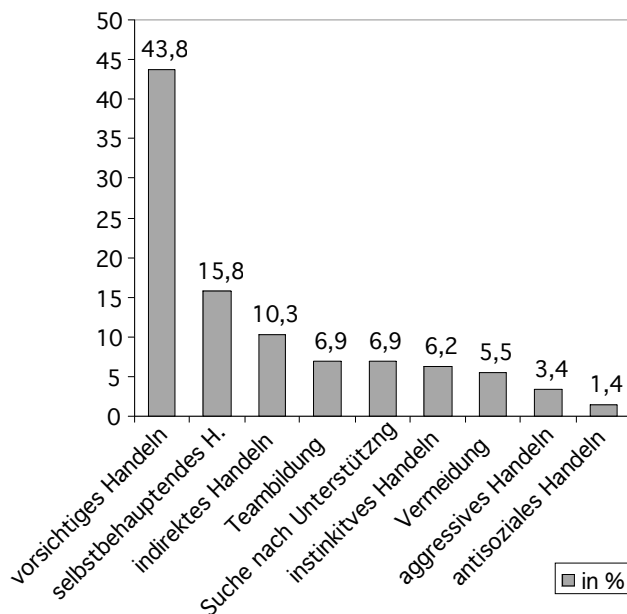


Abb. 3: Häufigkeit der Nutzung von Bewältigungsstrategien in %

Die Bewältigungsstrategien *Vermeidungsverhalten*, *instinktives Handeln*, *Teambildung* und *Suche nach sozialer Unterstützung* werden mit einer Häufigkeit von 5% bis 7% angewendet, Bewältigung durch *antisoziales* (1,4%) und *aggressives Handeln* (3,4%) kamen selten vor.



## 4.2 Geschlechtsspezifische Bewältigungsstrategien

Um die prozentuale Verteilung bei Männern und Frauen bezüglich der Häufigkeit der Anwendung einzelner Bewältigungsstrategien zu untersuchen, werden die neun Strategien in Säulendiagrammen dargestellt, separat für männliche und weibliche Lehrende.

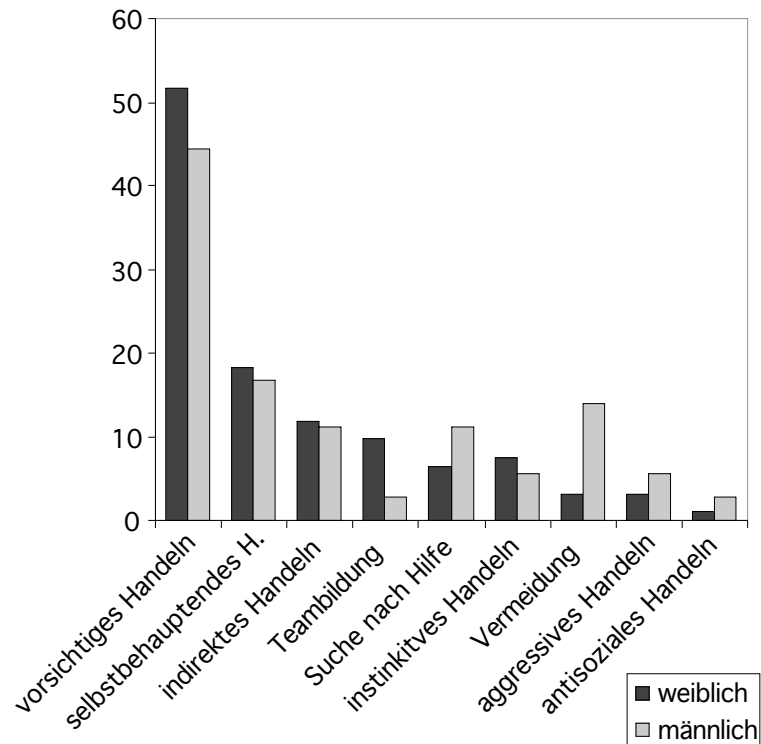


Abb. 4: Geschlechtsspezifische Nutzung der Bewältigungsstrategien in %

Die Nutzung der Strategien *antisoziales* und *aggressives Handeln* erfolgte bei männlichen Lehrern (2,8% bzw. 5,6%) prozentual häufiger als bei Frauen (1,1% bzw. 3,2%). Mit Hilfe von *Vermeidungsverhalten* einen Konflikt zu bewältigen war ebenfalls bei männlichen Lehrern (13,9%) signifikant stärker ausgeprägt als bei Lehrerinnen (3,2%), genauso wie die *Suche nach sozialer Unterstützung* (Lehrer: 11,1% / Lehrerinnen: 6,5%). Strategien, die von weiblichen Lehrkräften öfter eingesetzt wurden waren das vorsichtige Handeln (Lehrerinnen: 51,6% / Lehrer: 44,4 %) und *Teambildung* (Lehrerinnen: 9,7% / Lehrer 2,8%). *Selbstbehauptendes Handeln* wurde in der Anwendung von Lehrerinnen (18,3%) und Lehrern (16,7%) annähernd gleich oft gebraucht. Dies trifft auch auf die Strategien *instinktives* (Lehrerinnen: 7,5% / Lehrer: 5,6%) und *indirektes Handeln* zu (Lehrerinnen: 11,8% / Lehrer: 11,1%). Es bleibt festzuhalten, dass Männer und Frauen unterschiedlich bewältigten. Die Copingachse prosozial-antisozial verdient in diesem Zu-

sammenhang besondere Beachtung. Mehrheitlich von Frauen genutzte Strategien waren *vorsichtiges Handeln* und *Teambildung* und von Männern wurde *antisoziales, aggressives Handeln, Vermeidungsverhalten* und die *Suche nach sozialer Unterstützung* häufig angewandt. Tendenziell bestätigt sich ein Trend, der in der Forschung bereits gut belegt ist, dass nämlich Männer eher antisozial und Frauen eher prosozial bewältigen (Hobfoll 1998, Buchwald 2002). Auffallend ist, dass Männer zwar öfter als Frauen die prosoziale Strategie der Suche nach Hilfe anwenden, diese aber als ineffektive Strategie erleben (s. u.). Bei der Bewältigungsstrategie *Vermeidung* zeigte sich der größte geschlechtsspezifische Unterschied.

### 4.3 Erfolgreiche versus erfolglose Bewältigung

Item 2 der vorliegenden Studie stellte die Frage nach der erfolgreichen Bewältigung der beschriebenen Konfliktsituation. Es handelte es sich um eine geschlossene Frage, die mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten war, einige Lehrende beantworteten diese Frage dennoch mit „teils/teils“. Es sind 129 Ergebnisse die zu insgesamt 146 kategorisierten Aussagen führten.

| Bewältigungsstrategie             | bewältigt | teils/ teils | nicht bewältigt |
|-----------------------------------|-----------|--------------|-----------------|
| antisoziales Handeln              | 2         | -            | -               |
| aggressives Handeln               | 5         | -            | -               |
| selbstbehauptendes Handeln        | 18        | 3            | 2               |
| indirektes Handeln                | 10        | 2            | 3               |
| vorsichtiges Handeln              | 35        | 12           | 17              |
| instinktives Handeln              | 3         | -            | 6               |
| Vermeidung                        | 2         | 1            | 5               |
| Teambildung                       | 5         | 2            | 3               |
| Suche nach sozialer Unterstützung | 2         | 1            | 7               |

Abb. 5: Übersicht über die von Lehrenden subjektiv wahrgenommene Effektivität der Bewältigungsstrategien

Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, wie oft die jeweiligen Bewältigungsstrategien angewendet wurden und ob die Lehrenden diese jeweils als erfolgreich oder erfolglos empfanden. *Antisoziales Handeln* wurde nur zweimal gewählt, *aggressives*

*Handeln* trat als Strategie fünfmal auf und beides wurde zu 100% als erfolgreich empfunden. Das *selbstbehauptende Handeln* wurde in 23 Fällen gewählt und in fast 80% der Fälle als erfolgreich angesehen, dabei fielen 11% in den Bereich ‚teils/ teils‘ und nur ca. 9% empfanden diese Art der Konfliktbewältigung als nicht erfolgreich. *Indirektes Handeln* wurde 15-mal gewählt und etwa 67% erlebten diese Strategie als erfolgreich, 13% bewältigen damit zum Teil erfolgreich und in 20% der Fälle wurde es für nicht erfolgreich gehalten. Die signifikant meist gewählte Strategie *vorsichtiges Handeln* wurde zumeist (54,7%) als erfolgreiche Bewältigungsstrategie empfunden, 18,75% fanden es zum Teil und 26,6% gar nicht erfolgreich. *Teambildung* wurde 10-mal als Strategie angegeben und zu 50% als erfolgreich angesehen, 20% fanden es teilweise und 30% nicht erfolgreich. Das *instinktive Handeln* ist neunmal vertreten, wurde in einem Drittel der Fälle als nützliche Bewältigungsstrategie gesehen und ist in 74% der Fälle als erfolglos eingestuft worden. *Vermeidungsverhalten* tritt in acht Fällen auf und wurde ebenfalls meist als erfolglos bewertet (62,5%), 25% sehen es als erfolgreiche Bewältigungsstrategie an, 12,5% fanden es teilweise erfolgreich. Die *Suche nach sozialer Unterstützung* wurde ebenfalls in 10 Fällen genutzt und nur 20% erlebten dies als erfolgreich, 10% empfanden es teilweise und 70% gar nicht erfolgreich.

#### 4.4 Geschlechtsspezifisch erfolgreiche versus erfolglose Bewältigungsstrategien

Aus den bisher vorliegenden Ergebnissen der Untersuchung lässt sich ableiten, dass die Bewältigungsstrategien *selbstbehauptendes, indirektes, vorsichtiges, antisoziales* und *aggressives Handeln* sowie *Teambildung* als erfolgreiche Verhaltensweisen erlebt wurden und *instinktives Handeln, Vermeidung* und die *Suche nach Unterstützung* als erfolglos empfunden wurden. Für Lehrerinnen ergibt sich daraus, dass ihnen zwei von drei ihrer meist gewählten Copingstrategien als erfolgreich erschienen. Sie erlebten damit ihre Konfliktbewältigung insgesamt öfter als erfolgreich als männliche Lehrkräfte. Diese nutzen vier Bewältigungsstrategien besonders häufig und betrachteten zwei davon als eher erfolglose Strategien (*Suche nach Unterstützung* und *Vermeidung*).

## 5. Diskussion

Im Zuge von Globalisierung und zunehmender Interkulturalität an Schulen bekommen interkulturelle Konfliktsituationen für Lehrende eine neue Tragweite. Konflikte an Schulen gab es schon immer, aber das Aufeinandertreffen von unterschiedli-

chen Kulturen hat sich in den letzten Jahren verstärkt. Unterschiedliche Kulturen führen bei Menschen zu verschiedenen kulturellen Identitäten und erzeugen andere Situationswahrnehmungen. Die ‚kulturelle Brille‘ (Ringeisen et al. 2006:12) dient hier als passende Bezeichnung für differente Wahrnehmungen ein und derselben Situation. Dies ist in vielen Fällen die Erklärung für die Entstehung von Konflikten sowie die Tatsache, dass sie meist ungewollt entstehen und zugleich schwer durchschaubar sind.

Konfliktsituationen bedeuten für die Beteiligten Unbehagen und Stress. Diese Arbeit versucht eine differenzierte Betrachtung von kultur- und geschlechtsspezifischer Bewältigung und wählt als theoretische Grundlage das multiaxiale Copingmodell (Hobfoll 1998), erfasst durch den Fragebogen Strategic Approach to Coping Scale (SACS) mit neun Subskalen. Diese neun Stressbewältigungsstrategien dienten hier zur Kategorienbildung bei der inhaltsanalytischen Auswertung von Lehrerinterviews. Unsere zentrale Frage war, ob das multiaxiale Copingmodell die Realität der Bewältigung von Lehrenden abbilden kann (Forschungsfrage 1). Die Ergebnisse bestätigen dies deutlich. Bei der Auswertung fiel auf, in welcher eindeutiger und klarer Weise die Einordnung der Lehreraussagen in die Kategorien erfolgen konnte. Alle neun Kategorien wurden benötigt, es musste weder eine zusätzliche Kategorie eröffnet werden, noch eine Restkategorie für nicht zuzuordnende Aussagen. Dies spricht für die ausgezeichnete Anwendbarkeit des multiaxialen Copingmodells, das offensichtlich ein weites Verhaltensspektrum männlicher und weiblicher interkultureller Konfliktbewältigung von Lehrkräften erfassen kann.

Neben der sehr guten Passung zwischen den berichteten Strategien und den Bewältigungsmodi im multiaxialen Copingmodell, stimmen sowohl die Wahl der Strategien als auch ihre berichtete Wirksamkeit mit dem kulturellen Profil der Lehrerschaft überein (vgl. Hofstede 1986, Hofstede 2006, Ringeisen et al. 2007b). Es zeigt sich eine Kombination aus hoher Unsicherheitsvermeidung, geringer Machtdistanz, extremer geringer Maskulinität (= sehr hohe Feminität) und hoher Individualismus-Orientierung (siehe Abb. 2).

Die signifikant meistgenutzte Strategie war *vorsichtiges Handeln*. Eine derartige Bevorzugung dieses Vorgehens mag an der eingeschränkten Perspektive bzw. „kulturellen Brille“ liegen, die interkulturelle Konflikte nicht vollständig durchschaubar erscheinen lassen. Es liegt nahe, interkulturelle Konflikte zunächst zu versuchen durch vorsichtiges Vorgehen behutsam aufzulösen und sich dabei nicht auf unsicheres Terrain zu begeben, das einem selbst schwer durchschaubar erscheint. Ein solches vorsichtiges Agieren ist zugleich bezeichnend für deutsche Lehr-

kräfte, die sich durch hohe Unsicherheitsvermeidung auszeichnen (Hofstede 1986, Hofstede 2006, Ringeisen et al. 2007b). Vorsichtige, umsichtige und vorausplanende Aktionen, verbunden mit einer genauen Überlegung der einzelnen aufeinander folgenden Handlungsschritte in der Konfliktsituation sind typisch für die Strukturiertheit der Lehrenden im deutschen Bildungssystem. Bedenkt man, dass sie zudem innerhalb ihres institutionellen Rahmens handeln, versteht man das vorsichtige Vorgehen noch besser: Handlungen in Konfliktsituationen müssen nicht nur persönlich vertretbar sein, sondern zugleich konform mit dem System Schule.

Im Umkehrschluss kann das möglicherweise auch erklären, warum die befragten Lehrer antisoziale Bewältigungsstrategien nur sehr selten anwendeten. Im schulischen Kontext ist dies keine sozial erwünschte Verhaltensweise und nur in Ausnahmefällen zur Durchsetzung von Regeln und Normen adäquat. In Übereinstimmung mit bisherigen Studien mit deutschen Lehrkräften wiesen auch die Lehrer in der aktuellen Studie zudem eine geringe Machtdistanz auf (vgl. Hofstede 1986, Hofstede 2006, Ringeisen et al. 2007b). Dies spiegelt sich ebenfalls eindeutig in der minimalen Nutzung aggressiv-antisozialer Bewältigungsstrategien wider. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis folgt hier eher demokratischen als autoritären Regeln. Nur sieben Lehrer haben diese Strategien bemüht. Die Nutzung der Kategorie *indirektes Handeln* im schulischen Rahmen zeigt erneut, dass die befragten Lehrer dem Schüler nicht auf eine autoritäre Art und Weise entgegen treten, sondern einer geringen Machtdistanz ausprägung gerecht werden und respektvoll und schülerorientiert handeln. Hofstede hat das *indirekte Handeln* in sein multiaxiales Copingmodell aufgenommen, da er besonders kulturellen Unterschieden in kollektiven versus individuellen Gesellschaften gerecht werden wollte. In kollektivistischen Gesellschaften möchte man Harmonie bewahren und direkte Auseinandersetzungen vermeiden. Regelverletzungen führen dort zu Beschämung und Gesichtverlust für einen selbst und die Gruppe, sodass man indirekt vorgeht, um einen direkten Gesichtverlust zu vermeiden. In Untersuchungen bei Prüfling-PrüferIn-Dyaden von Buchwald (2002, 2007) zeigte sich bereits, dass indirekte Bewältigungsstrategien trotz der individualistisch ausgerichteten deutschen Gesellschaft doch eine entscheidende Rolle bei der Stressbewältigung im deutschen Kulturraum spielen, und zwar in Dyaden mit Hierarchiegefälle. Anscheinend ist indirektes Agieren in der Lehrer-Schüler-Interaktion eine angezeigte Form der Bewältigung. In interkulturellen Konfliktsituationen agierten die Lehrkräfte dementsprechend sehr umsichtig, die Harmonie bewahrend und vermieden Gesichtverluste. Die Indirektheit lag darin, Schülern aus verschiedenen Kulturen eine gegenseitig akzeptierende Haltung nahe zulegen, indem z. B. spezielle Un-

terrichtsthemen ausgewählt wurden, die auf interkulturelle Konfliktauslöser fokussierten. Die Intention der Lehrende bestand u. a. darin, den Schülern nicht direkt mangelnde interkulturelle Kompetenz vorzuwerfen, sondern sie auf indirekte Weise zur Reflektion kulturell unterschiedlicher Normen und Werte anzuregen.

Andererseits gab es aber durchaus Belege, für die individualistisch geprägte Art der Bewältigung von Lehrenden. So findet sich in der vorliegenden Studie eine verhältnismäßig geringe Nutzung der Strategien *Teambildung* und *Suche nach sozialer Unterstützung* wieder. Diese beiden Strategien implizieren den Miteinbezug weiterer Personen zur Konfliktlösung, also einem eher kollektiven Vorgehen. Sie wurden in der Untersuchung jedoch in nur 20 Fällen genutzt. Dies unterstreicht das ausgeprägte ‚Einzelgängertum‘ der Lehrenden im hiesigen Schulsystem (Schaarschmidt / Kieschke 2007).

Die Befunde bezüglich der geschlechtsspezifisch bevorzugten Bewältigungsstrategien (Forschungsfrage 2) stimmen weitestgehend mit bisherigen Forschungsbefunden überein. So zeigte sich, dass Frauen besonders prosoziale Strategien nutzen, und zwar bevorzugt *vorsichtiges Handeln* und *Teambildung*. Ebenso sind die Bewältigungsstrategien *antisoziales* und *aggressives Handeln* mehrheitlich von männlichen Lehrern genutzt worden, ebenfalls ein häufig belegter Befund (Hobfoll 1998). Es zeigte sich außerdem, dass Männer besonders häufig *Vermeidungsverhalten* an den Tag legten. Dies ist keine typisch männliche Verhaltensweise und wurde im Rahmen des transaktionalen Stresskonzepts nach Lazarus (1991) eher bei Frauen gefunden. Es könnte darauf hinweisen, dass Männer interkulturellen Konflikten aus dem Weg gehen, da sich davon überfordert fühlen. Für eine Überforderung spricht auch, dass gerade Männer oft nach sozialer Unterstützung und Hilfe gesucht haben, dies aber wiederum als ineffektiv empfanden. Hier sollte in zukünftigen Untersuchungen u. a. der Frage nachgegangen werden, ob sich vielleicht gerade in geschlechtsheterogenen Lehrer-Schüler-Interaktionen Vermeidungsverhalten zeigt. Denkbar wäre, dass eine männliche Lehrkraft in interkulturellen Konflikten mit einer weiblichen Schülerin besondere Zurückhaltung übt, Angst hat sich falsch zu verhalten und Hilfe und Unterstützung sucht.

Für den Lehrerberuf anscheinend eher untypische Formen der Bewältigung sind die beiden sozialen Strategien *Teambildung* und *Suche nach sozialer Unterstützung*. Sie sind in den Antworten seltener wieder zu finden. Auffällig ist, dass die Strategie *Teambildung* eher von Lehrerinnen, die Strategie *Suche nach sozialer Unterstützung* jedoch mehrheitlich von Lehrern genutzt wurde. Dieser Befund weicht ab von den bisher erlangten Erkenntnissen in der Social Support-Forschung (Greenglass

1993), wo sich diese Strategien durchgehend bei Frauen zeigten. Eine nahe liegende Erklärung für das hier festgestellte Ergebnis, ist die bereits angesprochene Tendenz zum Einzelkämpfertum, die der Berufsgruppe der Lehrenden generell attestiert wird (Schaarschmidt / Kieschke 2007).

Die 3. Forschungsfrage bezieht sich auf die von Lehrenden empfundene erfolgreiche versus erfolglose Bewältigung der erlebten Situation. Geht man davon aus, dass aggressiv-antisoziale Strategien in der Schule keine schätzenswerten Verhaltensweisen sind, so ist auffällig, dass sie hier als erfolgreich erlebt wurden. Vor dem Hintergrund der Kulturdimensionen Hofsteds könnte man zu der Vermutung gelangen, dass sich diese Interaktionen möglicherweise mit Schülern aus einer Kultur mit hoher Machtdistanz ereigneten. Sie erwiesen sich vielleicht deshalb als erfolgreich, weil sie aus einer Schülerperspektive mit kultureller Prägung zu hoher Machtdistanz (z. B. aus der Türkei, Südamerika) dem Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden durchaus entsprachen und der Schüler sich durch die aggressive Ansprache den von ihm als angemessen erlebten Machtverhältnissen sofort unterordnete. Auch auf das *selbstbehauptende Handeln*, das ebenso weitestgehend als erfolgreich empfunden wurde, ließe sich diese Annahme in Ansätzen anwenden. Vor allem entsprechen aber diese Strategien einer maskulinen Gesellschaft und werden wahrscheinlich auch deshalb als adäquat und erfolgreich betrachtet. In weiteren Untersuchungen sollte die dyadische Untersuchung solcher Interaktionen unbedingt miteinbezogen werden, um dieser Fragestellung weiter nachzugehen. Die meisten Lehrenden, die ein *indirektes Handeln* wählten waren ebenso der Ansicht, den Konflikt erfolgreich bewältigt zu haben.

Zu den als erfolglos erlebten Strategien zählten *instinktives Handeln*, *Vermeidungsverhalten* und interessanterweise auch die soziale Strategie *Suche nach sozialer Unterstützung*. Hier ließe sich fragen, ob ein Zusammenhang zwischen der negativen Bewertung der Bewältigungsstrategien und dem Geschlecht, welches diese Strategien genutzt hat, besteht. Im Falle von *Vermeidung*, mehrheitlich von Männern genutzt, bestünde die Möglichkeit, dass diese Strategie auch deshalb von Männern als erfolglos bewertet wurde, weil sie nicht den sonst für ihr Geschlecht typischen aktiven, problemorientierten Strategien entspricht. Dieselbe Überlegung ließe sich für die *Suche nach sozialer Unterstützung* anstellen, das dem Stand bisheriger Forschungen entsprechend eine eher frauentypische Strategie ist, in der vorliegenden Studie aber wiederum mehrheitlich von männlichen Lehrern benutzt und dabei zu 70% nicht als erfolgreiche Bewältigungsstrategie empfunden wurde. Eventuell empfanden die männlichen Lehrenden aber auch die Art der Hilfe

nicht als adäquat. *Instinktives Handeln* widerspricht zudem dem Bedürfnis nach Unsicherheitsvermeidung.

Die auffällig oft gewählte Strategie *vorsichtiges Handeln* gehört nach den vorliegenden Ergebnissen in die Kategorie der Strategien, die bei den Lehrern ein Gefühl von erfolgreicher Bewältigung hinterließen. Dazu ist aber anzumerken, dass immerhin noch fast 20% diese Strategie nur teilweise erfolgreich fanden. Dies deutet darauf hin, dass dabei zwar ein Gefühl positiver Bewältigung vorherrschte, aber immer noch viel Unsicherheit in der Nutzung dieser Strategie liegt, so dass nicht von einer zufrieden stellenden Konfliktbewältigung gesprochen werden kann.

Die Dimension Femininität-Maskulinität lässt sich auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie nur unter Vorbehalt anwenden. Die Lehrkräfte des deutschen Schulsystems haben nach Hofstede (2001) eine eher maskulin ausgerichtete Ausprägung. Die Ergebnisse der eigenen Untersuchung aber sprechen eher für eine feminine Ausprägung deutscher Lehrer. Die Nutzung von Bewältigungsstrategien, die dieser Prägung entsprechen ist durchweg von beiden Geschlechtern gleichermaßen häufig erfolgt. *Selbstbehauptendes Handeln* wäre nach Hofstede eine typisch männliche Verhaltensweise in maskulin ausgeprägten Kulturkreisen, wurde hier aber gleichermaßen von Lehrerinnen und Lehrern genutzt worden. Soziale Strategien, die in maskulinen Gesellschaften reine frauentypische Bewältigungsformen sein müssten, wendeten wiederum Lehrkräfte männlichen wie weiblichen Geschlechts in annähernd gleicher Zahl an.

Insgesamt sind 82 der Konflikte mit Hilfe von Bewältigungsstrategien erfolgreich bewältigt worden, 43 Konflikte wurden nicht erfolgreich bewältigt und bei 21 der erlebten Situationen waren die Lehrenden sich nicht sicher. Die Mehrzahl der Konflikte wurde also als bewältigt angesehen, jedoch ist die Anzahl der erfolglos bewältigten Konflikte und solcher, die ein Unsicherheitsgefühl hinterließen immer noch hoch. Demnach erleben Lehrende zwar Stress in interkulturellen Konfliktsituationen an der Schule, sind aber nicht ausreichend in der Lage, damit umzugehen. Dies trifft vor allem auf männliche Lehrende zu. Eine weitergehende Forschung und Auseinandersetzung mit der aktuellen Thematik ist also angezeigt. Das multiaxiale Copingmodell hat sich dafür als geeignet erwiesen und liefert zukunftsweisende Anregungen für die Schulpraxis.



## Literatur

Auernheimer, G. (1994): Ziele interkultureller Erziehung. Europa und die anderen. Vorfindbare Praktiken und Diskurse. Informationsdienst zur Ausländerarbeit. *Interkulturelle Bildung und Erziehung* 2, S. 20-24.

Auernheimer, G. et al. (1996): *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster: Waxmann Verlag.

Baumer, T. (2002): *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Ben-Peretz, M. (1996): Curriculum Innovation. Teacher Stress, Coping Strategies and Collaboration in Schools. In: Schwarzer, C. / Zeidner, M. (Hg.): *Stress, Anxiety, and Coping in Academic Settings*. Tübingen: Francke, S. 193–204.

Bender-Szymanski, D. et al. (2000): Akkulturation in der Schule. Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkungen auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Gogolin, I. / Nauck, B. (Hg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 213-244.

Buchwald, P. (2002): *Dyadisches Coping in mündlichen Prüfungen*. Göttingen: Hogrefe.

Buchwald, P. (Hg.) (2006): *Stress and Anxiety – Application to Health, Work Place, Community, and Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Press.

Buchwald, P. (2007): Macht in Prüfungen. Eine ressourcenorientierte Analyse. In: Göhlich, M. et al. (Hg.): *Beratung, Macht und organisationales Lernen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-170.

Buchwald, P. / Hobfoll, S. (2004): Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 51, S. 247-257.

Buchwald, P. / Ringeisen, T. / Trautner, H.M. (2007). Self-construals, coping and well-being. A paradigm to dissect cultural variability in stress-related variables? *Stress and Anxiety Biannuals*, 15 (1), S. 8–15; Online Dokument: <http://www.star-society.org/newsl-Aug2007.pdf> [Zugriff am 13.10.2007].

Buchwald, P. et al. (i. D.): *Stressbewältigungsinventar*. Göttingen: Hogrefe.

Deutsch, M. (1976): *Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse*. München: Reinhardt.

Diefenbach, H. (2007): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser J. / Laudel, G. (2006): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Greenglass, E. (1993): Social support and coping of employed women. In: Long, B. / Kahn, E. (Hg.): *Women, work and coping. A Multidisciplinary approach to workplace stress*. McGill-Queens: University Press, S. 215-239.

Hesse, H.-G. (2001): Zur Aktualgenese interkultureller Konflikte. Eine Unterrichtsbeobachtung zur Dimension des „Individualismus-Kollektivismus“. In: Auernheimer, G. et al. (Hg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische*

*Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske und Budrich, S. 141-160.

Hobfoll, S. (1989): Conservation of Resources. A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist* 44 (3), S. 513-524.

Hobfoll, S. (1998): *Stress, culture, and community. The Psychology and Philosophy of Stress*. New York: Plenum.

Hobfoll, S. / Buchwald, P. (2004): Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell. Eine innovative Stresstheorie. In: Buchwald, P. et al. (Hg.): *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping*. Göttingen: Hogrefe, S. 11-26.

Hofstede, G. (1986): Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations* 10 (3), S. 301-320.

Hofstede, G. (2001): *Culture's Consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc..

Hofstede, G. (2006): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: dtv.

KMK & Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): *Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 163.

Kosubek, S. (2001): Zum Phänomen der Gewalt und zur Integrationsproblematik von Jugendlichen Migranten in der Schule. *Unsere Jugend* 2, S. 53-61.

Lazarus, R. (1991): *Emotion and Adaption*. Oxford: University Press.

Lazarus, R. / & Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Lehman, D. R. / Chiu, C.-Y. / Schaller, M. (2004): Psychology and culture. *Annual Review of Psychology* 55, S. 689-714.

Lenz, I. (2006): Wie können wir Ethnizität und Geschlecht zusammen denken? Der Kampf der Kulturen und Geschlechter. Zum Kopftuch vor den Augen. *Sozialmagazin* 1, S. 17-23.

Mattl, C. (2006): *Interkulturelle, interpersonale Konflikte? Ansatzpunkte zum Verständnis von Konfliktentstehung und Konfliktverhalten im interkulturellen Kontext*. Frankfurt am Main: IKO.

Mayring, P. (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Monnier, J. et al. (1998): How antisocial and prosocial coping influence the support process among men and women in the U.S. Postal Service. *Sex Roles. A Journal of Research* 39 (11/12), S. 1-20.

Nassar-McMillan, S. C. / Karvonen, M. / Young, C. / Abrams, L. (2006): Multicultural competencies and teacher stress. Implications for teacher preparation, practice, and retention. In Lambert, R.G. / McCarthy, D.J. (Hg.) *Understanding*

*Teacher Stress in an Age of Accountability*. Greenwich, CT: Information Age Publishers, S. 87-104.

Neubauer, W. (1999): *Konflikte in der Schule. Aggression – Kooperation - Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.

Organisation for economic co-operation and Development (OECD) (2001): *Knowledge and Skills for life. First Results from PISA 2000*. Online Dokument: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf> [Zugriff am 11. 12.2007].

Ringeisen, T. (i.D.): *Emotions and coping during exams. A dissection of cultural variance by means of the tripartite self-construal model*. Münster: Waxmann.

Ringeisen, T. et al. (2006): Interkulturalität im Ausbildungskontext. Zum Einfluss interkultureller Faktoren auf das Denken, Fühlen und Handeln von Lehrkräften und Studierenden. *Dokumente zur Weiterbildung und Internalisierung an Hochschulen* 4, S. 7-38.

Ringeisen, T. et al. (2007a): Unterrichtsgestaltung aus interkultureller Perspektive. *Interculture Journal* 4, S. 27-48; Online Dokument: [www.interculture-journal.com/download/article/ringeisen\\_2007\\_04.pdf](http://www.interculture-journal.com/download/article/ringeisen_2007_04.pdf) [Zugriff am 20.10.2007].

Ringeisen, T. et al. (2007b): *Strains and conflicts among teachers in multicultural school settings. Antecedents and consequences*. Vortrag präsentiert auf dem European Congress of Psychology, Prag.

Rogers, C. R. (1983): Klientenzentrierte Psychotherapie. In: Corsini, J. R. (Hg.): *Handbuch der Psychotherapie*. Weinheim: Beltz, S. 471-512

Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (2007): *Gerüstet für den Schulalltag*. Beltz: Weinheim.

Scholz, R. (2007): *Kulturelle Identität als nationales und europäisches Integrationsprinzip*. Vortrag vom 18. Juni anlässlich im Forums Tiberius. Online Dokument: [www.forum-tiberius.org/forum/downloads/Veranstaltungen/070618\\_Vortrag\\_Scholz\\_Kulturell\\_Identitaet.pdf](http://www.forum-tiberius.org/forum/downloads/Veranstaltungen/070618_Vortrag_Scholz_Kulturell_Identitaet.pdf) [Zugriff am 20.09.2007].

Starke, D. (2000): *Kognitive, emotionale und soziale Aspekte menschlicher Problembewältigung*. Münster: Lit.

Statistisches Bundesamt: *Titel*. Online Dokument: [www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/TopNav/Kontakte.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/TopNav/Kontakte.psml) (URL führt zum Kontaktformular) [Zugriff am 03.09.2007].

Thomas, A. (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: A. Thomas (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, S. 107-135.

Thomas, A. / Wagner, K. H. (1999): Von der Fremdheitserfahrung zum interkulturellen Verstehen. Kulturpsychologische Grundlagen für den Einsatz interkultureller Trainingsprogramme. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 46 (3), S. 227-236.

Triandis, H. (1989): The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review* 96 (3), S. 506-520.

Triandis, H. C. (1995a): *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview Press.

Triandis, H. C. (1995b): The self and social behavior in differing cultural contexts. In: Goldberger, N. R. / Veroff, J. B. (Hg.): *The culture and psychology reader*. New York: New York University Press, S. 326-365.

Wagner, U. et al. (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: Auernheimer, G. et al. (Hg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske und Budrich, S. 17-40.

Wellendorf, F. (1979): *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim: Beltz.