

Bewältigung interkultureller Konfliktsituationen an Schulen - Eine empirische Pilotstudie

Petra Buchwald & Verena Vogelskamp

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	3
2	INTERKULTURALITÄT AN SCHULEN.....	4
3	KULTURMERKMALE.....	4
3.1	Kulturelle Identität.....	4
3.2	Kultur und Kulturunterschiede	5
3.2.1	Kulturelle Unterschiede nach Hofstede	6
3.2.2	Auswirkung der Kulturmerkmale im Schulkontext.....	7
4	KONFLIKT	8
4.1	Konflikte an Schulen	8
4.1.2	Interkulturelle Konfliktsituationen an Schulen	9
4.1.3	Auswirkungen auf Lehrende	10
5	BEWÄLTIGUNG VON KONFLIKTEN	11
5.1	Stressbewältigung	11
5.1.1	Die Theorie der Ressourcenerhaltung nach Hobfoll.....	12
5.1.2	Das multiaxiale Copingmodell.....	14
5.1.3	Geschlechtsspezifisches Coping	17
6	FRAGESTELLUNG DER STUDIE.....	18
7	EMPIRISCHE PILOTSTUDIE	19
7.1	Der Fragebogen	19
7.2	Stichprobenbeschreibung	20
7.3	Methode.....	20
7.3.1	Messinstrument - Strategic Approach to Coping Scale.....	21
7.3.2	Computergestützte Textanalyse- MAXQDA.....	21
7.4	Gütekriterien der Pilotstudie.....	21
7.5	Ergebnisse	22
7.5.1	Zur Häufigkeit der Anwendung einzelner Strategien	22
7.5.2	Geschlechtsspezifische Bewältigungsstrategien	24
7.5.3	Subjektiv erfolgreiche versus erfolglose Bewältigung	28
8	DISKUSSION.....	30
9	LITERATURVERZEICHNIS.....	34
10	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	37

„Soll psychologische Konfliktforschung lebenspraktische Relevanz haben, so darf sie sich nicht damit zufrieden geben zu beschreiben, wie Menschen ihre Konflikte austragen. Sie muß sich vielmehr bemühen, darüber hinaus auch Wege aufzuzeigen, wie Menschen ihre Konflikte lösen oder zumindest bewältigen können.“

(Wilhelm Kempf & Günter Aschenbach, 1981)

1 Einleitung

Das Erleben von Konflikten und ein damit verbundenes Stressempfinden bei Menschen gibt es, seitdem es die Menschheit selbst gibt. Die vorliegende Arbeit betrachtet Konflikterleben in der Schule und bezieht sich dabei auf interkulturelle Begegnungen zwischen Lehrern und Schülern. Interkulturelle Konfliktsituationen an Schulen sind ein zwar noch recht modernes, aber doch an Aktualität gewinnendes Problemfeld, das sich in der Zeit von Globalisierung und zunehmender Migration rasant weiterentwickelt.

Mit solchen neuartigen Konfliktsituationen, die man versucht durch kulturelle Unterschiede zwischen Lehrern und Schülern zu begründen, entsteht für Lehrende Stress und zugleich ein Bedarf an Bewältigungsmöglichkeiten. Die Stressbewältigung von Lehrenden speziell in interkulturellen Konfliktsituationen ist zentrales Thema der vorliegenden Arbeit. Die theoretische Grundlage zur Analyse von Bewältigungsstrategien bei Stress in interkulturellen Konfliktsituationen liefert die Conservation of Resources-Theorie (COR) von Stevan Hobfoll (1989, 1998, Buchwald & Hobfoll, 2004a), welches in der aktuellen Stressforschung einen geräumigen Platz einnimmt. Das Modell Hobfolls zur Bewältigung von Stress bezieht, anders als andere Copingmodelle, Umweltbezüge mit ein, berücksichtigt den sozialen Kontext der Handelnden und macht es somit zu einem für die vorliegende Untersuchung grundlegenden Modell. Ein hierzu entwickelter Fragebogen, der hier in der Form eines Interviews bei Lehrern angewendet wurde, ist auf der Grundlage dieser Theorie entstanden.

Ziele dieser Arbeit ist es zu analysieren, welche Bewältigungsstrategien von Lehrenden gewählt werden, um interkulturelle Konfliktsituationen zu bewältigen, ob diese als erfolgreich empfunden werden, wie sich unterschiedliches Bewältigungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern darstellt und wie sich kulturelle Unterschiede in diesem Zusammenhang bemerkbar machen können. Die Wichtigkeit solcher Untersuchungen und Ergebnisdarstellungen begründet sich in der Aktualität des Themas (Lenz, 2006). Zunehmende Unzufriedenheit von Lehrern in ihrem Beruf und das Auftreten von stressbedingten Krankheiten könnten minimiert werden, würde man sich mit der Problematik auseinandersetzen und versuchen zu verstehen, welchen Ursprung die Konflikte haben und wie man eine darauf ausgerichtete Bewältigung optimieren könnte.

Wir geben zunächst in *Kapitel 2* einen Einblick in die Thematik der zunehmenden Interkulturalität an Schulen untermauert mit statistischen Daten zu den ansteigenden Zahlen ausländischer Schüler an deutschen Schulen. In *Kapitel 3* werden kulturelle Unterschiede und Merkmale beleuchtet, die die Identität einer Person prägen, auf ihre Handlungen und Reaktionen Einfluss nehmen und aufzeigen, dass in unterschiedlichen Kulturen andere Mentalitäten zu differenten Ansichten führen und sich dies im Schulkontext durchaus bemerkbar macht. *Kapitel 4* beschäftigt sich mit dem Terminus Konflikt, zudem mit schulischen Konflikten –besonders interkultureller Natur– und ihren Auswirkungen auf Lehrende. Dieses Kapitel schlägt eine Brücke von der Interkulturalität zur diesbezüglichen Konfliktenstehung und leitet über zu *Kapitel 5*, in dem die Bewältigung von Konflikten im Zentrum steht. Es erläutert den Forschungsstand zu Stressbewälti-

gung (Coping) anhand einschlägiger Modelle, beleuchtet den gesetzten Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit unter Berücksichtigung des Hobfoll'schen Modells und stellt die Überlegungen in einen Gesamtzusammenhang mit dem Empfinden von Lehrenden. In *Kapitel 6* werden die aus der Theorie hergeleiteten Fragestellungen formuliert. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung finden sich in *Kapitel 7* und werden abschließend in *Kapitel 8* diskutiert.

2 Interkulturalität an Schulen

Die Situation an Schulen hat sich in den letzten Jahren stark dahingehend verändert, dass die Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund erheblich gestiegen ist. Die so genannten multi-national zusammengesetzten Schulklassen sind an den meisten Schulen die Regel geworden. Im Zusammenhang mit Schulleistungsstudien, z. B. IGLU und PISA, begannen verstärkt Bemühungen, die Zahl ausländischer Schüler an deutschen Schulen zu quantifizieren. Man kann sich ein Bild davon machen, wie die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund angestiegen ist, betrachtet man die Zahlen von Diefenbach (2007), der einen Anstieg von 801587 ausländischen Schülern im Jahr 1991 auf 950490 Schüler im Jahr 2000 benennt. In den Statistischen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz von Oktober 2002 werden Daten veröffentlicht, die die Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund auf die einzelnen Bundesländern verdeutlichen. Diese Verteilung ist quantitativ sehr unterschiedlich. In Nordrhein-Westfalen sind mit 31,5% ein Drittel der ausländischen Schüler vertreten, 18,7% besuchen Schulen in Baden-Württemberg. Damit verteilt sich die Hälfte aller ausländischen Schüler auf diese beiden Länder (Kultusministerkonferenz 2002).

Die Stichprobe der eigenen empirischen Untersuchung wurde zu einem überwiegenden Teil in Nordrhein-Westfalen gezogen. Zwar ist der prozentual höchste Anteil nicht gleichzeitig ein sicheres Indiz dafür, dass in diesem Bundesland auch die meisten ausländischen Schüler den Schulalltag prägen (diese muss man in der relativen Häufigkeit im Verhältnis zu den deutschen Schülern betrachten), jedoch liegt Nordrhein-Westfalen auch bei dieser Betrachtung über dem Bundesdurchschnitt (Diefenbach, 2007). Die Zunahme des Anteils ausländischer Schüler an deutschen Schulen bringt verständlicherweise eine Veränderung des Schulalltages mit sich. Unterschiedliche Kulturen mit ihren Werten und Normen treffen aufeinander, wobei jeder Schüler eine eigene Identität hat, die je nach Kultur sehr unterschiedlich geprägt sein kann. In den folgenden Kapiteln wird diese Problematik aufgegriffen, um die Ursprünge der in Kapitel 4 dargestellten interkulturellen Konflikte leichter nachvollziehbar zu machen.

3 Kulturmerkmale

3.1 Kulturelle Identität

Dem Begriff der ‚kulturellen Identität‘ sei der der Identität vorausgestellt:

„Der Begriff der *Identität* (Hervorhebung im Original) bezieht sich zunächst in einem allgemeinen Sinn auf die einzigartige Kombination von persönlichen, unverwechselbaren Daten des Individuums wie Name, Alter, Geschlecht und Beruf, durch welche das Individuum gekennzeichnet ist und von allen anderen Personen unterschieden werden kann. In diesem generellen Sinn läßt sich Identität allerdings auch auf Gruppen oder Kategorien (...) anwenden. In einem engeren psychologischen Sinn ist Identität die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben. Für das Verständnis von Ent-

wicklung im Jugendalter ist aber noch eine dritte Komponente der Identität wichtig, nämlich das eigene Verständnis für die Identität, die Selbsterkenntnis und der Sinn für das, was man ist bzw. sein will“ (Oerter & Montada, 1998, S. 346).

Der Identitätsbegriff ist in dieser Arbeit relevant, weil Schüler aufgrund ihrer unterschiedlichen Kulturen auch in ihrer Identität anders geprägt sind. „Identität (trägt) Züge, die kulturspezifisch sind und auf diese Weise Persönlichkeiten, die der einen Kultur angehören, von solchen anderer Kulturen unterscheidet“ (Oerter & Montada, 1998, S. 107). Diese Unterschiede bieten einen Erklärungsansatz für interkulturelle Konfliktsituationen. Kulturelle Identität ist ein Zusammenspiel von individueller Identitätsbildung eines Menschen unter einem bestimmten kulturellen Einfluss. „Unter kultureller Identität wird die Gesamtheit der kulturell geprägten Werte samt der daraus resultierenden Weltansichten und Denkweisen sowie der ebenfalls kulturell geprägten Verhaltens- und Lebensweisen verstanden, die das Eigenbild einer Kulturgemeinschaft (...) prägen“ (Scholz, 2007, S. 2).

Kulturen beeinflussen die Identitätsentwicklung, indem Werte und Normen in die Persönlichkeitsentwicklung einfließen. Ebenso ist Wahrnehmung ein Bestandteil von Identität. Was wird wie wahrgenommen und warum? Die Steuerung dieser Wahrnehmung ist abhängig davon, wie viel Bedeutung eine Sache oder ein Gegenstand für eine Person hat. Dies ist zum einen individuell, zum anderen eben auch kulturell bedingt (vgl. Baumer, 2002). Die kulturspezifische Wahrnehmung spielt in der Bewertung einer Konfliktsituation deshalb eine Rolle, weil sie unterschiedliche Interpretationen mit sich bringt. Die Frage danach, wie oder warum sich Schüler auf eine bestimmte Weise verhalten, versuchen Lehrende sich selbst zu beantworten, abhängig von ihrer jeweiligen Wahrnehmung. Schüler wiederum können unter ganz anderen Beweggründen gehandelt haben, weil sie die Situation aufgrund ihrer anderen Mentalität und Denkweise ebenfalls anders wahrgenommen haben. An diesem Punkt lässt sich die Entstehung eines interkulturellen Konfliktes (vgl. Kapitel 4) nachvollziehen. In einer solchen Situation spricht man auch davon, dass Schüler und Lehrer die Situation durch ihre eigene „kulturelle Brille“ (Ringelisen, Buchwald, Schwarzer & Trautner, 2006, S. 12) sehen und dadurch das Verhalten des Gegenüber falsch deuten.

3.2 Kultur und Kulturunterschiede

Wie bereits deutlich wurde, ist Kultur unter anderem eine Sammlung von Einstellungen und Werten, die die Persönlichkeit von Kind an prägen. Geert Hofstede (2006, S. 2) nennt dies „Muster des Denkens, Fühlens und potentiellen Handelns“, die durch lebenslanges Lernen entstehen. Kultur wird in der wissenschaftlichen Diskussion auf verschiedenste Arten definiert, abhängig von dem jeweiligen Teilgebiet der Wissenschaft. Wir definieren den Begriff der Kultur aus pädagogisch-psychologischer Perspektive, besonders unter Berücksichtigung der Identitätsbildung und der Bildung von Verhaltensweisen von Personen, die unterschiedlichen Kulturen angehören und dementsprechend handeln. Banning (1995) schreibt über Kultur, dass sie ein zusammenhängendes Ganzes von Einstellungen und Verhaltensweisen ist und Menschen dazu befähigt, miteinander umzugehen und ihr Leben als sinnvoll zu erfahren:

„Durch die Kultur, in der wir aufgewachsen sind, schreiben wir den Menschen und Dingen um uns herum und unserer Arbeit bestimmte Bedeutungen zu. Und weil das so ist, gehen davon Ansprüche an unser Verhalten aus: Aufgrund unserer Kultur müssen wir uns in bestimmter Weise verhalten. Die gleichen Gegebenheiten

sind daher in anderen Kulturen an andere Einstellungen und Verhaltensweisen gekoppelt“ (Banning, 1995, S. 36).

Diese Definition zielt vornehmlich auf den Aspekt der kulturellen Unterschiede im jeweiligen Verhalten der Personen ab und ist im Kontext dieser Arbeit sehr nützlich. In den nachfolgenden Kapiteln 3 und 4, die sich mit Konflikten und insbesondere interkulturellen Konfliktsituationen beschäftigen, wird deutlich, warum unterschiedliche Kulturen für das unterschiedliche Verhalten der Konfliktpartner von Bedeutung sind. Zu den unterschiedlichen *Kulturmerkmalen* entwickelte Geert Hofstede (2001) ein Modell, das die Unterschiede aufgreift und zu erklären versucht.

3.2.1 Kulturelle Unterschiede nach Hofstede

Das Modell der kulturellen Unterschiede von Hofstede (2001) entstammt ursprünglich dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften und stellt eine weitere Grundlage für diese Arbeit dar. Es lässt sich auf Schule und den in dieser Arbeit gewählten Schwerpunkt der interkulturellen Konflikte an Schulen übertragen, da es ermöglicht, Menschen in ihrer Kommunikation und Interaktion mit anderen Personen zu unterscheiden (Ringeisen, Buchwald & Schwarzer, 2007).

Kultur definiert Hofstede als eine mentale Software des Menschen, also als eine der Person eigenen Programmierung, die sie im Laufe ihres Lebens erhalten hat (Hofstede, 2006). Eine umfangreiche Studie zur Gewinnung von verwendbaren Ergebnissen zu Kulturunterschieden führte Hofstede in 53 Niederlassungen und damit mehr als 50 Ländern des großen internationalen Unternehmens IBM durch. Hofstede filtert aus seinen Untersuchungen vier Dimensionen heraus, die die Wertesysteme in den mehr als 50 Nationen dominieren. Er stellt fest, dass Kultur das menschliche Denken, Fühlen und Handeln ebenso wie Organisationen und Institution in vorhersagbarer Weise beeinflusst. (Hofstede, 2001). Der Begriff der Vorhersagbarkeit ist deshalb hervorzuheben, weil er ausdrückt, dass man im Vorhinein bestimmte Werte, Verhaltensweisen und/oder Eigenschaften von Personen aus bestimmten Kulturen einschätzen kann. Und in der Tat können mit dem Modell von Hofstede Ausprägungsmuster identifiziert werden, die zu „kulturspezifischen Profilen“ führen (Ringeisen et al., 2006, S. 21).

Im Folgenden befassen wir uns näher mit den von Hofstede gebildeten Dimensionen, die für die vorliegende empirische Studie von Interesse sind, weil sie ermöglichen sollen, das Bewältigungsverhalten von Lehrenden im Hinblick auf ihre kulturelle Programmierung zu beleuchten. So zeigte sich in ersten aktuellen, themenbezogenen Untersuchungen bereits, dass kulturelle Unterschiede in der Form des Umgangs mit Konfliktsituationen eine Rolle spielen (Ringeisen et al., 2006). Die Darstellung der Dimensionen ist hier auf den Kontext Schule bzw. das Lehrer-Schüler-Verhältnis bezogen.

Machtdistanz

Machtdistanz ist die Dimension, die „das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist“ angibt (Hofstede, 2006, S. 59). Deutschland als ein Land mit geringer Machtdistanz ist dann folgendermaßen kulturell geprägt: Innerhalb einer Familie zählt Gleichberechtigung. Der enorme Respekt der Kinder gegenüber ihren Eltern, wie es in anderen Kulturen üblich ist, ist in der Form nicht erwünscht. Auch ist die Unabhängigkeit der einzelnen Familienmitglieder untereinander für sie selber wichtig. Machtdistanz in der Schule wird von Hofstede (2001, 2006) als vergleichbar mit der in der Familie angesehen. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis in Deutschland ist dementsprechend ein relativ gleichgestelltes Verhältnis und der Unterricht wird schülerorientiert ausgerichtet. Die Schüler müssen in dem Lehrer keine absolute Respektperson

sehen und können stets ihre Meinung vertreten, ungeachtet dessen, ob sie mit der des Lehrers übereinstimmt.

Individualismus versus Kollektivismus

Die Dimension Individualismus-Kollektivismus ist wohl die am meisten angewendete Dimension in der kulturvergleichenden (Konflikt-)Forschung (Mattl, 2006). Sie beschreibt die unterschiedlichen Ausprägungen einer Kultur hinsichtlich ihrer Gruppen- versus individuumsorientierten Einstellung. Individualistisch geprägte Kulturen empfinden eher lockere Bindungen zwischen den Individuen als normal und akzeptieren, dass jeder Mensch für sich und seine unmittelbare Familie sorgt. Die Selbstverwirklichung steht für Individuen dieser Gesellschaft im Vordergrund. In kollektivistisch geprägten Kulturen ist der einzelne von Geburt an in eine Gruppe („Wir-Gruppen“) integriert und verspricht dieser „bedingungslose Loyalität“ (Hofstede, 2006, S. 102) und lebt mehr für die Gruppe als für sich selbst. Deutschland ist eine stark individualistisch ausgerichtete Kultur, so dass die Ausprägung deutscher Lehrenden auch als eher individualistisch eingestuft werden muss (Hesse, 2001).

Feminität versus Maskulinität

Diese Dimension unterscheidet die Ausprägung der vorherrschenden Geschlechtsrollenstereotype (Ringeisen et al., 2006). Hofstede definiert diese Dimension wie folgt: „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, S. 165). Deutschland wird als maskulin ausgerichtetes Land eingestuft (Hofstede, 2006). Das heißt auch, dass Merkmale wie Ehrgeiz und Selbstbehauptung von Männern und beispielhaft soziale Verantwortung von Frauen erwartet werden (Ringeisen et al., 2007).

Unsicherheitsvermeidung

Unsicherheitsvermeidung ist eine Dimension, die anzeigt bis zu welchem Grad Mitglieder einer Kultur unbekannte Situationen als bedrohlich empfinden (Hofstede, 2006). Beispielhaft für hohe Unsicherheitsvermeidung im Schulkontext sind eine stets genaue Unterrichtsplanung und die Aufstellung von genau definierten Verhaltensregeln. In einem Land mit hoher Unsicherheitsvermeidung wie Deutschland sind Lernumgebungen meist von Strukturiertheit und Klarheit geprägt (Ringeisen et al. 2007), was sich auch auf den Umgang von Lehrern mit Schülern übertragen lässt.

3.2.2 Auswirkung der Kulturmerkmale im Schulkontext

Geht man von einer geringen Machtdistanz, eher individualistischen und maskulinen Ausprägung, sowie einer hohen Unsicherheitsvermeidung in Deutschland aus, lässt sich die Entstehung von Konfliktsituationen an Schulen wie folgt beleuchten: Lehrer und Schüler befinden sich in derselben Lernumgebung, jedoch unterscheidet sich die Wahrnehmung je nach kultureller Herkunft bezüglich der kulturspezifischen Normen und Werten. Außerdem variieren die Ansichten hinsichtlich der Vorstellung eines angemessenen Umgangs untereinander (Ringeisen et al., 2007). Ein Beispiel für solche unterschiedliche Wahrnehmung und den Umgang miteinander soll folgende Situation geben. Deutsche Lehrende mit einem geringen Machtdistanzempfinden erwarten von ihren Schülern selbstständiges Arbeiten und Eigeninitiative bei der Beteiligung am Unterricht. Schüler aus Kulturen mit einem hohen Machtdistanzdenken, erwarten jedoch, dass jede Initiative im Unterricht vom Lehrer ausgeht und würden aufgrund der Machtdistanz kei-

ne Eigeninitiative wagen (vgl. Hofstede, 2006). Aufgrund dieser Unterschiede im Denken und Handeln entstehen Konflikte interkultureller Natur.

4 Konflikt

Der Ursprung des Terminus Konflikt liegt im lateinischen Wort *conflictum* und bedeutet soviel wie Widerstreit. Die Psychologie unterscheidet intrapersonelle vom interpersonellen Konflikten, also den Konflikt mit sich selbst von dem zwischen zwei oder mehreren Personen. Starke Konflikte können zu Angst, Aggression oder Neurosen führen. Die Soziologie versteht den Begriff des Konfliktes als eine Form der Auseinandersetzung zwischen Gruppen, Generationen, Geschlechtern, Klassen, Nationen etc. (Böhm, 2000). Ein Konflikt ist folglich eine Situation, in der sich für den Betroffenen nicht absehbare oder zu lösende bzw. regelnde Schwierigkeiten in Interaktionen mit sich oder Anderen ergeben, mit denen er auf Antrieb nicht derart zurecht kommt, wie es für ihn ideal wäre. Es ist nicht direkt von einem Konflikt die Rede, wenn es zwischen zwei Parteien zu Meinungsverschiedenheiten kommt. Von einer konfliktträchtigen Situation kann man aber sprechen, wenn ein Interaktionsverhalten folgt, das den Konflikt als solchen manifestiert (Neubauer, 1999). Ein Konflikt bildet oder manifestiert sich dann, wenn beabsichtiger Weise das Verhalten des Einen das Verhalten des Gegenüber behindert, blockiert, dieses stört und es weniger aussichtsreich und wirksam macht (vgl. Deutsch, 1976). Des Weiteren sind Konflikte dadurch gekennzeichnet, dass sich die beiden Konfliktparteien negativ zueinander verhalten, sich in gewisser Weise angreifen. Die Form eines solchen Angriffs ist nicht unbedingt klar definiert. Konflikte lassen sich also in unterschiedlichster Form austragen, etwa mit Worten, feindseligem Schweigen, mit körperlichen Tätlichkeiten oder übermäßiger Passivität. Allgemein formuliert sind es unterschiedliche und nicht vereinbare Ansichten bzw. Meinungen, die bei bestimmten darauf folgenden Handlungen zum Konflikt führen. Es muss auch dann von einem Konflikt gesprochen werden, wenn nur eine Seite diesen überhaupt wahrnimmt, denn diese Person muss in dem Moment der Wahrnehmung bereits mit ihm umgehen (Matzl, 2006).

4.1 Konflikte an Schulen

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. Selbst wenn unsere westliche Kultur eine geringe Machtdistanz in Schulen (vgl. Hofstede) aufzuweisen scheint, so ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis trotzdem nicht durch absolute Gleichrangigkeit gekennzeichnet. Lehrende dulden zwar Widerspruch und fördern explizit Autonomie und ständiges Argumentieren und Denken. Zugleich nehmen sie aber in der Hierarchie eine höhere Position als der Schüler ein, sind dem Schüler übergeordnet und in der Lage, ihm Anweisungen zu erteilen und die Kontrollfunktion auszuüben (Buchwald, 2007). In der Wechselseitigkeit beeinflusst aber nicht nur das Verhalten der Lehrenden die Schüler, sondern auch deren Verhalten wirkt auf die Lehrenden. Durch Schülerverhalten wird Lehrarbeit unterschiedlich anstrengend. Schüler wirken auf Lehrer durch Erwartungen, freundliche und unfreundliche Verhaltensweisen. Schüler haben ebenfalls Machtmittel gegenüber den Lehrern und können den Unterricht durch die Art ihres Umgangs mit Regeln kontrollieren (z. B. durch Unterrichtsstörungen). Lehrer sind zudem emotional abhängig von den Rückmeldungen ihrer Schüler und formen dementsprechend ihr persönliches und berufliches Selbstbild (Buchwald & Hobfoll, 2004b). Konflikte entstehen also auf vielfältigen Ebenen und stellen eine wesentliche Komponente für das Unbehagen der Lehrenden dar. „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, S. 195).

Der Zusammenhang zwischen Konflikt, beruflicher Unzufriedenheit und Stressempfinden von Lehrenden ist leicht herstellbar. Ein Lehrer, der sich in einer für ihn problematischen und auf den ersten Blick nicht einfach lösbaren Situation befindet, aber weiß, besonnen und richtig handeln zu müssen, wird Stress empfinden. Ben-Peretz (1996) beschreibt den Gemütszustand eines Lehrenden, der bemerkt, dass ihm seine Fähigkeiten entzogen werden, er nicht länger Herr der Lage ist und seine Selbstsicherheit, mit der er mit einer gewissen Routine handeln kann, verliert. Dieser Gemütszustand führt zu einer wachsenden Unzufriedenheit und Stress. Im Zusammenhang mit Schule und Interkulturalität an Schulen ist das Interesse an der Konfliktforschung gewachsen, da auf diesem Gebiet und in dieser Konstellation einige (neuartige) Konflikte für Lehrer entstehen (Kosubek, 2001). In den nachfolgenden Kapiteln wird der oben erläuterte Begriff des Konfliktes auf dem Hintergrund von Interkulturalität und interkultureller Klassenzusammensetzung bzw. Schule beleuchtet.

4.1.2 Interkulturelle Konfliktsituationen an Schulen

Schon über einen längeren Zeitraum beschäftigt man sich mit Interkulturalität im Hinblick auf Bildung und Schule. Neueren Interesses ist die Auswirkung der multikulturell zusammengesetzten Schule auf das Stressempfinden von Lehrenden. Die Situation der zunehmenden Interkulturalität an Schulen geht Hand in Hand mit andersartigen Konfliktsituationen. Diese Andersartigkeit liegt in interkulturellen Schüler-Lehrer-Interaktionen, unter anderem ausgelöst durch unterschiedliche kulturelle Wertempfindung und Verhaltensmuster. Nachvollziehbar ist, dass diese sehr unterschiedlichen Verhaltensmuster ein zum Teil recht hohes Konfliktpotential in sich tragen können. Es „machen sich kulturelle Unterschiede bei interkulturellen Begegnungen immer wieder als Verständnisbarrieren störend bemerkbar“ (Auernheimer, Blumenthal, Stübig & Willmann, 1996, S. 15). Es sind die fremden Verhaltensweisen und die Werte und Normen der anderen Kulturen, die „als störend, befremdlich oder gar als anstößig empfunden“ werden (Auernheimer, 1994, S. 15; Hofstede, 2001, 2006). Diese Problematik tritt gerade an Schulen gehäuft auf, da Lehrer-Schüler-Interaktionen viel Konfliktpotenzial bergen und interkulturelle Interaktionen nötig machen, die durch zwei unterschiedliche kulturelle ‚Brillen‘ (vgl. Kapitel 2.1) wahrgenommen werden.

Bei der ‚kulturellen Brille‘ ist die Rede von einer ‚eigenkulturellen Selbstverständlichkeit‘ der jeweiligen Konfliktparteien, die gezwungenermaßen zu Missverständnissen führt (Bender-Szymanski, Hesse & Göbel, 2000, S. 214). Diese eigenkulturelle Selbstverständlichkeit hat laut Bender-Szymanski et al. eine „unbewußte Basis“, die sich wiederum mit kultureller Identität erklären lässt. Eine interkulturelle Konfliktsituation ist ebenso wie jeder andere Konflikt nicht erst dann gegeben, wenn es zu sichtbaren Problemen kommt. Auch die ungewohnten Handlungen oder Äußerungen des kulturell andersartigen Gegenübers können bereits konfliktbelastet sein.

„Nicht erst der offene, feindliche Konflikt zwischen Interaktionspartnern verschiedener kultureller Orientierungen, sondern auch der individuelle 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, S. 214).

Hinzu kommt, dass gerade Konflikt- oder Stresssituationen dazu führen, dass die eigenen kulturellen Eigenschaften, Ansichten und Verhaltensweisen verstärkt aufkommen (Baumer, 2002; Wagner, van Dick, Petzel & Auernheimer, 2001). Das begründet sich darin, dass man intensiver nach seiner Auffassung reagiert und sein Gegenüber weniger verstehen kann oder seine Andersartigkeit nicht bedenkt und in die eigene Reaktion so-

mit auch nicht mit einbezieht. So kann es passieren, dass sich die kulturellen Gegensätze in diesen Momenten um ein Extremes weiter auseinander bewegen und die Kommunikation zwischen den kulturell unterschiedlichen Personen immer konfliktbelasteter 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, S. 22).

4.1.3 Auswirkungen auf Lehrende

Die sich für Lehrkräfte neu ergebende Situation ist das Empfinden eines Konfliktes, der eine weitere, nämlich interkulturelle Komponente birgt. Der Konflikt entsteht auf der Grundlage unterschiedlicher Kulturen und stellt eine neue Herausforderung für Lehrende dar. Sie können in der Regel nicht mehr auf ihre altbewährten Strategien zurückgreifen, da interkulturelle Konflikte meist unbekannte Wurzeln haben, die Lehrende nicht direkt erkennen oder nachvollziehen können. Ein Beispiel lässt sich im Kontext der Dimension Unsicherheitsvermeidung darstellen. Eine Lehrerin mit einer hohen Unsicherheitsvermeidung (für Deutsche der wahrscheinliche Fall), wird einen interkulturellen Konflikt allein schon deshalb als sehr stressreich empfinden, weil der Konflikt für sie kaum vorhersehbar, planbar und durchschaubar ist. Bei einem Konflikt mit einem deutschen Schüler ist dies anders, da er in der Regel den gleichen Norm- und Wertvorstellungen folgt, die sie selbst vertritt. Es besteht laut Wagner et al. (2001, S. 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.

Die eingehende Untersuchung interkultureller Konflikte in der Lehrer-Schüler-Interaktion soll dazu beitragen, für die Zukunft hilfreiche Modelle von Bewältigung und adäquate Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Eine zunehmende Verhaltensunsicherheit und berufliche Unzufriedenheit kann zu physischen und/ oder psychischen Problemen führen, die Auswirkungen auf alle Lebensbereiche von Lehrenden haben kann. Einen Eindruck davon, wie sich Lehrende in derartigen Situationen fühlen oder agieren soll die vorliegende Untersuchung geben. Wagner et al. (2001) stellen fest, dass es zwar bereits Untersuchungen zu dieser Thematik gibt, diese aber meist älteren Datums sind und nicht anwendbar auf die aktuelle Problematik von interkulturellen Konflikten von Lehrenden sind. Alte Untersuchungen stützten sich vielmehr auf den Aspekt der außerschulischen Praxis oder sind bezüglich der aktuellen Zuwanderungssituation und der zunehmenden Ausgrenzung aufgrund rassistischer Motive nicht mehr angemessen.

Die unzureichende Befundlage und die gesellschaftliche Lage machen Untersuchungen in diesem Bereich erforderlich und sinnvoll. Theoretische Copingmodelle in Verbindung mit dem Wissen um kulturelle Normen und Werte machen es möglich vorherzusagen, welche Situationen für Personen stressreich sein oder werden können (vgl. Buchwald, 2002a). Die hier vorliegende Pilotstudie ist eine Untersuchung auf diesem Gebiet, die ein besonderes Augenmerk darauf richtet, wie Lehrende nach ihrer Meinung und ihren eigenen Angaben interkulturelle Konfliktsituationen bewältigen und sich dabei fühlen. Kapitel 5 gibt nun ein Überblick über aktuelle Theorien zur Konflikt- und Stressbewältigung. Die Untersuchung folgt der nun vorzustellenden Theorie und überprüft, ob sie einen geeigneten Rahmen zu Analyse interkulturelle Konflikte darstellt. Ziel ist schließlich, Möglichkeiten aufzeigen, interkulturelle Konflikte für Lehrende durchschaubarer zu machen und ihnen damit präventiv entgegenzuwirken bzw. Bewältigungsstrategien ableiten zu können.

5 Bewältigung von Konflikten

Konfliktforschung ist nicht erst seit gestern eines der großen Forschungsgebiete der Pädagogischen Psychologie. Konfliktsituationen und der Versuch passende Bewältigungsstrategien zu entwickeln und zu evaluieren sind seit jeher Bestandteil der psychologischen Forschung. Wellendorf (1979, S. 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“.

Konfliktlöse- oder Bewältigungsstrategien werden mit steigendem Interesse untersucht, da sich Konflikterleben auf sehr viele Lebensbereiche des Menschen ausweitet und diese beeinträchtigt. Diese Beeinträchtigung kann ein starkes Ausmaß annehmen, bis hin zu körperlichen Krankheiten. In Bezug auf den Lehrerberuf ist bekannt, dass das Burnout-Syndrom (vgl. Buchwald & Hobfoll, 2004b) in vielen Fällen zur Lehrunfähigkeit oder frühzeitigem Ruhestand führt. Die Reaktion von Menschen ist es, sich in einer Konfliktsituation so richtig wie möglich verhalten zu wollen und diese so gut wie möglich zu bewältigen. Bewältigung wird in der wissenschaftlichen Terminologie häufig unter dem Begriff Coping dargestellt, jedoch fehlt bisweilen eine prägnante Definition von Coping (Buchwald, 2002a). Auch gibt es keine theoretische *ultima ratio* zu Bewältigungsstrategien, sondern eher viele verschiedene Ansätze, die versuchen Coping zu erklären. Dabei handelt es sich immer um Form und Effektivität von Bewältigungsstrategien und darum, von welchen Faktoren dies beeinflusst werden kann (Buchwald, 2002a). Die Versuche der Bewältigung einer problematischen Situation, auch Coping genannt, „sind alle Anstrengungen einer Person (...), mit subjektiv bedeutsamen Situationen fertig zu werden“ (Buchwald, 2002a, S. 41). In einem Copingprozess sind sowohl aktive Bewältigungsbemühungen als auch innerpsychische Abwehrmechanismen inbegriffen, die sich unterschiedlich ausdrücken können. Ziel der Copingbemühungen für die einzelnen Personen ist es, sich bestmöglich mit den Konflikten zu arrangieren und negative Konsequenzen zu vermeiden. Nach Lazarus und Folkman (1984) sind für Personen, die sich in Konfliktsituationen befinden folgende Aspekte antreibende Gründe für Coping: Die stressreiche Situation soll reduziert werden oder man möchte sich von der Stresssituation erholen, man möchte sich an die negative Situation anpassen oder sie tolerieren. Die Aufrechterhaltung des positiven Selbstbildes ist dabei ebenso wichtig wie die Sicherung des Gleichgewichtes der Emotionen. Gute soziale Beziehungen zu anderen Personen sind ebenfalls Motivation für Coping.

Konfliktsituationen bedeuten in der Regel Stress für die Personen, die sie erleben. Deshalb erfolgt die Erforschung von Konfliktsituationen und deren Bewältigung hier auf der Basis von Theorien zu Stressbewältigung. Bei dem Studium der Literatur zu Konfliktforschung oder Bewältigung von Konflikten zeigt sich die eng Verbindung der Thematik mit dem Feld der Stressforschung. Im folgenden Kapiteln wird auf den Bereich der Stressbewältigungsforschung näher eingegangen und ein neueres Modell zur Stressbewältigung von Hobfoll (1998) vorgestellt.

5.1 Stressbewältigung

Stress ist die Empfindung einer Person, die zwar nicht immer negativ sein muss, in vielen Fällen aber ist. Ausgelöst wird Stress durch so genannte „Stressoren“ (Jerusalem, 1990), das sind unterschiedlichste Umweltereignisse oder Anforderungen an die Person, die für sie zunächst einmal überfordernd wirken. Eine interkulturelle Konfliktsituation hat als Stressindikator beispielsweise die missverständliche Art des Umgangs miteinander

der. Verschiedene kulturelle Auffassungen führen zu Missverständnissen, die sich im Umgang zeigen, aber nur aus den unterschiedlichen Sichtweisen heraus -bereits erwähnt als ‚kulturelle Brille‘- erklärbar sind. Diese Missverständnisse werden zu Konflikten und lösen bei den beteiligten Personen Stress aus. Jede Stresssituation stellt Anforderungen an die Person und um mit derartigen Anforderungen umgehen zu können, bedarf es der Bemühung um Bewältigung. Diese Bemühungen, also Copingstrategien, definiert Richard S. Lazarus (1991) so: „Coping, as I define it, consists of cognitive and behavioral efforts to manage specific external or internal demands (and conflicts between them) that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person“ (Lazarus, 1991, S. 112).

Richard S. Lazarus war einer der einflussreichsten Stressforscher unserer Zeit, der mit seiner Theorie zur Stressbewältigung seit den 1960er Jahren die weitere Stressforschung Entwicklung stark prägte. Er betrachtet Stressbewältigung im Rahmen seiner kognitiven Emotionstheorie und vertritt die Annahme, dass kognitive Prozesse die Voraussetzung für emotionales Erleben sind (Lazarus, 1991). Es entsteht eine kognitive Transaktion zwischen Person und Situation, bei der es zu einer Überforderung eigener Handlungskompetenzen durch eine situativ vorliegende Problemstruktur kommen kann (Jerusalem, 1990). Die kognitive Auseinandersetzung mit der Situation kann ein Ungleichgewicht zwischen wahrgenommenen situativen Anforderungen und subjektiven Fähigkeiten erzeugen und somit Stress für die Person bedeuten. Es ist eine Transaktion zwischen Person und Umwelt, wobei sich ‚Umwelt‘ in diesem Sinne auf die von der Person wahrgenommene Umwelt bezieht. Es ist nicht die objektive Umwelt, die wiedergegeben wird, sondern ihre subjektive Bewertung. In seiner Theorie benennt Lazarus zwei unterschiedliche Formen von Konfliktbewältigung: problem- und emotionsorientierte Bewältigung. Bei der ersten Form wird darauf hin gearbeitet, eine positive Veränderung des Problems zu erreichen. Die zweite Bewältigungsbemühung steuert eine Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit in der Problemsituation an. Die Theorie ist als eine Grundlage für das Verständnis vom Zusammenhang zwischen Stressempfinden und dem Versuch der Bewältigung stressreicher Situationen sehr hilfreich. Möchte man jedoch genauer untersuchen, welche Arten von Coping angewendet werden, bedarf es einer erweiterten Theorie. Die Weiterentwicklung des transaktionalen Modells von Lazarus hat der amerikanische Stresstheoretiker Stevan Hobfoll (1998) vorgenommen. Im folgenden Kapitel werden die Theorien Hobfolls vorgestellt, sie knüpfen an die Theorie Lazarus an und erweitern sie in einer bereichernden Form.

5.1.1 Die Theorie der Ressourcenerhaltung nach Hobfoll

Eine der vielen Besonderheiten der neuen Stresstheorie von Hobfoll (Conservation of Resources Theory, 1998) ist darin zu sehen, dass sie neben den Ansätzen der kognitiven Stresswahrnehmung und -bewältigung auch die Umwelt bzw. den sozialen Kontext mit einbezieht. Im transaktionalen Stressmodell nach Lazarus war „die Bedeutung von Umweltvariablen (...) für die Definition von Stress sekundär“ (Buchwald & Hobfoll, 2004a, S. 11). Die Theorie der Ressourcenerhaltung ermöglicht nun den Miteinbezug von objektiven Aspekten der Umwelt wie Familie, Volk und Kultur (Hobfoll, 1998) und fokussiert nicht mehr nur auf die subjektive Wahrnehmung zwischen Bewältigung und Umweltanforderung (Buchwald & Hobfoll, 2004a). Hobfoll (1998, S. 51) führt die Kultur einer Person als wichtigen Faktor von Stresserleben an. Stress ist „shaped by cultural experiences“. Die Kultur als ein ‚soziales Phänomen‘ zu verstehen erklärt ihre Relevanz für das Verhalten einer Person, denn diese agiert im sozialen Kontext. Damit lässt sich eine Verbindung zu den Kulturmerkmalen nach Hofstede herstellen (s. Kapitel 3). Hobfoll und Hofstede ist hier die Wichtigkeit und das Ausmaß von kulturellem Einfluss auf das Handeln einer Person gemein. Hobfoll geht davon aus, dass Person-Umwelt-

Transaktionen bei Menschen verschiedener Klassen oder Kulturen unterschiedlich variieren (Buchwald, 2002a). Das ist im Hinblick auf Hofstede und der beschriebenen Entstehung von Konflikten interkultureller Natur eine aufschlussreiche Folgerung. Weitere Aussagen zum Zusammenhang von Coping und Kulturzugehörigkeit machen Monnier, Stone, Hobfoll und Johnson (1998, S. 5): „there also appear to be ethnic differences in coping behaviors which are not captured by current coping models. Differences in the emphasis placed on social relationships, and the role others play in the definition of the self, can be noted across cultures“.

Basisannahme der *Theorie der Ressourcenerhaltung* ist, dass Stress entsteht, wenn Menschen ihre Ressourcen in Gefahr sehen, diese tatsächlich verlieren oder sie ihre Ressourcen fehl investiert haben, also Ressourcen eingesetzt haben um neue zu gewinnen, dies aber nicht eingetreten ist (Hobfoll, 2001). „Subjektiv wahrgenommener sowie tatsächlicher Verlust von Ressourcen werden als hinreichende Auslöser für Streß betrachtet. Ressourcen, und zwar nur solche, die mit dem Auftreten von Streß in Zusammenhang stehen, sind einziger notwendiger Faktor, um Streß zu verstehen“ (Buchwald, 2002a, S. 47). Was versteht man unter dem Begriff Ressourcen? Ressourcen sind eine Art Rücklage, die Menschen besitzen und die den Menschen an sich ausmachen, nach denen sie suchen und die sie zu erweitern versuchen (Starke, 2000). Hobfoll trifft (1998) eine Unterscheidung zwischen internen und externen Ressourcen. Interne Ressourcen sind solche, die eine Person besitzt und dazu gehören z. B. Optimismus und Selbstvertrauen, sie liegen in der Wahrnehmung der Person. Die externen Ressourcen, dazu gehören unter anderem der soziale Status oder der Arbeitsplatz, sind die Ressourcen die nicht *in* der Person liegen, aber zu ihr gehören. Auch social support wird von Hobfoll zu den externen Ressourcen gezählt. Problematisch bei dieser Differenzierung ist, dass sich manche Ressourcen nicht eindeutig in externe oder interne Ressourcen einordnen lassen (Buchwald, 2002a). Hobfoll (1998, S. 58) erweitert diese Typisierung daher und nennt sie den „building block for the more complex study of types of resources“. Diese erweiterte Strukturierung der Ressourcen wird nach Hobfoll und Buchwald (2004a) wie in Abb. 5.1 klassifiziert.

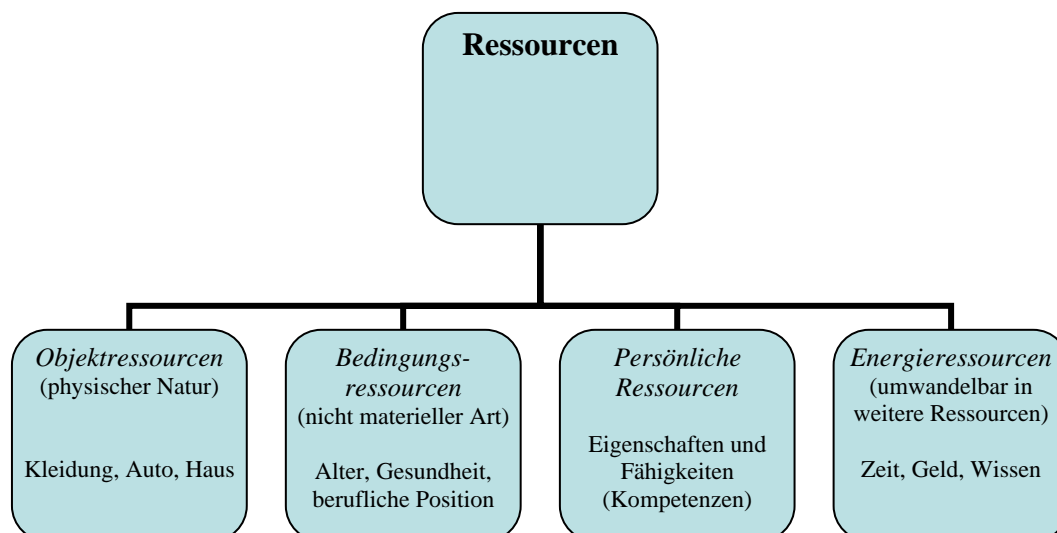


Abb. 5.1: Klassifizierung von Ressourcen

Die eigentliche Bedrohung von Ressourcen entsteht durch Umweltereignisse (Starke, 2000). Der Stress, der beim Verlust von Ressourcen entsteht beeinträchtigt die Person

und bringt es mit sich, dass negative Emotionen auftreten. Menschen streben danach, diese negativen Emotionen zu vermeiden. Eine Form der emotionalen Erschöpfung und Beeinträchtigung stellt Burnout dar, ein Phänomen aus der Berufswelt, das mit Hilfe der COR-Theorie erklärt werden kann. Buchwald und Hobfoll (2004b, S. 248) führen dazu an, dass aus „ressourcentheoretischer Perspektive (...) Burnout als kontinuierlicher Prozess zu verstehen“ ist, „dessen zentrale Ursache das andauernde, normalerweise schleichende Schwinden von Ressourcen ist“. Hobfoll (2001) stellt dazu fest, dass die Fehlinvestition von Ressourcen hier eine bedeutende Rolle spielt. Lehrende investieren oft Ressourcen, erfahren aber keine sichtbaren Gewinne und so entsteht zunehmend Stress.

5.1.2 Das multiaxiale Copingmodell

Das multiaxiale Copingmodell leitet sich aus der Theorie der Ressourcenerhaltung ab und hat sich bereits mehrfach empirisch bewährt (vgl. Buchwald, 2002a). Das Modell berücksichtigt, dass Personen nicht nur autonom handeln, sondern ihre Handlungen in einen sozialen Kontext in Form von zwischenmenschlichen Beziehungsmustern eingebettet sind (Buchwald & Hobfoll, 2004a). Somit gewinnen soziale Komponenten bei der Bewältigung an Wichtigkeit und behaviorale als kognitive Copingstrategien werden betont. Eine multidimensionale Konzeptualisierung von Stressbewältigung ermöglicht die Einbeziehung von Kultur- und Geschlechterdifferenzen. Drei Achsen, auf denen sich das Copingverhalten von Personen in stressreichen Situationen ablesen lässt stehen für die verschiedenen Dimensionen des Coping:

- aktives und passives Coping
- prosoziales und antisoziales Coping
- direktes und indirektes Coping

Die drei Achsen schließen sich gegenseitig keinesfalls aus, antisoziales Verhalten zum Beispiel ist in den meisten Fällen gleichzeitig aktiv und findet sich daher in der Abbildung 5.2 im linken, unteren Quadranten.

Die Achse *aktiv - passiv* beschreibt, in welchem Ausmaß eine Person aktiv oder passiv in ihrem Bewältigungsverhalten von Problemen und beim Aufbau von Ressourcen ist. Sie ist dem problemorientierten Coping gleichzusetzen und setzt kontrollierte Aktionen und assertives Handeln voraus. Das proaktive Coping ist eine aktive Strategie, die sich durch vorbereitende Maßnahmen zur Erleichterung der anstehenden Bewältigungssituation auszeichnet. Die passive Ausprägung bei Bewältigung wird durch die Strategien *avoidance* und *cautious action* repräsentiert.

Die Achse *prosozial - antisozial* beschreibt die soziale Dimension der Bewältigungsbemühungen einer Person und zeigt, wie Handelnde mit anderen interagieren. Die Achse zeigt die isolierten Handlungen in ihrem Mittelpunkt an (Buchwald & Hobfoll, 2004a, S. 19), also vom sozialen Kontext fast unabhängige Handlungen. Die prosoziale Ausprägung der Achse wird durch Handlungen vertreten, bei denen Personen positiv sozial agieren, sich um andere kümmern, aber auch Hilfe suchen. Das wird repräsentiert durch die Strategien *seeking social support* und *social joining*. Prosoziale Strategien müssen nicht immer aktiver Art sein, es können auch, wie *cautious action*, passive Strategien sein. Im starken Gegensatz dazu stehen die Strategien *aggressive* und *antisocial action*. Wichtig zu erläutern ist, dass *instinctive action* eine versehentlich negative Handlung ist, die zwar auch aggressiv sein kann, aber eher aus einer spontanen intuitiven Reaktion heraus entsteht. Trotzdem kann sie dem Gegenüber Schmerzen zufügen (Buchwald & Hobfoll, 2004a).

Die Achse *direkt-indirekt* wurde dem Modell zuletzt hinzugefügt. Damit kann unterschiedliches kulturelles Bewältigungsverhalten durch die Berücksichtigung des sozio-kulturellen Einflusses aufgedeckt werden. Je nach kultureller Zugehörigkeit der Person werden die Bewältigungshandlungen unterschiedlich ausgeprägt sein. Im asiatischen Kulturkreis wird man eher indirekte Bewältigungsstrategien beobachten. Indirektheit, repräsentiert durch die Strategie *indirect action* ist eine interessante Verhaltensweise und wird zunehmend auch von der westlichen Psychologie wahrgenommen. Indirektheit wird dort nun stärker beachtet (Buchwald, 2007), weil sie eine sanfte Form des ‚auf etwas aufmerksam Machens‘ ist. Die Ausprägung *direkt* auf der dritten Achse ist durch Offenheit und Direktheit gegenüber Problemen gekennzeichnet, was sich mit der Offensichtlichkeit einer direkten Handlung erklären lässt.

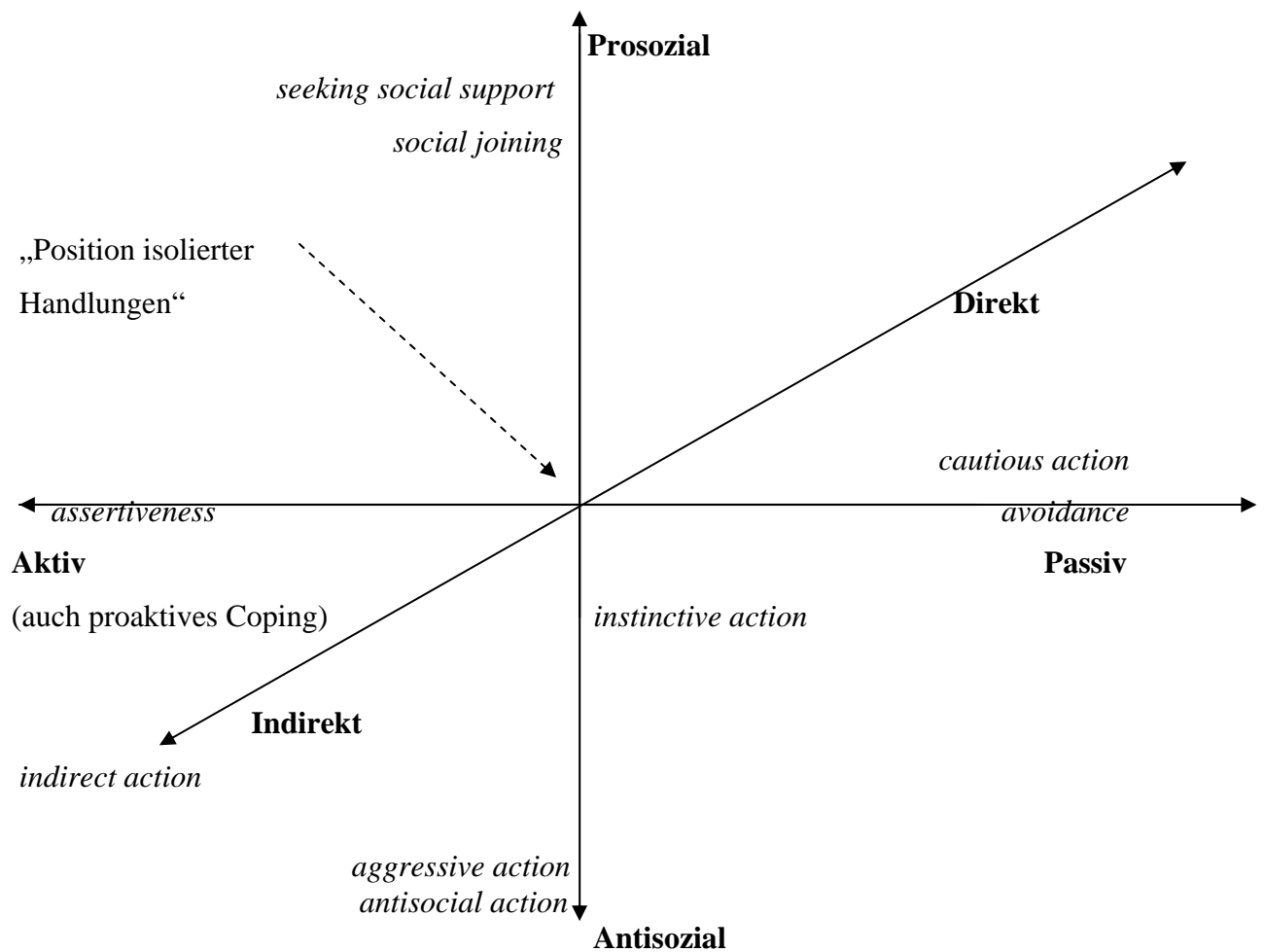


Abb. 5.2: Das multiaxiale Copingmodell nach Hobfoll (1998)

Die Handlungsausprägungen aktiv und direkt, ebenso passiv und indirekt sind nicht gleichzusetzen (Buchwald & Hobfoll, 2004a), denn indirekte Bewältigungsstrategie müssen nicht zwangsläufig passiv sein. Bewusst indirektes Handeln ist sogar eher aktiv. Beispielsweise handelt ein Lehrer, der einem Schüler in einem Konflikt indirekt sein Fehlverhalten deutlich macht, durchaus aktiv.

5.1.2.1 Copingstrategien

Die neun möglichen Bewältigungsstrategien nach Hobfoll (1998; Buchwald & Hobfoll, 2004a), die sich aus dem Modell erschließen, werden folgend vorgestellt. Sie bilden die theoretische Basis für die Kategorienbildung und sind daher von großer Relevanz für die vorliegende empirische Pilotstudie. Die Antworten der befragten Lehrenden wurden in diese Kategorien eingeordnet, um zu überprüfen, ob ein solches Kategorienmodell auf die interkulturelle Konfliktbewältigung der befragten Lehrer anwendbar ist. Das zugrunde liegende Messinstrument für Copingstrategien nach dem multiaxialen Copingmodell ist die Strategic Approach to Coping Scale (SACS) bzw. in der deutschen Adaptation das Stressbewältigungsinventar (SBI) (Hobfoll, 1998; Buchwald, 2002a; Buchwald, Schwarzer & Hobfoll, in press). Die neun Subskalen lassen sich wie folgt beschreiben:

1. *assertiveness* (selbstbehauptendes Verhalten)

Im Vordergrund steht der aktive Wille zur Selbstbehauptung der handelnden Person. Selbstbehauptendes Verhalten lässt sich mit Durchsetzungsvermögen, der Fähigkeit zu überzeugen und der Behauptung der eigenen Meinung beschreiben.

2. *avoidance* (Vermeidungsverhalten)

Vermeidungsverhalten ist erheblich passiver als vorsichtiges Handeln, denn hier kommt es gar nicht erst zu einer Handlung. Bei vermeidendem Verhalten zieht sich die Person zurück, umgeht eine Situation oder widmet sich anderen Dingen zur eigenen Ablenkung von der Problematik.

3. *cautious action* (vorsichtiges Handeln)

Vorsichtiges Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass man sich immer über alle Handlungszusammenhänge bewusst ist, und zwar während des gesamten Copingprozesses. Auch die möglichen Konsequenzen von Handlungen sind bereits in die Überlegungen miteinbezogen und erst nach sorgfältiger Abwägung aller Alternativen handelt man – daraus resultiert eine gewisse Passivität. Die Strategie ist positiv behaftet, denn sie impliziert eine Empathiefähigkeit der handelnden Person, die ihr Gegenüber respektiert, nicht übergeht und ihm die Möglichkeit gibt sich zu äußern.

4. *seeking social support* (Suche nach sozialer Unterstützung)

Die Suche nach Unterstützung ist eine soziale Strategie, die auf meist positive Weise andere in die Lösung von Problemen integriert. Ein Beispiel hierfür wäre die Bitte um Ratschläge von der Familie oder von Kollegen.

5. *social joining* (Team- bzw. Koalitionsbildung)

Diese Kategorie ist auch auf der sozialen Dimension angesiedelt und umfasst den positiven Versuch, Teams oder Koalitionen mit anderen zu bilden. Die sich in der Konfliktsituation befindliche Person möchte Probleme gemeinsam mit ihren Mitmenschen besser bewältigen können.

6. *antisocial action* (Antisoziales Verhalten)

Die Intention antisozialen Verhaltens besteht darin, andere zu verletzen oder die Folgen negativer Handlungen bewusst zu ignorieren. Das Verletzen anderer oder die Ausnutzung ihrer Schwächen soll zu Vorteilen der handelnden Person führen.

7. *aggressive action* (aggressives Verhalten)

Bewusst aggressive Handlungen oder aggressives Auftreten sind ebensolche negativen sozialen Bewältigungshandlungen, die andere abschrecken oder unterdrücken.

8. *instinctive action* (Instinktives Handeln)

Diese Strategie ist ebenfalls auf der Dimension antisozialen Copings wieder zu finden. Sie ist allerdings nicht in der Form aggressiv wie die vorher genannten Strate-

gien, da man hier davon ausgeht, dass sie eher spontan und intuitiv erfolgt. Sie ist sozusagen ‚versehentlich‘ antisozial.

9. *indirect action* (indirektes Verhalten)

Diese Strategie bezeichnet ein strategisches und diplomatisches Vorgehen, das man einsetzt, um letztendlich das gewollte Ziel durch Taktik zu erreichen. Hier wird durch Manipulation ein gewünschtes Verhalten bestärkt. 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 somit auch keinen Gesichtsvverlust.

5.1.2.2 Metafaktoren

Aus den neun Strategien ergeben sich drei Metafaktoren. Das ist zum einen das (1) aktiv-prosoziale Coping, zum anderen das (2) aktiv-antisoziale Coping und als dritter Faktor kommt (3) das aktiv-passive Coping hinzu (Hobfoll, 1998; Buchwald & Hobfoll, 2004a). Die den Metafaktoren untergeordneten Strategien sind:

- (1) cautious action, social joining, seeking social support
- (2) aggressive action, instinctive action, antisocial action
- (3) avoidance, assertiveness.

Die Strategie Indirektheit findet sich auf keiner Ebene wieder. Die dritte Metafaktorenebene (3) ist unabhängig von dem sozialen Aspekt (pro- oder antisozial) zu sehen und steht für individuelle Bewältigung (Buchwald & Hobfoll, 2004a). Das multiaxiale Copingmodell ist bisher auf viele unterschiedliche Lebensphasen angewendet worden, bei denen Stress entsteht. Der Versuch, diese Theorie auf die Bewältigung konfliktreicher Situationen im Schulalltag anzuwenden, die zunehmend interkultureller Natur sind, ist daher ein interessanter, neuer Versuch.

5.1.3 Geschlechtsspezifisches Coping

In den vorhergehenden Ausführungen zu Bewältigungsverhalten wurde bereits deutlich, dass sich Männer und Frauen in ihren Bewältigungsstrategien unterscheiden. Das soll an dieser Stelle weiter ausgeführt werden, da es für die Analyse der Interviews der empirischen Studie von Interesse ist. Die bisherige Forschung zeigt, dass sich Männer und Frauen unterschiedlicher Strategien bedienen. Die Unterscheidung zwischen problem- und emotionsorientierten Bewältigungsstrategien nach Lazarus (1991, s.o.) zeigte, dass Männer eher mit aktiven und problemorientierten Bewältigungsstrategien ihre Probleme zu lösen versuchen, wohingegen Frauen mit emotionszentrierten Strategie an das Problem herangehen (Monnier et al., 1998). Bei dieser Unterscheidung wurde aber die Einbeziehung soziale Bewältigungsstrategien vernachlässigt. Frauen bedienen sich häufig sozialer Bewältigungsstrategien, arbeiten meist teamorientiert und handeln weniger aggressiv als Männer. Auch neigen sie vornehmlich zu den vorsichtigen Strategien der Bewältigung (Buchwald & Hobfoll, 2004a; Starke, 2000). Dies konnte mit dem Copingmodell von Lazarus nicht erfasst werden und deshalb stellt bei der Erforschung des geschlechtsspezifischen Bewältigungshandelns das multiaxiale Copingmodell Hobfolls einen erheblich passenderen Erklärungsansatz dar. Die prosozialen Bewältigungsstrategien werden als wesentlich für eine erfolgreiche Bewältigung angesehen, hauptsächlich bei Frauen. Frauen und Männer unterscheiden sich in der sozialen Ausprägung ihrer Bewältigung, jedoch nicht in der Aktivität ihrer Handlungen (vgl. Starke, 2000).

In den Untersuchungen zu geschlechtsspezifischen Bewältigungsstrategien stellte sich heraus, dass Männer überwiegend antisoziale Strategien benutzen und Frauen eher pro-

sozial und weniger direkt handeln (Monnier et al., 1998; Buchwald & Hobfoll, 2004a). Prosoziales Verhalten zeichnet sich durch Handlungen aus, die anderen zugute kommen und positive soziale Konsequenzen mit sich bringen. Es wurde in vergangenen Untersuchungen immer wieder festgestellt, dass Frauen viel eher auf die Bewältigungsstrategie Social Support zurückgreifen als Männer und ein größeres soziales Netzwerk besitzen (Buchwald & Hobfoll, 2004a; Starke, 2000). „Females are more likely than males to seek out such support, to receive such support, and to be pleased with the support they receive“ (Belle, 1991, S. 263). Starke (2000) führt an, dass Frauen seltener aggressiv auf stressreiche Situationen reagieren. Dies spricht für ein prosoziales Verhalten von Frauen.

6 Fragestellung der Studie

Die zunehmende Interkulturalität an Schulen und die damit entstehenden Konflikte für Lehrende sind ein zu untersuchendes Feld, das mit Sicherheit in den kommenden Jahren noch weiter an Bedeutung gewinnen wird. Konflikt- und Stresssituationen stellen eine große Belastung für Lehrer dar und können zu enormen psychischen Problemen führen und Burnout bei Lehrern begünstigen. Die moderne Stressforschung und ihre neuesten Untersuchungen und Erkenntnisse bieten eine ideale Basis für die Erforschung interkultureller Konflikte (Ringeisen, in press).

Es wird hier zu überprüfen sein, ob auf das multiaxiale Copingmodell sowie die davon abgeleiteten Stressbewältigungsstrategien (Strategic Approach to Coping Scale / SACS bzw. in der dtsh. Adaptation Stressbewältigungsinventar / SBI, Buchwald, Schwarzer & Hobfoll, in press) für die Untersuchung von konfliktgeladenen Anspannungsmomenten von Lehrenden zurückgegriffen werden kann. Die zentrale Fragestellung dieser Pilotstudie ist also, ob sich anhand der von Hobfoll aufgestellten Copingstrategien das Bewältigungshandeln von Lehrenden in interkulturellen Konfliktsituationen ausreichend darstellen lässt.

- 1) Kann das multiaxiale Copingmodell mit den Kategorien avoidance, cautious action, seeking social support, social joining, aggressive action, assertiveness, instinctive action, indirect action und antisocial action die Realität der Bewältigungsstrategien von Lehrern in interkulturellen Konfliktsituationen abbilden? Falls das multiaxiale Modell hier nicht anwendbar ist, kann es dann zumindest Teilbereiche abdecken?
- 2) Welche Unterschiede bezüglich des interkulturellen Bewältigungsverhaltens lassen sich anhand des multiaxialen Copingmodells bei Männern und Frauen feststellen. Welche sozialen (antisozial / prosozial) Tendenz zeigen Männer bzw. Frauen bei der Nutzung ihrer Strategien?
- 3) Haben die Lehrenden die benutzten Bewältigungsstrategien als effektiv beurteilt?

Gegenstand der Pilotstudie waren Fragen nach der subjektiven Wahrnehmung der interviewten Lehrer in interkulturellen Konfliktsituationen. Dabei mussten sich die Lehrenden noch einmal in eine bereits vergangene, persönlich erlebte interkulturelle Konfliktsituation hineinversetzen. Ihr persönliches Empfinden der Situation wurde dann mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2007) ausgewertet. Dazu wurde eine Kategorisierung der gewonnenen Antwortreaktionen nach den von Hobfoll ermittelten Copingstrategien vorgenommen. Bei der Auswertung der Ergebnisse wurden folgende Aspekte berücksichtigt:

- Häufigkeit der einzelnen Bewältigungsstrategien,
- geschlechtsspezifische Unterschiede,
- subjektiv wahrgenommen Effektivität des Bewältigungsverhaltens.

Der Aspekt des subjektiven Empfindens erfolgreicher vs. nicht erfolgreicher Bewältigung sollte zeigen, welche Strategien als nützlich oder hilfreich empfunden wurden. Die geschlechtsspezifische Betrachtung der Antworten sollte Aufschluss darüber geben, welche Strategien eher von Frauen und welche eher von Männern angewendet wurden. Ist das multiaxiale Copingmodell auf die erlebten interkulturellen Konfliktsituationen anwendbar, hat man eine Grundlage für weitere Untersuchungen bezüglich der Bewältigung interkultureller Konfliktsituationen an Schulen gewonnen. Bemühungen, die Situation an Schulen für Lehrer stressfreier zu gestalten, könnten auf der Basis dieses Modells als präventive Maßnahmen konzipiert werden.

Einen weiteren Ansatzpunkt zur Betrachtung der gewonnenen Ergebnisse bietet zudem das vierdimensionale Modell der kulturellen Unterschiede von Hofstede (vgl. Kapitel 3). Dieses theoretische Modell zur Unterscheidung von Kulturmerkmalen sollte möglichst zur Interpretation der Ergebnisse der empirischen Studie einbezogen werden. Anzunehmen ist, dass die kulturtypischen Merkmale der befragten deutschen Lehrenden Auswirkungen darauf haben, wie sie sich in der Situation verhalten haben, welche Strategie sie genutzt haben und warum sie meinen, diese Situation erfolgreich bewältigt zu haben oder nicht.

7 Empirische Pilotstudie

Die vorliegende empirische Pilotstudie untersucht die Bewältigung interkultureller Konfliktsituationen an Schulen. Eine Pilotstudie ist eine Studie zu einem Thema oder theoretischen Modell, dessen Thesen noch auf Anwendbarkeit oder wissenschaftliche Relevanz zu überprüfen sind. Sie überprüft die Messinstrumente, die in der Theorie vorgelegt werden. In dieser Studie wird die qualitative Inhaltsanalyse als Methode verwendet. Ausgangspunkt dieser Studie und Untersuchung ist ein Interview zum oben genannten Thema, das mit Lehrenden unterschiedlicher Schultypen geführt wurde.

7.1 Der Fragebogen

Die Untersuchungen im Rahmen dieser Studie sind mittels eines Interviews und Fragebogens durchgeführt worden. Das Interview wurde im Rahmen eines gemeinsamen Forschungsprojektes der Universitäten Wuppertal und Bremen entwickelt. Es setzt sich aus offenen sowie geschlossenen Fragen zusammen, hat in der Form eines Interviews mit den teilnehmenden Lehrenden stattgefunden und besteht aus insgesamt 46 Items. Die Ergebnisse werden vertraulich behandelt.

Für die empirische Untersuchung zum Thema interkultureller Konfliktsituationen an Schulen und deren Bewältigung werden drei Items aus dem Interview bzw. dem Fragebogen herausgegriffen und analysiert. Diese werden für die vorliegende Untersuchung in Item1, Item 2 und Item3 umbenannt. Sie sind ausschließlich auf die Bewältigung einer vorher von dem Lehrenden ausführlich beschriebenen Konfliktsituation ausgerichtet. Alle Situationen sind im Kontext interkultureller Konflikte in der Schule aufgetreten. Bearbeitet werden in dieser Arbeit die Fragen zu dem Bewältigungsverhalten und dem subjektiven Empfinden der Lehrenden. Die nachfolgend vorgestellten drei Items sind also nur ein kleiner Teil des gesamten Fragebogens:

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.

7.2 Stichprobenbeschreibung

Die Fragebögen wurden in einem Interview mit 132 Lehrkräften (N = 132) durchgeführt. Die Stichprobe setzt sich aus 28% Männern (N = 37) und 72% Frauen (N = 95) zusammen. Die Erhebung der Daten begann in 2005, jedoch sind die meisten der Daten aus den Jahren 2006/2007. Die befragten Lehrenden besaßen fast alle die deutsche Nationalität, in nur acht Fällen (6 %) bestand ein interkultureller Familienhintergrund. Die Befragung fand an allen möglichen Schultypen statt und wurde von Klassenlehrern, Fachlehrern, Direktoren und Referendaren beantwortet. Das Durchschnittsalter der befragten Lehrer betrug 45,15 Jahre. Der jüngste Lehrer war 25 Jahre alt und der älteste 64 Jahre alt, jede Altersstufe war demnach vertreten. Die Befragung hat in sechs verschiedenen Bundesländern stattgefunden. 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 fehlt die Angabe zum Bundesland.

Zur Repräsentativität dieser Untersuchung mit der Verteilung Lehrerinnen zu Lehrer im Verhältnis 2,5 zu 1 ist Folgendes zu erläutern. Die ungleiche Verteilung von teilnehmenden Lehrern und Lehrerinnen an der Studie entspricht in etwa den veröffentlichten Daten zu der prozentualen Verteilung von Mann und Frau auf den Lehrerberuf. Zum Vergleich werden die Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamts¹ von 2005/ 06 herangezogen. Demzufolge sind in den sechs Bundesländern der Stichprobe insgesamt 436408 Lehrer und Lehrerinnen beschäftigt. Diese Daten beziehen sich auf alle Schultypen und hauptberuflichen Lehrkräfte. Von den 436408 Beschäftigten sind 149740 männlich. Das entspricht einem Verhältnis von 2,9 Lehrerinnen zu einem Lehrer, oder 65,7 % weiblichen und 34,3 % männlichen Lehrkräften. Die in dieser Studie vorliegende Verteilung liegt bei 72 % Lehrerinnen und 28 % Lehrer, damit ergibt sich, dass die Daten nahezu vergleichbar sind, so dass die Ergebnisse der Pilotstudie in dieser Hinsicht durchaus repräsentativ ist.

7.3 Methode

Als besonders geeignete Methode für die Untersuchung von Bewältigungsstrategien wurde der Fragebogen in Kombination mit einem Interview gewählt. Dies bot eine gute Möglichkeit, die Wahrnehmung von Personen zu erfragen und wenn erwünscht, im Interview weiter zu erläutern. Die Form der Befragung ist in den empirischen Sozialwissenschaften am häufigsten vertreten (vgl. Mayring, 2007). In dieser Untersuchung wurden, wie oben erwähnt, drei Items aus dem Fragebogen ausgewählt. Die Items 1 und 3 sind in Form von offenen Fragen an die Lehrer gestellt worden und haben somit jeweils eine individuelle Antwort als Auswertungsgrundlage.

Die Antworten der Lehrenden wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Diese verzichtet bewusst auf voll-standardisierte Instrumente und konzentriert sich mehr auf den Gegenstandsbezug (Mayring, 2007), also im gegebenen Fall die individuellen Antworten in Bezug auf die zentrale Fragestellungen der Arbeit. Daher erschien es uns besonders wichtig mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA (vgl. Kapitel 7.5) die qualitativen gewonnenen Antworten einer Analyse zu unterziehen. So können die Antworten leichter mit dem Copingmessinstrument SACS, das im nachfol-

¹ Angefordert per Email beim Statistischen Bundesamt:
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/TopNav/Kontakte.psm1>

genden Kapitel beschrieben wird, untersucht und in Verbindung gebracht werden. Den Antworttexten der Lehrer werden inhaltliche Informationen entnommen, diese werden sodann in ein geeignetes Format, also das Kategoriensystem, eingeordnet und können als solche Informationen weiterverarbeitet werden (vgl. Gläser & Laudel, 2006). Die qualitative Inhaltsanalyse ist in ihrem Verlauf eine flexible Untersuchungsmethode. Während der Datenauswertung können beispielsweise neue Kategorien hinzugenommen werden, wenn dies erforderlich erscheint (Gläser & Laudel, 2006). Aus den Interviews wurden drei aussortiert, weil diese Personen offenbar nicht selber an dem Konflikt beteiligt waren, sondern zu dem Konflikt eines Kollegen Stellung nahmen. Somit gehen in die folgende Auswertung die Interviews von 93 befragten Frauen und 36 Männern ein.

7.3.1 Messinstrument - Strategic Approach to Coping Scale

Das dieser Pilotstudie zugrunde liegende Messinstrument SACS wurde entwickelt, um die Dimensionen des multiaxialen Achsensystems zu erfassen (Monnier et al., 1998; Starke, 2000; Buchwald, 2002a; Buchwald & Hobfoll, 2004a). Die SACS (Hobfoll, 1998) besteht aus neun Subskalen, die bereits ausführlich vorgestellt wurden.

Die speziellen Items des Fragebogen, die individuelles und gemeinsames Coping erfragen, wurden von Hobfoll (1998) so ausgewählt, dass überprüfbar wird, wie sich Personen einem Problem annähern und wie sie in dieser Situation ihren Stress bewältigen. Diese neun Subskalen bilden die Grundlage der vorliegenden empirischen Untersuchung, da sie als Kategorienbeschreibung für die zu analysierenden Antworten dienen. Man kann damit nicht die Intensität der Ausprägung feststellen, da es sich bei der Auswertung der Ergebnisse um eine qualitative Inhaltsanalyse handelt. Es kann hingegen festgestellt werden, mit welcher Häufigkeit die einzelnen Kategorien vertreten sind.

7.3.2 Computergestützte Textanalyse- MAXQDA

Die 132 Textstellen der Interviews sind mit dem Textanalyseprogramm MAXQDA einer inhaltlichen Analyse unterzogen worden. MAXQDA ist ein Computerprogramm, welches eine Textverwaltung und die systematische Auswertung dieser Texte ermöglicht. Das Programm bietet die Möglichkeit inhaltlich differenziertere Beurteilungsschemata anzuwenden, indem ein Kategoriensystem entwickelt wird. MAXQDA eignete sich für die vorliegende Studie, weil sich die Copingstrategien der SACS mit Hilfe des Programms zu den neun Kategorien umwandeln ließen. Die geführten Interviews wurden in Texte umgewandelt, die schließlich in das Computerprogramm eingefügt werden konnten und dann mit Hilfe des Programms codierbar waren.

7.4 Gütekriterien der Pilotstudie

Die klassischen Gütekriterien einer empirischen Untersuchung werden folgend im Hinblick auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse für die vorliegende Studie beleuchtet. Nach Mayring (2007) ist die Beanspruchung der klassischen Gütekriterien für eine Inhaltsanalyse nur sehr schwer umzusetzen. Die Situation erscheint „noch desolater als innerhalb der restlichen sozialwissenschaftlichen Forschung“ (Mayring, 2007, S. 109).

Reliabilität und Validität sind bei der vorliegenden empirischen Studie kaum zu überprüfen, da es weder einen Pre-Test noch einen Parallel-Test gab. Die Lehrer, die an der Stichprobe teilnahmen, wurden erstmalig befragt und die Antworten dieser Lehrer werden ausgewertet, ohne dass eine Vergleichsstudie durchgeführt wurde. Objektivität ist ebenso schwierig umzusetzen. Schließlich sind Inhaltsinterpretationen immer von der analysierenden Person geprägt. Bei diesem Kriterium jedoch lässt sich ein Weg finden, wie es eventuell in anderer Form eingehalten werden kann. Durch die genaue Schilderung der einzelnen Analyseschritte kann eine Art intersubjektiver Nachvollziehbarkeit

erreicht werden. Das bedeutet, die Ergebnisse sind nicht auf die sie festlegende Person beschränkt, sondern für einen anderen Betrachter verständlich dargelegt. Das setzt Verweise auf beispielhafte Textstellen voraus. Somit ist es möglich, die inhaltlichen Entscheidungen am Ursprungstext zu kontrollieren (Gläser & Laudel, 2006).

7.5 Ergebnisse

Das Ziel der empirischen Pilotstudie bestand darin, die aufgeworfenen Forschungsfragen zu beantworten. Dazu wurden die gewonnen Ergebnisse im Hinblick auf folgende Aspekte beleuchtet:

- Häufigkeit der Anwendung der einzelnen Strategien
- Bevorzugte Bewältigungsstrategien von Männern und Frauen
- Subjektives Empfinden der Lehrer bezüglich der Nützlichkeit ihrer Bewältigung

7.5.1 Zur Häufigkeit der Anwendung einzelner Strategien

Die Ergebnisse der Kategorisierung der Interviews mit MAXQDA ergaben, dass es eine absolut dominierende Bewältigungsstrategie für Lehrende bei der Konfliktbewältigung in der Schule gab. Die Strategie *cautious action* wurde mit ca. 44 % am weitesten häufigsten genutzt. Die Strategie *assertiveness* folgt an zweiter Stelle, etwa 16 % agierten mit selbstbehauptenden Verhaltensweisen. Mit ca. 10 % ist *indirect action* an dritter Stelle vertreten.

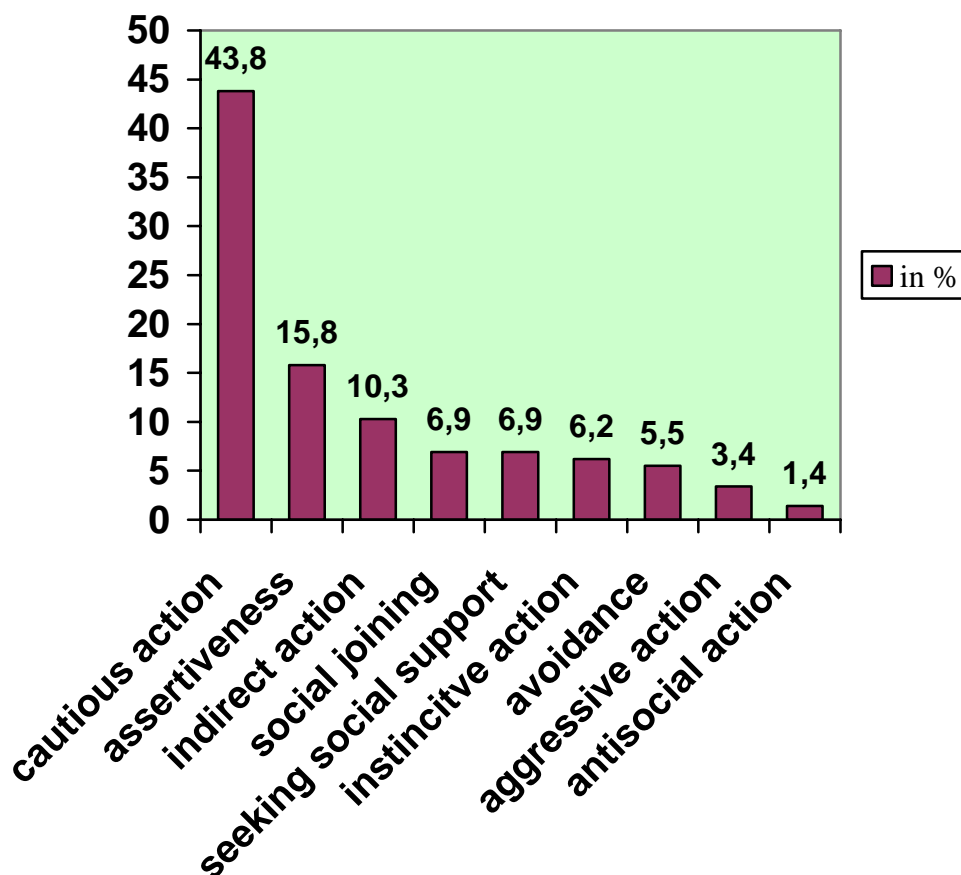


Abb. 7.1: Häufigkeit der Nutzung von Bewältigungsstrategien in %

Die Bewältigungsstrategien *instinctive action*, *social joining* und *seeking social support* sowie *avoidance* werden mit einer Häufigkeit von 5 % bis 7 % angewendet und liegen

damit im Mittelfeld der gewählten Strategien. Die Bewältigung durch *antisocial action* (1,37 %) und *aggressive action* (3,42 %) kommt kaum vor. Bei einem Mittelwert von 11 % sticht die Häufigkeit der Nutzung von *cautious action* besonders hervor. Abbildung 7.1 zeigt diese extreme Abweichung der Bewältigungsstrategie von den anderen möglichen Strategien.

Eine Übersicht über beispielhafte Antworten der Lehrer geben folgende Auszüge (Originalzitate) aus den Interviews. Warum die jeweiligen Aussagen in die entsprechenden Kategorien eingeordnet wurden, wird deutlich, wenn man die Schlüsselwörter oder Passagen betrachtet, die hier fett markiert sind.

Die folgende Antwort wird in die Kategorien *antisozial* und *aggressiv*, sowie *assertives Verhalten* einsortiert. Der Lehrer scheint laut zu sprechen, um sich zu behaupten. Es lässt sich eine antisoziale Haltung erkennen und die Wortwahl ist aggressiv.

Auszug 1:

„nachdem der Lehrer ersteinmal ca.10 Min. benötigte um zu realisieren WO das Problem lag (Missverständnis, Unwissenheit...) wurde er **recht harsch** (Er selbst beurteilt seine Wortwahl und seine Vorgehensweise als „**derbe**“. Er handelte so, um **den Schülern den „Wind aus den Segeln zu nehmen, sie einzuschüchtern, damit sie still werden...**“).

Lehrer: „Wieso schwul?“ ... „Was habt ihr dagegen?“

SuS: „Mein Arsch gehört mir!“...

Leher: „Ich kann mit nicht vorstellen, dass dein Breiarsch jemanden interessiert!“...

Anschließend wies er die SuS darauf hin, was „homo“ in diesem Zusammenhag heißt und führte den Unterricht weiter...“

Diese Antwort ist eingeordnet in *vorsichtiges und indirektes Handeln*. Das vorsichtige Handeln zeigt sich in der überlegten Art, mit dem Konflikt umzugehen. Beide Konfliktparteien können sich äußern und die Lehrkraft thematisiert auf eine indirekte Art und Weise angemessene Umgangsformen in der Klasse. Indirekt deshalb, weil es vom Konflikt losgelöst und eher allgemein behandelt worden zu sein scheint.

Auszug 2:

„geredet, beide Seiten angehört, mit der gesamten Klasse thematisiert, über Umgangsformen gesprochen.“

Diese Handlung der Peron wird als *instinktiv* bewertet, da sie in dem Moment durch Anschreien des Schülers antisozial wirkt, vermutlich aber nicht so gemeint war, was an der nachfolgenden Reaktion im Lehrerzimmer festgemacht werden kann.

Auszug 3:

„**War erschrocken und habe ihn angeschrien, wollte ihn haben, war so wütend, dass ich Tränen in den Augen hatte, musste im Lehrerzimmer weinen.**“

Eine Antwort, die dadurch eindeutig in *assertives Verhalten* einzuordnen ist, weil die handelnde Person betont, dass sie sich nicht einschüchtern lässt.

Auszug 4 und 5:

„Ich versuche, den Betroffenen klar zu sagen, was Sache ist und was ich erwarte. Ich lasse mich nicht einschüchtern.“

„Den Schülern schnell und klar deutlich gemacht, dass dieses Thema bei mir nicht mehr fruchtet, es fehl am Platze ist, nicht angemessen / sinnvoll ist.“

Diese Aussage wird in die Kategorie **aggressives Handeln** eingeordnet, da sie eine Kombination aus lauter Stimme und unsachlicher Haltung impliziert.

Auszug 6:

„Ich werde aber auch laut und eventuell auch unsachlich“

Eine Antwort, die in die Kategorie Teambildung fällt, da das Kollegium von der Person als Team angesehen wird und sie in der Mehrzahl („wir“, „uns“) antwortet.

Auszug 7:

„Wir haben im Kollegium viel über die neue Situation geredet und versucht, uns mit den Eltern zu verständigen,...“

Drei Antworten, die in die Kategorie der **Suche nach sozialer Unterstützung** fallen. Der ‚Support‘ von anderen fällt bei diesen Antworten als gewählte Strategie auf.

Auszug 8 und 9:

„...das Kollegium (auch die männl.) standen hinter mir...“

„...die Polizei wurde eingeschaltet.“

„...Außerdem habe ich Rat bei unserer Sozialpädagogin geholt. Und die Streitschlichter wurden noch hinzugerufen.“

Diese beiden Aussagen sind beispielhaft für die meistgewählte Kategorie des **vorsichtigen Handelns**. Hier hat die handelnde Person stets das Interesse, eine überlegte und friedliche Lösung zu finden und alle am Konflikt beteiligten mit einzubeziehen.

Auszug 10 und 11:

„Isolation der Streitenden von den sensationslüsternden Zuschauern.“

Gespräch mit den Betroffenen, in dem jeder den Vorfall aus seiner Sicht schildert. Ich Sorge für das Ausreden können.

Versuch einer Schuldklärung.“

„...alle Beteiligten zum Gespräch gebeten. Jeder durfte sein Erleben erzählen; um Verständnis für einander geworben; Grenzen deutlich gemacht und gemeinsam Maßnahmen überlegt. Warum: um ein gemeinsames Lernen wieder möglich zu machen - dem Vater deutlich zu machen, dass er sich hier nicht so verhalten darf.“

Diese typischen Verhaltensweisen von **Vermeidung** sind in in die Kategorie avoidance eingeordnet worden.

Auszug 12:

„Ich habe es ignoriert, hab so getan, als hätte ich es nicht verstanden.“

„Ich bin weiter gegangen, man kann ja schließlich nicht bei allem eingreifen.“

7.5.2 Geschlechtsspezifische Bewältigungsstrategien

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

7.5.2.1 Antisoziales Handeln

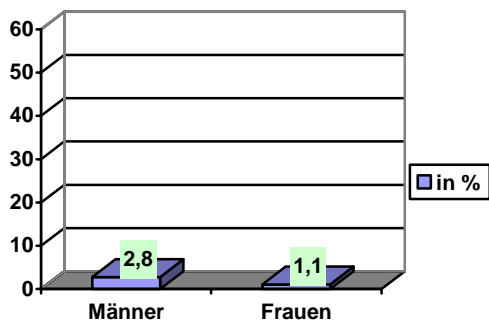


Abb. 7.2: Geschlechtsspezifische Nutzung antisozialen Verhaltens in %

Die Nutzung der Strategie *antisocial action* erfolgte bei männlichen Lehrern prozentual häufiger als bei Frauen, insgesamt aber sehr selten.

7.5.2.2 Assertives Handeln

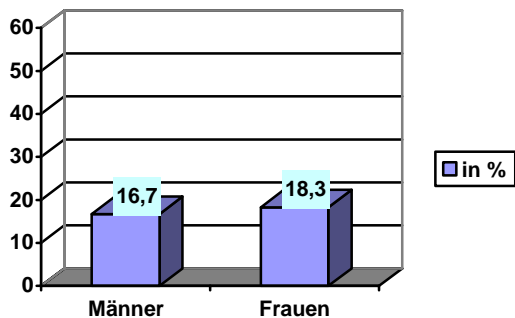


Abb. 7.3: Geschlechtsspezifische Nutzung assertiven Handelns in %

Assertive action wurde in der Anwendung von Lehrerinnen und Lehrern annähernd gleich oft gebraucht. Insgesamt betrachtet ist assertives Handeln die Strategie, die mit 15,75% am zweithäufigsten gewählt wurde.

7.5.2.3 Aggressives Handeln

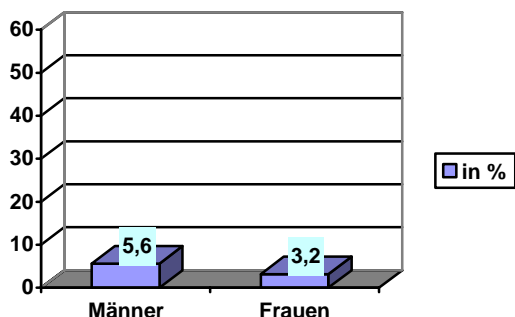


Abb. 7.4: Geschlechtsspezifische Nutzung aggressiven Handelns in %

Die Bewältigung eines Konfliktes mit der Strategie *aggressive action* trat eher selten auf. Aus Abbildung 7.1 kann entnommen werden, dass sie insgesamt mit 3,42 % vertreten war. Hier wurde sie prozentual häufiger von männlichen Lehrern verwendet.

7.5.2.4 Instinktives Handeln

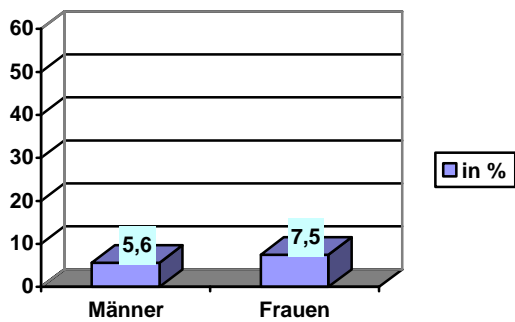


Abb. 7.5: Geschlechtsspezifische Nutzung instinktiven Handelns in %

Die Strategie *instinctive action* ist eine bei Lehrerinnen dominierende Handlungsstrategie. Insgesamt wird diese Strategie nur selten bis manchmal gewählt.

7.5.2.5 Indirektes Handeln

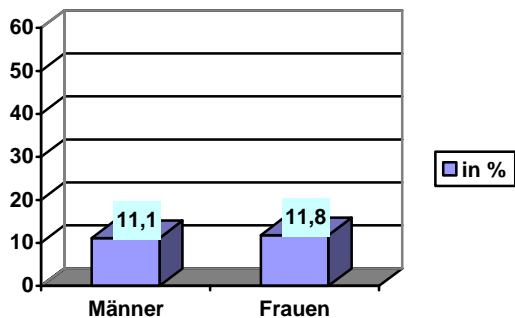


Abb. 7.6: Geschlechtsspezifische Nutzung indirekten Handelns in %

Indirect action ist eine von Lehrerinnen und Lehrern gleichsam bevorzugte Strategie mit problemreichen Situationen umzugehen. Es ist mit 10,27% die dritthäufigste Bewältigungsstrategie in der interkulturellen Konfliktbewältigung an Schulen.

7.5.2.6 Vermeidungsverhalten

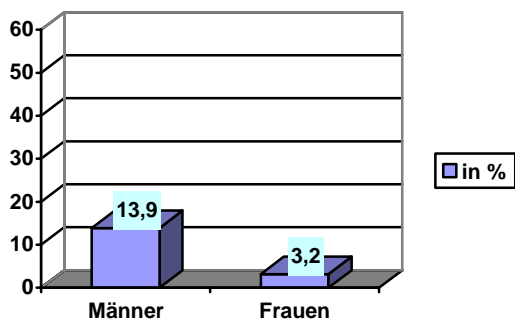


Abb. 7.7: Geschlechtsspezifische Nutzung von Vermeidungsverhalten in %

Mit Hilfe von *avoidance* einen Konflikt zu bewältigen war bei männlichen Lehrern prozentual relativ hoch ausgeprägt. Hier zeigt sich ein signifikanter, geschlechtsspezifischer Unterschied. Insgesamt wurde diese Bewältigungsstrategie mittelmäßig oft gewählt.

7.5.2.7 Vorsichtiges Handeln

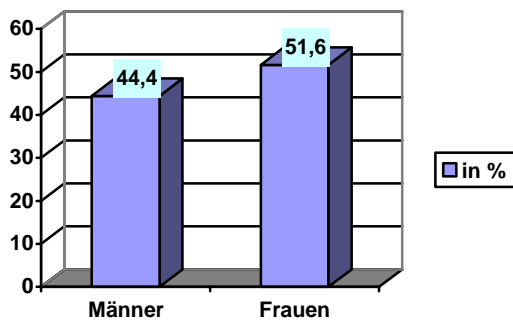


Abb. 7.8: Geschlechtsspezifische Nutzung vorsichtigen Handelns in %

Das vorsichtige Handeln, repräsentiert durch die Strategie *cautious action*, war mit 43,84% die am meisten genutzte Bewältigungsstrategie der befragten Lehrer. Frauen griffen dabei noch häufiger auf sie zurück als Männer. Bemerkenswert ist, dass 51,6% aller befragten Lehrerinnen durch *cautious action* ihre Konflikte bewältigten.

7.5.2.8 Suche nach sozialer Unterstützung

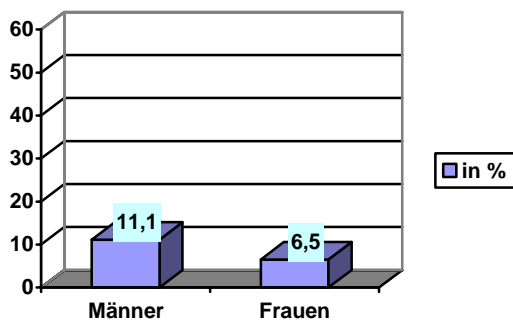


Abb. 7.9: Geschlechtsspezifische Nutzung sozialer Unterstützung in %

Seeking social support wurde als Bewältigungsstrategie häufiger von Männern verwendet. Die Suche nach sozialer Unterstützung und die nachfolgende Kategorie Teambildung, auch eine Strategie auf sozialer Ebene, sind jeweils zu 6,85% aufgetreten.

7.5.2.9 Team- oder Koalitionsbildung

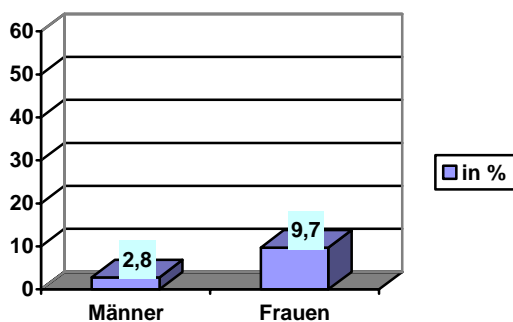


Abb. 7.10: Geschlechtsspezifische Nutzung von Team- oder Koalitionsbildung in %

Die Strategie *social joining* war im prozentualen Vergleich von Männern und Frauen eine für Frauen sehr typische Bewältigungsbemühung.

In der Zusammenfassung der einzelnen geschlechtsspezifisch gewählten Bewältigungsstrategien ergibt sich, dass Männer und Frauen unterschiedlich bewältigten bzw. unterschiedliche Strategien nutzten. Die Copingachse prosozial-antisozial verdient in diesem Zusammenhang besondere Beachtung. Bezogen auf die in Kapitel 5 vorgestellten Untersuchungen zu geschlechtsspezifischer Bewältigung ergeben sich aus den Ergebnissen der Inhaltsanalyse folgende Erkenntnisse.

Mehrheitlich von Frauen genutzte Strategien:

- Instinktives Handeln (instinctive action)
- Vorsichtiges Handeln (cautious action)
- Team- oder Koalitionsbildung (social joining)

Mehrheitlich von Männern genutzte Strategien:

- Antisoziales Handeln (antisocial action)
- Aggressives Handeln (aggressive action)
- Vermeidungsverhalten (avoidance)
- Suche nach sozialer Unterstützung (seeking social support)

Die als antisozial definierten Strategien *antisocial* und *aggressive action* sind vor allem bei Männern zu finden. Die zwar negative, aber nicht immer bewusst antisoziale Strategie *instinctive action* wurde in der vorliegenden Studie von Lehrerinnen öfter gewählt. Bei der prozentualen Gegenüberstellung der Ergebnisse (vgl. Abbildungen 7.2, 7.4 - 7.5) unterscheiden sich die Werte augenscheinlich nicht signifikant voneinander, sondern nur zu jeweils 2 - 3%.

Für die prosozialen Bewältigungsstrategien *cautious action*, *social joining* und *seeking social support* stellt sich die prozentuale Verteilung bei Männern und Frauen anders dar. Frauen haben jeweils deutlich öfter die Strategien *cautious action* und *social joining* angewendet (vgl. die Abbildungen 7.8 und 7.10), wohingegen die Strategie *seeking social support* mehr von Männern genutzt wurde (vgl. Abbildung 7.9). Tendenziell bestätigt sich aber ein Trend, der in der Forschung bereits gut belegt ist, dass nämlich Männer eher antisozial und Frauen eher prosozial handeln (vgl. Hobfoll, 1998, Buchwald, 2002a). Auffallend ist, dass Männer zwar öfter nach Social Support suchen, dies aber nicht als effektive Strategie erleben (s.u., Kap. 7.5.3)

Bei der Bewältigungsstrategie *avoidance* zeigte sich der größte Unterschied zwischen Männern und Frauen. Während nur 3,2 % der befragten Lehrerinnen ein vermeidendes Verhalten zeigten, waren es bei den Lehrern fast 14 %. *Indirect action* ist als Bewältigungsstrategie in dieser Untersuchung von beiden Geschlechtern fast gleichhäufig gewählt worden.

7.5.3 Subjektiv erfolgreiche versus erfolglose Bewältigung

Items 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“. Die befragten Lehrenden äußern so, ob sie das Gefühl hatten, den erlebten Konflikt bewältigt zu haben oder nicht. Es sind 129 Ergebnisse, die zu insgesamt 146 kategorisierten Aussagen führen. Einige antworteten nicht auf die Frage nach der erfolgreichen Bewältigung ihrer Situation.

Bewältigungsstrategie	bewältigt	teils/ teils	nicht bewältigt
<i>antisocial action</i>	2	-	-
<i>assertiveness</i>	18	3	2
<i>aggressive action</i>	5	-	-
<i>indirect action</i>	10	2	3
<i>instinctive action</i>	3	-	6
<i>avoidance</i>	2	1	5
<i>social joining</i>	5	2	3
<i>seeking social support</i>	2	1	7
<i>cautious action</i>	35	12	17

Abb. 7.11: 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 nicht erfolgreich empfanden. Nun wird dargestellt, welchen positiven oder negativen Nutzen die Strategien für sie hatten.

- Antisoziales Verhalten (*antisocial action*) wurde nur zweimal gewählt, aber auf jeden Fall als erfolgreiche Bewältigung erlebt.
- Das assertive Verhalten (*assertiveness*) wurde in 23 Fällen als Bewältigungsstrategie gewählt und in fast 80 % der Fälle als erfolgreich angesehen. 11 % fielen in den Bereich ‚teils/ teils‘ und nur ca. 9 % empfanden die Konfliktbewältigung mit Hilfe von Selbstbehauptung als nicht erfolgreich.
- Aggressives Verhalten (*aggressive action*) trat als Strategie fünfmal auf und wurde zu 100% als erfolgreich empfunden.
- Indirektes Verhalten (*indirect action*) war in einer Konfliktsituation 15-mal gewählt worden. Zu etwa 67 % wurde diese Strategie als erfolgreich empfunden, 13 % bewältigen damit zum Teil erfolgreich und in 20% der Fälle wurde es für nicht erfolgreich gehalten.
- Das instinktive Handeln (*instinctive action*) ist neunmal vertreten, wurde mit nur 33 % für eine nützliche Bewältigungsstrategie gehalten und ist in 74 % der Fälle als nicht erfolgreich empfunden worden.
- Das Vermeidungsverhalten (*avoidance*), welches in acht Fällen auftritt, wurde in seiner Wirkung ebenso als nicht positiv bewertet. 25% sehen es als erfolgreiche Bewältigungsstrategie an, 12,5% fanden es teilweise erfolgreich und zu 62,5 % erwies sich diese Strategie als keine erfolgreiche Bewältigung.
- Team- oder Koalitionsbildung (*social joining*) ist eine Bewältigungsstrategie, die 10-mal in den Antworten der Lehrer zu erkennen war und mit 50% als erfolgreiche Strategie angesehen wurde. 20% der Aussagen zur erfolgreichen Bewältigung waren mit ‚teils/ teils‘ und 30% als nicht erfolgreich angegeben.
- Die Suche nach sozialer Unterstützung (*seeking social support*) wurde ebenso in 10 Fällen genutzt. Bei dieser Strategie sind nur 20 % der Nutzung als erfolgreich und 10 % als ‚teils/ teils‘ erfolgreich empfunden worden. 70% repräsentieren hier die nicht erfolgreich bewältigt geglaubten Situationen.

- Die mit 64-mal signifikant meist gewählte Strategie vorsichtiges Handeln (*cautious action*) wurde in 54,7% der Fälle als erfolgreiche Bewältigungsstrategie empfunden. 18,75% zeigten den Wert für das Empfinden ‚teils/ teils‘ erfolgreich und 26,6% für das Empfinden des nicht erfolgreich bewältigten Konfliktes an.

Auffallend ist, dass die zwar sehr selten genutzten antisozialen Strategien als sehr erfolgreiche empfunden werden. Sowohl antisoziales als auch aggressives Handeln wurde jeweils zu 100 % als erfolgreich empfunden wurden. Assertives Verhalten, das manchmal antisoziale Anteile haben kann, gehörte mit fast 80 % ebenso zu den als erfolgreich erleben Strategien und unterstützt diese Tendenz. Vorsichtiges, assertives und indirektes Handeln gehören zu den am meisten genutzten Strategien und wurden nur selten als erfolglos empfunden. Die prosoziale Strategie *social joining* wurde zu 50 % als erfolgreiche Bewältigungsbemühung angesehen, die prosoziale Strategie *seeking social support* allerdings mit 70% als erfolglos empfunden. Die versehentlich antisoziale Strategie *instinctive action* gehört gleichfalls zu den Strategien, die meist als erfolglos empfunden wurde, ebenso Vermeidungsverhalten, das zu über 60 % als erfolglose Strategie empfunden wurde.

7.5.3.1 Geschlechtsspezifisch erfolgreiche Bewältigungsstrategien

Aus den bisher vorliegenden Ergebnissen der Untersuchung lässt sich ableiten, dass folgende Bewältigungsstrategien als erfolgreiche Verhaltensweisen erlebt wurden: (1) assertiveness, (2) indirect action, (3) cautious action, (4) antisocial action, (5) aggressive action und (6) social joining. Folgende Strategien wurden als erfolglos empfunden: (1) instinctive action, (2) avoidance und (3) seeking social support.

Für Lehrerinnen ergibt sich daraus, dass zwei von den drei von Frauen meist gewählten Bewältigungsstrategien (vgl. hierzu Kapitel 7.5.3) mit einem erfolgreichen Bewältigungsempfinden einhergehen. Nur die Bewältigungsstrategie *instinctive action* ist eine von Lehrerinnen häufiger als von Lehrern gewählte Strategie, die als negativ empfunden wurde. Somit erleben Lehrerinnen ihre Konfliktbewältigung häufiger als erfolgreich. Männliche Lehrer nutzen vier Bewältigungsstrategien (vgl. Kapitel 7.5.2) besonders häufig. Zwei dieser Strategien wurden von ihnen eher als erfolglose Bewältigung betrachtet (*seeking social support* und *avoidance*) und die anderen beiden als erfolgreich erlebt (*aggressive* und *antisocial action*).

8 Diskussion

Im Zuge der Globalisierung und einer damit einhergehend zunehmenden Interkulturalität an Schulen haben Konfliktsituationen für Lehrende eine neue Tragweite. Konflikte an Schulen gibt es schon immer, aber das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen hat sich erst in den letzten Jahrzehnten und zunehmend Jahren verstärkt. Unterschiedliche Kulturen bilden bei den ihnen angehörenden Menschen andere Wesensmerkmale heraus (vgl. Hofstede, Kapitel 3.2) und erzeugen andere Wahrnehmungen von Situationen. Die ‚kulturelle Brille‘ (Ringelstein et al., 2006, S. 12) ist in der vorliegenden Arbeit die passende Bezeichnung für differente Wahrnehmungen ein und derselben Situation. Dies ist in vielen Fällen die Erklärung für die Entstehung von Konflikten und die Tatsache, dass diese meist ungewollt entstehen und zugleich schwer durchschaubar sind.

Konfliktsituationen bedeuten für die Beteiligten Unbehagen und Stress. Diese Arbeit richtete ein besonderes Augenmerk auf Modelle, die das Verhalten von Personen in stressreichen Situationen erklären können. Ausgangspunkt stellt das von Hobfoll (1998) und seinen Kolleginnen entwickelte Modell zur Stressbewältigung dar, das neue Wege

aufzeigen kann. In der Conservation of Resources-Theorie und dem damit verbundenen multiaxialen Copingmodell fordert Hobfoll dazu auf, Stress nicht isoliert vom sozialen Kontext zu sehen. Hobfoll bezieht Einflüsse aus Umwelt und Kultur auf den Bewältigungsprozess und erreicht damit eine Differenzierung der geschlechtsspezifischen Bewältigung. Basierend auf diesem Copingmodell entstand zunächst ein englischsprachiger Copingfragebogen, die so genannte Strategic Approach to Coping Scale (SACS), bestehend aus neun Subskalen. Diese neun Copingstrategien dienten hier zur Kategorienbildung bei der inhaltsanalytischen Auswertung von Lehrerinterviews.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse sollen nun vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellungen der Arbeit diskutiert werden. Die erste und gleichwohl zentrale Frage ist, ob das multiaxiale Copingmodell mit seinen Bewältigungsstrategien die Realität der von Lehrenden verwendeten Strategien abbilden kann (Forschungsfrage 1). Die Ergebnisse können dies deutlich bestätigen. Bei der Auswertung der gegebenen Antworten fiel auf, in welcher eindeutiger und klarer Weise die Einordnung in die Kategorien erfolgen konnte. Es mussten keinerlei Kompromisse bezüglich der Kategorisierung gemacht werden, sondern es ergab sich eine klare Linie. Dies spricht für die breite Anwendbarkeit des multiaxialen Copingmodells, das offensichtlich ein weites Verhaltensspektrum männlicher und weiblicher Konfliktbewältigung erfassen kann.

Abbildung 7.1 zeigt die Häufigkeit der Nutzung der einzelnen Strategien. Dort sind alle neun Copingstrategien aufgeführt, die auch tatsächlich alle genutzt wurden. Die signifikant meistgenutzte Strategie war *cautious action* mit etwa 44 %. Eine derartige Bevorzugung des vorsichtigen Handelns mag darin begründet sein, dass es sich um interkulturelle Konflikte handelt, die in der Schule auftreten und gelöst werden müssen. Es liegt nahe, Konflikte die aufgrund einer eingeschränkten Perspektive bzw. „kulturellen Brille“ nicht komplett durchschaubar erscheinen, zunächst durch vorsichtiges Handeln zu versuchen zu lösen. Bedenkt man zudem, dass Lehrende innerhalb ihres institutionellen Rahmens handeln, versteht man das vorsichtige Vorgehen noch besser, das nicht nur persönlich vertretbar, sondern zugleich im Rahmen der Institution Schule angemessen sein muss. Im Umkehrschluss kann das möglicherweise auch erklären, warum die befragten Lehrer antisoziale Bewältigungsstrategien nur sehr selten anwendeten. In unserem Kulturkreis ist dies keine soziale erwünschte Verhaltensweise und mag nur in Ausnahmefällen zur Durchsetzung von Regeln und Normen angewandt werden. Weiterhin fiel auf, dass Lehrende die Situation meist im Gespräch schlichten wollten. Diese dahingehenden Antworten ließen sich dann meist in die Kategorie *cautious action* oder auch *indirect action* einordnen.

Die Untersuchung der geschlechtsspezifisch bevorzugten Bewältigungsstrategien (Forschungsfrage 2) stimmt weitestgehend mit bisherigen Forschungsbefunden überein. So zeigte sich, dass Frauen besonders prosoziale Strategien nutzen, dabei bevorzugt die Strategien *cautious action* und *social joining*. Ebenso sind die Bewältigungsstrategien *antisocial* und *aggressive action* mehrheitlich von männlichen Lehrern genutzt worden, ebenfalls ein häufig belegter Befund (Hobfoll, 1998). Anders als in bereits vorliegenden Studien wurde die ‚versehentlich‘ antisoziale Strategie *instinctive action* hier öfter von Lehrerinnen angewandt, obwohl diese sonst eine eher männertypische Strategie ist.

Im Rahmen der transaktionalen Stresstheorie nach Lazarus zeigte sich bei der Erforschung von Copingverhalten ein Vermeidungsverhalten eher bei Frauen. Männer hingegen bewältigten ihren Stress aktiv und problemlöseorientiert (Lazarus, 1991). In verschiedenen Studien Hobfolls ließ sich dies bereits auf der Grundlage des multiaxialen Copingmodells nicht mehr replizieren (zum Überblick vgl. Hobfoll, 1998, Buchwald, 2002b). Die Ergebnisse der eigenen Studie deuten sogar darauf hin, dass Männer hier besonders häufig Vermeidungsverhalten zeigten. Hier sollte in zukünftigen Untersu-

chungen u. a. der Frage nachgegangen werden, ob sich dies vielleicht besonders auf geschlechtsheterogene Lehrer-Schüler-Interaktionen bezieht. Denkbar wäre, dass eine männliche Lehrkraft in interkulturellen Konflikten mit einer weiblichen Schülerin besondere Zurückhaltung übt, Angst hat sich falsch zu verhalten und sich von der Situation überfordert fühlt. Ein weiterer Hinweis, der diese Interpretation stützt ist die Tatsache, dass männliche Lehrkräfte in der vorliegenden Studie oft angaben nach Hilfe und Unterstützung gesucht haben, dabei aber nicht erfolgreich waren.

Das indirekte Handeln (*indirect action*) wird in der vorliegenden Studie als Bewältigungsstrategie von Lehrern wie Lehrerinnen gleichermaßen häufig angewandt. Hobfoll hat diese Strategie in sein multiaxiales Copingmodell aufgenommen, da er besonders kulturellen Unterschieden in kollektiven versus individuellen Gesellschaften gerecht werden wollte und Verhaltensweisen, die keinen direkten Gesichtsverlust implizieren, einbeziehen wollte. In Untersuchungen bei Prüfling-PrüferIn-Dyaden von Buchwald (2002a.) zeigte sich bereits, dass indirekte Bewältigungsstrategien eine entscheidende Rolle bei der Stressbewältigung in Dyaden mit Hierarchiegefälle spielen. Dies lässt sich auch auf die vorliegende Stichprobe anwenden. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich indirektes Agieren in der Institution Schule als angebrachte Form der Bewältigung darstellt. Die Arten der Antworten, kategorisiert als *indirect action*, unterstreichen diese Annahme. In den meisten Fällen agierten die Lehrkräfte sehr umsichtige und mit Hintergedanken. Die Indirektheit lag darin, Schülern aus verschiedenen Kulturen eine gegenseitig akzeptierende Haltung nahe zulegen, indem spezielle Unterrichtsthemen ausgewählt wurden, die auf Konfliktauslöser fokussierten. Diese zwischenmenschlich oft sehr geschätzte Form der indirekten Bewältigung scheint sich also wiederum in der Institution Schule und in Lehrer-Schüler-Interaktionen zu bewähren (Buchwald, 2007). Die meisten Lehrenden, die diese Strategie wählten waren der Ansicht, den Konflikt erfolgreich bewältigt zu haben, wenn sie indirekt vorgingen.

Eine für den Lehrerberuf anscheinend untypische Form der Bewältigung sind die beiden sozialen Strategien *social joining* und *seeking social support*. Sie sind in den Antworten eher selten wieder zu finden. Auffällig ist, dass die Strategie *social joining* eher von Lehrerinnen, die Strategie *seeking social support* 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 eigentlich durchgehend bei Frauen zeigten. Eine nahe liegende Erklärung für das hier festgestellte Ergebnis, ist die Tendenz zum Einzelkämpfertum, die der Berufsgruppe der Lehrenden generell attestiert wird (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Die 3. Forschungsfrage bezieht sich auf die Empfindung der Lehrenden hinsichtlich der erfolgreichen oder erfolglosen Bewältigung der erlebten Situation. Bei dieser Frage ist interessant zu diskutieren, welche Strategien von den befragten Lehrern als aussichtsreich wahrgenommen wurden und ein positives Gefühl hinterließen und welche nicht. Geht man davon aus, dass antisoziale Strategien in unserem Kulturkreis keine wünschenswerte Verhaltenweise ist, so ist auffällig, dass diese Strategien (*antisocial* und *aggressive action*) in beiden Fällen eine Zufriedenheit zu 100 % bei den Lehrern erzielte. Auch wenn diese Art der Bewältigung nur in sieben Fällen Anwendung fand, ist dies bemerkenswert. Bezieht man hier die Kulturdimensionen Hofstede zur Erklärung ein, könnte man zu der Interpretation gelangen, dass sich diese Interaktionen möglicherweise mit Schülern aus einer Kultur mit hoher Machtdistanz ereigneten. Sie erwiesen sich eventuell deshalb als erfolgreich, weil sie aus der Schülerperspektive dem Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden durchaus entsprach und der Schüler sich durch die aggressive Ansprache den von ihm als angemessen erlebten Machtverhältnissen sofort unterordnete. Auch auf das selbstbehauptende Verhalten (*assertiveness*), das ebenso

weitestgehend als erfolgreich empfunden wurde, ließe sich diese Annahme anwenden. In weiteren Untersuchungen sollte die dyadische Untersuchung solcher Interaktionen unbedingt miteinbezogen werden, um dieser Fragestellung weiter nachzugehen.

Zu den als nicht erfolgreich erlebten Strategien zählten *instinctive action*, *avoidance* und interessanterweise auch die soziale Strategie *seeking social support*. Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands zu geschlechtsspezifischer Bewältigung und den in der vorliegenden Untersuchung erzielten Ergebnissen ließe sich an diesem Punkt diskutieren, ob ein Zusammenhang zwischen der negativen Bewältigungsbewertung der Strategien und dem Geschlecht, welches diese Strategien genutzt hat, besteht. Im Falle von *instinctive action*, mehrheitlich von Frauen genutzt, bestünde die Möglichkeit, dass diese Strategie nur deshalb von Frauen als erfolglos bewertet wurde, weil sie nicht dem sonst für ihr Geschlecht typischen prosozialen Strategien entspricht. Dieselbe Überlegung ließe sich für vermeidendes Verhalten (*avoidance*) 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 nicht als erfolgreiche Bewältigungsstrategie empfunden wird. Die Bewältigungsstrategie *seeking social support* wird generell im Umfeld Schule selten von Lehrern genutzt. Diese Strategie wurde von den hier befragten Lehrern zu 70 % ebenso als nicht erfolgreich empfunden. Eventuell empfanden männliche Lehrende den Social Support auch als nicht adäquat.

Die auffällig oft gewählte Strategie *cautious action* 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 zwar mehrheitlich ein Gefühl positiver Bewältigung durch *cautious action* bei den Lehrenden vorherrschte, aber immer noch viel Unsicherheit in der Nutzung dieser Strategie liegt, so dass nicht von einer zufrieden stellenden Konfliktbewältigung gesprochen werden kann.

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.

Die Häufigkeit der Nutzung bestimmter Bewältigungsstrategien mag in Beziehung stehen zu dem vierdimensionalen Kulturmodells Hofstede. Die kulturtypischen Ausprägungen deutscher Lehrkräfte nach Hofstede sind (a) geringe Machtdistanz, eine (b) eher individualistische und (c) maskuline Ausprägung, sowie (d) hohe Unsicherheitsvermeidung. Die geringe Machtdistanz, die Lehrende im deutschen Schulsystem aufweisen (Hofstede, 2006), spiegelt sich recht eindeutig in der nur minimalen Nutzung antisozialer Bewältigungsstrategien wider. Nur vier Lehrende haben diese eindeutig antisozialen Strategien bemüht. Die Nutzung der Kategorie *indirect action* im schulischen Rahmen zeigt zusätzlich, dass die befragten Lehrer dem Schüler nicht auf eine autoritäre Art und Weise entgegen treten, sondern einer geringen Machtdistanzausprägung gerecht werdend und eher respektvoll und schülerorientiert handeln.

Die für den deutschen Lehrenden eher individualistischen Verhaltensweisen finden sich in der vorliegenden Studie in der verhältnismäßig geringen Nutzung der beiden Strategien *social joining* und *seeking social support* wieder. Diese beiden Strategien implizieren den Miteinbezug weiterer Personen zur Konfliktlösung. Sie wurden in der Untersuchung jedoch in nur 20 Fällen genutzt, was im Verhältnis zu allen 146 genutzten Strategien entsprechend wenig ist. Dies unterstreichen das bereits angesprochene ‚Einzelgängertum‘ der Lehrenden im hiesigen Schulsystem. Bezeichnend für eine hohe Unsicherheitsvermeidung von Lehrern im deutschen Schulsystem ist die häufige Nutzung der Strategie *cautious action*. Der Charakter dieser Bewältigungsstrategie liegt in der vorsichtigen, umsichtigen und vorausplanenden Handlung, die ebenso für eine hohe Unsicherheitsvermeidung steht. Eine genaue Überlegung der einzelnen aufeinander folgenden Handlungsschritte in der Konfliktsituation ist typisch für die Strukturiertheit der Lehrer im deutschen Bildungssystem. Zudem kann die Strategie *assertiveness* als eine weitere zu hoher Unsicherheitsvermeidung passende Strategie diskutiert werden. Die genaue Definition von Verhaltensregeln, die diesem Kulturmerkmal eigen sind, kann den Antworten der Lehrer aus den vorliegenden Interviews entnommen werden. Die Art und Weise, mit welcher die Lehrer den Schülern in den Konfliktsituationen die bestehenden Verhaltensregeln deutlich machten, war in fast allen Fällen selbstbehauptend.

Die Überlegung, die Dimension Femininität-Maskulinität auf die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie zu beziehen, kann nur unter einem gewissen Vorbehalt stehen. Die Lehrkräfte des deutschen Schulsystems haben nach Hofstede (2001) eine eher maskulin ausgerichtete Ausprägung. Die Ergebnisse der eigenen Untersuchung aber würden eher für eine feminine Ausprägung deutscher Lehrer sprechen. Die Nutzung der Bewältigungsstrategien ist durchweg von beiden Geschlechtern gleichermaßen häufig erfolgt. Das selbstbehauptende Verhalten (*assertiveness*), das nach Hofstede eine typisch männliche Verhaltensweise in maskulin ausgeprägten Kulturkreisen darstellt, ist in der vorliegenden Untersuchung weitaus mehr von Lehrerinnen genutzt worden. Die sozialen Strategien, die nach Definition der Dimension Femininität-Maskulinität reine frauentypische Bewältigungsformen sein müssten, wendeten die gesamten befragten Lehrer in annähernd gleicher Zahl an. Es ergibt sich folglich aus den Auswertungen der Interviews ein Bezug zu den Dimensionen von Hofstede. Lehrende, die von deutschen Kulturmerkmalen geprägt handeln, weisen eine geringe Machtdistanz auf, sind hoch unsicherheitsvermeidend und agieren individualistisch. Allerdings lässt sich die Dimension Femininität-Maskulinität nicht mit den Copingstrategien in Einklang bringen.

9 Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (1994). Ziele interkultureller Erziehung. Europa und die anderen. Vorfindbare Praktiken und Diskurse. *Informationsdienst zur Ausländerarbeit. Interkulturelle Bildung und Erziehung*, Heft 2, S. 20-24. Verlag des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Auernheimer, G., Blumenthal, V. von, Stübiger, H., & Willmann, B. (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster: Waxmann Verlag.
- Banning, H. (1995). *Bessere Kommunikation mit Migranten. Ein Lehr- und Trainingsbuch*. Weinheim: Beltz.
- Baumer, T. (2002). *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Belle, D. (1991). Gender Differences in the Social Moderators of Stress. In: A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping: An Anthology* (S. 258-274). Oxford: Columbia University Press.

- Ben-Peretz, M. (1996). Curriculum Innovation: Teacher Stress, Coping Strategies and Collaboration in Schools. In: C. Schwarzer & M. Zeidner (Eds.), *Stress, Anxiety, and Coping in Academic Settings*. Tübingen: Francke.
- Bender-Szymanski, D., Hesse, H. G. & Göbel, K. (2000). Akkulturation in der Schule. Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkungen auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 213-244). Opladen: Leske und Budrich.
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.
- Buchwald, P. (2002a). *Dyadisches Coping in mündlichen Prüfungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Buchwald, P. (2002b). Gender Differences in Dyadic Coping and its Influence on Performance. In K. Moore (Ed.), *STAR 2002: Under the Southern Cross. Proceedings of the 23rd Stress and Anxiety Research Conference* (S. 115-121). Melbourne: Australian Psychology Society.
- Buchwald, P. (2007). Macht in Prüfungen - eine ressourcenorientierte Analyse. In M. Göhlich, E. König & C. Schwarzer (Hrsg.), *Beratung, Macht und organisationales Lernen* (S. 161 - 170). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004a). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell - eine innovative Stresstheorie. In: P. Buchwald, S. E. Hobfoll & C. Schwarzer (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S. 11-26). Göttingen: Hogrefe.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004b). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Buchwald, P., Schwarzer, C. & Hobfoll, S. (in press). *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 B. C. Long & S. E. Kahn (Eds.) *Women, work and coping: A Multidisciplinary approach to workplace stress* (S. 215-239. McGill-Queens University Press.
- Hesse, H.-G. (2001). Zur Aktualgenese interkultureller Konflikte. Eine Unterrichtsbeobachtung zur Dimension des „Individualismus-Kollektivismus“. In: G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S. 141-160). Opladen: Leske und Budrich.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of Resources. A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 44 (3), 513-524.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture, and community. The Psychology and Philosophy of Stress*. New York: Plenum.
- Hobfoll, S. E. (2001). The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology: An international Review*, 50 (3). 337-421.

- 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.
- Kempf, W. & Aschenbach, G. (Hrsg.), (1981). *Konflikt und Konfliktbewältigung. Handlungstheoretische Aspekte einer praxisorientierten psychologischen Forschung*. Bern: Huber.
- Kosubek, S. (2001). Zum Phänomen der Gewalt und zur Integrationsproblematik von Jugendlichen Migranten in der Schule. *Unsere Jugend*, 2, 53-61.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaption*. Oxford: University Press.
- Lenz, I. (2006). Wie können wir Ethnizität und Geschlecht zusammen denken? Der Kampf der Kulturen und Geschlechter: Zum Kopftuch vor den Augen. *Sozialmagazin*, 1, 17-23.
- Mattl, C. (2006). *Interkulturelle, interpersonale Konflikte? Ansatzpunkte zum Verständnis von Konfliktenstehung und Konfliktverhalten im interkulturellen Kontext*. Frankfurt am Main: IKO.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Monnier, J., Stone, B. K., Hobfoll, S. E. & Johnson, R. J. (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*, Vol. 39, Nos. 11/12, 1-20.
- Neubauer, W. (1999). *Konflikte in der Schule: Aggression – Kooperation - Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Oerter, R. & Montada, L. (1998). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ringeisen, T. (in press). *Emotions and coping during exams: A dissection of cultural variance by means of the tripartite self-construal model*. Münster: Waxmann.
- Ringeisen, T., Buchwald, P., Schwarzer, C. & Trautner, H. M. (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*, Heft 4, S. 7-38. Düsseldorf: Institut für Internationale Kommunikation (IIK).
- Ringeisen, T., Buchwald, P. & Schwarzer, C. (2007). Unterrichtsgestaltung aus interkultureller Perspektive. *Interculture Journal* 4, 27-48. Quelle: http://www.interculture-journal.com/download/article/ringeisen_2007_04.pdf. Stand: 09.08.2007.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz: Weinheim.
- Scholz, R. (2007). Kulturelle Identität als nationales und europäisches Integrationsprinzip. Auszüge des Vortrags gehalten am 18 Juni 2007 anlässlich einer Veranstaltung des Forums Tiberius. Quelle: http://www.forum-tiberius.org/forum/downloads/Veranstaltungen/070618_Vortrag_Scholz_Kulturell_Identitaet.pdf. Stand: 20.09.2007.

Starke, D. (2000). *Kognitive, emotionale und soziale Aspekte menschlicher Problembewältigung. Ein Beitrag zur aktuellen Stressforschung*. Münster: Lit.

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

Statistische Veröffentlichung des Statistischen Bundesamts. Quelle:

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/TopNav/Kontakte.psm>. Stand: 03.09.2007.

Wagner, U., Dick, R., van Petzel, T. & Auernheimer, G. (2001). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S. 17-40). Opladen: Leske und Budrich.

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

10 Abbildungsverzeichnis

Abb. 5.1: Klassifizierung von Ressourcen

Abb. 5.2: Das multiaxiale Copingmodell nach Hobfoll

Abb. 7.1: Häufigkeit der Nutzung von Bewältigungsstrategien in %

Abb. 7.2: Geschlechtsspezifische Nutzung antisozialen Handelns in %

Abb. 7.3: Geschlechtsspezifische Nutzung assertiven Handelns in %

Abb. 7.4: Geschlechtsspezifische Nutzung aggressiven Handelns in %

Abb. 7.5: Geschlechtsspezifische Nutzung instinktiven Handelns in %

Abb. 7.6: Geschlechtsspezifische Nutzung indirekten Handelns in %

Abb. 7.7: Geschlechtsspezifische Nutzung von Vermeidungsverhalten in %

Abb. 7.8: Geschlechtsspezifische Nutzung vorsichtigen Handelns in %

Abb. 7.9: Geschlechtsspezifische Nutzung sozialer Unterstützung in %

Abb. 7.10: Geschlechtsspezifische Nutzung von Team- oder Koalitionsbildung in %

Abb. 7.11: Übersicht über die von Lehrern subjektiv wahrgenommene Effektivität der Bewältigungsstrategien