SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Unterrichtsgestaltung aus interkultureller Perspektive

Ringeisen, Tobias; Buchwald, Petra; Schwarzer, Christine

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Ringeisen, T., Buchwald, P., & Schwarzer, C. (2007). Unterrichtsgestaltung aus interkultureller Perspektive. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, *6*(4), 27-48. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-451441

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtsgestaltung aus interkultureller Perspektive

Tobias Ringeisen

Dipl.-Psych., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bergische Universität Wuppertal

PD Dr. Petra Buchwald

Wissenschaftliche Angestellte in der Abteilung für Weiterbildung und Beratung, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Prof. Dr.
Christine Schwarzer

Lehrstuhlinhaberin der Abteilung für Weiterbildung und Beratung, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Abstract

Multicultural school settings have become a common part of the educational landscape in many countries world-wide. Confrontation with such cultural diversity represents a challenge for teachers and students alike which may lead to impaired communication and interaction problems in the school context. To provide an overview of cultural antecedents and consequences in the classroom, the current paper reviews research with regard to (inter-) cultural patterns in teaching, instruction, and class interaction. To disentangle the differential influence of cultural factors, the first section provides a definition for the terms "culture" and "intercultural competence". In the following, Hofstede's (1980, 1986, 2006) four-dimensional model of culture is introduced. Based on this model, the ways are investigated by which culture affects cognition, emotion and behaviour of teachers and students in different cultural environments. Subsequently, related problems in communication and interaction in intercultural learning environments are discussed. Extrapolating from the presented research findings, the final section highlights implications for the occurrence of associated stressors and strains, thereby providing recommendations for classroom arrangements and teacher qualification.

1. Die Bedeutung interkultureller Lernumgebungen

Eine kontinuierliche Erweiterung der Europäischen Union, Globalisierung und wachsende Migration haben in Deutschland eine moderne Gesellschaft hervorgebracht, in der ethnische und sprachliche Vielfalt zur Realität im Schulalltag geworden sind. In solchen multinationalen Lernumgebungen beeinflussen kulturelle Faktoren das Denken, Erleben und Verhalten von Schülern wie Lehrern gleichermaßen, wobei mangelndes Wissen über kulturelle Unterschiede und nur vereinzelte Möglichkeiten von positiven Erfahrungen im interkulturellen Austausch für Konfliktpotenzial in der Lehrer-Schüler-Interaktion sorgen können (Bender-Szymanski / Hesse / Göbel 2000, Eckhart 2005, Henderson 1980).

Um die differentielle Wirkung kultureller Faktoren auf die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern besser verstehen zu können, werden im Folgenden zunächst die Begriffe „Kultur" und „interkulturelle Kompetenz" eingeführt und erläutert. Im Anschluss wird näher beleuchtet, in welcher Form sich kulturelle Einflüsse auf das Denken, Fühlen und Handeln von Lehrern wie Schülern in unterschiedlichen Kulturkreisen auswirken und welche Probleme in Kommunikation und Interaktion in interkulturellen Lernumgebungen auftreten können. Als Basis für diese

Darstellungen dient das Kulturmodell von Hofstede (1980, 1986, 2006).

Beispielsweise erleben Lehrer wie Schüler dieselbe Lernumgebung in Abhängigkeit ihres Musters an kulturspezifischen Normen und Werte unterschiedlich, weisen abweichende Vorstellungen hinsichtlich relevanter Ziele und adäquater Methoden der Unterrichtsgestaltung auf und variieren hinsichtlich ihrer Vorstellung eines angemessenen Umgangs untereinander. Ausgehend von diesen kulturellen Unterschieden werden im abschließenden Abschnitt Implikationen für das Belastungserleben von Lehrern und Schülern in der Schule abgeleitet, Hinweise für die Gestaltung multinationaler Lernumgebungen geliefert und Empfehlungen für eine Lehrerqualifikation im Hinblick auf interkulturelle Kompetenzen gegeben.

2. Kultur und interkulturelle Kompetenz in der Schule

2.1. Was ist Kultur?

Der Begriff Kultur ist ein relativ breit gefasstes Konzept, zu dem abhängig von der betrachteten Wissenschaftsdisziplin eine Reihe unterschiedlicher Definitionen existieren. Der vorliegende Beitrag stützt sich auf die psychologisch-pädagogische Perspektive, die Kultur als ein vielschichtiges Konstrukt multidimensionaler Struktur betrachtet. Allerdings besteht unter den Forschern wenig Einigkeit über die genaue Definition von Kultur (vgl. z. B. Geertz 1987, Hofstede 1980, Triandis 1989). Im Bestreben diese unterschiedlichen Ansätze zu vereinheitlichen, schlagen Lehman, Chiu und Schaller (2004:690) vor, Kultur aufzufassen als „... a coalescence of discrete behavioral norms and cognitions shared by individuals within some definable population that are distinct from those shared within other populations". Jede Gesellschaft bringt nach dieser Definition ihre eigenen Normen und Werte hervor, die von ihren Mitgliedern geteilt und akzeptiert werden. Dies hat zur Folge, dass die Angehörigen einer Kultur ein bestimmtes Ereignis in ähnlicher Form bewerten, vergleichbare Gefühle empfinden und mit ähnlichem, allgemein akzeptiertem und daher angemessenem Verhalten reagieren können. Angehörige eines anderen Kulturkreises haben mit großer Wahrscheinlichkeit ein anderes System an Normen und Werten ausgebildet, das zu abweichenden Mustern im Denken, Erleben und Handeln führt (vgl. Triandis 1989, 1995b).

Treffen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Orientierungssystemen aufeinander, so wird die Umwelt meist weiterhin durch die eigene ‚kulturelle Brille' interpretiert. Als Folge kann das Verhalten des fremdkulturellen Gegenübers falsch gedeutet und die Folgen des eigenen Handelns können nicht realitätsge-

recht antizipiert werden. Erfolgreiche Reaktionsmuster erweisen sich zudem oft als ineffektiv oder irrelevant. Entsprechend kann es zu Störungen der Kommunikation oder sozialen Konflikten kommen (Thomas 1996, Thomas/ Wagner 1999, Triandis 1995a und 1995b).

2.2. Was versteht man unter interkultureller Kompetenz?

Vergleichbar der kontroversen Diskussion über eine angemessene Definition von Kultur findet sich in der Literatur keine einheitliche Bedeutung des Begriffes „interkulturelle Kompetenz". Wir definieren interkulturelle Kompetenz zunächst im weitesten Sinne als die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturkreisen erfolgreich zu kommunizieren. In der Forschung besteht mittlerweile Einigkeit darüber, dass es sich um eine Mischung verschiedener situationsspezifischer Fertigkeiten handelt, die sich aufgrund von wiederholter Erfahrung mit einer bestimmten Art von interkultureller Situation aufbauen und sich dann im Sinne einer Persönlichkeitseigenschaft verfestigen können (für eine Übersicht der verschiedenen Ansätze siehe Göbel / Hesse i. D.). Als gemeinsames Merkmal wird die Prozesshaftigkeit des Kompetenzerwerbs betont, welche im Sinne eines Stufenmodells einen Ausgangs- („Novizenschaft") und einen Zielzustand („Experte") verknüpft (vgl. Mandl / Gruber / Renkl 1993, Weinert 1999). Dem Begriff der interkulturellen Kompetenz liegt damit die Annahme zugrunde, dass jeder Mensch situationsspezifische Fertigkeiten für einen erfolgreichen Umgang mit multinationalen Lernumgebungen aufbauen kann, wobei dies durch einen selbstgesteuerten individualisierten Lernprozesses (eigene Erfahrungen als Lehrer bzw. Schüler) und/oder den gezielten Einsatz von Trainingsmaßnahmen erreicht werden kann.

Eine solche Konzeption von interkultureller Kompetenz ist im „Developmental Model of Intercultural Sensitivity" (Bennett 1993, Bennett / Bennett / Allen 2003) und dem „Handlungs- und lerntheoretischen Konzept zur Entwicklung interkultureller Kompetenz" (Thomas 2003, Thomas / Wagner 1999) realisiert. Überträgt man die Annahmen beider Modelle auf den Lernkontext, so stellt der Kontakt zwischen Schülern und Lehrern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund eine Voraussetzung dar, um zwischenmenschliche Belastungen zu erkennen, zu reduzieren und sukzessive die soziale Interaktion erfolgreicher zu gestalten. Der Aufbau interkultureller Kompetenz erfolgt durch „interkulturelles Lernen", was das Bemühen einer Person beschreibt, „im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf das Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden"

© Interculture Journal 2007 | 4

(Thomas / Wagner 1999:230). Das wiederholte Erleben fremdkultureller Muster im Denken, Fühlen und Handeln und deren gezielte Reflexion führen schließlich zum Aufbau interkultureller Kompetenz, welche sich in einer kognitiven, affektiven und kommunikativ-verhaltensbezogenen Dimension manifestiert (Herbrand 2000).

Die kognitive Dimension bezieht sich dabei auf Wissen um kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Werten, Normen, Verhaltensmustern und situativen Auslösern. Die Fähigkeit, sich in kulturfremde Interaktionspartner hineinzuversetzen und eventuell auftretende Probleme als kulturbedingt zu identifizieren wird als affektive Dimension bezeichnet. Die kommunikativ-verhaltensbezogene Dimension schließlich beschreibt die Fähigkeit, kulturfremde Handlungsoptionen zu erwerben und diese angemessen einsetzen zu können. Besonders in gemischtnationalen Lernumgebungen setzt ein erfolgreiches Handeln fundiertes interkulturelles Wissen, ausgeprägte Empathiefähigkeit und eine breite Palette an verfügbaren Handlungsoptionen auf Seiten des Lehrenden voraus (Thomas / Wagner 1999, Davis 2005).

3. Unterricht aus interkultureller Perspektive

3.1. Ein vierdimensionales Kulturmodell: Der Ansatz von Hofstede

Im Weiteren wird nun dargelegt, in welcher Form sich kulturelle Faktoren auf das Denken, Erleben und Verhalten von Schülern wie Lehrern auswirken können. Zur Abbildung dieser Prozesse hat sich der vierdimensionale Ansatz von Hofstede (1980, 2006) bewährt. Die Identifikation der vier Dimensionen basiert auf mehr als 100.000 Mitarbeiterbefragungen auf allen Hierarchieebenen, die Hofstede im Auftrag des IBM-Konzerns in nahezu 50 verschiedenen Staaten durchführte. Anhand der auf Länderebene ausgewerteten Datensätze konnten mit Individualismus-Kollektivismus, Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung und Maskulinität-Feminität vier Dimensionen unterschieden werden. Sowohl auf der Gesellschafts- als auch auf der Individualebene können anhand dieses Modells Ausprägungsmuster auf den vier Dimensionen identifiziert werden, anhand derer sich Menschen in ihrer Kommunikation und Interaktion mit anderen Personen unterscheiden lassen. Besonders deutlich werden diese kulturspezifischen Profile im Kontext von Schule und Ausbildung (z. B. Hofstede 1986, Ringeisen et al. 2006, Ringeisen / Spanowski / Trautner i. D.).

Hofstede (1980, 1986, 2006) versteht Individualismus als definierendes Merkmal einer Gesellschaft, welches den Gegenpol zu

einer kollektivistischen Ausrichtung bildet. Individualistische Kulturen gehen davon aus, dass jedes Mitglied daran interessiert ist, seine Interessen und die seiner engsten Familie (Ehepartner, Eltern, Kinder, Geschwister) zu verwirklichen. Kollektivistische Kulturen dagegen betrachten jeden Menschen als Teil einer oder mehrerer sozialer Gruppe(n), deren Zugehörigkeit nicht frei gewählt werden kann, sondern sich aufgrund der Herkunft, der sozialen Schicht, des religiösen Glaubens, etc. ergibt. Die jeweilige Gruppengemeinschaft – dies kann die Großfamilie, eine Glaubensgemeinschaft aber auch ein Unternehmen oder eine Bildungseinrichtung sein – schützt die Interessen der Mitglieder, ermöglicht und fördert ihre soziale Einbindung, setzt im Gegenzug aber permanente Loyalität voraus.

Machtdistanz bezieht sich nach Hofstede (1980, 2006) auf das Ausmaß, in dem die Mitglieder einer Gesellschaft akzeptieren, dass Macht und Einfluss unter ihnen ungleich verteilt sind. Eine solche Annahme beinhaltet keine direkten Implikationen über die zugrunde liegende Staatsform. Auch Mitglieder in basisdemokratischen Gesellschaften können ein machtnahes oder machtdistanziertes Mitspracheverständnis haben, was sich im Ausmaß der Kritik an der gewählten Exekutive ausdrücken kann. Dies kann sich sowohl auf die nationale Regierung als auch auf die Organisation einer Bildungseinrichtung beziehen, in der die Entscheidungsgewalt zwischen verschiedenen Gremien aufgeteilt ist.

Unsicherheitsvermeidung beschreibt das Ausmaß, indem sich die Mitglieder einer Gesellschaft durch unstrukturierte, unklare oder unvorhersehbare Situationen bedroht fühlen. Gesellschaften, die großen Wert darauf legen Unsicherheit zu vermeiden, entwickeln oft genau definierte Verhaltensregeln und geben vor, unter welchen Bedingungen eine bestimmte Form des Verhaltens in einer konkreten Situation angemessen ist oder nicht. Je nachdem mit welcher Rigidität diese Regeln festgesetzt und ihre Einhaltung sanktioniert werden, erscheinen diese Kulturen aktiv und vermitteln Sicherheit oder wirken aggressiv, emotional und intolerant. Abhängig vom kulturellen Hintergrund des Betrachters werden Gesellschaften mit schwacher Unsicherheitsvermeidung dagegen als unstrukturiert und vernachlässigend oder als entspannt und tolerant erlebt.

Hofstede (1986, 2006) versteht Maskulinität schließlich als Gegenpol zu einer femininen Gesellschaftsausrichtung. Die beiden Pole unterscheiden sich nicht nur in den zugrunde liegenden Werten, sondern spiegeln innerhalb einer Kultur die Rigidität der vorherrschenden Geschlechtsrollenstereotype wider (vgl. Trautner 2002, 2003). Maskuline Kulturen unterscheiden zwischen geschlechtsrollenkonformem und abweichendem Verhalten und sind entsprechend rigide in ihrer Kategorisierung. Mas-

© Interculture Journal 2007 | 4

kuline Kulturen erwarten von Männern Merkmale wie Ehrgeiz und Selbstbehauptung: Erfolg wird anhand von Leistung, Stärke und Schnelligkeit im Wettbewerb mit anderen gemessen. Frauen hingegen sollen soziale Verantwortung übernehmen und Fürsorge für Familie und Bedürftige zeigen. In femininen Kulturen gibt es eine flexiblere Definition der Geschlechtsrollen, die sich für beide Geschlechter stark überschneidet. Generell tritt die Bedeutung von Wettbewerb und Leistung hinter Kooperation und Förderung des Einzelnen zurück.

Hofstede (1980, 1986) konnte eine negative Beziehung zwischen Individualismus-Kollektivismus und Machtdistanz auf Länderebene identifizieren. Je kollektiver die Gesellschaftsstruktur in einem Land ausgerichtet ist, desto stärker akzeptieren ihre Mitglieder offensichtlich eine ungleiche Verteilung von Macht. Beispiele umfassen die Staaten Mittel- und Südamerikas, den östlichen Mittelmeerraum oder die Länder Ostasiens. Länder mit geringer Machtdistanz und einer individualistischen Orientierung finden sich im angloamerikanischen Kulturkreis (z. B. USA, Großbritannien, Irland, Kanada, Australien oder Neuseeland), im deutschsprachigen Mitteleuropa (Deutschland, die Schweiz und Österreich) oder in Skandinavien. Abweichend von diesem Trend gibt es vor allem in Südwesteuropa einige Länder wie Spanien oder Italien, die hohe Machtdistanz und ein individualistisch geprägtes Gesellschaftssystem kombinieren. Folglich lassen sich beide Dimensionen trotz inhaltlicher Überlappungen konzeptionell unterscheiden und können nicht in einer Dimension zusammengefasst werden.

Zwischen den Dimensionen Maskulinität-Feminität und Unsicherheitsvermeidung besteht dagegen kein systematischer Zusammenhang. Nichtsdestotrotz lassen sich Cluster von Ländern identifizieren, welche aufgrund historischer Entwicklungen und geographischer Nähe nahezu identische Ausprägungsmuster auf beiden Dimensionen zeigen. Beispielsweise zeichnen sich alle skandinavischen Länder durch geringe Unsicherheitsvermeidung und hohe Feminität aus, während die angloamerikanischen Staaten eine geringe Unsicherheitsvermeidung mit einer maskulinen Orientierung verbinden. Die deutschsprachigen Länder Mitteleuropas sowie viele spanischsprachigen Länder Mittel- und Südamerikas (z. B. Ekuador, Mexiko, Kolumbien und Venezuela) zeigen ebenfalls eine leistungsbetontes und wettbewerbsorientiertes Profil, das allerdings mit starker Unsicherheitsvermeidung kombiniert ist.

3.2. Die Bedeutung von Hofstede's Modell für den Unterrichtskontext

Eine Reihe von Forschungsarbeiten hat die Bedeutung von Hofstede's Modell für den Kontext von Schule und Ausbildung

untersucht und die Gültigkeit seiner Annahmen bestätigt (z. B. Jamieson / Thomas 1974, Stroebe 1976, Stubbs / Delamont 1976, Lieh-Mak / Lee / Luk 1984, Triandis 1984 und 1989, Seipp / Schwarzer 1996, Bodas / Ollendick 2005). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Lernende und Lehrende abhängig von ihrem Ausprägungsmuster auf den vier Dimensionen offensichtlich kulturspezifische Erwartungen über einen angemessenen Unterricht entwickeln, die neben dem Umgang miteinander auch die zugrunde liegenden Emotionen und Denkprozesse beeinflussen.

In Ländern mit geringer *Machtdistanz* wie beispielsweise in Skandinavien, den deutschsprachigen Ländern und vielen angloamerikanischen Staaten bekommen Schüler die Möglichkeit, den Unterricht aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten. Lehrer und Schüler interagieren dabei auf einer weitestgehend gleichberechtigten Ebene. Von den Schülern wird ein hohes Maß an Eigeninitiative erwartet, die sich beispielsweise in der unaufgeforderten Beteiligung am Unterricht und lebhaften fachbezogenen Diskussionen mit dem Lehrer zeigen (z. B. Martin / Marsh 2006). In Ländern mit hoher Machtdistanz, die sich vor allem in Mittel- und Südamerika sowie in Asien finden, sind Lehrende zu respektierende Autoritätspersonen, deren Schüler zu ihnen in einem starken Abhängigkeitsverhältnis stehen (Hofstede 1986 und 2006). Dem Lehrer wird sowohl im Schulalltag als auch außerhalb der Schule großer Respekt entgegengebracht. Dementsprechend ist es nicht erwünscht, dass sich Schüler ohne Aufforderung zu Wort melden und Diskussionen mit dem Lehrer beginnen, die diesem einen Gesichtsverlust bescheren könnten. Beurteilungen und Zensuren werden akzeptiert und nur selten in Frage gestellt. Entsprechende Lernumgebungen sind geprägt von Frontalunterricht mit seinen oft negativen Auswirkungen auf die Lernmotivation und die Behaltensleistung (für einen Überblick siehe z. B. Helmke / Weinert 1997). Zudem zeigen Schüler in stark machtdistanzierten Bildungssystemen oft höhere Prüfungsangst, leiden bei konsistentem negativem Leistungsfeedback unter einer Abschwächung des fachspezifischen akademischen Selbstkonzeptes und zeigen eher kontraproduktive, passive und vermeidende Bewältigungsstrategien (Lissmann / Paetzold 1988, Schwarzer / Zeidner 1996, Seipp / Schwarzer 1996, Bodas / Ollendick 2005).

Im Gegensatz zu Machtdistanz zeigt sich *Unsicherheitsvermeidung* weniger in der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern, als vielmehr in der formalen Gestaltung des Unterrichts (z. B. Klenowski 2006). In einem Land mit hoher Unsicherheitsvermeidung wie Deutschland sind Lernumgebungen meist von Strukturiertheit und Klarheit geprägt, wobei „...deutsche Schüler [...] in dem Glauben erzogen [werden], dass alles, was einfach und verständlich ist, dubios und wahrscheinlich unwissen-

© Interculture Journal 2007 | 4

schaftlich sei" (Stroebe 1976:510). Als Konsequenz werden vom Lehrer detaillierte Arbeitsanweisungen und konkrete Antworten auf offene Fragen erwartet, was sich in vielen Studien als positiv für Lernleistung und Arbeitsmotivation herausgestellt hat (Seidel / Rimmele / Prenzel 2005, Spinnath 2002). Bei einer extremen Neigung zur Vermeidung von Unsicherheit wie etwa in Malaysia und auf den Philippinen kann dies dazu führen, dass Schulen exakt definierte Aufgabenstellungen für bestimmte Fächer vorgeben, für die nur eine einzige Lösung besteht. Das zugehörige Arbeitsmaterial ist oft unnötig kompliziert, da es nach dem Prinzip entwickelt wurde, das Wissen möglichst korrekt und mit großer Detailgenauigkeit abzubilden (Hofstede 1986).

Kulturkreise die Unsicherheit kaum vermeiden (Nordamerika, Skandinavien) sind im Gegensatz dazu oft durch flexiblere Lernsituationen mit halboffenem Ausgang und einem variableren Einsatz von Lernmethoden gekennzeichnet. Sind Machtdistanz und Unsicherheitsvermeidung beide gering ausgeprägt wie in Schweden, Finnland und Dänemark, so zeigen Schüler meist eine aktive Mitarbeit ohne Aufforderung und größere Selbstbehauptung gegenüber Lehrern und Mitschülern, ohne sich dabei aggressiv oder unsozial zu präsentieren. Komplementär sind kooperative Lernformen von Bedeutung, bei denen jeder Schüler eigenverantwortlich Wissen erarbeitet und zu einem gemeinsamen Gruppenziel beiträgt. Dies ermöglicht dem Schüler eine flexible und adaptive Vorbereitung auf Leistungssituationen, was besonders in mündlichen Prüfungssituationen einen erheblichen Vorteil darstellt (Buchwald 2002 und 2003, Hofstede 1986 und 2006).

Die Bedeutung der Dimension *Individualismus-Kollektivismus* zeigt sich vor allem am Interaktionsmuster von Lehrern und Schülern im Unterricht. In individualistischen Regionen wie Westeuropa und Nordamerika wird selbstgesteuertes Lernen gefördert, um Schüler beim Erwerb von Problemlösekompetenz zu unterstützen. In den kollektivistischen Ländern Südamerikas und Ostasiens hingegen wird die Einpassung des Schülers an die Klasse gefordert, um ein durch Sanktionen der Mitschüler beantwortetes Herausstechen zu vermeiden. Höhere Bildung dient dabei als Voraussetzung für späteren gesellschaftlichen Status. Eine erfolgreiche Ausbildung oder ein abgeschlossenes Studium ermöglichen den gesellschaftlichen Aufstieg, der umgekehrt wiederum Ansehen und Stolz der In-Group erhöht (Hofstede 1980). Als Konsequenz kommt Prüfungen in stark kollektivistischen Ländern eine extrem hohe Bedeutung zu, was zu höheren Versagensängsten und eine stärker indirekt ausgerichteten Interaktion mit dem Lehrer führen kann (Triandis 1995a und 1995b, Seipp / Schwarzer 1996). In der Tradition der humanistischen Bildung betrachten individualistische Kulturen höhere

Bildungseinrichtungen als Stätten des persönlichen Wachstums, die für jeden der die Aufnahmebedingungen erfüllt, zugänglich und finanzierbar sein sollten (Hofstede 1986).

In kollektivistisch organisierten Kulturen mit einem stark hierarchisch gegliederten Bildungssystem kann eine individualistische Orientierung der Schüler aber auch von Vorteil sein. Dies ist vor allem in höheren Bildungseinrichtungen wie der Universität der Fall, welche von den Lernenden ein hohes Maß an Eigeninitiative und selbstgesteuertem Lernen erwarten. Beispielsweise konnte Yetim (2003) zeigen, dass türkische Studenten ebenso wie Lehrende mit hohen Individualismuswerten erfolgreicher mit den Anforderungen der wettbewerbsorientierten Umgebung an einer Universität umgehen, im Alltagsleben stärker autonom agieren und neben einem höheren Selbstwert und höherer Selbstwirksamkeit auch eine höhere Lebenszufriedenheit aufweisen.

Einen besonders positiven Effekt auf die Lernleistung der Schüler hat ein Lehrerprofil aus hoher Unsicherheitsvermeidung und hoher Individualismus-Orientierung, das vor allem in Deutschland vorkommt (Eßer 2006). Lehrer mit einer solchen Orientierung zeichnen sich durch eine sehr strukturierte Unterrichtsgestaltung aus, die den Wissensaufbau durch gezielte Fragen steuert, die Schüler dabei aber individuell zur Mitarbeit anregt. Abhängig vom betrachteten Unterrichts- oder Studienfach kann ein solches Muster aber innerhalb desselben Kulturkreises variieren. So konnte Saleh (1998) in einer Studie mit US-amerikanischen Studenten zeigen, dass Studierende der Fächer Kunst, Literatur, Pädagogik und Pflegewissenschaften nur geringe Unsicherheitsvermeidungs- aber hohe Individualismuswerte aufwiesen, was mit der verstärkten Nutzung von intuitiven, selbstbehauptenden und kooperativen Lernstrategien einherging. Studenten der Fachrichtungen Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften dagegen zeichneten sich durch eine kollektive und unsicherheitsvermeidende Orientierung aus. Ein solches Profil war mit einer rational-analytischen Lernweise und dem verstärkten Einsatz von metakognitiven Überwachungsstrategien verbunden, welche ein erfolgreiches Selbststudium ermöglichen aber nur selten in sozialen Lernformen Anwendung finden.

Integriert man die o. g. Befunde, so scheint ein Profil mit gleichzeitig hohen Werten für Individualismus und Kollektivismus eine gute Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung von individualistischen Lernumgebungen und den zugehörigen Leistungssituationen darzustellen. Nach Hofstede ist ein solches Muster nicht vorgesehen, da beide Ausprägungen als antagonistische Pole einer Dimension definiert sind. Beim Vergleich von Emotionen und der Nutzung von Bewältigungsstrategien über

© Interculture Journal 2007 | 4

die Phasen einer Prüfung hinweg konnten jedoch Ringeisen (2007) sowie Ringeisen und Buchwald (2006) zeigen, dass auch gleichzeitig beide Pole hoch oder niedrig ausgeprägt sein können. Personen mit einer hohen individualistischen sowie kollektivistischen Ausprägung zeigten die geringste Belastung und die geringste Angst, verfügten aber über die höchste Selbstbehauptung und nutzten soziale Bewältigungsstrategien am effektivsten. In Übereinstimmung mit der Kategorisierung nach Hofstede (Südafrika als kollektiv, Deutschland als individualistisch) nutzten südafrikanische Studenten eher formale soziale Netzwerke zur Unterstützung, während sich deutsche Studenten vornehmlich ihrem Partner, engen Freunden und ihrer Familie zuwandten.

Eigenschaften wie Konkurrenzdenken und Aggressivität zeigen sich schließlich im Schulalltag *maskuliner* Länder, die den offenen Leistungswettbewerb unter Lernenden fördern. Vor allem für leistungsschwache Schüler ist diese offene Konkurrenz mit einer Absenkung ihres fachspezifischen Selbstkonzeptes, des Selbstwertes und der tatsächlichen Leistungsfähigkeit verbunden (Marsh 1990, Trautwein / Lüdtke / Köller 2006). Als Konsequenz haben einige maskuline Bildungssysteme wie in Deutschland ein mehrgliedriges Schulsystem eingeführt, in dem die Schüler nach ihrer Leistung auf drei Schulformen verteilt werden. Der damit erzielte kurzfristig positive Effekt auf die Schülerleistung wirkt sich jedoch vor allem für schwache Schüler langfristig negativ aus (Köller / Schnabel / Baumert 2001). Als mögliche Folge konnten mit zunehmend maskuliner Orientierung eines Schulsystems steigende Selbstmordraten unter Schülern beobachtet werden. In einem Dreiländervergleich berichtet beispielsweise Polap (2003) die höchsten Quoten für Japan (extrem hohe Maskulinität), gefolgt von Deutschland (hohe Maskulinität) und Korea (geringe Maskulinität).

Neben der Förderung des Wettbewerbs im Unterricht führt eine stark maskuline Orientierung des Bildungssystems zu geschlechtsspezifischen Auswirkungen auf den Status und die Funktion von Lehrkräften (Polap 2003). Lehrerinnen sind demnach am häufigsten im Grundschulbereich zu finden, während sich ihr Anteil in höheren Bildungsinstitutionen immer mehr reduziert. An der Universität mündet diese Entwicklung in einen starken Männerüberhang unter dem Lehrpersonal. Komplementär werden in maskulinen Gesellschaften Lehrer oft nach ihrer fachlichen Qualifikation, nicht aber nach ihrer pädagogischen Eignung bewertet. Der akademische Ruf des Lehrers und seine fachlichen Leistungen bedingen vorrangig seine Auswahl (Hofstede 2006).

In *femininen* Ländern hingegen unterrichtet ein größerer Prozentsatz von Männern im Grundschulbereich, während die

Quote der Professorinnen in den Hochschulen erhöht ist. In Hinblick auf seine Qualifikation werden vom Lehrer soziale Kompetenz, Einfühlungsvermögen und Freundlichkeit erwartet, was sich positiv auf das Klassenklima, die Akzeptanz der Schüler und somit deren Leistung auswirkt. Der durchschnittliche Schüler stellt die Norm dar, offenes Konkurrenzdenken hingegen wird sanktioniert (Hofstede 2006). Als Konsequenz bieten die Bildungssysteme in Skandinavien den Schülern ein vielfältiges Förder- und Unterstützungsprogramm, um Schwächen möglichst zeitnah auszugleichen und ein hohes [soziales] Funktionsniveau der Klasse zu erhalten. Leistungsbezogene Zensuren werden nicht oder eingeschränkt verteilt, während Leistungsverbesserungen über die Zeit hervorgehoben werden. Dies entspricht einer individuellen Bezugsnormorientierung, die das fachspezifische Selbstkonzept der Schüler langfristig stärkt (Köller / Baumert 2001).

4. Kommunikations- und Interaktionsprobleme in interkulturellen Lernumgebungen

Wie im obigen Kapitel dargestellt liegen sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum zahlreiche Studien vor, welche sich mit der Auswirkung kulturspezifischer Profile auf Unterrichtsgestaltung und Interaktionsmuster in der Schule beschäftigen. Komplementär hat sich eine Forschungstradition etabliert, welche die resultierenden Probleme in interkulturellen Lernsettings untersucht. Eine solche Problemanalyse umfasst Interaktionen von Lehrern und Schülern, Gruppenprozesse unter Schülern sowie den Umgang der Lehrer mit Schülerkonflikten. Der Großteil dieser Untersuchungen stammt aus den USA und Japan und berücksichtigt das kulturelle Profil von Lehrenden wie Lernenden. Anstelle des Schulkontextes fokussieren diese Studien größtenteils auf den Hochschulbereich. Deutschsprachige Studien dagegen legen den Fokus auf interkulturelle Schulsettings, aber differenzieren nur selten die genaue kulturelle und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft. Dies erschwert eine tiefergehende Analyse der kulturspezifischen Probleme zwischen Lehrern und bestimmten Migrantengruppen (vgl. Ringeisen / Buchwald / Schwarzer unter Review, Wagner et al. 2001).

4.1. Interaktion von Lehrern und Schülern

Als Antwort auf die mangelnde kulturelle Differenzierung der Schülerschaft haben Ringeisen / Buchwald / Schwarzer (unter Review) die Art und die Häufigkeit von interkulturellen Konflikten im Schulkontext in Abhängigkeit der kulturellen Profile von Lehrern und einer gemischtnationalen Schülerschaft unter-

© Interculture Journal 2007 | 4

sucht. Auf Basis der vier Hofstede-Dimensionen konnten die Autoren zeigen, dass es kein spezifisches Profil gibt, das Probleme in der Interaktion begünstigt, sondern vielmehr dann Konflikte auftreten, wenn die Profile der beteiligten Lehrer und Schüler voneinander abweichen. Die Lehrer zeichneten sich durch geringe Machtdistanz sowie hohe Werte auf den Dimension Unsicherheitsvermeidung, Feminität und Individualismus aus. Diese Lehrergruppe berichtet vor allem Stress und Belastungserleben, wenn sich die interkulturellen Konfliktsituationen durch hohe Maskulinität, hohen Kollektivismus (ethnische Gruppenzugehörigkeit) und geringe Unsicherheitsvermeidung auszeichneten. Beispiele umfassen interkulturelle Konflikte und Gewalt unter Schülern, kulturelle Vorurteile und Stereotype, statusbezogene Probleme mit den Eltern von Migranten sowie mangelnder Respekt vor der Autorität des Lehrers.

Ein vergleichbares Ergebnis berichtet Cohen (2007) an einer gemischtreligiösen Lehrerstichprobe aus Israel, die säkulare Juden, orthodoxe Juden, Kibbutz-Lehrer, Drusen und Araber umfasste. Es zeigte sich, dass weniger die religiöse Grundüberzeugung oder die ethnische Zugehörigkeit der Lehrer die Arbeitszufriedenheit und den Umgang mit Konfliktpotential in multiethnischen Schulklassen bestimmten, sondern die Ausprägung der vier kulturellen Dimensionen nach Hofstede. Mit zunehmender Profilabweichung zwischen Lehrer und Schülerschaft zeigte sich ein wachsendes Konfliktpotenzial im Umgang miteinander, das zusätzlich durch eine unterschiedliche religiöse Grundüberzeugung begünstigt wurde.

In Abweichung zu diesen Befunden schlägt Polap (2003) vor, dass für den ostasiatischen Kulturraum keine allgemeine Profilabweichung zu Kommunikationsproblemen führt, sondern vor allem die Dimensionen Machtdistanz und Individualismus eine Rolle spielen. Nach seiner Auffassung birgt eine Konstellation aus geringer Machtdistanz und hohem Individualismus seitens des Lehrers sowie hoher Machtdistanz und hohem Kollektivismus seitens der Schüler ein erhöhtes Konfliktpotential. Unter der genannten Konstellation könne der Lehrer beispielsweise nur schwer akzeptieren, wenn die Schüler geringes Interesse an Lehr- und Lernvorgängen bei einer maximalen Ergebnisorientierung zeigen, was mit einer geringen Selbstbeteiligung am Unterricht und dem Auftreten eines Sprechers und „Ergebnispräsentators" für das Klassenkollektiv einhergehen kann.

Bei einer Analyse von Erwartungen hinsichtlich des Unterrichtsverhaltens konnten bei spanischen Studenten und ihren US-amerikanischen Dozenten in einem englischsprachigen MBA-Studiengang hingegen nur Unterschiede auf der Dimension Maskulinität-Feminität festgestellt werden (Aram 1994). Wie erwartet zeigten die spanischen Studierenden eine geringe

Maskulinität, strebten anstelle von herausragenden Zensuren eher mittelmäßige Leistungen an und bevorzugten Dozenten, welche freundlich und sozial integrierend agierten. Anstatt eines individuellen Ansporns und öffentlichem Lob für sehr gute Zensuren war es den Studierenden wichtiger, wenn der Dozent ihr Gruppengefühl stärken und den Aufbau kooperativer Lernstrukturen fördern konnte. Im Gegensatz dazu wiesen die Dozenten sehr hohe Maskulinitätswerte auf, verfolgten ein selektives Leistungsprinzip und versuchten, die Studierenden an ihre Leistungsgrenze zu führen. Individuelle Verbesserungen wurden durch Lob verstärkt und exzellente Leistungen vor der Klasse herausgestellt. Diese kulturspezifischen Erwartungen führten zu Spannungen mit den Studierenden, die über den Verlauf der Ausbildung durch gegenseitige Adaptation gemindert werden konnten.

Entgegen seiner Erwartung konnte Aram (1994) keine Unterschiede hinsichtlich der Dimension Untersicherheitsvermeidung finden. Studierende wie Dozenten zeichneten sich durch hohe Werte aus, die sich in einer vergleichbar ausgeprägten Präferenz für genaue Aufgabenstellungen, einer detaillierten Aufgabenbearbeitung und der Suche nach exakten Antworten manifestierte. In Anlehnung an die im vorherigen Kapitel präsentierten Ergebnisse von Saleh (1998) mag das Fehlen von Unterschieden durch fachspezifische Abweichungen im kulturellen Profil der Studierenden begründet sein. Im Vergleich zu spanischen Studenten anderer Fächer wiesen die Teilnehmer des MBA-Studiengangs nach Ansicht von Aram (1994) vermutlich erhöhte Werte auf der Dimension Unsicherheitsvermeidung und Individualismus sowie geringere Werte in der Machtdistanz auf, was sich an hohen Autonomiebestrebungen, einer ausgeprägten Eigenverantwortlichkeit und dem deutlichen Widerstand gegen die Unterrichtsmethoden der amerikanischen Dozenten zeigte.

4.2. Interaktions- und Gruppenprozesse unter Schülern

Neben der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern beeinflussen kulturelle Faktoren vor allem den Umgang von Schülern und Studierenden untereinander. Dies zeigt sich neben der Bewältigung sozialer Konflikte vor allem bei Formen des kooperativen Lernens. Diese Lernformen setzen ein hohes Maß an sozialer Kompetenz, einen kontinuierlichen Austausch über relevante Lerninhalte und die Suche nach gegenseitiger Hilfe als Voraussetzung eines erfolgreichen Wissensaufbaus voraus (Volet / Karabenick 2006). Studien aus den 80er Jahren identifizierten die Vermeidung von Unterstützung und eine geringe Motivation zum kontinuierlichen Austausch als Merkmale von hoch individualistischen Studenten, welche auf diese Weise ihre Unabhängigkeit und Individualität bewahren und Abhängigkeiten ver-

© Interculture Journal 2007 | 4

meiden wollten (Fisher / Nadler / Whitcher-Alagna 1982, Nadler 1998, Nelson-Le Gall 1981 und 1985). Neuere Studien berichten ein vergleichbares Ergebnismuster jedoch für hoch kollektivistische Stichproben, während für individualistische Studenten eine stärkere Tendenz zum Aufsuchen von Unterstützung, ein kooperativer und offener Austausch in Lerngruppen und die Initiierung gemeinsamer Lernprozesse beobachtete werden konnte (Taylor et al. 2004, Volet / Karabenick 2006).

Neben konstruktivem Konfliktverhalten konnten die o. g. Unterschiede zwischen kollektivistischen und individualistischen Studenten in einer Studie mit chinesischen (hoch kollektivistisch) und US-amerikanischen Studenten (hoch individualistisch) auch für negatives Gruppenverhalten differenziert werden (Leung / Bond 1982). Beide Stichproben wurden mit einer kooperativen Lernsituation konfrontiert, in der ein Kommilitone die Fertigstellung eines gemeinsamen Projektes entweder behinderte oder stark vorantrieb. Beide Länderstichproben befürworteten das antreibende Verhalten und sanktionierten die Behinderung, doch waren beide Tendenzen unter den chinesischen Studenten deutlich jedoch geringer ausgeprägt als für die amerikanischen Kommilitonen. Offensichtlich bedeutet ein geringes Herausstechen aus der Gruppe für die Chinesen die zentrale Verhaltensmotivation, um Harmonie, Loyalität und Integrität in der Lerngruppe zu erhalten. Die Qualität und Wirkung des Verhaltens - positiv wie negativ – spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle.

Die Bedeutung der Dimension Maskulinität-Feminität für Interaktionsmuster und das Konfliktverhalten von Studenten stand im Mittelpunkt einer anderen Studie. Leung et al. (1990) konnten bestätigen, dass niederländische Studenten (hoch feminin) im Vergleich zu ihren kanadischen Kommilitonen (hoch maskulin) einen sich anbahnenden Streit in einer Gruppe mit größerer Wahrscheinlichkeit übersehen bzw. nicht auf die Provokation reagieren. Zur Konfliktlösung bevorzugten die Niederländer verstärkt vermittelnde Strategien, welche die Gruppeharmonie förderten und keinem der Beteiligten einen Gesichtsverlust beibrachten. Die Kanadier hingegen reagierten sehr schnell auf eine Provokation und benutzten dabei eher konfrontative Strategien. Neben den offensichtlichen Unterschieden im Verhalten konnten die Autoren anhand eines anschließenden Interviews bestätigen, dass in Abhängigkeit der Ausprägungsstärke von Maskulinität-Feminität auch Unterschiede in den parallel ablaufenden Bewertungsprozessen auftraten. Von beiden Studentengruppen wurde die bevorzugte Strategie als optimal angesehen, um Kontrolle über den Konflikt zu erlangen und die Spannungen zu reduzieren. Entscheidend für die Wahl war für beide Gruppen dabei nicht das objektive Maß der Spannungsreduktion, sondern die subjektiv wahrgenommene Effektivität der Strategie.

Ein vergleichbares Ergebnis konnten Paulus et al. (2005) für die Bedeutung von Machtdistanz im Kontext von interkulturellen Arbeitsteams an einer US-amerikanischen Hochschule feststellen. Anhand multimodaler Datenquellen wie Beobachtungen, Interviews und Fragebogen ließ sich nachweisen, dass die individuelle Ausprägung von Machtdistanz sich sowohl auf Interaktionen der Studenten innerhalb der eigenen Arbeitsgruppe als auch auf Intergruppenverhalten auswirkte. Eine geringe Machtdistanz der Gruppenmitglieder unterstützte den Aufbau einer kollektiven Identität, bei der ein gemeinsames Arbeitsziel im Vordergrund steht, jedoch jeder eigenverantwortlich zum Erfolg der Gruppe beiträgt. Parallel konnten auf diese Weise Differenzen innerhalb der Arbeitsteams minimiert werden, während sich Konflikte mit den anderen Gruppen verstärkten. Bei hoher Machtdistanz zeigten sich sowohl innerhalb als auch zwischen den Gruppen vermehrt Konflikte.

4.3. Umgang des Lehrers mit Konflikten unter Schülern

Neben der Lehrer-Schüler-Interaktion und dem Kooperationsverhalten innerhalb einer Lerngruppe zeigte sich die Auswirkung der Dimension Individualismus-Kollektivismus auch im Umgang des Lehrers mit Konflikten unter den Schülern. Dies wird beispielsweise an den Ergebnissen einer Vergleichstudie zwischen japanischen (kollektivistisch) und australischen Lehramtsreferendaren (individualistisch) deutlich, die zu ihren Einstellungen und dem Umgang mit Bullying innerhalb eines Klassenverbandes befragt wurden (Nesdale / Naito 2005). In Anlehnung an die oben dargestellten Befunde von Leung und Bond (1982) gab es im Hinblick auf die Einstellung zum Bullying nur geringe Unterschiede zwischen den beiden Stichproben. Beide Referendargruppen verurteilten Bullying, sprachen sich deutlich gegen eine Toleranz dieses Phänomens im Klassenverbund aus und präferierten den helfenden Eingriff des Lehrers. Im Hinblick auf das tatsächliche Verhalten jedoch zeigten die australischen Lehrer eine stärkere Tendenz, schlichtend und helfend einzugreifen während die Japaner das Bullying eher tolerierten oder gar unterstützten. Entgegen der Erwartung zeigten sich die stärksten Unterschiede zwischen Männern (tolerierten Bullying) und Frauen (griffen helfend ein) über die Kulturgrenzen hinweg, was offenbar einen noch stärkeren Einfluss der Dimension Maskulinität- Feminität nahelegt.

5. Fazit und Ausblick

Die in den vorherigen Abschnitten vorgestellten Studienergebnisse belegen eindrucksvoll, dass sich das kulturelle Profil von Lehrern wie Schülern sowohl auf die Gestaltung des Unter-

© Interculture Journal 2007 | 4

richts, das gemeinsame Interaktionsverhalten als auch den Umgang mit Konflikten im Schul- und Ausbildungskontext auswirkt. Diese Profile spiegeln das individuelle Ausprägungsmuster auf den vier von Hofstede (1980, 1986, 2006) vorgeschlagenen Kulturdimensionen wider und können abhängig vom jeweiligen Herkunftsland entsprechend stark voneinander abweichen. Das individuelle Ausprägungsmuster wirkt unbewusst als Filter, durch den das Verhalten von Lehrern und Mitschülern (Schülerperspektive) bzw. Schülern und Kollegen (Lehrerperspektive) wahrgenommen und interpretiert wird. Als Folge können kulturbedingte Unterschiede im Verhalten, Fühlen und Denken im Unterrichtskontext nicht als solche erkannt werden und zugrunde liegende Ursachen werden entsprechend falsch interpretiert. Bei Lehrern treten dadurch verstärkt Stress und Belastungen auf (z. B. Nassar-McMillan et al. 2006, Ringeisen et al. 2007), vor allem wenn Lehrer sich über ihre eigenen kulturspezifischen Erwartungen an das Verhalten der Schüler nicht bewusst sind.

Um Belastungen im Schulkontext zu reduzieren wurde in den letzten Jahren eine Reihe von Konzepten zur Förderung des interkulturellen Lernens entwickelt. Die meisten dieser Konzepte fokussieren auf Schüler und können als Teil des Unterrichts in das Curriculum integriert werden (z. B. Göbel / Hesse 2004, Siu / Lam 2005). So empfiehlt Hofstede (1980, 1986) die Zusammenstellung von interkulturell gemischten Klassen, die für kooperative Lerneinheiten vom Lehrer regelmäßig in Kleingruppen aufgeteilt werden sollten. Der Lehrer kann diese Kleingruppentechnik zeitlich variabel aber als regelmäßigen Bestandteil des didaktischen Repertoires einsetzen, um sowohl das problemorientierte und selbstständige Lernen als auch das interkulturelle Verständnis unter den Schülern zu fördern. In kollektivistischen Kulturen sei damit zu rechnen, dass jede Gruppe einen Sprecher auswählt, der bei variablen Gruppenzusammensetzungen nach dem Rotationsprinzip wechselt und so Sprecheranteile für jeden Schüler ermöglicht.

Dem Lehrer kommt bei diesen Ansätzen eine Doppelfunktion zu, da er Wissen über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede vermitteln und ausländische Schüler in die Lerngemeinschaft integrieren soll. Der Erfolg eines solchen Programms setzt interkulturelle Kompetenzen voraus, obwohl die meisten Lehrkräfte kaum Erfahrung mit multinationalen Lernumgebungen aufweisen (Bender-Szymanski / Hesse / Göbel 2000, Bender-Szymanski 2001, Eckhart 2005). Folglich ergibt sich ein hoher Bedarf zur Förderung interkultureller Kompetenz bei Lehrern. Entsprechende Schulungskonzepte fehlen sowohl in der Hochschulausbildung als auch in der beruflichen Weiterbildung bisher nahezu völlig (Davis 2005, Leenen / Grosch 1998). Als Antwort schlagen Fisher und Waldrip (1999) vor, die interkultu-

relle Kompetenz von Lehrern durch berufsbegleitende Schulungen kontinuierlich auszubauen, um Ihr Verständnis für kulturelle Unterschiede im Arbeitsverhalten, Lernpräferenzen und den Interaktionsmustern von Schülern im Unterricht zu fördern und ein adaptives Reagieren zu ermöglichen.

Literatur

Aram, J. D. (1994): Expectations and adaptations in cross-cultural education. An American-style MBA program in Spain. *International Journal of Organizational Analysis 2(4)*, S. 418-432.

Bender-Szymanski, D. (2001): Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In: Auernheimer, G. / van Dick, R. / Petzel, T. / Wagner, U. (Hg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske und Budrich, S. 63-97.

Bender-Szymanski, D. / Hesse, H.-G. / Göbel, K. (2000): Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Goglin, I. / Nauck, B. (Hg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramma Faber*. Opladen: Leske + Budrich, S. 213-243.

Bennett, M. (1993): Towards Ethnorelativism. A developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: M. Paige (Hg.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, S. 21-72.

Bennett, J. / Bennett, M. J. / Allen, W. (2003): Developing intercultural competence in the language classroom. In: Lange, D. L. / Paige, M. R. (Hg.): *Culture as the core. Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich: Information Age Publishers, S. 237-270.

Bodas, J. / Ollendick, T. H. (2005): Test anxiety. A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review 8 (1)*, S. 65-88.

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

Buchwald, P. (2003): The relationship of individual versus communal state-trait Coping and Trust, Empathy, and Responsibility. *Anxiety, Stress, and Coping 16(3)*, S. 307-320.

Cohen, A. (2007): An Examination of the Relationship Between Commitments and Culture among Five Cultural Groups of Israeli Teachers. *Journal of Cross-Cultural Psychology 38 (1)*, S. 34-49.

Davis, B. M. (2005): *How to Teach Students Who Don't Look Like You. Culturally Relevant Teaching Strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Eckhart, M. (2005): Das Potenzial vielfältig zusammengesetzter Schulklassen. Soziale Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts von in- und ausländischen Kindern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 74 (1)*, S. 15-27.

Eßer, R. (2006): Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr. Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11* (3). Online Dokument: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Esser1.htm [Zugriff am 02.01.2007].

© Interculture Journal 2007 | 4

Fisher, J. D. / Nadler, A. / Whitcher-Alagna, S. (1982): Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin 91 (1)*, S. 27-54.

Fisher, D. L. / Waldrip, B. G. (1999): Cultural Factors of science Classroom learning Environments, teacher-Student Interaction and Student outcomes. *Research in Science & Technological Education 17 (1)*, S. 83-96.

Geertz, C. (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Göbel, K. / Hesse, H. G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht - eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik 50 (6)*, S. 813-834.

Göbel, K. / Hesse, H.-G. (i. D.): Interkulturelle Kompetenz - ist sie erlernbar oder lehrbar? Konzepte für die Lehrerbildung, die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung. In: Mertens, G. / Frost, U. / Ladenthin, V. / Böhm, W. (Hg.): *Handbuch für Erziehungswissenschaften*. Paderborn: Schöningh Verlag.

Helmke, A. / Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie - Pädagogische Psychologie. Band III - Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.

Henderson, R. W. (1980): Social and emotional needs of culturally diverse children. *Exceptional Children 46 (8)*, S. 598-605.

Herbrand, F. (2000): *Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil in einer globalisierenden Wirtschaft*. Bern: Haupt Verlag.

Hofstede, G. (1980): *Culture `s consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.

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

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

Jamieson, D. W. / Thomas, K. W. (1974): Power and conflict in the student-teacher relationship. *Journal of applied Behavioral science 10 (3)*, S. 312-336.

Klenowski, V. (2006): Learning oriented assessment in the Asia Pacific region. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice 13* (2), S. 131-134.

Köller, O. / Baumert, J. (2001): Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 15* (2), S. 99-110.

Köller, O. / Schnabel, K. U. / Baumert, J. (2001): Der Einfluss Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 32 (2)*, S. 70-80.

Leenen, W. R. / Grosch, H. (1998): Interkulturelles Training in der Lehrerbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die Politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 319-333.

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

Leung, K. / Bond, M. H. (1982): How Chinese and Americans reward task-related contributions. A preliminary study. *Psychologia - An International Journal of Psychology in the Orient 25 (1)*, S. 32-39.

Leung, K. / Bond, M. H. / Carment, D. W. / Krishnan, L. / Liebrand, W. B. G. (1990): Effects of cultural femininity on preference for methods of conflict processing. A cross-cultural study. *Journal of Experimental Social Psychology 26 (5)*, S. 373-388.

Lieh-Mak, F. / Lee, P. W. / Luk, S. L. (1984): Problems encountered in teaching Chinese parents to be behavior therapists. *Psychologia - An International Journal of Psychology in the Orient 27 (1)*, S. 56-64.

Lissmann, U. / Paetzold, B. (1988): Differentialpsychologische Effekte von Schülerselbstkorrektur und Häufigkeit der Leistungsrückmeldung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 9 (1)*, S. 51-68.

Mandl, H. / Gruber, H. / Renkl, A. (1993): Kontextualisierung von Expertise. In: Mandl, H. M. / Dreher, K. / Kornadt, H.-J. (Hg.): *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext*. Göttingen: Hogrefe, S. 203-228.

Marsh, H. W. (1990): Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and English self- concepts. *Journal of Educational Psychology 82 (1)*, S. 107-116.

Martin, A. J. / Marsh, H. W. (2006): Academic resilience and its psychological and educational correlates. A construct validity approach. *Psychology in the Schools 43 (3)*, S. 267-281.

Nadler, A. (1998): Relationship, esteem, and achievement perspectives on autonomous and dependent help seeking. In: S. A. Karabenick (Hg.): *Strategic help seeking. Implications for learning and teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, S. 61-93.

Nassar-McMillan, S. C. / Karvonen, M. / Young, C. / L. Abrams (2006): Multicultural Competencies and Teacher Stress. Implications for teacher preparation, practice, and retention. In: Lambert, R. G. / McCarthy, C. L. (Hg.): *Understanding Tachers Stress in an Age of Accountability*. Greenwich: Information Age Publishers, S. 87-104.

Nelson-Le Gall, S. A. (1981): Help-seeking. An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review 1 (3)*, S. 224-246.

Nelson-Le Gall, S. A. (1985): Motive-outcome matching and outcome foreseeability. Effects on attribution of intentionality and moral judgments. *Developmental Psychology 21 (2)*, S. 332-337.

Nesdale, D. / Naito, M. (2005): Individualism-Collectivism and the Attitudes to School Bullying of Japanese and Australian Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology 36 (5)*, S. 537-556.

Paulus, T. M. / Bichelmeyer, B. / Malopinsky, L. / Pereira, M. / Rastogi, P. (2005): Power distance and group dynamics of an international project team. A case study. *Teaching in Higher Education 10 (1)*, S. 43-55.

Polap, K. (2003): Lokales Lehren. Warum das koreanische Bildungssystem so ist wie es ist. *DaF-Szene Korea 18. Online Dokument:* http://www.lvk-info.org/nr18/lvk-18polap.htm [Zugriff am 03.11.2006].

Ringeisen, T. / Buchwald, P. (2006): Better take three than two. The tripartite model of self construal and exam-related coping. In: Buchwald, P. (Hg.): *Stress and Anxiety. Application to Health, Work Place, Community, and Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Press, S. 367-387.

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 Internationalisierung an Hochschulen 4*, S. 4-38.

Ringeisen, T. (2007): *Exam-related emotions and coping in Germany and south Africa. A multilevel analysis of cultural variability by means of the tripartite self-construal model.* Unveröffentlichte Doktorarbeit. Bergische Universität Wuppertal.

Ringeisen, T. / Buchwald, P. / Trautner, H. M. / Schwarzer, C. (2007): *Strains and conflicts among teachers in multicultural school settings. Antecedents and consequences*. Papier angenommen auf dem European Congress of Psychology in Prag.

Ringeisen, T. / Spanowski, M. / Trautner, H. M. (i. D.): Interkulturelle Kompetenz im Schulalltag. Entwicklung eines Training für Lehrkräfte im Bereich der Aus- und Weiterbildung. In: Krämer, M. / Preiser, S. / Brusdeylins, K. (Hg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation in Aus-, Fort- und Weiterbildung.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ringeisen, T. / Buchwald, P. / Schwarzer, C. (unter Review): Intercultural stressors at school: Implications for symptomatology, coping and prevention in teachers-in-training. In: Collins, K. M. T. / Onwuegbuzie, A. J. / Jiao, Q. G. (Hg.): *Toward a broader understanding of stress and coping. Mixed methods approaches*. Greenway: Information Age Publishing.

Saleh, A. I. (1998): The nexus of brain hemisphericity, personality types, temperaments, learning styles, learning strategies, gender, majors, and cultures. *Dissertation Abstracts International Section A - Humanities and Social Sciences 58 (8-A)*, S. 3004.

Schwarzer, C. / Zeidner, M. (1996): Perceptions of Academic Stress in Israeli and German University Students. A Cross-cultural Study. In: Schwarzer, C. / Zeidner, M. (Hg.): *Stress, Anxiety, and Coping in Academic Settings*. Tübingen: Francke, S.69-92.

Seidel, T. / Rimmele, R. / Prenzel, M. (2005): Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction 15 (6)*, S. 539-556.

Seipp, B. / Schwarzer, C. (1996): Cross-cultural anxiety research. A review. In: Schwarzer, C. / Zeidner, M. (Hg.): *Stress, anxiety, and coping in academic settings*. Tübingen: Francke, S. 13-68.

Siu, K. W. M. / Lam, M. S. (2005): Early Childhood Technology Education. A Sociocultural Perspective. *Early Childhood Education Journal 32 (6)*, S. 353-358.

Spinath, B. (2002): Entwicklung motivationaler Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als gemeinsame Aufgabe von Schule und Universität. In: Spinath, B. / Heise, E. (Hg.): *Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen. Dokumentation des 5. Dortmunder Symposiums für Pädagogische Psychologie*. Hamburg: Verlag Dr Kovac, S. 69-83.

Stroebe, W. (1976): Is social psychology really that complicated? A review of Martin Irle's Lehrbuch der Sozialpsychologie. *European Journal of Social Psychology 6 (4)*, S. 509-511.

Stubbs, M. / Delamont, S. (1976): *Explorations in classroom observation.* Chichester: Wiley.

Taylor, S. E. / Sherman, D. K. / Kim, H. S. / Jarcho, J. / Takagi, K. / Dunagan, M. S. (2004): Culture and social Support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology 87 (3)*, S. 354-362.

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

Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik 14 (3)*, S. 137-150.

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

Trautner, H. M. (2002): Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz/PVU, S. 648-674.

Trautner, H. M. (2003): Geschlechterkategorien und Identität im Jugendalter. In: Neuland, E. (Hg.): *Jugendsprache - Jugendliteratur - Jugendkultur.* Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 29-47.

Trautwein, U. / Lüdtke, O. / Köller, O. (2006): Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Achievement: How the Learning Environment Moderates the Dynamics of Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology 90* (2), S. 334-349.

Triandis, H. C. (1984): Toward a psychological theory of economic growth. *International Journal of Psychology 19 (1)*, S. 79-95.

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

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

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

Volet, S. / Karabenick, S. A. (2006): Help Seeking in Cultural Context. In: Karabenick, S. A. / Newman, R. S. (Hg.): *Help seeking in academic setting. Goals, groups, and contexts.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, S. 117-150.

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

Weinert, F. E. (1999): *Konzepte der Kompetenz.* Paris: OECD.

Yetim, U. (2003): The impacts of individualism/collectivism, self-esteem, and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Social Indicators Research 61* (3), S. 297-317.