

Interkulturelle (China-)Kompetenzen I

Der Kursansatz *get_connected* zur Förderung der Zusammenarbeit auf Augenhöhe in kulturell gemischten Teams

Gabriele Thelen & Helena Obendiek

Abstract: Der Artikel stellt den methodisch-didaktischen Ansatz *get_connected* zur Förderung der Zusammenarbeit in kulturell gemischten Teams vor. Mit diesem Ansatz reagiert die HTWG Konstanz auf die langjährige Erfahrung, dass sich trotz grundsätzlich optimaler struktureller Bedingungen für interkulturelles Lernen – mit regelmäßiger Teilnahme chinesischer Studierender im Fachstudium an der deutschen Hochschule – beiderseitige Vorurteile über »die anderen« nicht automatisch auflösen, sondern sich sogar verstärken können. In der konkreten Zusammenarbeit zeigt sich, dass das eigene Handeln oftmals hinter dem für sich selbst formulierten Anspruch an kulturell adäquates Verhalten zurückbleibt. Mit Methoden des erfahrungsbasierten interkulturellen Lernens und insbesondere durch die von den Lehrenden als Coachinnen bzw. Coaches begleitete Arbeit mit Emotionen in kulturell gemischten (deutsch-chinesischen) Gruppen werden die Studierenden darin unterstützt, als Vorbereitung auf eine zukünftige Tätigkeit in international vernetzten Teams ihr Kommunikationsverhalten zu reflektieren, den Perspektivenwechsel sowie neue emotionale bzw. kommunikative Strategien einzüuben und damit ihre interkulturelle Handlungskompetenz – auch im deutsch-chinesischen Dialog – zu verbessern. Der Beitrag stellt den im Rahmen von design-based research über mehrere Semester hinweg (weiter-)entwickelten Ansatz *get_connected* und seine Umsetzung in einem Kursformat zum Erwerb interkultureller (China-)Kompetenz für Studierende aller Fachrichtungen vor. Die konkreten Erfahrungen bei der (Online-)Durchführung des Kurskonzepts im Sommersemester 2021 an der HTWG Konstanz unter Einbeziehung chinesischer (und internationaler) Studierender der Partnerhochschule Beijing Institute of Technology werden im Folgekapitel (Beitrag von Thelen, Bai und Obendiek) dargestellt.

1 Über die Entwicklung von *get_connected* als methodisch-didaktischem Ansatz zur Unterstützung produktiver Arbeit in kulturell gemischten (deutsch-chinesischen) Gruppen an der Hochschule

Kursangebote zum interkulturellen Kompetenzaufbau gehören heutzutage als flankierende Maßnahme selbstverständlich in den Hochschulalltag. Spätestens mit der Bologna-Erklärung von 1999 haben sich europäische Hochschulen dazu verpflichtet, die internationale Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit ihrer Studierenden zu fördern (vgl. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education 2005; Görgmeier 2011). Wichtigste Maßnahme hierzu ist die Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden. Auch die deutsche Hochschulrektorenkonferenz sieht in der Internationalisierung einen zentralen Faktor der Zukunftsfähigkeit deutscher Hochschulen und fordert diese auf, Studium und Lehre zu internationalisieren, Maßnahmen des *Studiums zu Hause* (*internationalization@home*) zu stärken und eine *Willkommenskultur* zu etablieren (vgl. HRK o.J.). Inzwischen hat fast jede deutsche Hochschule Internationalisierung als ein strategisches Kernziel in ihren Leitlinien formuliert.

Bei aller Förderung internationaler Mobilität zeigt sich, dass Studierende allein durch einen Aufenthalt in einem ausländischen Bildungsumfeld nicht automatisch auch eine internationale Denkweise entwickeln (vgl. Vande Berg et al. 2012).¹ Entsprechend führt auch die regelmäßige Teilnahme von internationalen Studierenden am Unterricht bei lokalen Studierenden nicht zwangsläufig zu interkulturellem Kompetenzerwerb (vgl. Leask/Carroll 2011). Dieses Phänomen wurde auch an der Hochschule Konstanz – Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG) deutlich. Die langjährige Beobachtung, dass sich interkulturelles Lernen auch unter hierfür vermeintlich optimalen Studienbedingungen in der Fakultät für Wirtschafts-, Kultur- und Rechtswissenschaften schwierig gestaltet, führte zu der Entwicklung des hier vorgestellten methodisch-didaktischen Ansatzes *get_connected*, der an der HTWG Konstanz in verschiedenen Kursformaten Anwendung findet.

In der Fakultät studieren inländische und asiatische Studierende, zum Teil gemeinsam, in parallel aufgebauten international ausgerichteten Studiengängen, in denen wirtschaftswissenschaftliche Inhalte je nach Zielgruppe mit einer asiatischen Fremdsprache bzw. Deutsch als Fremdsprache und entsprechenden Regionalstudien kombiniert werden.² Da beide Studierendengruppen sich fachlich auf den jeweils anderen Sprach- und Kulturraum spezialisieren, konnte von einem intrinsischen Interesse

-
- 1 Ebenso stellt sich aktuell die Frage, inwieweit allein die durch die technologische Entwicklung erleichterten Möglichkeiten, sich über andere Kulturen zu informieren und virtuell Kontakt zu Personen mit anderem Sozialisationshintergrund aufzunehmen, die interkulturelle Kompetenz erhöhen.
 - 2 Das Bachelorprogramm »Wirtschaftssprachen Asien und Management« mit integriertem Auslandsjahr in Asien wird in den Vertiefungsrichtungen »China« und »Südost-/Südasien« angeboten. Für die Studierenden der China-Vertiefung ist ein Doppelabschluss mit der Qingdao University möglich. Das *Double-degree*-Programm »Wirtschaftssprache Deutsch und Tourismusmanagement« richtet sich an Studierende der Partnerhochschulen in Asien und beinhaltet einen zweijährigen Studienabschnitt an der HTWG. Im Masterprogramm »International Management Asia-Europe«

aneinander und damit von einem impliziten interkulturellen Lerneffekt ausgegangen werden. Diese Erwartung erschien zudem berechtigt, da in den Curricula der jeweiligen Studierendengruppen Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Kommunikation integriert sind. Die Praxis zeigte jedoch, dass selbst in diesem optimalen Setting Studierende aus Asien und Deutschland wenig Kontakt miteinander aufgenommen haben. Vielmehr war zu beobachten, dass sich trotz der Präsenz von Vertreter*innen der Zielregionen in der gleichen Lehreinheit oder auch im gleichen Unterricht sowie kognitiver Auseinandersetzung mit den Herausforderungen interkultureller Kommunikation bestehende negative Vorannahmen voneinander in der Praxis des gemeinsamen Studiums oft eher zu bestätigen schienen. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn in kulturell gemischten Lerngruppen die gemeinsame Arbeit von Seiten der Dozierenden nicht durch Methoden der erfahrungsorientierten Auseinandersetzung über unterschiedliche Arbeitsweisen und Kommunikationsstile unterstützt wurde. Es wurde deutlich, dass ein Großteil der Studierenden die Vorteile des Studiums in kulturell gemischten Gruppen nur nutzen kann, wenn kulturelle Unterschiede, Selbstbild und Fremdzuschreibungen sowie emotionale Reaktionen auf die anderen nicht nur auf kognitiver Ebene thematisiert, sondern in der Praxis der gemeinsamen Teamarbeit persönlich erfahrbar gemacht wurden. Daraus ergab sich die Fragestellung, wie entsprechende Prozesse im Unterrichtsgeschehen bestmöglich erlebbar gemacht und bearbeitet werden können.

Die Vorbereitung von Studierenden auf zukünftige Herausforderungen als Arbeitskräfte und Gestaltende in einer global vernetzten Welt erfordert also mehr als ein Fachstudium in – idealerweise – kulturell gemischten Gruppen, wie z.B. in internationalen *Double-degree*-Programmen. Vielmehr sollte die aktive und (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit Herausforderungen der interkulturellen Zusammenarbeit von einem gezielten Coaching durch die Lehrenden begleitet werden. Allerdings erfordert dies von den Lehrpersonen neben ihrer fachlichen Expertise auch spezielle didaktische Kenntnisse sowie das Engagement, neben der reinen Wissensvermittlung den Aufbau interkultureller Handlungskompetenzen intensiv zu begleiten.

In diesem Artikel stellen wir den methodisch-didaktischen Ansatz *get_connected* und dessen Umsetzung in einem Kurskonzept vor, das sich an Studierende aller Nationalitäten und Fachrichtungen richtet, die sich auf einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt vorbereiten oder Kompetenzen für eine zukünftige Tätigkeit im internationalen Kontext erwerben möchten. Gleichzeitig ermöglicht das Kurskonzept eine bessere Integration internationaler Studierender in den deutschen Hochschulalltag. Bei der Konzeption des Kurskonzepts haben wir uns im Sinne eines *scholarship of teaching and learning* als Lehrende zugleich auch forschend mit der eigenen Lehre auseinandergesetzt (vgl. z.B. Huber 2014; Huber/Reinmann 2020).³ Die konkrete Umsetzung der ausge-

besteht die Option eines *double degree* mit der Southern Taiwan University of Science and Technology.

3 Mit dem Ansatz »Forschen durch Gestalten«, der insbesondere in der internationalen Bildungsforschung Anwendung findet, wird eine Verknüpfung der wissenschaftlichen Zielsetzung der Forschung (in unserem Fall die Bedingungen der Entwicklung bestimmter interkultureller bzw. kommunikativer Teilkompetenzen) mit der praktischen Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Lehre angestrebt. Voraussetzung für die Doppelfunktion als Lehrende und Forschende im Prozess

arbeiteten Kursidee in einem virtuellen Format im Sommersemester 2021 und die in diesem Kurs erzielten Lerneffekte werden im Folgekapitel dokumentiert (siehe Beitrag von Thelen, Bai und Obendiek). Die detaillierte Beschreibung des Kurskonzepts und der Erfahrungsbericht zur konkreten Umsetzung sollen die Übertragung der vorgestellten Methoden auf andere (Hoch-)Schulkontexte, ggf. auch als virtuelle Lehrveranstaltung ermöglichen.

Mit der Vorstellung unseres Kurskonzepts zeigen wir exemplarisch auf, wie Studierende aus unterschiedlichen (kulturellen) Kontexten an das gemeinsame Arbeiten in kulturell gemischten Teams herangeführt werden können. Die für uns überraschend positive Erfahrung mit dem Abhalten des Kurses im Onlineformat seit dem Sommersemester 2020 eröffnet auch neue Möglichkeiten: Studierende aus verschiedenen internationalen Standorten können in der Lehrveranstaltung zusammengebracht werden. Der Kurs bietet damit Potential für eine weltweite internationale Vernetzung auch der Studierenden, die kein Auslandssemester absolvieren (können). Neben allen Nachteilen des elektronisch vermittelten menschlichen Kontakts ergibt sich hiermit der Vorteil eines möglichst heterogenen Settings, in dem Studierende aus einer Vielzahl von Ländern mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen das Arbeiten in internationalen Teams erproben können. Für das hier vorgestellte Kurskonzept ergeben sich demnach zwei Optionen mit jeweils angepasstem Profil, die beide bereits erfolgreich umgesetzt wurden:

- Präsenzunterricht: Deutsche Studierende nehmen an einer Exkursion nach China teil. Ein Element des Exkursionsprogramms ist der Besuch eines interkulturellen Kurses (z.B. als dreitägige Blockveranstaltung) an der chinesischen Partnerhochschule. Der Kompetenzerwerb erfolgt gemeinsam mit chinesischen Studierenden und ggf. anderen internationalen Studierenden an der chinesischen Partnerhochschule.
- Onlineunterricht: Der Kurs wird mit den gleichen Zielgruppen online über ein Semester hinweg mit einem wöchentlichen gemeinsamen Unterrichtstermin (zwei SWS) durchgeführt. Dazu kommen von den Studierenden selbstständig durchgeführte Treffen in kulturell gemischten Teilgruppen, die von Sprechstunden mit den Lehrenden begleitet werden. Der Workload kann entsprechend dem Kursniveau (BA oder MA) angepasst werden. Ein wesentlicher Bestandteil des Konzepts ist es, den Unterricht in der Gesamtgruppe inhaltlich flexibel je nach Arbeits- und Diskussionsstand in den regelmäßigen studentischen Teilgruppensitzungen zu gestalten.

einer *design-based research* sind umfangreiche Methodenkenntnisse. Siehe hierzu z.B. McKenney/ Reeves 2012.

2 Lernziel - Förderung interkultureller Handlungskompetenz

2.1 Interkulturelle Kompetenz als Handlungskompetenz

Auch wenn *interkulturelle Kompetenz* inzwischen ein gängiger Begriff unserer Alltags- sprache ist, bleibt er im wissenschaftlichen Kontext bislang unscharf definiert. Dabei zeigen sich definitorische Schwierigkeiten sowohl hinsichtlich des zugrundeliegenden Konzepts von Kultur als auch bezüglich der darauf aufbauenden Vorstellung einer entsprechenden interkulturellen Kompetenz.

Dass *Kultur* nicht mit *Nation* gleichzusetzen ist, gilt heutzutage als Binsenweis- heit. Ein komplexeres Verständnis von Kultur impliziert auch eine Ausdifferenzierung dessen, was als *inter-kulturelle* Begegnung zu verstehen ist: Wenn Kultur im weitesten Sinne als ein Set erlerner gruppenspezifischer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster definiert wird, die mit bestimmten (Verhaltens-)Interpretationen und einer bestimmten Normalitätserwartung verbunden sind, sind Menschen immer Mitglieder unterschiedlicher Kulturen.⁴ Denn einerseits sind natürlich auch die durch staatliche Institutionen oder regional bzw. sprachlich verwurzelte Traditionen vermittelten »Nationalkulturen« nur vermeintlich einheitliche und unveränderliche Systeme, die tatsächlich in sich vielfältig fragmentiert, durch Überlappungen, Austausch und gegenseiti- tige Durchdringung mit anderen kulturellen Systemen gekennzeichnet und einem ste- tigen Wandel unterworfen sind. Schließlich leben wir in einer durch Globalisierung und Digitalisierung gekennzeichneten modernen Weltgesellschaft, in der Individuen unter- schiedlicher kultureller Hintergründe in permanentem Austausch miteinander stehen. Gleichzeitig sind Menschen immer Mitglieder einer Vielzahl sozialer Gruppen, die sich aufgrund verschiedener Diversitätsdimensionen (wie z.B. Geschlecht, Alter, Schicht, sexuelle Orientierung) *kulturell* (im obigen Sinne) unterscheiden können. Wir alle sind also in komplexen kulturellen Bezügen und Kontexten sozialisiert und damit sowohl kulturell divers als auch einzigartig.

Trotz aller Heterogenität, Fluidität und Überlappung kultureller Einflüsse ist *kul- turelle Prägung* auch in der globalisierten Weltgesellschaft weiterhin ein wirkmächtiges Kriterium menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns. Denn der Mensch bleibt in seinen permanenten Bewusstseins- und Sinngebungsprozessen immer gebunden an eine »kulturelle Besonderung als eine[r] Universalie des menschlichen »in-der-Welt- Seins« (Clifford Geertz zit.n. Leenen 2019: 16). Ständig positionieren wir uns gegen- über bestimmten kulturellen Präferenzen, Deutungsmustern und Handlungsimpulsen, indem wir diese, zumeist unbewusst bzw. unreflektiert, annehmen oder ablehnen. *Kul- turelle Prägung* ist also immer subjektiv und individuell. Um sie zu verstehen, ist es notwendig, »die kulturellen Akteure in den Blick zu nehmen, die ständig Bedeutung ar- tikulieren, Äußerungen in ihrem Umfeld wahrnehmen und erinnern, sie kognitiv und emotional verarbeiten und sie ähnlich oder modifiziert weitertragen« (ebd.: 15). Kul- turelle Vorstellungen existieren also nicht im luftleeren Raum, sondern werden über

4 Ein viel zitierter Klassiker zum Thema Kultur ist die Sammlung von mehr als 164 Definitionen durch Kröber und Kluckholm (vgl. 1952). Für eine aktuellere Zusammenstellung von Kulturdefini- tionen in der interkulturellen Forschung siehe z.B. Spencer-Oatey/Franklin 2009: 13-49.

jeweilige Materialisierungen ausgetauscht. Solche Materialisierungen zeigen sich z.B. in der Komposition von Sprechakten, in alltäglichen Verhaltensweisen und Praktiken oder durch die Gestaltung der Umwelt, wobei jede materielle Mikrostruktur (wie z.B. der Klang der Stimme) zur kulturellen Bedeutungsträgerin werden kann (vgl. ebd.: 11).⁵

Interkulturelle Begegnungen sind also weit mehr als nur die Begegnungen zwischen Personen unterschiedlicher nationaler Herkunft, die als Vertreter*innen vermeintlich klar voneinander abgegrenzter national-kultureller Kulturmuster agieren. Dennoch wird in interkulturellen Kompetenzschulungen zur Operationalisierung und Veranschaulichung meist auf grobe kulturelle Tendenzen nationalstaatlicher oder aber auch größerer regional-kultureller Cluster, wie z.B. »Westen« und »Osten«, Bezug genommen. Umso mehr gilt es, immer wieder für die diesen Clustern zugrundeliegenden Vereinfachungen und Verallgemeinerungen zu sensibilisieren, den Kulturbegriff so offen, vielschichtig und dynamisch wie möglich zu verwenden, immer wieder in die Ebene der konkreten Begegnungssituation »hinein zu zoomen« (vgl. Bolten 2011; Zeutschel 2016) und dabei auch die von uns allen geteilten allgemein menschlichen Herausforderungen der Verständigung in den Blick zu nehmen.

Ähnlich umfangreich und *fuzzy*⁶ wie der Kulturbegriff – unter dem nicht weniger als die Gesamtheit aller geistigen und materiellen menschlichen Tätigkeiten und Erzeugnisse gefasst werden kann – bleibt auch »interkulturelle Kompetenz« als zentrales Konzept der interkulturellen Forschung. In der Regel wird interkulturelle Kompetenz vom Ergebnis einer interkulturellen Begegnung her verstanden, also im Sinne der Angemessenheit bzw. des Erfolgs hinsichtlich der Zielerreichung oder des positiven Beziehungsaufbaus zwischen den Beteiligten. So beschreiben Spitzberg und Changnon (vgl. 2009) interkulturelle Kompetenz als »the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioural orientations to the world« (ebd.: 7). Analog werden in der interkulturellen Forschung als grundlegend erachtete Teilkompetenzen (wie z.B. Offenheit, Flexibilität, Empathie) den drei Bereichen emotionale, kognitive und verhaltensbezogene Kompetenzen zugeordnet, so dass sich das Schlagwort der ABC-Kompetenzen (*affective, behavioural, cognitive*) eingebürgert hat (vgl. Bolten 2006: 68). Wie diese Teilkompetenzen im Prozess interkultureller Begegnung zusammenwirken, wird in verschiedenen Modellen der interkulturellen Forschung unterschiedlich systematisiert.⁷

5 Rossbach (vgl. 2020) weist auf einen weiteren Aspekt von Kultur hin, der im chinesischen Verständnis hervorgehoben wird. Hier wird Kultur auch als ein moralisches Prinzip verstanden, da sie »einen Prozess der Kultivierung des Menschen zum Guten beschreibt« (ebd.: 37).

6 Mit seiner Charakterisierung von Kultur im Sinne einer *fuzzy logic* verweist Bolten (vgl. 2011; 2013) auf die Prozessualität, Relationalität und Relativität des Kulturbegriffs, der je nach Kontext unterschiedlich zu definieren sei. So fokussiere eine makroskopische Außensicht eher auf das Verbindende, eine mikroskopische Innenperspektive nehme hingegen eher inhärente Differenzen und Widersprüche in den Blick.

7 Frühe additive bzw. kompositorische Modelle listen unterschiedliche Teilkompetenzen auf. Diese werden später in Strukturmodellen den Kategorien der ABC-Kompetenzen zugeordnet. Kausale Pfadmodelle zeigen Interdependenzverhältnisse zwischen den drei Kompetenzbereichen. Ko-Orientierungsmodelle, Anpassungs- und Entwicklungsmodelle fokussieren auf die Prozesshaftig-

In der Literatur wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass sich die Definition erfolgreicher interkultureller Interaktion kulturell unterscheidet. Während westliche Konzepte den Fokus oftmals auf die Zieldefinition *Effektivität* legten, sähen chinesische Konzepte eher *soziale Harmonie* und *Gesicht geben und wahren* als Ziel der Interaktion (vgl. Rossbach 2020: 43; Zhao 2020). Da sich interkulturell kompetentes Verhalten letztlich allein an Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung in konkreten Begegnungssituationen bemessen lässt, kann interkulturelle Kompetenz kaum als eine kontextunabhängige, universale, individuelle Fähigkeit definiert werden. Fokus interkultureller Schulungen ist daher meist die Förderung einzelner, unstrittig als relevant erachteter Teilkompetenzen, wie z.B. Kulturwissen, Ambiguitätstoleranz, Empathie und kritische Reflexionsfähigkeit.⁸

Wir verstehen interkulturelle Kompetenz, ähnlich wie Leenen (vgl. 2019), vor allem als *praktische Handlungskompetenz*.⁹ Sie ist damit immer bezogen auf die Bewältigung konkreter Situationen des Kulturkontakte. In diesen sind nicht nur spezifische, auf den konkreten interkulturellen Kontext bezogene Fähigkeiten, sondern immer auch personale und soziale Kompetenzen des allgemein menschlichen Umgangs relevant. So erweisen sich rein kognitives Kulturwissen und darauf basierende eindeutige kulturspezifische Handlungsanweisungen nicht nur als tendenziell zu verallgemeinernd (und oft auch veraltet), sondern können die Wahrnehmung des Gegenübers als fremd und schwierig ggf. sogar verstärken (vgl. Stadler 2017: 449). Kognitive Inhalte in interkulturellen Schulungen sollten unserer Ansicht nach daher immer gepaart werden mit Methoden, die reale interkulturelle Begegnungserfahrungen im Sinne einer Stärkung allgemein menschlicher Sozialkompetenzen bearbeiten. Hierzu gehört vor allem die Fähigkeit zur Selbstreflexion bezüglich (zumeist herausfordernder) emotionaler Reaktionen auf die Nichterfüllung von Normalitätserwartungen, die Erweiterung persönlicher

keit interkulturell kompetenten Verhaltens im Sinne einer wechselseitigen Konstruktion und Aushandlung von Kommunikationsregeln zwischen den Beteiligten in bestimmten Kontexten. Für eine Übersicht der Modelle siehe z.B. Daerdorff 2009. Aktuellere Diskussionen finden sich in Moosmüller 2020 oder Stahlberg 2016.

8. Fraglich bleibt, inwieweit einzelne Teilkompetenzen zu den nur schwer veränderbaren Persönlichkeitseigenschaften gehören bzw. durch interkulturelle Erfahrung, Trainings und/oder wissensbasierte Selbstreflexion überhaupt trainierbar sind (vgl. auch Erpenbeck 2010). Die Frage nach der Trainierbarkeit interkultureller Teilkompetenzen verweist auf die grundsätzliche Problematik der Messbarkeit interkultureller Kompetenz. Verschiedene Messmethoden offenbaren je eigene Vor- und Nachteile: Während quantitative Methoden vor allem auf Selbsteinschätzung beruhen und damit von der Kompetenz abhängig sind, eigene Gefühle und Gedanken zu artikulieren, erfordern quantitative Methoden eine angemessene Quantifizierung abstrakter Konzepte.
9. Im Hochschulkontext hat sich eine Definition von vier Kompetenzen etabliert: 1) *personale Kompetenz* als die Fähigkeit, reflexiv und selbstorganisiert zu handeln; 2) *Aktivitäts- und Handlungskompetenz* als die Fähigkeit, sich aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu betätigen; 3) *sozial-kommunikative Kompetenz* als die Fähigkeit zum kommunikativen und kooperativen Handeln; 4) *Fach- und Methodenkompetenz* als die Fähigkeit zum geistig und physisch selbstorganisierten Handeln bei der Lösung von Problemen durch Kreativität und die Einordnung und Bewertung von Wissen mithilfe von Fachkenntnissen, fachlichen Fähigkeiten und Instrumenten (vgl. Heyse 2014: 13; Wolff 2017: 15f.).

Kommunikations- und Handlungsstrategien sowie die Stärkung von Bewältigungsstrategien für den Umgang mit (unweigerlichen) Fehlern und Misserfolgen (vgl. Leenen 2019: 18f.).

Zentral für die Förderung eines positiven Beziehungsaufbaus als Voraussetzung eines tiefer gehenden und nachhaltigen (emotional basierten) gegenseitigen Verständnisses in Gruppen, deren Mitglieder sich zunächst vor allem als *fremd-kulturell* wahrnehmen, ist unserer Erfahrung nach die explizite Bearbeitung des emotionalen Erlebens der Teilnehmenden im Unterrichtsgeschehen. Wir stimmen mit Bolten überein, wenn er konstatiert: »[J]e gezielter interkulturelle Kompetenzentwicklung stattfinden soll, desto stärker muss der Prozess selbst, müssen die Beziehungen zwischen den Beteiligten sowie deren Erwartungen in den Fokus rücken« (Bolton 2011: 67). Entsprechend steht für uns die aktive Bearbeitung der emotionalen Dimensionen in interkulturellen Begegnungen im Fokus. Allerdings ist der Einsatz von Methoden zur Förderung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und des produktiven Umgangs mit Emotionen in (interkulturellen) Seminaren an der Hochschule nicht unumstritten. Zwar finden zertifizierte Methoden zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen heutzutage nicht mehr nur in therapeutischen Bezügen Anwendung, sondern auch in Trainings zur persönlichen Weiterbildung (vgl. z.B. Berking 2017). Entsprechende Formate an die Ansprüche der Hochschulbildung anzupassen und für Studierende aller Fachrichtungen anzubieten erscheint uns angesichts der zunehmend komplexeren emotionalen Herausforderungen in einer globalisierten Arbeitswelt jedoch sowohl zeitgemäß als auch notwendig.¹⁰ Gerade angesichts der sich aktuell auf beiden Seiten immer stärker verengende Wahrnehmung zwischen Deutschland und China gilt es umso mehr, im deutsch-chinesischen Dialog nicht in pauschaler negativer Fremdwahrnehmung zu verharren, sondern immer wieder die eigenen emotionalen Reaktionen auf das Gegenüber kritisch in den Blick zu nehmen.

2.2 Lernziel: Stärkung interkultureller Teilkompetenzen

Studierende aller Fachrichtungen und verschiedener (national-)kultureller Hintergründe bringen unterschiedliche Vorkenntnisse und Sichtweisen mit in den Unterricht. Dennoch lassen sich gemeinsame Lernziele definieren. Diese knüpfen an unser Verständnis von interkultureller Kompetenz als praktischer Handlungskompetenz an und umfassen damit eine Reihe allgemeiner personaler und sozialer Kompetenzen, wie Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Flexibilität, sowie Empathie und Perspektivenwechsel. Zur Förderung dieser Kompetenzen werden folgende konkrete Lernschritte angeboten:

- Die Studierenden verstehen, dass es, entsprechend der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus, im sozialen Raum keine absolute Wahrheit gibt, sondern dass jeder Mensch auf Grundlage individueller und kulturbedingter Erfahrungen seine

¹⁰ Vgl. auch Beitrag von Thelen in Teil 5 zum Aufbau selbst-bewusster kommunikativer Kompetenz und konstruktiver Emotionsverarbeitung.

Wirklichkeit und entsprechende Normalitätserwartungen im eigenen Kopf »konstruiert«.

- Die Studierenden kennen verschiedene Modelle von Kultur und zum Kulturvergleich, auf deren Basis sie interkulturelle Unterschiede einordnen und sich mit unterschiedlichen (national-)politischen Perspektiven auseinandersetzen können.
- Sie haben (kommunikations-)psychologisches Wissen reflektiert sowie ein Bewusstsein für emotionale Reaktionen auf die Begegnung mit dem »Fremden« entwickelt. Sie können ihre diesbezüglichen Emotionen einordnen und steuern.
- Sie wurden im Kursverlauf angeregt, als herausfordernd erlebte Gefühle konstruktiv zu managen sowie
- angemessene Kommunikationsformen zu entwickeln, um in interkulturellen Teams situativ angepasst reagieren und Gruppenprozesse positiv beeinflussen zu können.
- Im Kontakt und Austausch mit Studierenden anderer kultureller Hintergründe haben sie den Perspektivenwechsel eingebütt sowie andere Sichtweisen in der ihnen eigenen Logik wertschätzen gelernt. Sie können – idealerweise – den interkulturellen Kontakt als bereichernd erleben.

3 Methoden des Ansatzes *get_connected*

Ausgehend von konstruktivistischen Lerntheorien verbindet das Kurskonzept einen Mix von unterschiedlichen Lehrmethoden. Diese werden im Laufe des Kurses flexibel an die Bedürfnisse und Lebensrealität der Teilnehmenden angepasst. Der Ansatz *get_connected* basiert auf der Integration abgestimmter erfahrungsorientierter Methoden des kollaborativen Lernens in kulturell gemischten Teams. Ziel ist der Kompetenzaufbau im Bereich Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Flexibilität sowie Empathie und Perspektivenwechsel.

3.1 Theoretische Grundlagen des erfahrungsbasierten kollaborativen Lernens

Konstruktivistische Erkenntnis- und Lerntheorien gehen davon aus, dass der Mensch in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ununterbrochen seine eigenen, persönlichen (auch kulturell geprägten) »Wirklichkeiten« konstruiert. Entsprechend wird Lernen als ein individueller Konstruktionsprozess verstanden, der sehr stark an die Erfahrungswelt der Lernenden anknüpft und diese neu prägt.¹¹ Wissen wird demnach nicht durch eingleisige Instruktion erworben, sondern durch subjektive Konstruktion der Lernenden, die neue Wissenselemente individuell auf den verschiedenen Ebenen von Vorwissen, Wahrnehmung, Handlungserfahrung und Emotionen integrieren. Unterstützt wird der derart vielschichtig verstandene Lernprozess durch die aktive soziale Interaktion der Lernenden, z.B. in Form von Kommunikation oder gemeinsamem Handeln (vgl. z.B. Meixner/Müller 2004).

Da die nach konstruktivistischem Verständnis im Lernprozess angesprochenen Ebenen der Kognition, Emotion und Handlungsebene genau den Ebenen entsprechen,

¹¹ Zur Rolle des Konstruktivismus in der Didaktik siehe z.B. Reusser 2006.

die auch für den interkulturellen Kompetenzerwerb relevant sind (ABC-Kompetenzen), eignen sich konstruktivistisch orientierte Lehrmethoden, wie die des erfahrungsbasierten Lernens, in besonderer Weise für die interkulturelle Kompetenzentwicklung.

Erfahrungsbaserte Methoden gehen davon aus, dass gerade die praktische und aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit konkreten, herausfordernden (Problem-)Situationen effektives Lernen ermöglicht. Allerdings führt erst die Reflexion über die Situation zu einer lehrreichen Erfahrung und damit zu einer Wissenserweiterung.¹² In seinem Modell des erfahrungsbaserten Lernzyklus (*experiential learning cycle*) verbindet David Kolb (vgl. 1984; Kolb/Kolb 2005) die vier Lernschritte 1) konkrete Erfahrung, 2) Beobachtung und Reflexion, 3) abstrakte Begriffsbildung und 4) aktives Experimentieren, wobei der Lernzyklus prinzipiell an jedem der vier Punkte beginnen kann. Möglich ist also auch, mit der Vermittlung abstrakter Begriffe (z.B. Theorien, Modelle) zu beginnen, diese durch aktives Experimentieren in der Praxis zu erproben und so für die Lernenden konkret erlebbar zu machen.

Im Kontext interkulturellen Lernens bildet der Lernzyklus nicht nur eine mögliche Vorgehensweise im Kurs ab, sondern auch den Prozess interkultureller Kompetenzentwicklung selbst, bei dem sowohl die kognitive als auch die affektive und emotionale Ebene angesprochen und das Gelernte auf sozialer Handlungsebene umgesetzt wird, so dass alle Ebenen der ABC-Kompetenzen integriert sind. Besondere Bedeutung kommt in diesem Prozess dem reflexiven Dialog mit sich selbst und den anderen zu. Dieser sollte möglichst professionell angeleitet werden, um Fehlinterpretationen zu vermeiden und das Gelernte zu festigen. Denn die Erfahrungen der Konfrontation und Irritation in konkreten interkulturellen Lernsituationen fördert zwar die direkte Wahrnehmung eigener, zunächst unbewusster Vorstellungen, unreflektierter Selbstverständlichkeiten, impliziter Annahmen, kulturell geprägter Assoziationen und Präferenzen, Kommunikations- und Konfliktstile sowie Handlungsimpulse. Jedoch folgt hieraus keinesfalls zwingend eine Relativierung der eigenen kulturellen Prägung im Sinne einer Erweiterung bisheriger Perspektiven und Deutungssysteme. Näher liegt zunächst, in der interkulturellen Situation das Eigene zu verteidigen und das Gegenüber persönlich abzuwerten.

Hier gilt es, einen Schritt weiter zu gehen und mittels professioneller Begleitung durch die Lehrenden die Möglichkeiten interpersonaler Prozesse in kulturell gemischten Teams zu nutzen. Kollaboratives Lernen durch Zusammenarbeit in Kleingruppen für ein gemeinsames Ziel ist an der Hochschule ein geschätztes didaktisches Mittel, um die aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven zu fördern (vgl. De Hei et al. 2016). Basis eines jeden kollaborativen Lernprozesses ist dabei der Aufbau positiver sozialer Bindungen in der Gruppe (vgl. Johnson/Johnson 2011) sowie die professionelle Begleitung des kollaborativen Prozesses durch die Lehrperson (vgl. Hämäläinen/Vähäsantanen 2011). Im Kontext interkulturellen Lernens bieten sich Methoden des

12 Dewey (vgl. 1938) spricht davon, dass aktives Lernen (im Gegensatz zu passivem Entgegennehmen von Instruktionen) aus einem doppelten Prozess physikalischer Aktivitäten (dem Machen eigener Erfahrungen) sowie mentaler Aktivitäten (der Verarbeitung dieser Erfahrung in Wissen) besteht. Erst der die persönlichen Erfahrungen verarbeitende Lernprozess führt dazu, dass das Gelernte in zukünftigen Situationen abgerufen werden kann.

kollaborativen Lernens an, um in kulturell gemischten Teams den Perspektivenwechsel und den bewussten Umgang mit Emotionen einzuüben. Wenn mittels professioneller Begleitung durch die Lehrenden und auf Basis vertrauensvoller Beziehungen in den Teams Irritationen in der interkulturellen Zusammenarbeit aktiv bearbeitet und aufgelöst werden können, bringt dies Erfolgs- bzw. »Aha-Erlebnisse« mit sich, die das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken und damit weitere interkulturelle Lernbereitschaft motivieren (vgl. auch Rossbach 2020: 59).

3.2 Unser Ansatz zur produktiven Arbeit mit Irritationen/Emotionen: *get connected with yourself and others (get_connected)*

Die Herausforderungen und Erfolgsfaktoren des hier vorgestellten methodisch-didaktischen Ansatzes liegen in der von den Lehrenden angeleiteten erfahrungsorientierten Arbeit mit Emotionen. Die Durchführbarkeit des Kurskonzepts zur interkulturellen (China-)Kompetenz basiert dabei auf der Möglichkeit, mit entsprechend kulturell gemischten Gruppen zu arbeiten. Denn nur in der Interaktion mit Akteur*innen anderer kultureller Hintergründe können die Teilnehmenden in der Auseinandersetzung mit für sie relevanten Themen ihr eigenes Handlungsvermögen mit dem vermittelten Wissen zur interkulturellen Kommunikation einerseits und dem persönlichen Wollen andererseits abgleichen.

Wir haben einen mehrstufigen Prozess des methodischen Vorgehens entwickelt, der im Sinne eines *get connected with yourself and others* (kurz: *get_connected*) folgender Systematik folgt:

- 1 *Emotionen wecken*: Die Studierenden erhalten Arbeitsaufgaben, die an ihre Lebensrealität anschließen und deren Lösung in kulturell gemischten Teams bei den Teilnehmenden voraussichtlich irritierende bzw. abwertende Emotionen hinsichtlich des Gegenübers auslöst bzw. eine Diskrepanz zwischen eigenem Anspruch (z.B. Offenheit und Toleranz) und dem tatsächlichen Können (Abwertung des Gegenübers) erfahrbar macht.
- 2 *Emotionen wahrnehmen*: Die Studierenden werden angeregt, eigene Emotionen und Reaktionen zuzulassen und zu beobachten, über das Geschehen zu reflektieren, ihre Emotionen zu benennen und sich uns mitzuteilen (im Einzelgespräch oder über Lerntagebücher).
- 3 *Emotionen einschätzen*: Den Studierenden werden Wegweiser in Form von angepasstem kognitiven Input angeboten, die sie dabei unterstützen, die Emotionen (als individuell, kulturell-bedingt, universell menschlich/psychologisch) einzuschätzen und einzuordnen. Wenn von den Teilnehmenden gewünscht, unterstützen die Lehrenden im Einzelgespräch als Lerncoaches bzw. -coachinnen die Einordnung der Emotionen.
- 4 *Emotionen bearbeiten*: Das Ansprechen von Emotionen in den kulturell gemischten Teams wird durch die von allen Teilnehmenden geteilten Wissensbestände zu interkulturellen und kommunikationspsychologischen Modellen erleichtert. Irritationen können ggf. auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt werden, das Gegenüber

wird nicht (mehr) persönlich verantwortlich gemacht. Ein positiver Umgang miteinander, der Unterschiede akzeptiert, ist möglich.

- 5 *Reflexion über den Lernprozess anleiten:* Die Reflexion über eigene Lernschritte in der emotionalen Arbeit (durch Lerntagebücher, Teamreports, Einzelgespräche sowie Metakommunikation im Kurs, in den Teams und ggf. in Einzelgesprächen mit den Lehrenden) sowie das positive Erlebnis der Überwindung emotionaler Widerstände erleichtern den Teilnehmenden zukünftige interkulturelle Lernprozesse.

3.3 Zur besonderen Rolle der Lehrenden bei der Arbeit mit Emotionen

Didaktische Konzepte des erfahrungsisierten Lernens stellen besondere Anforderungen an die Lehrenden. Ihr Aufgabenspektrum erweitert sich: Neben der klassischen Rolle als Instrukteur*innen sind sie auch als Coachinnen und Coaches in der Begleitung der interkulturellen Gruppenprozesse gefragt. Grundvoraussetzung der Arbeit mit Wahrnehmungsmustern, Vorstellungen und unbewussten kulturellen Annahmen im Unterricht ist ein Bewusstsein der Lehrenden darüber, dass sie mit eigenen kulturellen Vorstellungswelten am Lerngeschehen beteiligt sind. Ihre Aufgabe besteht hier weniger in der Instruktion, als darin, eine vertrauensvolle und offene Lernumgebung zu schaffen, geeignete Problemstellungen zu definieren und die Teilnehmenden in deren Bearbeitung unterstützend zu begleiten.

Zentrale Aufgabe der Lehrenden ist es, durch die Auswahl passender Aufgaben für die Teamarbeit, durch die Supervision der Teamaktivitäten sowie durch die Auswertung der nach jeder Sitzung erstellten Lerntagebücher (ggf. ergänzt durch Einzelgespräche außerhalb des Unterrichts) sicherzustellen, dass Irritationen und Schwierigkeiten, die bei den Studierenden auftreten dürfen und sollen, aufgefangen und zum Nutzen aller ausgewertet werden. Thematische Inputs sowie Aufgabenstellungen für Teamtreffen und Teamarbeiten sollten immer mit Bezug auf die aktuelle Gruppendynamik überprüft und im Kursverlauf flexibel angepasst werden.

Damit die Lehrperson nicht nur als Wissensvermittler*in, sondern im Prozess des erfahrungsisierten Lernens auch als Coach*in agieren kann, bedarf es einer Vertrauensbasis zwischen Studierenden und Lehrenden. Denn ohne die emotionale Öffnung der Teilnehmenden kann der angestrebte Kompetenzerwerb nicht begleitet und unterstützt werden. Um das emotionale Erleben von Studierenden unterstützend begleiten zu können, stehen dann unterschiedliche Methoden zur Verfügung.

Eine Möglichkeit, Einblick in das emotionale Erleben und den individuellen Kompetenzerwerb der Teilnehmenden zu bekommen und Letzteren gleichzeitig zu fördern, sind individuelle *Lerntagebücher*, die die Studierenden nach jeder Veranstaltung online ausfüllen und die den Lehrenden zugänglich sind. Die Lerntagebücher, in denen Fragen zu den jeweiligen Lehreinheiten vorgegeben werden, unterstützen die Selbstreflexion. Gleichzeitig geben sie den Lehrenden Einblick in erzielte Lernerfolge. Eine kontinuierliche Auswertung der Lerntagebücher ermöglicht zudem, die im Tagebuch angesprochenen Inhalte im Unterricht aufzugreifen und zu kommentieren. Die Tagebücher sind daher zentraler Bestandteil einer flexiblen, an die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepassten Unterrichtsgestaltung. Nicht zuletzt dienen sie als Basis einer kontinuierli-

chen Rückmeldung zum Lernerfolg an die Studierenden, ergänzt durch ein Abschlussfeedback an alle Teilnehmenden am Ende des Kurses.

Eine zweite Form einer unterstützenden Begleitung im Sinne der Förderung von Selbstreflexion durch Feedback zum Lernerfolg ist der Einsatz individueller Onlinetests zu interkultureller Kompetenz zu Beginn und gegen Ende des Kurses. Hierbei steht nicht unbedingt die im Sinne eines Pretests und eines Posttests gewonnene Auskunft über den durch die Kursteilnahmen erreichten individuellen Lernerfolg im Zentrum.¹³ Vielmehr bieten die zum Test gehörenden individuellen De-Briefing-Gespräche mit den Lehrenden als hierfür zertifizierten Coachinnen und Coaches Anlass zu Einzelgesprächen mit allen Teilnehmenden, in denen gemeinsam individuelle Lernprozesse reflektiert und nachvollzogen werden können. Neben Tests, die speziell zur Abfrage interkultureller Kompetenzen konzipiert sind, können hier auch Testverfahren aus der psychotherapeutischen Praxis eingesetzt werden.¹⁴

4 Kurskonzept

4.1 Faktoren eines gelungenen Einstiegs in einen vielschichtigen Arbeitsprozess

a) Bedeutung der Unterrichtssprache

Zu Beginn des Kurses sollte ein besonderes Augenmerk auf die Wahl der Unterrichtssprache gelegt werden. Dass unterschiedliche Kompetenzniveaus in der Unterrichtssprache unweigerlich auch Machtasymmetrien zwischen den Studierenden konstituieren, sollte zu Kursbeginn, aber auch während des Unterrichtsverlaufs immer wieder explizit thematisiert werden.

Auch für die Arbeit in den studentischen Teams ist die Thematisierung der Arbeitssprache und des Umgangs mit verschiedenen Sprachniveaus der Teilnehmenden wichtiger Faktor eines gelungenen Einstiegs in den Arbeitsprozess. Auch wenn in internationalem Settings Englisch als gemeinsame Sprache selbstverständlich erscheint, ist es für das fachliche Arbeiten auf Augenhöhe notwendig, dafür zu sensibilisieren, dass die Teilnehmenden häufig keine Muttersprachler*innen sind und der Sprachausdruck daher ggf. stark eingeschränkt ist, dass diese Einschränkung aber nicht zu Fehleinschätzungen hinsichtlich vermeintlich mangelnder fachlicher und persönlicher Kompetenzen führen sollte. Die Erfahrung zeigt, dass aufgrund eingeschränkter Ausdrucksfähigkeit in einer Fremdsprache häufig unmittelbar Irritationen entstehen. Daher sollte gleich

¹³ Neben den generellen Bedenken hinsichtlich der Validität von Onlinetests zur interkulturellen Kompetenz lässt sich nicht ausschließen, dass die Veränderung der Ergebnisse zwischen den beiden Testzeitpunkten auch Ursachen außerhalb der Kursteilnahme haben bzw. ein möglicher Kompetenzgewinn auch mit anderen Unterrichtsmethoden hätte erzielt werden können. Für eine kritische Darstellung unterschiedlicher Onlinetests zur interkulturellen Kommunikation siehe z.B. Spencer-Oatey/Franklin 2009: 173-198.

¹⁴ Für allgemeine Tests zum emotionalen Erleben siehe z.B. Berking (2017), hier speziell der EMO-Check-Fragebogen (Abb. 19.1), der persönliche Akzeptanz- und Toleranzfahrplan (Abb. 19.10) und »Akzeptieren – Was heißt das?« (Abb. 19.11).

zu Beginn des Kurses ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass der angepasste Umgang mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen eine wichtige Ebene interkulturell kompetenten Verhaltens darstellt. Ohne dieses Bewusstsein können sich aufgrund rein sprachlicher Bedingungen Wahrnehmungsverzerrungen verfestigen, die die Beziehungsebene der Teilnehmer*innen stören und zu einem Ungleichgewicht im Arbeitsprozess führen (vgl. auch Beitrag von Thelen und Bai in Teil 4).

b) Klärung der Grundlagen der gemeinsamen Arbeit

Grundvoraussetzung der gemeinsamen Arbeit in kulturell gemischten Studierendengruppen ist es, zu Beginn des Kurses das Einverständnis aller Teilnehmenden zur Gleichberechtigung aller Kulturen als grundsätzlichem gemeinsamen Wert zu gewinnen. Außerdem sollten Übungen eingesetzt werden, die helfen, im Kurs eine Vertrauensbasis als Grundlage der emotionalen Arbeit zu schaffen. Dass im Kurs Emotionen gezielt angesprochen werden, ist für manche der Teilnehmenden eher ungewöhnlich. Neugierde und Bereitschaft sind in der Regel jedoch groß. Eine kontinuierliche Erinnerung daran, dass es in dem Kurs wichtig ist, eigene Gefühle zuzulassen, und dass gerade auch die als problematisch empfundenen Gefühle erwünscht sind, da ohne die Arbeit mit diesen kein Kompetenzaufbau möglich ist, unterstützt die Studierenden darin, das Seminar und die Lernsituationen entspannt, offen und experimentierfreudig anzugehen. Hilfreich ist hier auch die Bereitschaft der Lehrenden, persönliche Erfahrungen mit den Studierenden zu teilen.

c) Klärung der Erwartungen an die Arbeit in kulturell gemischten Teams

Zentrales Element des Konzepts ist es, dass Studierende über den gesamten Kursverlauf hinweg parallel zum gemeinsamen Unterricht in konstant bestehenden kulturell gemischten Teams zusammenarbeiten. Damit eine Gesamtdynamik im Kurs erhalten bleibt, sollten die Gruppenübungen während der gemeinsamen wöchentlichen Lehrveranstaltung jedoch demgegenüber immer in veränderten kulturell gemischten Zusammensetzungen stattfinden.

Eine besondere Aufgabe der Dozierenden in der Begleitung der regelmäßigen Sitzungen der festen kulturell gemischten Teams ist es, sicherzustellen, dass auf Seiten der Studierenden Terminabsprachen eingehalten werden, damit sich die Lernprozesse in den Teams verlässlich entwickeln können. Es hat sich als hilfreich und in Bezug auf die Arbeitsbelastung als angemessen bewährt, neben den gemeinsamen Unterrichtsstunden einen zusätzlichen wöchentlichen Termin in den kulturell gemischten Teams vorzusehen.

d) Klärung der gemeinsamen Lernziele

Um die Selbstverantwortung der Studierenden für den Lernprozess zu stärken, ist es wichtig, die Lernziele im Kurs zu besprechen und dann festzulegen. Während der ersten Sitzung in ihren Teams sollten die Studierenden daher auch darüber diskutieren, welche Teilkompetenzen sie als wichtig für das Arbeiten in kulturell gemischten Teams erachteten und sich dann auf diese als wichtige Lernziele festlegen. So haben z.B. die Teilnehmenden in dem von uns im Sommersemester 2021 durchgeführten Kurs Flexi-

bilität, Frustrationstoleranz und empathische Gesprächsführung als Zieldimensionen des Kompetenzaufbaus aus ihrer Sicht betont. Entsprechend haben wir die von uns eingesetzten Tools und Methoden der Interaktion darauf ausgerichtet, gezielt diese Kompetenzen zu fördern (siehe Folgekapitel).

4.2 Auswahl passender kognitiver Inputs zur Vorbereitung interaktiver Lernprozesse

Die Förderung interkultureller (kommunikativer) Handlungskompetenz ist ein komplexer Prozess, dessen Erfolg schwerer messbar ist als z.B. die Vermittlung rein kognitiver Wissensinhalte. Da individuelle interkulturelle Handlungskompetenz eng an allgemeine Aspekte der Persönlichkeitsstruktur geknüpft und damit unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten und -geschwindigkeiten unterworfen ist, verläuft der Auf- bzw. Ausbau entsprechender Teilkompetenzen nicht unbedingt in linearer Progression. Insbesondere zu Kursbeginn ist es somit wichtig, ein gemeinsames kognitives Grundverständnis interkultureller Sachverhalte als Basis und als Bezugspunkt für die im weiteren Kursverlauf unvermeidlich stattfindenden erfahrungsbasierten Auseinandersetzungen zu schaffen. Gerade da die Studierenden in ihren Teams zum Teil auch ohne Beteiligung der Dozierenden arbeiten, benötigen sie Bezugsgrößen für ggf. kontroverse und emotionale Diskussionen.

Auch wenn in diesem Kursformat erfahrungsbasiertes und kollaboratives Lernen im Zentrum steht, das explizit mit Emotionen auf der persönlichen Ebene arbeitet, ist es dennoch notwendig, den Studierenden – quasi als gemeinsame Startbasis – auch Wissenselemente als Grundlage für die Interaktion zu vermitteln. Hilfreich sind Inputs der Lehrenden zu Modellen von Kultur und Kulturvergleich, zu postkolonialen Theorien sowie zu Wahrnehmungs- und Kommunikationspsychologie.

Wissensinhalte über die Vielschichtigkeit kultureller Prägung sowohl als *silent language* (vgl. Hall 1959) als auch als Anwendungswissen sollten den Prozess- und Aushandlungscharakter von Kultur, das Phänomen expliziten und impliziten (kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen) kulturellen Wissens und entsprechender Sinngebungsprozesse sowie den Kulturzentrismus, die kulturelle Reproduktion, Fluidität, Identifikation und Mehrfachzugehörigkeiten abdecken.¹⁵ Ebenso bietet es sich an, am Beispiel der Etymologie des Kulturbegriffs in unterschiedlichen Sprachen den Einfluss von Sprache als »engstem Produkt der Weltsicht« (Meletzke 1996: 77) auf das kulturelle Bezugssystem zu thematisieren. Hinsichtlich der Methoden des Kulturvergleichs sollten Kulturdimensionen bzw. Kulturstandards nicht im Sinne einzelner, Nationalkulturen zugeordneter nominaler Werte auf einer Werteskala, sondern im Sinne eines heuristischen Werkzeugs zur Interpretation möglicher Konfliktursachen vorgestellt werden. Anhand einer für die teilnehmenden Gruppen relevanten Auswahl an Dimensionen oder Standards sollte deren Gültigkeit von den Studierenden kritisch reflektiert

¹⁵ Die entsprechende wissenschaftliche Literatur zu den einzelnen Aspekten ist zu umfangreich, um sie hier im Detail aufzuführen. Für eine Zusammenfassung zu den Grundbegriffen interkultureller Kompetenzvermittlung mit entsprechenden Literaturhinweisen siehe z.B. Leenen 2019: 25-168.

und diskutiert werden. So können Alltagstheorien und Alltagserfahrungen der Teilnehmenden zu kultureller Prägung aufgegriffen und im Kurs problematisiert bzw. differenziert werden.

Die Bereitschaft zur interkulturellen Zusammenarbeit auf Augenhöhe kann durch eine Diskussion von Texten aus der einschlägigen politischen und ökonomischen Literatur unterstützt werden, wie z.B. Beiträge von Amartya Sen (vgl. 2006) und kontrastiv Samuel L. Huntington (vgl. 1996). Auch andere Literatur aus dem Bereich postkoloniale Theorie bietet sich als Grundlage für Impulsreferate mit Diskussionen an.

(Kommunikations-)Psychologisches Grundlagenwissen gehört ebenfalls von Beginn an zum Wissensinput, damit die Studierenden die durch die Auseinandersetzung in gemischten Teams hervorgerufenen emotionalen Prozesse einordnen können.¹⁶ Ergänzend sollten Grundlagen zur Mehrdeutigkeit von Kommunikation, zur Selektivität und Perspektivität menschlicher Wahrnehmung von sozialer Wirklichkeit sowie Modelle der Akkulturation vermittelt werden.

Nach erfolgreicher Vermittlung des Grundlagenwissens durch die Lehrenden stellt sich in der Regel sehr schnell die gewünschte Grundhaltung aller Teilnehmenden ein: das Verständnis darüber, dass viele psychologische Prozesse zuallererst allgemein menschlich und damit kulturunabhängig sind. Dies unterstützt einen Start auf Augenhöhe – unabhängig von kulturellen Prägungen.

Das Verständnis von Modellen zum Kulturvergleich und zu psychologischen Prozessen unterstützt dann den Lernprozess während des Seminars im Sinne kognitiv, rational erfahrbarer Bezugssgrößen. Bei (unvermeidlichen) Schwierigkeiten in der Interaktion können diese als faktische Referenzen abgerufen werden und Hilfestellung dabei geben, aus emotionalen Prozessen selbstständig herauszufinden.

4.3 Arbeit in kulturell gemischten Teams

Zentraler Ort des erfahrungsbasierten Lernens in dem Kurs sind die parallel zum Unterricht verlaufenden Sitzungen in den kulturell gemischten Teams. Die Teams werden zu Beginn des Kurses gebildet und arbeiten das ganze Semester in fester Konstellation parallel zur Gesamtgruppe. Jedes Teamtreffen wird von einem Mitglied als Sprecher*in geleitet, der bzw. die dann auch für den wöchentlichen schriftlichen Teambericht verantwortlich ist. Ein wöchentlich rotierendes Verfahren der Übernahme der Position der oder des Teamsprechenden hat sich bewährt, weil damit die Verantwortung auf alle Studierenden gleichmäßig verteilt wird. Wenn freigestellt wird, wer die Teamleitung übernimmt, wird die Teamdynamik meist unverzüglich von Mitgliedern dominiert, die einen eher direkten Kommunikationsstil gewöhnt sind (*Low-context*-Kulturen). Die Teamberichte sind spätestens zwei Tage vor dem nächsten gemeinsamen Unterrichtstermin bei den Lehrenden einzureichen. Da alle Studierenden zeitlich stark beansprucht sind und erfahrungsbasiertes Lernen in Kleingruppen außerhalb der regulären Unterrichtszeit in der Regel nicht im Hauptfokus einer Lehrveranstaltung steht (vor allem nicht in

¹⁶ Zur Bedeutung der Vermittlung grundlegender psychologischer Kenntnisse in fachübergreifenden Kursen vgl. auch Beitrag von Thelen in Teil 5.

Asien), ist es wichtig, im Kurs zu klären, dass die Prozesse in der Teamarbeit wichtiger und verpflichtender Teil der Lehrveranstaltung sind und regelmäßig und sorgfältig durchgeführt werden sollten. Obwohl dies ein Mehraufwand für die Studierenden ist (auch organisatorisch aufgrund verschiedener Stundenpläne und Zeitzonen), bleibt die Motivation erhalten, wenn die Dozierenden die Studierenden bei (organisatorischen) Schwierigkeiten schnell unterstützen und für die Teamarbeit Aufgaben stellen, die den Studierenden relevant erscheinen. Hierbei ist die Kreativität und Flexibilität der Dozierenden gefragt, nach der ersten Sitzung je nach Zusammensetzung der Teilnehmenden (Kulturen, Alter, Geschlecht) Themen anzupassen. Der ersten Teamsitzung kommt eine besondere Bedeutung zu. Sie ist häufig entscheidend für die Motivation der Studierenden, sich für die Teamarbeit zu engagieren. Bewährt hat es sich, die Teams zu Beginn mit niederschwülligen Themen im Kennenlernprozess zu unterstützen, damit Vertrauen aufgebaut werden kann. Kochen als gemeinsames Erlebnis hat sich sogar im Onlineformat bewährt.

Bereits in der ersten Sitzung sollen die Teams bestimmte vorgegebene Fragen diskutieren und die Diskussion als Teil des Teambuildingprozesses in Form eines Berichts verschriftlichen. Dabei sind die Studierenden explizit dazu aufgefordert, auch als problematisch empfundene Situationen zu beschreiben (siehe auch *Beschreibung Ablauf Sitzung 1* in Abschnitt 2.2 im Folgekapitel).

4.4 Zur Bedeutung von Lerntagebüchern

Im Anschluss an jede Sitzung in den kulturell gemischten Teams sollen die Studierenden online vorgegebene Fragen beantworten. Die Arbeit mit diesen Lerntagebüchern gehört zu den Anforderungen, die Studierende für eine erfolgreiche Kursteilnahme erfüllen müssen. Ziel der Tagebücher ist es, dass sich die Studierenden durch die Aufforderung zur Selbstreflexion und zum In-sich-Hineinfühlen ihrer Emotionen im Arbeitsprozess klar werden. Gleichzeitig gewinnen die Dozierenden über die Lerntagebücher einen Einblick in das innere Erleben der Teilnehmenden. So können sie Irritationen schnell zur Kenntnis nehmen und diese ggf. mit Einzelnen individuell besprechen oder für einen passenden Input in der ganzen Gruppe nutzen.

Bewährt haben sich für die Lerntagebücher einfache Fragen, die zu jeder Teamarbeit gleich sind:

Welche Gefühle und Gedanken hatten Sie vor und nach der Teamarbeit?

1. Meine Vorerwartungen an das Thema/den Teamprozess waren, dass...
2. Gefühle: Wie ging es mir nach dem Termin?
 - 2.1 Was war überraschend?
 - 2.2 Was war irritierend?
 - 2.3 Was war bereichernd?
3. Was möchte ich den Dozierenden an dieser Stelle mitteilen?

4.5 Grundsätzlicher Aufbau einer Unterrichtsstunde

Nach den ersten ein, zwei Unterrichtseinheiten in der Gesamtgruppe, in denen die organisatorischen, inhaltlichen und atmosphärischen Grundlagen gelegt werden, sowie nach dem ersten Treffen in den kulturell gemischten Teams folgen wöchentlich gemeinsame Unterrichtssitzungen mit inhaltlichen Beiträgen der Dozierenden, die je nach Arbeitsstand in der Gesamtgruppe und in den Teams variiert werden. Als Struktur der gemeinsamen Unterrichtsstunden hat sich folgende Vorgehensweise bewährt:

- 1 Bericht zu den Ergebnissen der Aufgaben der Teamarbeit
- 2 Feedback der Dozierenden zu den Teamreports und den individuellen Lerntagebüchern: ggf. Ergänzung von Wissen, Klärung von Fragen zum inhaltlichen Input; Hervorhebung von Erfahrungen, die für den ganzen Kurs relevant erscheinen, insbesondere Benennung von Irritationen
- 3 neuer inhaltlicher Input: Kurzpräsentation der Lehrenden; anschließend praktische Übungen hierzu in zufällig zusammengestellten Kleingruppen; Kontakt der Teilnehmenden mit anderen Studierenden außerhalb ihrer festen Teams; Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Gruppenarbeiten im Plenum
- 4 Hausaufgabe: Erklärung der Hausaufgabe für die Teams; Sicherstellung, dass die Erwartungen an die jeweiligen Prozesse von allen verstanden wurden

4.6 Kursübersicht

Die folgende Übersicht zeigt am Beispiel eines von uns im Sommersemester 2021 durchgeführten Kurses exemplarisch den Aufbau des Kursformats, das den Ansatz *get_connected* zur Förderung interkultureller Kompetenz in der interkulturellen Teamarbeit umsetzt. In dem Kurs sind Phasen des sich Begegnens und Kennenlernens, des Aufbaus eines Gruppengefühls, Wissensinput, Hinführung zur individuellen und kollektiven emotionalen Auseinandersetzung sowie Reflexionsphasen aufeinander abgestimmt. Je nach Gruppendynamik und -größe kann die Reihenfolge der Kurselemente angepasst werden. Der detaillierte Verlauf eines Kurses und die bei den Studierenden durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Kurselemente erreichten Lernschritte werden im Kapitel »Interkulturelle (China-)Kompetenzen II: Unterrichtssequenzen und Evaluationsergebnisse des (online) *get_connected*-Kurses zur Förderung der Zusammenarbeit auf Augenhöhe in kulturell gemischten Teams« näher erläutert.

Tabelle 1: Course outline

Course outline	
No.	In-class Material, Topics
1	<p>in class: <i>introduction</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - exercise: getting to know each other, discussing stereotypes - introduction to the course content, expectations and organizational matters - setting up permanent small culturally mixed teams to meet independently once a week during the semester <p>tasks for the intercultural teams:</p> <ul style="list-style-type: none"> - meet in your team, cook together - discuss about your understanding of intercultural competence - team report - individual learning diary
2	<p>in class: <i>constructivism</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - feed-back on team reports and learning diaries - input about "<i>my world</i> and <i>your world</i>" and principles of selective perception - follow-up group work: discuss the consequences of constructivism and selective perception for intercultural team work, present findings to the other groups <p>tasks for the intercultural teams:</p> <ul style="list-style-type: none"> - each member recommends a movie that he/she feels is culturally representative - watch one of the movies, discuss the impressions of the movie - team report - individual learning diary
	video lessons <i>What is culture?</i> and <i>Comparing cultures</i> with homework questions
3	<p>in class: <i>comparing cultures: cultural dimensions in practice</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - feed-back on team reports and learning diaries - summary of video lessons and related homework - follow-up group work: compare cultural dimensions in practice, present findings to the other groups <p>tasks for the intercultural teams</p> <ul style="list-style-type: none"> - watch a movie recommended by one of your team members and discuss your impressions - discuss the <i>critical incident</i> (Monica and Chen) - team report - individual learning diary
4	<p>in class: <i>communication styles and the role of emotions</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - feed-back on team reports and learning diaries - input about communication styles (low- vs. high-context) - follow-up group work: analyse a <i>critical incident</i> (diverging communication styles), present findings to the other groups - group work: <i>how to be direct/indirect</i> - input about the impact of emotions in conflict communication (<i>non-violent communication</i> by Marshall Rosenberg, part 1) <p>tasks for the intercultural teams</p> <ul style="list-style-type: none"> - watch a movie recommended by one of your team members and discuss your impressions - continue to discuss the <i>critical incident</i> dealt with in class in terms of interculturally different ways of dealing with emotions in conflict management - team report - individual learning diary

5	<p>in class: <i>tools for successful intercultural communication 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - feed-back on team reports and learning diaries - input about <i>non-violent communication</i> by Marshall Rosenberg (part 2) and discussion about <i>intercultural validity</i> - input about the <i>inner team</i> by Schulz von Thun - analysis of the critical incident using the <i>inner team</i> tasks for the intercultural teams - watch another movie recommended by one of the team members and discuss your impressions - analyse the critical incident <i>conflict in the student dorm</i>: Prepare conflict communication dialogues according to high- and low-context communication style; act out the two dialogues in a role play in your team - team report - individual learning diary
6	<p>in class: <i>tools for successful intercultural communication 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - feed-back on team reports and learning diaries - input about <i>4-sides communication model</i> by Schultz von Thun - follow-up group work: apply 4-sides communication model to specific cases, discussion about the usefulness and intercultural validity of the model - input about models of conflict communication - exercise: active listening tasks for the intercultural teams - compare national news proposed by each team member and discuss differences in terms of choice of topics, focus and style - team report - individual learning diary
7	<p>in class: <i>the mind</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - input about <i>the mind</i> by Patanjali - exam preparation: <ul style="list-style-type: none"> (a) assignment of case studies for team presentations (b) introduction of supporting material (e.g. class material, further guidelines on team building processes)
8-10	<p>three meetings in intercultural teams (optional coaching sessions with teachers)</p> <ul style="list-style-type: none"> - preparation of team presentation - individual learning diary
11	<p>in two/three parallel sessions: team presentations and discussions (Bachelor level exam)</p>
12	<p>closing session</p> <ul style="list-style-type: none"> - feedback and course evaluation (anonymous) - assignment of topics for essays (Master level exam)

5.2.5 Zur Evaluation

Interkultureller Kompetenzerwerb ist ein lebenslanger Prozess. Ein einsemestriger Hochschulkurs kann daher diesbezüglich lediglich (erste) Erkenntnisimpulse setzen. Diese werden – idealerweise – von einem insgesamt positiven Erleben interkultureller

Begegnung und der gemeinsamen Arbeit, insbesondere in den interkulturellen Teams, getragen.

Die Analyse der individuellen Lerntagebücher, der Reports zu den Teamsitzungen sowie der Selbsteinschätzung der Lernenden in der Abschlussevaluation erlaubt durchaus eine Einschätzung des durch *get_connected*-Kurse erreichbaren Kompetenz erwerbs.¹⁷ Die grundsätzliche Problematik der Evaluation des Kompetenzaufbaus bleibt jedoch bestehen: Ein bewussteres Gefühlsmanagement und eine Erweiterung möglicher Handlungsoptionen zeigen sich voraussichtlich vor allem längerfristig.

Der Einsatz eines standardisierten Onlinetests zur interkulturellen Kompetenz zu Beginn und am Ende eines im Wintersemester 2019/2020 durchgeführten Kurses zeigte in fast allen Fällen einen Kompetenzzuwachs (vgl. Zhao 2020). Auch wenn sich gegen die Aussagekraft von Onlinetests zur Kursevaluation eine Reihe methodischer Bedenken ins Feld führen lassen,¹⁸ ist deren Einsatz zur Evaluation des Lernprozesses unseres Erachtens dennoch sinnvoll. Denn die Einzelgespräche mit den Teilnehmenden über ihr individuelles Testergebnis ermöglichen das Einholen eines detaillierten Feedbacks zum Erleben des Kurses und der persönlichen Lernerfahrung.

Vor allem in der Abschlusspräsentation am Kursende können die Studierenden ihre eigene Kompetenz überprüfen: Die Aufbereitung der Lösungsvorschläge für die *critical incidents* in selbst verfassten Dialogen und deren Darstellung im Rollenspiel vor der kulturell gemischten Gruppe zeigen durch die Rückmeldungen der Mitstudierenden, inwieweit sie kulturell-situativ angepasst agieren konnten.

Im Sinne einer *design-based research* fließen die Evaluationsergebnisse des Kurses seit mehreren Jahren kontinuierlich in die Überarbeitung des Kurskonzepts ein. Die einzelnen Lernschritte, die mit dem methodischen Vorgehen in einem *get_connected*-Kurs möglich sind, werden im nachstehenden Kapitel dieses Bands dargestellt.

Fazit

Der hier vorgestellte methodisch-didaktische Ansatz *get_connected* und dessen Umsetzung in einem Kursformat zur interkulturellen (China-)Kompetenz basiert auf unserer Arbeit in den Asienstudiengängen der HTWG Konstanz. Die positiven Erfahrungen mit dem Einsatz vor allem erfahrungsbasierter Methoden in deutsch-asiatischen Gruppen zum Abbau interkultureller Hürden und Missverständnisse haben uns ermutigt, unsere Methoden im Sinne einer *design-based research* zu spezifizieren. Gleichzeitig wurde das

-
- 17 Selbsteinschätzungen sind zwar nur bedingt valide, haben sich aber als hilfreiches Instrument zur Bewusstmachung eigener Lernprozesse erwiesen. Sie gelten z.B. in der Fremdsprachenforschung durchaus als aussagefähiger Nachweis der eigenen Kompetenz, vgl. z.B. Schneider 2005. Auch eigene Erfahrungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache bestätigen, dass die Selbsteinschätzungen der Lernenden häufig mit den Ergebnissen formaler Sprachtest übereinstimmen.
- 18 Hierzu zählt neben der grundsätzlichen Problematik des fraglichen Zusammenhangs zwischen der im Test verwendeten Variablen mit dem behaupteten Kompetenzerwerb, d.h. der angemessene Quantifizierung abstrakter Konzepte, auch die oben bereits erwähnte Möglichkeit des Einflusses anderer Faktoren außerhalb des Kursgeschehns als Ursache unterschiedlicher Ergebnisse im Pre- und Posttest.

über Jahre erprobte Kursformat ausgeweitet auf die Zielgruppe deutscher, chinesischer und anderer internationaler Studierender aller Fachbereiche, sowohl auf BA- als auch auf MA-Level.

Da es sich bei interkultureller Kompetenzförderung um einen komplexen Prozess handelt, der einer Vielzahl von Einflussfaktoren unterliegt, ist eine eindeutige Ursache-Wirkungsanalyse kaum möglich. Dennoch zeigen die im Rahmen unserer Kurse erhobenen Daten zum Lernerfolg, dass durch das methodisch-didaktische Vorgehen von *get_connected* zentrale Lernschritte angeregt werden (können), die einem emotional entspannteren Umgang sowie einem sich gegenseitig wertschätzenden interkulturellen Dialog (zwischen Deutschland und China) dienlich sind.

Der Ansatz *get_connected* stellt daher einen Beitrag zum Abbau der (emotionalen) Hemmnisse im deutsch-chinesischen Dialog dar, der sich auch auf andere (Hochschul-)Kontexte und Partnerländer übertragen lässt. Um eine solche Übertragung zu ermöglichen, erfolgt eine detaillierte Darstellung der konkreten Umsetzung von *get_connected* und der ermöglichten Lernerfolge im folgenden Kapitel.

Literatur

- Berking, Matthias (2017): Training emotionaler Kompetenzen, Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bolten, Jürgen (2006): »Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerfahrungen entsandter Führungskräfte«, in: Klaus Götz (Hg.), Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training (= Managementkonzepte, Bd. 8), München: Rainer Hompp, S. 57-75.
- Bolten, Jürgen (2011): »Unschärfe und Mehrwertigkeit: »Interkulturelle Kompetenz« vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs«, in: Ulrich Hoessler/Winfried Dreyer (Hg.), Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 55-70.
- Bolten, Jürgen (2013): »Fuzzy Cultures: Konsequenzen eines offenen und mehrwertigen Kulturbegriffs für Konzeptualisierungen interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen«, in: Mondial 19, S. 4-10.
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (Hg.) (2005): The European Higher Education Area – Achieving the Goals, 19.-20.05.2005, Bergen, https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf vom 01.12.2021.
- De Hei, Miranda S.A./Strijbos, Jan-Willem/Sjoer, Ellen/Admiraal, Wilfried (2016): »Thematic review of approaches to design group learning activities in higher education: The development of a comprehensive framework in education«, in: Educational Research Review 18 (Mai), S. 33-45.
- Deardorff, Darla K. (Hg.) 2009: The SAGE Handbook of Intercultural Competence, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, John (1938): Experience and Education, New York: Collier Books.
- Erpenbeck, John (2010): »Vereinfachung durch Komplexität. Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen«, in: Sitzungsberichte der Leibnitz-Sozietät der Wissen-

- schaften zu Berlin 108, S. 79-91, https://leibnizsozietaet.de/wp-content/uploads/2012/11/06_erpenebeck.pdf vom 01.12.2021.
- Görgmeier, Dieter (Hg.) (2011): Reform des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen als Voraussetzung für innovative und kreative Ausbildung in Europa, Erfurt: Europäisches Informations-Zentrum.
- Hall, Edward T. (1959): The Silent Language, Garden City/New York: Doubleday & Company.
- Hämäläinen, Raija/Vähäsanteren, Katja (2011): »Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning«, in: Educational Research Review 6 (3), S. 169-184.
- Heyse, Volker (Hg.) (2014): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen, Münster: Waxmann.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (o.J.): Internationale Strategie, o.D., <https://www.hrk.de/themen/internationales/strategische-internationalisierung/internationale-strategie/> vom 01.12.2021.
- Huber, Ludwig (2014): »Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe?: Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feldforschungsnahen Lehrens und Lernens«, in: Das Hochschulwesen 62 (1/2), S. 32-39.
- Huber, Ludwig/Reinmann, Gabi (2020): Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft, Wiesbaden: Springer VS.
- Huntington, Samuel P. (1996): The Clash of Civilization and the Remaking of World Order, New York: Simon & Schuster.
- Johnson, David W./Johnson, Roger T. (2009): »An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning«, in: Educational researcher 38 (5), S. 365-379.
- Kolb, Alice Y./Kolb, David A. (2005): »Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education«, in: Academy of Management Learning & Education 4 (2), S. 193-212.
- Kolb, David A. (1984): Experiential Learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kroeber, Alfred L./Kluckholm, Clyde (1952): Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions (= Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University 47 [1]), New York: Vintage.
- Leask, B., Carroll, J. (2011): »Moving beyond ›wishing and hoping‹: internationalisation and student experiences of inclusion and engagement«, in: Journal of Higher Education Research and Development 30 (5), S. 647-659.
- Leenen, Wolf Rainer (Hg.) (2019): Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2012): Conducting Educational Design Research: What It Is, How We Do It, and Why, London: Routledge.
- Meixner, Johanna/Müller, Klaus (2004): Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungspraxis in Schule und Beruf, Aachen: Shaker.

- Meletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moosmüller, Alois (Hg.) (2020): *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven* (= Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, Bd. 30), Münster: Waxmann.
- Reusser, Kurt (2006): »Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur«, in: Matthias Bear/Michael Fuchs/Peter Füglister/Kurt Reusser/Heinz Wyss (Hg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Bern: Hep-Verlag, S. 151-168.
- Rosrbach, Florian (2020): *Interkulturelle Qualifizierung neu gedacht. Entwicklung und Durchführung zielgruppengerechter Seminare am Beispiel chinesischer DaF-Studierender*, Trier: Fidelio.
- Schneider, Günther (2005): »Der ›Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen‹ als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen«, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (1), S. 13-36.
- Sen, Amartya (2006): *Identity and Violence. The Illusion of Destiny* (= *Issues of Our Time*), New York: W.W. Norton.
- Spencer-Oatey, Helen/Franklin, Peter (2009): *Intercultural Interaction A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*, London: Palgrave Mcmillian.
- Spitzberg, Brian H./Changnon, Gabrielle (2009): »Conceptualizing Intercultural Competence«, in: Deardorff, The SAGE Handbook, S. 2-52.
- Stadler, Stephanie (2017): »Which Competence? A Comparative Analysis of Culture-specific vs. Culture-generic Intercultural Competence Development«, in: *Advances in Economics and Business* 5 (8), S. 448-455.
- Stahlberg, Nadine (2016): *Rekonstruktionen interkultureller Kompetenz. Ein Beitrag zur Theoriebildung*, Göttingen: Peter Lang.
- Vande Berg, Michael/Paige, R. Michael/Lou, Kris Hemming (Hg.) (2012): *Student Learning Abroad. What They Learn, What They're Not and What We Can Do About It*, Sterling: Stylus.
- Wolff, Fabian (2017): *Interkulturelle Kommunikation durch Auslandsaufenthalte*. Wiesbaden: Springer.
- Zeutschel, Ulrich (2016): »Zoomen zum Entdecken interkultureller Verständigungspotentiale und -ressourcen«, in: *Intercultural Journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien* 15 (26), S. 93-96.
- Zhao, Xiaoyu (2020): *Interkulturelle Kompetenz aus westlicher und chinesischer Sicht – Kompetenzerwerb im Vergleich*, Masterarbeit, Konstanz.