

Interkulturelle (China-)Kompetenzen II

Unterrichtssequenzen und Evaluationsergebnisse des (Online-)get_connected-Kurses zur Förderung der Zusammenarbeit auf Augenhöhe in kulturell gemischten Teams

Gabriele Thelen, Yinchun Bai & Helena Obendiek

Abstract: *In diesem Beitrag stellen wir Inhalte und Methoden des Kurses »How to communicate successfully in international teams« vor. Wir zeigen auf, wie einzelne Kurselemente mittels unseres methodisch-didaktischen Ansatzes get_connected vermittelt werden. Die Darstellung basiert auf der Dokumentation eines im Sommersemester 2021 in Kooperation zwischen der HTWG Konstanz und dem Beijing Institute of Technology (online) durchgeführten Kurses. Die im Rahmen der Lehrveranstaltung dokumentierten Reflexionen, Einsichten und Evaluationen der Kursteilnehmenden weisen auf einen Kompetenzaufbau im Hinblick auf die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel, Selbstreflexion, Frustrationstoleranz, Flexibilität und empathische Kommunikation hin.*

Der im vorhergehenden Kapitel vorgestellte Ansatz *get_connected* zur Förderung interkultureller (China-)Kompetenz soll hier in seiner Umsetzung konkretisiert werden. Dabei wird eine Kurzübersicht über Inhalte und Vorgehensweise in dem im Sommersemester 2021 an der HTWG Konstanz in Kooperation mit dem Beijing Institute of Technology (BIT) online durchgeführten Kurs »How to communicate successfully in international teams« durch eine Analyse der Reflexionen und Evaluationen der Teilnehmenden (in individuellen Lerntagebüchern, Teamreports, schriftlichen und mündlichen Stellungnahmen sowie Abschlussgesprächen) ergänzt. Es wird deutlich, wie die Studierenden das Kursgeschehen und ihren Lernprozess erlebt haben, inwieweit und an welchen Stellen sie sich auf eine (emotionale) Auseinandersetzung mit den Themen eingelassen und wie sie die Arbeit in den kulturell gemischten Teams wahrgenommen haben. Bei einigen Methoden zeigten sich kulturbedingte Abweichungen hinsichtlich der Akzeptanz. Aus diesen Analysen lassen sich Rückschlüsse auch auf die Übertragbarkeit auf andere Kursformate ziehen.

Der hier beschriebene Kurs fand mit einer Gruppe von 51 Teilnehmenden statt, die zur Hälfte aus deutschen Studierenden und zu einem Drittel aus chinesischen Studie-

renden bestand. 13 Studierende kamen aus anderen Ländern (Ägypten, Bangladesch, Finnland, Frankreich, Indonesien, Iran, Nigeria, Ruanda, Pakistan). Im Jahr zuvor (2020) wurde der bisher immer im Sommersemester in Beijing vor Ort durchgeführte Kurs zur interkulturellen Kommunikation für Studierende im internationalen englischsprachigen Maschinenbau-Studiengang am BIT aufgrund der Pandemie bis auf Weiteres auf ein Onlineformat umgestellt. Es war damals erstaunlich, dass sich trotz der ad hoc vorgenommenen Umstellung in einem Unterrichtsformat, das ursprünglich vor allem auf der persönlichen Interaktion im Klassenraum basierte, auch virtuell eine produktive Arbeitsatmosphäre zwischen den Teilnehmenden in unterschiedlichen Ländern entwickeln konnte. Gleichzeitig ermöglichte uns das Onlineformat, den Kurs am BIT mit einem regulären Kurs zur interkulturellen Kommunikation an der HTWG zusammenzulegen, so dass alle Seiten von der internationalen Mischung im Kurs profitieren konnten. Es zeigte sich deutlich, dass die Möglichkeit virtueller interkultureller Lehre grundsätzlich neue Perspektiven für die Gestaltung internationaler Begegnungen zwischen Studierenden unterschiedlicher Hochschulen weltweit eröffnet und damit ein wichtiger Baustein der Umsetzung von Maßnahmen zur *internationalization@home* sein kann.

1 Erfahrungsorientierter Kompetenzaufbau in interkulturellen Teams - *get_connected*

1.1 Allgemeine Überlegungen und Erfahrungen

Der Kurs umfasst wöchentliche gemeinsame (Online-)Sitzungen im Plenum (90 Minuten) sowie regelmäßige Sitzungen (ca. 90 Minuten) in festen kulturell gemischten Teams. Die jeweiligen Termine für die Teamsitzungen vereinbarten die Studierenden selbstständig. Für die Arbeit im gemeinsamen Onlineplenum ist es zentral, dass auch hier interaktive Kleingruppenarbeit technisch umsetzbar ist. Denn der reguläre Ablauf einer Plenumsitzung sieht vor, dass neue Inhalte, nachdem sie vorgestellt und besprochen wurden, durch Interaktionen in unterschiedlich zusammengesetzten Studierenden- und Lehrendengruppen (online in *breakout rooms*) vertieft werden.

Sowohl für die Arbeit im Plenum als auch für die wöchentlichen Arbeitssitzungen in den festen kulturell gemischten Teams ist es wichtig, dass die Lehrenden inhaltliche Beiträge auswählen, die nicht nur zur intellektuellen, sondern auch zur emotionalen Auseinandersetzung anregen. Die Studierenden sollten immer wieder dazu angehalten werden, darüber nachzudenken, wie sich Irritationen klären lassen, die (erfahrungsgemäß) in der Teamdynamik entstehen. Studierende und Lehrende werden hier zur gleichen Zeit zu Forschenden, die sich über die (Lern-)Prozesse im Kurs mit seiner spezifischen Zusammensetzung aus kulturell unterschiedlich geprägten Individuen austauschen.¹ Der Anspruch ist, dass nicht nur die Studierenden, sondern auch die Leh-

1 Die Doppelrolle der Lehrenden und Studierenden als zugleich Forschende über den Lernprozess entspricht dem Vorgehen der *design-based research* in der Lehr- und Lernforschung, vgl. hierzu z.B. Reinmann 2005; 2021 oder Anderson/Shattuck 2012.

renden bereit sind, persönliche und kulturelle »Komfortzonen« zu verlassen und durch Konfrontation und Diskussion den eigenen Erfahrungs- und Verständnishorizont zu erweitern. In diesen Prozess sind die Lehrenden also explizit als Beteiligte integriert.

Es war für uns überraschend, dass die meisten Studierenden in ihren Rückmeldungen die zusätzliche wöchentliche Arbeit in ihren Teams als für den Lernprozess eindeutig wichtiger und angenehmer geschildert haben als die interaktive Arbeit, die wir im Plenum zu den dort vermittelten Inhalten in den *breakout rooms* anregen wollten. Die Vermutung liegt nahe, dass die vertrauensvolle Atmosphäre, die durch die Beständigkeit der Arbeit in den festen Teams aufgebaut werden konnte, ein wesentlicher Faktor für die Bereitschaft zu einer tiefergehenden emotionalen und intellektuellen Beschäftigung mit den vorgeschlagenen Themen ist. Gerade die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen und zum Teil auch eindeutig gegensätzlichen Sichtweisen auf die angebotenen Sachverhalte innerhalb der Teams wurde als wirkungsvolle Lernchance positiv wahrgenommen.

Es ist wenig erstaunlich, dass den Studierenden die inhaltliche Auseinandersetzung leichter fällt als die bewusste Auseinandersetzung mit ihrem emotionalen Erleben. Insgesamt wurde die gemeinsame Arbeit in dem Kurs jedoch von allen Beteiligten als gelungen und gleichberechtigt empfunden. Nach der Bewältigung der zunächst als schwierig erlebten Organisation der regelmäßigen Treffen (über verschiedene Zeitzonen hinweg) sowie angesichts der als durchaus herausfordernd empfundenen inhaltlichen Arbeitsaufgaben in den Teams und entsprechenden Irritationen kann eine solch positive Wahrnehmung des gemeinsamen Arbeitsprozesses durchaus als Ausweis interkultureller Kompetenz gewertet werden, insbesondere hinsichtlich der Teilkompetenzen Flexibilität und Frustrationstoleranz.

Persönliche Einsichten und damit verbundene Lernerfolge der Teilnehmenden werden insbesondere durch die Einträge in den Lerntagebüchern und durch die Gespräche im Unterricht deutlich. Insgesamt ist es unbestreitbar, dass eine aktive Teilnahme an einem Kurs, der die professionell begleitete selbstreflexive Bearbeitung unterschiedlicher Perspektiven und damit verbundener emotionaler Reaktionen in konkreten Kulturkontaktsituationen in den Mittelpunkt stellt, den Auf- bzw. Ausbau interkultureller Kompetenzen fördert. In welcher Hinsicht und in welchem Maße die einzelnen Beteiligten jedoch ihre Kompetenzen erweitern, hängt von einer Reihe individueller innerpsychischer Faktoren ab, wobei persönliche Offenheit und Bereitschaft sicherlich zentral sind.

1.2 *get_connected* als fünfstufiger Lernzyklus

Die Abfolge der einzelnen Unterrichtssequenzen richtet sich nach dem von uns entwickelten methodisch-didaktischen Ansatz *get_connected* (siehe auch Punkt 3.2 im vorhergehenden Kapitel von Thelen und Obendiek). Dieser sieht einen Zyklus aus folgenden fünf Schritten vor:

- 1 Inhaltlicher Input der Lehrenden im Plenum mit anschließendem Austausch/Übungen in kleineren Gruppen (virtuell in *breakout rooms*) sowie Nachbesprechung der Kleingruppendiskussionen im Plenum

- 2 Bearbeitung von Aufgaben zum Wissensinput in den verbindlichen wöchentlichen Treffen in (festen) kulturell gemischten Teams
- 3 Verfassen von Teamreports (kognitiver Output) und individuellen Lerntagebüchern (emotionale Reflexion) der Studierenden im Nachgang zu den Teamsitzungen
- 4 Aufarbeitung der Informationen aus den Teamreports und den individuellen Lerntagebüchern durch die Lehrenden als Basis für individuelles Feedback und/oder als Input für die nächste Plenumsitzung; ggf. entsprechende Anpassung der Inhalte des Inputs für das nächste Plenum
- 5 Nachbesprechung der Ergebnisse aus den Teamreports und Lerntagebüchern zu Beginn der nächsten Plenumsitzung; Vorstellung des angepassten Inputs im Plenum

Die letzten beiden Schritte des Zyklus sind zentral: Hier müssen die Dozierenden abwägen, welcher neue Input für die Gesamtgruppe nicht nur inhaltlich interessant ist, sondern auch den Gruppenprozess positiv beeinflusst und ggf. hilft, emotionale Irritationen aufzulösen. So ist die flexible Anpassung des Lehrmaterials an die Gruppendynamik ein unabdingbarer Faktor für den Kurserfolg.

Durch die inhaltlich-methodische Verschränkung der Kursthematik »interkulturelle Teamarbeit« mit den in den kulturell gemischten Teams erlebten Herausforderungen der Zusammenarbeit ergibt sich ein besonderer Lerneffekt. Denn die praktische Relevanz der Kursinhalte wird so hautnah erfahrbar.

2 Beschreibung des Kursverlaufs

Um die Dynamik und methodisch-didaktische Vorgehensweise von *get_connected* als universitärer Arbeitsform nachvollziehbar zu machen, werden im Folgenden Kursinhalte und Kursverlauf chronologisch dargestellt.² Aus den Teamreports und Lerntagebüchern wurden exemplarisch Teilaspekte ausgewählt, die den Kursverlauf beeinflussen haben oder eine Erweiterung von Kompetenzen andeuten bzw. Irritationen benennen. Außerdem stellen wir Besonderheiten heraus, die möglicherweise auf eine kulturelle Prägung hinsichtlich unterschiedlicher Lernkulturen zurückzuführen sind.

Als Struktur der wöchentlichen Plenumsitzung hat sich bewährt, jeweils mit einem allgemeinen Feedback zu den Teamreports und den Lerntagebüchern zu beginnen und ggf. aus diesen für alle interessante Aspekte oder Ergebnisse aufzugreifen und in der Gesamtgruppe anzusprechen. Nach inhaltlichem Input (jeweils flexibel angepasst an den Diskussionsstand in der Gesamtgruppe bzw. an die in den Teamreports oder Lerntagebüchern auffälligen Einzelphänomene) folgt dann eine Diskussion einer Aufgabe in zufällig zusammengestellten Teilgruppen. Diese berichten zum Ende der Sitzung im Plenum über ihre Arbeitsergebnisse.

2 Für eine tabellarische Übersicht über den Kursverlauf siehe Abschnitt 4.6 im vorhergehenden Kapitel von Thelen und Obendiek.

2.1 Sitzung 1 (Plenum)

a) Plenum: Einführung

Die erste Sitzung dient dazu, das Kurskonzept vorzustellen und die Erwartungen an die Zusammenarbeit im Kurs zu klären. Ein persönliches Einlassen der Studierenden auf die Kursinhalte auch auf emotionaler Ebene lässt sich vor allem dann motivieren, wenn die Studierenden die Auseinandersetzung mit ihren eigenen psychologischen Prozessen und das Einüben eines offenen Umgangs mit unterschiedlichen »Wahrheiten« als lohnend erachten. Neben der Besprechung organisatorischer Aspekte ist es daher wichtig, gerade zu Beginn des Kurses eine positive Stimmung herzustellen und die Neugier der Teilnehmenden aufeinander und auf die für viele ungewöhnliche Unterrichtsform durch eine Kennenlernübung, in der alle Teilnehmenden aktiv integriert sind, zu wecken.

Stereotype Annahmen voneinander durch eine Übung transparent und die Grenzen zwischen neutralen und als verletzend empfundenen Bezeichnungen erlebbar zu machen, dient einer ersten Bewusstwerdung darüber, dass in allen Menschen unaufhörlich mentale und emotionale Prozesse stattfinden, die in der Regel unbewusst verlaufen. Es wird für die Teilnehmenden deutlich, dass (meist unbewusst generierte) negative Wahrnehmungen des Gegenübers, wenn sie nicht bewusst zur Kenntnis genommen und bearbeitet werden, zu Irritationen führen können, die den weiteren Umgang miteinander (wenn er dann überhaupt noch stattfindet) beeinflussen, in der Regel ohne dass dieser Prozess als solcher wahrgenommen wird. Die Kontrastierung gegenseitiger Fremdwahrnehmungen verdeutlicht den Teilnehmenden darüber hinaus deren Relativität und dass sie in eigenen, kulturell bedingten Normalitätserwartungen begründet liegen.

Die Studierenden können so direkt und persönlich erleben, wie unbewusste kognitive Strukturen und damit verbundene emotionale Prozesse das (Sprach-)Handeln steuern. In der Regel erkennen sie es dann als wichtig an, ein Bewusstsein bezüglich ihrer eigenen inneren Abläufe im Hier und Jetzt zu entwickeln.³ An dieser Stelle kann ein Wissensinput aus der Hirnforschung und der Handlungspsychologie hilfreich sein, der verdeutlicht, wie das Gehirn bzw. *der Geist* Gefühle verarbeitet. Gerade Erkenntnisse über Stress, Ärger und Möglichkeiten der Entwicklung von Toleranz unterstützen die Studierenden bei der weiteren Arbeit miteinander, da sie helfen, eigene Emotionen gezielter beobachten und besser einordnen zu können (vgl. Berking 2017: 86ff.).

b) Einstieg in die Arbeit in kulturell gemischten Teams

Am Ende der ersten gemeinsamen Sitzung werden durch die Dozierenden per Zufallsprinzip und unter Berücksichtigung möglichst großer kultureller Vielfalt Teams gebildet, die über das gesamte Semester hinweg wöchentlich gemeinsam Aufgaben bearbeiten. Durch die Installation fester kulturell gemischter Teams soll in diesen eine möglichst vertrauensvolle Dynamik entstehen, die eine wichtige Basis für das emotionale Einlassen auf den interkulturellen Lernprozess darstellt. Um gerade am Anfang

3 Über die Bedeutung von *mindfulness* in der interkulturellen Kommunikation vgl. Ting-Toomey 2015.

eine positive Teamdynamik anzuregen, wird für das erste Treffen eine niederschwellige gemeinsame Aktivität vorgeschlagen. Zudem werden als Anregung für die erste Kommunikation persönliche und thematische Leitfragen zur Verfügung gestellt. Aktivitäten und Leitfragen sollten auf die kulturellen Prägungen, das Alter und ggf. auch auf spezielle Interessen der Zielgruppe abgestimmt sein. Immer geeignet ist die Aufforderung, gemeinsam zu kochen bzw. sich über Essgewohnheiten auszutauschen. Selbst online war dies eine gute Möglichkeit, das »Eis zu brechen«. Ein geeigneter Einstieg in die inhaltliche Diskussion in den Teams ist es, für die erste Sitzung einen Austausch über die Faktoren erfolgreicher interkultureller Teamarbeit anzuregen.

Die Ergebnisse der wöchentlichen Teamsitzungen werden zu einem festgelegten Wochentag in Form eines Teamreports (Zusammenfassung der Ergebnisse) sowie als individuelle Lerntagebücher (Reflexion über persönliche Gefühle) an die Dozierenden geschickt. Gerade den ersten Beiträgen in den Lerntagebüchern kommt eine besondere Bedeutung zu, da in ihnen die emotionale Bereitschaft, sich auf die Arbeit im Team einzulassen, und ggf. erste Irritationen deutlich werden. Wenn ersichtlich wird, dass Studierende kein Interesse an einer aktiven Teilnahme haben, sollte dies von den Lehrenden angesprochen und geklärt werden. Hierbei ist wichtig zu betonen, dass die Angebote des Kurses keine Zwangsaufgaben sind und sein können, denn gegen den Willen der Beteiligten kann kein Auseinandersetzungsprozess stattfinden. Je entspannter und freier das Angebot formuliert ist und die Möglichkeiten des Kompetenzaufbaus erläutert werden, desto weniger Widerstände sind aus der Erfahrung heraus zu erwarten. Wir haben bislang nicht erlebt, dass sich die Studierenden den Angeboten grundsätzlich verschlossen hätten. Studierende, die bereits Vorinformationen oder Erfahrungen mit unserer Arbeitsweise haben (z.B. im Kurs Kommunikationspsychologie, siehe Beitrag von Thelen in Teil 5), lassen sich in der Regel leichter darauf ein. Aufgrund der ungewohnten Arbeitsweise, emotionales Erleben explizit zu thematisieren, dauert es manchmal etwas länger, Skepsis seitens einzelner Teilnehmender abzubauen. Grundsätzlich unterstützt eine positive Gruppendynamik jedoch die Offenheit, sich zunehmend einzubringen. Gerade in den Teams wächst aufgrund des näheren Kennenlernens oft die Bereitschaft, sich für die Teamaufgaben einzusetzen. So wurde in der Kursevaluation etwa kommentiert: »Because of the group we wanted to work, we could not let them down, even when I never did so much work for a selective class«.

2.2 Sitzung 2 (Plenum)

a) Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern

Ein Lerntagebucheintrag zum ersten Meeting in den Teams fasst einen zentralen Punkt zusammen: »The most important thing [for intercultural team work] is the sense of belonging, respect and the atmosphere. It's hard to cooperate in a cold mood. Communication and a good atmosphere stimulate creativity.« Doch für die meisten steht am Anfang der Teamarbeit zunächst eine gewisse Unsicherheit: »The first feeling that comes to my mind is: I'm relieved. At first, I was a little nervous about the communication and meeting my new teammates in general but they're all really nice and really different individuals.« Manche erleben die erste Sitzung als stimulierend. So kommentiert ein Student: »No culture is better than the other. That is definitely a feeling I had after

the team work. More importantly, I learned more about my fellow peers' backgrounds and upbringing. I am motivated and curious to see how the collaboration with other international students will evolve during the course.« Andere kämpfen mit technischen Schwierigkeiten, die das ohnehin präsente Problem unterschiedlicher Ausdrucksfähigkeit in der Unterrichtssprache Englisch noch verstärken: »The meeting was a bit tedious because the connection wasn't stable at all. In addition to the existing language barrier, it was even more difficult to understand the other persons.« Auch die Aufgabe, in den Tagebüchern eigene Gefühle zu reflektieren, irritiert zunächst: »I guess this class is about how we feel and how to interact and everything but it just is not me to express my feelings through writing that's why I am having difficulty and this paper can not fully describe me as an individual.«

Gerade in der ersten Feedbackrunde zu den Lerntagebüchern und den Teamreports zu Beginn der zweiten Plenumsitzung ist es wichtig, Auffälligkeiten und Irritationen anzusprechen, falls diese im ersten Teamtreffen aufgetreten sein sollten. Hier gilt es als Lehrende rasch einzugreifen und als verlässliche Coachinnen bzw. Coaches in Erscheinung zu treten. Zu Kursbeginn ergeben sich des Öfteren Irritationen bei der Lösung organisatorischer Probleme. Zwar sind Studierende in der Regel in der Lage, trotz verschiedener Zeitzonen sowie des Gebrauchs unterschiedlicher sozialer Medien die Termine ihres Teams eigenständig festzulegen und die passenden Onlinetools zu identifizieren. Allerdings ist schon bei dieser Aufgabe Flexibilität und Frustrationstoleranz gefragt. Diese zeigt sich bei den Teilnehmenden in unterschiedlich ausgeprägtem Maße. Die Dozierenden sollten hier als Ansprechpartner*innen bereitstehen und bei der Problemlösung unterstützen.

b) Input: selektive Wahrnehmung und Konstruktivismus als bewährte Wissensinhalte für den Kursanfang

Zu Beginn des Kurses bieten sich die Themen *selektive Wahrnehmung* und *Konstruktivismus* als kognitiver Wissensbeitrag an, um die Relativität des Wahrheitsbegriffs herauszuarbeiten. Aufgabe der zugehörigen Gruppenübung während des Unterrichts ist es, aus dieser Erkenntnis konkrete Handlungsanweisungen für die Arbeit in den kulturell gemischten Teams abzuleiten. Aus der Zusammenstellung der gesammelten und im Plenum erläuterten Stichpunkte ergibt sich eine geteilte inhaltliche Basis sowie eine entsprechende Sensibilisierung für die weitere gemeinsame Arbeit.

Zum Ende der Stunde ist die Arbeitsweise des Kurses eingeführt und für die Teilnehmenden transparent. Es wird ihnen deutlich, dass die im Plenum behandelten Unterrichtsinhalte sie in der anstehenden Arbeit in ihren kulturell gemischten Teams konkret unterstützen sollen. Gerade aus der Verbindung mit der unmittelbaren Praxis entsteht für die Studierenden eine hohe Relevanz der Kursthematik.

c) Aufgabe für die Teamsitzung: Kultur und Kulturvergleich

Da die Teilnehmenden in der Regel über unterschiedliche theoretische Vorkenntnisse zu interkulturellen Modellen verfügen, hat sich die Arbeit mit selbsterstellten Lernvideos bewährt, die individuell geschaut werden können und dann im Plenum besprochen

werden. Natürlich können auch Texte zusammengestellt werden oder die Wissensinhalte werden als regulärer Input im Plenum vermittelt.

Im ersten Teil des Kurses sollten sich die Studierenden mit der Vielschichtigkeit des Kulturbegriffs sowie verschiedenen Dimensionen von Kulturunterschieden beschäftigen. Dies kann z.B. durch entsprechende Lernvideos vorbereitet werden. Hausaufgabe ist dann, die Videos (z.B. zu: *What is culture?*, und *Comparing cultures*) zu schauen und entsprechende Aufgaben dazu im Team zu besprechen. Welche Aspekte in diesen Aufgaben aufgegriffen werden, ist von der Zusammensetzung der Kursteilnehmenden abhängig. In der Regel sind Themen wie *Hierarchieverständnis* und *der Umgang mit Nähe und Distanz* in unterschiedlichen Sozialbeziehungen geeignet. Sie bringen häufig das erste »Aha-Erlebnis« hinsichtlich unbewusster Prägungen. Die Ergebnisse der Diskussionen werden im Teamreport festgehalten, die individuellen Eindrücke in den Lerntagebüchern reflektiert.

d) Filme als geeignetes Medium zur Anregung des Austauschs in den Teams

Als Aufgabe für die Teamsitzungen eignet sich zudem das Teilen von Erfahrungen mit verschiedenen Filmen. Ab der zweiten Teamsitzung kommt daher begleitend zu den wöchentlichen Arbeitsaufträgen die Aufgabe hinzu, für das Team Filmempfehlungen auszusprechen. Hierbei sollen die Studierenden einander Spielfilme oder Dokumentationen empfehlen, die aus ihrer Sicht etwas Wesentliches über die sie prägenden kulturellen Einflüsse aussagen. Die Filme können allein oder auch gemeinsam angesehen werden. Wichtig ist der Austausch hierzu im wöchentlichen Teamtreffen. Denn aufgrund der hervorgerufenen emotionalen Reaktionen eignen sich gerade Filme ganz besonders für die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen.

2.3 Sitzung 3 (Plenum)

a) Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern

»After our meeting I thought to myself: Wow I'm really getting used to this, the »awkward stage« is over.« Diese und eine Reihe ähnlicher Hinweise in den Lerntagebüchern weisen darauf hin, dass sich die Teilnehmenden nach drei Teamtreffen in einer Gruppendynamik befinden, in der sie sich wohl fühlen. Gleichzeitig gibt es erste Irritationen hinsichtlich des Vorgehens in den Teams. So äußert eine deutsche Teilnehmerin: »I am feeling a little disappointed. We didn't discuss our questions today, we rather talked casually about the topic. This was also interesting. But considering that I still have to do the assignments it takes a lot of time. The meeting alone was about 90 minutes.« Noch deutlicher äußert ein chinesischer Teilnehmer seine emotionale Reaktion auf unterschiedliche Arbeitsweisen: »I was the group leader for this meeting and to be honest, I was a little angry right after it. I think the reason is the different degree of conformity between China and Germany. [...] [R]eflecting on this, I would say that the generation of negative feeling is extremely hard to avoid even when I'm well aware of the difference.«

Sobald in den Lerntagebüchern starke Irritationen auftreten, sollten diese von den Dozierenden mit den Beteiligten angesprochen und die Betroffenen unterstützt werden, diese aufzulösen.

Mehrere Reports zu den Teamdiskussionen über Erfolgskriterien interkultureller Teamarbeit heben die Entwicklung eines gemeinsamen Ziels als zentraler Faktor einer positiven Dynamik in kulturell gemischten Gruppen hervor. So fasst ein Report zusammen: »Tasks create a feeling for common understanding and the wish to work together.« Entsprechend empfehlen die Studierenden, sich in der Arbeit auf Gemeinsamkeiten zu stützen, um durch verschiedene Gruppenzugehörigkeiten (auf Grundlage von Nationalität, Geschlecht etc.) verursachte Unterschiede zu überwinden. Es wird betont, dass erfolgreiche interkulturelle Kommunikation nicht nur der Schlüssel zur Problemlösung auf individueller Ebene, sondern auch auf Ebene der »großen Politik und Wirtschaft« sei. Dieser Hinweis bot uns Anlass zu einer Kurzvorstellung und kritischen Gegenüberstellung der Denkansätze von Amartya Sen (vgl. 2006) und Samuel P. Huntington (vgl. 1996).

b) Input: Wiederholung zum Thema Kultur und Kulturunterschiede mit Fallstudienanalyse

In der dritten Unterrichtssequenz werden die Inhalte der Lernvideos zu Definitionen des Kulturbegriffs und zu Modellen des Kulturvergleichs kurz wiederholt und die Arbeitsergebnisse der Teamdiskussionen über ausgewählte Kulturdimensionen vorgestellt.

Im Unterricht werden dann in neu gemischten Kleingruppen weitere Fallbeispiele analysiert und die emotionalen Reaktionen beim Aufeinanderprallen unterschiedlicher wertbasierter Verhaltensweisen bzw. Verhaltenserwartungen besprochen. Speziell für diesen Kurs wurden Fallbeispiele zum Thema *Machtdistanz* sowie *Kollektivismus versus Individualismus* entwickelt, in denen zwei fiktive Personen (Chen und Monica) immer wieder mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen und Handlungsimpulsen konfrontiert sind. Die passende Auswahl von für die Zielgruppe relevanten Konfliktsituationen als *critical incidents* ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Studierenden sich emotional auf die Fälle einlassen. Ideal ist es, mit Konfliktsituationen aus dem eigenen Erfahrungsschatz der Studierenden zu arbeiten. Dies ist aber gerade zu Beginn des Seminars in der Regel schwierig, da das Vertrauen meist noch nicht groß genug ist, um reale problematische Situationen öffentlich zu teilen. Es lassen sich in der Literatur jedoch auch passende Beispiele aus der Praxis finden.⁴ Die Analyse sollte nicht nur in einer Beschreibung der Fälle und möglicher Lösungsoptionen im Plenum bestehen, sondern die jeweilige Situation und die mit ihr verbundenen emotionalen Reaktionen sollten für alle lebhaft nachvollziehbar gemacht werden, z.B. durch interaktive Rollenspiele der Teilnehmenden.

c) Arbeitsaufgabe für die Teamsitzung: Filme und Fallstudienanalyse

Über die nächsten Wochen bleibt das gemeinsame Schauen bzw. Besprechen eines der von den Teammitgliedern vorgeschlagenen Filme als begleitende Aufgabe zu den Team-

4 Für interkulturelle Fälle aus dem Bereich Hochschulpraxis siehe z.B. die Datenbank MUMIS der Universität Kassel: <https://www.uni-kassel.de/mumis/www.mumis-projekt.de/mumis/index.php/i-datenbank.html>.

treffen. Weitere Arbeitsaufgabe in dieser Woche ist die gemeinsame Analyse eines *critical incident* zur studentischen Teamarbeit.

2.4 Sitzung 4 (Plenum)

a) Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern

Nach ersten Rückmeldungen zu den Filmen in den individuellen Lerntagebüchern erweisen sich diese tatsächlich als wirkungsvolle Anregung zur emotionalen Auseinandersetzung mit dem *Fremden*. In diesem Kurs ist die Filmauswahl aufgrund der nationalen Mischung der Teilnehmenden besonders vielfältig und beinhaltet eine Reihe von Filmen, die kaum jemand vorher kannte, auch mit zum Teil kritischem Blick auf den jeweiligen kulturellen Kontext.⁵ Vereinzelt werden die vorgeschlagenen Filme als verstörend empfunden. Anders als zu Beginn werden in der zweiten Woche die Filme in den Teams ausführlicher diskutiert und die Studierenden zeigen mehr Mut, Irritationen anzusprechen. Als z.B. eine Studentin in ihrem Lerntagebuch ihre Irritation über den chinesischen Film *Farewell my Concubine* benennt (»I really do not understand and like this movie«), reagiert die Dozentin mit einer persönlichen E-Mail, die zum aktiven Umgang mit der Irritation anregt. Im Nachgang hierzu traut sich die Studentin zu, ihre Gefühle im Team anzusprechen. Daraufhin folgt der Eintrag: »My Chinese fellow explained the background, so I could finally understand the cultural background better.«

Die Teamaufgabe *Filmempfehlung* offenbart einerseits oftmals die Sensibilität, »dem anderen ja nicht weh tun zu wollen, ihn nicht anzugreifen«, wenn ein Film als verstörend oder einfach nur uninteressant empfunden wird. Gleichzeitig zeigt sich aber auch ein emotionaler Druck, sich zumindest im Lerntagebuch offen zu äußern. Die erlebte Diskrepanz zwischen der eigenen emotionalen Reaktion und der Unsicherheit darüber, wie diese im Team kommuniziert werden kann, rückt für die Studierenden die Wichtigkeit einer angemessenen (interkulturellen) Kommunikation ins Zentrum des Interesses und unterstützt ihre Bereitschaft, sich auf die Kursinhalte zur Kommunikationspsychologie einzulassen.

Wenn Irritationen in den Lerntagebüchern angesprochen werden, sollten die Lehrenden abwägen, ob es eher sinnvoll ist, der Person ein individuelles schriftliches Feedback zu geben, oder ob die Thematik in allgemeiner Form zu Beginn der folgenden Sitzung angesprochen werden sollte, da sie für alle wichtig ist. Im Laufe des Kurses sollte immer wieder betont werden, dass als schwierig und unangenehm wahrgenommene Gefühle erwünscht sind. Dies ist gerade für Studierende wichtig, die sich noch nie mit psychologischen Grundlagen beschäftigt haben und keine Erfahrung haben, im öffentlichen Raum bewusst mit schwierigen Gefühlen zu arbeiten. Natürlich spielen hier auch unterschiedliche kulturelle Prägungen hinsichtlich des (öffentlichen) Umgangs mit Gefühlen eine Rolle.

5 Insgesamt wurden 26 Filme vorgeschlagen, die in den zehn Teams besprochen wurden. Darunter waren acht Blockbuster und 18 Filme mit kulturellen Spezialthemen (vor allem Dokumentationen oder Independentfilme). Acht Filme behandelten eher kritische Themen, wie z.B. *Farewell my Concubine* (China), *Wir Wunderkinder* (Deutschland), *Fagun Haway (In Spring Breeze)*, (Bangladesch).

b) Plenum: Kommunikationsstile und Emotionen; Fallbeispielanalyse anhand von Modellen der Kommunikationspsychologie

Die Lerntagebücher dokumentieren Unsicherheiten, wie die eigenen Reaktionen auf die Filme in den Teams angesprochen werden können. Daher liegt es nahe, im Plenum das Thema emotionale Erfahrungen aufzugreifen und gemeinsam darüber nachzudenken, ob und wie entsprechende Irritationen kulturell angemessen angesprochen werden können.

Als Vorgehen eignet sich an dieser Stelle ein Wissensbeitrag über kulturbedingte Unterschiede in Kommunikationsstilen (*high-context versus low-context*). Anhand eines für sie nachvollziehbaren Fallbeispiels (im Rollenspiel praktiziert) werden die Studierenden angeregt, sich mit den Gefühlen auseinanderzusetzen, die entstehen, wenn gegen für sie geltende (Kommunikations-)Normen verstoßen wird. An diesem Punkt ist die Bereitschaft erfahrungsgemäß groß, problematische Gefühle zuzugeben. Gleichzeitig sind die Studierenden neugierig darauf, wie mit ihnen konstruktiv umgegangen werden kann.

Ziel der Arbeit mit den von uns passend zur Zielgruppe entwickelten *critical incidents* zwischen zwei in vielerlei Hinsicht diversen Protagonist*innen ist es herauszuarbeiten, wie der Perspektivenwechsel gelingt (Empathie und Flexibilität) und das dafür nötige fachliche Wissen zu vermitteln (Wissen über kulturelle Unterschiede und psychologische Prozesse). An dieser Stelle geht es um die Überprüfung und ggf. Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen, Konflikte angemessen anzusprechen. Hierfür sollen die Teilnehmenden ihnen bereits zur Verfügung stehende Strategien zur erfolgreichen Kommunikation als solche erkennen und neue Strategien kennenlernen. Hier eignet sich die Arbeit mit etablierten Modellen aus der Kommunikationspsychologie wie das *4-Ohren-Modell* von Schulz von Thun (vgl. 2008; 2010; 2011) oder Marshall B. Rosenbergs Konzept der *gewaltfreien Kommunikation* (vgl. Holler 2010; Rosenberg 2015). Diese Modelle unterstützen die Studierenden darin zu verstehen, dass die von ihnen favorisierten (Konflikt-)Lösungsansätze (auch) kulturell geprägt sind. Gleichzeitig entwickeln sie ein Gefühl dafür, inwieweit sie aufgrund ihrer kulturellen Prägung den ihnen fremden Lösungsansatz unbewusst ablehnen, und verstehen die Notwendigkeit, sich dieser emotionalen Reaktionen bewusst zu werden, um die quasi automatisch aufkommenden und das Gegenüber herabwürdigenden Gefühle aktiv steuern zu können.

c) Arbeitsaufgabe für die Teamsitzung: Fallstudie zum konstruktiven Umgang mit Gefühlen

Im Anschluss an die anregende und vielschichtige Diskussion im Plenum ergibt sich als Hausaufgabe für das wöchentliche Teamtreffen (neben den Filmen) eine Vertiefung der Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit schwierigen Gefühlen in interkulturellen Settings mithilfe einer weiteren Fallstudie. Damit rückt der Umgang mit Gefühlen in den verschiedenen kulturellen Kontexten in den Fokus der Arbeit.

2.5 Sitzung 5

a) Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern

Die Berichte aus der Teamarbeit sind zwiespältig: Einerseits wird die Atmosphäre mit zunehmendem Kennenlernen entspannter und positiver wahrgenommen (»The more we speak, the more I get the feeling that we start building friendships«; »I like my group and the discussions we have each time more than the last time.«; »Looking forward to each and every class because I enjoy my time there«). Andererseits zeigen sich bei einigen auch Frustrationen hinsichtlich unterschiedlichen Engagements für die Arbeit im Team. So schreibt eine deutsche Studentin:

»Today's meeting was a bit tough. The reason for this was that not all the team members contributed equally. The meeting went rather slowly and for a long time and we didn't really get to the point and answer the questions in a purposeful way. I therefore felt a little exhausted because, in my opinion, I give 100 % every time and contribute to all the questions [...] If there hadn't been group members who had participated, the mood in my team would have tipped.«

Auf diese Aussage folgt jedoch gleich der Anspruch an kritische Selbstreflexion:

»I also want to reflect on my own behavior, I could say at this point that I might be a bit too pushy and straight forward in group discussions. Some people might need more time and might not dare to share their answers with the group right away. So it could be that the reticence of some team members also has to do with my exploratory and direct manner, and the time difference might also play a role, because for some people, it was already late in the evening, while for me it was only afternoon.«

Die in den Teamreports herausgearbeiteten Lösungsmöglichkeiten zur Fallstudie (Umgang mit schwierigen Gefühlen) wurden in den Teams auf ihre Wirkung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten überprüft. Aus asiatischer Sicht wird angemerkt, dass Konfliktmanagement schwierig sei, weil Menschen grundsätzlich versuchten, Konflikte zu vermeiden. Es wird die Wahl einer Mittelsperson als Unterstützung einer gesichtswahrenden Konfliktlösung vorgeschlagen. Aus westlicher Sicht wird eher betont, dass Konflikte direkt angesprochen werden sollten. Die große Offenheit und Bereitschaft in den Teams, in die Diskussion zu kommen, weist aus unserer Sicht auf eine grundsätzlich positive und vertrauensvolle Dynamik in allen Teams hin.

b) Plenum: Modelle und Übungen zu Klärung und Management schwieriger Gefühle

Anknüpfend an die Reflexionen in Lerntagebüchern und Teamreports werden in dieser Plenumssitzung Strategien zur Konfliktlösung erarbeitet. Es wird diskutiert, welche kommunikativen Strategien *kulturunabhängig* als konstruktiv aufgefasst werden können. In der kritischen Auseinandersetzung mit Marshall B. Rosenbergs (vgl. 2015) Ansatz der gewaltfreien Kommunikation werden aus interkultureller Sicht grundsätzliche Unterschiede im Kommunikationsverhalten, wie z.B. das Vermeiden der Verbalisierung eigener Gefühle, nochmals detailliert herausgearbeitet.

Eine Bearbeitung konkreter kommunikativer Strategien zur Lösung von Konfliktfällen wirft neben Fragen nach dem Einfluss kultureller Prägung auch die Frage nach persönlichkeitsgebundenen Herangehensweisen auf. An dieser Stelle können Modelle und Methoden zur Klärung schwieriger Gefühle und zur individuellen Steuerung innerpsychischer Prozesse zum Einsatz kommen. Je nach Schwerpunktsetzung im Kurs können dies z.B. Ansätze aus der Achtsamkeitspraxis sein, die an die individuelle Arbeit mit mentalen Gefühlszuständen heranführen und leicht praktisch umsetzbar sind (vgl. z.B. Kabat-Zinn 2013; Hanson 2014; Schneider 2016). Im Plenum können Übungsformate zum Thema »schwierige Gefühle selber managen« vorgestellt und gemeinsam ausprobiert werden. Die Begleitung durch die Lehrenden ermöglicht, Schwierigkeiten, die in der Umsetzung auftreten können, direkt zu klären. So kann z.B. die Aufstellung eines *inneren Teams* (vgl. Schulz von Thun/Stegemann 2004) in einer größeren Gruppe sinnvoll sein, insbesondere wenn ein Fall gewählt wird, mit dem alle Studierenden herausfordernde Gefühle bzw. einen schwierigen inneren Dialog verbinden können. Gleichzeitig erlernen Studierende damit in adaptierter Form ein Selbstcoachinginstrument. Ob die Fälle aus dem eher privaten Bereich oder einer Situation aus dem Studium oder Praktikum kommen, spielt für die erfolgreiche Bearbeitung weniger eine Rolle, als dass sich die Teilnehmenden mit dem Fall persönlich identifizieren können.

Die Studierenden in Teams Dialoge zur Lösung problematischer Situationen schreiben zu lassen bietet sich ebenfalls an, um dann in einem zweiten Schritt, beim Ausagieren der Dialoge in Form eines Rollenspiels, die emotionale Erreichbarkeit der adressierten Person »live« zu überprüfen. Hier wird den (darstellenden) Studierenden häufig zum ersten Mal klar, dass sie in einer bestimmten Kommunikationssituation trotz allen Wollens und Wünschens die Adressierten nicht erreichen. Es wird deutlich, dass der bewusste Umgang mit den Emotionen des Gegenübers zwar grundsätzlich eine entscheidende Rolle im Lösen von Konflikten spielt, dass aber dennoch kulturelle Anpassungen im sozialen Miteinander notwendig sind. In einer positiven Gruppendynamik, die einen emotional offenen persönlichen Austausch ermöglicht, können auch zunächst unverständliche Verhaltensweisen emotional nachvollziehbar werden. Für die Gestaltung der Rollenspiele eignet sich der Ansatz des Psychodramas, der in vielen Publikationen anschaulich aufgearbeitet ist (vgl. z.B. Soppa 2001; Ameln/Kramer 2014).

c) **Arbeitsaufgabe für die Teamsitzung; Fallanalyse zum Umgang mit Gefühlen in Konfliktsituationen**

Zur Vertiefung der Erkenntnisse zum Thema Konfliktlösungsstrategien und konstruktive Arbeit mit Emotionen sollen sich die Teams mit einem weiteren Konfliktfall näher beschäftigen und die emotionale Auseinandersetzung aus verschiedenen Perspektiven diskutieren.

2.6 Sitzung 6

a) **Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern**

Das Statement einer asiatischen Studentin: »I think we really should speak directly, don't beat around the bushes«, zeigt, dass die Studierenden sich bei der Lösung des Konfliktfalls im Team aktiv mit dem Perspektivenwechsel beschäftigt haben. Einen

neuen Aspekt bringt diese Aussage ein: »I think this is the kind of situation, our personality and the way we were raised play a bigger role than our general culture.« Hier spielt die Studentin darauf an, dass auch die Persönlichkeit und die Familie als kulturelle Kleingruppe prägend für das Verhalten der oder des Einzelnen sein kann. Dieses Zitat zeigt auch, dass Bewegung in die bewusste Auseinandersetzung zwischen den Teilnehmenden kommt. Noch deutlicher wird dies im folgenden Zitat: »Also coming from a high-context culture: One day I decided it is enough and I will address it directly!« Demgegenüber wird auf Seiten der Vertreter*innen eines direkten Kommunikationsstils in kritischer Selbstreflexion die Erkenntnis verbalisiert, in manchen Situationen möglicherweise selbst Ursache und Gegenstand eines Problems zu sein, ohne dies zu realisieren, da interkulturell verschiedene Zeichen nicht richtig gedeutet werden können.

Ein weiteres im Lernstagebuch dokumentiertes Beispiel einer inneren Auseinandersetzung macht deutlich, wie hilfreich eine enge Gruppendynamik sein kann, um eigene Muster zu erkennen: Der Student ärgert sich über die *Harmonie* im Team, die seiner Meinung nach nur aufrechterhalten wird, weil die Teammitglieder aus Asien nicht bereit sind, ihre Gefühle *ehrlich* mitzuteilen. Als Vertreter eines direkten Kommunikationsstils erlebt er hier einen Wertekonflikt zwischen *Ehrlichkeit* und *Höflichkeit*.⁶ Da er seine Teammitglieder jedoch schätzt und wirklich wissen möchte, was sie denken, setzt er sich mit dem Verhalten und der Teamdynamik näher auseinander. Hierbei fällt ihm auf: »Keeping harmony, but not being honest about your feelings, after a while people (from a low-context-culture) will realize it is a strategy and be offended!« Die Erkenntnis des Quasi-*Automatismus* seines Ärgers als Folge unterschiedlicher kultureller Prägung verweist auf den Ausbau der interkulturellen Teilkompetenzen Empathie und Toleranz hin. Voraussetzung dieser Erkenntnis ist eine Reflexion über eigene emotionale Reaktionen, die ohne die Bedeutung, die die Teamdynamik insgesamt für den Studenten hat, so möglicherweise nicht stattgefunden hätte.

b) Plenum: Tools zur Konfliktkommunikation mit Übung

Nachdem in der letzten Sitzung erste Modelle zum Konfliktmanagement vorgestellt und entsprechende Tools in den Teams erprobt wurden, bietet es sich nun an, weitere handfeste Strategien zu vermitteln, auf die sich die Studierenden bei Bedarf beziehen können.

Die Vielschichtigkeit möglicher Bedeutungsebenen einer jeden sprachlichen Nachricht ist den Studierenden meist bekannt, was dies für das einzelne (interkulturelle) Gespräch jedoch konkret bedeutet, eher weniger. Das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (vgl. 2008; 2010; 2011) wird bereits in vielen Kontexten u. a. auch an deutschen Schulen, als Lösungsansatz zum Konfliktmanagement gelehrt. Daher kennen zumindest viele der deutschen Studierenden das Modell, in der Regel allerdings, ohne es für sich nutzen zu können. Gerade in der praktischen Anwendung als Tool in interkulturellen Kommunikationskontexten erscheint es uns jedoch sehr hilfreich. Denn das Aufzeigen, dass jede sprachliche Nachricht auf vier verschiedene Arten gesendet (gemeint) und entsprechend unterschiedlich empfangen (verstanden) werden kann, Botschaften

6 Für einen Vergleich westlicher und chinesischer Traditionen hinsichtlich des Äußerns von Gefühlen aufgrund unterschiedlicher Werteorientierungen siehe z.B. auch Lee (2016).

also unbewusst auf verschiedenen »Kanälen« übermittelt bzw. gedeutet werden können, sensibilisiert für die Mehrdeutigkeit menschlicher Kommunikation. Entsprechend ermöglicht das Bearbeiten konkreter Botschaften in für die Studierenden relevanten Situationen nach dem 4-Ohren-Modell im Kurs die Erfahrung unterschiedlicher Wirkungsweisen einer Botschaft, auch aus kulturell unterschiedlichen Perspektiven. Denn auch wenn das Modell aus einem westlichen Kontext stammt, hat es sich als universell nachvollziehbar erwiesen. Was der oder die Sendende mit einer Botschaft im Kommunikationsprozess *meint* und was der oder die Empfangende *versteht* – und welche Informationen aus dem Kontext in den Verstehensprozess mit einbezogen werden –, ist natürlich auch kulturell bedingt. Dadurch, dass das Modell die emotionalen Komponenten des Kommunikationsprozesses ins Blickfeld rückt, verweist es auf die Wichtigkeit einer bewussten Formulierung und Adressierung in der Kommunikation.

Grundsätzlich eignet sich auch die Transaktionsanalyse als Methode zur Analyse von Kommunikationsprozessen. Denn die Beschäftigung mit der Verteilung psychischer Energien bietet gerade in kulturell gemischten Gruppen interessante Vergleichsmöglichkeiten zum Einfluss von Herkunft und (national-)kultureller Prägung. Jedoch benötigt die Tiefe der Auseinandersetzung mit innerpsychischen Prozessen in der Transaktionsanalyse den zeitlichen Rahmen einer eigenständigen Lehrveranstaltung.⁷ Für den hier beschriebenen Kurs, der vor allem mit gruppenspezifischen Prozessen arbeitet, ist das genannte Modell von Schulz von Thun vergleichsweise einfacher einsetzbar. Die mit diesem Modell aufgezeigte Bedeutung eines bewussten Umgangs in der Kommunikation mit sowohl den eigenen Gefühlen und Motiven als auch denen des Gegenübers kann im Kurs anhand einer detaillierten Analyse konkreter sprachlicher Formulierungen und ihrer (interkulturell) verschiedenen Konnotationen in bestimmten konkreten Situationen deutlich gemacht werden. Die Teilnehmenden werden so für die Wirkmächtigkeit von Kommunikationsprozessen sensibilisiert und ermutigt, diese genau in den Blick zu nehmen und aktiv zu gestalten.

c) **Arbeitsaufgabe für die Teamsitzung: Vergleich staatlicher Medienberichterstattungen**

Die These, dass es keine objektive Wahrheit gibt, sondern nur deren jeweils subjektive Konstruktion (die eigene *bubble*) kann im Unterricht unterschiedlich bearbeitet werden. Zu Beginn des Seminars wurde hierzu anhand einer Kurzvorstellung des Konstruktivismus bereits eine entsprechende Diskussion geführt mit dem Ziel, die Gleichwertigkeit kultureller Vorstellungen hervorzuheben und die Arbeit auf »Augenhöhe« ins Zentrum zu stellen. Für eine weitere Beschäftigung mit unbewussten Mechanismen der Abwehr und Herabsetzung eines fremdkulturellen Gegenübers erscheint an dieser Stelle hilfreich, sich kontrastiv mit in unterschiedlichen (nationalen) Medien jeweils als *objektiv* konstruierten Informationen auseinanderzusetzen. Viele Annahmen über *die anderen* basieren auf medialen Bildern. Zwar ist unser Informationszeitalter durch eine Unmenge an Informationsquellen gekennzeichnet, jedoch sind allein schon aufgrund der Sprachbarriere nicht alle Quellen allen unmittelbar zugänglich. Trotz Gaststudium im

7 Der Titel einer solchen Lehrveranstaltung könnte z.B. »Kommunikation mit dem Selbst« sein. Für eine erste Orientierung zur Transaktionsanalyse siehe z.B. Marti o.J.

Ausland ist es daher eher der Normalfall, dass internationale Studierende einheimische Informationsquellen nicht wahrnehmen (vgl. Mao 2020). In der Realität gehen die Studierenden daher entsprechend einseitig geprägt aufeinander zu. Nicht selten kommt es so zu Konflikten, die als persönlich verletzend wahrgenommen werden, auch wenn die Ursache in unterschiedlicher Informiertheit über bestimmte Themen zu suchen ist.

Der Anspruch, selbst über die einzig »richtigen« Informationen zu verfügen, kann zu manchen Themen einen konstruktiven, rationalen Zugang versperren. Dieser Effekt scheint insbesondere im deutsch-chinesischen Dialog in letzter Zeit häufiger zum Tragen zu kommen. Gerade für einen interkulturellen Kurs in kulturell gemischten Gruppen scheint es daher zentral, immer wieder den Blick auf die Schwierigkeit zu lenken, tatsächlich Augenhöhe herzustellen und sich nicht in einem Gefühl der Überlegenheit aufgrund vermeintlicher Wahrheiten zu verlieren.

Sich mit der nationalen Nachrichtenberichterstattung anderer Länder auseinanderzusetzen ist eine gute Möglichkeit, Abstand von impliziten und unbewussten Annahmen über die »andere Kultur« zu gewinnen und sich mit Unterschieden auf faktischer Grundlage zu beschäftigen. Allerdings hat es sich bewährt, dies nicht gleich an den Beginn des Kurses zu stellen. Vertrauen und persönliche Wertschätzung sind wichtig, um mit Irritationen, die je nach politischer Situation und geopolitischem Kontext tief verwurzelt sein können, bewusst umgehen zu können. Unser Ziel ist es, dass die Studierenden in dieser Phase des Kurses bereits gelernt haben, auf der psychologischen Ebene bewusst wahrzunehmen, dass (abwertende) Gefühle den anderen gegenüber oft durch unbewusste allgemein menschliche Mechanismen des Umgangs mit dem *Fremden* hervorgerufen werden und allein hierdurch Ablehnung oder Irritation der *fremden Kultur* gegenüber entstehen können. Zudem sollten die Studierenden zu diesem Zeitpunkt bereits über die Fähigkeit verfügen, mithilfe eines bewussten Umgangs mit diesen (abwertenden) Gefühlen kognitive Prozesse aktivieren zu können, die eine situationsadäquate Steuerung von Emotionen ermöglichen. Zumindest sollten die Studierenden die Bedeutung von Empathie als entscheidender Größe interkulturellen Verstehens erkannt haben. Um deren praktische Umsetzung muss in der Regel in einem lebenslangen Prozess permanent gerungen werden.

Im Unterricht über kritische gesellschaftliche Themen, die unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden, konstruktiv zu sprechen ist ein hoher Anspruch. Die offene Auseinandersetzung kann jedoch gelingen, wenn die Dozierenden bereit sind, die Moderation zu übernehmen. Da sich Dynamiken in den Teams unabhängig von einer direkten Begleitung durch die Lehrenden entwickeln, sollten die Kursteilnehmenden als Vorbereitung auf diese anspruchsvolle Aufgabe zunächst für ihre unterschiedliche Prägung durch die jeweils eigenen Informationsmedien sensibilisiert werden. Ein Vergleich landestypischer Nachrichten allgemein und nicht hinsichtlich spezifischer Themen ist hierfür eine passende und aufschlussreiche Aufgabe. Je nach Teamdynamik werden hierdurch bereits tiefergehende Gespräche über spezifische kritische Themen vorbereitet. So berichtet ein deutscher Teilnehmer im Lerntagebuch: »This week we talked about what's been going on in each other's countries in regards to COVID-19 and the vaccination situation. [...] [I]t was a great conversation again and although we're so far away from each other, I feel connected to them because we're all going through the same stuff, have the same hope and the same fears.«

2.7 Sitzung 7

a) Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern

Die Aufgabe, tagesaktuelle Nachrichten aus den jeweiligen Heimatländern in den Teams zu vergleichen, führt bei den Studierenden zu der für sie überraschenden Einsicht, dass sie tatsächlich sehr unterschiedlich informiert sind. Allein diese Einsicht und der Austausch darüber, welche Themen jeweils nicht behandelt werden, erweitert das Verständnis für das Gegenüber. Reflexionen wie z.B.: »Wir können uns eigentlich gar nicht verstehen, weil wir über verschiedene Informationen verfügen«, führen zu einem entsprechenden Erkenntnisgewinn und einem erweiterten Bewusstsein über Verständnisbarrieren. Dass diese Tatsache ohne Wertung formuliert werden kann (eben nicht im Sinne von: »Ihr verfügt nicht über *unsere richtigen* Informationen bzw. *die Wahrheit*«), sehen wir als einen Erfolg in Richtung interkulturellen Kompetenzerwerbs. Denn es zeigt ein gewisses Maß an geistiger Flexibilität und die Bereitschaft, dem Gegenüber auf Augenhöhe zu begegnen.

Vor allem der schrittweise Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre in den Teams ermöglicht es, dass jedes Teammitglied als Vertreter*in bestimmter kultureller Prägung ernst genommen, auf Augenhöhe wahrgenommen und als verlässliche Quelle relevanter Informationen über die jeweilige (National-)Kultur respektiert werden kann. Ungeprüfte Annahmen übereinander verlieren dadurch an Relevanz. Vielmehr nimmt die Offenheit zu, sich der vermeintlichen »Realität« (hier Nachrichten) der anderen zu nähern, Beobachtungen als solche zu formulieren sowie das Gegenüber und seine Realität nicht mehr allein durch die eigene, meist unbewusste »Brille« zu sehen und automatisch abzuwerten.

Diese Erfahrungsdimension erscheint uns für den interkulturellen Kompetenzaufbau zentral. Voraussetzung für diesen Lernschritt im Kurs ist nicht nur eine kulturelle Heterogenität der Studierendengruppe, sondern vor allem die schrittweise Begleitung des Aufbaus vertrauensvoller Beziehungen zwischen den Teilnehmenden im Sinne des Ansatzes *get_connected*.

b) Plenum 7: weitere Konzepte zu Konfliktkommunikation, Kognition und Emotion

Dies ist die letzte Sitzung, in der die Lehrenden einen Wissensinput geben. Je nach Bedarf können an dieser Stelle weitere Tools zur allgemeinen Konfliktkommunikation (siehe z.B. Berkel 2005) vermittelt werden, z.B. zur Planung von schwierigen Gesprächen sowie zur Bedeutung des aktiven Zuhörens. Auch diese sollten mit interaktiven Sequenzen praktisch eingeübt werden.

Um noch einmal die Bedeutung eines immer wieder prüfenden, bewussten Umgangs mit sich selbst herauszustellen, hat sich ein Exkurs zu den Neurowissenschaften und zu dem Grundlagenmodell des Zusammenspiels von Emotion und Kognition des indischen Philosophen Patanjali bewährt (vgl. Skuban 2011). Durch die praktischen Übungen während des gesamten Kurses wurde immer wieder herausgearbeitet, dass Kompetenzen nicht allein dadurch vorhanden sind, dass man sich ihrer Bedeutung bewusst ist. Ebenso sind bereits vorhandene Kompetenzen in der Praxis nicht

immer automatisch abrufbar. Die Studierenden haben an mehreren Stellen die Erfahrung gemacht, dass ihre Bemühungen an der Umsetzung in der Praxis scheitern. Wenn nicht schon an anderer Stelle thematisiert, ist nun die Bereitschaft der Studierenden groß, verstehen zu wollen, was im menschlichen Gehirn vor sich geht und wie der Mensch von Emotionen gesteuert wird, ohne dies zu wollen. Forschungsergebnisse aus der Neurowissenschaft geben hier interessante Einblicke (für einen knappen Überblick siehe z.B. Hilbrecht 2010). Praktische Ansätze aus Indien zur individuellen Arbeit mit emotionalen Phänomenen, insbesondere Patanjalis Beschreibung des Geistes als *Herz-Verstand-Komplex*, bieten Anknüpfungspunkte zur Verhaltenspsychologie und können helfen, persönliche Fortschritte zu erzielen. So kann ein Verständnis von Patanjalis Konzept des *Geistes* dabei unterstützen, eigene kognitive und emotionale Bewegungen zuzuordnen. Damit kann es im Sinne eines Selbstcoachings als Tool dienen, aktiv auf unerwünschte innere Prozesse einzuwirken. In Verbindung eröffnen sowohl die Neurowissenschaften als auch Patanjalis Konzept des Geistes einen Weg, wie der Mensch in einem lebenslangen, individuell und aktiv gesteuerten Prozess an seinen interkulturellen Kompetenzen arbeiten kann.

c) Anleitung für die Teampräsentation als Prüfungsleistung

Als Prüfungsleistung bietet sich an, von den Teams komplexe interkulturelle Konfliktsituationen anhand von an die vermittelten Tools angepassten Aufgabenstellungen bearbeiten zu lassen. So kann zum einen das Verständnis der kognitiven Lehrinhalte sowie der dazugehörigen Tools abgefragt und gleichzeitig überprüft werden, wie empathisch, flexibel und kreativ sich die Studierenden in ihren kulturell gemischten Teams mit den Inhalten beschäftigt haben. Der Bewertungsrahmen wird vorher festgelegt und ist den Studierenden bekannt, bevor sie mit der Bearbeitung der Fälle beginnen. Die Fallbeispiele sollen nicht nur theoretisch mithilfe der zur Verfügung stehenden Modelle analysiert werden, sondern im Sinne des Kursansatzes *get_connected* sollen auch die emotionalen Dimensionen berücksichtigt und konkrete Handlungsempfehlungen entwickelt werden. Es ist sinnvoll, diese Handlungsempfehlungen von den Studierenden in Rollenspielen vorstellen zu lassen, weil so für alle Teilnehmenden (emotional) erfahrbar wird, ob die Lösungsoptionen wirklich funktionieren, d.h., ob alle im kulturell gemischten Publikum überzeugt bzw. emotional berührt wurden.

Da die Bearbeitung der Fälle und die Entwicklung eines passenden Rollenspiels ein umfassender Prozess ist, haben die Studierenden keinen weiteren inhaltlichen Input in gemeinsamen Unterrichtssitzungen. Sie müssen aber in ihren Lerntagebüchern nachweisen, dass sie sich mehrmals im Team getroffen und sich für die Fallanalyse Zeit genommen haben. Die Dozierenden stehen in den Zeitfenstern des Kurses als Ansprechpartner*innen bei Rückfragen und Problemen im Teamprozess zur Verfügung, so dass die Studierenden sich auch in dieser Phase weiterhin betreut fühlen.

Die Vorbereitung der Abschlusspräsentation ist die wichtigste Phase des Kurses. Hier erleben die Studierenden die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit unter Erfolgsdruck. Sie sollten inzwischen jedoch über genügend Werkzeuge verfügen, um ihre möglicherweise herausfordernden emotionalen Reaktionen einordnen und produktiv bearbeiten zu können.

So berichtet eine deutsche Studentin von ihren Frustrationen im Arbeitsprozess:

»Even though I am aware of this, I increasingly noticed that my tolerance level was getting lower. I don't want to use this journal to complain about others. Nevertheless, I note the following insights. A group works better when there is a clearly defined team leader. In our case, there were interpersonal and cultural misunderstandings and challenges. It's not easy to manage different university projects when time differences, different study courses and varying levels of English have such a big impact. I'm well aware that I may have caused antipathy among the others as well, because sometimes I just don't have the nerves for the slow process and the many votes with little output anymore.«

Trotz aller Emotionen besteht bei ihr jedoch die Bereitschaft zur Reflexion. Zum Schluss kommt sie zu einer positiven Gesamtbewertung:

»All in all, I am very grateful for the experience, even though I must clearly emphasize that this course demands a much higher workload from you than other electives. In times of remote studying, the frequent meetings were unfortunately rather exhausting at some point. Nevertheless, I was able to learn some exciting things and I am sure that our presentation will be amazing!«

Andere Studierende berichten hingegen über eine gute Atmosphäre in den Teams, die die Zusammenarbeit erleichtert. Eine deutsche Studentin bekennt:

»Often in group work I feel big pressure and a lot of expectations (which makes it all uncomfortable). This pressure was not existent in this group, which did not have any negative effects on productivity. On the contrary, it feels quite motivating to work in such an atmosphere and it leads to the freedom of addressing one's own concerns or lack of.«

Ähnlich erlebt es ein Teilnehmer aus Ruanda: »In these past days, I actually missed meeting with my group mates and once we met again and started talking and figuring out what and how to proceed with the task, I rediscovered the joy of group working.«

2.8 Abschlusspräsentationen (drei Sessions)

Die Teams haben jeweils 30 Minuten Zeit für ihre Abschlusspräsentation bzw. Rollenspiele, mit anschließenden zehn Minuten für Fragen aus dem Publikum.

Im Zentrum der Prüfungsleistung steht die Transferleistung, d.h. der nachvollziehbar sinnvolle Einsatz der vermittelten Ansätze und Tools. Dabei dürfen die Fälle auch mit unter Umständen anderen kreativen Ansätzen anschaulich präsentiert und gelöst werden. Zentrales Bewertungskriterium ist die Tiefe der Analyse. Die Bedeutung der kulturell gemischten Teams kommt auch hier zum Tragen: Die Konfliktfälle können an Teilnehmende mit unterschiedlichen (national)-kulturellen Hintergründen adressiert werden, und es kann Feedback aus »erster Hand« gegeben werden, ob die ggf. kulturell bedingten Schwierigkeiten adäquat gelöst wurden. Die emotionale Wirkungsweise der Kommunikation steht hierbei neben der kognitiven Analyse der Situation im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Für Studierende auf Masterniveau bietet sich als Prüfungsleistung ein zusätzlicher Essay an, mit dem die tiefere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer These oder einer komplexen Situation überprüft werden kann.

3 Kursevaluation

»For me, this collaboration [in the team] was very special because I was confronted with completely new hurdles than I was familiar with in the working world. I was shown how much the influence of cultures contributes to the diversity of results and also the specificity of the collaboration. After the last meeting, I realized that the last few months have brought me further and that I have new insights. In an intercultural team, you have to show an even higher level of mutual understanding and empathy. I'm glad that I was able to learn this, even if it wasn't that easy always.« (Lerntagebuch einer deutschen Teilnehmerin)

Bei der Kursevaluation u. a. mithilfe eines Fragebogens, stand im Vordergrund, wie die Inhalte und die unterschiedlichen Kurselemente (Unterricht im Plenum, Diskussionen in den *breakout rooms*, Arbeit in festen kulturell gemischten Teams, Teamreports und Lerntagebücher) von den Studierenden erlebt wurden. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der Frage, inwieweit die Studierenden die Methode Lerntagebücher als geeignet ansehen, um sich mit ihren Emotionen auseinanderzusetzen.

3.1 Evaluation der Kurskomponenten

Ein Großteil der Teilnehmenden (40 von 51) hat uns die Evaluationsfragebögen zurückgeschickt. Davon war für zwei Drittel das Thema interkulturelle Kommunikation bereits vertraut, ein Drittel hatte sich vor dem Kurs noch nie mit dem Thema beschäftigt. Der Fragebogen lässt eine Zuordnung nach nationalem Hintergrund zu.

Die Kursinhalte werden grundsätzlich positiv bewertet. Besonders beliebt ist die Arbeit in Kleingruppen, sei es in den nach Zufallsprinzip zusammengestellten *breakout rooms* während des Unterrichts oder in den festen kulturell gemischten Teams. Im Gegensatz dazu sind Diskussionen in der Gesamtgruppe während des Unterrichts weniger beliebt, was angesichts der hohen Zahl an Teilnehmenden in einem Onlineformat nicht erstaunlich ist. Allerdings unterscheiden sich die Begründungen für die Schwierigkeiten mit diesem Kurselement: Aus deutscher Sicht werden die Kursteilnehmenden als oft nicht aktiv genug kritisiert, was eine effektive Diskussion verhindert habe. Von der chinesischen Seite wird vorgebracht, dass die Anforderung, in der Großgruppe zu diskutieren, *nervös* mache und man eher »private« Diskussionen in kleineren Gruppen bevorzuge.

Hinsichtlich der Teamarbeit äußern die meisten westlichen Studierenden eine gewisse Unzufriedenheit mit dem Engagement der anderen Teammitglieder, die sich ihrer Meinung nach nicht genug oder wie gewünscht engagiert haben. Nachdem sie ihre Kritik im Evaluationsbogen angebracht haben, äußern sich die westlichen Studierenden dort jedoch auch positiv über die Teamarbeit und zeigen persönliche Wertschät-

zung gegenüber ihren Teammitgliedern. Die asiatischen Studierenden weisen zwar auf Schwierigkeiten mit technischen Bedingungen hin, äußern sich aber nicht kritisch über ihre Mitstudierenden. Als besonders positiver Faktor der Teamarbeit wird meistens die Atmosphäre in den Teams genannt. Dies weist noch einmal auf die Bedeutung eines kontinuierlichen Monitorings und ggf. der Unterstützung der gruppendynamischen Prozesse in dem Team durch die Lehrenden hin, da eine positive Grundstimmung wichtige Voraussetzung einer produktiven Teamarbeit und damit des Kurserfolgs ist.

Das Führen von Lerntagebüchern wird von einigen Studierenden als *schwierig* und *stressig* erlebt. Einige melden zurück, dass es für sie schwierig sei, Gefühle in Worten auszudrücken. Andere Studierende wünschen sich als Unterstützung mehr Anleitung durch konkrete Fragen. Insgesamt gibt es einen gewissen Widerspruch in der Bewertung der Lerntagebücher: Einerseits »mögen« die Studierenden die Aufgabe nicht, weil sie die Auseinandersetzung schwierig finden, gleichzeitig schreiben sie aber auch, dass die Lerntagebücher hilfreich sind, um sich und ihre Gefühle zu sortieren (siehe auch Abschnitt 3.2). Ein Teil der Schwierigkeit im Umgang mit den Lerntagebüchern ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die explizite Thematisierung emotionaler Verarbeitungsprozesse an der Hochschule derzeit noch eher ungewöhnlich ist. Entsprechend fühlen die Studierenden einen Erwartungsdruck, im Hochschulkontext kognitive Einsichten und Lernprozesse zeigen zu müssen.⁸ Insgesamt scheinen die Lerntagebücher jedoch durchaus zur Reflexion anzuregen und zum emotionalen Bewusstwerden der Studierenden beizutragen, das Format ist jedoch noch entwicklungsfähig.

Beliebteste Komponente der inhaltlichen Inputs sind aus Sicht der Studierenden die vermittelten praktischen Tools, da sie in der Alltagspraxis direkt anwendbar sind.

3.2 Zum Umgang mit Gefühlen

Die Bitte an die Teilnehmenden, die Bedeutung von Gefühlen in Konfliktsituationen für ihren eigenen kulturellen Kontext einzuschätzen, liefert ein wenig erstaunliches Ergebnis: Alle Teilnehmenden bestätigen, dass ihrer Einschätzung nach Gefühle zwar einen wichtigen Anteil an Konfliktsituationen haben, diese aber im Umgang mit Konflikten, vor allem im professionellen Kontext, in der Regel nicht explizit thematisiert bzw. bearbeitet werden.

Die Lerntagebücher sollten eine systematische Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ihrem emotionalen Erleben im Kurs und speziell im Hinblick auf die Dynamik in ihren Teams anregen. Die dort gestellten Fragen forderten dazu auf, die Gefühle zu beschreiben, die sich nach den Teamsitzungen zeigten, sowie mögliche Irritationen und mit diesen zusammenhängende Gefühle in der Zusammenarbeit zu benennen.

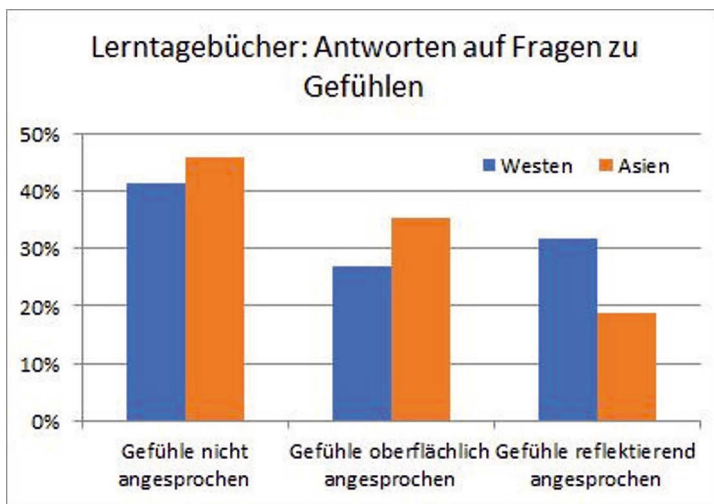
Eine Analyse der Einträge in den Lerntagebüchern im Hinblick auf die Tiefe der dokumentierten emotionalen Auseinandersetzung ergibt, dass die Studierenden sich

8 Dies scheint sich langsam zu verändern. Dass Emotionen in alle vermeintlich rationalen Prozesse mit hineinspielen, ist eine inzwischen weithin auch in Wissensinstitutionen akzeptierte Ansicht mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen (vgl. Ernst 2021). Diese Entwicklung entspricht unserer Überzeugung, dass Angebote zur emotionalen Auseinandersetzung ein wichtiger Beitrag zur Förderung des interkulturellen Kompetenzaufbaus an Hochschulen sein sollten.

ihrer Emotionen häufig nicht bewusst zu sein scheinen oder diese in den Lerntagebüchern möglicherweise nicht preisgeben wollen (42 Prozent). In Einzelfällen wird angemerkt, dass es schwerfällt bzw. unmöglich ist, die richtigen Worte zur Beschreibung der Gefühle zu finden. In einem Viertel der Fälle wurden die Fragen zum emotionalen Erleben tiefergehend bearbeitet (26 Prozent), ein Drittel der Antworten (31 Prozent) zeigen eine eher oberflächliche Auseinandersetzung. Da die Arbeit mit Gefühlen für den Hochschulkontext ungewöhnlich ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Thematik für einige befremdlich wirkt.

Dass sich dennoch in einem Teil der Lerntagebucheinträge eine tiefergehende Beschäftigung mit dem eigenen emotionalen Erleben zeigt, bezeugt das Potential, das die Methode Lerntagebuch mit entsprechenden Fragen zur Reflexion über eigene Wahrnehmungen besitzt. Dass die Fragen zum emotionalen Erleben bei einem Teil der Studierenden unbeantwortet blieben, macht aber auch deutlich, dass wir die Studierenden nur an dem Punkt ansprechen können, an dem sie sich ansprechen lassen wollen. Dennoch ist zu überlegen, wie die Anregung zur emotionalen Auseinandersetzung noch besser gelingen kann und welche Fragen oder Prozesse geeigneter sind, um die Studierenden tiefer mit ihrem Erleben in Verbindung zu bringen.

Abbildung 1: Tiefe der Reflexionen über Gefühle in den Lerntagebüchern



Quelle: eigene Darstellung

Die Studierenden mit einem westlichen kulturellen Hintergrund (d.h. aus Europa und den USA) zeigten bei Fragen nach ihrem emotionalen Erleben häufiger tiefere Reflexionen (ca. 31 Prozent) als ihre asiatischen Kommiliton*innen (18 Prozent; aus China, Taiwan, Bangladesch, Nepal, Pakistan, Vietnam). Dahingegen wurden Fragen zum emotionalen Erleben von den meisten asiatischen Studierenden nur oberflächlich (32 Prozent) oder gar nicht beantwortet (45 Prozent).

Dennoch lassen sich Tendenzen der emotionalen Arbeit im Kurs ausmachen. In den ersten drei Sitzungen zu Beginn des Kurses stehen die geäußerten Gefühle in engem Zusammenhang mit der neuen Gruppensituation: Nervosität, Druck, Angst, es nicht gut zu machen, und Frustration, weil die anderen nicht in der Art agieren, wie es der eigenen Vorstellung entspricht. Aber es werden auch Neugierde, das Gefühl von Verbundenheit oder Reflexionen über das eigene Verhalten und die Gründe dafür geäußert. Zum Ende des Kurses hin rücken andere Gefühle in den Fokus: Stolz oder Erleichterung, es geschafft zu haben, Hürden gemeinsam überwunden zu haben, Dankbarkeit, etwas gelernt zu haben, aber auch Bedauern, dass die Teamarbeit aufgrund des Kursendes nicht mehr weitergeführt wird.

Auch wenn die Aufgabe, regelmäßig ein Lerntagebuch zu führen, von manchen nicht erfüllt wurde, bestätigt uns das positive Feedback derer, die sich auf die Aufgabe eingelassen haben, in der grundsätzlichen Effektivität der Methode. So gaben die Teilnehmenden an, dass durch die Tagebücher eine größere Bewusstheit hinsichtlich ihres eigenen Erlebens ermöglicht wurde und sie eine Hilfestellung für die Reflexion der Team- und Arbeitsprozesse waren. Auch die Kritik derer, die weniger mit den Lerntagebüchern anfangen konnten, war konstruktiv: Die Aufgabenstellung solle mehr an den emotionalen Erfahrungshorizont der Zielgruppe angepasst werden und die Studierenden entsprechend »abholen«.

Insgesamt sind Methoden zur emotionalen Auseinandersetzung an der Hochschule auch für die Dozierenden meist ungewohnt. Eine Vertiefung der Beschäftigung mit entsprechenden methodisch-didaktischen Instrumenten, gerade in der interkulturellen Kompetenzausbildung, erscheint jedoch durchaus lohnend.

4 Fazit

Aus den Lerntagebüchern, den Evaluationsbögen und dem mündlichen Feedback der Studierenden wird deutlich, dass sie in dem Kurs, insbesondere in ihren kulturell gemischten Teams, erleben konnten, wie herausfordernd die Umsetzung interkulturell kompetenten Verhaltens für sie persönlich sein kann. Die auf Basis dieser Erfahrung gewonnenen Einsichten zur Zusammenarbeit in interkulturellen Teams beziehen sich auf unterschiedliche Teilaspekte, wie z. B. die Bedeutung einer guten Atmosphäre im Team (»the most important thing about good project work is a good team«), den Perspektivenwechsel (»you have to look at things from different angles«), die Bedeutung von Kommunikation (»communication is everything«), die gleichberechtigte Einbindung aller Beteiligten (»everybody should be involved equally«) sowie das Zeitmanagement, eine gute Planung und Verlässlichkeit. Die Arbeit in den Teams wurde dabei nicht nur als herausfordernd, sondern auch als kreativer Prozess erlebt, der der Persönlichkeitsentwicklung diene (»personally developed«) und der auch in Zukunft weiter wirken wird (»helps me for the rest of my life«).

Es gibt keine per se geeigneten oder ungeeigneten *interkulturellen Methoden*, sondern immer nur Passungsfragen zwischen dem Horizont der Lerngruppe, den Fähigkeiten und Präferenzen des Trainingsteams und dem Inhalt, den ein bestimmter methodischer Zugang vermitteln soll (vgl. Leenen 2019: 19). Für den hier vorgestellten Kurs

besteht der Anspruch, die Studierenden darin zu unterstützen, spezifische interkulturelle Teilkompetenzen (Empathie, Flexibilität, Frustrationstoleranz, Perspektivenwechsel, Kommunikationskompetenz) für die Zusammenarbeit in internationalen Teams auf- bzw. auszubauen. Die enge Verschränkung theoretischer Inhalte zu interkultureller (Konflikt-)Kommunikation mit dem gleichzeitigen praktischen Erleben der Zusammenarbeit in kulturell gemischten Teams gibt den Studierenden die Möglichkeit, ihren persönlichen Anspruch an interkulturell kompetentes Verhalten mit ihrem tatsächlichen emotionalen Erleben, ihren mentalen Reaktionen und automatischen Handlungsimpulsen in realen interkulturellen Situationen abzugleichen. Die Methodik des Kurskonzeptes *get_connected* ermöglicht ihnen, Menschen aus anderen kulturellen Kontexten über einen längeren Zeitraum hinweg kennenzulernen und mit ihnen in einen intensiven Austausch, vor allem über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, zu treten. Die positive Dynamik in den Teams erleichtert es ihnen, die in einer Reihe aufeinander abgestimmter und inhaltlich gesteuerter interkultureller Begegnungs- und Konfliktsituationen erlebten Irritationen individuell und in den Teams zu reflektieren, verschiedene Tools zum Kommunikations- und Konfliktmanagement zu erproben sowie eigene Lösungsstrategien zu entwickeln und einzuüben. Gerade im Abgleich der Wirksamkeit der in realen Situationen im Kurs angewendeten Tools aus den unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden liegt ein zentraler Lernerfolg. Damit sind die Studierenden – gemeinsam mit uns als Lehrenden – ihren individuellen Weg der lebenslangen (Weiter-)Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen ein Stück weiter gegangen.

Literatur

- Ameln, Falko von/Kramer, Josef (2014): Psychodrama: Grundlagen, 3., vollst. überarb. Aufl., Berlin/Heidelberg: Springer.
- Anderson, Terry/Shattuck, Julie (2012): »Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?«, in: *Educational Researcher* 41 (1), S. 16-25.
- Berkel, Karl (2005): Konflikttraining: Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen, Heidelberg: Sauer.
- Berking, Matthias (2017): Training emotionaler Kompetenzen, 4., korr. Aufl., Berlin/Heidelberg: Springer.
- Ernst, Sebastian (2021): Emotionen in Wissensinstitutionen. Zur Bedeutung affektiver Dimensionen in Forschung, Lehre und Unterricht, Bielefeld: transcript.
- Hanson, Rick (2014): Selbstgesteuerte Neuroplastizität. Der achtsame Weg, das Gehirn zu verändern, Freiburg i.Br.: Arbor.
- Hilbrecht, Heinz (2010): Meditation und Gehirn (= Wissen & Leben), Stuttgart: Schattauer.
- Holler, Ingrid (2010): Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium und Seminare, Paderborn: Junfermann.
- Huntington, Samuel P. (1996): *The Clash of Civilization and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster.
- Kabat-Zinn, Jon (2013): *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR*, München: Knauer.

- Lee, Haiyan (2016): »Chinese Feelings. Notes on a Ritual Theory of Emotion«, in: *The Wenshan Review of Literature and Culture* 9 (2), S. 1-37.
- Leenen, Wolf Rainer (2019): *Handbuch Methoden interkulturelle Weiterbildung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mao, Yishu (2020): *Conflicted Hearts and Minds. A Survey of Political Attitudes of Chinese Students in Germany* (= MERICS China Monitor, 26.03.2020), Berlin: MERICS – Mercator Institute for China Studies, https://merics.org/sites/default/files/2020-04/200326_merics_ChinaMonitor_Conflictedheartsandminds_final.pdf vom 01.12.2021.
- Marti, Stefan (o.J.): *Einführung in die Transaktionsanalyse (TA)*. Auszug aus dem Buch »Herausforderung Selbstführung«, Marti (2018), o.D., <https://www.st-marti.ch/pdf/Transaktionsanalyse%20-%20Einfuehrung.pdf> vom 01.12.2021.
- Reinmann, Gabi (2005): »Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung«, in: *Unterrichtswissenschaft* 33 (1), S. 52-69.
- Reinmann, Gabi (2021): *Reader zu Design-Based Research*, Hamburg: o.V., https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/12/Reader_DBR_Jan-2021.pdf vom 01.12.2021.
- Rosenberg, Marshall B. (2015): *Nonviolent Communication. A Language of Life*, 3. Aufl., Encinitas: Puddle Dancer Press.
- Schneider, Maren (2016): *Ein Kurs im Selbstmitgefühl. Achtsam und liebevoll mit sich selbst umgehen*, München: O.W. Barth.
- Schulz von Thun, Friedemann (2008): *Miteinander reden*, 3 Bde., Bd. 1: Störungen und Klärungen. *Allgemeine Psychologie der Kommunikation*, 46. Aufl., Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010): *Miteinander reden*, 3 Bde., Bd. 3: Das »innere Team« und situationsgerechte Kommunikation. *Kommunikation, Person, Situation*, 19. Aufl., Hamburg: Rowohlt
- Schulz von Thun, Friedemann (2011): *Miteinander reden*, 3 Bde., Bd. 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. *Differenzielle Psychologie der Kommunikation*, 32. Aufl., Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, Friedemann/Stegemann, Wiebke (Hg.) (2004): *Das innere Team in Aktion. Praktische Arbeit mit dem Modell*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sen, Amartya (2006): *Identity and Violence. The Illusion of Destiny* (= *Issues of Our Time*), New York: W.W. Norton.
- Skuban, Ralph (2011): *Patanjalis Yogasutra. Der Königsweg zu einem weisen Leben*, München: Arkana.
- Soppa, Peter (2001): *Psychodrama. Ein Leitfaden für die Praxis*, Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Ting-Toomey, Stella (2015): »Mindfulness«, in: Janet M. Bennett (Hg.), *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*, Bd. 2, Los Angeles: Sage Publications, S. 620-626.

