

Erscheint in:

Straub, J.; Weidemann, A.; Nothnagel, S. (Hg.): „Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorie und Praxis von Lehrmethoden in der Universitäts- und Hochschulausbildung“, 2009 (transcript)

4.9 Training/Lehrtraining

STEFANIE RATHJE

Bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz stellen Trainings innerhalb von Hochschulseminaren eine beliebte Alternative zu herkömmlichen Lehrmethoden dar. Ihr Einsatz in der Hochschullehre ist jedoch hinsichtlich verwendeter Trainingsformen und ihrer theoretischen Fundierung sowie didaktischer Herausforderungen und Potenziale noch nicht systematisch ausgewertet worden (Heller 2000: 13ff.).

Bisher liegen zahlreiche Einzeldarstellungen zur Konzeption interkultureller Trainings für unterschiedliche Zielgruppen vor: z.B. für Mitarbeiter in Wirtschaftsunternehmen (vgl. Kumbruck/Derboven 2005; Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2006: 96ff.), Mitarbeiter im öffentlichen Dienst (Amt für Multikulturelle Angelegenheiten Frankfurt 1995: 56ff.), Sozialarbeiter (Freise 2005: 158ff.), Migranten (Schönpflug 2003: 328ff.), Schüler (Holzbrecher 2004: 125ff.) und Studierende (Heller 2000: 102ff.). Im internationalen Zusammenhang gibt es darüber hinaus Trainingskonzepte für Tätigkeiten in der Entwicklungszusammenarbeit (Loch/Seidel 2003: 309ff.) und für Militäreinsätze (Kammhuber/Layes 2003: 319ff.).

Daneben existieren Überblicksdarstellungen zur deutschen Trainingslandschaft (vgl. O'Reilly/Arnold 2005). Diese beziehen sich jedoch in der Regel auf alle Einsatzgebiete interkultureller Trainings, insbesondere auf ihre Anwendung in der Personalentwicklung von Wirtschaftsunternehmen.

Ziel des Artikels ist es, eine erste Grundlage zur Systematisierung von Trainings als Methode zur Vermittlung interkultureller Kompetenz zu liefern, die sich speziell auf ihren Einsatz in der Hochschulausbildung konzentriert. Hieraus sollen Schlussfolgerungen einerseits für die Planung von Studienprogrammen in Bezug auf den sinnvollen Einsatz unterschiedlicher Trainings, andererseits hinsichtlich der Anforderungen an die mit der Vermittlung betreten Hochschuldozenten gezogen werden.

Der Artikel greift auf die breite allgemeine Literatur zu interkultureller Trainingsdidaktik zurück, integriert jedoch darüber hinaus auch Erkenntnisse

aus Experteninterviews mit deutschen Hochschullehrern sowie eigene Lehrerfahrungen, um dem spezifischen Theoriedefizit für den Bereich der Hochschullehre Rechnung zu tragen. Die auf dieser Basis entwickelten Hypothesen sollten idealerweise mit Hilfe empirischer Studien validiert werden.

Abgrenzung des Trainingsbegriffs

In der Literatur zu interkulturellen Trainings liegt eine Reihe sehr breiter Definitionen des Gegenstandsbereiches vor. Dabei werden unter dem Begriff ‚interkulturelles Training‘ üblicherweise alle Arten von Interventionsmaßnahmen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz zusammengefasst.

Im englischsprachigen Bereich bezeichnet beispielsweise Albert „all activities designed to facilitate effective interactions between culturally different persons“ (1994: 153) als interkulturelles Training. Brislin und Yoshida schränken diese Aktivitäten auf „formal efforts“ ein, „designed to prepare people for more effective interpersonal relations when they interact with individuals from cultures other than their own“ (1994: 2f.). Paige und Martin betonen zusätzlich den Ausbildungs- und Prozesscharakter und bezeichnen interkulturelles Training als „educative processes intended to promote culture learning“ (Paige/Martin 1996: 36).

Auch im deutschsprachigen Bereich herrschen sehr breite Definitionen vor, die einerseits versuchen, das Ziel des interkulturellen Trainings, nämlich die Entwicklung interkultureller Kompetenz, mehr oder weniger treffend zu beschreiben, andererseits jedoch hinsichtlich der Art möglicher Maßnahmen keine Einschränkung treffen:

„Allgemein umfasst interkulturelles Training alle Maßnahmen, die darauf abzielen, einen Menschen zur konstruktiven Anpassung, zum sachgerechten Entscheiden und zum effektiven Handeln unter fremdkulturellen Bedingungen und in kulturellen Überschneidungssituationen zu befähigen“ (Thomas/Hagemann/Stumpf 2003: 238).

An dieser Stelle soll im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse des Artikels auf eine Diskussion des genauen Verständnisses von interkultureller Kompetenz als Ziel interkultureller Trainingsmaßnahmen verzichtet werden (vgl. hierzu Rathje 2006, 2007).

Stattdessen ist jedoch eine genauere Bestimmung möglicher Arten von Maßnahmen notwendig, um den Begriff ‚interkulturelles Training‘ im Hochschulbereich sinnvoll von anderen Vermittlungsmethoden wie z.B. Vorlesung, Gruppendiskussion, Textanalyse etc. abzugrenzen.

Die Schwammigkeit herkömmlicher Definitionen begründet sich vor allem im vorherrschenden Verständnis von interkulturellem Training als Teil der Personalentwicklung von Unternehmen. Hier bezeichnet der Begriff des

Trainings, im Gegensatz zu anderen Interventionsmaßnahmen wie Mitarbeitergespräch oder Assessment Center, „off-the-job“-Maßnahmen (vgl. Bolten 2001a), die mit Kompetenzvermittlung aller Art verknüpft sein können. Es ist zu vermuten, dass diese unspezifische Definition des deutschen Lehnworts ‚Training‘ auf die ursprünglich weite Bedeutung des Begriffs ‚training‘ im angelsächsischen Raum zurückzuführen ist, die ‚Ausbildung‘ im weitesten Sinn umfasst: „the process of bringing a person to an agreed standard of proficiency by practice and instruction“ (Collins 2006).

Für den Bereich interkultureller Trainings in der Hochschuldidaktik ist demgegenüber eine engere Begriffsabgrenzung notwendig, um nicht auch alle anderen klassischen Vermittlungsmethoden miteinzuschließen. Die allgemeine Pädagogik grenzt Training dementsprechend ab von anderen Methoden der Unterrichtsgestaltung wie z.B. dem Vortrag oder der Gruppenarbeit, ohne allerdings eine trennscharfe Eingrenzung zu liefern (Kron 2000: 270). Als hilfreicher erweist sich hier der Blick in Wissenschaftsbereiche, die sich genuin mit Trainingskonzepten auseinandersetzen: So versteht die Sportwissenschaft unter Training einen *komplexen Handlungsprozess*, der mit Hilfe *planmäßiger* und *sachorientierter* Einwirkung die Fähigkeit des Trainierenden zur bestmöglichen Leistungspräsentation in einer *Bewährungssituation* verbessert (Röthig et al. 1992: 519f.).

Auf dieser Grundlage lassen sich eine Anzahl sinnvoller Kriterien identifizieren, die eine Definition von Training als Vermittlungsmethode im Hochschulbereich umfassen müsste:

- *Komplexität*: Das Lernziel ist vielschichtig.
- *Aktivität*: Die Studierenden müssen selbst handelnd tätig werden.
- *Systematik*: Die einzelnen Aktivitäten sind aufeinander sowie auf das Lernziel abgestimmt.
- *Realitätsbezug*: Die Aktivitäten wirken erfahrungsbildend in Bezug auf konkrete Anwendungssituationen.

Als Training im Rahmen der Hochschulausbildung soll damit eine Lehrmethode bezeichnet werden, die ein vielschichtiges Lernziel mit Hilfe planvoller, aufeinander abgestimmter Anwendungsübungen vermittelt, die auf eine Bewährungssituation vorbereiten. Interkulturelles Training im Hochschulbereich kann dann analog definiert werden als eine Lehrmethode zur Vermittlung des vielschichtigen Lernziels interkultureller Kompetenz mit Hilfe planvoller, aufeinander abgestimmter Anwendungsübungen, die auf die Bewältigung interkultureller Interaktionssituationen vorbereiten.

Training als Kombination von Material und Technik

Wie auch in anderen didaktischen Zusammenhängen üblich, sollte zur systematischen Analyse und Bewertung von Vermittlungsmethoden der Entwicklung interkultureller Kompetenz unterschieden werden zwischen den gewählten Inhalten, im folgenden ‚Material‘ genannt, sowie den verwendeten didaktischen Verfahren, im folgenden ‚Technik‘ genannt. So besteht z.B. die bekannte Vermittlungsmethode „Culture Assimilator“ aus einer Kombination von sogenannten Critical Incidents (Beschreibungen ‚kritischer‘, als besonders aussagekräftig für die behandelte Kultur betrachteter Interaktionssituationen) als Material und Multiple-Choice-Fragebögen mit ausführlichen Auflösungstexten, ggf. verknüpft mit einer moderierten Gruppendiskussion, als Technik (s.a. Layas 2007; Utler/Thomas i.d.B., Kap. 4.1).

Dabei lässt sich zwischen materialabhängigen und materialunabhängigen Techniken unterscheiden. So kann beispielsweise die Fallstudien-Technik mit ihrem Verfahren aus Lesen, Diskussion von Handlungsalternativen, Entscheidung für eine Alternative etc. (Flehsig 1999: 217) nur in Verbindung mit einer entsprechenden Fallstudien-Dokumentation als Material angewendet werden. Die Technik des Rollenspiels ist demgegenüber materialunabhängig. So sind u.a. vergleichende Kultur-Skripte mit Verhaltensanweisungen, aber auch Fallstudiendokumentationen oder offene Situationsbeschreibungen als Grundlage für ein Rollenspiel denkbar.

Betrachtet man bisherige Darstellungen unterschiedlicher Trainingsmethoden, sind diese häufig gekennzeichnet durch eine Vermischung von Material und Technik. So listet beispielsweise Ehnert Bücher, Filme, Diskussionen, Fallstudien, Kulturassimilatoren, Rollenspiele, Videoanalyse, Coaching u.a. als Methoden des interkulturellen Trainings auf und integriert dabei einerseits Materialien (Bücher, Filme), andererseits Techniken (Rollenspiel, Videoanalyse) sowie Kombinationen aus beidem (Kulturassimilator) in ihre Systematik (Ehnert 2004: 12ff.). Auch die sehr umfassende Analyse 18 unterschiedlicher „training methods“ von Fowler und Blohm trifft keine Unterscheidung zwischen Techniken wie „Lecture“ und „Roleplay“ und Materialien wie „Critical Incidents“ oder „Film“ (Fowler/Blohm 2004: 49ff.). Die darüber hinaus vorliegenden Einzeldarstellungen von Trainings u.a. für den Hochschulbereich wie z.B. „Contrast-Culture“ (vgl. Reisch 1991), „Linguistic-Awareness-of-Culture“ (vgl. Helholt/Müller 1993), „InterAct“ (vgl. Bolten 2002), „Intercultural Anchored Inquiry“ (vgl. Kammhuber 2007), „MS Antwerpen“ (vgl. Strohschneider i.d.B., Kap. 4.10) beschreiben entsprechend spezifische Kombinationen von Material und Technik, die für die jeweils praktische Anwendung sinnvolle Anregungen enthalten, sich einer systematischen Bestandsaufnahme jedoch notwendigerweise entziehen.

Im Folgenden soll daher eine systematische Trennung von Material und Technik vorgenommen werden. Die vorgeschlagene Definition von interkulturellem Training als Vermittlungsmethode im Hochschulbereich trifft dabei bewusst keine Eingrenzung hinsichtlich des verwendeten Materials, sondern stellt primär Kriterien zur Eingrenzung bestimmter Techniken auf (Komplexität, Aktivität, Systematik, Realitätsbezug). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich im Folgenden auf die Analyse im Hochschulbereich angewandter Trainingstechniken sowie ihrer Bewertung und spart eine Analyse denkbarer Materialien aus.

Dies liegt zum einen darin begründet, dass die theoretischen Fundierungen zahlreicher Materialquellen seit langem bekannt und benannt sind. So dienen z.B. die Attributionstheorie (vgl. Triandis 1984; Seewi 1995; Philipp 2003: 51ff.), die Schematheorie (vgl. Kelley 1973) oder das „face“-Konzept (vgl. Goffman 1967) als Grundlage für die Beschreibung (fiktiver) kontrastiver Kulturszenarien in bekannten Rollenspielszenarien. Das Modell der Kulturstandards (vgl. Holzmüller 1997; Thomas 1996; Utler/Thomas i.d.B., Kap. 4.1) gilt als Grundlage für Critical-Incident-Beschreibungen. Die Sprechakttheorie wird als theoretische Basis für die Verwendung von Interview- bzw. Gesprächstranskripten in der linguistischen Gesprächsanalyse angeführt (Auernheimer 2003: 113f.). Das Modell interkultureller Kompetenz als Transferfähigkeit allgemeiner Managementkompetenzen (Bolten 1999: 70) dient als Fundierung verschiedener Planspielszenarien.

Zum anderen sind auch die Probleme der Verwendung bestimmter Materialien, wenn auch nicht immer unter dieser Überschrift, bereits umfassend diskutiert worden (vgl. Bolten 2001b: 130; Hansen 2000: 285; Rathje 2004 zum Einsatz von kulturellen Dimensionsmodellen). Auch der enge Zusammenhang zwischen Trainings-Material und zugrundeliegendem Kulturparadigma bzw. Verständnis von interkultureller Kompetenz ist bereits ausgelotet worden. So verweist z.B. Auernheimer auf die Problematiken des Essentialismus, der Ausblendung von Machtverhältnissen, der Identitätsvorschreibung und des Ethnozentrismus (Auernheimer 2007: 120f.), die mit der Auswahl des Trainingsmaterials direkt verknüpft sind (vgl. auch Straub i.d.B., Kap. 2.1). Kammhuber unterstreicht den Zusammenhang zwischen lerntheoretischem Grundverständnis und Trainingsinhalten (2007: 19; Straub/Kölbl i.d.B., Kap. 2.2). Die Herausforderungen, die sich daraus für die Einordnung und Bewertung von Trainingsmaterial ergeben, gelten jedoch für alle Formen der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Hochschulbereich und sollen daher an dieser Stelle nicht gesondert untersucht werden.

Unterscheidung der Trainingstechniken

Im Folgenden soll eine Auswahl derjenigen Vermittlungstechniken interkultureller Kompetenz vorgenommen werden, die den Kriterien der vorgeschlagenen Trainingsdefinition entsprechen und darüber hinaus auch im Hochschulbereich Verwendung finden. Es werden daher nur solche hochschultypischen Techniken einbezogen, die es erlauben, das Lernziel interkulturelle Kompetenz mit Hilfe planvoller, aufeinander abgestimmter Anwendungsübungen zu vermitteln, die auf die Bewältigung einer interkulturellen Interaktionssituation vorbereiten.

Damit entfallen übliche Vermittlungsmethoden wie Vorlesungen und seminaristischer Unterricht, weil hier die erfahrungsbildende Verhaltensaktivität in Bezug auf eine Bewährungssituation fehlt. Ebenfalls von der Definition ausgeschlossen werden analytische Verfahren (z.B. Literaturanalyse, Diskursanalyse, Filmanalyse), da die geforderten Aktivitäten hier ebenfalls nicht der Übung einer Interaktionssituation entsprechen. Auch explorierende oder beobachtende Techniken wie das Verfahren der Feldstudie können dann nicht als Trainingstechnik für den Hochschulbereich im engeren Sinn gelten, da auch die Erfahrung der Befragung oder der Beobachtung nicht notwendigerweise eine Übung interkultureller Interaktionssituationen darstellt (vgl. jedoch Weidemann i.d.B., Kap. 4.16).

Insgesamt lassen sich sechs voneinander abgrenzbare Trainingstechniken identifizieren, die der Definition interkultureller Trainings im Hochschulbereich entsprechen. Sie sollen im Folgenden hinsichtlich ihrer Charakteristika und spezifischer Vermittlungspotenziale in Bezug auf das Lernziel interkulturelle Kompetenz überblicksartig beschrieben werden.

Rollenspiel

Bei der Technik des Rollenspiels versetzen sich die Studierenden in vordefinierte Rollen hinein und interagieren entweder nach vorgegebenen Spielregeln oder hinsichtlich eines zu erreichenden Ziels (vgl. Puzberg/Kühne 1979). Dabei lassen sich je nach verwendetem Material grundsätzlich zwei Formen unterscheiden: „Cultural Awareness“ und simulatives Rollenspiel.

Die häufig als „Cultural Awareness“ bezeichnete Rollenspielform verwendet Skripte mit Verhaltensbeschreibungen von ausgedachten Kulturen:

„In einer definierten Spielsituation interagieren die Teilnehmer als Mitglieder unterschiedlicher Phantasie-Kulturen miteinander, ohne zunächst die Spielregeln zu kennen, die das Verhalten der jeweils anderen Gruppe bestimmen. Sie sollen auf diese Weise angeregt werden, sich eine fremde Kultur durch hypothesengeleitetes Explorationsverhalten schrittweise zu erschließen.“ (Thomas/Hagemann 1996: 185)

Die Technik des simulativen Rollenspiels konzentriert sich demgegenüber auf die Nachstellung einer realen, ggf. kritischen Lebenssituation. Diese können im Rahmen eines interkulturellen Trainings z.B. die Simulation einer geschäftlichen Interaktion mit internationalen Gesprächspartnern oder eines Streitgespräches mit Parteien aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten sein. Ziel ist in beiden Fällen die Erweiterung der interkulturellen Handlungskompetenzen der Teilnehmenden, die durch unterschiedliche Teilziele erreicht werden kann:

- Erkennen und Verändern von Verhaltensmustern (z.B. durch Anwendung einer bestimmten Interaktionsstrategie);
- Ausloten eigener Grenzen und angstbehafteter Fremdheitserfahrungen in einem geschützten Raum;
- Empathie-Entwicklung durch Rollentausch und Nachempfinden der Erfahrungen Anderer.

Planspiel/Simulation

Das Planspiel bzw. die Simulation (siehe ausführlich Strohschneider i.d.B., Kap. 4.10) stellen eine Erweiterung des Rollenspiels dar. Die begriffliche Abgrenzung untereinander ist nicht trennscharf, im Allgemeinen wird der Begriff der Simulation häufiger im Zusammenhang mit computerbasierten Vorgehensweisen verwendet.

Planspiele und Simulationen zeichnen sich im Gegensatz zum Rollenspiel vor allem dadurch aus, dass typischerweise Gruppen von Teilnehmern als Handlungsträger in wechselnden Szenen und Situationen agieren (Geuting 2000: 15f.). Ein häufiges Kennzeichen der Interaktion ist dabei ein beabsichtigtes Spannungs- oder Stressmoment, das einerseits durch die Dynamik innerhalb der Teilnehmergruppen, andererseits durch Wettbewerbssituationen zwischen den Gruppen entsteht. Planspielmaterialien geben in der Regel ein zentrales Problem, oft eine schwierige Entscheidungs- oder Konfliktsituation vor. Die Teilnehmer erhalten die Aufgabe, in mehreren Spielrunden Lösungsmöglichkeiten durchzuspielen. Dabei erweist sich der Faktor Zeit als wichtige Grundlage für den beabsichtigten Lernerfolg:

„Gerade durch das Planspiel, in dem auch der Zeitablauf simuliert wird, können die jeweiligen denkmöglichen Folgewirkungen und längerfristigen Konsequenzen der verschiedenen Lösungsvorschläge und Handlungsalternativen zeitlich gerafft bewußt gemacht werden.“ (Geuting 2000:16)

Zusätzlich zu den Lernzielen des Rollenspiels bieten Planspiele und Simulationen daher die Möglichkeit, komplexere Zusammenhänge in interkulturellen

Interaktionssituationen zu veranschaulichen und darauf abgestimmte Handlungsstrategien auszuprobieren und hinsichtlich ihrer Angemessenheit zu vergleichen (vgl. Strohschneider i.d.B., Kap. 4.10).

Teamzentrierte Prozessmoderation

Unter teamzentrierter Prozessmoderation wird eine spezielle Form der Gruppenarbeit verstanden, bei der die Studierenden unter realitätsnahen Bedingungen eine komplexe Projektaufgabe bearbeiten. Anders als beim Planspiel folgen die Teilnehmer einem transparenten Prozess aus aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten, der durch den Dozenten gruppenindividuell moderiert wird. Dabei wechseln sich Einheiten von selbstständiger Gruppenarbeit mit Input- und Reflexionsphasen ab. Mit Hilfe einer systematischen Prozessstruktur sowie einem engen Coaching der Teams fängt der Dozent Frustrationserfahrungen auf und stellt Erfolgserlebnisse sicher.

Als Material bietet sich eine ausführliche Fallstudie mit einer interkulturellen Thematik, ergänzt durch umfangreiches Datenmaterial, an, wie z.B. die Entwicklung eines Kommunikationsprodukts in einer internationalen Organisation, ein interkultureller Mediationsprozess zwischen Interessengruppen oder die Erfüllung einer Projektmanagementaufgabe in einem interkulturellen Projektteam (vgl. exemplarisch Rathje 2005a für den Bereich des interkulturellen Consultings).

Die teamzentrierte Prozessmoderation stellt eine komplexe Lernsituation her, welche die Teilnehmer mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert: Sie müssen ihr Team koordinieren und Gruppendynamik bewältigen, während sie die Transferleistung der Anwendung einer ihnen bisher unbekanntem Vorgehensweise erbringen. Sie arbeiten ggf. unter Zeitdruck und unter Berücksichtigung großer Mengen von Daten an der Erledigung ihrer Aufgabe und betreiben kontinuierlich Qualitätssicherung in Bezug auf das Endprodukt. Gleichzeitig müssen sie in jedem Arbeitsschritt auch interkulturelle Fragestellungen berücksichtigen. Ziel ist es hier, anhand der Arbeit an konkreten Aufgaben aus dem möglichen späteren Arbeitsalltag der Studierenden, Interkulturalität als einen, oft impliziten, Einflussfaktor unter zahlreichen anderen zu erfahren.

Lehrtraining

Lehrtrainings zeichnen sich durch ihr besonderes Lernziel der Erstellung eines interkulturellen Trainings aus. Mit Hilfe einer Kombination unterschiedlicher Trainings- und anderer Vermittlungstechniken wie z.B. E-Learning (s.a. Bolten i.d.B., Kap. 4.11) werden die Studierenden bei ihrer Aufgabe begleitet, selbst ein interkulturelles Training für eine Gruppe von Trainees zu erstellen.

Hierfür erhalten sie vielfältigen inhaltlichen Input zu lerntheoretischen, didaktischen und berufspraktischen Grundlagen, um auf dieser Basis eine eigene Trainingssequenz zu entwickeln, die im Rahmen der Seminarsituation, idealerweise unter Zuhilfenahme filmischer Aufzeichnung und anschließendem Feedback, ausprobiert wird (vgl. Bolten 2008; Bolten/Müller-Jacquier 2008).

Als Material steht den Studierenden dabei typischerweise konkretes Anwendungswissen zu Themen wie zielgruppengerechter Konzeption interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen, didaktischer Aufbereitung interkultureller Trainingssequenzen, Durchführung, Nachbereitung und Evaluation von interkulturellen Trainings oder Geschäftsmodellen der interkulturellen Personalentwicklung zur Verfügung (vgl. Bolten 2007).

Die besondere Leistung von Lehrtrainings im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz der Studierenden liegt in der methodisch verankerten zusätzlichen Reflexionsebene. Andere Trainingstechniken arbeiten üblicherweise mit Beobachtungen erster und zweiter Ordnung: Die Teilnehmer machen konkrete Erfahrungen, ‚beobachten‘ diese in Reflexionsphasen nachträglich und werden dadurch zu Lernenden. Beim Lehrtraining hingegen ‚beobachten‘ die Studierenden anhand der zusätzlichen Reflexion der Lehrmethode sich selbst beim Lernen interkultureller Kompetenz.

Daraus ergeben sich nach Kriegel (2008) vielfältige Lernpotenziale: Auf kognitiver Ebene kann die Erkenntnis der Kulturgebundenheit eigenen Denkens und Handelns anhand der Reflexion der eigenen Trainer-Rolle, des Verhaltens als Trainer sowie der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lernstilen vermittelt werden. Das Problembewusstsein für die Auswirkungen unterschiedlicher Kulturmodelle erhöht sich durch ihre für die Entwicklung einer Trainingseinheit notwendige Metathematisierung. Der Umgang mit mehreren unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven kann darüber hinaus auf affektiver Ebene Ambiguitätstoleranz und Empathie fördern sowie hinsichtlich des Verhaltens eine Erhöhung der Flexibilität im Handlungsrepertoire der Studierenden bewirken.

Laboratory Learning

Unter Laboratory Learning wird eine Trainingstechnik verstanden, bei der Studierende in Kleingruppen an einem semi-realen Projekt arbeiten (vgl. Rathje 2005b). Sie ist daher grundsätzlich auch unabhängig von der Vermittlung interkultureller Kompetenz einsetzbar. Genau wie beim Lehrtraining erfolgt auch beim Laboratory Learning der Einsatz unterschiedlicher anderer Trainingstechniken, wie z.B. teamzentrierte Prozessmoderation.

Das Besondere am Laboratory Learning ist das Verlassen der Ebene rein fiktiver Problembearbeitung zugunsten eines direkten Anwendungsbezugs. So führen die Studierenden kein ‚ausgedachtes‘ Projekt (z.B. auf Basis einer

Fallstudiendokumentation) durch, sondern erhalten eine ‚echte‘ Aufgabe von einem ‚echten‘ Auftraggeber, dem sie ihre Projektergebnisse abschließend präsentieren müssen (vgl. hierzu auch den Typus des interkulturellen Lernprojekts aus der Jugendarbeit bei Flechsig 1999: 222, sowie Lehrforschungsprojekte bei Weidemann i.d.B., Kap. 4.16). Hierzu wendet sich der Dozent vorab an Unternehmen oder Organisationen als mögliche Seminarpartner. Die Partner formulieren dann Aufgaben („Briefings“), die direkt oder indirekt interkulturelle Aspekte berühren, wie z.B. Gestaltung einer Webpage für ein Migrationsbüro, Entwicklung eines Konzepts für die interne Kommunikation eines Konzerns zur länderübergreifenden Visionsentwicklung, PR-Konzept für die Initiative eines Orchesters zur Erschließung neuer Zuschauergruppen mit Migrationshintergrund. Die Projektergebnisse werden abschließend vor Ort von den Studierenden-Teams üblicherweise im Rahmen einer Exkursion vorgestellt. Der einzige Unterschied zu einer realen Auftragsituation ist das geringere ‚Geschäftsrisiko‘ für die Beteiligten, da keine finanziellen Verpflichtungen eingegangen werden und das Projekt normalerweise keinen herausragenden Stellenwert beim Auftraggeber besitzt.

Die grundlegenden Lernziele des Laboratory Learning im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz sind ähnlich einzuschätzen wie bei der teamzentrierten Prozessmoderation. Zusätzlich bietet sich für die Studierenden beim Laboratory Learning noch die Möglichkeit, Interkulturalität, wie sie z.B. beim Aufeinandertreffen der Studierenden mit den unterschiedlichen Unternehmenskulturen der Auftraggeber entsteht, aus Erfahrung ‚am eigenen Leib‘ und nicht nur aus sicherer Beobachter-Perspektive zu spüren zu bekommen und in diesem Zusammenhang die eigene Handlungsflexibilität auszuprobieren.

Einsatztraining

Ähnlich wie die teamzentrierte Prozessmoderation im Laboratory Learning eine Erweiterung in die Realität erfährt, lässt sich auch die Technik des Lehrtrainings hinsichtlich des Realitätsbezugs hin zum sogenannten ‚Einsatztraining‘ ausweiten. Die Studierenden erhalten hier mittels unterschiedlicher Techniken ein Training zur Verbesserung ihrer interkulturellen Kompetenz, um anschließend selbst im Bereich des interkulturellen Trainings oder Coachings im Rahmen der Hochschule tätig zu werden. Diese Form des realen Einsatztrainings ist derzeit in der deutschen Hochschullandschaft noch wenig verbreitet, es liegen jedoch schon einzelne Modell-Projekte, wie beispielsweise das OPSIS-Projekt der Universität Jena zur verbesserten Integration internationaler Studierender (vgl. OPSIS 2006) vor, bei denen Studierende außerhalb der eigentlichen Hochschulausbildung z.B. als Mentoren für ausländische Studierende ausgebildet werden.

Obwohl solche Einsatztrainings nicht primär auf interkulturelle Kompetenzentwicklung bei den Studierenden abzielen, sondern vor allem die allgemeine Verbesserung des hochschulinternen Zusammenhalts fördern sollen, liegt ihr großes Potenzial im Hinblick auf die individuelle Kompetenzentwicklung der Teilnehmer auf der Hand. So kann zusätzlich zu den vor allem kognitiven Lernzielen von Lehrtrainings eine umfangreiche Basis an realen positiven wie negativen Erfahrungen interkultureller Interaktionssituationen erworben werden, die unter Voraussetzung einer entsprechenden Betreuung reflexiv für spätere Bewährungssituationen genutzt werden kann.

Lerntheoretische Fundierung

Erfahrungslernen

Obwohl ihre lerntheoretische Basis grundsätzlich als vielfältig einzustufen ist, gründen sich alle beschriebenen interkulturellen Trainingstechniken für den Hochschulbereich schon aufgrund ihrer definitorischen Forderung nach Realitätsbezug zwangsläufig auf das Primat des Erfahrungslernens. Erfahrungslernen kann abgegrenzt werden vom Lernen durch Habituation, Routinisierung, Beobachtung und Nachahmung oder Versuch und Irrtum (Bittner/Reisch 1994: 105f.) und zeichnet sich grundsätzlich durch eine zyklische Abfolge des Erfahrens und Reflektierens aus (s.a. Straub/Kölbl i.d.B., Kap. 2.2).

Eine philosophische Fundierung des Erfahrungslernens findet sich bei Dewey, der Aktivität als verbindendes Glied zwischen dem Individuum und seiner Umwelt auffasst und Lernen damit untrennbar mit Erfahrung verknüpft (vgl. Dewey 1938/1997): Nur wenn sich ein Mensch in einer ihm unbekannt Situation befindet, wird er demnach zum Fragenden. Seine Erfahrung wird auf diese Weise bewusstseinsfähig, der Erlebnisstrom reflexierbar und zielgerichtetes Lernen möglich.

In der Entwicklungspsychologie gelten Piaget und seine Erforschung des Entwicklungsprozesses bei Kindern als Grundlage des Erfahrungslernens (vgl. Piaget 1972). Demnach wird das Denken bei Heranwachsenden durch Erfahrungen geformt, deren Verarbeitung an kognitive Reifungsprozesse geknüpft ist. Intelligenz kann so als Produkt der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt, der materiellen wie der sozialen, aufgefasst werden.

Für den Gestaltpsychologen Lewin, der ebenso als einer der Väter des Erfahrungslernens gilt, besteht der Lernprozess für den Lernenden aus konkreten Erfahrungen, die beobachtet und reflektiert werden, um anschließend daraus abstraktere Generalisierungen zu gewinnen, die dann kontextunabhängig für andere Situationen genutzt werden können. Kolb beschreibt Lewins Entdeckung des Feedback-Prozesses als Grundlage des Erfahrungslernens:

„Thus the discovery was made that learning is best facilitated in an environment where there is dialectic tension and conflict between immediate, concrete experience and analytic detachment. By bringing together the immediate experiences of the trainees and the conceptual models of the staff in an open atmosphere where inputs from each perspective could challenge and stimulate the other, a learning environment occurred with remarkable vitality and creativity.“ (Kolb 1984: 10)

Ähnliches leistet auch Lewins Konzept des „Action Research“, das einen Lern- bzw. Problemlösungsprozess propagiert, der die Elemente Ideensammlung, Planung, Aktion, Reflexion und Analyse iterativ miteinander kombiniert (Lewin 1948: 202f.).

Kolb, der sich mit seinem Konzept des „Experiential Learning“ auf Lewin bezieht, beschreibt Lernen analog als „the process whereby knowledge is created through the transformation of experience“ (Kolb 1984: 38) und isoliert vier Prozessschritte des Erfahrungslernens: „concrete experience, reflective observation, abstract conceptualisation, active experimentation“ (ebd.: 42).

Grundsätzlich folgen alle beschriebenen interkulturellen Trainingstechniken im Hochschulbereich diesen Prämissen, setzen darüber hinaus jedoch noch unterschiedliche individuelle Schwerpunkte, die sich auf verschiedene weitere lerntheoretische Fundierungen stützen.

Rollentheorie

Vor allem bei Rollenspielen und Simulationen, in weit geringerem Umfang auch bei der teamzentrierten Prozessmoderation oder beim Lehrtraining, steht die Surrogaterfahrung des Spiels als Ersatz für die Realität im Vordergrund. Dabei ermöglichen Rollenspiel und Simulation die Einnahme einer fremden Rollenidentität und das direkte Erleben von Rollenerwartungen und daraus bedingten individuellen Handlungseinschränkungen.

Dieser Ansatz geht zurück auf die sozialwissenschaftliche Rollentheorie, bei der die soziale Rolle als Gesamtheit aller einem bestimmten sozialen Status zugeschriebenen Erwartungen, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen aufgefasst wird (vgl. Linton 1979) Geht man davon aus, dass Kulturen soziale Rollen konstruieren, kann die Verwendung von Rollenspielen und Simulationen als besonders geeignet angesehen werden, um über die Identifikation des Lernenden mit seiner Spielrolle Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Empathie zu fördern. Auch bei der teamzentrierten Prozessmoderation und beim Lehrtraining versetzen sich die Studierenden in die Rolle des Projektteams, bzw. des Lehrenden, allerdings steht hier stärker die inhaltliche Arbeit als die Verinnerlichung und Reflexion über unterschiedliche Rollen im Vordergrund. Eine Sonderstellung nehmen das Laboratory Learning und das Einsatztraining

ein, bei denen Aspekte der vorgegebenen Rollenerwartung (als interkultureller Dienstleister für den Projektpartner oder für die Universität) im realen Leben umgesetzt werden müssen.

Systemlernen

Vornehmlich bei der Technik der Simulation, aber auch bei der teamzentrierten Prozessmoderation und dem Laboratory Learning, müssen die Studierenden komplexe Situationen bewältigen, die ein Denken in systemischen Zusammenhängen erfordern:

„Anstatt einzelne Probleme isolierend einseitig nur mit Hilfe eines linearen Kausaldenkens zu untersuchen, also mit Blick auf Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, werden sie angeregt, die simulierte Welt in ihren vielfältigen kausalen und funktionalen Wechselwirkungen zu betrachten.“ (Geuting 2000:15)

Systemlernen als die Fähigkeit zum ‚Umgang mit Komplexität‘ (vgl. Dörner 1995) muss dabei einerseits in der modernen Industrie- und Informationsgesellschaft „als vorrangiges allgemeines Lernziel“ (Geuting 2000: 15) gelten, andererseits stellt Systemlernen besonders bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz eine wichtige lerntheoretische Grundlage dar, um allein schon die Komplexität des Lernziels sinnvoll abbilden zu können.

Die didaktische Aufbereitung eines Trainingsszenarios als ‚vernetztes System‘ (vgl. Vester 2002) unterstützt entsprechend die Vermittlung systemischer Erkenntnisprozesse wie z.B. die Multikausalität von menschlichem Verhalten in systemischen Zusammenhängen oder die wechselseitige Interdependenz von kulturellen Aspekten und anderen kollektiven Phänomenen wie Gruppenzugehörigkeit, Machtposition oder soziale Hierarchie. Damit verknüpft ist ein lerntheoretisches Verständnis von interkultureller Kompetenz als komplexer Transferkompetenz, die in unterschiedlichen Handlungsfeldern wirksam werden kann.

Eine Sonderstellung in Bezug auf Systemlernen nehmen hier erneut das Laboratory Learning und das Einsatztraining ein, da deren Lernerfahrung vor allem auf der Bewältigung des Umgangs mit ‚echten‘, nicht eigens zum Lehrzweck konstruierten Systemen beruht.

Learning by Doing / Projektmethode

Vor allem beim Laboratory-Learning und beim Einsatztraining steht die Orientierung am „Learning-by-Doing“ im Vordergrund, einem Konzept, das begrifflich auf Baden-Powell, den Gründer der Pfadfinder-Bewegung (vgl. Baden-Powell 1908) zurückgeht, und lerntheoretisch eng mit Deweys Ansatz

des Erfahrungslernens verknüpft ist. Noch stärker als ‚Lernen aus Erfahrung‘ betont das Konzept ‚Lernen durch Handeln‘ jedoch die Anwendung sozialer und kognitiver Lerninhalte in der Öffentlichkeit. Die Lernenden treten aus dem geschützten Lernkontext des Unterrichts heraus und werden öffentlich tätig.

Weitere Wurzeln dieses Ansatzes finden sich zum einen in der Projektmethode (vgl. Kilpatrick 1918; Frey 2005), bei der sich schulischer Unterricht an der Bearbeitung produkt- und öffentlichkeitsorientierter Projekte ausrichten und einem Phasenmodell der vollständigen Handlung aus Initiierung, Einstieg, Durchführung, Präsentation und Auswertung folgen sollte (vgl. Lenzen/Emer 2002 für die Berufspädagogik), und zum anderen im Konzept des handlungsorientierten Unterrichts (vgl. Meyer 1988, 1989), der sich an der Entwicklung von Handlungsprodukten als „veröffentlichungsfähigen materiellen und geistigen Ergebnissen der Unterrichtsarbeit“ (Meyer 1989: 158) orientiert.

Hypothesen zur Bewertung der Trainingstechniken

Die Auswahl bestimmter Trainingstechniken zur Förderung interkultureller Kompetenz im Hochschulbereich sollte zum einen das Ziel eines für die Studierenden ausgewogenen Trainingsmix verfolgen und zum anderen sicherstellen, dass auf Seiten der Lehrkräfte die hierfür notwendigen Kompetenzen und Ressourcen vorhanden sind. Um den Einsatz der Trainingstechniken in dieser Hinsicht besser steuern zu können, bedarf es ihrer tiefergehenderen Einordnung und Bewertung nach sinnvollen Kriterien.

Nahezu alle Überblicksdarstellungen zu interkulturellem Training beziehen sich in ihrer Bewertung unterschiedlicher Trainingsformen auf die bekannte Einteilung nach Gudykunst und Hammer (1983) in einer Matrix mit den Achsen ‚Didaktisch vs. Erfahrungsbildend‘ bzw. ‚Kulturallgemein vs. Kulturspezifisch‘. Leider lässt sich diese Klassifikation für den Hochschulbereich nicht sinnvoll anwenden, da im Sinne der oben getroffenen Definition rein ‚didaktische Trainings‘ ohnehin nicht Teil der Betrachtung sind und sich die zweite Achse der Kulturspezifität vor allem auf den Trainingsinhalt und nicht auf spezifische Techniken bezieht.

Daneben liegen weitere Einteilungen interkultureller Trainings nach vielfältigen Kriterien vor: So unterscheiden beispielsweise Krewer (1994), Fowler und Mumford (1995) sowie Grosch, Groß und Leenen (2000) nach unterschiedlichen didaktischen Ansätzen. Gaston (1984) bewertet interkulturelle Trainingstypen nach Art der beabsichtigten Kompetenzentwicklung (z.B. vorurteilsfreie Beobachtung, Umgang mit Mehrdeutigkeit etc.). Kohls und Knight (1994) teilen unterschiedliche Trainingssequenzen nach ihrer Funktion innerhalb eines Gesamtprogramms ein. Eine Unterscheidung nach dem

zugrundeliegenden lerntheoretischen Paradigma in kontrastive und interaktive Methoden findet sich bei Arzt (1994: 36f.). Leider lassen auch diese Ansätze keine adäquate Einordnung der beschriebenen Trainingstechniken für den Hochschulbereich zu, da ihr Bewertungsraster entweder so grobmaschig ausfällt, dass alle Techniken in einer Kategorie zusammenfallen, oder so kleinteilig ist, dass die meisten Trainingstechniken sich mehreren oder allen Kategorien zuordnen lassen.

Eine aussichtsreichere Einteilung schlagen Black und Mendenhall (1991) vor (vgl. Ehnert 2004: 21). Auch hier wird zwar keine Trennung zwischen Trainingstechnik und Trainingsmaterial vorgenommen, aber die Bewertung der Trainingsformen nach dem Beteiligungsgrad der Teilnehmer und der Trainingsintensität führt in die gewünschte Richtung, Herausforderungen an die Studierenden und Lehrenden im Hinblick auf das Untersuchungsziel besser einschätzen zu können. Dieser Ansatz soll daher als Grundlage für eine eigene Bewertungsmatrix verwendet werden. Hinsichtlich einer transparenten Systematik empfiehlt es sich dabei, die einzelnen Kriterien analog zu den einzelnen Forderungen der vorgestellten Trainingsdefinition zu formulieren:

- *Realitätsbezug* – Wie wahrscheinlich ist es, dass Studierende einmal eine ähnliche Situation erleben? Wie nah kommt die Trainingssituation der realen Situation?
- *Systematik* – Wie stark lässt sich das Trainingsergebnis vorherbestimmen? In welchem Maße ist es wiederholbar?
- *Komplexität* – Wie vielschichtig sind die Lernanreize ausgeprägt? Wie hoch ist die Koordinationsanforderung unterschiedlicher Fähigkeiten?
- *Aktivität* – Wie intensiv werden die Studierenden im Trainingsablauf auf unterschiedlichen Ebenen involviert? Wie hoch ist das Risiko der Erfahrung eines persönlichen Scheiterns, bzw. die Chance eines persönlichen Erfolgserlebnisses? (Unterschieden werden hier die kognitive, affektive und konative Aktivität.)

Auf Basis dieses Bewertungsrasters kann eine vorläufige Einschätzung der vorgestellten Trainingstechniken vorgenommen werden. Die relative (nicht absolute) Bewertung erfolgt mit Hilfe einer fünfteiligen qualitativen Skala, wobei die Technik, die hinsichtlich eines Kriteriums am stärksten eingeschätzt wird, die Höchstbewertung, die Technik, die entsprechend am schwächsten eingeschätzt wird, die Niedrigstbewertung erhält. Die übrigen Techniken werden jeweils entsprechend eingereiht. Zur weiteren Überprüfung der Hypothesen ist eine empirische Untersuchung notwendig. Die folgende Tabelle (Abb. 1) stellt die Bewertung der Trainingstechniken im Überblick dar.

Abbildung 1: Hypothesen zur Einzelbewertung der Trainingstechniken

Technik	Realitätsbezug	Systematik	Komplexität	Kognitive Aktivität	Affektive Aktivität	Konative Aktivität
Rollenspiel						
Simulation						
TPM						
LabLearning						
Lehrtraining						
Einsatztraining						

Kriterium am niedrigsten ausgeprägt

 Kriterium am höchsten ausgeprägt

Die Bewertungen im Einzelnen begründen sich wie folgt:

- Kriterium *Realitätsbezug*: Hinsichtlich der Frage, wie nah die Trainingssituation dem realen Leben der Studierenden kommt, muss das Einsatztraining am höchsten bewertet werden, da hier die Trainingserfahrung direkt in das Alltagsleben des Studierenden integriert wird. Auch beim Laboratory Learning wird der Realitätsbezug als hoch eingeschätzt, da die semi-reale Projektsituation mit hoher Wahrscheinlichkeit Erfahrungen der Studierenden im späteren Arbeitsalltag vorwegnimmt. Die teamzentrierte Prozessmoderation, das Lehrtraining sowie das Rollenspiel liegen im Mittelfeld, da auch hier zwar realitätsnahe Situationen eingeübt werden, ohne allerdings die geschützte Trainingsatmosphäre zu verlassen. Am geringsten erscheint in diesem Zusammenhang der Realitätsbezug bei der Simulation, da die künstlichen, teilweise mit Hilfe von Computer-Feedback erstellten Planspielszenarien für die Teilnehmer sichtbar spielerischen Charakter besitzen.
- Kriterium *Systematik*: Hinsichtlich der Planbarkeit der Trainingsergebnisse müssen aufgrund ihrer prozessorientierten Vorgehensweise und aufgrund durchgehender Moderation durch den Dozenten die teamzentrierte Prozessmoderation sowie das Lehrtraining, gefolgt vom Laboratory Learning am höchsten bewertet werden. Bei der Simulation sind die Steuermöglichkeiten des Dozenten durch die freien Spielphasen stärker eingeschränkt, die zwischengeschalteten Reflexions-Phasen eröffnen jedoch die Möglichkeit der Kurskorrektur. Das höchste Risiko eines Scheiterns besitzen das Einsatztraining aufgrund der Nicht-Planbarkeit der realen Inter-

aktionssituationen sowie das Rollenspiel aufgrund der Unvorhersehbarkeit des spielerischen Interaktionsverlaufs.

- Kriterium *Komplexität*: Hinsichtlich der Vielschichtigkeit der Trainingsanforderungen müssen das Einsatztraining sowie das Laboratory Learning, gefolgt von der teamzentrierten Prozessmoderation, am höchsten eingeschätzt werden, da hier das Lernziel interkulturelle Kompetenz mit zahlreichen interdependenten Anforderungen verwoben ist. Die Simulation und das Lehrtraining stellen ebenfalls komplexe Herausforderungen an die Teilnehmer, ihre Aufgabenstellung ist jedoch präziser und stärker eingegrenzt. Den niedrigsten Komplexitätsgrad weist das Rollenspiel auf, da es zumeist nur eine einzelne Situation bearbeitet und zeitlich sehr begrenzt ist.
- Kriterium *kognitive Aktivität*: Hinsichtlich kognitiver Aktivität erweist sich das Lehrtraining aufgrund seiner Metathematisierung interkultureller Kompetenz als größte Herausforderung. Im Mittelfeld sind hier die teamzentrierte Prozessmoderation, das Laboratory Learning sowie das Einsatztraining aufgrund der geforderten Transferleistung bisher unbekannter Prozesse und Aufgabenstellungen einzuordnen. Die eher einfachen Szenarien der Simulation und des Rollenspiels erfordern im Vergleich geringeres kognitives Involvement der Teilnehmer.
- Kriterium *affektive Aktivität*: Die höchste affektive Aktivität ist beim Laboratory Learning und beim Einsatztraining vor allem wegen des hohen Risikos eines persönlichen Scheiterns zu vermuten. Auch die Simulation kann aufgrund der ungeleiteten Gruppendynamik und der damit verbundenen Stressfaktoren hohes affektives Involvement erzeugen. Das Rollenspiel liegt im Mittelfeld, auch hier kann die emotionale Einbindung aufgrund der intensiven Spielsituation stark ausfallen, wird jedoch durch den überschaubaren Zeitraum gemildert. Die niedrigste affektive Aktivität ist demgegenüber aufgrund des systematisch moderierten Ablaufs bei der teamzentrierten Prozessmoderation und dem Lehrtraining zu erwarten.
- Kriterium *konative Aktivität*: Hinsichtlich des Verhaltens wird beim Einsatztraining aufgrund des direkten Eingriffs in die Lebenswelt der Teilnehmer die höchste Einbindung der Studierenden erwartet. Ebenfalls intensiv scheint die verhaltensmäßige Aktivität bei der Simulation und beim Laboratory Learning sowie etwas abgeschwächt beim Rollenspiel, da hier ebenfalls von jedem einzelnen Teilnehmer konstante Beteiligung eingefordert wird. Das niedrigste verhaltensbezogene Aktivitätsniveau weisen demgegenüber die teamzentrierte Prozessmoderation und das Lehrtraining auf, wo umfangreiche Reflexionsphasen und moderierte Arbeitsprozesse eingeschränktere Verhaltensaktivität begünstigen.

Als ein weiteres Ergebnis der qualitativen Bewertung lassen sich Korrelationen zwischen jeweils zwei Kriterien identifizieren:

Abbildung 2: Kognitive Aktivität versus Systematik

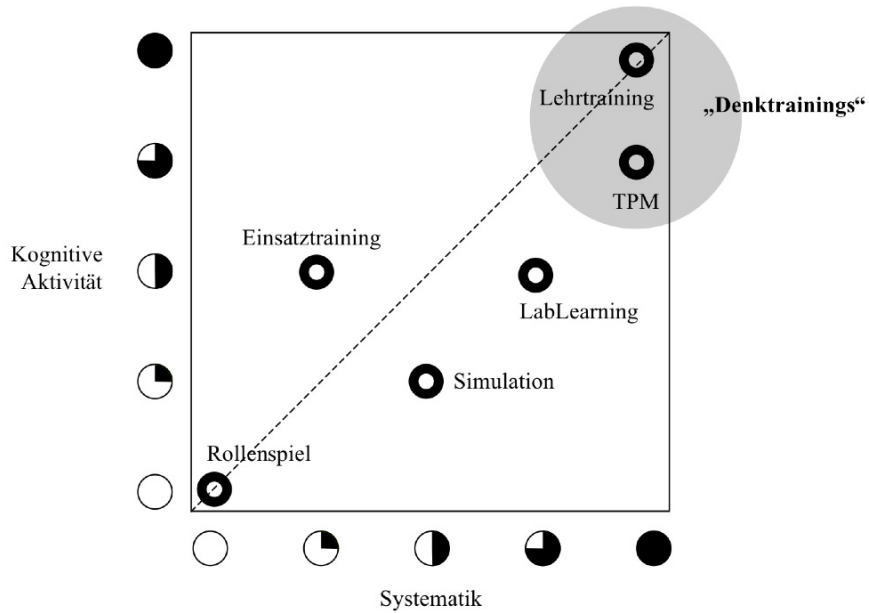


Abbildung 3: Affektive Aktivität versus konative Aktivität

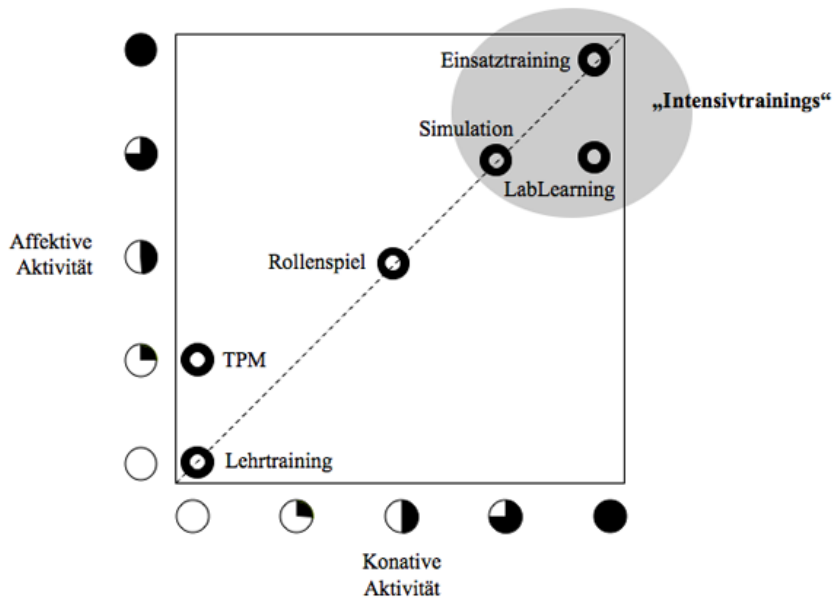
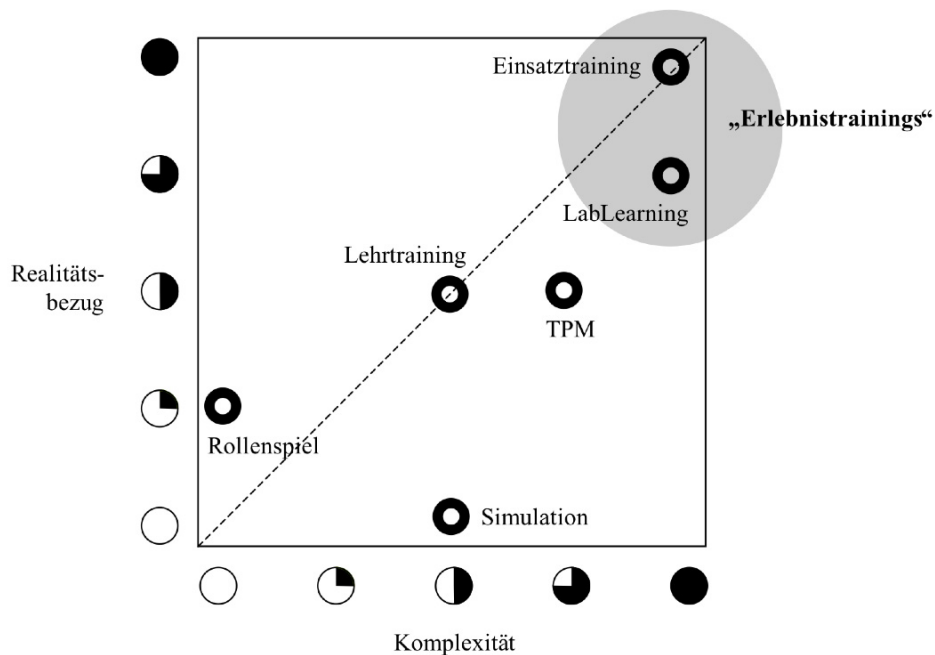


Abbildung 4: Realitätsbezug versus Komplexität



Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass sich die untersuchten Trainingstechniken insgesamt drei unterschiedlichen Typen zuordnen lassen, die jeweils eine unterschiedliche Kombination von Trainingsanforderungen abdecken:

- Kognitiv-systematischer Typus („Denktrainings“)
- Affektiv-konativer Typus („Intensivtrainings“)
- Realitätsnah-komplexer Typus („Erlebnistrainings“).

Dem Typus des ‚Denktrainings‘ ist dann v.a. die teamzentrierte Prozessmoderation sowie das Lehrtraining zuzuordnen, Simulation, Laboratory Learning und Einsatztraining lassen sich als ‚Intensivtrainings‘ einordnen, gleichzeitig entsprechen Laboratory Learning und Einsatztraining ebenfalls dem Typus des ‚Erlebnistrainings‘.

Schlussfolgerungen

Die Analyse zeigt, dass zur Vermittlung interkultureller Kompetenz mit Hilfe von Trainings an der Hochschule bereits zahlreiche Trainingstechniken praktiziert werden, die unabhängig von vermittelten Inhalten oder verwendetem Material je nach Typus unterschiedliche Anforderungen an Studierende und Dozenten stellen. Während die Simulation, die teamzentrierte Prozessmoderation und das Lehrtraining einen klaren Anforderungsschwerpunkt im Bereich

affektiv-konativer bzw. kognitiv-systematischer Aktivität besitzen, erlauben das Einsatztraining und das Laboratory Learning, zwei Anforderungsschwerpunkte miteinander zu kombinieren, erfordern entsprechend jedoch auch größere Ressourcen. Das Rollenspiel entspricht zwar eher dem affektiv-konativen Typus, stellt aber an Studierende wie auch an Dozenten keine so hohen Anforderungen. Es lässt sich daher gut einsetzen, wenn Zeitraum und/oder Ressourcen für ein umfangreicheres ‚Intensivtraining‘ zu eingeschränkt sind.

Für die adäquate Auswahl von Trainingstechniken im Rahmen der Planung eines Studienprogramms zur Vermittlung interkultureller Kompetenz ist dann ein sinnvoller Mix aus Techniken anzustreben, der möglichst alle drei Anforderungsbereiche abdeckt. Werden nur Erlebnistrainings oder Intensivtrainings praktiziert, fehlt die kognitive Anbindung: Es entsteht auf Seiten der Studierenden leicht der frustrierende Eindruck eines ziellosen ‚Selbsterfahrungs-Trips‘. Werden hingegen die herkömmlichen Vermittlungsmethoden nur durch Denktrainings ergänzt, können die erfahrungsbildenden Potenziale von Erlebnis- und Intensivtrainings nicht genutzt werden, die dafür sorgen, dass Gelerntes in der Lebenswelt der Studierenden Bedeutung erhält bzw. direkt zum Einsatz kommt.

Für die Hochschuldozenten ergeben sich aus dem geforderten Technik-Mix ungewohnte Anforderungen. Während Denktrainings mit ihren systematisch-kognitiven Verfahren noch den üblichen fachlichen Anforderungen an Hochschullehrer oder wissenschaftliches Personal entsprechen, erfordert die Durchführung von Intensivtrainings oder Erlebnistrainings zusätzliche Kompetenzen.

So müssen Dozenten von Intensivtrainings über breite Moderations- und Coachingerfahrungen oder ggf. eine psychologische Ausbildung verfügen, um emotionale Stress-Situationen im Hinblick auf das gewünschte Lernziel sinnbringend auffangen zu können. Leider gehört die Entwicklung dieser Kompetenzen nicht zur allgemein üblichen Ausbildung von Hochschullehrern, und die Möglichkeiten einer systematischen peer-bezogenen Aneignung (z.B. durch Hospitanzen oder Supervision) werden in der deutschen Hochschul-landschaft nur selten genutzt.

Für die Durchführung von Erlebnistrainings ist die praktische Berufserfahrung des Dozenten in den entsprechenden Anwendungsbereichen der realen Projektarbeit eine Grundvoraussetzung, um ein Mindestmaß an Produktqualität sicherstellen zu können und so das Risiko eines persönlichen Scheiterns der Studierenden kalkulierbar zu halten. Auch diese Voraussetzung ist aufgrund der üblichen Biographien deutscher Hochschullehrer häufig nicht gegeben, so dass hier oft auf die Hilfe externer ‚Praktiker‘ ausgewichen wird, was zu Kompromissen in der inhaltlichen Qualität der Veranstaltungen führen kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Vermittlung interkultureller Kompetenz im Hochschulbereich mit Hilfe innovativer Trainingstechniken nur dann erfolgreich sein kann, wenn auch in der Ausbildung der Dozenten innovative Wege beschritten werden.

Literatur

- Albert, Rosita Daskal (1994): „Cultural diversity and intercultural training in multinational organizations“. In: Richard L. Wiseman; Robert Shuter (Hg.), *Communicating in multinational organizations*, London: Sage Publications, S. 153-165.
- Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main (1995): *Begegnen - Verstehen - Handeln Handbuch für Interkulturelles Kommunikationstraining*, Frankfurt/M.: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Arzt, Hans-Georg (1994): *Qualifikation für internationale Zusammenarbeit: Materialien für Deutschdozenten in nichtphilologischen Studiengängen französischer Grandes Ecoles und Universitäten*, Ludwigsburg: Deutsch-Französisches Institut
- Auernheimer, Georg (2003): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Auernheimer, Georg (2007): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Baden-Powell, Robert (1908): *Scouting for Boys - A handbook for instruction in good citizenship*, London: Horace Cox.
- Bittner, Andreas/Reisch, Bernhard (1994): *Interkulturelles Personalmanagement*, Wiesbaden: Gabler.
- Black, J. Stewart/Mendenhall, Mark (1991): *A practical but theory-based framework for selecting cross-cultural training methods*. In: Mark Mendenhall/ Gary R. Oddou (Hg.), *International human resource management*, Boston: PWS-Kent Publishing Company, S. 177-204.
- Bolten, Jürgen (1999): „Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte“. In: K. Götz (Hg.), *Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training*, München: Rainer Hampp, S. 57-76.
- Bolten, Jürgen (2001a): „Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen“. In: A. Clermont/W. Schmeisser/D. Krimphove (Hg.), *Strategisches Personalmanagement in Globalen Unternehmen*, München: Vahlen, S. 909-926.
- Bolten, Jürgen (2001b): „Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur

- kulturellen Stilforschung“. In: Jürgen Bolten/Daniela Schröter (Hg.), Im Netzwerk interkulturellen Handelns – Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung, Sternenfels: Wissenschaft & Praxis, S.128-142.
- Bolten, Jürgen (2002): InterAct - Interkulturelles Verhandlungstraining mit Planspiel, Sternenfels: Wissenschaft und Praxis.
- Bolten, Jürgen (2007): E-Learning-Modul zum Seminar „Didaktik interkultureller Trainings“, Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.
- Bolten, Jürgen (2008): Experteninterview zum Thema „Interkulturelle Lehrtrainings“, Jena: 09.09.2008.
- Bolten, Jürgen/Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (2008): E-Learning-Modul zum Seminar „Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens“, Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.
- Brislin, Richard/Yoshida, Tomoko (1994): Intercultural communication training: an introduction, Thousand Oaks/CA: Sage Publications.
- Collins (2006): Collins Essential English Dictionary, New York: Harper-Collins.
- Dewey, John (1938/1997): Experience and Education, New York: Touchstone.
- Dörner, Dietrich (1995): Die Logik des Mißlingens – Strategisches Denken in komplexen Situationen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ehnert, Ina (2004): Die Effektivität von interkulturellen Trainings: Überblick über den aktuellen Forschungsstand, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Flehsig, Karl-Heinz (1999): „Methoden interkulturellen Trainings“. In: Marion Gemende/Wolfgang Schröer/Stephan Sting (Hg.), Zwischen den Kulturen: pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Weinheim: Juventa-Verlag, S. 209-227.
- Fowler, Sandra M./Blohm, Judith M. (2004): „An analysis of methods for intercultural training“. In: Dan Landis/Janet M. Bennett/Milton J. Bennett (Hg.), Handbook of intercultural training, Thousand Oaks/CA: Sage Publications, S. 37-84.
- Fowler, Sandra M./Mumford, Monica G. (Hg.) (1995): Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods, Maine: Intercultural Press.
- Freise, Josef (2005): Interkulturelle Soziale Arbeit, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Frey, Karl (2007): Die Projektmethode, Weinheim: Beltz.
- Gaston, Jan (1984): Cultural awareness teaching techniques, Brattlebro: ProLingua Associates.
- Geuting, Manfred (2000): „Soziale Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive“. In: Dietmar Herz/Andreas Blättle (Hg.), Simulation und

- Planspiel in den Sozialwissenschaften – Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion, Münster: LIT, S. 15-62.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*, New York: Anchor.
- Grosch, Harald/Groß, Andreas/Leenen, Wolf Rainer (2000): *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*, Saarbrücken: ASKO Europa Stiftung.
- Gudykunst, William B./Hammer, Mitchell R. (1983): „Basic training design: Approaches to intercultural training“. In: Dan Landis/Richard W. Brislin (Hg.), *Handbook of intercultural training*, New York: Pergamon, S. 118-154.
- Hansen, Klaus Peter (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft*, Paderborn: UTB.
- Heller, Beate (2000): *Angewandte interkulturelle Kommunikation im Hochschulbereich*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Helmolt, Katharina von/Müller, Bernd-Dietrich (1993): „Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen“. In: Bernd-Dietrich Müller (Hg.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, München: Iudicium, S. 509-548.
- Holzbrecher, Alfred (2004): *Interkulturelle Pädagogik: Identität, Herkunft*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Holzmüller, Hartmut H. (1997): „Kulturstandards - ein operationales Konzept zur Entwicklung kultursensitiven Managements“. In: Johann Engelhard (Hg.), *Interkulturelles Management - Theoretische Fundierung und funktionsbereichsspezifische Konzepte*, Wiesbaden: Gabler, S. 55-74.
- Kammhuber, Stefan/Layes, Gabriel (2003): „Internationale Militäreinsätze“. In: Alexander Thomas/Stefan Kammhuber/Sylvia Schroll-Machl (Hg.), *Handbuch Interkultureller Kommunikation und Kooperation, Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 319-327.
- Kammhuber, Stefan (2007): „Interkulturelles Lernen aus psychologischer Perspektive - Zur Qualitätssicherung interkultureller Trainings“. In: Christopher M. Schmidt/Dagmar Neuendorff (Hg.), *Sprache, Kultur und Zielgruppen - Bedingungsgrößen für die Kommunikationsgestaltung in der Wirtschaft*, Wiesbaden: duv, S. 9-26.
- Kelley, Harold H. (1973): „The process of causal attribution“. *American Psychologist* 28, S. 107-128.
- Kilpatrick, William Herald (1918): „The project method“. *Teachers College Record* 19, S. 319-334.
- Kohls, L. Robert /Knight, John M. (1994): *Developing intercultural awareness: A cross-cultural training handbook*, Maine: Intercultural Press.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential learning - Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Krewer, Bernd (1994): „Interkulturelle Trainingsprogramme - Bestandsaufnahme und Perspektiven“. *Nouveaux Cahiers d'Allemand. Revue de Linguistique et de Didactique* 12/2, S. 141-151.
- Kriegel, Katharina (2008): Experteninterview zum Thema „Interkulturelle Lehrtrainings“, Jena: 10.09.2008.
- Kron, Friedrich W. (2000): *Grundwissen Didaktik*, München: Ernst Reinhard Verlag.
- Kumbruck, Christel/Derboven, Wibke (2005): *Interkulturelles Training: Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit*, Heidelberg: Springer.
- Lenzen, Klaus-Dieter /Emer, Wolfgang (2002): *Projektunterricht gestalten - Schule verändern*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Lewin, Kurt (1948): *Resolving social conflicts - selected papers on group dynamics*, New York: Harper & Row.
- Linton, Ralph (1979): *Mensch, Kultur, Gesellschaft*, Stuttgart: Hippokrates.
- Loch, Alexander/Seidel, Gerhard (2003): „Interkulturelle Entwicklungszusammenarbeit“. In: Alexander Thomas/Stefan Kammhuber/Sylvia Schroll-Machl (Hg.), *Handbuch Interkultureller Kommunikation und Kooperation*, Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 309-318.
- Meyer, Hilbert (1988): *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*, Frankfurt/M.: Scriptor.
- Meyer, Hilbert (1989): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*, Frankfurt/M.: Scriptor.
- OP SIS (2006): *Projektvorstellung OPSIS - Hintergründe und Konzeption des Pilotprojektes*. Jena: Universität Jena, Lehrstuhl für Arbeitspsychologie.
- O'Reilly, Claire/Arnold, Maik (2005): *Interkulturelles Training in Deutschland: theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturlauswahl*, Frankfurt/M.: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Paige, R. Michael /Martin, Judith N. (1996): „Ethics in intercultural training“. In: Dan Landis/Rabi S. Baghat (Hg.), *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks: Sage Publications, S.35-60.
- Philipp, Swetlana (2003): *Kommunikationsstörungen in interkulturellen Erstkontakt-Situationen - eine kommunikationspsychologische Untersuchung zu Attributionen und Verhalten in interkultureller Kommunikation*, Jena: IKS Garamond.
- Piaget, Jean (1972): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Wien: Molden.
- Puzberg, Günter/Kühne, Norbert (1979): *Rollenspiele*, Wehrheim: Verlag Gruppenpädagogischer Literatur.

- Rathje, Stefanie (2004): Unternehmenskultur als Interkultur - Entwicklung und Gestaltung interkultureller Unternehmenskultur am Beispiel deutscher Unternehmen in Thailand, Sternenfels: Wissenschaft und Praxis.
- Rathje, Stefanie (2005a): Virtuelle Lerneinheit zum Seminar „Interkulturelles Consulting“, Jena: Universität Jena, Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.
- Rathje, Stefanie (2005b): Seminarkonzept „Laboratory-Learning“, Arbeitspapier, Jena: Universität Jena, Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.
- Rathje, Stefanie (2006): „Interkulturelle Kompetenz: Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“. ZIF 11 (3)
- Rathje, Stefanie (2007): „Intercultural competence: The status and future of a controversial concept“. *Language and Intercultural Communication* 7 (4), S. 254-266.
- Reisch, Bernard (1991): „Kulturstandards lernen und vermitteln“. In: Alexander Thomas (Hg.), *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*, Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik, S. 71-102.
- Röthig, Peter et al. (Hg.) (1992): *Sportwissenschaftliches Lexikon*, Schorn-dorf: Hofmann.
- Schönpflug, Ute (2003): „Migration und Integration“. In: Alexander Thomas/Stefan Kammhuber/Sylvia Schroll-Machl (Hg.), *Handbuch Interkultureller Kommunikation und Kooperation*, Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 328-341.
- Seewi, Daniela (1995): *Zur Vereinheitlichung attributionstheoretischer Ansätze: Ein integratives Modell und seine empirische Überprüfung*, Frankfurt/M.: Lang.
- Thomas, Alexander (1996): „Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards“. In: Alexander Thomas (Hg.), *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen: Hogrefe, S. 107-135.
- Thomas, Alexander/Hagemann, Katja (1996): „Training interkultureller Kompetenz“. In: Niels Bergemann/Andreas L. J. Sourisseaux (Hg.), *Interkulturelles Management*, Heidelberg: Physika, S. 173-199.
- Thomas, Alexander/Hagemann, Katja/Stumpf, Siegfried (2003): „Training interkultureller Kompetenz“. In: Niels Bergemann/Andreas L. J. Sourisseaux (Hg.), *Interkulturelles Management*, Berlin: Springer, S. 251-275.
- Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Urike/Schroll-Machl, Sylvia (2006): „Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings“. In: Klaus Götz (Hg.), *Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training*, München: Hampp.

Triandis, Harry C. (1984): „A theoretical framework for the more effective construction of culture assimilators“. *International Journal of Intercultural Relations* 8 (3), S. 301-330.

Vester, Frederic (2002): *Unsere Welt - ein vernetztes System*, München: dtv.