

Gestaltung virtueller kollaborativer Teamarbeit am Beispiel des Planspiels Megacities. Konsequenzen für die Moderation aus deutsch-chinesischer Perspektive

Design of virtual collaborative team work using the example of the simulation game Megacities. Consequences for future moderation from a German-Chinese perspective

Alexandra Stang

M.A., Mitarbeiterin für Interkulturelle Kompetenzentwicklung am Sprachenzentrum / Zentrum für Interkulturelle Kompetenz an der Technischen Universität Darmstadt bis September 2020. Doktorandin im Bereich Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Universität Jena

Qian Zhao

Dr. Phil., außerordentliche Professorin, Studiengangsleiterin für Interkulturelle (Wirtschafts-) Kommunikation am Institut für Deutsche Kultur und Sprache an der Beijing Foreign Studies University, VR China. Koordinatorin des Doppelmasterprojektes zwischen der Universität Jena und der BFSU.

Abstract (Deutsch)

Planspielkonzepte erfreuen sich in verschiedenen Bildungskontexten zunehmender Beliebtheit. Dieser Praxisbeitrag aus dem Hochschulbereich zeigt, welche Erfahrungen acht Studierende an der Beijing Foreign Studies University und sechs Studierende an der TU Darmstadt im Rahmen der Durchführung des online-basierten standortübergreifenden Planspiels Megacities (Bolten 2015) gemacht haben. In den Interviews wurden die Teilnehmenden zu ihrem Umgang mit offenen Lernszenarien, Komplexität, Unsicherheit und Unbestimmtheit, Differenz und sprachlichen Machtungleichgewichten im Rahmen der digitalen Kooperation befragt und wie sich dies auf ihr Handeln und das Miteinander mit den anderen Teammitgliedern im virtuellen Raum ausgewirkt hat.

Schlagwörter: Virtuelle Planspieldurchführung, Komplexität, Diversität, Lehr- und Lernkultur, Mehrsprachigkeit

Abstract (English)

Simulation games are becoming increasingly important in various educational contexts. This practical contribution from the university educational sector shows what kind of experiences eight students from Beijing Foreign Studies University and six students from the Technical University Darmstadt gained in the context of the implementation of the online-based cross-cultural simulation game Megacities (Bolten 2015). In the interviews, the participants were asked about their handling of complexity and open learning scenarios, uncertainty and vagueness, difference and linguistic power imbalances during the digital cooperation and how this affected their agency with other team members in the virtual space.

Keywords: Virtual simulation game, complexity, diversity, teaching and learning culture, multilingualism

1. Zur Bedeutung und Relevanz interkultureller Zusammenarbeit im digitalen Zeitalter

Der Stifterverband (2016:6) hat bereits in seinem Hochschul-Bildungs-Report 2020 darauf verwiesen, dass neben der Globalisierung „Megatrends wie Digitalisierung und Automatisierung die Arbeitswelt und unsere Art zu arbeiten verändern“. Eine ähnliche Perspektive zeichnen Hackl / Wagner / Attmer et al. (2017:11), wenn sie betonen, dass wir uns in einem „Prozess des disruptiven Wandels (...) und einer Zeit der grundlegenden Veränderung“ befinden, die durch demographischen Wandel, Digitalisierung, Globalisierung und einen Wertewandel gekennzeichnet ist (ebenda:12). Diese Veränderungen halten in immer kürzeren Abständen neue Herausforderungen bereit, auf die flexibel und über Grenzen hinweg zunehmend in virtuellen Teams reagiert werden muss.

Damit verbunden sind neue Herausforderungen, und es verwundert nicht, dass immer mehr Universitäten und Hochschulen diese gesellschaftlichen Tendenzen in ihren Curricula aufgreifen. Damit leisten sie einen zentralen Beitrag, „die Entwicklung von personalen, kommunikativ-sozialen, umsetzungsorientierten und fachlich-methodischen Kompetenzen“ (Kriz 2018: 44) in komplexen und unbestimmten Situationen, wie z.B. „offenen Problem- und Entscheidungssituationen“ (ebenda: 44) zu fördern.

Durch die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der Medientechnologien sind in den letzten Jahren vermehrt interkulturelle Kommunikationsinfrastrukturen und Vernetzungsaktivitäten entstanden, die ebenfalls diese Paradigmenverschiebungen „unter methodologischen Gesichtspunkten“ (Bolten 2013:211) aufgegriffen haben und darüber hinaus dem Leitgedanken „Interkulturalität nicht nur thematisieren, sondern auch praktizieren“ (ebenda:203) folgen. Solche Lernszenarien sind methodisch

interaktiv und kollaborativ in Form einer gemeinsamen Fallbearbeitung angelegt und folgen im Grundsatz einem konstruktivistischem Lernparadigma. Die inhärenten Gruppenprozesse eignen sich zudem gut, um eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung zu fördern, die für eine konstruktive Zusammenarbeit in heterogenen virtuellen Teams essentiell ist (Ebner / Schön / Bäuml-Westebbe (2013:5). Somit konnten „innovative Lehr-/Lernmethoden an Bedeutung gewinnen“ (Meßner / Schedelik / Engartner 2018:12), die „als geeignet [gelten], die häufig beklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken“ (ebenda:12).

Mit anderen Worten: Virtuelle Planspiele stellen ergänzend zu klassischen Präsenzveranstaltungen ein zukunftsweisendes, ergänzendes Seminarformat dar, das insbesondere im Rahmen der interdisziplinären und multinationalen Zusammenarbeit in Hochschulnetzwerken einen wesentlichen Beitrag leisten kann, interkulturelle Kompetenz nachhaltig zu entwickeln. Zusätzlich trägt die Prozessarchitektur des Planspiels zu einem Neu Denken von Interkulturalität bei (vgl. Bolten 2016: 84 ff.) und ermöglicht, die Teilnehmenden „zu einem grenzüberschreitenden Team zusammenzuführen“ (Bolten / Berhault 2018:123).

Die Durchführung von virtuellen Planspielen bietet daher auch eine interessante Möglichkeit, „die mit ‚VUCA‘ bezeichnete eruptive Grundtendenz von Globalisierungskontexten einschließlich der damit zusammenhängenden Verunsicherungen“ (Bolten 2017:106) real abzubilden und entsprechende Handlungskompetenzen für spätere Berufsfelder zu erwerben. Vor diesem Hintergrund bieten solche Lehr- und Lernszenarien einen zielführenden Beitrag, sich diesen Herausforderungen konstruktiv und reflexiv zu stellen.

„Virtuelle Planspiele wie „Mega-cities“ unterstützen entsprechende Lernprozesse nicht zuletzt auch deshalb, weil sie sich – gerade auch aufgrund

technischer Unwägbarkeiten – in gewisser Weise einer vollständigen Steuerbarkeit entziehen und gerade dadurch jene Unbestimmtheit und Komplexität forcieren, deren konstruktiven Umgang sie als Lernziel intendieren.“ (Bolten / Berhault (2018:128)

Das Planspiel Megacities zeichnet sich einerseits durch eine große Praxisnähe aus und andererseits durch fundierte lerntheoretische Überlegungen, die einen nachhaltigen Lernprozess bei den Teilnehmenden initiieren, da die gemachten Erfahrungen auch auf andere Kontexte im virtuellen Miteinander übertragen werden können. Es verfolgt das Ziel, Entscheidungsverhalten auch unter Zeitdruck in heterogenen Teamzusammensetzungen im digitalen Kontext zu trainieren. Dazu gehören kreative Ideenentwicklung und Bewertung in der Gruppe, Arbeitsteilung und Konflikt-handhabung in plurilingualen Kontexten. Kurzum: Dieses Lernszenario bietet einerseits die Möglichkeit der Selbsterfahrung, zum anderen werden die gruppendynamischen Prozesse unter Anleitung der begleitenden Dozierenden reflektiert und ein Transfer zwischen den gemachten praktischen Erfahrungen und theoretischem Grundlagenwissen gefördert.

2. Rahmenbedingungen der Planspieldurchführung

Die virtuelle standortübergreifende Zusammenarbeit wurde inklusive eines individuellen Vorab-Briefings und eines gemeinsamen abschließenden Debriefings in Form von vier dreistündigen Planspielrunden unter den realen Bedingungen von Mehrsprachigkeit, verschiedenen Zeitzonen und unterschiedlichen Lehr-/Lerngewohnheiten durchgeführt.

Megacities wurde an der Technischen Universität Darmstadt im Rahmen eines 3 ECTS- basierten Seminars „Virtuelle Zusammenarbeit in standortübergreifenden Teams“ angeboten und richtete sich an Studierende aller Fächer, die das Seminar als Wahlpflichtveranstaltung

im Bereich Studium Generale als reguläre Studienleistung einbringen konnten. Es ist vom Zentrum für Interkulturelle Kompetenz (ZIKK) als Teilbereich des Sprachenzentrums durchgeführt und begleitet worden. Die medientechnische Übertragung der Video-Konferenzen erfolgte nach gemeinsamer Absprache und wurde für die Studierenden über Laptop auf eine Leinwand übertragen.

An der Beijing Foreign Studies University wurde das Planspiel am Institut für Deutsche Kultur und Sprache im Rahmen des Seminars „Interkulturelle Kommunikation und Management“ angeboten. Dieses Seminar fand mit Masterstudierenden von zwei deutsch-chinesischen Doppelmaster-Programmen statt. Megacities wurde als der 2. Teil in dieses Seminar integriert. In dem ersten Teil handelte es sich um theoretische Erläuterungen rund um die Themenfelder interkulturelles Konfliktmanagement und interkulturelle Verhandlung. Als Plattform für die virtuelle synchrone Zusammenarbeit wurde von beiden Teams die Konferenzplattform Skype genutzt.

2.1. Angaben zur Zielgruppe

Die Teilnehmenden am Planspiel kamen aus ganz verschiedenen Fachrichtungen und brachten dementsprechend unterschiedliches Vorwissen mit.

An der Technischen Universität haben sechs Masterstudierende aus den Fachbereichen Informatik, Maschinenbau und Politikwissenschaften/Internationale Beziehungen teilgenommen, die zuvor noch keine Veranstaltung zu interkulturellem Lernen besucht haben. Fünf Studierende besaßen muttersprachliche Deutschkenntnisse, ein Student war englischer Muttersprachler.

An der BFSU hatten alle Studierenden in der Bachelor-Stufe in China Germanistik als Hauptfach studiert und danach ihr Masterstudium mit zwei Auslandssemestern jeweils an

der Universität Göttingen im Studienfach „Interkulturelle Germanistik“ (6) und an der Universität Jena im Studiengang „Interkulturelle Personalentwicklung und Kommunikationsmanagement“ (2) begonnen.

2.2. Vorgehen bei der Datenerhebung

Nach Abschluss der Planspielrunden wurden die Studierenden aus Beijing und Darmstadt im Rahmen von Kurzinterviews gebeten, zu ihren Erfahrungen in den Planspielrunden persönlich aus einer Mikroperspektive Stellung zu nehmen und ihr Handeln in diesem Akteursfeld zu thematisieren. Die Datenerhebung und -auswertung orientierte sich an den Standards und Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung (Flick 2010:395-407). Die Interviews wurden jeweils unabhängig voneinander an den jeweiligen Standorten durchgeführt. Um dennoch einen verbindlichen Rahmen zu schaffen, wurden vorab die Leitfragen zum Umgang mit Komplexität gemeinsam abgestimmt, um diese dann miteinander in Beziehung setzen zu können. Die Aussagen wurden aufgezeichnet, transkribiert und jeweils aus deutscher und chinesischer Perspektive analysiert und gemeinsam diskutiert.

3. Vorstellung der Ergebnisse aus Studierendenperspektive

Im Folgenden möchten wir exemplarisch darstellen, wie der mehrsprachige Kontext und die sozialisationsbedingt unterschiedlichen Denk- und Herangehensweisen an die Aufgabenstellung sowie die voneinander abweichenden Vorstellungen von Projektplanung in der Durchführung des virtuellen Planspiels an verschiedenen Standorten wahrgenommen wurden. Insgesamt zeigen die Aussagen dazu ein vielfacettiges Bild des entstandenen kulturellen Akteursfeldes, das Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede aufweist, die abschließend einige Anregungen für eine künftige Ausgestaltung der Planspielmoderation vor dem Hintergrund der Perspektiven-

reflexivität und -reziprozität geben möchten.

3.1 Sprachliche Diversität als Herausforderung für die Zusammenarbeit

Die Verwendung von Sprache und sprachliche Machtungleichgewichte können eine Ursache für Spannungen in multilingualen Gruppen mit unterschiedlichen Erstsprachen sein und den Informationsfluss und die Teamzufriedenheit während des Spielverlaufs beeinflussen. Während der Planspieldurchführung zeigte sich, dass die Teilnehmenden mit sprachlichen Herausforderungen und Machtungleichgewichten konfrontiert waren, die wiederum Einfluss darauf hatten, wie sich die einzelnen Studierenden an der Aufgabenbearbeitung beteiligten und dies wahrgenommen und reflektiert wurde.

„Also Deutsch ist für mich eine Fremdsprache, deswegen hatte ich an einigen Stellen dann auch Verständnisprobleme, was die Bearbeitung der Planspielaufgaben betrifft. Manchmal hatte ich den Eindruck, dass meine deutschen Spielkollegen darauf nicht genug Rücksicht genommen haben, deshalb habe ich mich dann eher zurückgehalten. Aber vielleicht hätte ich doch den Mut haben sollen nachzufragen, was ich dann doch nicht gemacht habe“. (IP5: TUDA)

Verständigungsschwierigkeiten in der multilingualen virtuellen Interaktion können Unstimmigkeiten hervorrufen, die den weiteren Prozessverlauf dann beeinträchtigen, wenn von den anderen Mitspielern nicht rechtzeitig reflektiert wird, dass sich Kommunikation immer im Zusammenspiel von Information, Mitteilung und Verstehen realisiert und jeder Sender zugleich auch Empfänger einer Nachricht ist. So können dann gezielt kontextspezifisch Lösungen erarbeitet werden, zum Beispiel in Form von Sprachmittlertätigkeiten, womit Beziehungen geschaffen werden. Wird dies nicht thematisiert, kann dies schnell zu sozialer Exklusion führen und weitreichende

Konsequenzen für den Zusammenhalt im Team nach sich ziehen.

„Ich bin ehrlich, ich habe das bei der Aufgabenbearbeitung gar nicht mitbekommen, dass bei uns im Team es auch zu sprachlichen Verständnisproblemen gekommen ist. Ich war so mit der Bearbeitung der Aufgaben beschäftigt, dass ich das gar nicht wahrgenommen hatte. Wir standen ja auch unter Zeitdruck und die Präsentation musste fertig werden. Da ist das völlig untergegangen, wenn ich das gewusst hätte, dann hätte ich ja ins Englische übersetzen können.“ (IP3:TUDA)

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass der Fokus der Wahrnehmung nicht auf das eigene Team gerichtet war, sondern er konzentrierte sich in dem Moment alleine auf die Kommunikation mit dem Team in Beijing, und die Prozesse in der eigenen Gruppe sind nicht näher betrachtet worden.

„Wir haben zwar viel mit der Gruppe in Beijing gesprochen, vielleicht hätten wir aber auch erst einmal mehr über den Kommunikationsprozess in unserem eigenen Team hier sprechen müssen, dann wäre uns auch eher aufgefallen, dass wir in unserem Team auch Sprachprobleme hatten, die dann zu einer passiveren Mitarbeit geführt hatten. Das habe ich viel zu spät realisiert und mich nur auf Beijing konzentriert.“ (IP5:TUDA)

Aus der Perspektive der chinesischen Studierenden war die Verwendung von Fachsprache und Nutzung der korrekten Ausdrücke ein wichtiger Punkt, der sich auch in den folgenden Aussagen spiegelt.

„Die korrekte Verwendung der Fachsprache war für mich die größte Herausforderung.“ (IP6:BFSU)

Bedenken gab es auch dahingehend, dass die Präsentation aufgrund der fehlenden Fachsprache für das Team in Darmstadt nicht verständlich sein könnte. Sprache ist ein zentrales Mittel zur Teilhabe und bietet Einflussmöglichkeiten. Zudem hat die Sprachfertigkeit Konsequenzen für die Selbst- und Fremdwahrnehmung.

„Wir waren unsicher, ob die Mitspielenden in Deutschland unsere Formulierungen nicht verstehen konnten.“ (IP3:BFSU)

Ein Studierender der BFSU-Gruppe konnte sich in dem Interview noch sehr gut an eine Szene erinnern, wie wichtig Text- und Visualisierungselemente für das Verstehen sein können, um Verständigung zu erzielen:

„Das Team in Darmstadt hat ihre Ideen mit einem langen Abschnitt ausgeführt, ohne PPT, was uns als eine wichtige Verständnishilfe gegolten hat. Den Kern dieser Wortmeldung haben wir leider, teilweise auch aus technischen Gründen, fast überhaupt nicht kapiert.“ (IP7:BFSU)

Der Ausschnitt zeigt beispielhaft, dass es hilfreich ist, in virtuellen Teams mit unterschiedlichen sprachlichen Bezugssystemen zu Beginn der Projektarbeit auszuhandeln, wer mit wem in welcher Sprache kommuniziert und sich in die Logik des jeweils anderen hineinzuversetzen.

„Nach anfänglicher Unklarheit, wie ich mit dem chinesischen Team umgehen sollte, ist mir sehr klar geworden, dass es gerade auch in Hinblick auf die nicht-muttersprachlichen Teilnehmer wichtig ist, gemeinsam festzulegen, wie wir die Sprache verwenden wollen und die Wortwahl mit Bedacht zu wählen, so dass eine wertschätzende Kommunikation gelingen kann, die von allen Seiten als Gewinn empfunden wird.“ (IP3:TUDA)

Wie die Beispiele zeigen, führte der mehrsprachige Kommunikationskontext neben den medientechnologischen Herausforderungen und der synchronen computervermittelten Interaktionen zu einer zusätzlichen Komplexität während der synchronen virtuellen Interaktionen zwischen den beiden Teams aus Beijing und Darmstadt. Beide Teams mussten eine gemeinsame Verständigungsbasis im Sinne von einem Common Ground (Clark & Brennan 1996) als Voraussetzung für ein konstruktives Miteinander erst entwickeln.

3.2. Verhaltensweisen im Umgang miteinander im virtuellen Raum

Solche Planspiele zeichnen sich durch ein vermehrtes Multichanneling aus, da die Gruppen auf mehreren Ebenen, wie z. B. Whiteboard, Chat, parallelen Wortmeldungen, häufig gleichzeitig arbeiten und dadurch in vielfältiger Weise Unbestimmtheitsituationen erleben. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Studierenden zu Beginn unsicher waren, wie sie sich in dem für sie ungewohnten virtuellen Kommunikations- und Medienkontext am besten verhalten sollten, da das kommunikative Gesamtgefüge und der Stil als eher unvertraut wahrgenommen wurden. Gemeinsame Vorgehensweisen und Regeln für den Umgang miteinander müssen in Aushandlungsprozessen erst entwickelt werden. Mit anderen Worten: Normalität, Plausibilität und Routinehandeln auf verbaler, nonverbaler, paraverbaler und extraverbaler Ebene ist zu Beginn der ersten Planspielrunde noch nicht möglich, wie das untenstehende Zitat anschaulich zeigt:

„Wir wussten nicht, welche Stadt die andere Gruppe wählen würde, deswegen fühlten wir unsicher. Was wird dann, wenn die beiden Gruppen dieselbe Stadt auswählen würden? Sollten wir etwa miteinander streiten? Aber wie?“ (IP2:BFSU)

Verständnis für diese Aussage kam von einem nicht-deutschen Muttersprachler, der sich zu dieser Situation geäußert hat:

„Ich bin englischer Muttersprachler, wenn man sich sprachlich unsicher fühlt, dann ist automatisch auch die Ausdrucksweise eingeschränkt und dann noch miteinander diskutieren? Das ist nicht so einfach, ich kann gut nachvollziehen, dass das Team in Beijing solche Bedenken geäußert hat.“ (IP4:TUDA)

Ein ganz anderer Weg, möglichen Diskussionen aus dem Weg zu gehen, wird in der folgenden Aussage deutlich:

„Um mit dieser unbestimmten Situation umgehen zu können, war mein Motto daher: Lieber erst einmal auf Minimalkonsens setzen, als dass es eine fruchtlose Debatte wird.“ (IP1:TUDA)

Die Unbestimmtheit der Situation zeigte sich auch in dem Darmstädter Team. Mögliche Diskussionen wurden vermieden und auf das Finden eines Konsenses gesetzt.

„Meine Unsicherheit äußerte sich darin, dass ich zu Beginn mit der Gruppe in Beijing teils Vermeidungsstrategien gefahren habe, gerade am Anfang, als wir uns noch nicht so gut kannten und nicht wussten, was können wir sagen und wie vertreten wir unsere Position am besten.“ (IP5:TUDA)

Die Fähigkeit, Unbestimmtheitsituationen auf elegante und friedliche Weise zu handhaben und sich dabei in die Logik des jeweiligen anderen hineinzusetzen können, gelten aus Perspektive der chinesischen Studierenden als wichtige Werte. Das Einschätzen von solchen Situationen und die damit verbundene Offenheit für Vorläufiges, Mehrdeutiges zählen für Ehlers (2019:44) zu den Schlüsselkompetenzen im Rahmen der Future Skills Profile für das 21. Jahrhundert und spricht in diesem Zusammenhang von Ambiguitätskompetenz. Daher zielt die nachfolgende Äußerung auf einen Kompromiss.

„Ich denke mir, es wäre für uns alle besser gewesen, eine offene Diskussion zu führen oder eine Abstimmung unter allen Mitgliedern der zwei Gruppen. Es wäre viel besser, wenn dies im Vorfeld festgelegt werden könnte.“ (IP1:BFSU)

Die Aussage verweist darauf, dass es einen Wunsch gab, sich auf Augenhöhe zu begegnen, um das weitere Vorgehen gemeinsam miteinander abzustimmen.

„Mit der Zeit habe ich gelernt, wie wichtig eine wertschätzende Kommunikation für die chinesischen Kommilitonen ist und habe mein Kommunikationsverhalten dann darauf ausgerichtet, dass ich mich für jede Wortmeldung bedankt habe. Ich

denke, das hat die Beziehung untereinander gestärkt.“ (IP3:TUDA)

Mit Verlauf des Planspiels hat sich eine offene wertschätzende Kommunikation eingestellt, die anerkannt wurde und für die Zusammenarbeit als hilfreich angesehen wurde.

„Wenn man bei der Zusammenarbeit die Ideen, die Kultur von den Anderen berücksichtigt oder respektiert, dann ist das eine Form von Wertschätzung. Die deutschen Kommilitonen haben das sehr gut gemacht.“ (IP6:BFSU).

3.2.1 Umgang mit nonverbaler Kommunikation in der digitalen Umgebung

Nonverbale Kommunikation ist eine Form der zwischenmenschlichen Kommunikation, über die Botschaften und Gefühle übermittelt werden, die das gesprochene Wort im Ausdruck ergänzen. Wie die Studierendengruppen das Fehlen situativer Hinweisreize wahrgenommen haben und damit umgegangen sind, skizzieren die folgenden Aussagen:

„Mir ist im Verlauf des Planspiels bewusst geworden, dass wirklich viel an nonverbaler Kommunikation wegfällt und die reduzierte nonverbale Kommunikation großen Einfluss auf die Interaktionen zwischen unseren beiden Teams hatte. So Kleinigkeiten, wie z.B. das Nicken, das kam nicht immer als Zustimmung so rüber virtuell, wenn dann die Tonspur weg war und es zusätzlich zu technischen Übertragungsproblemen kam. Da muss man andere Wege finden, um sich abzusichern.“ (IP5:TUDA)

Ähnliche Erfahrungen haben auch die Studierenden in Beijing gemacht. Sie verweisen auf die Unterschiede zwischen Präsenz- und Webinar-Treffen, denn die Art und Weise, wie die anderen Teilnehmenden wahrgenommen werden, ist in virtuellen Kommunikations- und Arbeitsumgebungen stark eingeschränkt. Da die Körpersprache ein wichtiger Bestandteil des täglichen Kommunikationsgeschehens ist, wird

darauf hingewiesen, dass es generell nicht immer einfach ist, die nonverbale Kommunikationssignale des Gegenübers im digitalen Raum entsprechend richtig zu entschlüsseln:

„Auch wenn wir ganz nah an dem Bildschirm sitzen, nur mit einer Person auf Chinesisch das Online-Gespräch führen würden, verbergen sich darin viele Ungewissheiten, denn was du wahrnehmen kannst, ist nur ein kleiner Ausschnitt, den wir auf dem Bildschirm sehen, der Rest der nonverbalen Kommunikation geht unter, die wir normalerweise haben, wenn wir physisch zusammen sind. Das macht die Interpretation schwer. Wir können die Gestik und Emotionen nur zum Teil sehen.“ (IP2:BFSU)

Von daher verwundert es nicht, dass auch bei einwandfrei funktionierender Technik die soziale Präsenz als geringer wahrgenommen wurde und es ist nicht immer eindeutig erkenntlich, wer alles an der Diskussion beteiligt war.

„Als ich dann in der dritten Runde gemerkt habe, dass die beiden Teams unterschiedlich weit die Aufgaben bearbeitet haben, konnte ich das non- und paraverbale Verhalten und die Reaktionen nicht richtig verstehen. Erst als ich gesehen habe, dass das Team dort sich untereinander besprochen hat und dann irgendwann eine Erklärung kam, konnte ich das entsprechend einordnen.“ (IP6:TUDA)

Eine Studierende betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, in solchen Situationen bei unklaren unbestimmten Situationen auf die Metaebene zu wechseln, um den Sachverhalt zu klären.

„In einer virtuellen Konferenz ist es wichtig bei Unklarheiten direkt zu unterbrechen, gerade auch dann, wenn die nonverbalen Reaktionen nicht eindeutig wahrgenommen werden. Wenn du das nicht direkt ansprichst, wie sonst kann ich erfahren, dass du es nicht verstanden hast?“ (IP3:BFSU)

3.2.2 Zur Relevanz des Erwerbs von metakommunikativen Fähigkeiten

Die Komplexität und Prozessdynamik des virtuellen Kommunikationskontextes hat bei beiden Studierendenteams dazu geführt, dass sich eine neue virtuelle Teamkultur nur sehr zögerlich einstellen konnte, da gemeinsame „Regeln zur Herstellung von Handlungsnormalität, -plausibilität und -routinen“ (Bolten 2018:192) in der disruptiven Kontaktsituation erst ausgehandelt werden mussten.

„Besonders herausfordernd war für mich die Kommunikation auf einen Nenner zu bringen als wir über das gemeinsame Logo zu entscheiden hatten und wir einen gemeinsamen Konsens finden mussten, damit wir fertig werden. Im Anschluss hatte ich dann mehrmals das Gefühl, dass wir etwas gemeinsam beschlossen hatten, was für das andere Team doch nicht so richtig gepasst hat.“ (IP1:TUDA)

Das Beispiel zeigt in prägnanter Weise, dass trotz der wahrgenommenen Herausforderung versucht wurde „glatte“ und konsensorientierte Lösungen anzustreben“, um „ein Höchstmaß an Handlungseffizienz“ (Bolten 2018:150) darzustellen. Dies kann ein Konflikt- und Missverständnispotenzial darstellen, wenn dies im Prozess nicht thematisiert wird.

Ähnlich stellt sich diese Situation aus chinesischer Perspektive dar: Als die Gruppen mit völlig unterschiedlichen Designs in der 3. Runde des Planspiels zusammentrafen, waren die Mitspielenden irritiert. Es war aus einem strategischen Blickwinkel kein Problemlöse- und Entscheidungsmechanismus vorhanden. Die Entscheidungsfindung lief aus Sicht einiger chinesischer Teilnehmenden einfach nach Belieben. P1:BFSU beschrieb in dem Interview diesen Entscheidungsprozess abwechselnd als „durcheinander“ und „chaotisch“.

„Als unsere Gruppe einen Entscheidungsprozess moderierte, habe ich bemerkt, dass die andere Gruppe (...) mit der Ent-

scheidung wohl nicht total einverstanden war, oder die hat die Begründung für diese Entscheidung nicht ganz verstanden. Die hat dies allerdings schlussendlich doch nicht mehr thematisiert, was ganz wahrscheinlich auf den Zeitdruck zurückzuführen war. Aber das zeigte mir, dass dieser Entscheidungsprozess, also diese chaotische Diskussion, problematisch war.“ (IP1:BFSU)

Ähnliche Wahrnehmungen hatten auch andere Gruppenmitglieder vor Ort. Dies alles schien „spielerisch“ und „beliebig“, und etwa „nicht ernsthaft“ zu sein. (IP2:BFSU)

„Wahrscheinlich unter dem Druck der Zeit traute sich niemand, zeitaufwändige Überzeugungsversuche vorzunehmen, um das eigene Design zu verteidigen. Aufgrund des fehlenden Entscheidungsmechanismus sind alle drei Gruppen, ohne tiefere Konsultationen, Kompromisse eingegangen. Dies stellte einerseits zwar tatsächlich den zügigen Verlauf des Planspiels sicher, setzte auf der anderen Seite aber die Ernsthaftigkeit der Teilnehmenden herab.“ (IP2:BFSU)

Auf die Frage, was für ein Entscheidungsmechanismus in der Situation angemessen gewesen wäre, führte ein Mitspieler folgende Gedanken aus:

„Ich denke mir, es wäre besser gewesen, eine offene Diskussion oder eine Abstimmung unter allen Mitgliedern der drei Gruppen durchzuführen.“ (IP1:BFSU)

Befürwortet wurde eher die Abstimmung, weil sie fairer sei.

„Wenn wir über so einen standardisierten Entscheidungsmechanismus verfügt hätten, könnten viele Probleme besser und schneller gelöst werden.“ (IP1:BFSU)

Einige Studierende der BFSU-Gruppe haben während des Planspiels bereits erkannt, dass es hilfreich wäre, gemeinsame Regeln zur Herstellung von Handlungsnormalität zu entwickeln. Obwohl das Problem erkannt und Möglichkeiten zur Entspannung der Situation gesucht wurden, wurde dies nicht in die Tat umgesetzt.

„Genau an der Stelle, wo das Team in Beijing eine chinesische Philosophie ins Spiel gebracht hatte, da gab es bei uns Tonschwierigkeiten aufgrund der Technik. Das habe ich nicht richtig verstanden, da hätte ich im Nachhinein nachfragen sollen, wie sie das gemeint haben als der Ton wieder da war. Da habe ich mich nicht getraut nochmals nachzufragen und habe lieber geraten, was damit gemeint war. Vielleicht wäre das besser gewesen, wenn ich zugegeben hätte, dass ich das nicht verstanden habe. So hätten wir vielleicht eine andere Entscheidungsgrundlage für Abstimmung über das Logo gehabt.“
(IP5:TUDA)

In der Reflexionsphase der beiden Studierendengruppen im Nachhinein zeigt sich, dass die Teams unsicher waren, wann die beste Zeit dafür gewesen wäre für ein metakommunikatives Nachhaken. Auf der anderen Seite wurde die Metakommunikation als mühsam betrachtet, weshalb eher darauf verzichtet wurde.

„Wenn ich nach zu langem Warten erst dazu kommen würde, die Frage zu stellen oder den Vorschlag zu machen, würden die anderen vielleicht so denken, 'warum hat sie das nicht früher gesagt?'“
(IP2:BFSU)

3.3 Zu den spezifischen Herausforderungen der Aufgabenstellung des Planspiels

Das folgende Zitat macht deutlich, dass in der Darmstädter Studierendengruppe grundsätzlich die Bereitschaft vorhanden war, sich auf ein neues Lernsetting einzulassen.

„Ich habe noch nie an einem solchen virtuellen Planspiel teilgenommen und wusste nicht was mich erwartet an Komplexität und Unsicherheit. Ich habe aber schnell gelernt, da muss ich offen sein, Geduld haben und mich auf den Moment einlassen, was dann gerade passiert.“ (IP1:TUDA)

Gleichzeitig führten aber auch die medientechnologischen Herausforderungen in der ersten gemeinsamen synchronen Sitzung zu Unsicherheit und

Skepsis, da nicht alles sofort reibungslos funktionierte und sich im Laufe der Zeit erst einspielen musste.

„Die Unsicherheit mit der Medientechnik und die immer mal wieder auftretenden Verbindungsprobleme haben mich am Anfang schon auch an meine Grenzen gebracht, weil ich nicht wusste, wie das werden wird. Zum Beispiel als das Team in Beijing ihre Stadt vorgestellt hat, der Ton sehr schlecht war und ich halbe Sätze geraten habe. Das war erst einmal frustrierend. Ich habe dann aber gelernt konstruktiv damit umzugehen.“
(IP3:TUDA)

Für die BFSU-Gruppe stellte nicht nur die Komplexität des Planspiels eine Herausforderung dar, sondern auch die Art und Weise der Durchführung als Teil einer Lehrveranstaltung wurde als „völlig neu“ (IP8:BFSU) und unbekannt erlebt. Dazu kamen das virtuelle Setting und die medientechnischen Herausforderungen mit Verbindungsproblemen, mit denen die Gruppe im Verlauf des Planspiels ebenfalls erst konstruktiv umgehen lernen musste.

„Seit langem halte ich die Medientechnik als was Ungewisses. (...) Diese Ungewissheit ergibt sich nicht nur aus der ab und zu mal schlechten Tonqualität, sondern auch daraus, was noch wichtiger ist, ich kann die nonverbalen Reaktionen des Gegenübers nicht wahrnehmen.“
(IP6:BFSU)

Das Planspiel orientiert sich an interaktiven und kollaborativen Trainingsmethoden, die sich durch einen geringeren Steuerungsanteil seitens der begleitenden Lehrenden auszeichnen (Bolten 2018:198) und aus chinesischer Perspektive mit Begriffen wie informelles Lernen assoziiert werden. Da sich der methodische Zugang dezidiert an konstruktivistisch orientierten Lerntheorien ausrichtet, wurde dieser Zugang des eigenaktiv-konstruierenden Lernens für die Studierenden der BFSU-Gruppe jedoch als eher unvertraut und in gewisser Weise als fremd wahrgenommen. Zwar

wird in China in der letzten Zeit der Ansatz des learning by doing bzw. „experimentelles Lernen“ auch immer wieder erwähnt (Sun 2016:20), jedoch kommt die entsprechende Lehrpraxis allerdings erst langsam auf und wird in Lehr- und Lernkontext bisher nur ansatzweise berücksichtigt. Gerade darauf lässt sich wohl eine gewisse Zögerlichkeit bei der BFSU-Gruppe zurückführen, die so von den Studierenden in Darmstadt nicht explizit erwähnt wurde, was die offene Aufgabenstellung des Planspiels anbelangte. Bei einigen Studierenden in Beijing führte jedoch genau dieses offene Lehr- und Lernszenario an einigen Stellen zur Überforderung in Bezug auf die Aufgabenbearbeitung. In diesem Zusammenhang lohnt es sich, mehr Unterstützung durch eine angepasste Moderation zu leisten.

Insofern verwundert es nicht, dass in den Interviews mit den chinesischen Mitspielenden aus Beijing die Aufgaben von Megacities vor allem in der Anfangsphase als „zu offen und grob“ (IP3:BFSU / IP2:BFSU / IP4:BFSU), „nicht konkret“ (IP5:BFSU / IP1:BFSU), „breit und komplex“ (IP6:BFSU / IP7:BFSU / IP8:BFSU) wahrgenommen wurden, obwohl immer nur die aktuellen Aufgaben aus der jeweiligen Planspielrunde den Studierenden vorgelegt wurden. Das folgende Zitat belegt dies eindrücklich:

„Da wusste ich beinahe nicht, womit ich anfangen sollte.“ (IP4:BFSU)

3.4 Herausforderungen der BFSU-Gruppe bezüglich der offenen Aufgabenstellung des Planspiels

Die offene interaktive und kollaborative Aufgabenstellung, die in der Konsequenz aufgrund ihrer Prozesshaftigkeit eine größere Eigeninitiative und Lernverantwortung voraussetzt (Bolten 2018:211), überforderte an einigen Stellen die Studierendengruppe in Beijing, da dieses Lehr- und Lernsetting vielen sozialisationsbedingt bisher weniger vertraut war.

„Was da zugrunde liegt, können sowohl kulturelle Prägungen sein als auch unsere individuellen Präferenzen und Gewohnheiten.“ (IP1:BFSU)

Die unterschiedlichen Lernstiltgewohnheiten haben sicherlich dazu beigetragen, dass sich einige Studierende in Beijing mit dem Planspielkonzept zu Beginn schwergetan haben.

„Wir brauchen einen roten Faden für diese Übung. Wenn wir ihren Zweck und ihren Sinn kennen, dann haben wir die Voraussetzung, alles andere können wir durch eigene Überlegungen herausarbeiten.“ (IP1:BFSU)

Der Wunsch nach klaren Zielvorgaben im Planspiel wurde mit der eigenen Bildungs- und Erfahrung von klein auf in China begründet. Der Mangel an Rahmenvorgaben hat dazu geführt, dass sich die chinesischen Studierenden von Anfang an nicht genug auf das Planspiel vorbereitet fühlten.

„Dies ermöglicht mir eine bessere Einsicht in das ganze Geschehen. Genau wie beim Buchlesen, da lese ich immer zuerst das Inhaltsverzeichnis, um mir einen Überblick zu verschaffen. Dann ist es mir klarer, wie die einzelnen Kapitel in dem ganzen Buch positioniert sind. Und ich verstehe auch besser von dem Zweck jedes Kapitels, bzw. was ich jetzt lese und wozu ich das lese.“ (IP1:BFSU)

Darüber hinaus gibt es Vorbehalte gegenüber solchen spielerischen Übungsformen und diese im Seminar einzusetzen unter dem Hinweis, dass seitens der Lehrkraft detaillierte Hinweise und Vorgaben erwartet werden, wie die Simulation durchgeführt werden soll.

„Das ist wohl eine chinesisch geprägte Gewohnheit: denn wir bekommen im Vorfeld immer genaue Informationen von den Dozenten darüber, was zu machen und welche Herangehensweise empfehlenswert ist.“ (IP1:BFSU)

Bleiben Anweisungen in diesem Sinne aus, sollten dies die Lehrenden durch ihre einführende Auslegung kompensieren. Wenn letztere aber auch nicht

stattfinden, verlieren die Studierenden leicht die Orientierung.

Einige Mitspielende der BFSU-Gruppe haben im Interview die Relevanz der mangelnden Detailanweisungen in der Aufgabenstellung angesprochen.

„Von klein auf bin ich daran gewöhnt, dass Übungen, egal groß oder klein, immer eine richtige Lösung haben. Dafür bekommt man immer eine Anweisung, die in eine bestimmte Richtung zeigt. Wenn man diese Richtung entlang nach Lösung sucht, findet man die richtige Antwort.“ (IP3:BFSU)

Als eine Übungsform mit „Symbiose vom Spielen und Lernen, von Improvisation und Konstruktion, von Spiel und Ernst“ (Klippert 2016:10-11) bietet das Planspiel vielfältige Möglichkeiten für innovative Lehr- und Lernkonzepte. Auf der anderen Seite sind aber genau diese Vagheit der Aufgabenstellung und die Tatsache, dass es in dem Planspiel kein richtiges oder falsches Vorgehen gibt, sondern nur angemessene und weniger angemessene Herangehensweisen für einige chinesische Studierende eine große Herausforderung.

„Bei der Entwicklung des Logos und Slogans bspw. hatte ich das Gefühl, dass sie beinahe aus der Luft gegriffen werden müssen. (...) Uns blieb nichts anderes als einfach nach dem Bauchgefühl Ideen auszudenken. Dementsprechend waren dann die Logos und die Slogans, entworfen von den drei Lernergruppen, total unterschiedlich. Das ergab sich nämlich daraus, dass nur unzureichende Basisdaten vorgegeben wurden.“ (IP1:BFSU)

Das offene Lernszenario stellt in erster Linie den Prozess in den Vordergrund, und gibt eine weniger strikte klare Rahmenstruktur vor. Während man im Bildungswesen in Deutschland mit so einer Übungsform eher vertraut ist, ist ein solches Konzept in China erst am Aufkommen. Aus den Interviews mit den chinesischen Studierenden ist ersichtlich, dass die Prozesshaftigkeit des Planspiels für sie zu hoch war, und dass sie sich mehr Strukturierungsvorgaben seitens der Lehrkraft gewünscht

hatten. Sie waren mit Fremdheits- und Unsicherheitsgefühlen konfrontiert, wenn sie im Prozess des Zusammenspiels eigenständig Ideen konturieren und aufgrund dessen entscheiden müssen, in welche Richtung sich das Szenario weiterentwickelt. Diese Vorgehensweise widerspricht in Teilen ihren Lerngewohnheiten.

4. Überlegungen für künftige Moderationen im virtuellen Kontext

Die skizzierten Erfahrungen zeigen ein vielfältiges Wahrnehmungs- und Erfahrungsspektrum auf, das sich lohnt für künftige prozessbegleitende online basierte Moderationen im Blick zu halten und sich im Rahmen eines gemeinsamen virtuellen Team-Moderation darüber zu verständigen. Im Vorfeld der standortübergreifenden Zusammenarbeit ist es sehr hilfreich, die spezifischen Ausgangsbedingungen der jeweiligen beteiligten Studierendengruppen stärker in den Fokus zu nehmen, um Synergiepotentiale, die das Planspiel bietet, bestmöglich auszuschöpfen. Eine stärkere Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen der Zielgruppe, ihr Vorwissen und eine Reflexion ihrer Lernstilgewohnheiten (Bolten 2016:81ff.) können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, Momente der Überforderung zu vermeiden. Eine Analyse der jeweiligen Zielgruppen ist gerade im Vorfeld der Planspieldurchführung unabdingbar, wie die Beispiele anschaulich zeigen.

„Entscheidend für den Erfolg einer [virtuellen] Prozessmoderation ist die interkulturelle Kompetenz des Moderators sowie seine Fähigkeit (meta-) kommunikative Prozesse zwischen den Beteiligten (...) zu initiieren und aufrechtzuerhalten“ (Bolten 2018:154) und es zu ermöglichen, „mit den Beteiligten über deren Kommunikationsverhalten zu kommunizieren“ (ebenda:154). Auf diesem Wege ist es möglich, die Akteure zu motivieren, „sich ihrer unterschiedlichen

Werhaltungen selbst bewusst zu werden und sich gegenseitig metakommunikativ über die Hintergründe ihrer Einstellungen zu verständigen“ (ebenda:151).

4.1 Lessons Learned aus chinesischer und deutscher Perspektive

Die Auswertung der Interviewergebnisse gibt darüber hinaus interessante Aufschlüsse um Überlegungen anzustellen, wie die Moderation für künftige Planspieldurchführungen noch besser an die Kontextbedingungen der Zielgruppe angepasst werden kann, um die Potenziale für Synergiebildung stärker in den Mittelpunkt zu rücken.

„Es wäre nett, wenn man vor dem Planspiel diese Übungsform genauer erklären könnte: Wie funktioniert sie? Welche Besonderheiten hat sie? Welche Ziele werden verfolgt?“ (IP3:BFSU)

Da den meisten chinesischen Teilnehmenden diese Übungsform eher unvertraut war, ist es empfehlenswert, zu Beginn in einem spezifischen Briefing im Vorfeld detaillierte Hinweise zur Konstruktion und Ablauf des Planspiels, sowie daran geknüpfte Zielsetzungen und Übungsformen herauszuarbeiten, um Überforderung zu vermeiden. Zu bedenken ist, dass die Unterstützungsleistung in einem ausgewogenen Verhältnis zu den Zielsetzungen des Planspiels steht mit unbestimmten und unbekanntem Situationen angemessen umgehen zu lernen. Dies wäre der erste Schwerpunkt der künftigen Moderation gegenüber chinesischen Studierenden, damit sie mehr Struktur bekommen. Auf diese Art und Weise können die stärkeren Unsicherheitsgefühle von ihnen in der Anfangsphase gewissermaßen herabgesetzt werden, um dadurch einen Motivationsverlust zu verhindern.

Um die chinesischen Studenten bei ihrem Umgang mit Unbestimmtheitsituationen besser zu unterstützen, ist eine ausführliche Reflexion nach der ersten Spielrunde empfehlenswert. Unsicherheiten bezüglich des offenen

Lehr- und Lernszenarios werden somit aufgefangen und in der Diskussion thematisiert und Möglichkeiten geschaffen, Handlungskompetenzen aufzubauen, die für den Umgang mit komplexen, unsicheren Situationen förderlich sind. Aus einer Moderationsperspektive sollte dieser Sachverhalt stärker berücksichtigt werden.

Trotz der geschilderten Herausforderungen wurden die gemachten Erfahrungen als sehr hilfreich und „nützlich“ (IP8:BFSU) angesehen, um in der künftigen Arbeitswelt bestehen zu können, wie das abschließende Zitat zeigt:

„Diese virtuelle Kommunikationsform wird in der Zukunft bestimmt immer üblicher. Es ist ja heutzutage schon vielfach gängige Praxis in vielen multinationalen Unternehmen, Videokonferenzen zwischen verschiedenen Standorten zu veranstalten. (...) Es ist vorteilhaft für mich, während des Planspiels schon damit Erfahrung gemacht zu haben. Ich weiß jetzt ungefähr, mit welchen Schwierigkeiten man währenddessen konfrontiert sein kann, und wie man gegebenenfalls damit umgehen könnte.“ (IP4:BFSU)

Anders als bei den Studierenden in Beijing wurde die große Gestaltungsflexibilität, die das Online-Planspiel ermöglicht, als sehr positiv hervorgehoben, da die Studierenden ihre eigenen Entscheidungen treffen und im Anschluss daran auch die Konsequenzen ihres Handelns erfahren konnten.

„Im Nachhinein muss ich sagen: Ich fand das gut, dass es relativ wenig starre Vorgaben gegeben hat, das hat trotz der Komplexität zu einer richtigen Lebendigkeit unter den Teilnehmenden geführt, die ich in vielen Univeranstaltungen vermisse, denn wir waren permanent gefordert, uns mit unseren Kompetenzen einzubringen und uns mit den immer wechselnden neuen Situationen und Herausforderungen zu beschäftigen und die Auswirkungen zu reflektieren.“ (IP5:TUDA)

Wie das Beispiel zeigt, regte das digitale Lernszenario dazu an, sich mit den Folgen des eigenen Handelns auseinanderzusetzen und dies zu reflektieren.

„Ich habe ganz viel über Beziehungsgestaltung gelernt, was mir vorher so gar nicht bewusst war. Das betrifft nicht nur die Zusammenarbeit mit Beijing, das gilt allgemein.“ (IP3:TUDA)

Insbesondere konnten Lernprozesse bezogen auf Team- und Kooperationsfähigkeit, Dialogkompetenz, Kompromissbereitschaft, Sensibilität gegenüber Kommunikationsabläufen angeregt werden, die für den heutigen Berufsalltag unabdingbar sind.

„Wünschenswert wäre gewesen, wenn künftig eine Möglichkeit geschaffen werden könnte, die theoretischen Inputs, die wir während des Planspiels bekommen haben, an der einen oder anderen Stelle noch zu vertiefen, das war aus zeitlichen Gründen alles sehr knapp. Das hat diese Seminarveranstaltung mit nur 3 ECTS leider nicht hergegeben.“ (IP2:TUDA)

Mögliche Lösungswege wären z.B. die Erstellung von zusätzlichen digitalen Materialien, wie z.B. Educasts oder andere Formen von Open Educational Resources zu Themen, wie Umgang mit sprachlichen Machtungleichgewichten, Grundlagen zu virtueller Kommunikation und metakommunikative Handlungsstrategien. Solche Materialien bieten ein Ergänzungspotenzial, das den Einstieg in ein Themengebiet erleichtert, und die Möglichkeit eröffnet, sich seminarbegleitend selbständig einzuarbeiten und weiterzuentwickeln.

4.2 Überlegungen zur gemeinsamen Gestaltung der Planspielmoderation

Wie die empirischen Einblicke in das Planspielszenario anschaulich dokumentieren, benötigen die begleitenden virtuellen Prozessmoderatoren eine hohe Sensibilität für Gruppenprozesse, als auch die Bereitschaft und Fähigkeit zuhören zu können, um sich aktiv auf die Teilnehmenden einzulassen. Mit dieser Haltung wird eine Über- und Unterforderung vermieden, kommunikativer Austausch zwischen den Beteiligten gefördert, so dass mögliche Konfliktsituationen nicht

eskalieren. Die begleitenden Lehrkräfte agieren als Moderatoren während der gesamten Planspieldurchführung in einer neutralen, allparteilichen Rolle.

Der etymologische Ursprung des Begriffs Moderation leitet sich aus dem Lateinischen von moderare, mäßigen, steuern, lenken ab (Waible 2019:11) und der Moderator wird demnach auch im virtuellen Kontext zurecht als „Weggestalter“ (ebenda:11) verstanden, der die Gruppe durch den Prozess begleitet. In diesem Sinne geben die begleitenden Moderatoren Orientierung, formulieren Fragen und sichern Beteiligung. Bett / Gaiser (2010:4 ff.) unterscheiden in diesem Zusammenhang vier Rollen von E-Moderatoren, die auch für die Durchführung dieses Planspiels relevant sind.

Die organisatorisch-administrative Rolle (Agenda-Setting) bezieht sich auf die Organisation und Planung der Veranstaltung, die Vorbereitung der Medien- und Computertechnik und die Einhaltung des vorgegebenen Zeitplans. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang Vorabgespräche zwischen den Dozierenden, welche medientechnologischen Möglichkeiten an den jeweiligen Standorten vorhanden sind und gemeinsam genutzt werden können. Es geht darum, eine gemeinsame Basis zu schaffen und die entsprechenden Rahmen- und Ausgangsbedingungen zu berücksichtigen. Wichtig ist es darüber hinaus auch, die Studierenden umfassend in solche medientechnischen Kontexte einzuweisen und auch Sicherheit im Umgang mit der Virtual Classroom Medientechnik zu vermitteln.

Die motivational-emotionale Rolle (Arbeits- und Lernklima) fokussiert zu Beginn darauf, aus den Teilnehmenden ein Team entstehen zu lassen, das gemeinsam ein Ziel erreichen möchte (Waible 2019:15). Dazu ist es wichtig, eine aktive Beteiligung anzuregen und die Ausbildung einer entsprechenden sozialen Präsenz im virtuellen Raum zu unterstützen (Döring 2003). Dies kann darin bestehen entsprechende Vorstellungsrunden zu initiieren, die für die

Gruppenbildung förderlich sind, um das Potenzial und die Expertise aller zu nutzen. Dies schafft Vertrauen und trägt zu einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre bei.

Die inhaltlich-vermittelnde Rolle (Lehr/Lernkontexte) erläutert den Planspielbau und die damit verbundenen Lernziele. Dazu zählt auch die Vermittlung von Strategien zu interkulturell kompetentem Handeln in Form einer geschickten Verknüpfung der Planspielinhalte mit dem theoretischen Lehrstoff.

Die didaktisch-vermittelnde Rolle zielt darauf, einen gemeinsamen Lernprozess anzustoßen, der im Idealfall in Form eines gemeinsamen Debriefings seinen Abschluss findet. Hierbei gilt es, eine fragende Haltung einzunehmen und den Gruppenprozess dahingehend zu steuern, dass das Geschehene meta-kommunikativ thematisiert werden kann. Die Moderatoren sollten dabei Fragen zum Teamprozess stellen und die Teilnehmenden dazu motivieren, ihre eigenen Schlussfolgerungen zu ziehen und Konsequenzen für ihre künftige virtuelle Praxis abzuleiten.

5. Gemeinsames Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Planspieldurchführung eine gute Gelegenheit bietet, den Teilnehmenden vor Augen zu führen, dass „durch reziprokes kommunikatives Handeln (...) kommunikative Netzwerke geflochten [werden können], die der „etymologische[n] Herkunft des Begriffs von lateinisch ‚communicare‘: etwas gemeinschaftlich machen“ (Bolten 2018:20) nahe stehen. Eine prozessbegleitende Moderation sollte diesen Aspekt im Rahmen der Vor- und Nachbereitung, als auch während des abschließenden Debriefings im Blick behalten. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse aus dem virtuellen Planspiel auch, dass es sich anbietet, ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung und Förderung metakommunikativer Kompetenzen zu legen. Nicht zuletzt deshalb, weil Metakommunikation wesentlich dazu beitragen kann

„missverständliche bzw. missverstandene sprachliche Äußerungen (sowie deren nonverbale Begleitphänomene (...) zum Gegenstand einer kommunikativen Interaktion zu machen.“ (Burkart: 2019:79). Auf diesem Wege rückt „der Aspekt der Gestaltung interpersonaler Beziehungen“ (Bolten 2018:18) in den Fokus und die Teilnehmenden erleben ganz praktisch, dass mit „jeder interpersonalen kommunikativen Handlung (...) die Beziehungsebene der Interagierenden neu definiert [wird], was wiederum Einfluss auf die weitere Gestaltung der Inhaltsebene nimmt“ (Bolten 2018:18-19).

Insgesamt ist es wichtig, bei solchen Planspielszenarien die damit verbundene Komplexität nicht zu reduzieren und vielmehr zu lernen konstruktiv damit umzugehen. Wie am Beispiel der deutsch-chinesischen Planspielkooperation gezeigt werden konnte, bietet eine solche standortübergreifende virtuelle Hochschulkooperation „die vielfältigsten und authentischsten Möglichkeiten, weil Interkulturalität von den Beteiligten hier als realer und selbstkonstruierter Prozess erfahrbar wird“ (Bolten 2018: 212). Andererseits ist eine zielgruppenangepasste und damit kontextspezifische Begleitung im Rahmen einer Prozessmoderation notwendig, damit es zu keiner Zeit zu einer Überforderung mit diesem offenen Lehr- und Lernszenario und seinem freien Gestaltungspotential kommt. Das Lernziel, mit Unbestimmtheit im Rahmen beständiger Veränderungen konstruktiv umgehen zu können und diese Unbestimmtheit primär als Herausforderung zu verstehen und nicht als Bedrohung, sollte von den beteiligten Dozierenden vorab thematisiert werden, damit Synergiebildungsprozesse in heterogenen Teams mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzung noch besser gefördert werden können.

6. Literatur

- Bett, K. / Gaiser, B. (2010): *E-Moderation*. URL: <https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/diskussion/e-moderation.pdf> [Zugriff am 02.04.2020].
- Bolten, J. / Berhault, M. (2018): VUCA-World, virtuelle Teamarbeit und interkulturelle Zusammenarbeit. In: von Helmolt, K. / Ittstein, D. (Hrsg.): *Digitalisierung und (Inter-)Kulturalität. Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt*. Stuttgart: ibidem Verlag, S. 105-131.
- Bolten, J. (2018): *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Bolten, J. (2016): Interkulturelle Trainings neu denken. *Interculture Journal* 2016 (15) Nr. 26. URL: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/293/359> [Zugriff am 20.03.2020].
- Bolten, J. (2017): Beschleunigte Veränderungsdynamiken, Unsicherheit und Komplexität: Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Personalentwicklung. In: Hoffmann, M./ Löffl, J./ Luo X. et al. (Hrsg.): *Zukunftsdesign. Offen. Innovativ. Machen*. Göttingen: Cuvillier Verlag, S. 106-111.
- Bolten, J. (2015): *Megacities. Ein virtuelles interkulturelles Planspiel*. Seminar Universität Jena.
- Bolten, J. (2013): Interkulturelle Zusammenarbeit auf dem „Intercultural Campus“ via Virtual Classroom und „Prezi“. In: von Helmolt, K. / Berkenbusch, G. / Jia, W. (Hrsg.): *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte – Formate – Verfahren*. Stuttgart: ibidem Verlag, S. 203-216.
- Burkart, R. (2019): *Kommunikationswissenschaft*. 5., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: UTB Verlag.
- Clark, H. H. / Brennan, S. E. (1996): Grounding in communication. In: Resnick, L. B. / Levine, J. M. / Teasley, S. D. (Hrsg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC: American Psychological Association, pp. 127-149.
- Döring, N. (2003): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hofgrefe Verlag.
- Ebner, M. / Schön, S. / Bäuml-Westebbe, G. et al. (2013): *Kommunikation und Moderation. Internetgestützte Kommunikation zur Lernunterstützung*. In: Ebner, M. / Schön S. (Hrsg.): *L3T Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. S. 1 – 10. URL: <https://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/121/name/kommunikation-und-moderation> [Zugriff am 01.04.2020].
- Ehlers, U.-D. (2019): Future Skills und Hochschulbildung. „Future Skill Readiness“. In: Hafer, J. / Mauch, M. / Schumann, M. (Hrsg.): *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt*. Münster: Waxmann Verlag, S. 37-48.
- Flick, U. (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, G. / Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 395-407.
- Hackl, B. / Wagner, M. / Attmer, L. / Baumann D. (2017): *New Work: Auf dem Weg zur neuen Arbeitswelt. Management-Impulse, Praxisbeispiele, Studien*. Wiesbaden: Springer Gabler Verlag.
- Heidbrink, H. (2015): Herausforderungen für die ZTI im IT-Zeitalter. In: Themenzentrierte Interaktion / TZI (Hrsg.): *Online oder offline? TZI und mediale Wirklichkeiten*. Jahrgang 29. 2/2015, S. 9-29. Psychosozial Verlag. URL: <https://www.ruth-cohn-institute.org/pdf-artikel/erausforderungen-fuer-die-tzi-im-it-zeitalter-grundsatzliches-zu-medien-und-kommunikation.html> [Zugriff am 02.04.2020].

Klippert, H. (2016): *Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen*. 6. unveränderte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Kritz, W. C. (2018): Planspiele als Trainingsmethode in der Hochschuldidaktik: zur Funktion der Planspiel- leitung. In: Meßner, M. T. / Schedelik, M. / Engartner, T. (Hrsg.): *Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 43-56.

Meßner, M. T. / Schedelik, M. / Engartner, T. (2018): Zur Relevanz von Planspielen in der sozialwissen- schaftlichen Hochschullehre. In: ders. (Hrsg.): *Planspiele in der sozial- wissenschaftlichen Hochschullehre*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 11-26.

Stifterverband (2016): Hochschul- Bildungs-Report 2020. Hochschul- bildung für die Arbeitswelt 4.0. URL: <https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-bildungs-report-2020-bericht-2016> [Zugriff am 20.03.2020].

Sun, Y. (2016): Intercultural Compe- tence Education in Foreign Language Teaching. *Foreign Languages in China*, 13(3), S. 17-22.

Waible, F. (2019): *Online- Moderationen planen, vorbereiten und durchführen. Ein Überblick für Studierende und Praktiker*. Wiesbaden: Springer Gabler Verlag.

