

„Experiment D“ – Planspiel zur Förderung interkultureller Kompetenz. Konzept, Inhalte und Erfahrungen

„Experiment D“ – Serious Game for the Development of Intercultural Competences. Concept, Content, and Experiences

Gala Rebane

Dr. Phil., ist Juniorprofessorin für Interkulturelle Kompetenz an der TU Chemnitz. Sie studierte romanische Philologie und promovierte in interkultureller Kommunikation. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen akademische Kulturen und Interkulturalität an der Hochschule, Bikulturalität sowie Alltags- und digitale Kulturen.

Maik Arnold

Dr. rer. soc. Dipl.-Kfm., Professor für Sozialmanagement / Sozialwirtschaft und Prorektor für Forschung, Innovation und Transfer an der Fachhochschule Dresden – University of Applied Sciences. Er promovierte im Fach Sozialwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum und war Geschäftsführer des Zentrums für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden gGmbH. In Lehre, Forschung und Weiterbildung beschäftigt er sich u.a. mit folgenden Themen: Change-Management, Didaktik des Sozialmanagements, Digital Education Management, Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Scholarship of Teaching and Learning.

Abstract (Deutsch)

Die Juniorprofessur Interkulturelle Kompetenz (TU Chemnitz) und die Professur für Sozialmanagement (Fachhochschule Dresden) konzipierten gemeinsam das interkulturelle Planspiel „Experiment D“. Im Sommersemester 2017 und 2018 wurde es erfolgreich durchgeführt und evaluiert. Den zentralen Inhalt des Spiels bildet die kommunikative Aushandlung und Bewältigung einer komplexen Situation in der Organisation Universität auf unterschiedlichen Ebenen und zwischen verschiedenen Stakeholdern innerhalb wie außerhalb der Einrichtung. Die primären Ziele des Planspiels sind interkulturelle Sensibilisierung, kulturelle Selbst- und Fremdreflexion, konstruktiver und kreativer Umgang mit Differenz sowie die Förderung fachübergreifender Schlüsselkompetenzen (kommunikative, soziale und Teamkompetenzen). Das Planspiel richtet sich grundsätzlich an Studierende aller Fachrichtungen und setzt kein fachspezifisches Wissen voraus. Unterschiedliche ethnisch-nationale Hintergründe, Muttersprachen, Sprachkenntnisse und Fachkulturen der TeilnehmerInnen erzeugten ein realitätsnahes, sich durch einen hohen Grad an Diversität auszeichnendes Lernsetting. In diesem Beitrag werden das Konzept des Planspiels, seine Methodik und Didaktik sowie die Ergebnisse der Evaluation der ersten Durchführungen dargestellt und diskutiert.

Schlagwörter: Diversität, Interkulturalität, interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen, Planspiel

Abstract (English)

The article presents an intercultural serious game ‘Experiment D’, which was developed in a cooperation between junior professor of Intercultural Competence (Chemnitz University of Chemnitz) and chair of Social Management Studies (FHD Dresden – University of Applied Sciences). The game was successfully tested and assessed in summer term 2017 and 2018. The main plot consists in a communicative negotiation and strategic handling of a complex situation at university that involves various stakeholders, both within and without it. The game fosters cultural awareness and self-reflection, appreciation of and a creative approach towards diversity, as well as general communicative, social, and team competences. Since it does not require any specialised prior knowledge, ‘Experiment D’ potentially addresses students of all disciplines. Ethnicity, nationality, first language(s), degree of proficiency in English and German, and academic background were all factors that engendered a highly diverse game setting. Aside from the concept of the game as well as its methodology and didactics, the article also discusses the results of its assessment.

Key words: Diversity, intercultural, intercultural competence, intercultural learning, serious games

1. Planspiele im Rahmen interkulturellen Lernens

Plan- und Simulationsspiele (*serious games*) sind inzwischen in der Hochschuldidaktik eine anerkannte Lehr-Lernmethode, die vor allem im wirtschaftswissenschaftlichen und technischen Bereich zur Förderung von *soft skills* eingesetzt wird (vgl. Andersen et al. 2009; Hoeborn 2016; Busari et al. 2018; Strohschneider 2010). Zunehmend wird dabei das *interkulturelle* Lernpotential derartiger *serious games* hervorgehoben. Interkulturelle Kompetenz gilt als „Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts“ und ist damit ein politisch gefordertes normatives Bildungsgebot (vgl. Straub 2007). Die meisten Definitionen interkultureller Kompetenz umfassen soziale, kommunikative und Handlungs(teil)kompetenzen, auf die *serious games* ebenfalls zentral abzielen (zur Abgrenzung allgemeiner von interkultureller Handlungskompetenz siehe Bolten 2006). Gemeinsamkeiten von Planspielen sind ihre Komplexität, Dynamik, Intransparenz, Unsicherheit bei der Entscheidungsfindung und die relative Handlungsfreiheit der Teilnehmenden. Zentrale Elemente sind außerdem Zeitdruck sowie Rollen- bzw. Interessenkonflikte. Im Gegensatz zu denjenigen *serious games*, die den Zuwachs an interkultureller Kompetenz nur als einen Nebeneffekt der Förderung von allgemeineren kommunikativen und sozialen, ggf. auch Führungs- und Entscheidungskompetenzen, auffassen, stehen bei den interkulturellen Plan- und Simulationsspielen die Kultur- und interkulturelle Expertise im Zentrum der gesamten Lernerfahrung.

Interkulturelles Lernen und Lehren an der Hochschule kann u.a. auf die Aneignung spezifischer Kommunikations- und Interaktionsstile in multikulturellen Teams, Verhandlungsstrategien (auch mit Nichtmuttersprachlern und/oder in

einer Fremdsprache), interkulturelle Sensibilisierung sowie das Sammeln kulturspezifischer praktischer Erfahrungen in einer geschützten Lernumgebung hin ausgerichtet sein (vgl. Kammhuber 2010, O'Reilly / Arnold 2005). Mit der fortschreitenden Digitalisierung gibt es immer mehr Möglichkeiten, Lehr- und Lernsettings immersiv zu gestalten, sodass interkulturelle Begegnungen und Interaktionen realitätsnah simuliert werden können und gleichzeitig ‚digitale Kompetenzen‘ weiterentwickelt werden (vgl. z.B. Holdener et al. 2016; Lane / Hays 2008; Andersen et al. 2009; Strohschneider 2010).

Prinzipiell bietet sich zur Konzeption interkultureller Plan- und Simulationsspiele entweder eine kulturallgemeine oder eine kulturspezifische Herangehensweise an (z. B. Gudykunst, Guzley und Hammer 1996), die sich auch in den oben skizzierten Hauptbereichen des interkulturellen Lernens abbilden. Die Art und Weise, wie Interkulturalität in den Spielkontext eingebettet wird, erfolgt in der Regel nach einem von drei Modi. Erstens, die *direkte Interkulturalität*: verschiedene (reale oder fiktive) ‚Kulturen‘ sind ein integraler Bestandteil des Spielkonzepts und die jeweiligen ‚kulturellen Skripts‘ sind durch die Spielregeln vorgegeben. Als Beispiele könnten hier *Modis & Trados* (Flehsig 2007), *InterAct* (Bolten 2002) oder *Globelia* (AG Soziale Kompetenzen der TU Chemnitz o.J.) angeführt werden. Zweitens ergibt sich Interkulturalität immer wieder neu aus der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Spielenden, und ist dadurch *indirekter* Natur. Dies ist z.B. der Fall im Planspiel *Atlanticon* (Stumpf et al. 2003). Schließlich besteht die Möglichkeit einer *impliziten Interkulturalität*. Bei dieser entstehen Missverständnisse und Konflikte nicht ausschließlich und nicht zwingend aus den kulturellen Unterschieden der Spielenden, sondern vielmehr aus den bereits im Spieldesign angelegten

konfligierenden Rolleninteressen sowie Machtdifferenzen und Ressourcenungleichheiten (vgl. Strohschneider 2010:250). Auf dieser Form der Interkulturalität basiert das Planspiel *Experiment D*. Allerdings spielte bei der konkreten Durchführung in heterogenen Studierendengruppen indirekte Interkulturalität ebenso eine Rolle und verlieh dem Spielgeschehen eine zusätzliche Komplexitätsebene. Im Folgenden gehen wir auf das Konzept des Planspiels, seine Methodik und Didaktik ein und diskutieren und reflektieren anschließend die Evaluationsergebnisse aus den ersten Durchführungen.

2. Das Planspiel Experiment D¹

2.1 Ausgangssituation und Zielsetzung

Das Planspiel *Experiment D*, das in Kooperation zwischen der Juniorprofessur Interkulturelle Kompetenz (TU Chemnitz) und der Professur für Sozialmanagement (Fachhochschule Dresden) im Rahmen des Seminars „Interkulturelles Lernen“ (TU Chemnitz) entstand, richtet sich grundsätzlich an Studierende aller Fachrichtungen und setzt keine fachspezifischen Kenntnisse voraus. In die Konzeption, Entwicklung, Durchführung und Evaluation dieses Planspiels wurden im Sommersemester 2017 und 2018 Studierende des Fachs „Interkulturelle Kommunikation/Kompetenz“ (Pflichtmodul Interkulturelles Lernen, Philosophische Fakultät, TU Chemnitz) und Studierende aus den Fachbereichen des Forschungsclusters „MERGE Technologies for Resource Efficiency“ (Wahlpflichtmodul Soft Skills, Fakultät für Maschinenbau, TU Chemnitz) einbezogen. Eine Besonderheit des Planspiels besteht also darin, die ausgeprägte Heterogenität der Gruppe als Ressource für das Spiel zu nutzen. Es werden die unterschiedlichen Erwartungen, Fachkulturen, Sprachkenntnisse, ethnisch-nationalen Hintergründe und sonstigen Unterschiede in der Teilnehmendengruppe

in das Spiel einbezogen, sodass sich das Lernsetting durch einen hohen Grad an Diversität auszeichnet. Zu den primären Zielen des Planspiels zählen insbesondere die Sensibilisierung der Teilnehmenden für Interkulturalität, die Anregung zu kultureller Selbst- und Fremdrelexion, die Förderung eines konstruktiven und kreativen Umgangs mit (kulturellen) Differenzen sowie die Förderung und Aneignung fachübergreifender Schlüsselkompetenzen (*soft* bzw. *transferable skills*).

Neben diesen für alle interkulturellen Planspiele charakteristischen Lernzielsetzungen zeichnet sich *Experiment D* durch einige Alleinstellungsmerkmale aus. Erstens wurde bei seiner Konzeption auf eine direkte Einbettung der Interkulturalität ins Spieldesign verzichtet. In erster Linie sollte damit eine kritische Distanzierung zu einem statischen Kulturbegriff („Kultur als System bzw. Regelwerk“, wie es in vielen interkulturellen Plan- und Rollenspielen bis heute traditionell angesehen wird) erfolgen und das Augenmerk auf die performativen Aspekte der Kultur („Kultur als Praxis“) gerichtet werden. Auf Basis unserer mehrjährigen Erfahrungen in der Durchführung von interkulturellen Trainings wollten wir den Teilnehmenden das ‚Erlernen‘ ihrer Rollen erleichtern: Selbst bei extrem vereinfachten Übungsskripts ist es kaum möglich, von den Spielenden ein schnelles Einfühlen in eine zufällig zugeteilte und meist verfremdende Rolle und entsprechendes rollenkonformes Verhalten zu erwarten. Daher wurden zweitens Differenzen im Sinne der impliziten Interkulturalität durch Rollen- und Interessenkonflikte zum einen, individuelle Unterschiede hinsichtlich der Sprache, Sozialisationshintergründe, Studienfächer und Erwartungsstrukturen – im Sinne der indirekten Interkulturalität – zum anderen erzeugt. Bereits dadurch wurde das Verfremdungspotential konkreter Spielsituationen, das für die angestrebte kulturelle Selbst- und Fremdrelexion unerlässlich ist, gewährleistet.

Diesbezüglich gab es allerdings noch ein weiteres Alleinstellungsmerkmal des Spiels. Interkulturelle Kompetenz setzt ja *interkulturelle Lernbereitschaft* als eine *willentliche und kreative Auseinandersetzung mit Unvertrautem und Fremdem* grundlegend voraus. Weil sich alle Teilnehmenden unabhängig von ihren kulturellen Hintergründen und den zugeteilten Rollen mit eben dieser prinzipiellen An- und Herausforderung auseinandersetzen (müssen), wird als Auslöser des Ursprungskonflikts und zentrales Objekt der Diskussionen das ‚Fremde‘ ins Spiel eingeführt. Und zwar handelt es sich um ein unergründliches, intransparentes und verfremdendes Fremdes, mit dessen Auseinandersetzung sich die Spielenden auf keine in der realen Welt vorhandenen Vergleichshorizonte und Verhaltensstrategien berufen können und auch durch keine normativen Verhaltensmuster gezügelt sind: Das ‚Objekt D‘ ist ein im Laufe eines biogenetischen Experiments an der Universität Sonnenstadt zufällig geklonter Drache. Dieser Umstand fordert die Teilnehmenden dazu auf, aus der gewohnten Komfortzone herauszutreten und ihr kreatives Potential frei zu entfalten. Der Realitätsbezug war dennoch gewährleistet, weil der Kontext allen Teilnehmenden vertraut ist: die Organisation Universität und ihre Einbettung in die Umweltsphären Wissenschaft, Kommunalpolitik, Drittmittelforschung und Öffentlichkeitsarbeit. Der fiktive Streitgegenstand sorgt dafür, dass kein Teilnehmer Hemmungen haben musste, eine tatsächlich existierende Personengruppe ungewollt zu verletzen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit eines viel uneingeschränkteren individuellen und kollektiven Handelns und der genuin *ethische* Aspekt, der bei traditionellen interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen oft unbearbeitet bleibt (vgl. MacDonald und O’Regan 2013), rückte sich

während des Debriefings in den Fokus der kritischen Reflexion.

2.2 Das inhaltliche Konzept des Planspiels, Akteure und Spielverlauf

Den zentralen *Inhalt* des Spiels bildet die kommunikative Aushandlung und Bewältigung einer komplexen Handlungssituation innerhalb der Organisation Universität/Hochschule auf unterschiedlichen Ebenen und durch Kommunikation mit verschiedenen Stakeholdern sowohl innerhalb als auch außerhalb der Einrichtung. Konkret werden die Teilnehmenden am Anfang des Spiels in folgende Spielgeschichte eingeführt:

An der Universität einer mittelgroßen Stadt wird als Nebenprodukt eines Bioengineering-Experiments ein Drache (‚Objekt D‘) geklont. Die zur Beforschung dieses extravaganten Experiments notwendigen Drittmittel sind fast ausgeschöpft und der Folgeantrag für Forschungsgelder wird wegen des Einschreitens des Ethikrates abgelehnt. Auch das bewilligte Innovationsbudget der Universität ist nicht ausreichend für eine Weiterführung der bisherigen Untersuchungen. Die Wissenschaftler und die Universitätsleitung sind an der Fortführung des Experiments interessiert und suchen nach Weiterfinanzierungsoptionen. Sie werden von den Vertretern der Industrie mit unterschiedlichen Angeboten kontaktiert. Zwei einflussreiche Bürgerinitiativen der Stadt – die Bewegung PEPITA und der Tierschutzverein Sauwohl e.V. – protestieren vehement gegen die Fortführung des ‚Experiments D‘, obgleich aus unterschiedlichen Gründen. Die Oberbürgermeisterin steht kurz vor der Neuwahl und versucht, sich dieses Themas anzunehmen. Der Hauptarbeitgeber der Kommune, die mit einer überdurchschnittlich hohen Arbeitslosenquote, vielen unrenovierten Gebäuden sowie Leerflächen im Zentrum zu kämpfen hat, ist die Universität. Im Rahmen des Spiels sollen alle Akteure unter Maßgabe

ihrer Rollenbeschreibungen eine für sie befriedigende Lösung zur Weiterführung des Projekts finden.

Für folgende Personen bzw. Gruppen gibt es entsprechende *Rollenbeschreibungen*:

- Universitätsleitung (z.B. Rektor, Kanzler, Kommunikationsbeauftragte),
- Gruppe der Forscher (u.a. Institutsleitung, Laborleitung, am Institut tätige Wissenschaftler),
- Vertreter der Stadt: Oberbürgermeister, Referent des OB,
- Protestbewegung PEPITA (Petition der Einwohner: Pro Innovation, Tradition und Arbeit),
- Protestbewegung Sauwohl e.V. und
- Industrie (Ignis Bio, Lux).

Der *Spielverlauf* wurde im Sommersemester 2017 und 2018 so gestaltet, dass es 5 Sitzungen à 90 Minuten gab, die jeweils dreigliedrig strukturiert waren: Briefing, Intervention, Debriefing. Im Einzelnen fanden folgende Sitzungen statt:

- Einführung ins Spiel, Rollenvergabe, erster Austausch zwischen den Akteuren,
- 1. Verhandlungsrunde: drei parallel stattfindende Treffen zwischen verschiedenen Interessengruppen, Debriefing,
- 2. Verhandlungsrunde: zwei parallel stattfindende Treffen zwischen verschiedenen Interessengruppen, Debriefing,
- Abschlussverhandlungen am runden Tisch (z.B. Pressekonferenz), Debriefing,
- Abschlussdiskussion, Auswertung des Spiels, Anleitung zur Selbstreflexion.

Für die Durchführung und Lernbegleitung zum Planspiel wurde das Lernmanagementsystem OPAL eingesetzt, sodass sich die einzelnen Akteure bzw. Interessengruppen zwischen den Sitzungen transparent austauschen konnten. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen ermöglichten keine umfassendere Digitalisierung des Spielablaufs. Seine Realitätsnähe und ein dem Lernziel angemessener Grad an Kontinuität und Immersion wurden dadurch gewährleistet, dass den Studierenden explizit aufgetragen wurde, auch zwischen den einzelnen Sitzungen aus ihren jeweiligen Rollen und Funktionen heraus einen aktiven Kontakt zueinander mittels aller gängigen Kommunikationsformen und -medien zu pflegen: etwa *face to face*, über WhatsApp, SMS und Email. OPAL wurde hingegen als ein für alle Teilnehmenden zugängliches und öffentliches Kommunikationsmedium eingesetzt, das einen Austausch von öffentlichen Briefen, Pressemitteilungen und anderen spielbezogenen Materialien ermöglichte. Zusätzlich beeinflusste ein unangekündigter Zeitungsartikel, den die Spielleiter zwischen der ersten und zweiten Verhandlungsrunde auf OPAL veröffentlichten, die Dynamik des Spielverlaufs.

Im gesamten Planspiel gelten zentrale *Kommunikationsregeln*, um eine gelingende Umsetzung des Planspiels zu gewährleisten:

- Die jeweilige Rolle soll im Rahmen der Aufgabenbeschreibung ausgeführt werden.
- Alle dürfen sich mit anderen Personen und Gruppen frei austauschen.
- Für den Informationsaustausch, mögliche Kampagnen und die Öffentlichkeitsarbeit können die Spielenden alle vorhandenen analogen und digitalen Hilfsmittel nutzen.

- Der Ablaufplan und die Zeitvorgaben sind stets einzuhalten.
- Es wird eine strategische Vorgehensweise von allen Akteuren bzw. Gruppen erwartet und die eigenen Ziele sollen zu mindestens 80% erreicht werden.
- Die jeweilige Verkehrssprache kann frei gewählt werden (bisher fast ausschließlich Englisch).

3. Diskussion und Reflexion

Im Folgenden (3.1) reflektieren wir die im Rahmen der Evaluation des Planspiels analysierten und von den Testgruppen gemachten praktischen Lernerfahrungen und (3.2) diskutieren mögliche didaktische Erkenntnisse für die zukünftige Umsetzung interkultureller Planspiele.

3.1 Evaluation des Planspiels „Experiment D“

Beschreibung des Samples

Das Planspiel wurde bisher in insgesamt drei Testgruppen (Gruppe A: 2017; Gruppen B und C: 2018; Gruppe D: 2017²) durchgeführt, die sich hinsichtlich ihrer Gruppengröße und der Akzeptanz des Spiels unterschieden: Die Gruppen A und B (ca. 15 Teilnehmende) zeigten eine hohe Akzeptanz des Spiels und brachten sich aktiv ins Spiel ein. In der Gruppe C (ca. 30 Teilnehmende) fand das Spiel nur wenig Akzeptanz, genauso in der Gruppe D (8 Teilnehmende), deren Akzeptanz nochmals geringer zu sein schien. Eine besonders ausgeprägte sprachliche Diversität war in den Gruppen B und C zu beobachten und es mussten, wie berichtet wurde, viele verschiedene (nicht nur auf Sprachunterschiede begrenzte) kommunikative Herausforderungen gemeistert werden. Im Gegensatz dazu hatten die Spielenden in den Gruppen C und insbesondere D Schwierigkeiten, sich in ihre Rollen einzufinden bzw. sich in diesen strategisch weiterzuentwickeln. Hinsichtlich der bei der Aufgabenbewältigung gezeigten

Kreativität haben sich insbesondere die Gruppen A und B herausgehoben.

Methode der Evaluation

Die Auswertung der Spielerfahrungen erfolgte auf unterschiedlichen Ebenen: Erstens wurden den Studierenden in den jeweiligen Debriefing-Phasen während des Spielverlaufs Reflexionsfragen gestellt, die im Rahmen eines Unterrichtsgespräches vertieft und verschriftlicht wurden. Zweitens fand nach Ende des Spiels in der letzten Sitzung eine Abschlussdiskussion zur Auswertung des Spiels und Selbst- und Fremdrelexion der gemachten Erfahrungen statt. Die Studierenden haben anschließend in einem Reflexionsbericht (Prüfungsleistung) ihre Erfahrungen individuell verschriftlicht und den Spielleitern zur Verfügung gestellt. Die Reflexionsarbeit umfasste in der Regel folgende Themen- und Fragestellungen:

1. Wie haben Sie sich in Ihrer Rolle während der Simulation zurechtgefunden?
2. Wie haben Sie Ihre Ziele, Interessen und Strategien verfolgt?
3. Wie viel Zeit hat die Vor- und Nachbereitung in Anspruch genommen?
4. Was waren Ihre Erfahrungen im Einsatz digitaler Technologien?
5. Was haben Sie aus Ihrer Sicht während des Planspiels gelernt?
6. Was waren Herausforderungen und Hindernisse während des Spiels?

Auf Basis der schriftlichen Reflexionsberichte liegt ein umfangreiches Repertoire an Selbst- und Fremdrelexionen der Teilnehmenden vor, welches mit Hilfe einer qualitativ-empirischen Inhaltsanalyse (Glaser / Strauss 1967) ausgewertet und durch die im Rahmen der Lehrveranstaltungen durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014) verdichtet wurde.

Ergebnisse der Evaluation

Die Ergebnisse der bisherigen Evaluationen beziehen sich auf die von den Studierenden berichteten Lernerfahrungen. Im Rahmen der Reflexionsberichte wurden insbesondere die folgenden praktischen und theoretischen Lerninhalte reflektiert:

(i) *Kulturkonzept*: In Bezug auf die Kommunikation im Rahmen des Spiels wurde insbesondere hervorgehoben, dass die Anlehnung an die Universitätskultur (auch wenn dort nicht alle Details bekannt waren) eine Identifikation mit dem Spiel ermöglichte. Die Gruppen haben sich selbst aufgrund unterschiedlicher Nationalitäten und Fachkulturen als heterogen wahrgenommen. Die Aufgabenstellungen und Gruppenkonstellationen haben es ermöglicht, interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Es wurde von den Teilnehmenden dabei hervorgehoben, dass im eigenen Handeln das eigene Verständnis von Kultur nicht auf irgendeine ‚Nationalkultur‘ oder statisches System an Differenzen reduziert werden kann und darf, sondern als ein dynamischer Prozess ihrer Aushandlung und sowohl kollektiver als auch individueller *Agency* zu verstehen ist, zu dessen grundsätzlichen Merkmalen auch Kontroversen und Machtkämpfe gehörten. Daher war es möglich, eine ebenso verheißungsvolle wie utopische Vision der Interkulturalität als ein friedliches Miteinander kritisch zu hinterfragen, ihre tatsächlichen Herausforderungen in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken und sowohl die Potentiale als auch Grenzen unterschiedlicher Lösungsstrategien anhand eigener Erfahrungen und Erkenntnisse zu diskutieren.

(ii) *Kommunikationsmodelle und -stile und Sprache*: Während des Spiels nahmen verschiedene Studierende unterschiedliche direkte und indirekte Kommunikationsstile wahr oder lernten sie überhaupt erst

kennen (z.B. Art und Weise einer Meinungsäußerung, Umgang mit Kritik). Die Wahl von Englisch als Konversationssprache (*lingua franca*) wurde in der Regel als eine ambivalente Herausforderung angesehen. Sie erforderte Improvisationstalent, erschwerte für manche einen tiefergehenden Austausch, brachte Verständigungsschwierigkeiten und Missverständnisse mit sich oder führte dazu, dass die eigenen rhetorischen Fähigkeiten durch die Fremdsprache nicht wie gewohnt unter Beweis gestellt werden konnten.

(iii) *Kognitive Muster und Problemlösungsstrategien*: Im Spiel zeigten sich unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Problemlösung: z.B. geplante vs. spontane, episodische und kontinuierliche Lösungsverläufe. Die Wahrnehmung, Aneignung und Anpassung unterschiedlicher Arten der Problemlösung wurden grundsätzlich als (positive) Lernerfahrung beschrieben. Durch die regelmäßigen Debriefings wurden die gemachten Erfahrungen bewusstgemacht und daraus gewonnene Einsichten konnten in das zukünftige Handeln einbezogen werden.

(iv) *Stressbewältigung und Anpassungsfähigkeit*: Das Spiel wurde hinsichtlich des Grades der eigenen Involviertheit von den Teilnehmenden unterschiedlich beurteilt: Unsicherheit und die Wahrnehmung von Stress aufgrund der Komplexität und Dynamik des Spiels wurden von verschiedenen Teilnehmenden geäußert. Phasen der Unsicherheit haben sich mit Phasen der zielgerichteten Weiterentwicklung im Team abgewechselt. Es wurde betont, dass es in intransparenten Situationen notwendig sei, Stressreduktion aktiv zu betreiben, um mit anderen Menschen zusammenarbeiten zu können, die möglicherweise die eigenen Werte und Überzeugungen nicht teilen. Diese konkrete Erfahrung wurde auch in

Verbindung mit einem absolvierten Auslandspraktikum/-semester erinnert und in Zusammenhang gebracht. Das Spiel hat gezeigt, dass die Anpassungsfähigkeit eine wesentliche Lernerfahrung für den zukünftigen Berufsalltag dargestellt.

(v) *Stereotype und Vorurteile*: Im Spiel wurden entweder bewusst oder unbewusst, gewollt oder ungewollt verschiedene Stereotype und Vorurteile reproduziert, wie z.B. sexistische oder rassistische Äußerungen, „typisch Verwaltung“, Hass gegen Immigranten durch die Bürgerbewegung. Mithin ist die Bearbeitung von Vorurteilen ein wesentlicher Aspekt des Planspiels. Ihre meist negative Auswirkung auf die Gruppendynamik im Team wurde schnell erkannt und war in den Debriefing-Phasen regelmäßiger Gesprächsgegenstand.

(vi) *Leadership-Fähigkeiten*: Studierende haben berichtet, dass sie sich während der Teilnahme am Spiel Videos im Internet angeschaut haben, um sich Anregungen dafür zu holen, wie die eigene Rolle intensiver übernommen und ausgefüllt werden kann. Es wurde von den Spielenden als sehr hilfreich empfunden, dass während des Spiels auch ‚versteckte Qualitäten‘ als Führungskraft ausprobiert werden konnten (*trial and error*). Sie haben ebenso darauf hingewiesen, dass diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zukünftig im Curriculum noch stärker berücksichtigt werden müssen. Die Übernahme einer Führungsrolle führte, wie die Studierenden berichteten, zur Entdeckung neuer und anderer Seiten der eigenen Persönlichkeit, die als weiterentwicklungsbedürftig angesehen werden (z.B. Notwendigkeit des aktiven Zuhörens, Empathievermögen).

3.2 Didaktische Reflexion und Schlussfolgerungen

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen für die Spieldurchführung sind folgende Beobachtungen durch die Teilnehmenden selbst und die

Seminarleitung gemacht worden, die für die Entwicklung zukünftiger interkultureller Planspiele von Relevanz sind:

(i) *Einfluss von Situation, Rahmen und Kontext auf das Planspiel*: In der Durchführung des Planspiels wurde deutlich, dass die äußeren Umstände einen wesentlichen Einfluss auf die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität haben: Die Einführung in das Spiel, die einzelnen Spielrunden und das Debriefing beanspruchten in einigen Gruppen mehr Zeit als geplant. In größeren Gruppen, wo es *per se* mehr Kommunikationsmöglichkeiten gibt, nahmen kommunikative Abläufe schnell an Intransparenz zu. Durch die Infrastruktur vorgegebene Rahmenbedingungen (zu kleiner Raum, hoher Lärmpegel, technische Ausstattung) erschwerten teilweise die Durchführung des Spiels. Eine größere Altersspanne der Teilnehmenden wirkte sich nachteilig auf die Gruppendynamik und die Kommunikation aus. Diese und weitere Gegebenheiten müssen zukünftig stärker in die Konzeption und Evaluation der Effekte des Planspiels einbezogen werden.

(ii) *Spielimmanente Unzulänglichkeiten und die Suche nach Lösungswegen*: In nahezu allen Gruppen hat sich insbesondere in den Debriefing-Phasen herausgestellt, dass detailliertere Rollenbeschreibungen und individuelle Einweisungen in die Rollen gewünscht sind. In den verschiedenen Spieldurchführungen hat sich gezeigt, dass Konsensbildung und Kompromissnotwendigkeit der Entscheidungsträger – unter Abwägung einer möglichen Einschränkung der individuellen Handlungsfreiheit in der jeweiligen Rolle – gefördert werden muss (z.B. durch detailliertere Informationen zum Finanzbudget der jeweiligen Industriepartner, den bevorstehenden Oberbürgermeisterwahlen, attraktive Stellenangebote international renommierter

Forschungseinrichtungen). Schließlich könnte zur positiven Beeinflussung der Spielmotivation insbesondere in den heterogenen Gruppen die Einführung eines Punktesystems für die Erreichung gewisser Spielteilziele hilfreich sein. Im Extremfall müssten, wenn Spielregeln gravierend verletzt werden, Teilnehmer zeitweise aus dem Geschehen ausgeschlossen werden.

(iii) *Didaktik des interkulturellen Lernens*: Das Planspiel erforderte von den Spielenden eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit Interkulturalität und steigerte ihre Sensibilität im Umgang mit pluralen und dynamischen Kulturkonzepten. Es ermöglichte die Vergegenwärtigung von Diversität durch Einbeziehung von Teilnehmenden unterschiedlicher sprachlicher, kultureller und fachlicher Herkunft, ohne dass dies durch die Rollenbeschreibungen vorgegeben wäre (implizite und indirekte Interkulturalität). Es wurden fachübergreifende interkulturelle, kommunikative und soziale Schlüsselfertigkeiten und -fähigkeiten sowie der Umgang mit Deutsch oder Englisch als Fremdsprache gefördert und Strategien der Stressbewältigung im Umgang mit kommunikativen Missverständnissen eingesetzt. Darüber hinaus werden zentrale interpersonale Kompetenzen wie z. B. Perspektivwechsel, Empathievermögen und Frustrationstoleranz eingeübt und reflektiert. Als ein auf dem Prinzip des experimentellen Lernens (vgl. Kolb 1984) gründendes Lernformat, ermöglichte das Spiel, in einer geschützten Lernumgebung praktische Erfahrungen zu sammeln, neue Verhaltensweisen kreativ zu erproben und das eigene Handlungspotential durch die gewonnenen Selbsterkenntnisse nachhaltig zu erweitern.

Wie die Durchführung und Evaluation unseres Planspiels *Experiment D* zeigen, sollten zukünftig interkulturelle Planspiele einen zentralen Platz im Rahmen der Internationalisierung

von Studiengängen sowie der Hochschuldidaktik einnehmen, um Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen den Erwerb der fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen zu erleichtern, die ihre Employability zusätzlich potenzieren.

4. Literatur

AG Soziale Kompetenzen, Technische Universität Chemnitz (o.J.): *Globelia* (Interkulturelles Planspiel).

Andersen, B. / Fradinho, M. / Lefrere, P. / Niitama, V.-P. (2009): The Coming Revolution in Competence Development: Using Serious Games to Improve Cross-Cultural Skills. In: *International Conference on Online Communities and Social Computing*. Berlin: Springer, S. 413-422.

Bolten, J. (2002): *InterAct* (Medienkombination). Interkulturelles Verhandlungstraining/Intercultural negotiation training. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis.

Bolten, J. (2006): Interkulturelles Lernen mit Multimedia gestalten. In: Hohenstein, Andreas und Wilbers, Karl (Hrsg.): *Handbuch e-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien*. 16. Jg. Köln: Fachverlag Wirtschaftsdienst.

Busari, J. / Yaldiz, H. / Versteegen, D. (2018): Serious games as an educational strategy for management and leadership development in postgraduate medical education – an exploratory inquiry. In: *Advances in Medical Education and Practice* 9, S. 571-579.

Flehsig, K.-H. (2007): *Modis und Trados* (Interkulturelles Planspiel).

Glaser, B. G. / Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.

Gudykunst, W. B. / Guzley, R. M. / Hammer, M. R. (1996): Designing Intercultural Training. In: Landis, D. / Bhagat, R. S. (Hrsg.): *Handbook of Intercultural Training*. 2. Aufl. London, New Delhi: Sage, S. 61-80.

Hoeborn, G. (2016): Serious games in engineering higher education. In: Proceedings of the 19th Verona – Toulon International Conference *Excellence in Services*. URL: <http://sites.les.univr.it/eisic/wp-content/uploads/2018/07/Hoeborn-serious-games.pdf> [Zugriff am 11.10.2020].

Holdener, A. / Bellanger, S. / Mohr, S. (2016): „Digitale Kompetenz“ als hochschulweiter Bezugsrahmen in einem Strategieentwicklungsprozess. In: Wachtler, J. / Ebner, M. / Gröbinger, O. / Kopp, M. / Bratengeyer, E. / Steinbacher, H.-P.; Freisleben-Teutscher, C. und Kapper, C. (Hrsg.): *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. Münster, New York: Waxmann Verlag.

Kammhuber S. (2010): Interkulturelles Lernen und Lehren an der Hochschule. In: Hiller G. / Vogler-Lipp, S. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57-72.

Kolb, D. (1984): *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lane, H. C. / Hays, M. J. (2008): Getting Down to Business: Teaching Cross-Cultural Social Interaction Skills in a Serious Game. In: Blanchard, E. / Allard, D. (Hrsg.): *CATS 2008: Workshop on Culturally-Aware Tutoring Systems. Proceedings*. Montreal. URL: <https://www.iro.umontreal.ca/~blanchae/CATS2008/CATS2008.pdf> [Zugriff am 11.10.2020].

Lüsebrink, H.-J. (2005): *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart: Metzler.

MacDonald, M. N. / O'Regan J. P. (2013): The ethics of intercultural communication. In: *Educational Philosophy and Theory* 45 (10), S. 1005-1017.

O'Reilly, C. / Arnold, M. (2005): *Interkulturelle Trainings in Deutschland: Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturliste*. Frankfurt a.M., London: IKO-Verlag.

Przyborski, A. und Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. München: Vahlen.

Straub, J. (2007): Kompetenz. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 35-46.

Strohschneider, S. (2010): Planspiele und Computersimulationen. In: Weidemann, A. / Straub, J. / Nothnagel, S. (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: Transcript, S. 241-264.

Stumpf, S. / Michel, T. / Sokolowski, M. / Wenzl, A. (2003): Training interkultureller Kompetenz mit dem Verhaltensplanspiel Atlanticon. In: *Wirtschaftspsychologie aktuell* 2, 47-53.

5. Endnoten

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text die männliche Form verwendet, die sich auf alle Geschlechter gleichermaßen bezieht.

2 Im Gegensatz zu den Gruppen A, B und C, die ausschließlich aus Studierenden der Interkulturellen Kommunikation und Kompetenz sowie der Ingenieurwissenschaften (MERGE) bestanden, waren die Teilnehmenden der Gruppe D nichtwissenschaftliche Mitarbeiter der Technischen Universität Dresden, an der wir 2017 das Planspiel im Rahmen des SprInt-Programms einmalig angeboten haben.