

Dies ist ein Auszug aus: Nietzel, Barbara; Ewers, Sophie Elly; Bolten, Jürgen; Kramer, Philipp:  
Mit unbestimmten Situationen konstruktiv umgehen können. Interkulturelle Kompetenzentwicklung  
in der Lehrendenausbildung durch virtuelle Planspiele  
In: Teacher Education in (Post-)Pandemic and (Post-)Digital Times :  
International Perspectives on Intercultural Learning, Diversity and Equity / Braselmann, Silke;  
Eibensteiner, Lukas; Volkmann, Laurenz (Hrsg.). - 1st ed., Frankfurt a.M., 2024, S. 229 - 256

Der Auszug aus diesem Buchbeitrag ist relevant für die Einführung in den Kultur- und Interkulturbegriff,  
der im Hochschulzertifikat "Interkulturelle:r Trainer:in gelehrt wird. Hierfür lesen Sie gerne den  
Abschnitt "2. Kultur – Interkulturalität: Interkulturelle Kompetenz", den sie ab der folgenden Seite  
im PDF-Dokument finden.

Barbara Nietzel, Sophie Elly Ewers,  
Jürgen Bolten<sup>1</sup> & Philipp Kramer

## Mit unbestimmten Situationen konstruktiv umgehen können. Interkulturelle Kompetenzentwicklung in der Lehrendenausbildung durch virtuelle Planspiele

**Abstract:** The aim of this article is to explore to which extent virtual intercultural simulation games can be used to promote intercultural competences and to contribute to the internationalisation of teacher training programmes. The key element of this study is the intercultural simulation game *Megacities*. An overview of this game is provided here, as well as an explanation of the basic didactic-methodological considerations that are useful for promoting intercultural competence. This study examines the participants' competence growth who engaged in the game during their teachers training programme at Jena University. Data drawn from student portfolios is analysed and discussed. It can be shown that students experience interculturality in the sense of "indeterminacy" and develop strategies for dealing with it successfully. Thus, they experience an increase in competence that is of central importance for future pedagogical engagement in heterogeneous classrooms.

**Keywords:** interculturality, culture, intercultural competences, teacher training, intercultural classrooms, simulation games, internationalisation of teacher training

### 1. Einleitung

Das schulische Arbeitsumfeld von Lehrkräften in Deutschland ist gegenwärtig zunehmend stark kulturell und sprachlich heterogen. Das ergibt sich unter anderem aus einem hohen Anteil von Schüler:innen mit sogenanntem

---

<sup>1</sup> Prof. Jürgen Bolten ist während des Arbeitsprozesses zu diesem Artikel verschieden. Er hat ihn wesentlich mitgestaltet und strukturiert. Die Konzeption des Planspiels und der lehramtsspezifischen Begleitung gehen maßgeblich auf seine Arbeit zurück. Wir betrachten seine Mitautorenschaft als Andenken an seinen prägenden Beitrag zur Forschung an Interkulturalität und möchten damit unsere Hochachtung vor Jürgen Bolten ausdrücken, einem herzlichen und wissenschaftlich herausragenden Mentor und Kollegen.

Migrationshintergrund (cf. KMK – Kultusministerkonferenz: 2021). Im Jahr 2020 hatten 37 % der unter 30-Jährigen und 40 % der unter 6-Jährigen in Deutschland einen Migrationshintergrund (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 32). Doch nicht nur die Schüler:innenschaft, sondern auch die Zusammensetzung der Lehrkräfte diversifiziert sich zunehmend. Durch den sich verstärkenden Lehrkräftemangel in Deutschland und die gleichzeitige Zuwanderung von im Ausland ausgebildeten Lehrer:innen, die ihre Ausbildung in Deutschland anerkennen lassen möchten, ist anzunehmen, dass auch der Lehrkörper selbst in Zukunft heterogener aufgestellt sein wird. Um diesen Veränderungen in der schulischen Bildungslandschaft kompetent begegnen zu können, wird bereits heute an vielen Universitäten eine verstärkte Internationalisierung des Lehramtsstudiums mit dem Ziel der Entwicklung interkultureller Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften angestrebt.

Dabei steht die universitäre Lehramtsausbildung derzeit u.a. vor zwei Herausforderungen: Zunächst ist der konkrete Begriffsgehalt von *Internationalisierung* in der Lehrer:innenbildung selbst keineswegs einheitlich gefasst. Der Terminus wird in der Praxis unterschiedlich verstanden und dementsprechend können verschiedene Maßnahmen zur Förderung ergriffen werden (Christoforou & Erfurth 2017: 54). Darunter fällt beispielsweise der Ausbau von Auslandsaufenthalten für Lehramtsstudierende oder auch die gemeinsame Lehre für Lehramtsstudierende in international gemischten Gruppen. Zentral ist bei diesen Bemühungen immer die Entwicklung interkultureller Kompetenzen, die jedoch unterschiedlich verstanden und ebenfalls begrifflich weit gefasst werden können. Oftmals werden Internationalisierungsbestrebungen in Form von Drittmittelprojekten realisiert; sie sind damit abhängig von den Bemühungen Einzelner und zeitlich begrenzt (ibid.: 55). Im Zuge der Corona-Pandemie und der damit verbundenen Einschränkungen von Präsenzlehre haben speziell virtuelle Internationalisierungsmaßnahmen einen Aufschwung erlebt und bereits das Potenzial für Lernzuwächse bewiesen (Brasemann, Ewers & Kramer 2023: 126; O'Dowd 2021: 9–10). Abgesehen davon findet die Förderung interkultureller Kompetenzen in unterschiedlicher Art in den Curricula der einzelnen Lehramtsfächer statt. Sie sind jedoch selten fester Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung der Lehramtsstudierenden, welche sich unabhängig von der gewählten Fächerkombination an alle Disziplinen gleichermaßen richtet.

Ziel dieses Beitrags ist es zu untersuchen, inwieweit virtuelle Planspiele zielführend eingesetzt werden können, um interkulturelle Kompetenzen zu fördern und einen Beitrag zur Internationalisierung des Lehramtsstudiums zu leisten. Zunächst wird in Abschnitt zwei eine Begriffsbestimmung von Kultur,

Interkulturalität und interkultureller Kompetenz vorgenommen. In Abschnitt drei erfolgt unter Bezugnahme auf die terminologische Einführung ein Überblick über das interkulturelle Planspiel *Megacities*. Es wird aufgezeigt, welche didaktisch-methodischen Grundüberlegungen zur Förderung interkultureller Kompetenz zielführend sind. In Abschnitt vier werden Reflexionen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihres Kompetenzzuwachses durch die Teilnahme in *Megacities* analysiert und diskutiert. Abschnitt fünf fasst die Ergebnisse zusammen und zieht ein Fazit hinsichtlich der Nutzung interkultureller Planspiele für die Internationalisierung der Lehrendenausbildung.

## 2. Kultur – Interkulturalität: Interkulturelle Kompetenz

Dass sich Verständnisse von interkultureller Kompetenz in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten deutlich dynamisiert haben (Bolten 2016: 76), hängt vor allem mit der globalen Beschleunigung von Veränderungsdynamiken zusammen: Wirtschaftlich, politisch, logistisch und medial sind westliche Gesellschaften inzwischen weltweit so stark vernetzt, dass raumzeitliche Distanzen nur noch eine untergeordnete Rolle spielen, wenn es darum geht, international aktiv zu sein. Grenzen verschwimmen zunehmend. Das gilt aktuell weniger für nationalstaatlich-politische Grenzen als für Sozialisationsprozesse. Menschen agieren beruflich wie auch privat länderübergreifend, wachsen in unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Sprachen auf, agieren mehrsprachig und bilden dementsprechend zunehmend multiplere Persönlichkeitsstrukturen aus.

Die Vermittlung von interkultureller Kompetenz erschöpft sich demzufolge nicht darin, auf das ‚Andere‘ und ‚Fremde‘ vorzubereiten und ein Handlungswissen im Sinne klar strukturierter *Dos* und *Don'ts* z.B. für interkulturelle Begegnungen zu vermitteln.

Gerade weltweit wirkende Ereignisse wie die Corona-Pandemie oder auch der Klimawandel führen vor Augen, wie vernetzt, wie schnell und wie disruptiv globale Unbestimmtheiten entstehen können und wie rasch Regelhaftigkeiten und Normalitätsstrukturen eines *kulturellen* Kontextes in Frage gestellt und *interkulturell* herausfordernd werden können. In diesem Sinne haben sich auch die Bedeutungen von Begriffen wie *Kultur* und *Interkulturalität* verändert.

Insbesondere die Einführung des Konzepts der Transkulturalität (Welsch 1999) hat dazu geführt, dass sich eine diskursive Auseinandersetzung zur Neubestimmung des Begriffs Interkulturalität entwickelt hat, in der sich die Definitionen von Interkulturalität und Transkulturalität angenähert haben (Antor 2020: 70). In dem Diskurs sagte man sich von Kulturen als homogene,

geschlossene Gebilde los. Mittlerweile besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass weder Homogenisierung, noch Essentialisierung, Binärkonstruktionen oder eine zu starke Strukturorientierung der Komplexität der Wirklichkeit gerecht werden (Liang 2022: 135–139).

Kritik erfahren die Konzepte von Transkulturalität und des neueren Verständnisses von Interkulturalität aufgrund der inhärenten Nivellierung kultureller Unterschiede. So fragt Yong Liang beispielsweise, ob „es tatsächlich sinnlos [sei], mögliche Unterschiede zwischen den Kulturen zu identifizieren und zu analysieren“ (2022: 138). Auch Rathje stellt fest, dass der Versuch, vom alten Containerdenken wegzukommen „wiederum keine schlüssige Erklärung für den ebenso offensichtlichen Zusammenhalt von Kulturen“ liefert (2006: 13). Bolten warnt ebenfalls vor einer „übereilte[n] Verabschiedung strukturorientierter Kulturbegriffe“ (2013: 4) und plädiert dagegen für ein „Sowohl-als-auch“ (ibid.: 7), bei dem gleichermaßen strukturgebende wie auch prozesshafte und insbesondere relationale Aspekte zum Tragen kommen (Bolten 2020: 85). Da dieser Artikel auf das Planspiel *Megacities* fokussiert, welches dem Ansatz Jürgen Boltens (2018) folgt, wird dieser im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Um Kulturalität und Interkulturalität zu definieren, werden zunächst die Akteur:innen in den Blick genommen. Wenn sie langfristig in einem bestimmten Rahmen interagieren und kommunizieren, bildet sich Kulturalität aus, die sich nach Schütz und Luckmann (1979:30ff.) durch Relevanz, Normalität, Plausibilität und Handlungsrouninen auszeichnet. Akteursfelder haben demnach eine Kultur, wenn sie als konventionalisierte Netzwerke mit festgelegten Handlungs- und Kommunikationsregeln strukturiert sind und den beteiligten Akteur:innen weitgehend vertraut erscheinen.

Wenn ein kulturelles Akteursfeld wie eine Wohngemeinschaft, Schule, Stadt oder Region bzw. ein Land vertraut erscheint, dann ist das, was sich in diesem Akteursfeld ereignet, überwiegend plausibel und ‚normal‘. Innerhalb des vertrauten Akteursfelds ist für das Individuum alltägliches Routinehandeln möglich. Dieses wird dann als weitgehend vertraute Kultur erfahren. Auch wenn bestimmte Strukturen innerhalb eines vertrauten Akteursfelds für ein Individuum nicht auf Anhieb plausibel erscheinen, lassen sie sich in der Regel aus kontextuellem Wissen erschließen.

Wenn allerdings gewohnte, alltägliche oder vertraute Strukturen überwiegend nicht (mehr) identifizierbar sind, kann man von Formen der *Interkulturalität* sprechen (Bolten 2018: 118). Das geschieht beispielsweise, wenn man sich in einem Kontext bewegt, dessen Sprachen man nicht versteht und wo andere

Plausibilitäten, Normalitätsannahmen oder Relevanzen gelten als die dem Individuum bekannten. Gleiches gilt für Situationen plötzlicher Normalitätsveränderung, die z.B. durch Pandemien, Kriege oder Klimawandelereignisse hervorgerufen wurden: Regeln und Handlungsorientierungen sind unsichtbar oder verschwimmen. Es bestehen keine greifbaren Orientierungen und es gibt keine Passfähigkeit zwischen dem Prozess, in dem man sich befindet, und den Handlungs- und Kommunikationsgewohnheiten. Es können also Situationen als *interkulturell* bezeichnet werden, in denen vertraute Strukturen (Kulturalität) von Dynamiken und Unbestimmtheitserfahrungen überwiegend außer Kraft gesetzt werden, sodass man zumindest befristet ‚ins Schwimmen kommt‘. Solche Unbestimmtheits- und ggf. Unsicherheitssituationen sind von kulturellem Wandel zu unterscheiden, der sich kontinuierlich vollzieht. Dies geschieht meist, indem sich Regeln und Strukturen langsam verändern und an die gewandelte Situation anpassen.

Die Grenze zwischen kulturellem Wandel bzw. kultureller Flexibilität und Interkulturalität ist jedoch nicht objektiv bestimmbar, sondern individuen-, kontext- und perspektivenabhängig (siehe Abbildung 1): Eine Person, die über ein enges und weniger flexibles Repertoire an Normalitätserfahrungen verfügt, bei dem sich das Gefühl von Unvertrautheit dementsprechend schnell einstellt, wird früher ‚ins Schwimmen geraten‘ als jemand, der in divers geprägten Umgebungen aufgewachsen und mit einer Vielfalt von Normalitätserfahrungen vertraut ist (Kron & Weihrauch 2021: 16–24).



**Abbildung 1:** Wahrnehmung von Unbestimmtheit von Interkulturalitätssituationen. Basierend auf Bolten (2018: 111) und Bolten (2020: 96)

Je stärker interkulturelle Unbestimmtheit als Bedrohung wahrgenommen wird, desto eher wird man sich auf Bekanntes zurückziehen und sich an bereits vertrauten Strukturen orientieren. Im Extremfall kann daraus Monokulturalität resultieren: Was nicht bekannt ist, wird separiert. Umgekehrt wird die Einschätzung interkultureller Unbestimmtheitserfahrungen als Chance und Herausforderung dazu führen, dass man sich auf Prozesse und Innovationen, ggf. auch Disruptionen einlässt und zu offenen Vernetzungen bereit ist. Im Sinne der Praxis eines gesellschaftlichen Miteinanders liegt es auf der Hand, dass die Regel für das eigene Handeln „So viel Struktur wie nötig, so viel Prozess wie möglich“ lauten sollte (Bolten 2016: 78–79). Was dann jeweils möglich und was nötig ist, wird individuell und kontextbezogen sehr unterschiedlich ausfallen. Dies zu erkennen, gegebenenfalls einen Öffnungsschritt zurückzunehmen, um möglichst viele Akteur:innen einzubeziehen und auf die Prozessspur mitzunehmen, ist ein wesentliches Kriterium interkultureller Kompetenzentwicklung. Anders gesagt: Interkulturelle Kompetenzentwicklung lässt sich nicht nach einer allgemeingültigen Formel vermitteln, die für Kontexte und Individuen gleichermaßen angewendet werden kann, sondern ist immer zielgruppen- und kontextspezifisch zu betrachten.

Unter interkultureller Kompetenz wird nach Bolten der konstruktive Umgang mit unbestimmten Situationen verstanden. Es geht darum, die Kompetenzen und die Handlungsfähigkeit, über die man in gewohnter Umgebung verfügt (also kulturelle Handlungsfähigkeit), auch in überwiegend unvertrauten Handlungskontexten realisieren zu können (Bolten 2016: 37). Man muss also bereit sein ‚zu schwimmen‘ bzw. sich auf Unbekanntes einzulassen.

Das für den Schulbereich gängige Kompetenzmodell, welches für Lehrpläne zugrunde gelegt wird und in die Kompetenzen der Selbst-, Sozial-, Methoden- und Sach-/ Fachkompetenz unterteilt,<sup>2</sup> ist hier gleichermaßen relevant wie die drei Ebenen des Kognitiven (Wissen), Konativen (Können) und Affektiven (Wollen) (siehe Abbildung 2). Es geht darum, alle Teilkompetenzen auf allen Ebenen in unbestimmte (interkulturelle) Situationen zu transferieren und in den jeweiligen Kontexten entsprechend umsetzen zu können (ibid.: 26–37).

2 Vergleiche dazu exemplarisch den Aufbau des Thüringer Lehrplans für das Fach Englisch zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (2019).

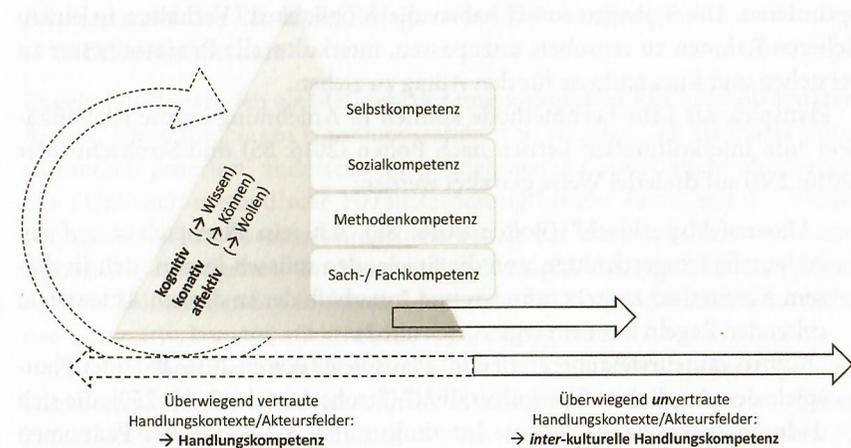


Abbildung 2: Interkulturelle Handlungskompetenzen. Basierend auf Bolten (2016: 27, 37)

Anders als bei kulturvergleichenden Ansätzen geht es bei der Entwicklung interkultureller Kompetenzen folglich nicht nur um die kognitive und reflexive Auseinandersetzung mit Unbestimmtheitssituationen, sondern auch um die Erfahrung dieser. Entsprechende Szenarien lassen sich mit (virtuellen) Planspielen realisieren. Im Sinne der oben genannten Maxime ‚So viel Struktur wie nötig, soviel Prozess wie möglich‘ geht es um zielgruppenspezifische Gestaltungen von Unbestimmtheit: Alle Teilnehmenden sollen das Szenario demnach (noch) als Herausforderung betrachten können. Ziel ist es einerseits, Interkulturalität aushalten zu können, aber auch, gemeinsamen neue Handlungsregeln zu formulieren, mit denen sich alle Teilnehmenden identifizieren können – womit die ersten fragilen Formen gemeinsamer neuer Kulturalität (Rathje 2006: 18) geschaffen werden.

### 3. Interkulturelles Lernen im Planspiel: didaktisch-methodische Überlegungen

Planspiele sind ein didaktisches Mittel, um das oben beschriebene ganzheitliche Lernen interkultureller Kompetenzen zu ermöglichen. Durch das Erleben interkultureller Interaktionen, das Reflektieren dieser Erfahrungen und die Untermauerung mit Wissensinput können die Teilnehmenden auf kognitiver, konativer und affektiver Ebene ihre Kompetenzen in allen Kompetenzbereichen