

WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

Psychologisches Institut IV
Sozialpsychologie · Persönlichkeitspsychologie · Methodenlehre

Interkulturelles Training mit synthetischen Kulturen

Konzeption und Evaluation einer multimedialen Lernsoftware zur
interkulturellen Sensibilisierung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Katharina Klinge
aus Hamburg

2007

Tag der mündlichen Prüfung: 05. September 2007

Dekan: Prof. Dr. Dr. h. c. Wichard Woyke

Referentin: Prof. Dr. Ursula Piontkowski

Korreferent: Prof. Dr. Wolfgang Keil

DANKSAGUNG

In den letzten drei Jahren konnte ich mich mit dieser Arbeit einem Thema widmen, das nicht nur meinen Forschungsinteressen entsprach, sondern auch meine Motivation steigerte, mich in praktischer Hinsicht intensiver mit interkultureller Kommunikation zu beschäftigen. Zu verdanken habe ich das in besonderem Maße Frau Prof. Dr. Ursula Piontkowski, die meine Dissertation über drei Jahre kontinuierlich betreut hat. Sie gab den ausschlaggebenden Impuls, das Trainingsprogramm zu entwickeln, stand bei der Umsetzung beratend und kritisierend zur Verfügung und gewährte mir dabei viel gestalterischen Freiraum. Auch Herrn Prof. Dr. Wolfgang Keil sei an dieser Stelle dafür gedankt, diese Arbeit als Korreferent zu begutachten. Zudem ermöglichte er mir, als wissenschaftliche Mitarbeiterin tiefere Einblicke in die Pädagogische Psychologie zu erhalten. Diese kamen meiner Dissertation sehr zugute.

Meiner geschätzten Kollegin Dr. Anette Rohmann möchte ich ganz ausdrücklich danken. Sie hat mich über den gesamten Zeitraum beraten und hatte immer ein offenes Ohr für meine Belange. Von unseren inhaltlichen Diskussionen, ihren fruchtbaren Ratschlägen aber auch von den weniger fachlichen Gesprächen konnte ich ungemein profitieren. Mein Dank gilt auch meinen weiteren Kolleginnen und Kollegen Sarah Senske, Katrin Lintorf, Clemens Freitag, Martin Fischer und insbesondere Anke Mümken. Sie haben mir sehr geholfen, indem sie Teile meiner Arbeit Korrekturlasen, mir fachliche Fragen beantworteten und ein angenehmes Arbeitsklima ermöglichten.

Neben all den Unterstützern in inhaltlichen Fragen ist auch Sascha Reimann besonders hervorzuheben. Ihm sei vielmals für die unzähligen Stunden gedankt, in denen er meine Arbeit von sprachlichen Unschönheiten befreit hat. Zudem sei der gesamten Familie Thiel, speziell Monika dafür gedankt, dass auch sie mich durch ihren Arbeitseinsatz unterstützt haben.

Weiterhin bedanke ich mich bei meinem Freund Karsten Wohlers. Obwohl er in der langen Zeit häufig zurückstehen musste, stand er mir bedingungslos zur Seite. Als Letztes möchte ich meiner Familie danken, die meine Stimmungsschwankungen sicherlich am deutlichsten zu spüren bekamen und auffangen mussten, mich jededoch immer unterstützten.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	1
2	THEORETISCHER HINTERGRUND.....	5
2.1	Theoretische Grundlagen der interkulturellen Kompetenz	5
2.1.1	Kultur.....	6
2.1.2	Interkulturelle Kommunikation.....	9
2.1.3	Kernkompetenzen erfolgreicher interkultureller Kommunikation.....	12
2.1.4	Interkulturelles Lernen	15
2.2	Simulationsspiele mit synthetischen Kulturen.....	21
2.2.1	Allgemeiner methodisch-didaktischer Hintergrund	21
2.2.2	Simulationsspiele mit synthetischen Kulturen von Paul Pedersen.....	26
2.2.3	Wirkungsweise und Effekte interkultureller Simulationsspiele.....	29
2.2.4	Qualitäten und Schwächen interkultureller Simulationsspiele.....	33
2.3	Theoretische Grundlagen computergestützter Lernumgebungen.....	35
2.3.1	Konzepte, Struktur und Gestaltungskomponenten.....	36
2.3.2	Didaktische und lerntheoretische Grundlagen	40
2.3.3	Der Einsatz von Video in computerunterstützten Lernumgebungen	43
2.3.4	Computer- und videounterstützte interkulturelle Trainings	44
2.4	Planung, Entwicklung und Evaluation computergestützter Lernumgebungen ...	49
2.4.1	Analyse.....	50
2.4.2	Konzeption	51
2.4.3	Entwicklung und Produktion.....	53
2.4.4	Evaluation und Revision	54
2.5	Zusammenfassung des theoretischen Hintergrunds und Schlussfolgerungen für den konzeptionell-empirischen Teil	59

3	KONZEPTIONELL-EMPIRISCHER TEIL.....	61
3.1	Allgemeine Rahmenbedingungen, Inhalte und Methoden des CAT.....	62
3.1.1	Entwicklungsbedingungen	62
3.1.2	Zielgruppe	63
3.1.3	Lernziele.....	64
3.1.4	Allgemeine Inhalte und übergeordneter Ablauf.....	64
3.1.5	Methodisch-didaktisches Grundkonzept.....	66
3.2	Konkrete inhaltliche und methodische Gestaltung des CAT	69
3.2.1	Formale Gestaltung	69
3.2.2	Einführung und Abschluss	70
3.2.3	Erfahrung.....	71
3.2.4	Reflexion	74
3.2.5	Generalisierung und Anwendung.....	75
3.3	Formative Evaluation der Erfahrungs- und Reflexionsphase des CAT.....	81
3.3.1	Rahmenbedingungen und Fragestellung	81
3.3.2	Operationalisierung der Evaluationskriterien.....	87
3.3.3	Methode.....	100
3.3.4	Ergebnisse	104
3.3.5	Diskussion	122
3.3.6	Optimierung des Erfahrungs- und inhaltlichen Reflexionsphase.....	131
3.4	Formative Evaluation des gesamten CAT	133
3.4.1	Rahmenbedingungen und Fragestellung	133
3.4.2	Methode.....	137
3.4.3	Ergebnisse	143
3.4.4	Diskussion	159
3.4.5	Optimierung des CAT	164
3.5	Summative Evaluation des CAT	167
3.5.1	Rahmenbedingungen und Fragestellung	167
3.5.2	Methode.....	169
3.5.3	Ergebnisse	173
3.5.4	Diskussion	179
3.5.5	Optimierung des CAT	183

4	ZUSAMMENFASSENDEN DISKUSSION UND AUSBLICK	185
4.1	Zusammenfassung der drei Studien und Ausblick auf weiterführende Forschungstätigkeiten	185
4.2	Weiterführende Optimierungsoptionen des CAT	193
4.3	Abschließende Würdigung des CAT.....	195
5	LITERATURVERZEICHNIS.....	197
6	ANHANG.....	217
6.1	Anhang A – Vorstudie zur Operationalisierung der Evaluationskriterien.....	217
6.2	Anhang B – Trainingsunterlagen der ersten formativen Evaluation	225
6.3	Anhang C – Evaluationsmaterialien der ersten formativen Evaluation	243
6.4	Anhang D – Ergebnisse der ersten formativen Evaluation	255
6.5	Anhang E – Evaluationsmaterialien der zweiten formativen Evaluation	265
6.6	Anhang F – Ergebnisse der zweiten formativen Evaluation	271
6.7	Anhang G – Ergebnisse der summativen Evaluation.....	279

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Endgültige Items zur Erfassung der objektiven Evaluationskriterien.....	92
Tabelle 2: Tabellarische Darstellung des Evaluationsdesigns der ersten Evaluationsstudie .	101
Tabelle 3: Reliabilitätsstatistiken der Skalen zur Messung der Evaluationskriterien und Kontrollvariablen in der ersten Evaluationsstudie	105
Tabelle 4: Reliabilitätsstatistiken der Skalen zur Messung der Teilnehmer- beurteilungen in der ersten Evaluationsstudie.....	107
Tabelle 5: Deskriptive Statistiken der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des ersten Teils des CAT und des Simulationsspiels.....	110
Tabelle 6: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der Trainingseffekte im ersten Teil des CAT und im Simulationsspiel	111
Tabelle 7: Deskriptive Statistiken der Teilnehmerbeurteilungen des ersten Teils des CAT und des Simulationsspiels	117
Tabelle 8: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der MANOVA zum Vergleich der subjektiven Beurteilung des ersten Teils des CAT und des Simulationsspiels.....	118
Tabelle 9: Tabellarische Darstellung des Evaluationsdesigns der zweiten Evaluations- studie	140
Tabelle 10: Reliabilitätsstatistiken der Skalen zur Messung der Evaluationskriterien in der zweiten Evaluationsstudie	144
Tabelle 11: Reliabilitätsstatistiken der Skalen zur Messung der Teilnehmerbeur- teilungen in der zweiten Evaluationsstudie.....	145
Tabelle 12: Deskriptive Statistiken der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Gesamttrainings.....	147
Tabelle 13: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der Trainingseffekte im Gesamttraining ..	148
Tabelle 14: Deskriptive Statistiken der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Erfahrungstrainings	148
Tabelle 15: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der Trainingseffekte des Erfahrungs- trainings	149
Tabelle 16: Deskriptive Statistiken der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Theorietrainings.....	149

Tabelle 17: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der Trainingseffekte des Theorie- trainings	150
Tabelle 18: Deskriptive Statistiken der Teilnehmerbeurteilungen der drei Trainingsbedingungen	154
Tabelle 19: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der MANOVA zum Vergleich der subjektiven Einschätzung zwischen den drei Trainings- bedingungen	155
Tabelle 20: Statistiken der Scheffé-Tests zum Vergleich der drei Trainingsbedingungen hinsichtlich der Teilnehmerbeurteilungen.....	156
Tabelle 21: Tabellarische Darstellung des Evaluationsdesigns der dritten Evaluations- studie	171
Tabelle 22: Deskriptive Statistiken der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des CAT und des Simulationsspiels	175
Tabelle 23: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der Trainingseffekte im CAT und im Simulationsspiel	176
Tabelle 24: Deskriptive Statistiken der Akzeptanz der Inhalte des CAT und des Simulationsspiels.....	178
Tabelle 25: Faktorladungsmatrix der Faktorenanalyse nach erster Itemreduktion	223
Tabelle 26: Faktorkorrelationsmatrix der Faktorenanalyse nach Itemreduktion	223
Tabelle 27: Mustermatrix der Faktorladungen nach endgültiger Itemreduktion	224
Tabelle 28: Reliabilitätsstatistiken der fünf Faktorskalen.....	224
Tabelle 29: Deskriptive Statistiken und Teststatistiken der K-S-Tests zur Überprüfung auf Normalverteilung der Evaluationskriterien und der Kontrollvariablen	256
Tabelle 30: Trennschärfekoeffizienten, Cronbachs α (wenn Item weggelassen) und Itemschwierigkeiten der MC-Aufgaben des Perspektivenübernahmetests	256
Tabelle 31: Deskriptive Statistiken und Teststatistiken der Chi ² -Tests zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hinsichtlich der nominalskalierten Kontroll- variablen	257
Tabelle 32: Teststatistik der t-Tests zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hin- sichtlich der intervallskalierten Kontrollvariablen	257
Tabelle 33: Teststatistik der univariaten Zwischensubjekteffekte der einfaktoriellen ANOVA zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hinsichtlich der Vor- testwerte der objektiven Evaluationskriterien	257

Tabelle 34: Teststatistiken der multivariaten Effekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Kontrollvariablen mit den Trainingseffekten.....	257
Tabelle 35: Teststatistiken der univariaten Zwischenssubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Kontrollvariablen mit den Trainingseffekten.....	258
Tabelle 36: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Kontrollvariablen mit den Trainingseffekten	259
Tabelle 37: Teststatistik der univariaten ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Kontrollvariablen mit der Perspektivenübernahme	259
Tabelle 38: Teststatistik der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen.....	260
Tabelle 39: Teststatistik der univariaten Zwischenssubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen.....	260
Tabelle 40: Teststatistik der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen.....	260
Tabelle 41: Teststatistik der univariaten ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in der Perspektivenübernahme zwischen den Evaluationsbedingungen	261
Tabelle 42: Deskriptive Statistik der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest der beiden Simulationsspielgruppen.....	261
Tabelle 43: Teststatistiken der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zum Vergleich der beiden Simulationsspielgruppen.....	261
Tabelle 44: Teststatistiken der univariaten Zwischenssubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zum Vergleich der beiden Simulationsspielgruppen	262
Tabelle 45: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zum Vergleich der beiden Simulationsspielgruppen	262
Tabelle 46: Teststatistiken der multivariaten Effekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen den Bearbeitungsparametern und den Trainingseffekten.....	262

Tabelle 47: Teststatistiken der univariaten Zwischenssubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen den Bearbeitungsparametern und den Trainingseffekten.....	263
Tabelle 48: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen den Bearbeitungsparametern und den Trainingseffekten.....	264
Tabelle 49: Teststatistik der Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen den Bearbeitungsparametern und der Perspektivenübernahme	264
Tabelle 50: Teststatistiken der Mann-Whitney-Tests zur Überprüfung von Unterschieden in den subjektiven Beurteilungen zwischen den Trainingsbedingungen.....	264
Tabelle 51: Deskriptive Statistiken und Teststatistiken der K-S-Tests zur Überprüfung auf Normalverteilung der Evaluationskriterien.....	272
Tabelle 52: Deskriptive Statistiken der einfaktoriellen ANOVA zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hinsichtlich der Vortestwerte der objektiven Evaluationskriterien.....	272
Tabelle 53: Teststatistiken der univariaten Zwischenssubjekteffekte der einfaktoriellen ANOVA zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hinsichtlich der Vortestwerte der objektiven Evaluationskriterien.....	273
Tabelle 54: Teststatistiken der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten.....	273
Tabelle 55: Teststatistiken der univariaten Zwischenssubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten	274
Tabelle 56: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten	275
Tabelle 57: Teststatistik der univariaten ANCOVA zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit der Perspektivenübernahme.....	275
Tabelle 58: Teststatistik der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen.....	276
Tabelle 59: Teststatistik der univariaten Zwischenssubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen.....	276

Tabelle 60: Teststatistik der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen.....	277
Tabelle 61: Teststatistik der univariaten Zwischensubjekteffekte der multivariaten ANOVA zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hinsichtlich der Vortestwerte der Evaluationskriterien.....	280
Tabelle 62: Teststatistiken der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der CAT-Bedingung	280
Tabelle 63: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der CAT-Bedingung	280
Tabelle 64: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der CAT-Bedingung	281
Tabelle 65: Teststatistiken der multivariaten Effekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der Simulationsspielbedingung.....	281
Tabelle 66: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der Simulationsspielbedingung.....	282
Tabelle 67: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der Simulationsspielbedingung.....	282
Tabelle 68: Teststatistik der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen	283
Tabelle 69: Teststatistik der univariaten Zwischensubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen	283
Tabelle 70: Teststatistik der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen	283
Tabelle 71: Retestreliabilitäten der Evaluationskriterien und Standardabweichungen der Trainingseffekte in der zweiten und dritten Studie	284

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Experiential Learning Cycle angelehnt an Kolb (1984) und McCaffery (1986).....	24
Abbildung 2: Experiential Learning Cycle des Simulationsspiels von Pedersen	28
Abbildung 3: Modell des systematischen Instruktionsdesigns angelehnt an Issing (2002)...	50
Abbildung 4: Schema des Planungs-, Entwicklungs- und Evaluationsverlaufs.....	62
Abbildung 5: Allgemeine Inhalte und Phasen der Lernsoftware	65
Abbildung 6: Beispielseite zur Darstellung der Programmgestaltung.....	70
Abbildung 7: Gestaltung der Programmoberfläche beim Länderkartenspiel.....	77
Abbildung 8: Screeplot der explorativen Faktorenanalyse zur Entwicklung des Evaluationsinventars	90
Abbildung 9: Beispielaufgabe des Perspektivenübernahmetests.....	95
Abbildung 10: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des ersten Teils des CAT.....	112
Abbildung 11: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des ersten Teils des Simulationsspiels	112
Abbildung 12: Mittelwerte der Perspektivenübernahmefähigkeit in den drei Evaluationsbedingungen	115
Abbildung 13: Mittelwerte der Teilnehmerbeurteilungen des ersten Teils des CAT und des Simulationsspiels	119
Abbildung 14: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Gesamttrainings.....	150
Abbildung 15: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Erfahrungsteils	151
Abbildung 16: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Theorieteils.....	151
Abbildung 17: Trainingseffekte für das intereuropäische Bewusstsein und die Ethnozentrismus in den drei Trainingsbedingungen.....	152
Abbildung 18: Mittelwerte der Perspektivenübernahmefähigkeit in den drei Trainingsbedingungen	154
Abbildung 19: Mittelwerte der Teilnehmerbeurteilungen der drei Trainingsbedingungen ...	157
Abbildung 20: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des CAT	176
Abbildung 21: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Simulationsspiels.....	177
Abbildung 22: Mittelwerte der Teilnehmerbeurteilungen im CAT und im Simulationsspiel	179

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AUM	=	Anxiety/Uncertainty Management
CA	=	Culture Assimilator
CAT	=	Culture Awareness Training
CBL	=	Computerbasiertes Lernen
CBT	=	Computer-Based Training
CI	=	Critical Incidents
ANCOVA	=	Kovarianzanalyse
MANCOVA	=	Multivariate Kovarianzanalyse
CTGV	=	Cognition and Technology Group at Vanderbilt
CUL	=	Computerunterstütztes Lernen
DMIS	=	Developmental Model of Intercultural Sensitivity
ELC	=	Experiential Learning Cycle
E-Learning	=	Electronic Learning
IBM	=	International Business Machines
ITS	=	Intelligente tutorielle Programme/Systeme
KMO	=	Kaiser-Maier-Olkin
K-S	=	Kolmogorov-Smirnov
MANOVA	=	Multivariate Varianzanalyse
MC	=	Multiple Choice
NFCC	=	Need for Cognitive Closure
SCL	=	Synthetic Culture Laboratory
TN	=	Teilnehmer

1 EINLEITUNG

Interkulturelle Kompetenz ist derzeit in aller Munde. Kulturübergreifende Kommunikation und Kooperation gewinnen im Zuge der wachsenden Globalisierung und Internationalisierung immer mehr an Bedeutung, weshalb eine interkulturelle Orientierung von Mitarbeitern¹ in international aufgestellten Organisationen zunehmend erforderlich wird (Götz, 2003). Die wachsende grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Wirtschaft, Wissenschaft und Technik führt somit zu einem veränderten Qualifikationsbedarf von Arbeitskräften, der insbesondere exportorientierte Industrienationen wie Deutschland betrifft. Aber nicht nur in internationalen Konzernen stehen interkulturelle Kommunikation und die Forderung nach interkulturellem Lernen an der Tagesordnung. Neben traditionellen Bereichen wie der Entwicklungshilfe spielt interkulturelle Kommunikation auch im Bildungswesen eine herausragende Rolle. So hat bereits 1996 die Kultusministerkonferenz die Notwendigkeit interkulturellen Lernens insbesondere für Schulen hervorgehoben. Auch an Hochschulen wächst die internationale Zusammenarbeit, und auch der interkulturelle Austausch der Studierenden steigt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass interkulturelle Kompetenz zu einer Schlüsselqualifikation für die internationale Unternehmenstätigkeit geworden ist und somit eine Voraussetzung für das Bestehen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt darstellt.

Die Mitarbeiter, Schüler und Studierenden internationaler Einrichtungen werden folglich mit den Anforderungen der interkulturellen Kommunikation und Kooperation konfrontiert und müssen sich zunehmend in einer Umgebung zurechtfinden, in der Menschen unterschiedlichster Herkunft mit verschiedenen Denkmustern, Wertvorstellungen, Kommunikations- und Verhandlungsstilen aufeinandertreffen. Gleichzeitig werden kulturell geprägte Werte und Normen gewahrt, da das Eigene, das kulturell Immanente einen Orientierungsrahmen bietet, der dem Handelnden Selbstsicherheit und Identität verleiht (interculture.de e.V.², 2007). Ein grundlegendes Verständnis kultureller Zusammenhänge, das darin besteht, sich der Besonderheiten der eigenen sowie fremder Kulturen bewusst zu werden – das heißt, nach Gemeinsamkeiten zu suchen, aber auch die Unterschiede zu würdigen – stellt somit eine wesentliche Voraussetzung für angemessenes und effektives Handeln im interkulturellen Kontakt dar.

Eine Möglichkeit zum Erwerb dieser Kompetenzen stellen interkulturelle Trainings dar. Sie bieten die Gelegenheit zum interkulturellen Lernen und bereiten dadurch gezielt auf die Kommunikation und Kooperation in kulturellen Überschneidungssituationen vor. Die ersten Formen interkultureller Trainings entstanden in der Mitte des 20. Jahrhunderts (Fowler & Blohm, 2004; Kinast, 2003). Die interkulturelle Trainingsforschung und -praxis stellt also ein vergleichsweise junges Feld der Wissenschaft dar, das sich jedoch ständig weiterentwickelt

¹ Zugunsten der Lesbarkeit wurde in dieser Arbeit durchgängig die männliche Form verwendet. Soweit nicht explizit erwähnt, beziehen sich die Ausführungen jedoch immer auf beide Geschlechter.

² interculture.de e.V. ist ein gemeinnütziger Verein mit Vorsitz von Prof. Dr. J. Bolten, Universität Jena.

(Fowler & Blohm, 2004; Pusch, 2004). Gleiches gilt für das mittlerweile äußerst differenzierte Angebot an Publikationen zur Trainingspraxis und -forschung. Anfänglich waren die Trainings eher ohne grundlegenden methodisch-didaktischen oder kulturtheoretischen Hintergrund konzipiert. Die Entwicklung der Trainings entstand eher aus den wachsenden praktischen Notwendigkeiten. Im Laufe der Jahre wurden vielfältige Trainingskonzepte entwickelt, die sich jedoch stark in ihrer Methodik, ihren Inhalten und Zielen unterscheiden. Fowler und Bohm (2004) gliedern diese verschiedenen Konzepte, indem sie zwischen herkömmlichen und modernen Methoden unterscheiden. Die herkömmlichen Methoden bezeichnen sie als *tried-and-true methods*, da sich diese in Forschung und Praxis über Jahre bewährt und als wirksam herausgestellt haben. Gemeint sind hiermit Vorträge, Fallstudien, Rollen- oder Simulationsspiele. Neuere Methoden wie das videobasierte oder computergestützte Training oder das Selfassessment zählen sie zu den modernen Methoden. Aber auch viele der traditionellen Methoden ließen sich durch die technischen Neuerungen wie Computer und interaktives Video erweitern (Fowler & Blohm, 2004). So werden Fallstudien, Critical Incidents-Techniken und insbesondere der Culture Assimilator heute auch videobasiert angeboten (s. z. B. Hartley & Hopkins, 1999; Kammhuber, 1996; Loewenthal & Hayles, 1999; Sussman, 1999). Simulationen eignen sich ebenfalls gut für die Einbettung in eine computergestützte Lernumgebung. Soll eine Instruktion vor allem der Informationsvermittlung dienen, bieten sich die traditionelle Vortragsmethode oder schriftliches Material an. Ein großer Teil dieses Informationsaustauschs kann heute über das Internet erfolgen.

Trotz des steigenden Bedarfs und der zunehmenden Nachfrage nach interkulturellen Trainingsmaßnahmen zählt die interkulturelle Trainingsforschung in Deutschland derzeit noch zu den unterrepräsentierten Gegenständen wissenschaftlichen Interesses. Zudem mangelt es den internationalen Konzernen für gewöhnlich an personellen und zeitlichen Ressourcen, um Trainingskonzepte zu entwickeln, die wissenschaftlichen Ansprüchen standhalten. Die Personalentwickler und externen Trainer greifen auf bereits existierende Methoden zurück, ohne diese den wandelnden Bedürfnissen des Marktes anzupassen oder gezielt neue Maßnahmen zu entwickeln (Bolten, 2003). „Auf diese Weise reproduziert sich das bestehende Repertoire interkultureller Trainingsmaßnahmen seit Jahren, ohne dass größere Modifikationen und Bedarfsanpassungen vorgenommen würden“ (Bolten, 2003, S. 61). Hierin besteht die maßgebliche Ursache dafür, dass sich die meisten auf dem Markt verfügbaren interkulturellen Trainingsmaßnahmen herkömmlicher Lehrmethoden bedienen. Insbesondere für die Personalentwicklung in Unternehmen benötigt man jedoch kurzfristig verfügbare und flexible Lehrmethoden, die von personellen, zeitlichen und räumlichen Aspekten unabhängig sind. Hierfür bietet sich das Selbststudium mit seinen Vorzügen der örtlichen Unabhängigkeit und der Lernzeitflexibilität an (Eigler, Jechle, Kolb & Winter, 1997). Die verschiedenen E-Learning-

Formen ermöglichen auf vielfältige Weise individuelles, selbstständiges und selbstbestimmtes Lernen und bieten dennoch instruktionale Unterstützung (Lang & Pätzold, 2002; Mandl, Kopp & Dvorak, 2004). Durch die individuellen Strategien der Wissensvermittlung und das eigenverantwortliche Lernen haben computergestützte Lernumgebungen gegenüber den traditionellen Instruktionkonzepten den Vorteil, dass sie erwachsenengerechtes Lernen ermöglichen, welches durch die räumliche und zeitliche Flexibilität auch berufsbegleitend stattfinden kann (Röder, 2003). Aus unternehmerischer Sicht liegen die Vorteile des E-Learnings in der potentiellen Kostenersparnis gegenüber den traditionellen Trainingsmaßnahmen, aber auch in schneller aktualisierbaren Lehrinhalten. Auf technischer Ebene ermöglicht elektronisches Lernen ein besonders hohes Maß an Interaktivität und Multimedialität (Mandl et al., 2004). Aufgrund der genannten Vorzüge entwickeln und erproben vor allem Unternehmen neue Lernsoftware, zunehmend aber auch Universitäten und Schulen (Weidenmann, 2001).

Um dem wachsenden Bedürfnis nach modernen Methoden wie dem computerbasierten Training auch im Bereich der interkulturellen Kompetenzförderung gerecht zu werden, besteht das Ziel dieser Dissertation darin, eine Lernsoftware zur interkulturellen Sensibilisierung zu entwickeln und zu evaluieren. Hierbei soll insbesondere der in der interkulturellen Trainingsforschung immer lauter werdenden Forderung nach theoriegeleiteten Trainingskonzepten Rechnung getragen werden. Schließlich ist eine elaborierte Lerntheorie für eine qualitativ hochwertige Entwicklung, Implementierung und Evaluation einer Instruktionsmaßnahme unentbehrlich. Interkulturelle Trainings basieren jedoch auch heute noch überwiegend auf subjektiven Theorien, während lern- und lehrtheoretische Grundannahmen nur selten expliziert werden (Kammhuber, 2000; vgl. Bhawuk & Triandis, 1996a; Kumbruck & Derboven, 2005; Landis, Bennett & Bennett, 2004).

Die theoretische Grundlage der Lernsoftware, die in dieser Arbeit konzipiert wurde und im Folgenden als Culture Awareness Training (CAT) bezeichnet wird, bilden einerseits grundlegende Kulturtheorien sowie Theorien zur interkulturellen Kommunikation und Kompetenz. Aus diesen Theorien wurden die Inhalte des CAT maßgeblich abgeleitet. Andererseits stellt der Experiential Learning Cycle (ELC) von Kolb (1984) als eine Theorie erfahrungsbasierten Lernens das theoretische Fundament des methodischen Designs dar. In einer seiner ursprünglichen Funktionen dient der ELC als didaktisches Grundgerüst des klassischen interkulturellen Simulationsspiels zur interkulturellen Sensibilisierung. An diese traditionelle Trainingsmethode wurde das CAT konzeptionell angelehnt. Simulationsspiele, in denen interkulturelle Interaktionen von den Teilnehmern selbst gespielt werden, gelten als erprobte Methode. Allerdings sind sie sehr zeitaufwendig, benötigen erfahrene Trainer und sind nur als Gruppentraining durchzuführen (Pedersen, 2000) Die Lernergebnisse sind stark prozessgebunden, nicht genau planbar und abhängig vom dem Engagement sowie dem darstellerischen Talent der gesamten Teilnehmergruppe. Durch das CAT sollte eine effektive Alternative zum traditi-

onellen Simulationsspiel entstehen, welche diesen Problematiken nicht ausgesetzt ist. Es ermöglicht erfahrungsbasiertes Lernen in einer multimedialen, situativen Lernumgebung, welches von räumlichen und zeitlichen Bedingungen sowie der Anwesenheit anderer Teilnehmer und Trainer unabhängig ist.

Die vorliegende Arbeit dokumentiert die Entwicklung und Evaluation des CAT. Sie ist in zwei übergeordnete Teile gegliedert. Der erste Teil beinhaltet die theoretischen Grundlagen der Inhalte, der Methodik und Didaktik sowie der Entwicklungs- und Evaluationsmethode des CAT. Der zweite konzeptionell-empirische Teil behandelt die methodische und inhaltliche Gestaltung des Trainingsmoduls sowie dessen Evaluation und Optimierung anhand von drei Studien, die zwei formative Laborevaluationen sowie eine summative Felderprobung beinhalten. In der ersten wurde zunächst nur ein Modul des CAT mit dem entsprechenden Teil des herkömmlichen Simulationsspiels verglichen. Die zweite Laboruntersuchung stellte das gesamte CAT seinen einzelnen Trainingsabschnitten gegenüber. Für die summative Evaluation wurde das Programm in einem Workshop zur Auslandsvorbereitung von Studierenden eingesetzt. Erneut stand hierbei der Vergleich mit der traditionellen Simulationsmethode im Mittelpunkt. Alle drei Studien konzentrierten sich auf die Wirksamkeitsanalyse der Trainingssoftware. Zudem beurteilten die Teilnehmer die Akzeptanz, den praktischen Nutzen sowie ihre eigenen Lernprozesse und -erfolge. Die Ergebnisse weisen das Training als effektive Maßnahme zur interkulturellen Sensibilisierung aus, die von den Anwendern sehr positiv aufgenommen und als sinnvolles Instrument zum interkulturellen Lernen eingeschätzt wird.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Wie einleitend beschrieben, besteht ein großer Bedarf nach theoriebasierten interkulturellen Trainingskonzepten. Um dieser Forderung nachzukommen, wird in diesem Teil der Arbeit zunächst der theoretische Hintergrund zur Entwicklung und Evaluation des CAT dargestellt. Die ersten drei Kapitel dieser theoretischen Ausführungen sind grundlegend für die Inhalte sowie für die methodische Gestaltung der Lernsoftware. Im ersten Kapitel werden die Besonderheiten und Erfordernisse der interkulturellen Kompetenz dargelegt, aus denen sich maßgeblich die Inhalte und Trainingsziele des Programms ableiten lassen. Das zweite Kapitel ist einer bekannten Trainingsmethode – dem interkulturellen Simulationsspiel – gewidmet, aus welchem sich das methodische Grundkonzept des CAT ableitet. Im dritten Kapitel folgen theoretische Ausführungen zum multimedialen, computerunterstützten Lernen. Hier werden insbesondere die theoretischen Grundlagen für die konkrete Umsetzung des Trainingskonzeptes in einer multimedialen Lernumgebung dargestellt. Ein weiteres Kapitel behandelt die Theorie zur Planung, Entwicklung und Evaluation von computerbasierten Trainingsmaßnahmen und setzt somit die theoretischen Rahmenbedingungen der konzeptionellen und empirischen Forschungstätigkeiten fest. Bevor diese Forschungstätigkeiten im zweiten übergeordneten Teil dieser Arbeit beschrieben werden, erfolgt in einem fünften Kapitel eine Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen aus den vier Kapiteln, welche die Relevanz der Inhalte für den konzeptionell-empirischen Teil abschließend herausstellt.

2.1 Theoretische Grundlagen der interkulturellen Kompetenz

Ist von interkultureller Kompetenz die Rede, sollte zunächst geklärt werden, was sie von der allgemeinen sozialen Kompetenz unterscheidet. Interkulturelle Kompetenz gilt als eine Form der sozialen Kompetenz, die jedoch über die Kommunikationsfähigkeit im monokulturellen Umfeld hinausgeht und eine Interaktionsfähigkeit sowohl im interkulturellen als auch im kulturfremden Kontext voraussetzt (Kumbruck & Derboven, 2005). Aber was genau ist unter Kultur und interkultureller Kommunikation zu verstehen? Dieser Frage gehen die ersten beiden Abschnitte dieses Kapitels nach, bevor in Abschnitt 2.1.3 auf die Kernkompetenzen interkultureller Kommunikation in dem für die Konzeption des CAT relevanten Rahmen eingegangen wird. Es folgt in Abschnitt 2.1.4 eine Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Prozessen interkulturellen Lernens. Abschließend gibt Abschnitt 2.1.5 einen kurzen Überblick über die Ziele, Inhalte und Besonderheiten interkultureller Trainings, um das CAT in dem vielfältigen Feld der interkulturellen Trainings zu verorten.

2.1.1 Kultur

Kultur zu definieren und darzustellen, welche Konsequenzen ihr Einfluss auf menschliches Denken und Handeln haben kann, ist grundlegend für das Verständnis von interkultureller Kommunikation sowie für die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema ist hier aus zweierlei Gründen unentbehrlich. Einerseits stellt sie grundlegende Hintergrundinformation bereit, die dem Verständnis dieser Arbeit dient; andererseits bilden die im Folgenden dargestellten Kulturkonzepte und -theorien wichtige Inhalte des CAT, die dem Lernenden näher gebracht werden sollen.

Definition des Kulturbegriffs

Kultur ist ein häufig verwendetes Wort, doch meist ist nicht klar, was darunter zu verstehen ist. Der Begriff ist mehrdeutig und beschreibt eine Menge verschiedener Konzepte. Im wissenschaftlichen Diskurs existieren unzählige Definitionen, welche die verschiedenen wissenschaftlichen Herangehensweisen an dieses Konzept, sei es aus anthropologischer, historischer, linguistischer, oder – wie in dieser Arbeit – aus psychologischer Sicht, widerspiegeln. Als Beweis dieser Vielfalt wird oftmals die Arbeit von Kroeber und Kluckhohn aus dem Jahre 1952 angeführt, in welcher die Autoren über 150 verschiedenen Definitionen von Kultur zusammengetragen und gegenübergestellt haben (vgl. Thomas, 2003a; Layes, 2000; Shi, 2003; Spencer-Oatey, 2002; Xue, 2003 etc.). Aus diesen verschiedenen Auslegungen haben sie eine zusammenfassende Definition gebildet, der sich zahlreiche Autoren (z. B. Axel & Prümper, 1997; Ehnert, 2004; Spencer-Oatey, 2002, Stahl, 1998; Thomas, 1995) bedienen. Nach Ehnert (2004, S. 8) lautet diese allgemeine Definition folgendermaßen:

Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached value; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action. (Kroeber & Kluckhohn, 1952, S. 180)

Zwar entspricht diese Definition weitgehend dem Kulturverständnis der vorliegenden Arbeit, dennoch muss der Begriff näher spezifiziert und aus psychologischer Sicht betrachtet werden. Der Kulturpsychologe Geert Hofstede beispielsweise versteht Kultur sehr allgemein als „the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others“ (Hofstede & Hofstede, S. 4; 2005). Er sieht Kultur somit als ein kollektives Bewusstsein an (Thomas, 2003a). Triandis (2002, 2004) hat den Begriff der subjektiven Kultur (subjective culture) geprägt und bezeichnet damit die charakteristische Art und Weise, wie eine Gesellschaft ihre Umgebung wahrnimmt, kategorisiert und bewertet. Als wesentliche Elemente der subjektiven Kultur nennt er Rollen, Funktionen, Normen, Ideale, kog-

nitive Strukturen und Werte sowie grundlegende psychologische Prozesse, insbesondere Lern- und Informationsverarbeitungsprozesse, welche gesellschaftliche Aspekte wie das Arbeitsleben, das soziale System, Sprache und Religion prägen (Bhawuk & Triandis, 1996a). Die subjektive Kultur beeinflusst also das Denken und Verhalten der Menschen und stellt somit für Psychologen im Allgemeinen und für die Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Speziellen den interessantesten Aspekt von Kultur dar (vgl. Brislin, 1990).

Kultur als Orientierungssystem

Für die Interaktion zwischen Menschen verschiedener kultureller Herkunft schlägt Thomas (2003a) eine Sichtweise von Kultur vor, die dem Konzept der subjektiven Kultur sehr ähnelt. Auch wenn sie nicht alle Perspektiven von Kultur beinhaltet, so umfasst die dennoch die für diese Arbeit wichtigsten Aspekte:

Kultur strukturiert ein für die Bevölkerung spezifisches Handlungsfeld, das von geschaffenen und genutzten Objekten bis hin zu Institutionen, Ideen und Werten reicht. Kultur manifestiert sich immer in einem [...] typischen Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen (z. B. Sprache, Gestik, Mimik, Kleidung, Begrüßungsritualen) gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft, Organisation oder Gruppe tradiert [...]. Das Orientierungssystem definiert für alle Mitglieder ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft oder Gruppe und ermöglicht ihnen ihre ganz eigene Umweltbewältigung. Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft. Das kulturspezifische Orientierungssystem schafft einerseits Handlungsmöglichkeiten und Handlungsanreize, andererseits aber auch Handlungsbedingungen und setzt Handlungsgrenzen fest. (Thomas, 2003a, S. 22)

Thomas sieht Kultur im Sinne seiner oben angeführten Definition als eine wertvolle Hilfe für den Menschen an, sich in der Welt zurechtzufinden und seinem Bedürfnis nach Orientierung gerecht zu werden. Kultur schafft Identität und verleiht den Menschen, ihrer materiellen und ihrer nicht-materiellen Umwelt wie zum Beispiel Ereignissen, komplexen Prozessabläufen sowie Verhaltensweisen und deren Konsequenzen, Sinn und Bedeutung (Geulen & Hurrelmann, 1980; Kumbruck & Derboven, 2005; Xue, 2003). Diese Sinnstiftung vollzieht sich durch den in der Regel automatisch ablaufenden Prozess der Informationsverarbeitung und wird durch kulturelle, gesellschaftlich verbindliche Normen, Werte und Regeln vermittelt (Kumbruck & Derboven, 2005; Thomas, 2003a). Kultur wird von Generation zu Generation eher indirekt als durch explizite Instruktion weitergegeben. Kulturelle Aspekte werden zwar gesellschaftlich geteilt, sie werden jedoch in der Regel nicht öffentlich in der Gesellschaft diskutiert. Sie werden als gegeben akzeptiert, werden wenig hinterfragt, sind schwer zu verändern, aber sie sind dennoch nicht gegen Verstöße gefeit (Brislin, 1990).

Nach Thomas manifestieren sich die kulturspezifischen Orientierungsmerkmale und ihre Verhaltensbedingungen in Kulturstandards, welche die Formen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns bestimmen, die normalerweise von allen Mitglieder einer Kultur akzeptiert

werden. Die Standards regulieren somit in vielfältigen sozialen Situationen das eigene und fremde Verhalten innerhalb eines bestimmten Toleranzbereichs. Verhaltensweisen, die sich außerhalb dieses individual- oder gruppenspezifischen Toleranzbereichs bewegen, werden in der Regel abgelehnt oder sanktioniert. Folglich eröffnen Kulturstandards Handlungsspielräume und begrenzen sie zugleich (Thomas, 2003a). Thomas und seine Mitarbeiter haben die spezifischen Kulturstandards mittlerweile für viele verschiedene Nationen erforscht (z. B. Müller & Thomas, 1995; Thomas & Schenk, 2005; Schmid & Thomas, 2003; Schroll-Machl & Nový, 2003; Stemplinger, Haase & Thomas, 2005). Für Deutschland konnten sie zum Beispiel Standards wie *Sachorientierung*, *Regelorientierung*, *Direktheit* und *internalisierte Kontrolle* identifizieren (vgl. Thomas, 2003a).

Dimensionen kultureller Unterschiede am Beispiel des Modells von Geert Hofstede

Ein Schwerpunkt der Kulturforschung besteht darin, die Vielfalt kultureller Systeme zu untersuchen und praktikable Konzepte zu entwickeln, die sie beschreiben und charakterisieren. Kulturstandards verschiedener Nationen zu identifizieren und ihre Handlungswirksamkeit zu untersuchen, stellt jedoch nur eine der verschiedenen Herangehensweisen dar (vgl. z. B. Thomas, 1996). Eine andere Möglichkeit, Kulturen zu beschreiben, besteht darin, Gemeinsamkeiten und Unterschiede systematisch zu erforschen und zu abstrahieren, um so zu einer überschaubaren Anzahl allgemeingültiger Dimensionen zu gelangen. Diese Vorgehensweise zur Reduktion der vielfältigen kulturellen Charakteristika erleichtert es, Kulturen, Nationen oder anderen sozialen Gruppen zu klassifizieren, zu vergleichen und zu analysieren (Dahl, 2000).

Die Methode wurde von verschiedenen Anthropologen, Soziologen und Psychologen angewendet. Eine der bekanntesten Umsetzungen stammt von Geert Hofstede (vgl. Hofstede 2001a, 2001b, 2005).³ Von 1967 bis 1973 sammelte und analysierte er während seiner Arbeit als Psychologe bei IBM Daten zu arbeitsbezogenen Wertvorstellungen von 100 000 Individuen aus 50 Ländern und 3 Religionen. Die Stichproben der Befragten waren in allen Ländern ähnlich, so dass die Werteunterschiede, die sich anhand einer faktorenanalytischen Untersuchung ergaben, auf kulturelle Unterschiede in den verschiedenen Ländern schließen ließen (Hofstede, Pedersen & Hofstede, 2002; Hofstede, ITIM & The Sigma Two Group, 2003).

Aus den ursprünglichen Ergebnissen und den späteren Ergänzungen entwickelte Hofstede ein Modell, das zunächst vier, später fünf Primärdimensionen beinhaltet, mit dessen Hilfe er Menschen verschiedener Nationalitäten anhand ihrer Wertvorstellungen klassifizierte (Hofstede, 2001b, Hofstede & Hofstede, 2005; Hofstede et al., 2003). Die in der Kulturfor-

³ Weitere bekannte Dimensionenmodelle der vergleichenden Kulturforschung wurden beispielsweise von Hall (vgl. Hall, 1989) und von Trompenaars (vgl. Trompenaars & Hampden-Turner, 1998) entwickelt.

schung und der Trainingspraxis am häufigsten behandelte Dimension ist die des *Individualismus vs. Kollektivismus*. Sie beschreibt das Ausmaß, in dem eine Gesellschaft eher individuelle Errungenschaften oder gemeinsame Ziele und interpersonale Beziehungen wertschätzt (Hofstede, 2001b, Hofstede & Hofstede, 2005; Hofstede et al. 2003). Eine weitere, laut Dahl (2000) zunehmend an Bedeutung gewinnende Dimension ist die der *Maskulinität vs. Femininität*. Sie fokussiert darauf, ob eine Gesellschaft eher traditionell männliche Werte wie Leistung, Kontrolle und Macht oder eher weibliche Eigenschaften wie Mitgefühl, Toleranz und soziale Ausrichtung von der Gesellschaft honoriert (Hofstede, 2001b, Hofstede & Hofstede, 2005; Hofstede et al. 2003). Ebenso haben sich die Dimensionen der *Unsicherheitsvermeidung* und *sozialen Machtdistanz* als vielfältig anwendbar erwiesen (Dahl, 2000). Der Grad der Unsicherheitsvermeidung beschreibt die Bereitschaft der Menschen, Ambiguität zu tolerieren und ohne direkte Sicherheit zu leben. Der Index der sozialen Machtdistanz bezieht sich auf den Umgang einer Gesellschaft mit sozialer Ungleichheit (Hofstede, 2001b, Hofstede & Hofstede, 2005; Hofstede et al. 2003). Infolge einer weiteren internationalen Studie fügte Hofstede 1991 mit der *Langzeitorientierung vs. Kurzzeitorientierung* eine weitere Dimension hinzu, welche auf den Prinzipien des Konfuzianismus beruht (Dahl, 2000; Hofstede et al. 2003).

Zusammengenommen bilden die Merkmale ein fünfdimensionales Modell der Kulturbeschreibung. Jede Nation lässt sich hierbei durch die Verortung auf den Dimensionen charakterisieren, indem ihr auf jeder der Dimensionen ein Zahlenwert zwischen Null und 120 zugeordnet wird. Null bedeutet hierbei die geringste Ausprägung an Individualismus, Maskulinität, Unsicherheitsvermeidung, sozialer Machtdistanz und Langzeitorientierung, 120 entspricht jeweils dem höchsten Ausmaß (Hofstede & Hofstede, 2005). Zum Beispiel weist Deutschland mit einem Wert von 37 eine eher niedrige Machtdistanz auf. Die Unsicherheitsvermeidung ist mit 65 Punkten mittelstark ausgeprägt. Die Maskulinität und der Individualismus sind mit 66 bzw. 67 Punkten zwar nur unwesentlich stärker ausgeprägt, im Vergleich zu den anderen Ländern sind diese Werte jedoch recht hoch. Auch die Langzeitorientierung wurde für Deutschland bereits erhoben und weist mit 31 Punkten eine für westliche Nationen charakteristische, niedrige Ausprägung auf (vgl. Hofstede et al., 2003).

2.1.2 Interkulturelle Kommunikation

In der Regel ist davon auszugehen, dass die Wertesysteme sowie die kulturell vermittelte Weltsicht einer Person von anderen, im gleichen Kulturkreis lebenden Personen akzeptiert und bis zu einem gewissen Grad geteilt werden. Das kulturspezifische Hintergrundwissen reicht zum gegenseitigen Verständnis aus (Thomas, 2003a). Der Kulturbegriff impliziert aber auch, dass außerhalb des eigenen Kulturkreises andere Weltsichten existieren. Kultur ist ein

universelles Phänomen, da Menschen – ungeachtet der natürlichen Bedingungen, unter denen sie leben – immer Kultur entwickeln (Thomas, 1995). Jede Kultur besitzt hierbei ihr eigenes Orientierungssystem. Dieses versagt jedoch seine Dienste, wenn Menschen aus verschiedenen Kulturen miteinander in Kontakt treten. Es kommt zu kritischen Situationen, in denen ein Partner oder beide auf unerwartete Reaktionen und ungeahntes Verhalten stoßen, deren Bedeutung sie nicht erschließen können oder falsch interpretieren, da es sich aus der Sicht des eigenen, gewohnten Orientierungssystems gar nicht oder nur falsch erklären lässt (Thomas, 2003a). Dies hat zur Folge, dass die Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Herkunft schwierig ist und zu Missverständnissen führen kann.

Barrieren interkultureller Kommunikation nach LaRay Barna

LaRay Barna (1994, 1998) hat sich in ihrer Kommunikationstheorie genauer mit der Frage auseinandergesetzt, warum der Kontakt mit Personen aus fremden Kulturen so häufig missverständlich und frustrierend ist. Sie identifizierte sechs Stolpersteine (*stumbling blocks*) oder Barrieren (*barriers*), die zu Problemen bei der interkulturellen Kommunikation führen können (vgl. Hofstede et al., 2002; Pedersen & Ivey, 1993).

Hierbei handelt es sich zum einen um die problematische *Annahme von Ähnlichkeiten statt Unterschieden*. Ihrer Meinung nach ist die Ansicht weit verbreitet, alle Menschen seien im Grunde gleich, da sie nach denselben biologischen Prinzipien funktionieren und nach Befriedigung der gleichen Grundbedürfnisse streben. Man ist geneigt, anzunehmen, dass diese Ähnlichkeiten ausreichen, um erfolgreich miteinander kommunizieren zu können – was jedoch nicht der Fall ist. Es sind vielmehr die subtilen, nicht direkt sichtbaren Unterschiede, die verschiedenen Werte- und Normensysteme, welche die Kommunikation beeinflussen und interkulturelle Konflikte auslösen (→ Kultur als Orientierungssystem in Abschnitt 2.1.1).

Die zweite Barriere – die der *Sprache* – bezieht sich nicht nur auf die Schwierigkeit, die Vokabeln des fremdkulturellen Gegenübers zu übersetzen. Ganz im Gegenteil kann gerade die Annahme problematisch sein, Menschen würden ihr Gegenüber verstehen, wenn sie nur die Übersetzung der einzelnen Wörter kennen und nicht zugleich in Erwägung zögen, dass ein Satz oder ein Wort je nach kulturellem Kontext eine ganz andere Bedeutung haben kann. Zudem existieren in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Sprachstile. Der wahrscheinlich bekannteste Kontrast besteht hierbei zwischen der in westlichen Kulturen vorherrschenden direkten und der in asiatischen Kulturen dominierenden indirekten Sprache (vgl. Hall, 1989; Kumbruck & Derboven, 2005).

Die dritte Barriere besteht in der *nonverbalen Kommunikation*. Gesten, Haltungen und Gesichtsausdrücke, die Gedanken und Gefühle sichtbar machen, können kulturell sehr unterschiedlich besetzt sein (vgl. Kumbruck & Derboven, 2005).

Ein weiteres Problem betrifft *Stereotype*. Sie sollen in erster Linie dabei helfen, die Wahrnehmungen und Informationen zu bewältigen und die Welt vorhersehbarer zu machen. In einem fremden Land können sie einer Person das Gefühl von Sicherheit geben und dabei helfen, Ambiguität zu reduzieren, welche aus der Unfähigkeit resultiert, Verhalten fremder Menschen oder Situationen zu interpretieren. Stereotype können Stolpersteine darstellen, wenn sie jemanden davon abhalten, Personen oder Situationen differenziert und objektiv zu betrachten (vgl. Layes, 2003).

Die fünfte Barriere entsteht durch die Neigung der Menschen, andere *Personen oder Gruppen zu beurteilen*, das heißt, ihr Verhalten und ihre Äußerungen auf- oder abzuwerten anstatt zu versuchen, ihre Gedanken und Gefühle vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Kultur zu betrachten.

Der sechsten Barriere der *Angst* kommt nach Barna besondere Bedeutung zu, da sie aus den genannten fünf Stolpersteinen hervorgehen oder diese hervorbringen kann.⁴ Hohe Ängstlichkeit in einer interkulturellen Kontaktsituation erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Kommunikationsprobleme auftreten. Je beunruhigter eine Person in einer Kommunikationssituation ist, desto schwieriger wird es für sie, verbale und nonverbale Hinweisreize zu identifizieren und zu interpretieren (Barna, 1994, 1998).

Anxiety/Uncertainty Management Theorie nach William Gudykunst

Barnas Ausführungen zur Rolle von Angst in interkulturellen Kontaktsituationen stehen im Einklang mit den wesentlich ausführlicheren Überlegungen von Gudykunst (1993, 1995, 1998), der mit seiner *Anxiety/Uncertainty Management (AUM)* Theorie unter anderem an Barnas Ansatz anknüpft (Gudykunst, 1998). Die Theorie wurde entwickelt, um die Bedingungen effektiver interpersoneller, speziell interkultureller Kommunikation zu erklären (Gudykunst 1993, 1995, 1998; Gudykunst & Nishida, 2001; W. G. Stephan, C. W. Stephan & Gudykunst, 1999).

Insbesondere bei der interkulturellen Interaktion handelt es sich in der Regel um neuartige, schwer zu beurteilenden Situationen. Solche Situationen sind häufig mit dem Erlebnis von Angst und Unsicherheit verbunden (Gudykunst, 1993; Gudykunst & Nishida, 2001). Unsicherheit wird im Rahmen der AUM Theorie als ein kognitives Phänomen bezeichnet, das sich darauf bezieht, Eigenschaften, Gefühle, Werte und Verhaltensweisen des fremdkulturellen Gegenübers vorherzusagen oder zu erklären (Gudykunst, 1998; Gudykunst & Nishida, 2001).⁵ Die Angst stellt das affektive Äquivalent der Unsicherheit dar und äußert sich in einem unspezifischen, generalisierten Gefühl der Anspannung, Sorge und Beunruhigung (Gu-

⁴ Zu den Antezedenzen von Angst in interkulturellen Überschneidungssituationen vgl. auch Gudykunst (1993, 1995, 1998)

⁵ Gudykunst bezieht sich hierbei auf Berger und Calabrese (1975)

dykunst, 1998; Gudykunst & Nishida, 2001; W. G. Stephan & C. W. Stephan, 1985). Eine wichtige Annahme der AUM Theorie besteht darin, dass der Umgang mit der eigenen Angst und Unsicherheit einen direkten Einfluss auf die Effektivität interkultureller Kommunikation nimmt (Gudykunst 1993, 1995, 1998; Gudykunst & Nishida, 2001). Laut Gudykunst (1995, 1998) bildet ein mittleres Maß an Angst und Unsicherheit die ideale Voraussetzung für effektive Kommunikation. Wenn Angst und Unsicherheit zu hoch sind, können die Mitteilungen und das Verhalten des fremdkulturellen Interaktionspartners aufgrund einer dominierenden heuristischen Informationsverarbeitung nicht zutreffend und genau interpretiert werden. Des Weiteren kann eine erhöhte Intergruppenangst dazu führen, dass sich ein Mensch in seiner kulturellen Identität und seinem Selbstkonzept bedroht fühlt (vgl. auch W. G. Stephan et al., 1999). Dass negative Affekte und die wahrgenommene Intergruppenbedrohung ethnozentrische Einstellungen fördern und zu einer verringerten Akzeptanz kultureller Diversität führen können, wurde bereits von verschiedenen Seiten nachgewiesen (vgl. Florack, Bless & Piontkowski, 2003; Florack, Piontkowski, Rohmann, Balzer & Perzig, 2003). Umgekehrt lassen zuwenig Angst und Unsicherheit das Verhalten des Gegenübers als so eindeutig erscheinen, dass die Motivation sinkt, sich mit der Situation und dem Kommunikationspartner auseinanderzusetzen (Gudykunst, 1995, 1998; Gudykunst & Shapiro 1996; Gudykunst & Nishida, 2001).

Der effektive Umgang mit Angst und Unsicherheit in interkulturellen Situationen erfordert, dass alle Informationen bewusst verarbeitet werden. Man muss laut Gudykunst (1998, S. 229) sehr aufmerksam (*mindful*) sein, um in einer interkulturellen Überschneidungssituation effektiv kommunizieren zu können. Ein angemessenes Niveau der Angst und Unsicherheit gepaart mit kognitiver Aufmerksamkeit stellen jedoch nicht die einzigen Voraussetzungen für erfolgreiche interkulturelle Interaktion dar. Weitere wichtige Kompetenzen werden im folgenden Abschnitt erläutert.

2.1.3 Kernkompetenzen erfolgreicher interkultureller Kommunikation

Um interkulturell erfolgreich zu kommunizieren, benötigen die Akteure besondere Fähigkeiten, mit denen sie möglichen Missverständnissen und Problemen vorbeugen oder diese erfolgreich bewältigen können. Aus den obigen Ausführungen lässt sich teilweise bereits erkennen, welche Anforderungen für eine gelungene Verständigung erfüllt sein müssen. Sie lassen sich aus den Bedingungen und Barrieren interkultureller Kommunikation ableiten und werden im Folgenden zusammengefasst.

So bestehen nach Gudykunst wichtige Voraussetzungen in einem adäquaten Umgang mit Angst und Unsicherheit und in einer aufmerksamen Informationsverarbeitung. Die Aussagen des fremdkulturellen Interaktionspartners richtig zu verstehen und sein Verhalten, seine Ei-

genschaften, Gefühle und Werte adäquat vorherzusagen und zu erklären, setzt voraus, dass man sich der Existenz unterschiedlicher kultureller Orientierungssysteme (vgl. Thomas 2003a; → Abschnitt 2.1.1) sowie unterschiedlicher verbaler und nonverbaler Sprachstile (vgl. Barna, 1998; → Abschnitt 2.1.2) bewusst ist. Die kulturell verwurzelten Überzeugungen und deren Auswirkungen auf das Denken, Urteilen und Handeln bei sich selbst und auch bei anderen Personen zu identifizieren, ist für interkulturelle Kommunikation von besonderer Bedeutung. Nur so wird interkulturelles Verstehen möglich (Pedersen & Ivey, 1993). Die Rede ist hierbei vom interkulturellen Bewusstsein. Der Begriff umfasst im Allgemeinen drei grundlegende Aspekte (Rott, Siemer & Sawgorodnja, 2004; Herbrand, 2000): Erstens bezieht sich das interkulturelle Bewusstsein auf die Kenntnis seines eigenen kulturellen Orientierungssystems. Hierzu zählt die Erkenntnis, dass sich das persönliche kulturelle Umfeld, in dem man sozialisiert wurde, stark auf die Entwicklung des eigenen Normen- und Wertesystems auswirkt, und dass die eigene Wahrnehmung, das Denken, Urteilen und Handeln einer kulturspezifischen Prägung unterliegen. Zweiten muss man sich über das möglicherweise abweichende Orientierungssystem des fremdkulturellen Gegenübers im Klaren sein und berücksichtigen, dass auch dessen Denk- und Verhaltensweisen kulturell geprägt sind (Herbrand, 2000; Hofstede, 2001b; Pedersen, 2002; Pedersen & Ivey, 1993; Rott et al., 2004). Drittens bedenkt eine interkulturell kommunizierende Person idealerweise nicht nur, dass Menschen verschiedenen Orientierungssystemen folgen, sondern sie weiß auch, in welcher Weise sich diese voneinander unterscheiden.

Erst das Wissen über das kulturelle Orientierungssystem des Gegenübers ermöglicht es, sich in einer interkulturellen Interaktionssituation in die Lage des Anderen zu versetzen und die Situation aus dessen Sicht zu sehen. Diese interkulturelle Perspektivenübernahme – die kognitive Fähigkeit, Situationen und Ereignisse vom Standpunkt einer kulturell differenten Person zu sehen – ist für interkulturelles Verstehen unabdingbar. Steglitz (2002) spricht in diesem Zusammenhang von dem Vermögen, andere in der Art und Weise zu sehen, wie sie sich selbst verstehen, was eng mit der Vorstellung von Gudykunst über effektive Kommunikation zusammenhängt (→ Abschnitt 2.1.2). Bei der interkulturellen Perspektivenübernahme kommt den Personen allgemeines Wissen über Kultur zugute, beispielsweise über Kulturmodelle und deren Dimensionen (→ Abschnitt 2.1.1). Die Perspektivenübernahme ermöglicht einer Person, in einer Kommunikationssituation bedeutungsvolle Fragen zu stellen, genaue Beobachtungen zu machen und dadurch Missverständnisse zu vermeiden oder abzubauen sowie ihr eigenes kulturspezifisches Verständnis zu steigern (Steglitz, 2002). Eine notwendige Voraussetzung zur Perspektivenübernahme besteht in dem Verständnis darüber, wie sich Mitglieder verschiedener Kulturen in ihrem Verhalten oder in ihren Interpretationen von Situationen und Ereignissen unterscheiden können. Dieses grundlegende Wissen spiegelt die kognitive Natur der Perspektivenübernahmefähigkeit wieder (Steglitz, 2002).

In der Regel bleibt es in einer interkulturellen Überschneidungssituation jedoch nicht bei der Beobachtung, Vorhersage und Erklärung des fremdkulturellen Verhaltens: Personen neigen dazu, sich ein Urteil über ihre Interaktionspartner zu bilden (Barna, 1998). Problematisch wird dieser Urteilsprozess, wenn ihm nur das eigene kulturelle Wertesystem zugrunde liegt und außer Acht bleibt, dass das Gegenüber vielleicht eine andere Weltsicht verfolgt. Allgemein wird dieses Phänomen als Ethnozentrismus bezeichnet. Ethnozentrismus beinhaltet eine starke Identifikation mit der eigenen kulturellen Gruppe (Gudykunst & Kim, 1984) sowie die

unbewusste Tendenz, andere Völker aus der Sicht der eigenen Gruppe zu betrachten und die eigenen Sitten und Normen zum Standard aller Beurteilungen zu machen. Man stellt sich hierbei selbst, [die eigene] rassische, ethnische oder soziale Gruppe, in den Mittelpunkt des Universums und stuft alle anderen dementsprechend ein. (Porter & Samovar, 1976, S. 10 übersetzt von Matzke, 1996, S. 23)

Wiseman, Hammer und Nishida (1989) fanden heraus, dass geringer Ethnozentrismus der stärkste Prädiktor für kulturspezifisches und kulturallgemeines Verständnis ist. Dennoch erfolgt die Bewertung des Verhaltens anderer Personen meistens vor dem eigenen kulturellen Hintergrund, obwohl dieser meistens nicht auf kulturfremde Personen übertragbar ist. Um eine solche ethnozentrische Einseitigkeit zu vermeiden, schlagen Hofstede et. al. (2002) vor, das Verhalten einer Person aus einer fremden Kultur zunächst nur zu beobachten und Verhaltensattributionen solange zurückzustellen, bis genügend Hintergrundinformationen über die Kultur des Anderen vorhanden sind, um dessen Verhalten zutreffend erklären zu können. Die wichtigsten Bestandteile interkultureller Kompetenz sind nach Hofstede (1980) die Fähigkeit, Respekt zu zollen, nicht wertend zu sein, die Relativität des eigenen Wissens und der Wahrnehmung zu akzeptieren, Empathie und Perspektivenübernahme zu zeigen, Ambiguität zu tolerieren und flexibel zu sein.⁶

Thomas (2003b) prägte den Begriff der interkulturellen Handlungskompetenz, welcher die oben genannten Aspekte nahezu vollständig in einer ausführlichen Definition zusammenfasst und deshalb an dieser Stelle erläutert wird. Nach Thomas muss zunächst die kulturelle Bedingtheit der Andersartigkeit eines Gegenübers wahrgenommen und der Einfluss der Unterschiede auf die Interaktion erkannt werden. Damit der Handelnde verstehen kann, warum ein Interaktionspartner anders wahrnimmt, empfindet, urteilt und handelt, muss er Kenntnisse über dessen Orientierungssystem besitzen und diese Werte, Denk- und Verhaltensweisen respektieren und wertschätzen. Außerdem sollte er wissen, wie sein eigenes Orientierungssystem beschaffen ist, wie es das eigene Denken und Handeln determiniert und welche Konsequenzen sich aus dem Aufeinandertreffen des eigenen mit dem fremden Orientierungssystem ergeben können. Schließlich muss der Akteur in der Lage sein, die kulturspezifische Perspektive des Gegenübers zu übernehmen und aus dem Vergleich der beiden Orientierungssysteme her-

⁶ Hofstede bezieht sich hierbei auf die Ausführungen von Ruben (1976).

aus sensibel zu reagieren. Neben dem überwiegend deklarativen Wissen über die beiden kulturspezifischen Systeme und deren Handlungswirksamkeit wird auch prozedurales Wissen über den kulturadäquaten Umgang mit den jeweiligen Unterschieden benötigt. Nur so ist es laut Thomas möglich, Missverständnisse zu vermeiden bzw. aufzuklären und Kommunikationsprobleme zu lösen.

2.1.4 Interkulturelles Lernen

Wie gelangt der Akteur jedoch zu interkultureller Handlungskompetenz? Hierfür existieren grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Einerseits kann sich interkulturelles Lernen eher informell durch den andauernden oder wiederkehrenden Kontakt zu anderen Kulturen vollziehen, ohne dass sich Personen hierauf gezielt vorbereitet haben. Andererseits kann interkulturelles Lernen im Rahmen formeller Trainingsmaßnahmen systematisch initiiert werden (Layes, 2000). Im Folgenden werden diese beiden Möglichkeiten näher erläutert.

Informelles interkulturelles Lernen

Das informelle Lernen durch direkte Konfrontation mit fremden Kulturen stellt sicherlich eine effektive, unter Umständen jedoch sehr schmerzhaft Art des interkulturellen Kompetenzerwerbs dar. Der sich vollziehende Prozess, wenn Menschen über einen längeren Zeitraum mit fremden Kulturen in Kontakt stehen, ist in der Literatur nicht eindeutig benannt. Er wird als Anpassung (*adjustment, adaption*) oder auch als Akkulturation (*acculturation*) bezeichnet (vgl. Berry, 1997; Hannigan, 1990). Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich hierbei durch einen konstruktiven, transformativen Prozess (vgl. Taylor, 1994). Im Zuge des transformativen Lernens werden laut Mezirow (1981) die eigenen Überzeugungen und Werte, die man bisher für gültig befunden hat, jedoch zu einer verzerrten Sichtweise geführt haben, infragegestellt und revidiert. Die Änderung dieser Überzeugungen führt zu einem Wandel des Weltbildes. Es bestehen verschiedene Theorien darüber, wie sich dieser Lernprozess abspielt.

Das wahrscheinlich bekannteste Modell ist das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) von Milton J. Bennett (1986, 1993). Demnach vollzieht sich die interkulturelle Anpassung in sechs Stufen ansteigender Sensibilität für kulturelle Unterschiede. Jede Stufe des DMIS spiegelt eine bestimmte Weltsicht wieder, mit der gewisse Einstellungen und Verhaltensweisen verbunden sind. Die ersten drei Stufen bezeichnet Bennett als ethnozentrische, die letzten drei als ethnorelative Stufen. Nach Bennett (1986; Bennett & Bennett, 2004; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003) durchläuft ein Individuum beim Erwerb interkultureller Sensibilität zunächst die Stufe der Verleugnung (*denial*) kultureller Unterschiede. Hier wird die eigene Kultur als die alleinige reale angesehen, während andere entweder gar nicht er-

kannt oder nur sehr wage konstruiert werden. Zudem zeigen Personen in der Regel wenig Interesse an anderen Kulturen. Personen auf der zweiten Stufe der Abwehr (*defence*) sind zwar generell in der Lage, kulturelle Unterschiede in gewissem Maße zu erkennen, die eigene Kultur wird jedoch verteidigt und als die einzig wahre und richtige angesehen. Abweichungen von der eigenen Kultur werden tendenziell als Bedrohung angesehen. Auf der dritten Stufe der Minimalisierung (*minimalization*) werden Unterschiede zwischen Kulturen heruntergespielt. Es herrscht die Sichtweise vor, alle Menschen seien im Grunde gleich (vgl. auch Barna, 1998; → Abschnitt 2.1.2). Eine mögliche Gefährdung der eigenen Identität durch die Wahrnehmung kultureller Abweichungen wird durch die Abwertung der Unterschiede subsumiert.

Die vierte und somit erste ethnorelative Stufe ist die der Akzeptanz kultureller Unterschiede (*acceptance*). Sie beschreibt den Zustand, in dem die eigene Kultur lediglich als eine von vielen angesehen wird. Durch die Akzeptanz von Unterschieden zwischen Kulturen sind die Menschen in der Lage, die Andersartigkeit fremdkultureller Personen wahrzunehmen, ohne sie jedoch zu werten. Es folgt eine Anpassung an kulturelle Unterschiede (*adaption*), bei der die Erfahrungen mit einer anderen Kultur zu einer angemessenen Wahrnehmung und einem adäquaten Verhalten bezüglich derselben führen. Die eigene Weltsicht erweitert sich dadurch, dass relevante Konstrukte aus anderen kulturellen Sichtweisen in die eigene integriert werden. Auf der sechsten und damit höchsten zu erreichenden Stufe findet letztendlich eine Integration kultureller Unterschiede (*integration*) statt. Sie beschreibt die Fähigkeit, die eigene Identität als ethnorelativ und losgelöst von einer bestimmten kulturellen Verankerung anzusehen. Auf dieser Stufe ist die Bi- oder Multikulturalität erreicht, und der Entwicklungsprozess der interkulturellen Sensibilisierung ist dementsprechend abgeschlossen.

Während sich das DMIS auf kognitive Aspekte der interkulturellen Sensibilisierung bezieht, berücksichtigen Phasenmodelle zum Kulturschock das affektive Erleben interkultureller Anpassungsprozesse. Zahlreiche Forscher haben solche Modelle aufgestellt, die sich allerdings stark ähneln. Die meisten beschreiben einen U-förmigen Verlauf, bei dem der Anpassungsprozess von einem hohen Ausmaß der Zufriedenheit und des Wohlbefindens zunächst abfällt, um danach wieder auf ein hohes Niveau zu steigen und somit zum erfolgreichen Zurechtkommen in einer neuen Kultur zu führen (vgl. z. B. Adler, 1974; J. T. Gullahorn & J. E. Gullahorn, 1963; Lysgaard, 1955; Oberg, 1958; Pedersen, 1995). Viele Modelle gliedern den Prozess in vier bis fünf Phasen (für einen Überblick vgl. Pedersen, 1995). Kurz nach der Ankunft in einer Gastkultur befindet sich das Individuum zunächst in einer *Inkubationsphase*, in der sich der Angekommene eher als Tourist fühlt, der alles Neue zunächst mit Begeisterung beobachtet, während seine kulturelle Identität davon jedoch unangetastet bleibt. Es folgt eine allmähliche *Ernüchterung*. Das Individuum stellt fest, dass sich gewohnte Werte und Verhaltensregeln in der neuen Kultur nicht störungsfrei anwenden lassen, und ist mit den neuen An-

forderungen der Gastkultur überfordert. Diese Desintegration findet ihren Tiefpunkt im Erleben eines *Kulturschocks*. Ist dieser Bereich der U-Kurve erreicht, erholt sich das Individuum allmählich, da es sich zunehmend in der neuen Kultur zurechtfindet und diese versteht. In der Phase der *Integration* gelingt es ihm immer besser, das Eigene und das Fremde zu vereinen, positive und negative Eigenschaften beider Kulturen zu erkennen und zu akzeptieren, was letztlich in einer relativen Sichtweise beider Kulturen bzw. in der *Bikulturalität* mündet.

Die meisten vorgestellten Theorien zum interkulturellen Lernen betrachten einen längeren Lern- oder Transformationsprozess, der das Zusammenleben verschiedener Kulturen, bzw. das Leben eines Menschen in einer fremden Umgebung über einen längeren Zeitpunkt voraussetzt. Aber auch Instruktionsmethoden bieten die Möglichkeit der Perspektiventransformation und der Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins. Mezirow (1981, 1997) fordert hierfür erfahrungsbasierte und partizipative Instruktionsmethoden, damit sich eine Veränderung der Perspektiven vollziehen kann. Eine weit verbreitete Methode des erfahrungsbasierten und partizipativen Lernens stellt das Simulationsspiel dar. Es ermöglicht, kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten in einer strukturierten und sicheren Umgebung zu erfahren und neue Informationen zu verarbeiten und zu analysieren, ehe man in der Realität mit Personen aus anderen Kulturen konfrontiert wird (Arthur & Achenbach, 2002; Fowler, 1994; Pedersen & Ivey, 1993; Pope-Davis, Breaux & Liu, 1997). Bevor im zweiten Kapitel auf das Simulationsspiel als Methode des interkulturellen Lernens ausführlich eingegangen wird, sind zunächst allgemeine Methoden des interkulturellen Trainings zu erläutern, um das Simulationsspiel im weiten Feld der interkulturellen Trainingsmethoden eingliedern zu können.

Interkulturelles Training

Zuerst ist festzuhalten, dass sich die verschiedenen Konzepte interkultureller Trainings teilweise stark voneinander unterscheiden. Allgemein integriert der sehr breit gefasste Begriff alle Maßnahmen, die in gezielter Weise interkulturelles Lernen ermöglichen sollen. Inhalte, Methoden und Dauer interkultureller Trainings variieren hierbei. Sie werden durch die verschiedenen Kontextfaktoren wie die Zielgruppe, die Anforderungen der interkulturellen Begegnung sowie den Trainingszeitpunkt im Verlauf des interkulturellen Anpassungsprozesses determiniert (vgl. Kinast, 1998; Xue, 2003).

Alle Trainingsmodelle haben letztendlich zum Ziel, einen Menschen zur Anpassung in einer fremden Kultur, zur konstruktiven Kommunikation und zum effektiven Handeln in interkulturellen Überschneidungssituationen zu befähigen (vgl. Bhawuk & Triandis, 1996b; Brislin & Horvard, 1997; Kinast, 2003; Thomas, Hagemann & Stumpf, 2003). Der Schwerpunkt eines solchen Trainingskonzeptes oder eines einzelnen Trainingsmoduls kann sehr unterschiedlich gesetzt werden. Verschiedene Autoren bieten Klassifikationsmodelle an, welche

die vielfältigen Ziele interkultureller Trainings auf wenige überschaubare Kategorien reduzieren. In der Literatur findet man überwiegend die Unterteilung in die Trainingsziele *Kognition*, *Affekt* und *Verhalten* (z. B. Bennett, 1986; Fowler & Blohm, 2004; Gannon & Poon 1997; Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996; Herbrand, 2002; Kinast, 1998, 2003). Kognitive Trainings fokussieren hauptsächlich auf die Vermittlung von Wissen über Konzepte wie Kultur, Identität, Stereotypisierung und Vorurteile (Levy, 1995), über fremdkulturelle Orientierungssysteme (Kinast, 2003) oder über ein fremdes Land (Fowler & Blohm, 2004; Cushner & Brislin, 1996). Oft wird die Förderung des interkulturellen Bewusstseins aufgrund seiner grundlegenden Bedeutung für das interkulturelle Verständnis als besonderes Trainingsziel herausgestellt (vgl. Arthur & Achenbach, 2002; D'Andrea, Daniels & Heck, 1991; Brislin & Yoshida, 1994; Hansen & Williams, 2003; Hofstede, 2001b; Hofstede et al., 2002; Kim & Lyons, 2003; Pedersen, 1983, 2002; Xue, 2003). Trainings, bei denen die affektive Komponente im Vordergrund steht, sollen den Trainee in erster Linie bei der emotionalen Selbstkontrolle während eines Auslandsaufenthalts und insbesondere während des Umgangs mit Personen fremdkulturellen Hintergrunds unterstützen (Gudykunst et al., 1996; Kinast, 2003). Verhaltensbasierte Trainings zielen in erster Linie darauf ab, den Lernenden mit den notwendigen Fertigkeiten auszustatten, effektiv mit Personen fremdkulturellen Hintergrunds zu interagieren. Die spezifischen Fertigkeiten hängen stark von Ursache, Hintergrund und Art des Kontaktes mit einer fremden Kultur ab (Gudykunst et al., 1996). Sie können beispielsweise darin bestehen, eine Situation aus mehr als einer Perspektive zu betrachten, zu erkennen, wie man in verwirrenden Situationen dennoch etwas über sich selbst, andere Kulturen oder interkulturelle Kommunikation lernen kann, oder aber adäquate Verhaltensweisen anzuwenden (Fowler & Blohm, 2004; Kinast, 2003). Des Weiteren stellen positive Einstellungen gegenüber kultureller Diversität und alternativen Wertesystemen ein häufig genanntes Trainingsziel dar (Kohls & Brussow, 1995; Levy, 1995; Gudykunst et al., 1996).

Um sowohl den Forschern als auch den Praktikern einen Orientierungsrahmen für die Vielzahl der Trainingskonzepte bieten zu können, entstanden verschiedene Schemata zur Klassifikation der Ansätze (z. B. Bhawuk, 1990; Black & Mendenhall; 1989, 2000a; Brislin, 1989; Gudykunst & Hammer, 1983; Tung 1981). Das am meisten zitierte ist das von Gudykunst und Hammer (1983; vgl. Fowler & Blohm, 2004; Graf, 2003; Gudykunst et al., 1996; Harris & Kumra, 2000; Levy, 1995; Xue, 2003). Sie klassifizieren interkulturelle Trainings anhand der orthogonalen Dimensionen *Inhalt* und *Methode*. Bei den Inhalten unterscheiden sie zwischen einer kulturübergreifenden (*culture-general*) und einer kulturspezifischen (*culture-specific*) Thematik. Hinsichtlich der Methode differenzieren sie zwischen didaktischen (*didactic*; manchmal auch als intellektuell oder expositorisch übersetzt) und erfahrungsbasierten Ansätzen (*experiential*). Auch wenn die neuere Gliederung von Fowler und Bohm (2004)

in traditionelle und moderne Methoden (→ Einleitung) dem aktuellen Entwicklungsstand besser entspricht, hat die traditionelle Klassifikation von Gudykunst und Hammer nach wie vor Bestand. In der Praxis findet man allerdings selten eine strenge Trennung der verschiedenen Methoden und Inhalte. Vielmehr kombinieren die meisten umfassenden Trainingsprogramme diverse Inhalte und Methoden, was für effektive Trainings auch durchaus gefordert wird (Paige, 1993; Xue, 2003). Zu den didaktisch-kulturspezifischen Methoden zählen Gudykunst et al. (1996) beispielsweise Vorträge, Videos und Filme über bestimmte Länder oder Kulturen. Didaktisch-kulturunabhängige Trainings beinhalten die gleichen Methoden, lediglich die Inhalte befassen sich mit allgemeinen Themen, etwa mit Kultur, Stereotypen oder Ethnozentrismus. Beispiele erfahrungsbasiert-kulturspezifischer Trainings sind Kommunikationsworkshops, in denen Personen aus zwei Kulturen aufeinandertreffen, oder Simulations- und Rollenspiele, in denen die Teilnehmer bestimmte Kulturen nachstellen oder mit einer Person, die aus einer fremden Kultur stammt, interagieren. Auch erfahrungsbasiert-kulturunabhängige Trainings bedienen sich der Rollen- und Simulationsspielmethode. Solche Spiele verwenden oftmals künstliche Kulturen, die in der Realität nicht existieren und oft in besonderem Kontrast zur Kultur der Teilnehmer stehen (Kontrastkulturtraining). Diese werden dann von den Teilnehmern verkörpert.

Da das interkulturelle Simulationsspiel mit künstlichen Kulturen die konzeptuelle Vorlage der Entwicklung des CAT darstellt, wird diese Methode im folgenden Kapitel ausführlich behandelt. Die anderen Methoden sind für diese Arbeit nicht relevant, auf sie wird daher nicht näher eingegangen. Überblicke finden sich bei von Fowler und Blohm (2004), Bhawuk und Brislin (2000) und Gudykunst et al. (1996).

2.2 Simulationsspiele mit synthetischen Kulturen

Das Simulationsspiel mit synthetischen Kulturen gehört zu den am häufigsten eingesetzten Methoden der interkulturellen Sensibilisierung. Der älteste und zugleich bekannteste kommerzielle Vertreter dieser Art ist *Báfá Báfá* von Gary Shirts (1974, 1995), der im Jahre 1974 auf den Markt kam (Pusch, 2004). Seit dieser Zeit wurden viele weitere Spiele entwickelt (für einen Überblick vgl. Fowler, 1994; Sisk, 1995; Swift & Denton, 2003). Die Simulation interkultureller Interaktionssituationen anhand von Rollenspielen ermöglicht den Teilnehmern, in einer sicheren und geplanten Umgebung die Bedingungen und Konsequenzen des Aufeinandertreffens verschiedener Kulturen zu erleben und eine abgemilderte Form des Kulturschocks (→ Abschnitt 2.1.4) zu erfahren (Hofstede, 1996; Noesjirwan & Bruin, 1989; Merta, Stringham & Ponterotto, 1988; Pedersen & Ivey, 1993; Swift & Denton, 2003). Interkulturelle Simulationsspiele kommen seit den 1970er Jahren zahlreich in den Bereichen der Beratung (z. B. D'Andrea et al., 1991; Merta et al., 1988), der Bildung (z. B. Nieswand, 1986; Tomcho & Foels, 2002), des Managements (z. B. Earley, 1987; McKay, 2000) oder des Militärs (Mills & Smith, 2004; Shirts, 1974) zum Einsatz.

Das folgende Kapitel legt zunächst den allgemeinen methodisch-didaktischen Hintergrund von interkulturellen Simulationsspielen dar. In Abschnitt 2.2.2 wird eine besondere Form des interkulturellen Simulationsspiels vorgestellt, auf dessen kulturtheoretischen und methodischen Hintergrund auch das CAT konzeptionell gründet. Der darauf folgende Abschnitt 2.2.3 beschreibt die Wirkungsweise und Effektivität interkultureller Simulationsspiele, bevor in letzten Abschnitt 2.2.4 die Qualitäten und Probleme interkultureller Simulationsspiele diskutiert werden.

2.2.1 Allgemeiner methodisch-didaktischer Hintergrund

In der Regel werden in interkulturellen Simulationsspielen Interaktionssituationen nachgestellt, in denen die Teilnehmer verschiedene Kulturen verkörpern. Dies geschieht anhand von Rollenanweisungen, die zum Beispiel Angaben über die zugrundeliegenden Werte, Moralvorstellungen, Normensysteme und typische Verhaltensweisen der zu vertretenden Kultur enthalten. Meistens müssen die Spieler dabei unter Einhaltung ihrer kulturellen Vorgaben eine bestimmte Aufgabe bewältigen, die den Kontakt und die Kooperation mit Rollenspielern anderer Kulturen erfordert. In den verschiedenen Kulturen herrschen gegensätzliche Verhaltensweisen, Sprachstile, Normen und Werte, was das Verständnis zwischen den Kulturen erschwert. Das Simulationsspiel mit seiner regelbasierten Interaktion versucht so, reale interkulturelle Kommunikationsbedingungen nachzubilden.

Erfahrungsbasiertes, interkulturelles Lernen

Interkulturelle Simulationsspiele sollen den Teilnehmern die Gelegenheit bieten, kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede am eigenen Leibe durch ihre persönliche Einbindung in den Lernprozess zu erleben (Pedersen & Ivey, 1993). Ihnen liegt somit die Methode des erfahrungsbasierten Lernens (*experiential learning*, in der deutschsprachigen Literatur auch als erfahrungsgestütztes, -geleitetes oder -orientiertes Lernen übersetzt) zugrunde (vgl. Ehnert, 2004; Kinast, 2003; Kumbruck & Derboven, 2005; Thomas et al., 2003; Xue, 2003).

Diese Art des Lernens ermöglicht es, Wissen und Fertigkeiten durch das eigene Handeln in situieren und authentischen Kontexten, welche reale Anwendungsmöglichkeiten widerspiegeln, zu erwerben. Solche Lernumgebungen fördern die aktive und selbstständige Konstruktion von Wissen, indem der Lernende die Konsequenzen seiner Denk- und Handlungsweise direkt erfährt (vgl. Reinmann-Rottmeier & Mandl, 1998). Die Simulation realer Situationen zielt darauf ab, eine maximale Ähnlichkeit zwischen Lernfeld und Funktionsfeld zu erreichen, was einen Transfer des Gelernten gewährleisten soll (vgl. Kammhuber, 2000; Mandl, Prenzel & Grädel, 1992). Der starke Erlebnissfaktor dieser Methode kann bei den Teilnehmern emotionale Reaktionen hervorrufen, die über den kognitiven Transfer von Informationen oder Theorien hinausgehen (Swift & Denton, 2003). Manche Autoren sehen in dieser Methode den Königsweg interkulturellen Lernens, da sie ganzheitlich wirkt (z. B. Graf, 2003; McCaffery, 1986): Sie spricht alle drei Komponenten des Verhaltens an, da der Trainee in den gegebenen Situationen sowohl kognitiv, affektiv als auch behavioral reagieren muss (Gannon & Poon, 1997; Gudykunst & Hammer, 1983; Kolb, 1984). In interkulturellen Situationen zu experimentieren, Erfahrungen zu teilen und ein unmittelbares Feedback auf das eigene Verhalten zu erhalten – all dies unterstützt den Lernenden dabei, sich der kulturellen Determinierung seiner Denk- und Handlungsweisen bewusst zu werden und seine eigene Weltsicht zu hinterfragen (kognitive Komponente). Die unmittelbaren Erfahrungen bringen Gefühle und Einstellungen an die Oberfläche und ermöglichen hierdurch Lernen auf der affektive Ebene (Arthur & Achenbach, 2002). Die Konfrontation sowohl mit den eigenen Emotionen als auch mit denen der anderen Mitspieler verlangt vom Teilnehmer, einen adäquaten Umgang mit den Gefühlen zu finden und angemessenes Verhalten im interkulturellen Kontakt zu entwickeln (Graf, 2003). Im Idealfall erkennt der Trainee, dass in der Realität genauso wie im Simulationsspiel je nach kulturellem Hintergrund des Gegenübers ein anderes Verhalten angebracht ist (Verhaltenskomponente) (Graf, 2003).

Erfahrungsbasiertes Lernen bietet somit Anreize zur Perspektiventransformation, indem herkömmliche Sichtweisen hinterfragt und neue Verhaltensweisen ausprobiert werden. Im interkulturellen Kontext kann die Methode demzufolge insbesondere dafür genutzt werden, das interkulturelle Bewusstsein zu steigern, dem Lernenden dabei zu helfen, Perspektiven-

übernahme und Empathie zu entwickeln, die persönlichen Einstellungen hinsichtlich kultureller Diversität anzusprechen und einer ethnozentrischen Weltsicht entgegenzuwirken (Arthur & Achenbach, 2002; Hofstede et al., 2002; Pedersen und Ivey, 1993; Pope-Davis et al. 1997; Ridley & Lingle, 1996).

Der Experiential-Learning-Cycle nach Kolb

Es existieren zahlreiche didaktische Modelle, die aus der Methode des erfahrungsbasierten Lernens hervorgegangen sind. Häufig werden sie anhand von Lernzyklen konzipiert und dargestellt (für einen Überblick über verschiedene Lernzyklen vgl. Juch, 1983). Der bekannteste ist hierbei der Experiential Learning Cycle (ELC) von Kolb (1984), welcher auch in der interkulturellen Trainingsforschung und -praxis angewendet wird. Der ELC stellt einen geeigneten Ansatz zur Organisation von Trainingsverläufen sowie zur Erläuterung erfahrungsbasierter Lernprozesse dar und wird daher von verschiedenen Forschern und Praktikern herangezogen, um Simulations- und Rollenspiele zu entwickeln (z. B. Fowler & Blohm, 2004; Kriz & Nöbauer, 2003; Levy, 1995; McCaffery, 1986, Pusch, 2004).

Kolb (1984) beschreibt den ELC in seinem Standardwerk zur Theorie des erfahrungsorientierten Lernens als vierstufigen Prozess. Er bezeichnet in diesem Zusammenhang Lernen als „the process whereby knowledge is created through the transformation of experience“ (Kolb, 1984, S. 38.). Die reine Erfahrung stellt seiner Meinung nach keinen Wissensgewinn dar, sondern wird dazu erst durch eine aktive, konstruierende Transformation. Das besondere am ELC ist laut Kolb, dass er eine ganzheitliche Lerntheorie darstellt, die Erfahrung, Wahrnehmung, Kognition und Verhalten vereint. Er ist der Ansicht, dass Lernen am besten durch einen mehrstufigen, integrativen Prozess gefördert wird. Der vierphasige Verlauf des ELC ist in Abbildung 1 grafisch dargestellt und wird untenstehend erläutert.

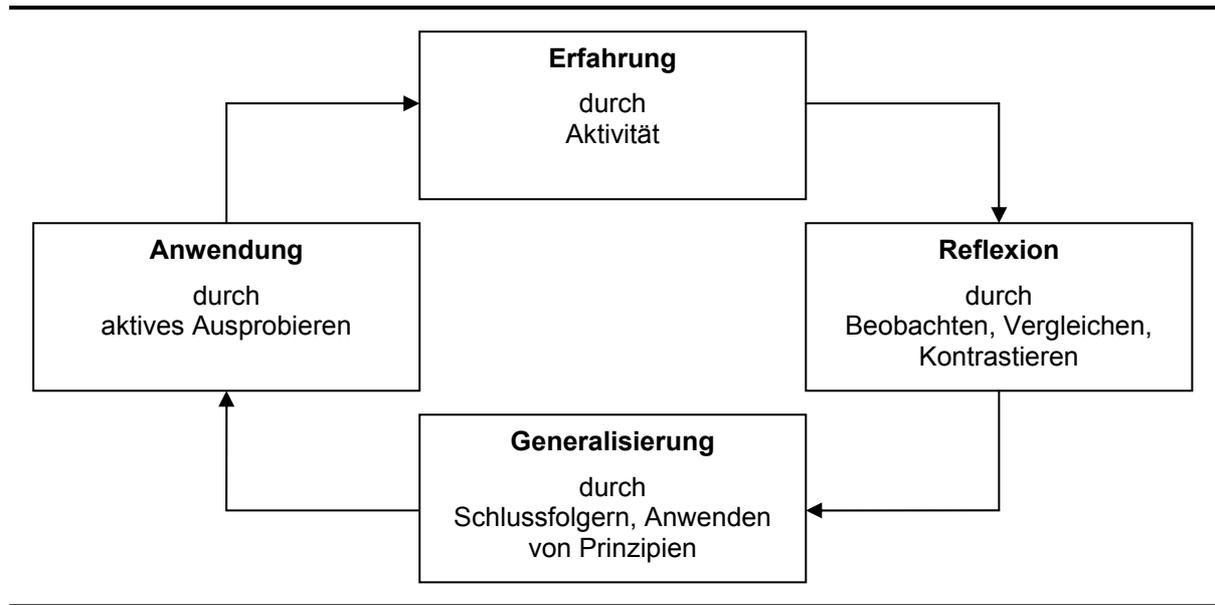


Abbildung 1: Experiential Learning Cycle angelehnt an Kolb (1984) und McCaffery (1986)

In der ersten Phase führen aktives Handeln und die erlebten Konsequenzen dieses Verhaltens zu konkreten und unmittelbaren *Erfahrungen* (Kriz & Nöbauer, 2003). Diese bilden den Ausgangspunkt des erfahrungsbasierten Lernens (Levy, 1995). McCaffery (1986) und Levy (1995) definieren den Aktivitätsrahmen zur Erfahrungsbildung im Zusammenhang mit dem interkulturellen Training allerdings sehr breit und beziehen neben dem Rollenspiel auch Tätigkeiten wie das Bearbeiten von Fallstudien und kritischen Ereignissen oder das Sehen von Filmen ein. Unabhängig von ihrer Beschaffenheit zielen die Erfahrungen darauf ab, zunächst kontextgebundenes, situatives Wissen und Fähigkeiten mit einem konditionalen Bezug zur Anwendungssituation aufzubauen, was später die Anwendbarkeit des Wissens im realen Kontext erleichtert (Niegemann, Hessel, Hochscheid-Maul, Aslanski, Deimann & Kreuzberger, 2004). In Bezug auf das klassische Simulationsspiel umfasst diese erste Phase die Rollenspielaktivität. Die Darsteller versetzen sich in Personen aus verschiedenen Kulturen und lösen in dieser Rolle gemeinsam eine Aufgabe.

Die Erfahrungsphase bildet die Basis für Beobachtungen und *Reflexionen* in der zweiten Phase. Hier findet die kognitive Verarbeitung des Erlebten statt, indem die Aktivitäten und die damit verbundenen emotionalen und kognitiven Reaktionen analysiert werden (Kriz & Nöbauer, 2003; Levy, 1995; McCaffery, 1986). Die Teilnehmer beschreiben ihre Beobachtungen während des Spiels, reflektieren ihre Gefühle und Gedanken – beispielsweise bezüglich ineffektiver Kommunikationsmuster – und diskutieren den Verlauf der Aktivität oder die Ursachen und Folgen von Konflikten (Kriz & Nöbauer, 2003).

In der Phase der *Generalisierung* ziehen die Teilnehmer aus ihren Erlebnissen Schlussfolgerungen für die Realität (Levy, 1995). Dabei erarbeiten sie einerseits relevantes Theoriewissen und integrieren ihre Beobachtungen und Reflexionen in diese allgemeinen Annahmen.

Andererseits leiten sie neue Konzepte und Hypothesen aus den Beobachtungen und Reflexionen ab, die sich auf das wahre Leben übertragen lassen (Bruschke, Gartner & Seiter, 1993; Kolb, 1984; McCaffery, 1986).

In der letzten Phase der *Anwendung* versuchen die Trainees, das Gelernte umzusetzen und in ihr Leben zu integrieren. Hierbei sollen sie die erarbeiteten Theorien, Hypothesen und Konzepte aktiv ausprobieren und überprüfen. Dieses planvolle Anwenden kann sowohl in realen Situationen als auch in weiteren simulierten Lernumgebungen stattfinden (Levy, 1995; McCaffery, 1986). Damit schließt sich der Lernzyklus, da die Anwendung gleichzeitig auch eine neue Erfahrung darstellt.

Die besondere Bedeutung des Debriefings in interkulturellen Simulationsspielen

Die letzten drei Phasen des ELC werden im Zusammenhang mit Simulationsspielen als Debriefing bezeichnet. Es beinhaltet die systematische Reflexion und Analyse der Geschehnisse sowie die Generalisierung und Anwendung des Gelernten und dient somit der Manifestierung der Lernziele (Lederman, 1992; Peters & Vissers, 2004; Steinwachs, 1992). Es findet in der Regel in Form eines mündlichen Austauschs zwischen den Teilnehmern und dem Trainer statt (vgl. Kriz & Nöbauer, 2003; Pedersen & Ivey, 1993).

Da Simulationsspiele häufig sehr aufregend und verwirrend sind, bei starker Verunsicherung jedoch negative oder unerwünschte Effekte drohen, kommt dem Debriefing eine zentrale Bedeutung zu (Bredemeier & Greenblat 1981; McCaffery, 1986). Die Aufgabe des Trainingsleiters besteht darin, das Erregungsniveau der Teilnehmer wieder auf ein moderates Level zu bringen und eine Desensibilisierung herbeizuführen (Peters & Vissers, 2004). Der Erfahrungsaustausch in der Großgruppe soll zeigen, dass die erlebten Emotionen universale Prozesse darstellen, welche die meisten Personen teilen, wenn sie sich in einer kulturellen Überschneidungssituation mit einem fremden Orientierungssystem auseinandersetzen. Zur Erfahrungsaufbereitung werden zunächst die Ereignisse besprochen und analysiert (Petranek, Corey & Black, 1992). Am Beispiel konkreter Begebenheiten während des Spiels wird der Zweck der Simulation erörtert. Es werden Parallelen zur Realität gezogen, um anhand von Ähnlichkeiten und Unterschieden zu verdeutlichen, welche Relevanz die Erlebnisse für das wahre Leben haben. Insbesondere die Lernenden selbst werden aufgefordert, mögliche Verbindungen zwischen dem Spiel und der Realität aufzudecken (Peters & Vissers, 2004).

Theoretische Konzepte wie Kulturschock, kulturelles Orientierungssystem oder Perspektivenübernahme sollen auf das Erlebte angewendet werden und als Erklärung für das Denken, Fühlen und Handeln in der Situation dienen (Bruschke et al., 1993). Erst das Wissen über Theorien und Prinzipien macht es möglich, Kenntnisse oder Fertigkeiten, die in einem bestimmten Kontext erlernt worden wurden, auf andere Situationen zu übertragen (Bhawuk &

Triandis, 1996a). Die Theorien liefern zudem die grundlegende Struktur, die für die Organisation des neuen Wissens erforderlich ist (Kumbruck & Derboven, 2005). In einem letzten Schritt gilt es zu erarbeiten, wie man sich in zukünftigen realen Situationen verhalten wird und wie man das Gelernte in diesen Situationen anwenden kann (Steinwachs, 1992).

2.2.2 Simulationsspiele mit synthetischen Kulturen von Paul Pedersen

Das interkulturelle Simulationsspiel mit synthetischen Kulturen stellt eine besondere Umsetzung der Simulationsspielmethode dar, bei der die Teilnehmer Personen aus erfundenen Kulturen spielen. Die Verwendung dieser künstlichen Kulturen hat sich bereits in vielen verschiedenen Umsetzungen bewährt (z. B. Butler, 1996; Hofner Saphiere, 1995; Hofstede, 1996, 1997a, 1997b; Hofstede & Pedersen, 1999; McKay, 2000; Neves & Sanyal, 1992; Shirts, 1995; Swift & Denton, 2003). Sie bringt einige Vorteile gegenüber dem Einsatz realer Kulturen mit sich, die weiter unten noch dargelegt werden. Von besonderem Interesse für diese Arbeit sind die Simulationsspiele mit synthetischen Kulturen von Paul Pedersen, welche er für sein *Synthetic Culture Laboratory* (SCL) entwickelt hat (vgl. Hofstede et al., 2002; Pedersen, 2004; Pedersen & Ivey, 1993).

Synthetische Kulturen von Pedersen

Im Gegensatz zu vielen anderen synthetischen Kulturen (z. B. Jameson, 1993; Robinson, Lewars, Perryman, Crichlow, Smith & Vignoe, 2000; Tomcho & Foels, 2002) zeichnen sich die von Pedersen durch eine fundierte theoretische Grundlage aus (vgl. Hofstede et al., 2002; Hofstede & Pedersen, 1999; Pedersen & Ivey, 1993). Sie basieren auf dem Kulturmodell von Hofstede (→ Abschnitt 2.1.1), wobei sich jede Kultur auf jeweils eine extreme Ausprägung einer der Dimensionen des Kulturmodells bezieht. Es existieren somit insgesamt zehn synthetische Kulturen (vgl. Hofstede et al., 2002; Hofstede & Pedersen, 1999). Je zwei Kulturen, welche die Extrempole derselben Dimension verkörpern, stehen zu einander in Kontrast. Hingegen weisen die Kulturen verschiedener Dimensionen durchaus auch Ähnlichkeiten auf. Demzufolge ist es möglich und beabsichtigt eine gemeinsame Basis (*common ground*) zwischen den Mitgliedern der verschiedenen synthetischen Kulturen zu finden (Pedersen, 2004). Ein Simulationsspiel mit diesen künstlichen Kulturen orientiert sich somit am sozialtheoretischen Konzept der multiplen kulturellen Realitäten (Hofstede & Pedersen, 1999).

Im klassischen SCL von Pedersen (2004) kommen nur vier der zehn synthetischen Kulturen zum Einsatz. Sie basieren auf den ersten vier Dimensionen des Kulturmodells: Eine der Kulturen ist durch eine extrem hohe Machtdistanz geprägt; eine weitere kennzeichnet die Vermeidung von Unsicherheit; in der dritten wird durch spezifische Werte und Verhaltens-

weisen die Maskulinität betont; die vierte Kultur repräsentiert Individualismus. Um die Rollenskripte mit Leben füllen zu können, beinhalten sie Werte, Überzeugungen und Verhaltensnormen, welche der Kultur eine kohäsive Identität verleihen (→ Anhang B). Die Kulturen sollen sowohl kontrastierende als auch kongruente Perspektiven zwischen den vier synthetischen Kulturen garantieren (Hofstede et al. 2002, Pedersen, 2004; Pedersen & Ivey, 1993).

Pedersen und Ivey (1993) sind überzeugt, dass das interkulturelle Training mit synthetischen Kulturen eine geeignete Methode darstellt, um kulturelle Diversität zu erfahren. Die Autoren nennen in diesem Zusammenhang einige Vorteile, die der Einsatz von theoriebasierten, künstlichen Kulturen in interkulturellen Trainings mit sich bringt (vgl. auch Hofstede & Pedersen, 1999; Hofstede et al., 2002). So stehen künstliche Kulturen beispielhaft für reale, verzichten dabei aber auf deren überwältigende Komplexität, was für eine Anwendung im Lernkontext eines interkulturell Unerfahrenen von Vorteil sein dürfte. Kulturelle Werte und Normen können durch die Aufstellung klarer Regeln operationalisiert werden, die wesentlich einfacher und schneller zu erlernen sind als reale Kulturstandards, jedoch komplex genug sind, die Teilnehmer herauszufordern. Zudem ist es weniger riskant, mit den künstlichen Kulturen umzugehen und über sie zu diskutieren, da keine Stereotype über reale Kulturen gebildet werden können. Aufgetretene Konflikte zwischen den Kulturen während des Simulationsspiels werden weniger wahrscheinlich negative Konsequenzen für die reale interkulturelle Kommunikation haben. Ausgehend von den recht extremen Formen der synthetischen Kulturen kann der Trainer im Debriefing erläutern, wie Menschen Stereotype in echten Kulturen vermeiden können. Hierbei muss er klären, dass echte Kulturen wesentlich facettenreicher sind, weshalb sie differenzierter betrachtet werden sollten. Speziell für die synthetischen Kulturen von Pedersen gilt, dass die ihnen zugrundeliegenden Dimensionen in unterschiedlicher Ausprägung in jeder Kultur existieren, weshalb die Spielerfahrung besonders gut auf den Umgang mit realen Kulturen übertragbar ist. Durch das Modell von Hofstede kann die Diversität realer Kulturen einfach und effektiv dargestellt werden. Zudem können die Teilnehmer es nutzen, um ihre Beobachtungen in realen interkulturellen Kommunikationssituationen zu analysieren und die Dimensionen in den verschiedenen Kulturen zu identifizieren (Hofstede et al., 2002; Hofstede & Pedersen, 1999; Pedersen & Ivey, 1993).

Es existieren mittlerweile zahlreiche Simulationsspiele, die sich der synthetischen Kulturen von Pedersen bedienen. Sie unterscheiden sich in erster Linie in der Rollenspielaufgabe und dem situativen Kontext (vgl. Hofstede, 1996, 1997a, 1997b; Hofstede et al., 2002; Hofstede, Walczuch, Bennik, Bots & de Vreede, 1999; Pedersen, 2004). Den Ursprung all dieser Spielvarianten stellt allerdings SCL dar. Auch der didaktische Aufbau des CAT wurde in Anlehnung an dieses Simulationsspiel entwickelt, was eine genauere Betrachtung der Methode erforderlich macht.

Das Synthetic Culture Laboratory

Das SCL richtet sich laut Hofstede et al. (2002) an alle Personen, die Interesse an interkultureller Kommunikation haben. Aufgrund seiner sensibilisierenden Wirkung ist es insbesondere für Personen geeignet, die auf diesem Gebiet bisher nur wenig Erfahrung gemacht haben und sich daher noch auf einer der ersten Stufen im interkulturellen Lernprozess befinden (→ Abschnitt 2.1.4). Die Dauer des Spiels ist variabel und kann zwischen zwei und acht Stunden betragen. Die Aufgabe oder Problemstellung, welche in den Rollenspielen bearbeitet wird, kann frei gewählt werden, sie sollte aber dem Erfahrungskontext der Teilnehmer entsprechen und nur in einer Gruppeninteraktion lösbar sein (Hofstede et al., 2002). Zwar beziehen sich Pedersen und seine Kollegen in ihren Ausführungen nicht explizit auf den ELC, dennoch lässt sich der Ablauf des SCL anhand eines Lernzyklus beschreiben (→ Abb. 2).

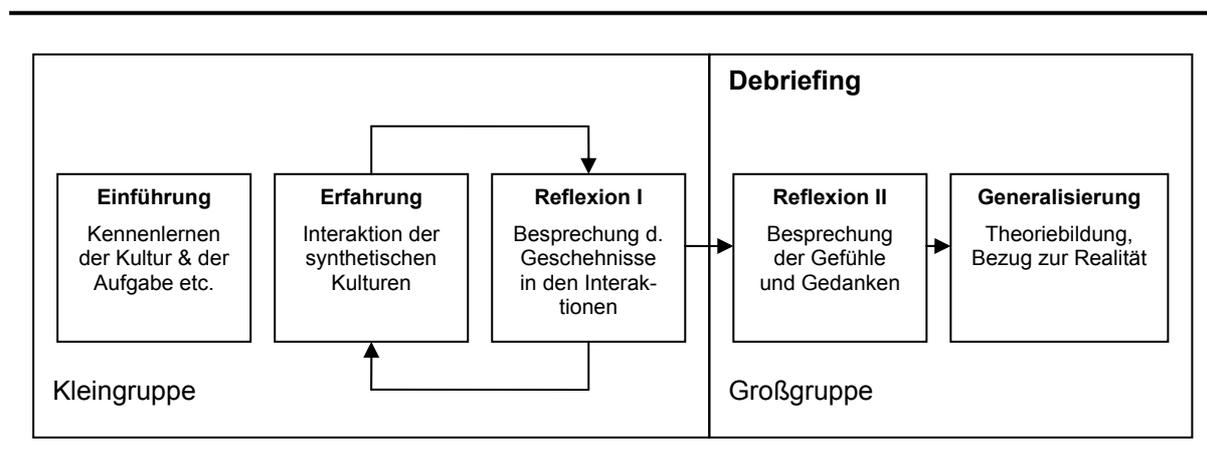


Abbildung 2: Experiential Learning Cycle des Simulationsspiels von Pedersen

Dem eigentlichen Lernzyklus geht zunächst eine Einführungsphase voraus, in der sich die Teilnehmer auf die Rollenspiele vorbereiten. Wenn die Simulationsteilnehmer mit ihrer Kultur und der Simulationsaufgabe vertraut sind, beginnt die Erfahrungsphase, in der zeitgleich jeweils zwei der vier künstlichen Kulturen aufeinandertreffen. Nachdem die Teilnehmer versucht haben, gemeinsam die Aufgabe zu lösen, verlassen sie ihre Rollen und reflektieren über die Geschehnisse. Die Interaktion zwischen den Kulturen und die Reflexion derselben werden zwei weitere Male wiederholt, bis jede der vier Kulturen mit allen anderen interagiert hat. Die Darbietung dieser multiplen Lernkontexte hat vor allem zwei Vorteile: Einerseits können die Teilnehmer in jeder neuen Kontaktsituation ihre Erfahrungen aus den vorherigen Treffen sowie ihre Erkenntnisse aus den Diskussionen überprüfen und umsetzen; andererseits werden durch die Interaktion mit verschiedenen Kulturen die Vielfalt kultureller Systeme und die

Komplexität der interkulturellen Kommunikation deutlicher als in einem bikulturellen Kontext.

Im Anschluss an die Interaktionen findet das gemeinsame Debriefing mit allen Teilnehmern statt. Hier reflektieren zunächst alle Teilnehmer, was sie gelernt haben und was ihnen davon im wahren Leben helfen könnte. Anschließend generalisieren sie ihre Erkenntnisse, indem sie einen Bezug zur Realität herstellen relevante Theorien erarbeiten – insbesondere das Modell von Hofstede. Wie bei den meisten Simulationen endet der Durchlauf nach dieser Phase, eine Anwendungsphase ist in diesem Rahmen nicht vorgesehen. Um eine Erweiterung und Konsolidierung des Gelernten zu ermöglichen, schlagen Pedersen und Ivey (1993) allerdings vor, dem Rollenspiel eine Reihe weiterer Simulationen anzuschließen, die den zyklischen Lernprozess weiterführen.

2.2.3 Wirkungsweise und Effekte interkultureller Simulationsspiele

Um ein Trainingsmodul in Anlehnung an ein interkulturelles Simulationsspiel zu entwickeln, ist es notwendig, sich mit der Wirkungsweise und den Effekten dieser Methode auseinanderzusetzen. Es sind daraus die Anforderungen an das neue didaktische Modell abzuleiten. Wie erläutert, dient das interkulturelle Simulationsspiel in erster Linie der Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede, für die Auswirkung von Kultur auf das Denken und Handeln sowie für die Folgen kultureller Unterschiede auf die interkulturelle Kommunikation. Die Förderung des *interkulturellen Bewusstseins* stellt also das übergeordnete Ziel dar (vgl. Arthur & Achenbach, 2002; Hofstede, 1996; Kim & Lyons, 2003; Mills & Smith, 2004). Die Effektivität der Trainingsmethode hinsichtlich dieser interkulturellen Sensibilisierung konnte bereits in mehreren Evaluationsstudien empirisch belegt werden. Pruegger und Rogers (1994) wiesen bei einer qualitativen Untersuchung nach, dass das von ihnen evaluierte Simulationsspiel mit synthetischen Kulturen die interkulturelle Sensibilität steigert, ein Ergebnis, das von Gannon und Poon (1997) bestätigt wurde.

Im interkulturellen Simulationsspiel muss der Lernende in kürzester Zeit in eine neue Kultur eintauchen, indem er eine Person verkörpert, die ihr Denken und Handeln an einem Normen- und Wertesystem orientiert, welches von dem eigenen abweicht. (Hofstede & Pedersen, 1999). Er muss sich in das kulturell geprägte Denken, Fühlen und Handeln des fiktiven Charakters hineinversetzen und seine Denk- und Verhaltensweisen für die Dauer des Rollenspiels nach der synthetischen Kultur ausrichten. Zudem muss er die kulturellen Werte und Einstellungen gegen die anderen Rollenspielpartner verteidigen und Argumente finden, die sein Handeln aus der Sicht der künstlichen Kultur rechtfertigen. Vorübergehend in eine neue Identität zu schlüpfen, ermöglicht dem Lernenden, seine eigene kulturell geprägte Sichtweise für einen Augenblick zu verlassen und die Welt aus dem Blickwinkel einer anderen Kultur zu

sehen (vgl. Hofstede & Pedersen, 1999). Dies verdeutlicht ihm die kulturelle Determinierung seiner eigenen Weltsicht, wodurch er die Überzeugung der apodiktischen Richtigkeit seines eigenen Wertesystems hinterfragen und seine ethnozentrische Denkweise relativieren kann (vgl. Hofstede & Pedersen, 1999; Shirts, 1995). Durch die Konfrontation mit Personen aus anderen Kulturen lernt er, dass neben dem eigenen Orientierungssystem auch noch andere existieren (Hofstede & Pedersen, 1999). Zudem gewinnt er durch die perspektivische Verschiebung neue Einblicke in sein eigenes kulturelles Wertesystem (Pedersen & Ivey, 1993).

Vergleicht man diese Lernprozesse mit dem informellen Lernen (→ Abschnitt 2.1.4), lässt sich dieser Erkenntnisgewinn anhand des DMIS beschreiben. Durch die interkulturelle Sensibilisierung wird der Teilnehmer von einer ethnozentrischen auf die erste ethnorelative Phase geführt, die sich durch Akzeptanz und Wertschätzung kultureller Unterschiede auszeichnet. Die Relativierung der eigenen Weltsicht durch die Teilnahme an einem interkulturellen Simulationsspiel konnte auch empirisch belegt werden. Mills und Smith (2004) wiesen nach, dass die Teilnehmer nach einem Simulationsspiel mit den synthetischen Kulturen von Pedersen ein größeres Verständnis kultureller Relativität aufwiesen. Dieser Effekt zeigte sich auch noch zwölf Wochen nach der Simulation.

Durch die Rollenspielpartner wird der Teilnehmer mit unbekanntem Werten, Normen und Verhaltensweisen konfrontiert, die aus seinem eigenen kulturellen Verständnis heraus nicht eindeutig zu interpretieren sind und für die er spontan keine adäquaten Reaktions- und Handlungsstrategien bereithält. Genau wie im realen interkulturellen Kontakt muss der Teilnehmer Ambiguitätstoleranz aufbringen. Bredemeier, Bernstein und Oxman (1982) sowie Glover, Romero, Romero und Petersen (1978) konnten sogar nachweisen, dass der Umgang mit uneindeutigen Situationen zur Steigerung von Ambiguitätstoleranz nach der Teilnahme an *Báfá Báfá* führte. Aber auch wenn diese ambigen Situationen im Simulationsspiel häufig mit der Realität gleichgesetzt werden, zeigt sich dennoch ein entscheidender Unterschied: Die interkulturelle Erfahrung spielt sich in einem sicheren Trainingsrahmen ab. Dieser ermöglicht es, Erfahrungen zu machen und neue Verhaltensweisen auszuprobieren, ohne direkte negative Konsequenzen befürchten zu müssen (Pedersen & Ivey, 1993). Dass sich der Trainee in der Lernumgebung sicher fühlt, stellt eine zentrale Voraussetzung für seine Bereitschaft dar, sich auf die Situation einzulassen, die eigenen kulturellen Sichtweisen und Vorurteile zu identifizieren und sich darüber bewusst zu werden, wie sehr die eigenen Normen und Werte das Verhalten steuern. Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass zwischen der affektiven Aktivierung und dem Gefühl der Sicherheit ein ausgewogenes Verhältnis besteht (Kim & Lyons, 2003). Diese Erkenntnis steht im Einklang mit Gudykunst's AUM Modell, welches ein mittleres Maß an Angst und Unsicherheit als optimale Voraussetzung erfolgreicher interkultureller Kommunikation und Anpassung definiert (→ Abschnitt 2.1.2). Ist dieses mittlere Niveau in einer Spielsituation gegeben, sollte die Teilnahme als motivierend und ansprechend empfunden

den werden. Einige Forscher konstatieren, dass sich durch eine positiv erlebte Simulation das Interesse an weiteren interkulturellen Erfahrungen dieser Art ebenso steigert wie die Motivation, über andere Kulturen zu lernen und effektivere interpersonale Fertigkeiten zu entwickeln (vgl. Fowler & Blohm, 2004; Hofstede, 1996). Auch dies konnte bereits empirisch belegt werden (vgl. Brusckke et al., 1993; Pruegger & Rogers, 1994). Zudem zeigten Gannon und Poon (1997), dass die Akzeptanz des Simulationsspiels mit synthetischen Kulturen im Vergleich zu einem didaktischen Training (→ Abschnitt 2.1.5) wesentlich höher ausfiel.

Neben den genannten Wirkungen auf kognitiver, emotionaler und motivationaler Ebene kann die Simulation einer interkulturellen Interaktionssituation auch Lerneffekte auf der Verhaltensebene hervorbringen. Um die gemeinsame Aufgabe im Spiel erfolgreich zu bewältigen, müssen die Darsteller eine verträgliche Verhandlungsbasis finden und Verhaltensstrategien entwickeln, welche effektive Kommunikation trotz kultureller Divergenzen ermöglichen. Eine wichtige Spielregel besteht jedoch darin, die Rollenidentität beizubehalten (Pedersen, 2004; Pedersen & Ivey, 1993). Das heißt, der Lernende muss unter Einhaltung seiner Rollenvorgaben angemessen auf die anderen Akteure reagieren. Dadurch kann er neue Kommunikationsstrategien ausprobieren und erhält ein direktes Feedback über die Wirksamkeit dieser Strategien, was die interkulturellen Kommunikationskompetenzen verbessern soll (vgl. Mills & Smith, 2004, Pedersen, 2004).

In der Evaluationsstudie von Gannon und Poon (1997) zeigte sich – den Selbstauskünften der Teilnehmer nach zu urteilen – jedoch lediglich eine geringe, nicht signifikante Steigerung der interkulturellen Kompetenz. Dies könnte damit erklärt werden, dass die Teilnehmer ihre eigene interkulturelle Kompetenz nach dem Simulationsspiel realistischer betrachten, während sie diese vorher zu optimistisch eingeschätzt hatten. Annahmen zum allgemeinen interkulturellen Lernen, die mit diesem Erklärungsversuch in Einklang stehen, formulieren Bhawuk und Triandis (1996a), welche sich auf das Experten-Laien-Modell von Howell (1982) beziehen. Sie bezeichnen Personen, die über keine oder nur wenig interkulturelle Erfahrung verfügen, als Laien. Solche Menschen sind weitestgehend interkulturell inkompetent und sich gleichzeitig ihrer interkulturellen Inkompetenz nicht bewusst. Durch erste Erfahrungen werden die Laien zu Novizen. Sie werden sich dabei ihrer Inkompetenz bewusst. Erst danach können die Novizen durch die Erweiterung ihres interkulturellen Wissens zu Experten werden und interkulturell kompetent handeln. Übertragen auf das Simulationsspiel heißt das, dass dem Laien aufgezeigt wird, dass seine Handlungsfähigkeiten im interkulturellen Umfeld begrenzt sind. Das Simulationsspiel initiiert somit den ersten, unabdingbaren Schritt des interkulturellen Lernens.

Außer den genannten positiven Wirkungsweisen hat die Forschung aber auch negative Effekte nachgewiesen. Obwohl Simulationsspiele die Akzeptanz von Werte- und Kommunikationsunterschieden auf kognitiver und affektiver Ebene erhöhen sollen (Ting-Toomey, 1989),

stellten Bredemeier et al. (1982) fest, dass die Teilnehmer nach einem Simulationsspiel eine geringere Toleranz hinsichtlich kultureller Diversität aufzeigten und diese als weniger angenehm empfanden. Die Forscher selbst führen dies auf eine Verunsicherung durch das Simulationsspiel zurück. Das Wissen um die Existenz verschiedener Weltansichten könnte ihrer Meinung nach gleichzeitig die Verletzlichkeit der eigenen Weltansicht bewusst machen und damit zu einer Bedrohung der kulturellen Identität und des Selbstkonzeptes führen (vgl. auch W. G. Stephan et al., 1999). Eine Bedrohung der physischen oder psychischen Sicherheit einer Person kann zu Verteidigungsmechanismen der eigenen Identität führen, was sich in gesteigertem Ethnozentrismus äußern kann (Kimmel, 1998; Florack et al., 2003; Mills & Smith, 2004). Brusckie et al. (1993) stellten fest, dass ihre Studenten infolge des Spiels verstärkten Dogmatismus⁷ und Ethnozentrismus aufwiesen. Sie erklärten dies mit den allgemeinen Prozesstheorien zum Kulturschock (→ Abschnitt 2.1.4). Demnach wird ein Individuum nach der Phase des eigentlichen Kulturschocks allmählich mit der fremden Kultur vertraut, weshalb die negativen Gefühle wie Angst, Unsicherheit, Frustration und Stress wieder nachlassen und kulturelle Unterschiede eher als Bereicherung gesehen werden (Brusckie et al., 1993). Die Autoren und auch andere Forscher (z. B. Pedersen & Ivey, 1993) nehmen an, dass es in Simulationsspielen mit synthetischen Kulturen durch die Konfrontation mit fremden Kulturen zwar zum Erleben eines Kulturschocks kommt, die Anpassung an die Situation jedoch in der kurzen Zeit nicht erfolgen kann. Diese fehlende Anpassung oder Gewöhnung kann dann zu negativen Einstellungen gegenüber kultureller Diversität und einem gesteigerten Ethnozentrismus führen.

Die Forschung konnte bisher nicht eindeutig klären, wovon es abhängt, ob das Simulationsspiel negative oder positive Effekte hervorbringt. Verschiedene Wissenschaftler konstatieren, dass die Wirkungsweise einerseits stark von bestimmten Persönlichkeitsfaktoren der Teilnehmer – wie Dogmatismus, Ambiguitätstoleranz, Flexibilität, Ich-Stärke, Angst und Unsicherheit etc. – und von ihren Vorerfahrungen mit den Themen des Simulationsspiel abhängt (vgl. Arthur & Achenbach, 2002). Andererseits wird sie von bestimmten situativen Faktoren beeinflusst – wie dem Ausmaß des hervorgerufenen Kulturschocks, der Auslösung affektiver Erregung, der Konflikthaftigkeit der Situation, der Güte des Debriefings oder den Trainerqualitäten (vgl. Bruin, 1986; Brusckie et al., 1993; Kim & Lyons, 2003; Noesjirwan & Bruin, 1989).

⁷ Das Konzept des Dogmatismus wurde von Rokeach (1960) geprägt und geht auf seine Theorie des offenen bzw. geschlossenen Glaubenssystems zurück (Kerlinger & Rokeach, 1966). Rokeach (1954) definiert Dogmatismus „(a) as a relatively closed cognitive organization of beliefs and disbeliefs about reality, (b) organized around a central set of beliefs about absolute authority which, in turn, (c) provides a framework for patterns of tolerance and qualified tolerance towards others“ (S. 195).

2.2.4 Qualitäten und Schwächen interkultureller Simulationsspiele

Ein gravierendes Problem des Simulationsspiels wurde bereits im vorherigen Abschnitt deutlich. Die empirischen Befunde zu seiner Wirkungsweise und Effektivität sind äußerst uneinheitlich. Die Methode weist noch weitere Schwächen aber auch einige Qualitäten auf, die im Folgenden zusammenfassend dargelegt werden, da sie den Ausgangspunkt der Konzeption des CAT bilden. Das CAT soll insbesondere die Vorzüge des erfahrungsbasierten Lernens nutzen, die speziell im Vergleich zu eher passiven, didaktischen Trainingskonzepten deutlich werden. Gleichzeitig sollen die Nachteile der Simulationsspielmethode eliminiert werden.

Ein Vorteil des interkulturellen Simulationsspiels besteht sicherlich im ganzheitlichen Lernen durch diese Methode (→ Abschnitt 2.2.1). Die Lernumgebung dient gleichzeitig als Übungs- und Anwendungsraum (Fowler & Blohm, 2004). Sie ermöglicht eine selbstständige Konstruktion des Wissens in authentischen Kontexten, wodurch die Aneignung von *trägem Wissen* vermieden werden kann, welches in einer Lernumgebung erworben wird und in einer späteren Anwendungssituation nicht umgesetzt werden kann (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999). Die Vermittlung von relevantem Theoriewissen und allgemeingültigen Prinzipien trägt ebenso dazu bei, das Gelernte auf die Realität übertragbar zu machen (Bhawuk & Triandis, 1996a; → Abschnitt 2.2.1).

Evaluationsstudien haben mehrheitlich gezeigt, dass die Teilnahme an Simulationsspielen mit synthetischen Kulturen zur kulturellen Sensibilisierung beiträgt, indem es das Verständnis über die Relativität von Kultur, das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede, die Toleranz von Ambiguität sowie das Interesse an interkultureller Kommunikation steigert (Bruschke et al., 1993; Gannon & Poon, 1997; Mills & Smith, 2004; Pruegger & Rogers, 1994). Dennoch kamen in einigen Studien auch weniger positive, teilweise sogar gegenteilige Effekte zum Vorschein wie vermehrte Intoleranz gegenüber Diversität, ein gesteigertes Sicherheitsbedürfnis oder erhöhter Dogmatismus und Ethnozentrismus. Bredemeier und Greenblat haben bereits 1981 diskutiert, wie schwierig der edukative Wert dieser Methoden zu bestimmen ist. Sie konstatieren, dass die größte Errungenschaft der vergangenen Evaluationen in dem Befund liegt, dass ein Simulationsspiel für jeden Teilnehmer eine andere Erfahrung darstellt. Diese Feststellung scheint auch nach gut 25 Jahren noch Gültigkeit zu besitzen.

Anhand der uneinheitlichen Ergebnisse, die nicht immer auf methodische Mängel oder unterschiedliche Operationalisierungen der Evaluationskriterien zurückzuführen sind, lässt sich ein gravierender Nachteil interkultureller Simulationsspiele erkennen: Die Methode ist aufgrund ihrer hohen Dynamik und Interaktivität recht unbeständig und wenig kontrollierbar. Die Effektivität ist daher sehr unsicher und hängt von verschiedenen personen- und situationsgebundenen Faktoren ab (Bredemeier & Greenblat, 1981; Bruin, 1986; → Abschnitt 2.2.3). Ein Simulationsspiel kann nur dann positive Effekte hervorbringen, wenn sich die Teilnehmer

sicher fühlen und bereit sind, Risiken einzugehen. Herrscht jedoch eine zu geringe Verunsicherung, kann das Training nur eine geringe Wirkung zeigen, da den Teilnehmern die Problematik der interkulturellen Kommunikation gar nicht bewusst wird (Fowler & Blohm, 2004; Pedersen, 2000; → Abschnitt 2.2.3). Des Weiteren spielt die Motivation der Teilnehmer eine Rolle (Bredemeier & Greenblat 1981). Ein unmotivierter oder unkooperativer Teilnehmer kann die gesamte Simulation behindern. Für gewöhnlich stoßen Simulationsspiele bei Personen auf Ablehnung, die einen abstrakten und konzeptuellen Lernstil bevorzugen (Fowler & Blohm, 2004; Swift & Denton, 2003). Deshalb empfehlen Fowler und Blohm (2004) diese Methode insbesondere für Personen die einen aktiven Lernstil favorisieren. Außerdem ist anzunehmen, dass der Erfolg des Spiels stark vom schauspielerischen Talent der Teilnehmer abhängt. Es ist ein sehr zeitaufwendiger und kognitiv anspruchsvoller Prozess, die Kulturen zu verinnerlichen und sie über einen längeren Zeitraum zu spielen (Pedersen, 2000; Swift & Denton, 2003). Möglicherweise erfordert das Spielen einer Rolle so viele kognitive Ressourcen, dass dadurch die bewusste Verarbeitung der interkulturellen Interaktion behindert wird. Zudem bedarf es eines gewissen Ausmaßes an Perspektivenübernahmefähigkeit und Kreativität, die schriftlich dargebotenen Kulturprofile mit Leben zu füllen.

Simulationsspiele sind sehr teuer, zeit- und ressourcenaufwendig. Sie benötigen hoch qualifizierte und erfahrene Trainingsleiter, um ein erfolgreiches Debriefing zu gewährleisten und das Gelernte zu konsolidieren (Pedersen, 2000). Zudem sind sie nur als Gruppentraining mit mindestens acht Teilnehmern durchzuführen. Dem gegenüber stehen die Anforderungen, die insbesondere von Berufstätigen und Unternehmen an Lernumgebungen gestellt werden: Sie sollen unabhängig sein von zeitlichen, räumlichen und personellen Gegebenheiten und dabei selbstgesteuertes und selbstkontrolliertes Lernen ermöglichen (→ Einleitung).

Aus diesem Grund wurde mit dem CAT eine computergestützte Lernumgebung zur interkulturellen Sensibilisierung konzipiert, die sich die Vorzüge des Simulationsspiels mit synthetischen Kulturen zu Nutze macht, Mängel jedoch weitestgehend ausgrenzt. Um den theoretischen Hintergrund des CAT in Hinblick auf das computerbasierte Lernen (Computer-Based Training) darzustellen, handelt das nächste Kapitel – zunächst unabhängig vom interkulturellen Lernen – von den Gestaltungsmerkmalen und didaktischen Grundlagen des computerunterstützten Lernens.

2.3 Theoretische Grundlagen computergestützter Lernumgebungen

Das computerunterstützte Lernen (CUL) stellt auf den ersten Blick sicherlich einen Gegensatz zum interkulturellen Simulationsspiel dar. Insbesondere computerbasierte Trainingsprogramme, die über keine Chat- oder sonstige Kommunikationsfunktion verfügen, haben zunächst wenig mit Rollen- und Simulationsspielen gemeinsam. Die Kommunikation findet hier ausschließlich zwischen dem Lernenden und dem Computer statt, während im Rollenspiel mehrere Personen miteinander kommunizieren und zudem ein Trainingsleiter anwesend ist, der instruktionale Hilfestellung gewähren kann. Auch in vielerlei anderen Hinsichten unterscheiden sich die Methoden gravierend. Betrachtet man sie jedoch unter lerntheoretischen Gesichtspunkten, lassen sich auch Gemeinsamkeiten erkennen. Beide Ansätze schaffen Lernumgebungen, die den Lernansprüchen aus konstruktivistischer Sicht gerecht werden. Nicht nur das Simulationsspiel, sondern auch das computergestützte Lernen kann erfahrungsbasiertes Lernen ermöglichen.

Aufgrund der vielseitigen Einsatzmöglichkeiten des Computers beim Lehren und Lernen und der vielfältigen Erscheinungsformen computerunterstützter Lehr-/Lernsysteme existieren in der Literatur entsprechend zahlreiche deutsch- und englischsprachiger Begriffe. All zu oft werden diese jedoch thematisch nicht klar voneinander abgegrenzt sondern mehr oder weniger synonym verwendet (Kammerl, 2000). Im Kontext von Lehren und Lernen erfüllt der Computer jedoch sehr verschiedene Funktionen. Er kann der Lernorganisation dienen (*Computer-Managed Instruction*), er kann Lernhilfen bereitstellen (*Comuter-Assisted Instruction*), und er kann als primäre Form der Instruktion dienen (*Computer-Based Training*). Einen gleichwertigen „Ersatz“ für konventionelle, personengestützte Instruktion stellt der Computer eigentlich nur in Form des Computer-Based Training (CBT) dar. Dabei findet die Informationsvermittlung anhand entsprechender Lernsoftware (*Teachware*) statt (Seel & Dörr, 1997, S. 130). Laut Lang und Pätzold (2002) ist (das) CBT die meistverbreitete Form des multimedialen Lernens und ist, da das CAT auf dieser Lernform basiert, auch im Rahmen dieser Arbeit von primärem Interesse.

Im folgenden Kapitel werden verschiedene Konzepte sowie die grundlegenden Gestaltungskomponenten des CBT vorgestellt (→ Abschnitt 2.3.1) und auf die didaktischen und lerntheoretischen Grundlagen eingegangen (→ Abschnitt 2.3.2). Ein weiterer Abschnitt behandelt die Funktion von Video als multimodalem Instruktionsmedium (→ Abschnitt 2.3.3). Ein Überblick über den aktuellen Stand von computer- und videounterstützten Bildungsmaßnahmen im Rahmen des interkulturellen Lernens, soll letztlich das CUL und das interkulturelle Lernen miteinander verzahnen (→ Abschnitt 2.3.4).

2.3.1 Konzepte, Struktur und Gestaltungskomponenten

Im Zusammenhang mit dem CUL wird der Computer als Instruktionsmedium verstanden. Er ermöglicht die Realisierung einer multimedialen Lernumgebung und die Übermittlung von Lerninhalten, indem er unterschiedliche Informationsarten wie Texte, Diagramme, Animationen, Bilder, Video und Audio zusammenführt (Klimsa, 2002; Lang & Pätzhold, 2002; Wambsganß, Eckert, Latzina & Schulz, 1997).⁸ Allerdings sind für den Lernerfolg Anzahl und Art der Medien weniger wichtig als die instruktionale Strategie (Weidenmann, 2002a, Eigler, 1997). Für den Erfolg des Lehrens und Lernens sind insbesondere der Inhalt und die Organisation des Lehrangebots sowie die dabei verwendeten Arten der Informationsdarbietung entscheidend (Mayer, 2001). Die in der Literatur am häufigsten zitierten methodischen Konzepte computerbasierter Instruktionsstrategien werden im Folgenden vorgestellt.

Methodische Konzepte

Allgemein wird bei Lernsoftware zwischen *Drill-and-Practice-Programmen*, *tutoriellen Programmen/Systemen*, *adaptiven Programmen/Systemen*, *intelligenten tutoriellen Programmen/Systemen* und *Simulationen* unterschieden (Kammerl, 2000; Seel & Dörr, 1997; Weidenmann, 2001). Die verschiedenen Formen des CBT divergieren in ihrer Methodik teilweise grundlegend und sind eng mit den jeweils zugrundeliegenden Lerntheorien verbunden (Kammerl, 2000). Weidenmann (2001) konstatiert jedoch, dass viele Trainingsprogramme keiner bestimmten Form des CBT zugeordnet werden können, da sie Merkmale verschiedener Typen vereinen. Die Modelle sind eher als Grundmethoden zu sehen, deren Kombination nicht nur möglich sondern auch sinnvoll ist (vgl. Baumgartner & Payr, 1994; Kammerl, 2000). Wie noch zu zeigen ist, stellt auch das CAT keine methodische Reinform dar, sondern bedient sich verschiedener Konzepte. Aufgrund der Relevanz dieser Grundkonzepte für die vorliegende Arbeit, werden sie im Folgenden kurz skizziert.

Drill-and-Practice-Programme sind die didaktisch einfachsten Systeme (Weidenmann, 2001). Sie basieren vorwiegend auf dem Lernmodell des operanten Konditionierens, den behavioristischen Vorstellungen zur Festigung von Verhaltensweisen durch unmittelbare positi-

⁸ Für die Wissenschaft muss eine multimediale Lernumgebung allerdings differenzierter betrachtet werden, und zwischen den Kategorien der technischen Multimedialität, der Multicodierung (d.h. den Darstellungsaspekt betreffend) und der Multimodalität (d.h. den Rezeptionsaspekt betreffend) unterschieden werden (Mayer, 2001; Schnotz, 2006; Weidenmann, 2002a). „Technische Multimedialität“ bezieht sich hierbei auf unterschiedliche Speicher- und Präsentationstechnologien: Verschiedene Geräte (z. B. PC und Videorekorder) kommen für die Informationsvermittlung zum Einsatz. (Schnotz, 2006). Der Begriff „Multicodierung“ beschreibt die Verwendung unterschiedlicher Symbolsysteme bzw. Codierungen: Darstellungsformen wie Texte und Bilder werden zur Informationsvermittlung kombiniert (Schnotz, 2006). „Multimodalität“ bezieht sich auf den Rezeptionsaspekt der Informationsvermittlung (Schnotz, 2006): Es werden verschiedene Sinnesmodalitäten angesprochen (Weidenmann, 2002a).

ve Verstärkung (Issing & Klimsa, 2002b; Weidenmann, 2001). Sie eignen sich beispielsweise für den Erwerb automatischer Fertigkeiten (z. B. Vokabellernen), da sie das Gelernte durch Wiederholungen festigen (Kammerl, 2000; Weidenmann, 2001). Derartige Programme enthalten einen Pool randomisiert präsentierter Übungselemente (z. B. Vokabeln), welche erlernt oder automatisiert werden. Der Lernende erhält nach jeder Teilaufgabe ein Feedback (richtig oder falsch) und am Schluss einen Gesamtwert über sein Abschneiden (Anzahl der Fehler) (Weidenmann, 2001).

Tutorielle Systeme stellen eine Weiterentwicklung der Drill-and-Practice-Programme dar. Sie bedienen sich der programmierten Unterweisung und sind in der Regel linear aufgebaut. Die Ablaufsteuerung wird primär durch das System bestimmt. Teilweise sind auch Verzweigungen möglich, welche jedoch selten durch die Analyse der Lernereingaben bestimmt werden (Kammerl, 2000; Seel & Dörr, 1997). Die programmierte Unterweisung ist durch einen geringen Grad an Interaktivität gekennzeichnet und wird daher als expositorisch bezeichnet (Kerres, 1998). Auch diese Programme folgen dem Behaviorismus und dienen dem Aufbau von deklarativem Wissen (Kammerl 2000; Weidenmann, 2001). Der Lernstoff ist dabei in kleine Einheiten (Frames) unterteilt. Zu jedem Frame muss der Lernende eine Frage beantworten, auf die er unmittelbar ein Feedback erhält. Ist die Frage falsch beantwortet, muss er zur Informationspräsentation zurückkehren, ist sie richtig, wird er zum nächsten Lernschritt geleitet (Kammerl, 2000; Weidenmann, 2001).

Bei adaptiven Systemen werden die Lernschritte durch eine differentielle Lerner- bzw. Fehlerdiagnose gesteuert und individuell festgelegt (Leutner, 2002). In dieser Individualisierung besteht ein häufig genannter Vorteil computergestützter Systeme (Kammerl, 2000), da Lernen nach gängiger kognitionspsychologischer Auffassung als ein individuell und automatisch ablaufender Prozess verstanden wird, bei dem Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen erworben und verändert werden (Leutner, 2002). Die Individualisierung soll durch die Adaptierbarkeit⁹ (Makroadaption) und Adaptivität¹⁰ (Mikroadaption) gewährleistet werden (Weidenmann, 2001). Die Makroadaption berücksichtigt überdauernde Merkmale des Lernenden – beispielsweise eine Vorliebe für Bilder oder Texte – oder kognitive Stile. Diese Parameter werden vorher eingestellt und bleiben während der gesamten Dauer des Programms bestehen (Weidenmann, 2001). Bei der Mikroadaption reagiert das Lernprogramm auf diagnostische Ergebnisse, die in kurzen Zeitabständen erhoben werden, wie z. B. die Fehlerqualität bei einzelnen Lernschritten. Adaptive Größen in Lernprogrammen können beispielsweise der In-

⁹ Die Adaptierbarkeit legt fest, „inwieweit ein System auf der Grundlage einer extern vorgenommenen Diagnose durch extern vorgenommene Eingriffe so eingestellt werden kann, dass es dem Unterstützungsgrad der Lernenden möglichst gut entspricht“ (Leutner, 2002, S. 118).

¹⁰ Die Adaptivität eines Systems sagt aus, „inwieweit das System selbst in der Lage ist, den Unterstützungsbedarf der Lernenden zu diagnostizieren und das Ergebnis der Diagnose in geeignete, angepasste Lehrtätigkeit umzusetzen“ (Leutner, 2002, S. 118).

struktionsumfang, die Schwierigkeit der Aufgaben, der Instruktionsweg oder auch Hilfestellungen sein (Leutner, 2002).

Eine Weiterentwicklung der adaptiven Systeme stellen die intelligenten tutoriellen Systeme (ITS) dar. Sie basieren auf Methoden der künstlichen Intelligenz – auf Expertensystemen und Spracherkennung – womit sie den herkömmlichen tutoriellen Ansatz ergänzen und flexibilisieren (Kammerl, 2000; Weidenmann, 2001). „Die Idealvorstellung dieses Ansatzes ist ein Lernprogramm, das selbst lernt und sich immer besser auf die spezifischen Interessen, Gewohnheiten usw. des einzelnen Lernenden einstellt“ (Weidenmann, 2001, S. 456). Das Programm trifft selbstständig die Entscheidungen über den Lernweg, wovon der Lernende nichts wahrnehmen soll (Weidenmann, 2002).

Simulationen gehen von einer konstruktivistischen Sichtweise des Lernens aus. Sie sind laut Schulmeister (1997) im allgemeinen Sinne „dynamische Modelle von Apparaturen, Prozessen und Systemen“ (S. 375). Grundsätzlich wird bei diesen Lernprogrammen zwischen Entscheidungs-, Anwendungs- und Verhaltenssimulationen unterschieden (Euler, 1992). Während es sich bei der Entscheidungssimulation um die Analyse und Veränderung mehr oder weniger abstrakter Modelle handelt und die Anwendungssimulation das Ziel verfolgt, die Bedienung technologischer Systeme einzuüben, zielt die Verhaltenssimulation auf die Vorbereitung und Reflexion sozialkommunikativen Handelns ab (Euler, 1992). Der Lernende wird dabei mit einer meist videovermittelten sozialen Problemsituation konfrontiert, die verschiedene Handlungsmöglichkeiten zulässt. Aus diesen Handlungsmöglichkeiten soll er die adäquate auswählen. Anhand weiterer Videoszenen erhält er ein Feedback über die Konsequenzen seiner Entscheidung. Daneben wird er über einen interaktiven Dialog – meist in Form von Multiple-Choice-Fragen – aufgefordert, den Ablauf der sozialen Situation unter der Berücksichtigung der fehlerhaften und richtigen Verhaltensweisen zu reflektieren. Die Simulation eines Realitätsausschnitts, anhand derer mit verschiedenen Verhaltensweisen experimentiert werden kann, eignet sich insbesondere für die Unterstützung explorierenden Lernens. Allerdings sollte der Modellcharakter expliziert und vom Lernenden reflektiert werden (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999). Kritiker beanstanden, dass das Programm notwendigerweise eine Reduktion auf eine beherrschbare Zahl von Verhaltensweisen beinhaltet, von denen in der Regel eine die optimale darstellt (Euler, 1992).

In der Realität offene Situationen werden geschlossen abgebildet, weil CUL letztlich nur solche Alternativen zulässt, auf die das Programm eine Antwort vorgesehen hat. Damit wird nicht die situationsflexible Anpassungsfähigkeit der eigenen Person gefördert, sondern es besteht die Gefahr eines Aufbaus stereotyper Verhaltensweisen, die routinemäßig trainiert und starr praktiziert werden. (Euler, 1992, S. 25)

Der Versuch, diese Problematik im CAT zu lösen, wird im konzeptionell-empirischen Teil erläutert (→ Abschnitt 3.2.3).

Struktur und Gestaltungskomponenten

Anhand der angeführten methodischen Grundkonzepte wird offenkundig, dass es sich beim CBT um sehr verschiedene Instruktionsstrategien handelt. Es finden sich jedoch laut Euler (1992) in allen Varianten auch Gemeinsamkeiten in den grundlegenden Strukturen und Gestaltungskomponenten. Euler (1992) nennt fünf Merkmale, die seiner Meinung nach die Essenz eines CBT bilden.

So enthalten alle Konzepte gewisse Ausprägungen einer *Einführungs- und Abschlussphase*, wobei eingangs in die Thematik und Handhabung des Programms eingeführt wird und abschließend eine Zusammenfassung der wichtigsten Lehrinhalte bzw. ein Fazit erfolgt (Winter, 2002). In jeder Variante existieren Phasen der *Informationspräsentation*, auch wenn diese in den verschiedenen Grundtypen einen unterschiedlichen Stellenwert haben und zum Beispiel bei Simulationen intensiver ausfallen als etwa bei tutoriellen Systemen (Euler, 1992). Letztendlich richten sie sich nach den Inhalten und Zielen der jeweiligen Programme (Winter, 2002). Ein weiteres Charakteristikum des CBT ist die *Interaktivität*. Auch diese fällt in den Programmarten sehr unterschiedlich aus. Sie beschränkt sich bei tutoriellen Systemen auf die Einheit von Frage-Antwort-Rückmeldung, wohingegen sie bei Simulationen weitaus komplexer ausfällt (Euler, 1992). Eine zentrale Komponente, die jedes CBT kennzeichnet, ist die *Ablaufsteuerung*. Sie bewegt sich zwischen den Extrempolen Fremd- bzw. Selbststeuerung (Euler, 1992). Euler (1992) zufolge kann anhand dieser Strukturkomponenten ein Prozessmodell konstruiert werden, dessen Phasen sich in jedem CBT in der für das Programm charakteristischen Ausgestaltung wiederfinden.

Ferner beschreibt Euler (1992) vier Gestaltungskomponenten, die ebenfalls allen Erscheinungsformen des CBT gemeinsam sind. Während seiner Meinung nach die fünf Phasen ein Prozessmodell bilden und als abgrenzbare Gestaltungsschwerpunkte bezeichnet werden können, beschreiben die Gestaltungskomponenten einzelne didaktische Prinzipien, die allesamt in verschiedener Weise auf die Prozessphasen einwirken. Aus diesen didaktischen Prinzipien – der *Präsentationskomponente*, der *Motivationskomponente*, der *Ablaufsteuerungskomponente* und der *Interaktionskomponente* – ergeben sich die besonderen Potentiale des CBT (Euler, 1992). Die Präsentationskomponente bezieht sich auf die Anschaulichkeit (vgl. auch Strzebowski & Kleeberg, 2002). CBT kann auf besonders vielfältige Weise Informationen multimedial präsentieren – etwa mit bewegten Bildern/Videsequenzen etc. – und fördert so die Anschaulichkeit der Inhalte. Die Motivierungskomponente dient nach Euler der Anregung des Lernenden. Die Motivation des Lernenden kann durch unmittelbares Feedback auf Eingaben, Angaben zum Lernfortschritt, freies Experimentieren oder Aspekte der Selbststeuerung gefördert werden. Bei misserfolgsmotivierten Lernenden kann das CUL durch seine Anonymität zum Angstabbau führen. Die Ablaufsteuerungskomponente bezieht sich auf die Individuali-

sierung des Lernens. Es geht einerseits darum, inwieweit der Lernende selbst über die äußeren Rahmenbedingungen – das Wann, Wo und Wie lange – entscheidet und andererseits über das Programm selbst – Ziele, Tempo, Wege oder die Intensität des Lernens – bestimmt. Die Interaktionskomponente sorgt für eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten, was zu einer tiefer greifenden Verarbeitung der Inhalte führen kann (vgl. auch Haack, 2002; Strzebkowski & Kleeberg, 2002). Durch Fragen und Entscheidungsfindungen wird der Lernende zum aktiven und konzentrierten Lernen angeregt (Euler, 1992). Die vier beschriebenen didaktischen Prinzipien sind miteinander verzahnt und nehmen – wenn auch in verschiedenem Ausmaß – Einfluss auf alle Phasen und Bereiche eines CBT (Euler, 1992; Strzebkowski & Kleeberg, 2002).

2.3.2 Didaktische und lerntheoretische Grundlagen

Wie bereits aus der Darstellung der methodischen Konzepte computerbasierter Trainings ersichtlich, werden je nach didaktischen Zielen, Inhalten und Lehr-/Lernbedingungen verschiedene Theorien und Modelle zugrunde gelegt. Diese unterscheiden sich in erster Linie in ihrer lerntheoretischen Verortung, insofern sie auf theoretischen Grundannahmen des Behaviorismus, des Kognitivismus oder des Konstruktivismus fußen. Der Behaviorismus favorisiert primär kleinschrittiges, passiv-rezeptives Lernen mit jeweiligem Feedback. Der Kognitivismus geht vom sinnvoll-rezeptiven Lernen aus, während der Konstruktivismus den optimalen Erkenntnisgewinn durch angeleitet-erkundendes Lernen bis hin zum problemlösenden und entdeckenden Lernen gewährleistet sieht. Bei behavioristisch fundierten Instruktionsformen steht die Vermittlung von Wissen durch Instruktionen des Lehrenden anhand einer deduktiven Vorgehensweise im Vordergrund, in den anderen Lernformen die induktive Vorgehensweise, bei der die Instruktion in erster Linie beim selbstständigen Lernen unterstützen sollen.

Die didaktischen Theorien unterscheiden sich auch hinsichtlich der grundlegenden Ziele des Lernens. Je nachdem, ob die Vermittlung von deklarativem, prozeduralem oder kontextualem Wissen oder eher der Erwerb von kognitiven, psychomotorischen und affektiven bzw. sozial-interaktiven Fertigkeiten im Vordergrund steht, ergeben sich andere Anforderungen an eine Lernumgebung (Issing, 2002). Im Allgemeinen wird Lernen, das sich in erster Linie durch die Vermittlung von Wissen vollzieht, dem Instruktionsparadigma zugeordnet, wohingegen solches, das primär anhand der eigenen Erarbeitung durch den Lernenden erfolgt, dem Problemlösungsparadigma zugeordnet wird (Issing, 2002). Das Instruktionsparadigma basiert insbesondere auf den Annahmen der behavioristischen Psychologie (vgl. Skinner, 1968), und findet seine Umsetzung beispielsweise im programmierten Unterricht. Es wird aber auch durch viele kognitionspsychologische Konzepte wie den Modellen des sinnvollen rezeptiven Lernens nach Ausubel (1968) oder der ITS vertreten (→ Abschnitt 2.3.1).

Dem Problemlöseparadigma liegen insbesondere die entwicklungspsychologischen Theorien Piagets (1977) und die kognitivistischen Theorien Bruners (1966) zugrunde. Heute wird es besonders im Rahmen konstruktivistischer Theorien hervorgehoben (Issing, 2002). Nach konstruktivistischer Auffassung ist Wissen keine Kopie der Wirklichkeit, welche von einer Person zur anderen Person eins-zu-eins weitergegeben werden kann, sondern eine individuelle, prozessuale Konstruktion des Einzelnen (Knuth & Cunningham, 1993; Mandl, Gruber & Renkl, 2002). Die Umwelt und die in ihr enthaltenen Objekte müssen wahrgenommen, erlebt, erfahren und in die bestehende Wissensstruktur integriert werden (v. Glasersfeld, 1987). Lernen ist demnach als selbstständiger, aktiver, konstruktiver und sozialer Prozess zu verstehen, der immer an einen bestimmten Handlungskontext gebunden ist und somit situativ erfolgt (Mandl, Kopp & Dvorak, 2004). Entsprechend fordern Reinmann-Rothmeier und Mandl (1998, 2001), dass die Lernumgebung den Lernenden Situationen anbieten, welche die realen Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten widerspiegeln und eigene Konstruktionsleistungen zulassen. Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang auch von *situierten Lernumgebungen*. Hierbei soll der Lernende „nicht auf einen Anwendungskontext fixiert bleiben, sondern durch multiple Kontexte (und multiple Perspektiven) verschiedene Anwendungsmöglichkeiten des neuen Wissens kennenlernen“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1994, S. 37). Durch die Kontextualisierung soll der Transfer des Gelernten gewährleistet und das Problem des *trägen Wissens* vermieden werden (Mandl et al., 2004; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Diesen Anforderungen an eine Lernumgebung wird das interkulturelle Simulationsspiel mit synthetischen Kulturen gerecht. Auch im CAT sollen diese Gestaltungsleitlinien mit den im Folgenden erläuterten Einschränkungen bzw. Erweiterungen umgesetzt werden.

Zwischen der extremen konstruktivistischen Position und den herkömmlichen, starren Instruktionsansätzen zeichnet sich eine pragmatische Zwischenposition ab, die als *Instruktionales Design der zweiten Generation* bezeichnet wird (Merrill, 1991). Es übernimmt vom Konstruktivismus die Erkenntnis, dass Lernen durch Handeln in komplexen Situationen und Problemräumen große Bedeutung besitzt. Gleichzeitig berücksichtigt es, dass der Lernende adäquate mentale Modelle oder andere elaborierte kognitive Strukturen benötigt, deren Erwerb nur durch Instruktion ermöglicht werden kann, die das erforderliche Wissen explizit darstellt und organisiert (Weidenmann, 1997). Dabei steht der aktive Lernende, nicht die Instruktion im Mittelpunkt. Aus dieser Position ging der Ansatz des *problemorientiertes Lernens* hervor (Mandl et al., 2004; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999). Lernen soll hierbei von Problemstellungen ausgehen, zum Nachdenken anregen und Fragen aufwerfen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999). Dennoch ist zu vermeiden, dass die problemorientierten Lernumgebungen durch fehlende oder mangelnde Anleitung und Unterstützung ineffektiv und beliebig bleiben oder sogar zu unerwünschten Wirkungen führen, indem sie die Lernenden überfordern (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999). Diesen Gefahren ist auch das interkulturelle Simula-

tionsspiel ausgesetzt. Durch das CAT ist daher eine Lernumgebung zu schaffen, die zwar weiterhin das erfahrungsbasierte Lernen in multiplen Kontexten ermöglicht, aber dennoch einen instruktionalen Kontext enthält.

Die instruktionale Unterstützung durch den Lernenden in Form von Modellieren und Anleiten, Unterstützen und Beraten ist von ebenso großer Bedeutung wie die Gewährleistung von Authentizität, multiplen Anwendungskontexten und sozialen Lernarrangements. Der Umgang mit komplexen Aufgaben, die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven sowie Kooperation stellen Wege und Ziele problemorientierten Lernens dar. Solange Anleitung und Unterstützung erforderlich sind, muss sie den Lernenden gegeben werden. (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999, S. 213)

Eine problemorientierte Lernumgebung kann Lernenden einen optimalen Einstieg gewähren, die sich zum ersten Mal mit einem Thema beschäftigen und daher noch keine Vorstellung davon haben, wie die Inhalte mit realen Bedingungen zusammenhängen. In diesen Fällen kann eine problemorientierte Lernumgebung Interesse, Neugier und damit Motivation wecken und einen Einblick in die Anwendungsmöglichkeiten des neuen Wissens bieten (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Dies konnte auch für das Simulationsspiel bereits empirisch belegt werden (→ Abschnitt 2.2.3). Das problemorientierte Lernen ist eng verwandt mit dem Modell erfahrungsbasierten Lernens. Beide didaktischen Grundhaltungen setzen eine hohe Aktivität des Lernenden sowie eigenständige Wissenskonstruktion voraus und verlangen eine Aneignung von Wissen und Fähigkeiten in authentischen Kontexten.

Für die Umsetzung von problemorientierten Lernumgebungen nach dem Instruktionsdesign der zweiten Generation, welches eine Kombination aus offenem Lernangebot mit instruktionalen Komponenten fordert, scheinen multimediale Lernsysteme besonders geeignet. Sie ermöglichen dem Lernenden einerseits, eigene Erfahrungen zu machen, und enthalten zudem frei abrufbare tutorielle Komponenten (Weidenmann, 1997). Ein Instruktionsansatz, der sich multimedialer Lernumgebungen als Umsetzungsmöglichkeit für situiertes Lernen bedient, ist der *Anchored-Instruction-Ansatz* der Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV, 1997, 2000). Laut Reinmann-Rothmeier und Mandl (1998) zeigt insbesondere dieser Ansatz mit seinem video- und computergestützten Elementen, dass die Computertechnologie geeignete Bedingungen herstellen kann, um realitätsnahe Probleme zu bearbeiten, neue Situationen zu erkunden und selbstgesteuert neues Wissen und neue Fertigkeiten zu erwerben. Der Ausgangspunkt der Entwicklung dieses Ansatzes lag in der Beschäftigung mit dem Problem des trägen Wissens (Mandl, Kopp & Dvorak, 2004; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Um dieses Problem zu überwinden, werden die Wissenskonzepte und Fertigkeiten in konkrete, authentische Problemkontexte, so genannte *narrative Anker*, eingebettet. Mit Hilfe dieser geschichtlichen Einbettung soll zunächst das Interesse am Gegenstand geweckt und zudem die Möglichkeit geboten werden, die in den Geschichten angesprochenen Probleme eigenständig und explorativ zu identifizieren, zu definieren und letztendlich selbst

zu lösen (Mandl, Kopp & Dvorak, 2004; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Die Problemsituationen werden videobasiert dargeboten, damit sich die Lernenden ein mentales Modell der Situation bilden können. Zudem werden hierdurch die intrinsische Motivation, die Anschaulichkeit und die Realitätsnähe gefördert. Da die Darbietung videobasierter Problemsituationen auch im CAT eine wichtige Rolle spielt, wird der Einsatz von Video als Instruktionsmedium im folgenden Abschnitt ausführlich behandelt.

2.3.3 Der Einsatz von Video in computerunterstützten Lernumgebungen

Wenn man von Videomaterial im Zusammenhang mit computerunterstützten Multimedia-Anwendungen spricht, dann sind damit elektronisch übermittelte bzw. gespeicherte Filmaufnahmen mit Bild und Ton gemeint. Spätestens seit der Entwicklung der CD-ROM als Speichermedium ist es ohne weiteres möglich, Videosequenzen in computergestützte Lernumgebungen einzubinden (Niegemann et al., 2004). Aber auch bereits vor dem Computerzeitalter hatten Lehrfilme ihren festen Platz in der Mediendidaktik. Laut Saettler (1990) werden sie seit fast 100 Jahren eingesetzt. Das Medium Video lässt sich somit nicht eindeutig den *alten* oder *neuen Medien* zuordnen.

Dem Einsatz von Video als multimediale Informationspräsentation wird in der Literatur eine Reihe von Vorteilen zugeschrieben, die in engem Zusammenhang mit kognitionspsychologischen Modellen der Aufmerksamkeitssteuerung und Gedächtnisspeicherung stehen (vgl. Niegemann et al., 2004; Schwan, 2000; Weidenmann, 2001, 2002a). Wenn es um die Übermittlung detailreicher Informationen geht, ist das Video vor allem der Sprache überlegen, da durch die Verfilmung alles, was das Objektiv der Kamera erfasst, in einer hohen Auflösung abgebildet werden kann. Hinzu kommt, dass die videobasierte Darbietung derzeit am nächsten an die Realität heranreicht, weil sie Form, Farbe, Bewegung und Ton synchron und in Echtzeit wiedergegeben kann. Dadurch ist das technische Medium in der Lage, raumzeitliche Abläufe zu demonstrieren (Niegemann et al., 2004; Schwan, 2000). Insbesondere konkrete Sachverhalte wie soziale Interaktionen oder Bewegungsabfolgen lassen sich durch Video besser veranschaulichen als beispielsweise durch Animationen (Weidenmann, 2002b; Unz, 1998). Die Anschaulichkeit und Authentizität der videobasierten Informationsdarbietung erleichtern nicht nur den Wissenserwerb sondern auch den Transfer des Gelernten (CTGV, 1997). Neben der Umsetzung situativer Lernumgebungen durch narrative Kontexte und authentische Situationen ist es mit Video zudem möglich, dramaturgische Elemente wie Spannung, Unterhaltung oder Überraschung zu realisieren. So kann ein Video Emotionen im Rezipienten auslösen und neben kognitiven auch affektive Inhalte vermitteln (Niegemann et al., 2004). Laut Weidenmann (2001) ist die Fähigkeit von Video, eine Illusion der Realität zu schaffen, in hohem Maße dafür verantwortlich, Änderungen im Denken und Verhalten des Rezipienten

hervorzubringen. Er verweist diesbezüglich auf zahlreiche Forschungsbelege und nennt als Klassiker Banduras Untersuchungen zum Modellernen (vgl. Bandura, 1965, 1979, 1986).¹¹

Der Einsatz von Video als Instruktionsmedium bietet somit vielfältige Möglichkeiten, Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen. Allerdings darf das Medium nicht in einer „Konsumhaltung“ rezipiert werden, sondern muss als Lernchance begriffen werden, bei der angebotene Informationen – z. B. durch die aktiven Verknüpfungen mit Vorwissen – elaboriert werden (Salomon, 1984; zitiert nach Niegemann et al., 2004). Das Video muss folglich funktional in den Gesamtkontext des Lernprozesses integriert werden (Boyle, 1997; zitiert nach Niegemann, et al., 2004). Als Beispiel für eine von vielen verschiedenen Integrationsmöglichkeiten wurde bereits in Abschnitt 2.3.2 der Anchored-Instruction-Ansatz erwähnt. Eine Umsetzung des CBT nach dem Anchored-Instruction-Ansatz, welches gewisse Parallelen zum CAT aufweist, stellt die Lernsoftware *Der persönliche Berater* von IWL Lehrsysteme dar (Schwan, 2000). Das Programm dient dem Erwerb sozialer Kompetenzen im Berufsleben durch situiertes Lernen anhand videobasierter authentischer Beispiele (Schwan, 2000; Weber, Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Durch die Fallorientierung des Programms, die Authentizität sowie den Anwendungs- und Kontextbezug folgt das Programm den Lehr-/Lernansätzen des gemäßigten Konstruktivismus (Weber et al., 1998). In dem Programm werden Videosequenzen eingesetzt, bei denen der Nutzer eine fiktive Person durch ihren Arbeitstag begleitet. Es werden kurze Szenen gezeigt, die jeweils eine Handlungsentscheidung des Protagonisten verlangen (Niegemann, et al., 2004; Weber et al., 1998). Danach ist der Nutzer aufgefordert, stellvertretend für den Akteur im Film durch Multiple-Choice (MC) eine Handlungsentscheidung zu treffen. Anschließend wird eine Folgeszene gezeigt, aus der hervorgeht, welche Konsequenzen das ausgewählte Verhalten nach sich zieht und weshalb die Entscheidung gut oder weniger gut war (Niegemann et al., 2004). Der Nutzer kann hierdurch verschiedene Handlungskompetenzen erwerben und diese in entsprechenden Aufgaben direkt anwenden (Weber et al., 1998). Das Programm wurde von Weber et al. (1998) evaluiert. Es zeigte bei den Anwendern sowohl motivationale als auch kognitive Wirkungen sowie eine große Akzeptanz. Allerdings tritt auch bei dieser Simulation das in Abschnitt 2.3.1 erwähnte Problem auf, dass der Lernende in einem abgeschlossenen Rahmen aus vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten auswählen muss und nur eine richtige Handlungsweise existiert.

2.3.4 Computer- und videounterstützte interkulturelle Trainings

In Anbetracht der vorhandenen Möglichkeiten multimedialer Lernumgebungen, besitzt insbesondere das computerunterstützte Lernen im Bereich des interkulturellen Lernens derzeit noch

¹¹ In diesen Experimenten wurde Kindern ein Modellverhalten entweder real oder anhand von Filmen dargeboten. In beiden Fällen wurde das Verhalten allein durch Beobachtung übernommen.

einen verhältnismäßig geringen Stellenwert. Dies bestätigen auch Fowler und Blohm (2004) in ihrem Überblick über interkulturelle Trainingsmethoden. Die meisten Instruktionsansätze bedienen sich nach wie vor eher herkömmlicher Methoden. Im Folgenden wird ein Überblick über den aktuellen Stand der Trainingsforschung und -praxis im Hinblick auf computerunterstützte Lehr-/Lernformen gegeben. In diesem Zusammenhang werden insbesondere die Verwendung von Video und Filmmaterial in interkulturellen Trainings und das videobasierte CBT berücksichtigt.

Computerunterstütztes interkulturelles Lernen

Möchte man sich einen differenzierten Überblick über computergestützte Bildungsangebote im Bereich des interkulturellen Lehrens und Lernens machen, muss man zunächst zwischen den verschiedenen Inhalten und Zielen interkultureller Trainings sowie zwischen den vielen unterschiedlichen Formen des E-Learnings unterscheiden. Meistens bestehen die Inhalte computergestützter Programme zum interkulturellen Lernen in der Vermittlung von Wissen (Fowler & Blohm, 2004). Dieses Wissen bezieht sich auf eine Landes- bzw. Kulturkunde (vgl. Korhonen, 2003), auf die Kenntnis relevanter theoretischer Konzepte interkultureller Kommunikation (vgl. Korhonen, 2003) oder auf das Bewusstsein über kulturelle Unterschiede und deren Auswirkungen auf die interkulturelle Kommunikation (vgl. Carel, 2001; Dodd, 2001). Aber auch zur Entwicklung von Fertigkeiten wie Sprachkenntnissen (vgl. Dodd, 2001; Franklin, Pfaff & Reichelt, 1997), interkulturellem Kommunikations- und Verhandlungsgeschick (vgl. Brett, 2000; Franklin et al., 1997; Krewer, 1998; Rogerson-Revell, 2003) oder Einstellungsänderungen (vgl. Korhonen, 2003) existieren verschiedene E-Learning-Formen.

Es gibt mittlerweile eine Reihe von Online-Seminaren zum interkulturellen Lernen, die einem breiten internationalen Publikum zugänglich sind und entweder vollkommen selbstständig bearbeitet oder als Blended Learning von einem Tutor betreut werden (für einen Überblick vgl. www.interkulturelles-portal.de). Des Weiteren existieren zahlreiche Programme, die eine ausführliche Beschreibung von Ländern und Kulturgruppen enthalten, indem sie Filme, Audiokommentare und Videobeiträge über historische und kulturelle Informationen bereitstellen (Fowler & Blohm, 2004). Auch im Internet gibt es laufend aktualisierte Informationen zu diesen Themen. Hinzu kommen eine Vielzahl von Sprach- und Kulturkursen in Form des CBT, die auf DVD vertrieben werden (Fowler & Blohm, 2004). Sie sind nach dem Prinzip der programmierten Unterweisung gestaltet und vermitteln sowohl Sprachkenntnisse als auch kulturelles Wissen (Fowler & Blohm, 2004). Einige Programme nutzen das Internet als Kommunikationsplattform zwischen Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen. Durch kooperatives Lernen in internationalen Online-Lernumgebungen sollen die Anwender ihre interkulturellen Kompetenzen, insbesondere die sprachlichen Fähigkeiten, ausbauen (vgl.

Banks, Lally, Bangxiang & McConnell, 2006; Liaw, 2006; Dodd, 2001; Gashi & Lindh, 2004). Weitere PC-Trainings werden nach Aussage von Fowler und Blohm (2004) derzeit entwickelt und evaluiert.¹² Zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit waren jedoch erst sehr wenige Evaluationsstudien zu computerbasierten interkulturellen Trainings veröffentlicht. Bei vielen Forschungsbeiträgen handelt es sich zudem nur um Darstellungen erster Befragungsergebnisse aus Pilotprojekten (vgl. Byram, Nichols & Stevens, 2001; Dodd, 2001; Korhonen, 1998, 2003).

Interkulturelles Lernen mit Video und Film

In verschiedenen Trainingsmaßnahmen findet die Vermittlung interkultureller Kompetenzen mit Hilfe von Video- und Filmmaterial statt (für einen Überblick vgl. SIETAR Europa, 2003a). Die Inhalte und Ziele des Einsatzes dieser Medien sowie die zugrundeliegenden Lehrmethoden sind hierbei recht heterogen. So beschäftigen sich verschiedene Forscher damit, wie Spielfilme mit multikultureller oder fremdkultureller Thematik zur Erweiterung des Verständnisses über fremde Länder und Kulturen beitragen können (vgl. Summerfield, 1993, 2004; Pinterits & Atkinson, 1998). Es existiert aber auch eine Reihe von Filmen, die speziell zu Lehr- und Lernzwecken produziert wurden und entweder allgemein der Förderung des interkulturellen Bewusstseins dienen (Hopkins, 1999) oder Informationen über konkrete Kulturen vermitteln wollen (vgl. Kammhuber, 1996). Anhand von Videobeiträgen werden sowohl Phänomene wie Kulturschock oder der Prozess der interkulturellen Anpassung thematisiert (vgl. Loewenthal & Hyles, 1999; Meucci & Ogami, 1999) als auch interkulturelle Fähigkeiten wie Perspektivenübernahmefähigkeit (vgl. Hartley & Hopkins, 1999) und interkulturelles Verhandlungsgeschick (vgl. Sussman, 1999) trainiert.

Die videobasierte Darstellung interkultureller Überschneidungssituationen bietet die Möglichkeit, kulturelle Einflüsse auf das Denken und Handeln und auf die interkulturelle Kommunikation lebensnah darzustellen (Hartley & Hopkins, 1999; Hopkins, 1999; Pinterits & Atkinson, 1998). Vergleicht man sie allerdings mit dem Simulationsspiel, bei dem interkulturelle Kommunikation von den Lernenden gespielt wird, vermindert sich der partizipative Aspekt des erfahrungsbasierten Lernens in Richtung eines eher symbolischen, beobachtenden Lernens (Black & Mendenhall, 2000). Dennoch besitzt eine videovermittelte interkulturelle Interaktionssituation einen hohen Erlebnischarakter, welcher große emotionale und kognitive Reaktionen im Lernenden hervorrufen kann (Hopkins, 1999; Tyler & Guth, 1999).

¹² Einen Überblick über interkulturelle E-Learning Methoden, wie CBT, Online-Kurse, Blended Learning und Electronic Books bietet die Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR, 2003a). Allerdings ist diese Zusammenstellung zuletzt 2003 aktualisiert worden und ist somit in Bezug auf das sich ständig weiterentwickelnde Feld nicht auf dem neusten Stand.

Hopkins (1999) betont als Vorzug der videobasierten Instruktion, dass durch sie eine standardisierte, mit allen Lernenden geteilte Situation garantiert wird. Die Darbietung gewährleistet, dass die Interaktionssituation in immer gleicher, für das Training erwünschter Form verläuft und so eine gleichbleibende Trainingsqualität sichert. Insbesondere wenn keine erfahrenen Trainer zur Verfügung stehen, empfiehlt Hopkins die Einbettung instruktionaler Videos in eine computergestützte Lernumgebung im Sinne eines CBT. Er ist des Weiteren der Meinung, dass hoch emotionale Inhalte, Gruppeninteraktionen oder die Wahrnehmung spezifischer kultureller Unterschiede besser durch Videos als durch eine persönliche Darstellung vermittelt werden. Pinterits und Atkinson (1998) halten kulturorientierten Spielfilmen zugute, dass sie emotionale Reaktionen beim Zuschauer hervorrufen und damit das interkulturelle Bewusstsein fördern können. Sie konstatieren zudem, dass Filme den Rezipienten dabei helfen, das Empathievermögen gegenüber Personen mit einem anderen kulturellen Hintergrund zu fördern. Um positive Effekte durch Filme hervorzurufen, bedarf es jedoch der Offenheit der Zuschauer gegenüber ihren Emotionen sowie der Thematik des Films. Wenn die Zuschauer nicht gewillt sind, ihre Reaktionen auf den Film zu ergründen, ignorieren sie wahrscheinlich auch deren Inhalte (Pinterits & Atkinson, 1998).

Videobasiertes CBT zum interkulturellen Lernen

Trotz ihrer geringen Verbreitung findet multimediales CBT zum interkulturellen Lernen bereits seit einigen Jahren bei vielen Forschern Zuspruch. Tomalin und Stempleski sowie Kramsch gingen bereits 1993 davon aus, dass multimediale Lernumgebungen die Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins fördern können, indem sie die Möglichkeit des selbstständigen, entdeckenden Lernens bieten, bei dem soziale Phänomene analysiert und interpretiert werden (nach Brett, 2000). Videobasierte Programme werden häufig im Rahmen des *Second Language Learning* oder der *Business Communication* eingesetzt und beziehen sich überwiegend auf kommunikative Besonderheiten einer bestimmten Kultur, auf den Einfluss kultureller Unterschiede in der Kommunikation sowie auf konkrete Kommunikations- und Verhandlungsstrategien (vgl. Brett, 2000; Carel, 2001, Franklin et al., 1997, Ogan, Alev & Jones, 2006). Per Videoeinspielungen werden den Lernenden Kommunikationssituationen zwischen fremdkulturellen Personen oder aber zwischen Personen aus der eigenen sowie einer fremden Kultur dargeboten. Zu den Filmen müssen verschiedene Aufgaben bearbeitet werden. Die Ziele bestehen in der Regel darin, kulturelle Besonderheiten und Unterschiede herauszufinden, Ursachen für das Scheitern von Kommunikationssituation zu identifizieren und zu analysieren sowie eigene Kommunikationskompetenzen zu trainieren. Häufig beinhalten die Programme verschiedene Optionen wie Zusatzinformationen zur Szene, Untertitel bei fremdsprachlichen Programmen, Vor- und Zurückspuloptionen usw. (vgl. Franklin et al.,

1997; Ogan et al., 2006). Sie erfüllen die in Abschnitt 2.3.2 gestellten Bedingungen problemorientierten und situierten Lernens durch die Einbindung authentischer Handlungssituationen in eine computergestützte Lernumgebung.

2.4 Planung, Entwicklung und Evaluation computergestützter Lernumgebungen

Nach den lerntheoretischen Grundlagen des CUL, werden im folgenden Kapitel die für diese Arbeit relevanten Konzepte zur Planung, Entwicklung und Evaluation computergestützter Lernumgebungen beschrieben. Die Konzeption einer solchen Lernumgebung stellt einen sehr aufwendigen Prozess dar, bei dem zahlreiche fachliche, didaktische und informationstechnische Aktivitäten koordiniert werden müssen, und daher nicht rein künstlerisch-intuitiv sondern planvoll vorzugehen ist (Euler, 1992; Issing, 2002). Issing (2002) empfiehlt hierfür ein systematisches Instruktionsdesign, das auf den Erkenntnissen der Didaktik – einschließlich der Mediendidaktik – sowie der Lern- und Kognitionspsychologie beruht. In der Literatur werden viele Modelle, Vorgehensprinzipien und Richtlinien aufgeführt, welche sich jedoch teilweise stark in Umfang und Struktur unterscheiden. So beziehen sich einige lediglich auf die Gestaltung der Bildschirmseiten, während andere die gesamten Planungs- und Entwicklungsschritte von der Grundidee über die Gestaltung bis zur mehrfach evaluierten Lernsoftware enthalten (Euler, 1992).

Nach Issing (2002) gibt es inzwischen Hunderte von Modellen des systematischen Instruktionsdesign (SID) (vgl. Gagné, Briggs & Wager, 1988; Banathy, 1987, 1991; Dick, Carey & Carey, 2001; Smith & Ragan, 2005), welche jedoch keine speziellen Hinweise für multimediale Designentscheidungen liefern. Kern dieser Modelle ist die systematische Koordination der Entwicklungsschritte Analyse, Design (Planung), Entwicklung, Implementierung sowie (formative und summative) Evaluation (Dick et al., 2001; Niegemann et al., 2004, Smith & Ragan, 2005). Obwohl die Einzelschritte des systematischen Verfahrens häufig in Form eines Flussdiagramms dargestellt werden, handelt es sich bei der Entwicklung von Bildungsmaßnahmen – speziell von Lernsoftware – jedoch nicht um einen eindeutig linearen Prozess, sondern um einen iterativen Entwicklungsverlauf, der Alternativen, Verzweigungen und Feedbackschleifen enthält. In der Praxis ist Flexibilität bei den Entwicklungsschritten notwendig, um qualitativ hochwertige Bildungsmaßnahmen zu gestalten (Euler, 1992; Issing, 2002). SID kann somit nur einen Orientierungsrahmen dafür liefern, wie bei der Planung und Entwicklung von multimedialen Lernumgebungen vorzugehen ist. Operative Rahmenmodelle, die sich am SID orientieren und Gestaltungshilfen zur Entwicklung multimedialer Lernumgebungen bieten, finden sich u. a. bei Euler (1992), Issing (2002), Lee und Owens (2000) sowie bei Niegemann et al. (2004). In Anlehnung an diese Modelle wird im Folgenden ein prototypischer Ablauf der Entwicklung multimedialer Lernumgebungen dargestellt, der als Leitfaden für die Entwicklung des CAT diene. Der übergeordnete Prozess richtete sich hierbei nach den Arbeitsschritten des Grundmodells von Issing (2002). Eine grafische Darstellung dieses Modells ist Abbildung 3 zu entnehmen. Die folgenden Ausführungen gehen insbesondere auf den

Aspekt der Evaluation ausführlich ein, da dieser eine entscheidende Rolle für den konzeptionell-empirischen Teil dieser Arbeit hat.

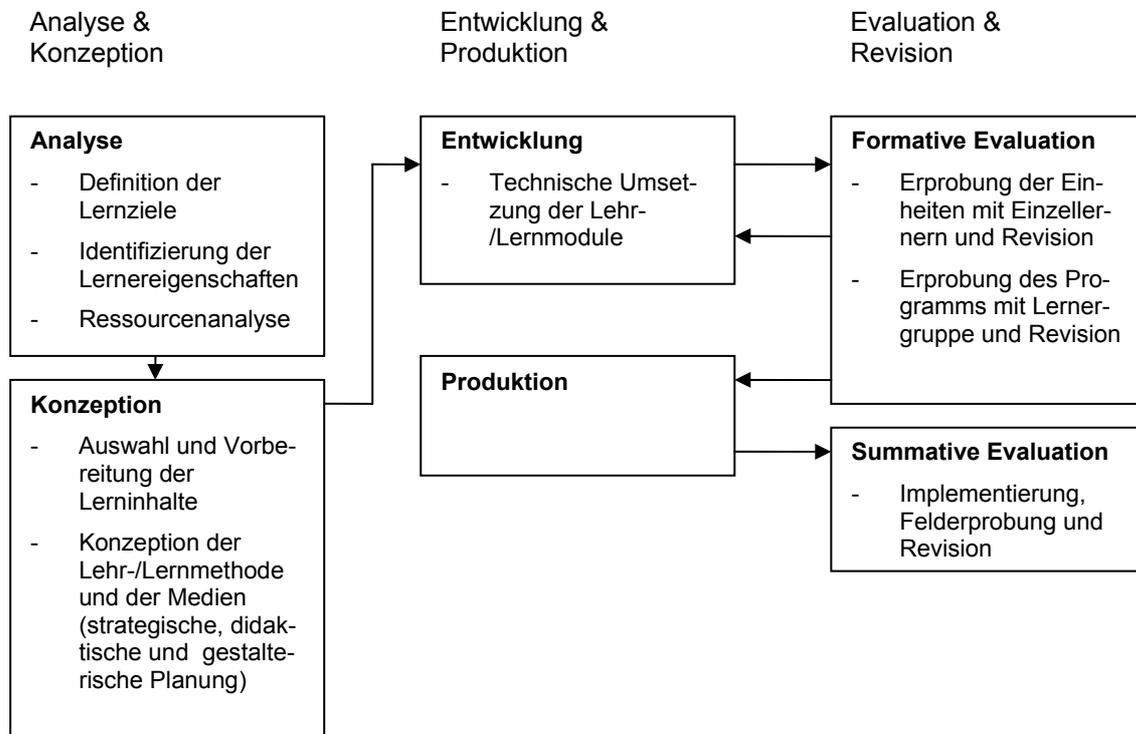


Abbildung 3: Modell des systematischen Instruktionsdesigns angelehnt an Issing (2002)

2.4.1 Analyse

Die erste Phase des Instruktionsdesigns – die *Analyse* – stellt die Voraussetzungen für den didaktischen Erfolg eines Lernangebots wie z. B. eines CBT dar. Hier geht es zunächst um die Definition der Lernziele. Es wird geklärt, welche Veränderungen sich im Denken, Wissen, Verhalten, in den Fertigkeiten oder Einstellungen der Lernenden durch das Lernangebot vollziehen sollen. Hierbei sollte gleichzeitig berücksichtigt werden, wie man den Lernerfolg nach der Maßnahme überprüfen kann (Issing, 2002; Smith & Ragan, 2005). In einem weiteren Analyseschritt werden die Eigenschaften und Merkmale der Zielgruppe bestimmt – etwa der Wissensstand, die Lernmotivation, Einstellungen und Interessen (Issing, 2002; Euler, 1992; Niegemann et al., 2004). Dabei ist zu berücksichtigen, dass häufig nur eine grobe Ausrichtung auf die Zielgruppe erfolgen kann, da eine Lernsoftware in der Regel für den allgemeinen Markt produziert wird und sich an eine uneinheitliche bzw. nicht eindeutig spezifizierte Zielgruppe richtet (vgl. Euler, 1992). Neben der Zielgruppen- und Lernzielanalyse müssen im Vorfeld auch die Entwicklungsbedingungen geklärt werden. Sie betreffen die informations-

technologische Konfiguration, die Verfügbarkeit von Experten sowie zeitliche und finanzielle Ressourcen (Euler, 1992; Niegemann et al., 2004).

2.4.2 Konzeption

Ist die Analyse abgeschlossen, beginnt die eigentliche Planung und Konzeption der Lernsoftware. Zunächst ist festzulegen, durch welche Inhalte die Lernziele herbeigeführt werden sollen. Dies geschieht, indem die bereits definierten groben Lernziele stärker ausdifferenziert und entsprechenden Lerneraktivitäten zugeordnet werden (Euler, 1992; Issing, 2002; Niegemann et al., 2004). Für jede Lernaufgabe sollte man die Lernvoraussetzungen bestimmen, um eine sinnvolle Abfolge der Inhalte erstellen zu können. Issing (2002) empfiehlt für diesen Arbeitsschritt die Erstellung semantischer Netze und Flussdiagramme und den Rückgriff auf vorhandene Lehrtexte und Medien sowie bewährte Beispiele, Anwendungen oder Aufgaben (vgl. auch Niegemann et al., 2004).

Der umfangreichste Planungsschritt besteht in der Konzeption der Lehr- bzw. Lernmethoden auf der Grundlage lern- und kognitionspsychologischer sowie didaktischer Theorien. Vor dem Hintergrund der konkreten Lernziele und -inhalte sowie der Lernereigenschaften und der Rahmenbedingungen (z. B. Online- oder Offline-Lernen) wird die didaktische Orientierung und Ausgestaltung festgelegt (Issing, 2002). Niegemann et al. (2004) konstatieren, dass Entscheidungen auf drei Ebenen getroffen werden müssen:

Auf der ersten Ebene finden strategische und didaktische Grundsatzentscheidungen hinsichtlich verschiedener Dimensionen statt. So muss im Hinblick auf die spätere Wissensanwendung festgelegt werden, ob die Methode in einem rezeptiven oder einem selbstgesteuerten, aktiven Lernen bestehen soll. Es muss das Ausmaß der Lerneraktivität bestimmt werden. Diese kann sich zwischen einem eher passiven Verhalten und einer nahezu ständigen Aktivität bewegen. Auch über die Steuerungsinstanz muss entschieden werden. Sollen klare Instruktionen die Lernprozesse eher external regulieren oder ermöglicht ein überwiegend lernergesteuertes, konstruktivistisches Design selbstbestimmtes, exploratives Lernen? Bezüglich des Abstraktionsniveaus ist zu klären, inwieweit die Inhalte eher dekontextualisiert oder eingebettet in einen authentischen Kontext vermittelt werden. Des Weiteren muss das Ausmaß und die Platzierung von Interaktivität des Programms festgesetzt werden. Auch die Sozialform des Lernens ist zu bedenken. Findet das Lernen individuell und sozial isoliert oder kollaborativ bzw. kommunikativ – z. B. durch netzbasiertes Training – statt (vgl. Issing, 2002; Niegemann et al., 2004)? Die Ausgestaltung der Software bezüglich der genannten Aspekte kann nur unter der Berücksichtigung der konkreten Lernziele, Lerninhalte, der Eigenschaften der Adressaten und den allgemeinen Rahmenbedingungen geschehen (Issing, 2002). Laut Niegemann et al. (2004) existieren aktuell allerdings „weder empirische noch theoretisch fundierte Aussa-

gen, die es erlauben würden, eine bestimmte Ausprägung einer dieser Dimensionen generell, d. h. unter allen Bedingungen, als ineffektiv oder als besonders effektiv (lernwirksam) zu qualifizieren“ (S. 72). Mögliche, aus diesen Entscheidungen resultierende Modelle wurden in Abschnitt 2.3.2 vorgestellt. Sie können, wie auch bei der Entwicklung des CAT geschehen, der Orientierung dienen. Bei der Konzeption der einzelnen Instruktionsbausteine im Rahmen des CBT hat sich beispielsweise die Ablaufstruktur der tutoriellen Unterweisung bewährt (Issing, 2002). Diese eignet sich insbesondere für den systematischen Erwerb von Wissen und beinhaltet in der Regel die Komponenten Einführung, Darbietung von Informationen, Stellen von Fragen und Aufgaben, Lernerantwort, Antwortanalyse und Rückmeldung (Issing, 2002). In der Regel ist die Programmstruktur vorwiegend linear mit einigen Verzweigungen aufgebaut (Euler, 1992). Für andere Lernarten wie das explorierende Lernen mithilfe von Simulationen empfehlen sich Hyper- oder Hybridstrukturen (Issing, 2002). Wie auch im CAT werden allerdings häufig Kombinationen oder Mischformen dieser Modelle für den konkreten Anwendungsfall neu konzipiert (→ Abschnitt 2.2.3).

Auf der zweiten Ebene sind Entscheidungen über die Strukturierung, Segmentierung und Sequenzierung des Lernstoffs unter Berücksichtigung der strategischen Grundentscheidungen zu treffen (Niegemann et al., 2004). Hierfür wird zunächst im Rahmen der groben Inhaltsplanung die Thematik aufgefächert und in Teileinheiten gegliedert. Es existieren bewährte Regeln, an denen man sich hierbei orientieren kann. Die Binnenstruktur kann beispielsweise vom Interessanten zum weniger Interessanten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schwierigen oder vom Allgemeinen zum Besonderen verlaufen (Issing, 2002; vgl. auch Smith & Ragan, 2005). Die darauf aufbauende Ablaufplanung ordnet die Einheiten in eine chronologische oder parallele Abfolge. Chronologisch geordnete Einheiten müssen der Reihe nach bearbeitet werden, während nebengeordnete Einheiten optional im Lernprogramm angesteuert werden können (Euler, 1992). Auf der zweiten Ebene fällt auch die Entscheidung, welche Inhalte durch welche Medien und Codierungsformen vermittelt bzw. welche Sinnesmodalitäten angesprochen werden sollen (Issing, 2002; Niegemann et al., 2004). In der Literatur existiert hierzu eine Fülle psychologisch fundierter Gestaltungshinweise, -hilfen und -prinzipien (vgl. z. B. Issing & Klimsa, 2002a; Mayer, 2001; Niegemann et al., 2004), wobei es sich jedoch nicht um allgemeingültige Gestaltungsanweisungen, sondern um empirisch abgeleitete Prinzipien handelt, die jeweils auf den konkreten Design-Kontext übertragen werden müssen (Issing, 2002). Für jede zu konstruierende Lernsoftware ist individuell zu klären, welche Konzepte durch Texte, Visualisierungen oder Kombinationen aus beidem realisiert werden sollen. Es werden Entscheidungen über die technischen Gestaltungsformen wie Zeichnung, Foto, Video, Animation und Text getroffen (Issing, 2002).

Die dritte Ebene umfasst die Gestaltungsentscheidungen im engeren Sinne. Sie betreffen das Layout, also stilistisch-ästhetische und softwareergonomische Aspekte (Niegemann et al.,

2004). Insbesondere das Design der Bildschirmseiten gehört zu diesem Planungsschritt (vgl. Euler, 1992). Bei der Gestaltung des Bildschirms sollten aus didaktischer Sicht vier Komponenten berücksichtigt werden: Die Inhalte sind anschaulich darzubieten (Präsentationskomponente), der Lernende wird aktivierend in den Lernprozess einbezogen (Interaktionskomponente), der Lernprozess sollte weitgehend an die individuellen Voraussetzungen des Lernens angepasst werden (Ablaufsteuerungskomponente), und die Darbietung muss Interesse und Lernbereitschaft beim Lernenden fördern (Motivierungskomponente) (Euler, 1992; → Abschnitt 2.3.1).

2.4.3 Entwicklung und Produktion

Ist die Planung der Lehrmethoden und -medien abgeschlossen, beginnt die Entwicklungsphase. Dieser Arbeitsschritt beansprucht in der Regel, je nachdem wie aufwendig das Programm gestaltet wird, enorme personelle und zeitliche Ressourcen. Insbesondere die Integration von Animationen, Simulationen und Videosequenzen ist sehr arbeitsintensiv (Issing, 2002). Bei der Entwicklung von Lernsoftware müssen verschiedene Arbeitsschritte berücksichtigt werden. Am Anfang wird ein Skript für den Aufbau, die Inhalte und die eingesetzten Materialien erstellt. Hierzu gehört beispielsweise die Produktion von Videofilmen, Grafiken, Animationen oder Audiomaterial (vgl. Lee & Owens, 2000). Der Handlungsspielraum bei der Entwicklung der Lernmodule definiert sich insbesondere durch die zur Verfügung stehenden Autorenwerkzeuge sowie die personellen, monetären und zeitlichen Ressourcen.

Bei den Autorenwerkzeugen kann man auf Autorensysteme, Autorensprachen oder Programmiersprachen zurückgreifen (Euler, 1992; Issing, 2002). Ein Autorensystem, wie es auch bei der Entwicklung des CAT zum Einsatz kam, bietet ein vorgefertigtes Gerüst an, welches der Autor mit konkreten Lerninhalten und Dialogsequenzen füllt. Der Vorteil liegt in der Benutzerfreundlichkeit, der vergleichsweise leichten Erlernbarkeit und der Produktivität des Systems. Nachteilig wirken sich allerdings die geringe Flexibilität – z. B. begrenzte Antwortkontrolle oder Verzweigungsmöglichkeiten – und der mechanische Aufbau der programmierten Lernsoftware aus. Autorensprachen sind flexibler als Autorensysteme, dafür aber auch wesentlich aufwendiger in der Programmierung und somit weniger benutzerfreundlich und produktiv. Programmiersprachen verlangen umfangreiche Programmierkenntnisse, sind in ihren Möglichkeiten zur Realisation von Lernsoftware jedoch hochflexibel (Euler, 1992; Issing, 2000).

2.4.4 Evaluation und Revision

Während bzw. nach der Entwicklung der einzelnen Instruktionsmodule sollte immer auch eine Evaluation und Revision erfolgen. Es gilt zu überprüfen, inwieweit das erstellte Programm den eingangs festgelegten Lernzielen gerecht wird (Issing, 2002). Diese Phase gliedert sich in der Regel in die formative und die summative Evaluation (vgl. Götz, 1998a; Patton, 1997; Tergan, 2000; Reinmann-Rothmeier, Mandl & Prenzel, 1997; Rossi, Freeman & Lipsey, 1999; Smith & Ragan, 2005; Wottawa & Thierau, 2003). Eine formative Evaluation wird durchgeführt, wenn sich die Instruktionsmaßnahme noch in der Entwicklung befindet. Bei der summativen Evaluation steht eine globale und zusammenfassende Bewertung der Maßnahme im Vordergrund (Wottawa & Thierau, 2003). Im Rahmen der formativen und summativen Evaluation müssen wichtige Entscheidungen über Form und Inhalte dieser Untersuchungen getroffen werden. Auf diese Aspekte wird eingegangen, nachdem die allgemeinen Ziele und Gestaltungshinweise der formativen und summativen Evaluation behandelt wurden.

Formative Evaluation

Die formative Evaluation dient in erster Linie der Optimierung und Verbesserung einer Instruktionsmaßnahme. Sie wird auch Prozessevaluation genannt, da sie eine fortlaufende Kontrolle während der Entwicklung und Einführung von Lernumgebungen ermöglicht (Tergan, 2000). Hierbei stellen Einzelfallstudien mit genauer Beobachtung und anschließender Fehleranalyse ein probates Mittel dar, um grobe Fehler und Schwächen der einzelnen Softwarekomponenten aufzudecken und zu beseitigen. Insbesondere bei einer multimedialen Lernumgebung bietet es sich an, zunächst einzelne Medien- und Methodenbausteine oder Kombinationen verschiedener Komponenten zu untersuchen. Dies trägt dazu bei, verschiedene Schwachstellen und Defizite der multimedialen Lernumgebung differenzierter zu analysieren und zu reduzieren bzw. die besonders wirkungsvollen und positiven Aspekte zu sichern oder zu verstärken (Reinmann-Rothmeier et al., 1997). Erst nach diesen Optimierungsschritten wird die endgültige Version der Lernsoftware erstellt. Die Gesamtfassung sollte dann mit einer kleinen Gruppe von Adressaten wiederholt überprüft und verbessert werden (Issing, 2002).

Formative Evaluationsstudien finden in der Regel als Laborexperimente in künstlich geschaffenen Umgebungen statt, in denen die äußeren Rahmenbedingungen genau kontrolliert werden können und somit die interne Validität gesichert wird. Allerdings erschweren es die unnatürlichen Bedingungen, die Ergebnisse in die Praxis – also dort, wo die Software regulär implementiert werden soll – zu übertragen (Gefährdung der externen Validität), weshalb eine

anschließende Felderprobung mittels einer summativen Evaluation unerlässlich ist (Bortz & Döring, 2002; Sarris & Reiß, 2005).

Summative Evaluation

Nach mehrfacher formativer Evaluation und Revision kann die Lernsoftware für ihre eigentliche Bestimmung produziert werden (Issing, 2002). Auch wenn die Entwicklung zunächst als abgeschlossen gelten könnte, empfiehlt es sich, wie erwähnt, den ersten Einsatz in einem natürlichen Umfeld durch eine abschließende summative Evaluation zu begleiten. Die realen Anwendungsbedingungen schaffen völlig neue Umstände, welche zu anderen Ergebnissen hinsichtlich der Effektivität und Akzeptanz des Programms führen können. Anhand der Felduntersuchung kann beantwortet werden, ob eine Trainingsmaßnahme auch in der praktischen Anwendung den Erwartungen gerecht wird (Reinmann-Rothmeier et al., 1997). Solche Erwartungen können sich zum Beispiel auf ein besseres Abschneiden gegenüber einer Trainingsalternative beziehen (Tergan, 2000).

Bei der summativen Evaluation geht es um eine globale und zusammenfassende Bewertung einer vollständig entwickelten Maßnahme, weshalb sie auch als Produktevaluation bezeichnet wird (Tergan, 2000; Wottawa & Thierau, 2003). Diese ergebnisorientierte Untersuchung dient dazu, die Legitimation des Gesamtkonzeptes im Hinblick auf den weiteren Einsatz beschreiben und beurteilen zu können (Reinmann-Rothmeier et al., 1997). Meist stehen dabei Aspekte der Qualität, der Wirkung, der Effizienz und des Nutzens im Vordergrund. Auch wenn die summative Evaluation folglich in erster Linie der abschließenden Beurteilung dient, sollte dennoch die Möglichkeit offen bleiben, infolge der Evaluationsergebnisse Verbesserungen an der Maßnahme vorzunehmen oder Änderungen zumindest bei einer Neuauflage zu berücksichtigen (Tergan, 2000; Reinmann-Rothmeier et al., 1997). Im schlimmsten Falle können die Ergebnisse jedoch zu einem Abbruch des Einsatzes führen (Issing, 2002).

Inhalte und Methoden der Evaluation

Als mögliche Inhalte der summativen Evaluation sind bereits die Qualität, die Wirkung, die Effizienz und der Nutzen bekannt. Es existieren jedoch zahlreiche Evaluationsmodelle, die noch andere Inhalte von Evaluationsmaßnahmen vorschlagen (vgl. Stufflebeam, 2000; Posavac & Carey, 1997; Rossi et al., 1999). In vielen Fällen dienen sowohl formative als auch summative Evaluationsstudien allerdings der Überprüfung, ob die Bildungsmaßnahme ihr Ziel erreicht hat (vgl. Patton, 1997; Wottawa & Thierau, 2003). Das besondere Interesse gilt hierbei der Wirkungsanalyse (vgl. Wottawa & Thierau, 2003). Der bekannteste Ansatz in diesem Zusammenhang ist das ebenen- und zielorientierte Evaluationsmodell von Kirkpatrick

(1998). Es unterscheidet vier Ebenen von Evaluationskriterien: die Ebenen der Reaktion (*reaction*), des Lernens (*learning*), des Verhaltens (*behavior*) und der Ergebnisse (*results*). Sie sind als Lern- bzw. Handlungsebenen von Personen zu verstehen, auf denen Trainings ihre Wirkung entfalten können (Kinast, 1998). Die vier Stufen der Kriterienwahl bauen aufeinander auf; jede Ebene ist wichtig, da sie die jeweils nachfolgende Stufe beeinflusst (Kirkpatrick, 1998).

Ein Evaluationsmodell aus dem deutschsprachigen Raum, welches dem Modell von Kirkpatrick stark ähnelt, ist der Ansatz zur Qualitätssicherung von Reinmann-Rothmeier et al. (1997). Da es speziell für die Evaluation von Multimedia-Anwendungen in der Aus- und Weiterbildung entwickelt wurde, liegt es den Evaluationsstudien in dieser Arbeit zugrunde. Reinmann-Rothmeier et al. behaupten, dass für die formative und summative Evaluation immer die Dimensionen *Akzeptanz*, *Lernprozess/Lernerfolg* und *Transfer* grundlegend seien (vgl. auch Tergan, 2000). Neben diesen pädagogisch relevanten Aspekten erachten sie auch eine *Kosten-Nutzen-Analyse* für angemessen, die vor allem von der unternehmerischen Seite her interessant ist. Die vier Dimensionen entsprechen im Allgemeinen den vier Ebenen von Kirkpatrick.

Der erste Schritt beider Modelle besteht darin, die subjektive Meinung der Teilnehmer zu den Inhalten und den Umständen des Trainings sowie die affektiven Reaktionen auf das Training zu erfassen (Kirkpatrick, 1998). Zentrale Punkte der Akzeptanz-Analyse betreffen Fragen dazu, wie die Lernumgebung aufgenommen wurde, wie die Zielgruppe die Inhalte, die Gestaltung und die Übermittlung der Inhalte sowie deren Relevanz für den Arbeitsplatz einschätzt, wie zufrieden sie mit dem Training ist oder wie stark sie die Teilnahme belastet hat (Reinmann-Rothmeier et al., 1997). Sowohl Kirkpatrick als auch Reinmann-Rothmeier et al. (1997) sehen in der Zufriedenheit der Teilnehmer eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg einer Maßnahme, da sie sich unmittelbar auf die Motivation zum Lernen und auf die Informationsverarbeitung auswirkt. Positive Reaktionen auf ein Training sind zwar notwendige, aber keine hinreichenden Voraussetzungen für das Lernen. Deshalb ist es wichtig, auch den Lernerfolg der Teilnehmer – das klassische Kriterium der Evaluation von Bildungsmaßnahmen – zu erheben (Götz, 1998a; Kirkpatrick, 1998).

Die Ebene des Lernens bezieht sich auf das, was die Teilnehmer an Wissen aufgenommen haben, welche Prinzipien sie verstanden haben, welche Fertigkeiten sie erlernt haben oder welche Einstellungen sie verändert haben (Kirkpatrick 1998). Die Analyse auf dieser Ebene soll klären, was die Trainingsteilnehmer gelernt haben und ob sie die Trainingsziele erreicht haben. Generell ist es möglich, den Lernerfolg auf subjektivem und auf objektivem Wege zu messen. Eine subjektive Evaluierungsform findet dann statt, wenn die Daten aus Beurteilungen der Teilnehmer gewonnen werden. Meist erfolgt dies in Form einer mündlichen oder schriftlichen Befragung. Bei einer objektiven Evaluation können die Informationen je nach

Lernziel beispielsweise durch Wissenstests, Einstellungsfragebögen, kriteriumsorientierte Aufgaben oder Verhaltensbeobachtungen erfasst werden (vgl. Reinmann-Rothmeier et al., 1997). Kealey und Protheroe (1996) empfehlen, die Lerneffekte möglichst objektiv und durch einen Vorher-Nachher-Vergleich zu ermitteln, um so den Lerngewinn quantifizieren zu können. Daneben sollte man ihrer Meinung nach Kontrollgruppen heranziehen, um Teilnehmer der Maßnahme mit Personen zu vergleichen, die entweder gar kein oder ein Alternativprogramm absolviert haben.

Aber nicht nur der unmittelbare Lernerfolg, sondern auch der Lernprozess sollen analysiert werden. Wichtige Inhalte dieser Betrachtungen beziehen sich darauf, wie die Trainingsinhalte vermittelt bzw. von den Lernenden aufgenommen und verarbeitet werden (Reinmann-Rothmeier et al., 1997). Hierbei sind nach Reinmann-Rothmeier et al. (1997) emotionale, motivationale, kognitive und soziale Dimensionen zu erfassen. Beispiele für motivationale Komponenten sind etwa Anstrengung und Freude beim Lernen und deren Auswirkung auf die Lernbereitschaft. Auch wenn es auf dieser zweiten Ebene noch nicht um eine Anwendung des Gelernten geht – dies umfasst die nächste Stufe – ist es wichtig, den Lernprozess und -erfolg zu messen, da sie die Voraussetzung für den Transfer bilden. Demgegenüber ist nicht zwangsläufig davon auszugehen, die Teilnehmer hätten nichts gelernt, nur weil sie keine Verhaltensänderung im Anwendungsfeld zeigen (Kirkpatrick, 1998; vgl. auch Götz, 1998a).

Die Evaluation des Transfers soll letztlich beantworten, ob die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten am Arbeitsplatz anforderungsgerecht und flexibel Anwendung finden (Reinmann-Rothmeier et al., 1997). Götz (1998b) unterscheidet zwischen faktischem und antizipiertem Transfer. Er betrachtet den antizipierten Transfer deshalb gesondert, weil viele psychologische Handlungstheorien besagen, dass die Antizipation eines Ziels – in diesem Fall des Transfers des Gelernten – das Handeln des Lernenden bestimmt. Der antizipierte Transfer kann unmittelbar nach der Trainingsmaßnahme erhoben werden, der faktische Transfer jedoch erst später durch das Verhalten am Arbeitsplatz (Götz, 1998b).

Zuletzt geht es auf der Ebene der Ergebnisse bzw. der Effizienz-Analyse um die Erfassung des Nutzens der Trainingsmaßnahme für die Organisation, welche die Weiterbildungsmaßnahme finanziert hat. Reinmann-Rothmeier et al. (1997) erachten es hierbei für wichtig, den Nutzen einer Maßnahme mit deren Kosten in Relation zu setzen. Kirkpatrick (1998) sieht auf dieser Ebene lediglich vor, die Ergebnisse der Maßnahme zu erfassen. Relevante Größen können beispielsweise eine Kostenreduktion, weniger Absentismus, Unzufriedenheit und Arbeitsunfälle oder eine Produktionssteigerung sein (Kirkpatrick, 1998).

Den letzten beiden Ebenen bzw. Dimensionen lässt sich entnehmen, dass sowohl das Evaluationsmodell von Kirkpatrick als auch Reinmann-Rothmeier et al. speziell für die Evaluation von Trainingsmaßnahmen im Rahmen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung anwendbar ist. Reinmann-Rothmeier et al. (1997) gehen aber auch davon aus, dass nicht immer alle

Ebenen erhoben und im gleichen Umfang überprüft werden können. Welche Kriterien mit welchem Aufwand analysiert werden, hängt ihrer Meinung nach einerseits von den übergeordneten Zielen und dem Kontext der Evaluation ab und andererseits von den zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen. Auch bei der Evaluation des CAT fanden die Ebenen in unterschiedlichem Ausmaß Berücksichtigung. Dies wird nach einer kurzen Zusammenfassung des theoretischen Hintergrunds im konzeptuell-empirischen Teil dargelegt.

2.5 Zusammenfassung des theoretischen Hintergrunds und Schlussfolgerungen für den konzeptionell-empirischen Teil

Die bisherigen vier Kapitel dienten der Erläuterung der theoretischen Grundlagen der im Folgenden dargestellten konzeptionellen und empirischen Aktivitäten zur Entwicklung und Evaluation des CAT. Das CAT ist eine videobasierte Lernsoftware zur interkulturellen Sensibilisierung, welche inhaltlich und methodisch an das Simulationsspiel mit synthetischen Kulturen von Pedersen angelehnt wurde.¹³ In den ersten drei Kapiteln wird der kultur- und lerntheoretische Hintergrund des CAT bereitgestellt. Das vierte Kapitel beinhaltet die planungs- und evaluationsrelevanten Grundlagen der Arbeit, welche bei der Entwicklung und Evaluation der Lernsoftware berücksichtigt worden sind.

Die theoretischen Ausführungen zur Kultur in Abschnitt 2.1.1 beschreiben nicht nur Grundlagen für die Konzeption des CAT, sondern gleichzeitig auch wichtige Inhalte des Trainingsprogramms. Die Ausführungen zur interkulturellen Kommunikation und deren Kernkompetenzen haben verdeutlicht, welche Aspekte bei der interkulturellen Kommunikation wichtig sind und welche Ziele durch interkulturelles Lernen erreicht werden sollen. Es wurde aufgezeigt, dass insbesondere das interkulturelle Bewusstsein sowie die Fähigkeit zur interkulturellen Perspektivenübernahme notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzungen für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation darstellen (→ Abschnitt 2.1.3). Die interkulturelle Sensibilisierung steht daher am Anfang eines jeden interkulturellen Lernprozesses und bildet das übergeordnete Lernziel der Lernsoftware. Die Phasen des interkulturellen Lernens haben die internen Prozesse verdeutlicht, die beim erfahrungsbasierten Lernen ablaufen können (→ Abschnitt 2.1.4).

Im zweiten Kapitel wurde durch die Abhandlungen zum interkulturellen Simulationsspiel eine klassische Methode des formellen erfahrungsbasierten Lernens vorgestellt, welche durch den Experiential Learning Cycle (ELC) ihre didaktische Umsetzung findet (→ Abschnitt 2.2.1). In der Literatur wird allgemein die Meinung vertreten, dass sich die Simulation interkultureller Überschneidungssituationen besonders zur interkulturellen Sensibilisierung eignet, da sie ein ganzheitliches und situiertes Lernen ermöglicht, bei dem Auswirkungen kultureller Unterschiede auf die Interaktion am eigenen Leibe erfahren werden können (→ Abschnitt 2.2.3). Einen besonderen Vertreter des Simulationsspiels stellt das SCL von Paul Pedersen dar (→ Abschnitt 2.2.2). Die Besonderheiten dieses Ansatzes liegen in den theoretisch fundierten künstlichen Kulturen sowie in der zyklischen Wiederholung der simulierten interkulturellen Überschneidungssituationen mit anschließender Reflexion über die Geschehnisse. Leider bringt das Simulationsspiel neben den positiven Eigenschaften auch einige Nachteile mit sich

¹³ Die Grundidee für die videobasierte Darbietung von Interaktionssituationen zwischen Personen aus synthetischen Kulturen entstand in einem Seminar zum Thema Akkulturation unter der Leitung von Prof. Dr. Ursula Piontkowski und Dr. Anette Rohmann (Fachbereich Psychologie, Universität Münster).

(→ Abschnitt 2.2.4). Die offensichtlichsten Probleme sind hierbei eher pragmatischer Natur und betreffen die Durchführungsmodalitäten. Aber auch die Wirkungsweise der Methode ist aufgrund des schlecht planbaren Verlaufs nicht vorhersehbar.

Insbesondere in der Erwachsenenbildung benötigt man jedoch flexible Lehrmethoden wie das Computer-Based Training (→ Kapitel 2.3). Die Einbindung von Videomaterial ermöglicht die Darbietung authentischer Kontexte, durch die der Lernende neue Erkenntnisse eigenständig konstruieren kann (→ Abschnitt 2.3.3). Solche Kontexte erleichtern einerseits den Transfer des Gelernten, andererseits weisen sie durch ihre Realitätsnähe einen hohen Erlebnischarakter auf, wodurch insbesondere die emotionale Komponente des Erlebens aktiviert und somit ein ganzheitliches Lernen ermöglicht werden kann. Zwar ist der Einsatz von Video- und Lehrfilmen in der interkulturellen Bildung seit einigen Jahren durchaus verbreitet, Lernsoftware wurde bisher jedoch eher selten zum interkulturellen Lernen – speziell zur interkulturellen Sensibilisierung – eingesetzt (→ Abschnitt 2.3.4). Die Vorteile und Funktionen von Video- bzw. Filmmaterial in multimedialen und computergestützten Lernumgebungen im Allgemeinen wurden in Abschnitt 2.3.3 dargestellt. Insbesondere beim interkulturellen Lernen bringt der Einsatz von Videomaterial im Vergleich zur Darstellung interkultureller Kommunikationssituationen durch die Lernenden selbst – wie es in interkulturellen Simulationsspielen stattfindet (→ Kapitel 2.2) – einige Vorteile mit sich, welche in Abschnitt 2.3.4 erläutert wurden.

Die Beschäftigung mit den Potentialen und Problemen des erfahrungsbasierten Lernens – speziell des Simulationsspiels – und die Auseinandersetzung mit flexiblen Lernumgebungen führten zu dem Plan, eine interaktive, videobasierte Lernsoftware zur interkulturellen Sensibilisierung zu entwickeln, welche die Potentiale des traditionellen Simulationsspiels mit denen des computergestützten Lernens vereint. Die Grundidee bestand in der Umsetzung des didaktischen Konzeptes des ELC in einer multimedialen Lernumgebung. Als Vorlage diente hier das Simulationsspiel mit synthetischen Kulturen von Pedersen. Dabei soll die Erfahrung durch videobasierte Interaktionen zwischen den synthetischen Kulturen ermöglicht werden.

Die Konzeption dieser multimedialen Lernumgebung erfolgte unter Berücksichtigung der Gestaltungsaspekte und Planungsschritte, wie sie im theoretischen Teil (→ Kapitel 2.3 & 2.4) erläutert worden sind. Die konsequente Begleitforschung bei der Entwicklung neuartiger multimedialer Lernumgebungen besteht in der kontinuierlichen Qualitätsüberprüfung der einzelnen Medienbausteine und Instruktionskomponenten. Nur durch die fortlaufende Evaluation der Maßnahmen kann eine Optimierung derselben erreicht bzw. ihr edukativer Wert beurteilt werden (→ Kapitel 2.4). In dieser Arbeit wurde die Lernsoftware daher in zwei Schritten entwickelt, denen sich jeweils eine Evaluationsstudie sowie eine Überarbeitung der Lernsoftware anschlossen. Das Vorgehen wird im folgenden konzeptionell-empirischen Teil erläutert.

3 KONZEPTIONELL-EMPIRISCHER TEIL

Nachdem im theoretischen Teil die inhaltlichen und methodischen Grundlagen des in dieser Arbeit entwickelten Trainingskonzeptes und die Handlungsanweisungen für die Gestaltung und Prüfung desselben ausführlich erläutert worden sind, erfolgt in diesem Teil die Beschreibung der Planung Entwicklung und Evaluation der Lernsoftware.

Das CAT entstand, wie erwähnt, in zwei Entwicklungsschritten die von formativen Evaluationsstudien begleitet wurden. Um zu klären, ob bzw. inwieweit interkulturelles Lernen auch mittels einer videobasierten Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation stattfinden kann, wurde zunächst der Teil des Trainingsprogramms entwickelt, welcher die Erfahrungsphase und einen Teil der Reflexion über die Erfahrungen enthält. Anhand der ersten formativen Evaluationsstudie fand ein Vergleich dieses ersten Teils des CAT mit den entsprechenden Teilen seines Vorgängers – dem klassischen Simulationsspiel – bezüglich statt (→ Kapitel 3.3). Die Evaluationsergebnisse bildeten die Grundlage der Optimierung des ersten Trainingsteils.

Danach wurde der zweite Teil des Trainings entwickelt, indem die Reflexionsphase um weitere Aspekte ergänzt und die Generalisierungsphase des Programms konzipiert wurde. In einer zweiten formativen Evaluationsstudie stand die Untersuchung der Akzeptanz und Wirksamkeit des gesamten Programms im Vergleich zu den beiden einzelnen Trainingshälften im Mittelpunkt (→ Kapitel 3.4). Die Ergebnisse der Evaluation des Gesamtprogramms führten zu einer erneuten Revision des Programms.

Abschließend wurde die Lernsoftware in einem Vorbereitungsseminar für Auslandsstudierende implementiert. Die damit verbundene summative Evaluation überprüfte, inwieweit die Anwender die Software in einer natürlichen Umgebung akzeptieren und sie die intendierten Lernziele erreichen (→ Kapitel 3.5). Auch hier diente das herkömmliche Simulationsspiel – diesmal in der vollständigen Version – als Vergleichsbedingung.

Der leichteren Nachvollziehbarkeit halber, werden die Arbeitsschritte im Folgenden nicht in chronologischer Abfolge berichtet, sondern es wird zunächst die Konzeption des gesamten CAT dargestellt. Nach der anfänglichen Analyse der Ausgangspunkte und der allgemeinen Planung der Inhalte und Methoden des gesamten CAT (→ Kapitel 3.1) erfolgt die detaillierte Beschreibung Lernsoftware (→ Kapitel 3.2). In drei weiteren Kapiteln wird dann die Evaluation dergleichen dargelegt. Das gesamte Planungs-, Entwicklungs- und Evaluationsmodell orientiert sich an dem in Abschnitt 2.3.5 vorgestellten Modell des Instruktionsdesigns, welches an die praktischen Anforderungen dieser Arbeit angepasst wurde. Die modifizierte Version ist in Abbildung 4 dargestellt.

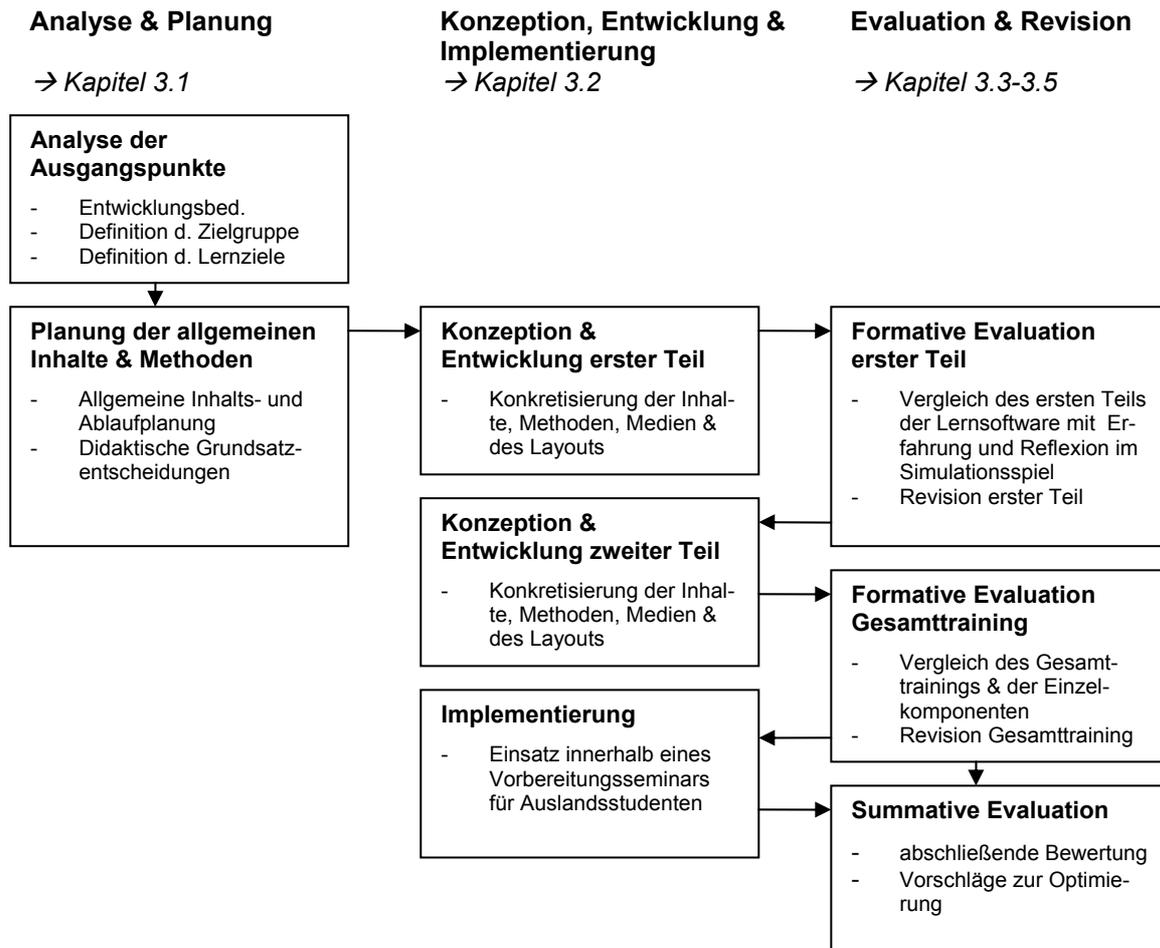


Abbildung 4: Schema des Planungs-, Entwicklungs- und Evaluationsverlaufs

3.1 Allgemeine Rahmenbedingungen, Inhalte und Methoden des CAT

Plant man ein neues Lehr-/Lernangebot, muss man zunächst die allgemeinen Rahmenbedingungen, die Zielgruppe sowie die grundlegenden Inhalte und Methoden der Lernsoftware analysieren und festlegen (→ Abschnitt 2.3.5). Im Folgenden werden die Entwicklungsbedingungen sowie die Resultate dieser Planungs- und Analysetätigkeiten kurz zusammengefasst.

3.1.1 Entwicklungsbedingungen

Zu den Entwicklungsbedingungen gehörte maßgeblich, dass die Lernsoftware im Rahmen eines Dissertationsvorhabens im Fach Psychologie entwickelt wurde. Die Konzeption und Evaluation ergab sich somit aus einem konkreten Forschungsinteresse heraus und nicht etwa aus einem Weiterbildungsbedarf, bei dem eine Lernumgebung für eine definierte Zielgruppe

und einen konkreten Trainingsfall entwickelt werden sollte. Die allgemeine Forschungsfrage bestand darin, ob sich erfahrungsbasiertes Lernen zur interkulturellen Sensibilisierung auch in Form eines individuellen, selbständigen sowie zeitlich, örtlich und personell unabhängigen Lernens realisieren lässt. Daher lag der Fokus bei der Entwicklung des CAT auf der methodisch-didaktischen Umsetzung und weniger auf den software-ergonomischen und stilistisch-ästhetischen Aspekten des Programms.¹⁴

Die Lernumgebung wurde mit dem Java- und XML-basierten Autorensystem *JQuest* von Frank O. Laus (2003) entwickelt. *JQuest* ermöglicht die Realisation multimedialer Lernumgebungen, da sich die Lerninhalte mittels verschiedener Symbolsysteme wie schriftlichen und gesprochenen Textes, Abbildungen, Fotos und Grafiken sowie Videos integrieren lassen. Die unterschiedlichen Darstellungsformen können miteinander kombiniert werden und gleichzeitig mehrere Sinnesmodalitäten ansprechen. Des Weiteren lassen sich diverse Arten und Ausprägungsgrade der Lerneraktivität realisieren. So ist einerseits eine reine Wissenspräsentation durch Texte oder Grafiken möglich, die den Lernenden zu einer eher passiven, rezeptiven Haltung zwingt. Andererseits lässt sich durch Elemente wie MC-Aufgaben, Texteingabefelder, Lückentexte, Schieberelemente zur Abgabe von Ratings auch eine gesteigerte Aktivität des Lernenden erzielen. Eine selbstbestimmte Steuerung des Programms durch den Benutzer lässt das Autorensystem ebenfalls zu. Die Einbindung von Hyperlinks gestattet eine Verzweigung der Ablaufstruktur, durch die optionale Zusatzinformationen eingebunden werden können. Daneben kann das Programm in gewissem Maße adaptiv auf Eingaben reagieren. Dies geschieht durch die Einbindung von MC-Aufgaben, durch Feedback und – bei fehlerhaften Antworten – die Aufforderung zur erneuten Bearbeitung der Aufgabe. Des Weiteren kann durch *JQuest* festgelegt werden, ob der Lernende sein Lerntempo selbst bestimmen und er zwischen den Programmseiten beliebig blättern kann oder ob das Programm diese Handlungsspielräume eingeschränkt.

3.1.2 Zielgruppe

Die Trainingssoftware wurde primär für interkulturell Unerfahrene konzipiert, da dem Programm – entsprechend dem Simulationsspiel – die Funktion einer ersten interkulturellen Sensibilisierung zukommt. Allerdings unterscheiden sich die Zielgruppen der beiden Trainingsmethoden bezüglich ihres bevorzugten Lernstils. Die Software dient primär Personen, die einen weniger aktiven und spielerischen Lernstil bevorzugen – sei es, weil sie Rollenspiele

¹⁴ Einerseits erschien eine intensive Berücksichtigung dieser Gestaltungspunkte – mit Ausnahme des möglichen Einflusses auf die motivationale Komponente des Lernens – in dieser frühen Entwicklungsphase des Trainingskonzeptes noch nicht so dringend erforderlich wie die methodische Umsetzung. Andererseits war dies aufgrund der geringen finanziellen und personellen Ressourcen, die im Rahmen dieser Arbeit zur Verfügung standen, gar nicht möglich. Die Verfasserin dieser Arbeit war Programmgestalterin, Programmiererin und Evaluatorin in einer Person.

generell für wenig lehrreich halten, weil sie eher introvertiert sind und den selbstoffenbaren Charakter des Rollenspiels nicht mögen oder weil sie eine Bewertung durch andere Teilnehmer fürchten (vgl. Euler, 1992; Fowler & Mumford, 2004). Insgesamt eignet sich das CAT wie viele Arten von Lernsoftware sehr gut für Erwachsene, da sie den erwachsenenpädagogischen Prinzipien der Erfahrungs-, Teilnehmer- und Handlungsorientierung entspricht (vgl. Wambsganß et al., 1997).

3.1.3 Lernziele

Auch die Lernziele des CAT entsprechen größtenteils denen des traditionellen Simulationsspiels und bestehen in der Entwicklung und dem Ausbau der Kernkompetenzen interkultureller Kommunikation (→ Abschnitt 2.1.3). In erster Linie ist damit die Förderung des interkulturellen Bewusstseins gemeint. Der sensibilisierende Effekt der Übung soll zudem das Interesse an anderen Kulturen und interkultureller Kommunikation steigern und dazu motivieren, interkulturelle Beziehungen zu initiieren. Diese Trainingsziele stellen – gepaart mit allgemeinem Wissen über Kultur und interkulturelle Kommunikation – wichtige Voraussetzungen für ein weiteres Trainingsziel dar: die interkulturelle Perspektivenübernahme. Des Weiteren soll das CAT bezüglich der Problematik des Ethnozentrismus sensibilisieren, das heißt es soll ein Bewusstsein dafür schaffen, dass man seine eigenen Kulturstandards nicht als allgemeingültig ansehen kann. In diesem Zusammenhang soll das Programm zur Akzeptanz und Wertschätzung von kultureller Diversität beitragen.

Die Lernsoftware soll also sowohl kognitive (interkulturelles Bewusstsein, interkulturelle Perspektivenübernahme), affektive (geringer Ethnozentrismus und Befürwortung kultureller Diversität) als auch motivationale (gesteigertes Interesse an interkultureller Kommunikation und interkulturellem Lernen) Lernziele vermitteln. Wie dies geschieht, wird im zweiten Kapitel anhand der konkreten Konzeption des CAT dargestellt.

3.1.4 Allgemeine Inhalte und übergeordneter Ablauf

Die allgemeinen Inhalte und der übergeordnete Ablauf des Programms ergeben sich weitestgehend aus der konzeptionellen Anlehnung an das Simulationsspiel von Paul Pedersen (→ Abschnitt 2.2.2). So ist der Trainingsinhalt überwiegend kulturallgemeiner Art.¹⁵ Das CAT bezweckt eine Auseinandersetzung mit Kultur und interkultureller Kommunikation, wobei der Schwerpunkt auf der kulturellen Bedingtheit von Wahrnehmung, Denken, Urteilen und Handeln liegt. Die Ablaufstruktur richtet sich nach den Phasen des ELC (→ Abb. 5).

¹⁵ Ausnahmen bilden die Auseinandersetzung mit der eigenen, deutschen Kultur sowie einige konkrete Beispiele zu den Dimensionen des Kulturmodells von Hofstede (→ Abschnitt 2.1.1).

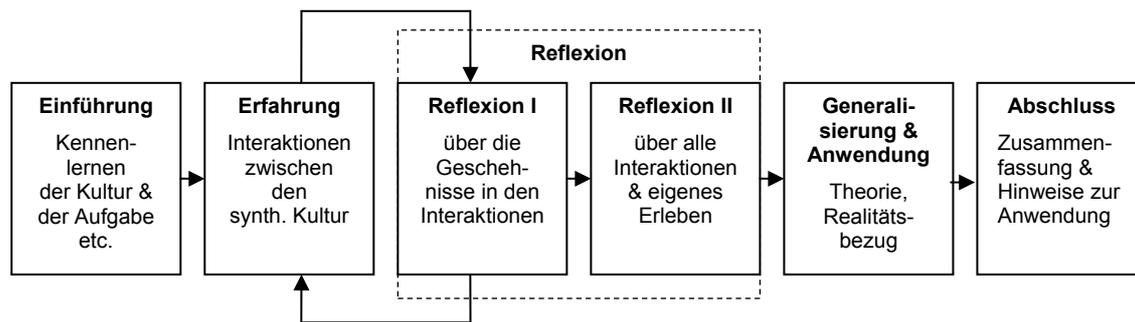


Abbildung 5: Allgemeine Inhalte und Phasen der Lernsoftware

Wie im Simulationsspiel werden dem Teilnehmer nach einer Einführung die synthetischen Kulturen präsentiert, die das Kernstück der darauf folgenden Erfahrungsphase bilden. In der *Erfahrungsphase* erfolgt eine Konfrontation mit verschiedenen interkulturellen Interaktionssituationen zwischen Personen aus den synthetischen Kulturen, die inhaltlich den Situationen im Simulationsspiel ähneln. Allerdings erfolgt die Konfrontation nicht real durch ein Rollenspiel sondern durch eine Videosimulation.

Im Anschluss an die Erfahrung findet eine *Reflexion I* über die Geschehnisse statt. In dieser Phase analysiert der Lernende die normativen, wertebasierten und verhaltensbezogenen Unterschiede der synthetischen Kulturen sowie die Ursachen für Missverständnisse. Die kognitive Auseinandersetzung erfolgt in dieser Phase ausschließlich im Kontext der Lernsituation, eine Übertragung der Erkenntnisse auf die Realität findet noch nicht statt. Das Besondere an der Ablaufstruktur des SCL liegt darin, dass sich die Rollenspiele und die angeschlossenen Reflexionen wiederholen, bis alle Kulturen miteinander in Kontakt getreten sind. Diese Zirkulation ist auch Bestandteil des CAT, da hierdurch interkulturelle Erfahrungen in multiplen Lernkontexten gesammelt werden und die Erkenntnisse aus den vorherigen Situationen in den nachfolgenden angewendet werden können.

Nach Beendigung dieser Phase erfolgt eine *Reflexion II* in der sich der Anwender mit seinen Gedanken und Gefühlen während der Arbeit mit den Videofilmen auseinandersetzt. Hierbei soll er die persönliche Relevanz der Filme erkennen, indem er die videobasierten Interaktionssituationen und mit seinen Vorkenntnissen zur interkulturellen Kommunikation und seinen Erfahrungen aus der Realität in Beziehung setzt.

In der letzten Phase des Trainings erfolgt in Analogie zur Simulationsspielermethode die *Generalisierung* der Erkenntnisse aus den vorherigen Phasen. Hier wird relevantes Wissen über allgemeine Prinzipien und Theorien zu Kultur und interkultureller Kommunikation vermittelt, um die Erfahrungen strukturieren und in allgemeine Konzepte einordnen zu können

(→ Abschnitt 2.2.1).¹⁶ In diesem Zusammenhang wird zunächst die theoretische Basis der synthetischen Kulturen – das Kulturmodell von Hofstede – dargestellt. Anschließend sollen weitere Aspekte der interkulturellen Kommunikation, welche die Lernenden bereits indirekt durch die Videosimulation kennen gelernt haben, explizit thematisiert werden. Hierdurch werden die impliziten Erkenntnisse strukturiert und in die bestehende Wissensstruktur eingliedert. Zudem werden insbesondere die in der Phase der Selbstreflexion verbalisierten und dadurch bewusst gemachten Gedanken und Gefühle aufgearbeitet. Neben einer eher rezeptiven Informationsvermittlung gibt das Programm dem Benutzer die Gelegenheit, die neuen Erkenntnisse und Wissensinhalte anhand verschiedener Aufgaben zu überprüfen. Hierdurch wird zu einem gewissen Grad eine *Anwendung* des Gelernten ermöglicht, auch wenn im Rahmen des CUL von einer Anwendung in realen Kontexten abgesehen werden muss. Im Anschluss an die Generalisierung und – im eingeschränkten Maße – auch an die Anwendungsphase wird das Programm durch ein zusammenfassendes Fazit beendet.

3.1.5 Methodisch-didaktisches Grundkonzept

Bisher wurden nicht nur die allgemeinen Inhalte und Ablaufstrukturen des CAT dargestellt sondern auch bereits methodische Bestandteile des Programms, die sich aus dem ELC ergeben und von den Inhalten des Programms nicht zu trennen sind. Schließlich determiniert der ELC nicht nur die allgemeine Abfolge, in der die Inhalte des Programms vom Anwender bearbeitet werden, sondern stellt auch das übergeordnete didaktische Grundkonzept dar. Er legt die Entscheidungen über die methodischen, medialen und inhaltlichen Aspekte auf den höheren Gestaltungsebenen fest. Möchte man das Konzept des ELC und damit die Möglichkeit zum ganzheitlichen, erfahrungsbasierten Lernen in einer computerunterstützten Lernumgebung umsetzen, ergeben sich zwangsläufig andere Anforderungen an die methodisch-didaktische Ausgestaltung der einzelnen Phasen, als es im Simulationsspiel der Fall ist. Da die Phasen des ELC sehr unterschiedliche Funktionen im gesamten Lernprozess erfüllen, ergeben sich für jede Lernphase andere Anforderungen an die methodische Umsetzung. Demgemäß folgt das didaktische Grundkonzept nicht einem einzigen methodischen Prinzip des CUL, sondern beinhaltet eine Kombination verschiedener computerunterstützter Lehr-/Lernmethoden. So wurden – im Rahmen der durch das Autorensystem vorgegebenen technischen Möglichkeiten – einerseits Instruktionseinheiten mit simulierender Funktion und andererseits Programme der tutoriellen Unterweisung konzipiert.

¹⁶ In dieser Hinsicht geht die Lernsoftware über das Simulationsspiel von Pedersen hinaus, welcher die Vermittlung relevanten Theoriewissens nicht explizit fordert (vgl. Hofstede et al., 2002; Pedersen, 2004; Pedersen & Ivey, 1993).

In der Erfahrungsphase wird eine Lernumgebung ähnlich dem Anchored-Instruction-Ansatz realisiert (→ Abschnitt 2.3.3), durch die der Lernende erfahren kann, wie sich kulturelle Normen und Werte in konkretem Verhalten ausdrücken und wie diese in der interkulturellen Kommunikation aufeinanderprallen. Durch den Einsatz von Videofilmen, die interkulturelle Problemsituationen zeigen, erfolgt die Umsetzung einer problemorientierten, situierten Lernumgebung (→ Abschnitt 2.3.2). Andere didaktische Entscheidungen erfordert die Generalisierungsphase des ELC, in der relevantes Theoriewissen vermittelt und mit den Erfahrungen aus der ersten Phase verknüpft werden soll. Zur Vermittlung systematischer Wissensinhalte ist eher ein deduktives und rezeptives Lernen geeignet, wie es beispielsweise bei der tutoriellen Unterweisung der Fall ist (Issing, 2002). Hierbei tritt der instruktionale Charakter der Lernumgebung im Vergleich zum explorierenden Charakter von Simulationen in den Vordergrund. Die eher systemzentrierte Wissensvermittlung wurde im CAT mit Anwendungsaufgaben kombiniert, um das Gelernte auf die Anwendungssituation zu übertragen. Durch die aktive Bearbeitung der Aufgaben kann der Lernende sein vorhandenes Wissen überprüfen und neue Erkenntnisse gewinnen. Die detaillierte Umsetzung der einzelnen Phasen des Lehr-/Lernprozesses wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

3.2 Konkrete inhaltliche und methodische Gestaltung des CAT

In diesem Kapitel geht es um die methodisch-didaktische Gestaltung des Programms unter Berücksichtigung der Strukturierung des Lehrstoffs, der verwendeten Symbolsysteme und der spezifischen pädagogischen Methoden. Obwohl die Entwicklung des Trainings in zwei inhaltlichen Schritten geschehen ist – vor und nach der ersten Evaluationsstudie, wird an dieser Stelle zu Gunsten des Leserverständnisses das gesamte Training erläutert. Inwiefern die Untersuchungsergebnisse der Evaluationsstudien Einfluss auf die Entwicklung des zweiten Teils sowie die Revision des Gesamtkonzeptes genommen haben, wird jeweils im Anschluss der Ergebnispräsentationen berichtet.

Die Gestaltung der einzelnen Moduleinheiten wird durch die Abhandlung der einzelnen Phasen des CAT erläutert und geschieht unter Berücksichtigung methodisch-didaktischer Gesichtspunkte. Es werden sowohl die Inhalte und Lernziele der einzelnen Module als auch die methodische Umsetzung der Vermittlung dieser beschrieben. Zunächst wird jedoch die übergeordnete formale Gestaltung des Programms vorangestellt.

3.2.1 Formale Gestaltung

Zur formalen Gestaltung des Programms gehört in erster Linie der Aufbau der Benutzeroberfläche, welche recht einfach und übersichtlich gehalten wurde. Sie gliedert sich in einen Steuerungs-, einen Ablaufs- und einen Lern- und Arbeitsbereich. Die Benutzeroberfläche enthält einerseits eine permanent eingeblendete Steuerungsleiste, mit der sich der Anwender zwischen den Bildschirmseiten vor und zurück bewegen kann. Andererseits dient eine Programmverlaufsleiste in Form eines Zeitstrahls der Visualisierung des Programmverlaufs. Diese Verlaufsleiste zeigt die einzelnen Lerneinheiten des CAT sowie ihren zeitlichen Anteil am Gesamtprogramm an. Durch farbliche Hervorhebung kann der Lernende jederzeit nachvollziehen, in welchem Teil des Programms er sich befindet. Der Lern- und Arbeitsbereich nimmt den größten Teil des Bildschirms ein. Hier werden die Lerninhalte präsentiert bzw. vom Anwender erarbeitet. In welcher Form dies geschieht, wurde maßgeblich durch die Gestaltungsmöglichkeiten des Autorensystems JQuest bestimmt (→ Abschnitt 3.1.1). Abbildung 6 zeigt die Programmoberfläche anhand einer Beispielseite des Lernmoduls.

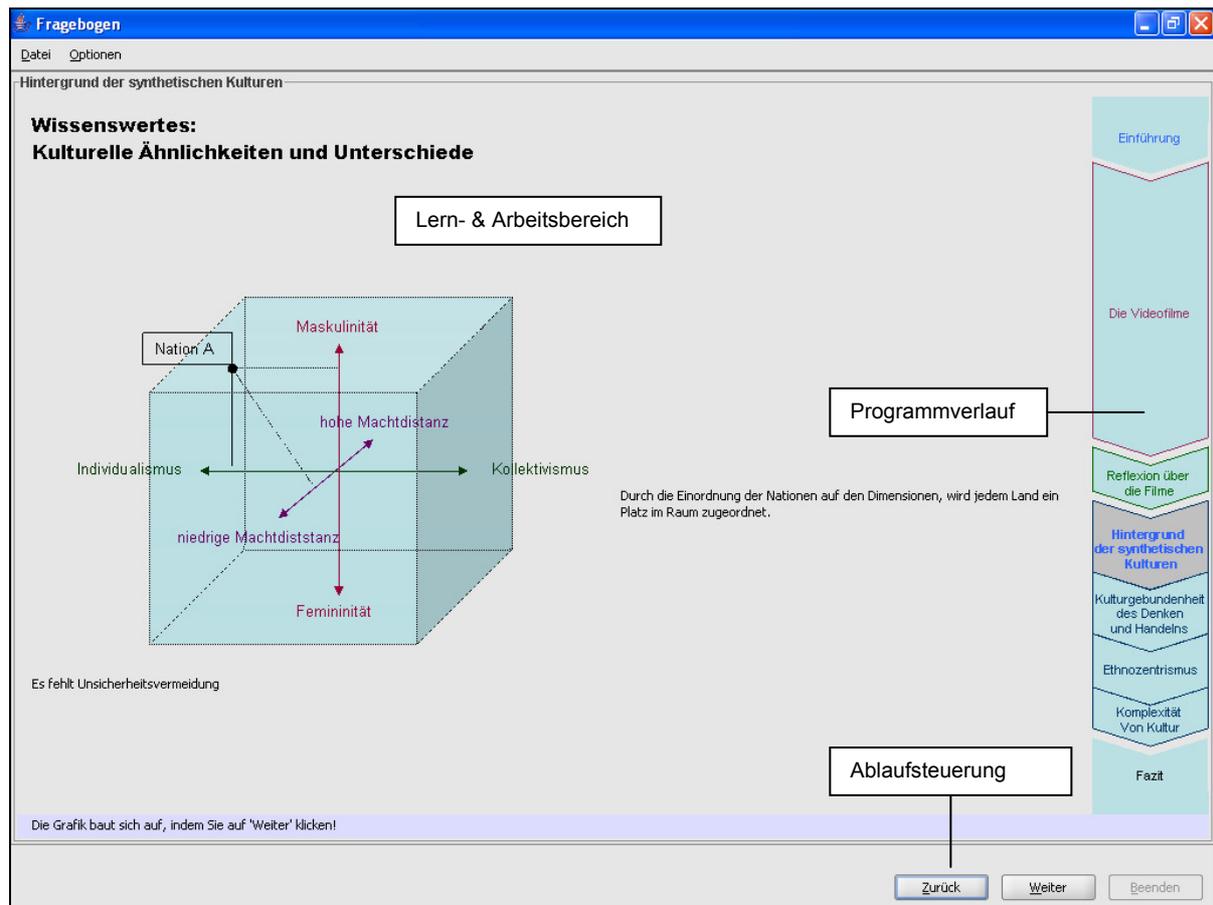


Abbildung 6: Beispielseite zur Darstellung der Programmgestaltung

3.2.2 Einführung und Abschluss

Wie jedes andere computerunterstützte Lernsystem enthält auch das CAT eine Einführung in die Thematik und Handhabung des Programms und einen Abschluss, der die wichtigsten Inhalte resümierend zusammenfasst. Sie bilden somit den Rahmen, in den die Inhalte eingebettet sind (→ Abschnitt 2.3.1).

Die Einführung beginnt mit Hinweisen zur Bedienung des Programms. Hier erfährt der Lernende, wie er anhand der Steuerungselemente zwischen den Bildschirmseiten navigiert. Danach werden die verschiedenen Bedienungselemente zur Aufgabenbearbeitung erläutert. Der Benutzer erhält die Gelegenheit, den Umgang mit freien Texteingabefeldern, Schieberfunktionen für Zustimmungsrankings oder MC-Optionen selbstständig zu erproben. Um die Aufgabenstellung transparent zu gestalten werden die Ziele und der Ablauf des Programms dargelegt. Kurze Texte beschreiben den situativen Kontext der Videofilme sowie die Inhalte der weiteren Programmphasen. Anschließend folgt ein Informationsteil zu den synthetischen Kulturen von Pedersen, mit denen sich der Lernende in der Erfahrungsphase anhand der Videos auseinandersetzen soll. Die Beschreibungen der Kulturen beschränken sich auf den jeweiligen Kernwert, abgeleitet aus den Dimensionen von Hofstede, sowie einige Informatio-

nen zu ihren grundlegenden Verhaltensnormen. Die Beschreibungen dürfen nicht zu viel vorwegnehmen, da der Lernende durch die Videofilme neue Aspekte der Kulturen erfahren soll. Die schriftlichen Informationen werden mit einem Foto der Darsteller kombiniert, um die Identifikation der Kulturen in den Videofilmen zu erleichtern. Da die synthetischen Kulturen im CAT auch namentlich erwähnt werden, muss sich der Lernende die Namen der künstlichen Kulturen einprägen.¹⁷ Die Namen wurden anhand ihrer zugrundeliegenden Kulturdimension abgeleitet.¹⁸ Während des gesamten einführenden Teils ist es dem Anwender möglich, den Informationsabruf und damit das Lerntempo selbst zu bestimmen, indem er anhand der Bedienungselemente auf den Seiten vor- und zurückzublättern kann.

Zum Abschluss des Programms fasst ein schriftliches Fazit die wichtigsten Inhalte des CAT zusammen. Es hält die Kernaussagen des Programms fest, welche sich die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit den Videofilmen sowie durch die Erarbeitung und Erprobung von theoretischem Wissen selbstständig erarbeitet haben. Zudem werden Schlussfolgerungen aus den behandelten Inhalten und Aufgaben für die interkulturelle Kommunikation und die interkulturelle Kompetenz gezogen. Auch diese Schlüsse sollte der Lernende bereits durch die Auseinandersetzung mit den Videofilmen und die Bearbeitung der Anwendungsaufgaben gezogen haben, sie werden durch das Fazit aber zusätzlich explizit aufgeführt.

3.2.3 Erfahrung

Mit der interkulturellen Erfahrung beginnt der Hauptteil des Trainingsmoduls. Das Ziel dieser ersten Phase des ELC besteht darin, eine interkulturelle Erfahrung zu ermöglichen, bei der die Auswirkungen von Kultur auf das Denken und Handeln und die Konsequenzen erlebbar werden, die sich ergeben, wenn unterschiedliche Orientierungssysteme in der interkulturellen Kommunikation aufeinanderprallen.

Ziele und Methode

Den Teilnehmern werden insgesamt sechs Videofilme gezeigt, in denen sich Personen aus den synthetischen Kulturen begegnen. Jeweils zwei Charaktere personifizieren hierbei die diversen Perspektiven der insgesamt vier Kulturen. Die verschiedenen Filme thematisieren interkulturelle Interaktionen in verschiedenen Kontexten, was den Transfer der Erkenntnisse erleichtern soll (→ Abschnitt 2.3.2). Die situative und problembehaftete Darstellung verschie-

¹⁷ Im herkömmlichen Simulationsspiel von Pedersen wurden die Kulturen mit Alpha, Beta, Gamma und Delta bezeichnet. Da sich in vergangenen Durchführungen der Rollenspiele jedoch gezeigt hatte, dass diese zusammenhangslose Namensgebung zu Verwechslungen bei der Zuordnung der Namen zu den Kulturen führte, wurden sie geändert.

¹⁸ Die Kultur der hohen Machtdistanz wurde „Homadi“ genannt, die unsicherheitsvermeidende Kultur „Unsi-ver“, die individualistische „Indivi“ und die maskuline „Maskuli“.

dener Kommunikationssituationen zwischen den synthetischen Kulturen fordert vom Lernenden, dass er seine Erkenntnisse selbst konstruiert. Um dies zu ermöglichen, muss die Auseinandersetzung über das bloße Betrachten der Filme hinausgehen, da die Verarbeitungstiefe der Informationen in solchen Fällen sogar niedriger ist als beim Lesen (Salomon, 1984).

Durch die Instruktion zur kognitiven Auseinandersetzung mit den Interaktionssituationen soll die Verarbeitung der Inhalte intensiviert werden. Vor dem Hintergrund realer interkultureller Kommunikationssituationen entspricht dies dem Ziel der Steigerung von Mindfulness (vgl. AUM Theorie von Gudykunst → Abschnitt 2.1.2). Ein solches Instruktionsverfahren wurden bereits am Beispiel des Anchored-Instruction-Ansatzes durch das Programm *Der persönliche Berater* vorgestellt (→ Abschnitt 2.3.3). Die Instruktionen im CAT weichen allerdings von dem geschilderten typischen Simulationsverfahren ab, was sich aus den unterschiedlichen Zielsetzungen ergibt. Im CAT besteht das Lernziel nicht primär im Erwerb adäquater Verhaltensweisen, sondern insbesondere in der Steigerung der interkulturellen Perspektivenübernahmefähigkeit. Ferner soll der Lernende die Gelegenheit bekommen, Situationen aus verschiedenen fremdkulturellen Blickwinkeln zu sehen und die Komplexität kultureller Sichtweisen zu erkennen und zu verstehen. Diesem Zweck dient die Aufforderung, sich in die Lage eines der Protagonisten (im Folgenden als Zielperson bezeichnet) zu versetzen und die Situation aus seinen Augen zu sehen. Die Filme werden mehrmals in bestimmten Schlüsselsituationen unterbrochen – immer dann, wenn von der Zielperson in irgendeiner Weise eine Handlung oder eine Reaktion gefordert ist. An dieser Stelle muss der Lernende mit eigenen Worten angeben, wie sich die Zielperson im Folgenden wahrscheinlich verhalten wird.

Eine weitere Abweichung zur typischen computerbasierten Simulation liegt darin, dass nicht die Konsequenzen des gewählten Verhaltens im Vordergrund stehen, sondern primär die Erkenntnis interessiert, ob die Vorhersage richtig oder falsch ist. Demzufolge nimmt die Handlung des Films unabhängig von der Verhaltensvorhersage immer denselben Lauf. Der situative und authentische Kontext und die Aufforderung zur Perspektivenübernahme simulieren dennoch eine reale Kommunikationssituation, denn das Verhalten eines Kommunikationspartners zu interpretieren und vorherzusagen, ist ein fester Bestandteil jeglicher sozialer Interaktion (→ Abschnitt 2.1.3). Anhand des Handlungsverlaufs in der folgenden Videosequenz kann der Lernende überprüfen, ob seine Vorhersage zutreffend war. Damit er dieses Feedback ebenfalls elaboriert, wird er daraufhin aufgefordert, auf einer Ratingskala einzuschätzen, inwieweit das antizipierte und das tatsächliche Verhalten übereinstimmen.

Die Perspektivenübernahme veranlasst die Teilnehmer, aus der Sicht kulturfremder Werte und Normen zu denken und zu agieren und soll so – vergleichbar mit der Simulationsspielmethode – das Verständnis und die Akzeptanz kulturfremder Sichtweisen fördern (→ Abschnitt 2.2.3).

Gestaltung der Videofilme

Die Videofilme waren so zu gestalten, dass sie den verschiedenen Anforderungen an eine situierte Lernumgebung gerecht werden, welche sich vorwiegend auf das zugrundeliegende Storyboard beziehen (Schwan, 2000). Laut Schwan (2000) ist es

insbesondere [...] erforderlich, mehrere unterschiedliche, in sich kohärente narrative Strukturen zu konzipieren, die die verschiedenen generellen Lern- oder Informationsziele repräsentieren, die durch das CBT abgedeckt werden sollen. Dies umfasst sowohl die Definition glaubwürdiger und hinreichend unterschiedlicher Protagonisten, als auch die Entwicklung von Handlungsabläufen, die jeweils in realistischer Form Anlass zur Vermittlung des Lehrstoffs geben. (S. 65)

Um diesen Anforderungen Rechnung zu tragen, wurden nach den Beschreibungen des SCL für jede Kultur je ein männlicher und ein weiblicher Charakter konzipiert. Des Weiteren wurden sechs Handlungsstränge entwickelt, die alle denkbaren Interaktionskonstellationen zwischen jeweils zwei verschiedenen Kulturen abdecken.¹⁹ Somit ist jede Kultur in drei Filmen mit unterschiedlichen Interaktionspartnern repräsentiert. Die Zielperson wechselt von Film zu Film, so dass jede Kultur mindestens einmal im Fokus der Betrachtung steht.²⁰

Da Erwachsene die Zielgruppe des Lernmoduls sind und interkulturelle Trainings häufig zur Vorbereitung auf einen beruflichen Auslandseinsatz, eine Zusammenarbeit mit ausländischen Firmen oder für das Training multinationaler Arbeitsgruppen eingesetzt werden, drehen sich die Inhalte um den Arbeits- bzw. Unternehmenskontext. In der Hälfte der Filme gehören die Protagonisten Firmen an, die Geschäftsverhandlungen führen. In der anderen Hälfte sollen die Teilnehmer eine gemeinsame Reise planen. Es wurden nur zwei Situationskontexte geschaffen, um die Interaktionen vergleichbar zu halten. Es soll verdeutlicht werden, dass bei vergleichbarer Ausgangssituation dennoch unterschiedliche Kommunikationsprobleme auftreten können, je nachdem welche Kulturen in Kontakt stehen. Die Unterschiede der synthetischen Kulturen werden einerseits durch die unterschiedlichen Verhandlungsweisen und andererseits anhand der divergierenden Wünsche und Prioritäten bezüglich der Verhandlungs- bzw. Planungsziele deutlich. Der Verlauf der Interaktionen soll im Betrachter Überraschung und Verwirrung auslösen, damit er erkennt, dass fremdkulturelles Verhalten nicht mit den gewohnten Interpretations- und Attributionsmustern erklärt werden kann. Die Akteure zeigen daher eher unerwartetes Verhalten, welches der gespielten Kultur jedoch durchaus entspricht. Des Weiteren treten in den Filmen unterschiedlich konfliktreiche Verhandlungen auf, je nachdem welche Kulturen miteinander verhandelten. Hierdurch erfährt der Lernende, dass Aufgaben in interkulturellen Überschneidungssituationen trotz der unterschiedlichen Normen, Werte und Verhaltensweisen auch bewältigt werden können, und dass die Kulturen neben all

¹⁹ Die Skripte zu den Handlungssträngen der interkulturellen Kontaktsituationen haben Mitarbeiter und Forschungspraktikanten des Psychologischen Instituts IV der WWU Münster entwickelt.

²⁰ Bei den beiden Kulturen, in denen starke Rollenunterschiede (Geschlechterunterschiede bei den Maskulis und hierarchische Unterschiede bei den Homadis) existieren, werden diese durch zwei Zielpersonen, welche die beiden Extreme verkörpern, dargestellt.

den Verschiedenheiten auch Gemeinsamkeiten aufweisen, die es ermöglichen, eine gemeinsame Basis zu finden.

Auch wenn es sich bei den Protagonisten um fiktive Charaktere aus künstlichen Kulturen handelte, wurden dennoch realitätsnahe und typische Interaktionssituationen gestaltet. Dagegen wurde die im Video sichtbare Umgebung, in der die Interaktion stattfindet, auf das Wesentliche reduziert, um der Gefahr der kognitiven Überlastung und der Ablenkung vorzubeugen (vgl. Kittelberger & Freisleben, 1994).

3.2.4 Reflexion

Dem ELC entsprechend schließt sich der Erfahrungsphase die Reflexion an. Zunächst setzen sich die Anwender inhaltlich mit den dargestellten synthetischen Kulturen und deren Interaktion auseinander. Dies wird in Anlehnung an das Simulationsspiel von Pedersen sowohl nach jedem einzelnen Film als auch zusammenfassend über alle Situationen und synthetischen Kulturen realisiert. Des Weiteren findet eine Selbstreflexion statt, in welcher der Lernende seine eigenen Gedanken und Gefühle verarbeitet und die Ereignisse in den Filmen mit ihren persönlichen Erfahrungen verknüpft.

Reflexion über die Interaktionssituationen und die synthetischen Kulturen (Reflexion I)

Die Reflexion über die interkulturellen Kontaktsituationen zwischen den synthetischen Kulturen zielt neben der Perspektivenübernahmeübung auf eine tiefere kognitive Verarbeitung der Ereignisse ab. Zur Förderung des interkulturellen Bewusstseins sollen sich die Teilnehmer mit den Ursachen für die interkulturellen Missverständnisse und Probleme beschäftigen und die synthetischen Kulturen in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden erfassen. Die Instruktion zur kognitiven Reflexion findet durch MC-Aufgaben statt, mit denen ein begründetes Lösungsfeedback verbunden ist. Jeder der sechs Interaktionssituationen schließen sich zwei Fragen an. Nach allen Filmen folgen sechs Aufgaben, in denen die gesamten Interaktionssituationen und synthetischen Kulturen gemeinsam betrachtet und miteinander verglichen werden. Die Bearbeitung der Aufgaben ermöglicht dem Lernenden, sich der Diversität der Orientierungssysteme sowie der Kulturgebundenheit von Aussagen und Verhaltensweisen der Charaktere bewusst zu werden.

Da sich die Aufgaben auf die konkreten Interaktionssituationen beziehen, bleibt die Reflexion zunächst auf den Lernkontext beschränkt. Um die Relevanz der erworbenen Erkenntnisse für die Realität zu erkennen, ist es notwendig, dass der Lernende einen persönlichen Bezug zu den Inhalten aufbaut, was mittels der Selbstreflexion und der Aktivierung relevanten Vorwissens im zweiten Reflexionsteil geschieht.

Selbstreflexion und Aktivierung relevanten Vorwissens (Reflexion II)

Zur Selbstreflexion und Aktivierung bereits vorhandenen Wissens werden dem Lernenden verschiedene Aussagen präsentiert, zu denen er den Grad seiner Zustimmung angeben soll. Auf die Reflexionsinhalte wird in der Generalisierungsphase Bezug genommen, um mit ihrer Hilfe Theorien und Prinzipien wie z. B. Ethnozentrismus zu veranschaulichen.

Zuerst ist der Anwender gefordert, sich seine Denkweisen über die synthetischen Kulturen bewusst zu machen. Hierfür beurteilt er, welche Person sich seiner Meinung nach am normalsten bzw. am unnormalsten und welche sich am angemessensten bzw. am unangemessensten verhalten hat. Durch die Einschätzungen soll dem Lernenden seine ethnozentrische Personenwahrnehmung vor Augen geführt werden. Als nächstes stellt das Programm Fragen zur Schwierigkeit der Perspektivenübernahme und den Verhaltensvorhersagen. Danach wird der Bezug zwischen den synthetischen und realen Kulturen hergestellt. Durch gezielte Fragen wird relevantes Vorwissen über Kultur und interkulturelle Kommunikation aktiviert. Die Erkenntnisse aus der Erfahrungsphase können so in die bestehenden Wissensstrukturen eingliedert werden. Abschließend nennt der Lernende Beispielsituationen, in denen er ähnliche interkulturelle Probleme wie die dargestellten bereits real erlebt hat, und analysiert die jeweiligen Ursachen dieser Probleme.

3.2.5 Generalisierung und Anwendung

Im CAT stellt die Generalisierung genau wie im traditionellen Simulationsspiel die letzte Phase des Lernzyklus dar, da eine Anwendung im realen Kontext innerhalb einer Simulation bzw. einer computerunterstützten Lernumgebung nicht möglich ist. Allerdings kann eine Wissensanwendung innerhalb der Lernumgebung mit Hilfe von interaktiven Aufgabenelementen realisiert werden, weshalb diese Phase im CAT Generalisierung und Anwendung genannt wird. Das übergeordnete Ziel der Generalisierung besteht in der Vermittlung von relevantem Wissen über allgemeine Theorien und Prinzipien der interkulturellen Kommunikation. Hierfür eignen sich Instruktionmethoden, die eher rezeptives und deduktives Lernen erfordern (Issing, 2002; → Abschnitte 2.3.1 & 2.3.3), was ausschlaggebend für die Gestaltung der Grundstruktur der Generalisierungs- und Anwendungsphase war.

Insgesamt ähnelt das methodische Konzept der Generalisierungsphase der programmierten Unterweisung (→ Abschnitt 2.3.1), die Anwendungsaufgaben weisen dabei durchaus explorativen Charakter auf. Dieser Teil des CAT ist in vier Themengebiete – Kulturmodell von Hofstede, Kulturgebundenheit der Wahrnehmung, Ethnozentrismus, Komplexität von Kultur – gegliedert. Die formalen und methodischen Strukturen dieser inhaltlichen Blöcke ähneln sich, da sie die von Euler (1992) genannten Merkmale des CBT integrieren (→ Abschnitt

2.3.1). So beginnt jeder Inhaltskomplex mit einer thematischen Einführung, in der auf die Erfahrungen mit den Videofilmen oder die relevanten Reflexionsfragen Bezug genommen wird. Es folgt eine Phase der Informationspräsentation, in der die relevanten Theorien und Prinzipien erläutert werden. Zur Veranschaulichung dieser Phänomene dienen sowohl die videovermittelten Kommunikationssituationen zwischen den synthetischen Kulturen, als auch die Erfahrungen und Reflexionen der Lernenden, welche gezielt angesprochen werden. Im anschließenden Interaktionssteil werden verschiedene Fragen und Aufgaben gestellt, durch deren Bearbeitung der Lernende das erworbene Wissen anwenden muss. Darauf erfolgt eine Rückmeldung in Form eines Lösungsvorschlags sowie weitere Erläuterungen zu den Wissensinhalten. Den Abschluss bildet ein Fazit, das die Kernaussagen des Themenkomplexes zusammenfasst und wichtige Hinweise für die interkulturelle Kommunikation ableitet.

Im Folgenden werden die Instruktionseinheiten zu den vier Themenkomplexen in chronologischer Reihenfolge dargestellt.

Das Kulturmodell von Hofstede

Als erstes wird der Hintergrund der synthetischen Kulturen – das Kulturmodell von Hofstede (2001a, 2001b, 2005) – thematisiert, womit sich zwei Intentionen verbinden. Zum einen vermittelt es die Realitätsnähe der Kulturen. Zum anderen bietet es dem Lernenden eine Basis, anhand dessen er reale Kulturen und deren Wertesysteme erfassen, strukturieren und differenzieren kann. Die Relevanz des Modells für das interkulturelle Lernen wurde bereits im Zusammenhang mit dem Simulationsspiel von Pedersen ausführlich dargelegt (→ Abschnitt 2.2.2).

Der Themenblock nimmt einleitend Bezug auf die Reflexionsaufgaben, durch die der Lernende schon Parallelen zwischen den synthetischen und realen Kulturen feststellen konnte. Es folgt eine Erläuterung des Modells und seiner empirischen Grundlage. Der Lernende wird aufgefordert, die Kulturdimensionen aus den synthetischen Kulturen selbst abzuleiten und zu benennen, wobei er eine Rückmeldung der richtigen Lösungen erhält. Zu jeder Dimension können optional ausführliche Informationen abgerufen werden.²¹ Abschließend visualisiert eine sich schrittweise aufbauende Grafik das Modell und demonstriert, wie verschiedene Nationen den Dimensionen zugeordnet und miteinander verglichen werden können (→ Abb. 6 in Abschnitt 3.2.1). Der anschließende Interaktionsteil beginnt mit der Aufgabe, Deutschland auf den vier Dimensionen einzuordnen. Anhand dieser Zuordnung und dem zugehörigen Lösungsfeedback kann sich der Lernende bewusst mit seiner eigenen Kultur auseinandersetzen. Um den Anwendungsbereich des Modells auszudehnen, lernen die Teilnehmer in einer weite-

²¹ Die Zusatzinformationen beinhalten eine Beschreibung der beiden Pole der Dimensionen, während die synthetischen Kulturen nur jeweils ein Extrem abbilden. Des Weiteren wird die fünfte Dimension der Langzeitorientierung erläutert. Eine synthetische Kultur, welche diese Dimension verkörpert, existiert im CAT nicht.

ren Übung, in welcher sie ein virtuelles Kartenspiel gegen den Computer spielen, die Merkmalsausprägungen anderer Nationen kennen.²² Das Spiel wurde in Anlehnung an das *Intercultural Awareness Card Game*²³ der Unternehmens- und Organisationsberatung *Kwinessential* entwickelt. In jeder Runde des Spiels werden zwei Spielkarten abgebildet, aber nur die des Anwenders ist aufgedeckt. Auf der Karte ist eine Nation zusammen mit ihren Werten auf den vier Kulturdimensionen verzeichnet. Über die Karte des Computers weiß der Lernende nur, welches Land abgebildet ist, nicht aber welche Merkmalsausprägungen dieses Land besitzt. Abbildung 7 zeigt die Bildschirmoberfläche eines Sticks beim Kartenspiel.

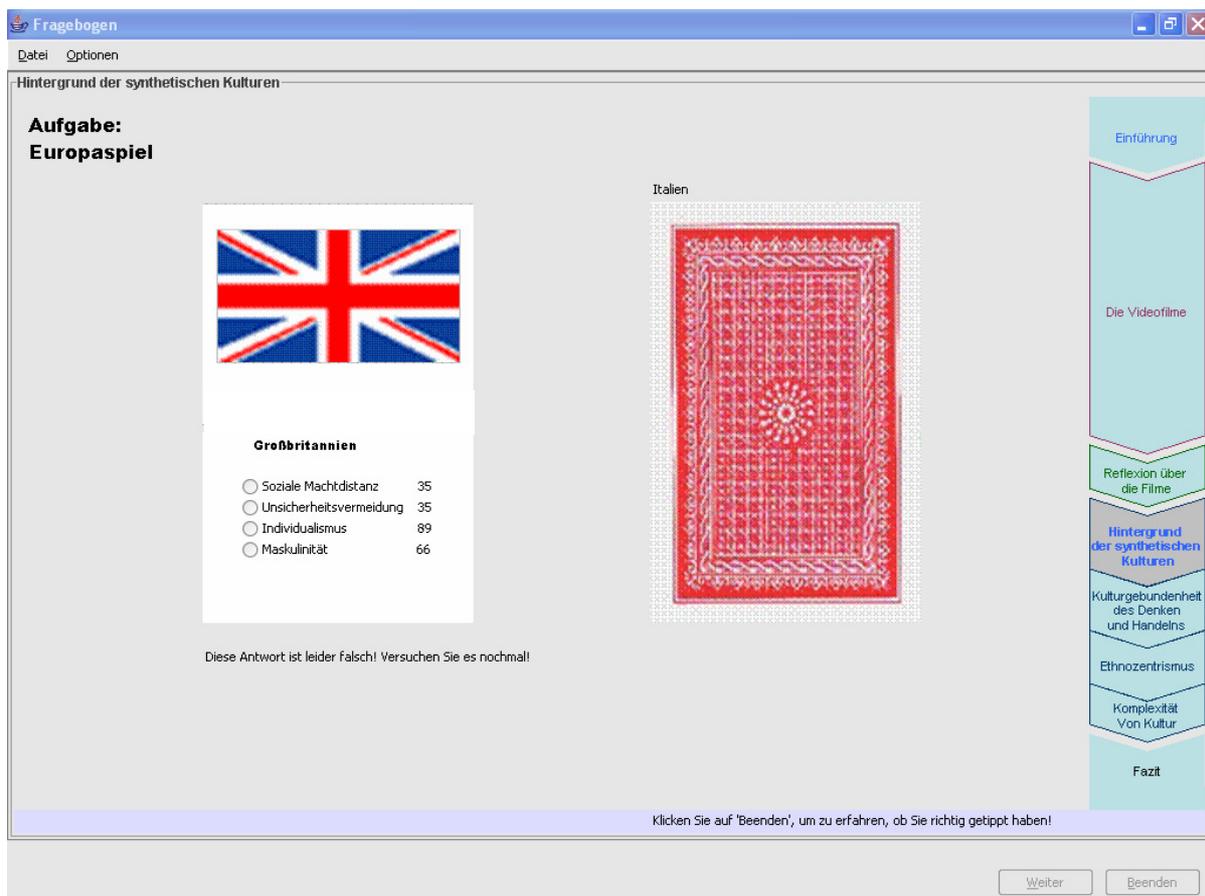


Abbildung 7: Gestaltung der Programmoberfläche beim Länderkartenspiel

Der Anwender muss mit seiner Karte das Land des Computers überbieten, indem er eine Dimension auswählt, von der er annimmt, sie sei bei seinem Land höher ausgeprägt ist als bei dem des Computers. Der methodische Hintergrund dieses Kartenspiels entspricht dem klassi-

²² Zum Zeitpunkt der Konzeption des zweiten Teils des CAT stand bereits fest, dass das Training für die summative Evaluation in einem Vorbereitungsworkshop für ERASMUS-Studenten zum Einsatz kommen würde. Da das ERASMUS-Programm ausschließlich auf den europäischen Austausch ausgerichtet ist, wurden die Beispiele in dieser Übung auf europäische Länder beschränkt, welche zeigen, dass es auch innerhalb Europas große kulturelle Unterschiede – gemessen an den vier Dimensionen – geben kann.

²³ verfügbar unter <http://www.kwintessential.co.uk/intercultural/awareness.html> [09.02.2007]

schen Drill-and-Practice-Konzept. Die Entscheidung für die höchste Merkmalsausprägung des jeweiligen Landes findet in Form einer MC-Aufgabe statt. Anschließend erhält der Spieler ein Feedback und wird bei falscher Antwort aufgefordert, eine erneute Wahl zu treffen. Ist die Antwort richtig, wird die Karte des Computers aufgedeckt. Dadurch erhält der Lernende neue Information über die Merkmalsausprägungen eines weiteren Landes. Der Spieler kann in mehreren Durchgängen Beispiele für die Merkmalsausprägungen weiterer Nationen kennenlernen. Außerdem soll die Übung demonstrieren, wie stark sich Länder auf den Kulturdimensionen unterscheiden können. Am Ende des Spiels besteht die Möglichkeit, sich die Merkmalsausprägungen aller bis zum heutigen Zeitpunkt erhobenen Nationen in einer tabellarischen Übersicht anzusehen. Nimmt der Teilnehmer diese Option nicht in Anspruch, gelangt er direkt zum Fazit.

Kulturgebundenheit der sozialen Wahrnehmung

Der nächste inhaltliche Bereich befasst sich mit dem Einfluss von Kultur auf das Denken und Handeln. Während der Erfahrungsphase sollte der Teilnehmer dieses Phänomen bereits erlebt haben, und auch durch die Reflexionen wurde das Thema bereits angerissen. In der Generalisierungs- und Anwendungsphase werden diese Erkenntnisse nun durch theoretisches Wissen untermauert und verallgemeinert.

Zunächst führt die grafische Darstellung einer optischen Täuschung vor Augen, dass die Wahrnehmung derselben Reize zu sehr unterschiedlichen Interpretationen einer Situation führen kann. Hierbei wird Bezug zu den Videofilmen aus der Erfahrungsphase genommen, indem der Lernende ein Beispiel nennen muss, bei dem die Kulturen ein und dasselbe Verhalten völlig unterschiedlich interpretieren. Es folgen weitere Informationen in Form von Text und grafischen Beispielen zur kulturell unterschiedlichen Bedeutung von Verhalten.

Als nächstes wird das Konzept der Kulturstandards von Thomas (2003a) und deren Bedeutung für die interkulturelle Kommunikation vorgestellt (→ Abschnitt 2.1.1). Um auf die deutschen Kulturstandards zu kommen, soll der Lernende Eigenschaften nennen, die er als typisch deutsch erachtet. Sie erhalten im Anschluss eine Auflistung der, von Thomas identifizierten, deutschen Kulturstandards. Diese Übung vermittelt dem Anwender Erkenntnisse über seine eigene kulturelle Prägung und darüber, wie Personen aus anderen Ländern die deutsche Kultur wahrnehmen (→ Abschnitt 2.1.3). Auf diese Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität folgt eine weitere Anwendungsübung, die in Anlehnung an die Übung *In the Mind of the Beholder*²⁴ aus der Web-Version des interkulturellen Trainingsbuches *Culture Matters* des Peace Corps (1999) konzipiert wurde. Hier wird der Lernende aufgefordert, ver-

²⁴ verfügbar unter <http://www.peacecorps.gov/wws/educators/enrichment/culturematters/ch1/mindoftheholder.html> [09.02.2007].

schiedene schriftlich skizzierte soziale Situationen zunächst aus der Sicht seiner eigenen Kultur und anschließend aus der Sicht einer vorgegebenen synthetischen Kultur zu interpretieren. Nach einigen schriftlichen Ergänzungen zur Aufgabe und einem Fazit beginnt der nächste Themenblock.

Ethnozentrismus

Der dritte Bereich befasst sich mit Ethnozentrismus (→ Abschnitt 2.1.3). Dieser Themenblock wird eröffnet, indem das Programm die Fragen aus der Reflexionsphase zur Normalität und Angemessenheit des Verhaltens der Protagonisten aufgreift. Sie sollten verdeutlichen, dass viele Menschen dazu neigen, Verhalten, das sie aus seinem eigenen Kulturkreis kennen, als normal und angemessen zu beurteilen. Auf die Einführung folgt – anders als in den anderen Themenblöcken – nicht die Informationspräsentation sondern zunächst eine Übung, die die ethnozentrische Weltanschauung anhand verschiedener Weltkarten, welche den Globus aus verschiedenen Blickwinkeln darstellen, verbildlicht. Auf dem Bildschirm erscheint zunächst die australische Weltkarte, auf der die Erde dem europäischen Verständnis nach falsch herum dargestellt wird (Norden ist unten). Dies soll einen Überraschungseffekt beim Lernenden auslösen, dessen Aufgabe darin besteht, so schnell wie möglich Deutschland auf der Karte zu finden. Idealerweise stellt er hierbei fest, dass die Aufgabe aufgrund der ungewohnten Darstellungsweise der Erde schwierig ist. Nachdem die Herkunft der Karte erläutert wurde, muss der Anwender weitere perspektivisch unterschiedliche Weltkarten ihrem geografischen Ursprung zuordnen. Im Anschluss an die Auflösung dieser Zuordnungen erfolgt die Informationspräsentation zum Ethnozentrismus.

In einer folgenden Anwendungsübung soll der Teilnehmer ein Bewusstsein über die Anfälligkeit ihrer eigenen Kultur für ethnozentrische Beurteilungen seitens kulturfremder Personen erlangen. Der Lernende beurteilt für vier der deutschen Kulturstandards, welche synthetische Kultur die Standards jeweils ablehnen und welche sie hingegen wertschätzen könnte. Im Anschluss an die Aufgabe erhält er lediglich einen Lösungsvorschlag, da verschiedenste Zuordnungen denkbar sind. In dieser Übung steht die Eigenkultur des Lernenden im Zentrum der Kritik. Es wird verdeutlicht, dass positive wie negative Kritik an einer Kultur relativ sind und im Auge des Betrachters liegen. Abschließend werden die Kernaussagen zum Ethnozentrismus zusammengefasst und wichtige Hinweise für die interkulturelle Kommunikation aufgeführt.

Komplexität von Kultur

Den inhaltlichen Abschluss bilden Ausführungen zur Komplexität der kulturellen Einflussfaktoren auf Denken und Handeln. Da Kultur bis zu diesem Punkt ausschließlich auf einen regional oder national definierten Personenkreis bezogen wurde, fokussiert dieser Themenblock auf die Vielfaltigkeit kultureller Einflüsse. Es wird erläutert, dass Personen immer vielen verschiedenen kulturellen Systemen (Familie, Vereine, Religion, Geschlecht etc.) angehören und dass der kulturelle Hintergrund nur teilweise das Denken und Handeln determiniert. Die Systeme werden durch ein Modell veranschaulicht, welches Kultur in Relation zu zwei weiteren Dimensionen betrachtet: der universellen, die sich auf das bezieht, was der gesamten Menschheit gemeinsam ist, und der individuellen, die sich auf das bezieht, was das Individuum von jeder anderen Person auch innerhalb derselben Kultur unterscheidet. Das Modell wird als Pyramide grafisch dargestellt, in der die kulturellen Systeme sowie das Universale und das Individuelle als Ebenen eingezeichnet sind. Je weiter oben ein System angeordnet ist, desto spezifischer ist sein Einfluss auf den Menschen. Das Individuelle liegt somit in der Spitze, das Universale am Fuße der Pyramide. Sie rahmen damit die kulturellen Systeme ein (vgl. Hofstede & Hofstede, 2005; Kumbruck & Derboven, 2005). Nach der Darstellung wenden die Lernenden das Modell anhand einer Aufgabe an. Sie basiert auf der Übung *Universal, Cultural or Personal?*²⁵ des Arbeitsbuches *Culture Matters* des Peace Corps (1999) und bezieht sich inhaltlich auf die synthetischen Kulturen. Verschiedene Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Charaktere aus den synthetischen Kulturen sollen danach kategorisiert werden, ob sie individueller, kultureller oder universeller Art sind. Das Programm bietet auch zu dieser Aufgabe lediglich eine Lösungsmöglichkeit an, da auch hier wieder viele verschiedene Zuordnungen möglich sind, die nicht alle genannt werden können. Dazu wird ergänzt, dass sich Eigenschaften nicht eindeutig zuordnen lassen, da einem Verhalten häufig allen drei Ursachenkategorien zugrundeliegen. Zudem kann ein Verhalten, das in einer Kultur kulturell determiniert ist, in einer anderen als individuell motiviert sein. Auch dieser Themenblock – und somit die gesamte Generalisierungs- und Anwendungsphase – endet mit einem Fazit. Es folgen nur noch das zusammenfassende Fazit und die allgemeinen Schlussfolgerungen für die interkulturelle Kommunikation, die den Abschluss des gesamten CAT bilden (→ Abschnitt 3.2.2).

²⁵ verfügbar unter <http://www.peacecorps.gov/wws/educators/enrichment/culturematters/ch1/universalculturalorpersonal.html> [09.02.2007]

3.3 Formative Evaluation der Erfahrungs- und Reflexionsphase des CAT

Im letzten Kapitel wurden die Inhalte und Methoden des gesamten Trainingsmoduls vorgestellt. Wie bereits erwähnt, ist das CAT jedoch in zwei Schritten entwickelt und für die summativ-evaluative Evaluation im Feld noch ein weiteres Mal verändert worden. Zunächst wurde der erste Teil des Trainings konzipiert und evaluiert, welcher die Erfahrungsphase und die Reflexion über die Inhalte der Videofilme enthält. In diesem Kapitel erfolgt die Dokumentation der Evaluation, indem zunächst die allgemeinen Rahmenbedingungen und die Fragestellung inklusive der Hypothesen expliziert werden (→ Abschnitt 3.3.1). Es schließen sich die Operationalisierungen der Evaluationskriterien (→ Abschnitt 3.3.2) und die Erläuterung der Evaluationsmethoden (→ Abschnitt 3.3.3) an. Abschnitt 3.3.4 dient der Darstellung der Ergebnisse, die in Abschnitt 3.3.5 diskutiert werden. In diesem Abschnitt findet auch eine kritische Betrachtung der Evaluationsmethode sowie des ersten Teils des Trainingsmoduls statt. Das Kapitel endet mit der Optimierung des CAT (→ Abschnitt 3.3.6).

3.3.1 Rahmenbedingungen und Fragestellung

Zu Beginn einer Evaluationsstudie müssen zunächst die Rahmenbedingungen sowie die allgemeine Zielsetzung der Evaluationsstudie geklärt werden, mithilfe derer sich dann die konkreten Evaluationskriterien und Hypothesen ableiten lassen.

Rahmenbedingungen und allgemeine Zielsetzung

Das übergeordnete Ziel der im Folgenden dokumentierten formativen Evaluationsstudie bestand darin, die Wirksamkeit und Akzeptanz des ersten Teils des CAT zu untersuchen. Insbesondere interessierte hierbei die Frage, ob eine videobasierte Simulation interkultureller Überschneidungssituationen die gleichen oder zumindest ähnliche Effekte bezüglich der interkulturellen Sensibilisierung erzielen kann wie die Rollenspielmethode im traditionellen Simulationsspiel. Es handelte sich genau wie bei den folgenden Studien um eine Selbstevaluation, da die Lernsoftware vom Entwickler selbst evaluiert wurde (vgl. Bortz & Döring, 2002; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004; Patton, 1997; Wottawa & Thierau, 2003). Alle drei Studien brachten Einsichten in die Wirkungsweise einer neuartigen Instruktionmethode zur interkulturellen Sensibilisierung, indem die theoretischen Überlegungen, die zur Konzeption des Trainingskonzeptes geführt haben, überprüft wurden. Sie besaßen somit Erkenntnisfunktion (vgl. Patton, 1997; Wottawa & Thierau, 2003). Daneben kam den Studien aber auch eine Optimierungsfunktion zu, da sie Stärken und Schwachstellen aufgedeckt haben, die der Verbes-

serung der Lernsoftware dienten (vgl. Patton, 1997; Wottawa, 2001; Wottawa & Thierau, 2003). Die Realisation dieser Erkenntnis- und Optimierungsfunktion erfolgte durch eine separate Evaluation der beiden zentralen Bestandteile des Trainings – der Erfahrungsphase in Kombination mit der Reflexion über die Videofilme (im Folgenden der Einfachheit halber Erfahrungsteil genannt) und der Generalisierungsphase mit der Selbstreflexion und der Aktivierung relevanten Vorwissens (im Folgenden als Theorieteil bezeichnet).

Zunächst stand ausschließlich die Untersuchung des Erfahrungsteils im Mittelpunkt, da es sich bei der Videosimulation – im Vergleich zum Rollenspiel – um eine eher passive, rezeptive Form erfahrungsbasierten Lernens handelt. Hierbei war zu überprüfen, ob dieser Teil des Trainings zu den gleichen Effekten führen kann wie die Rollenspiel- und Reflexionsphase des Simulationsspiels von Pedersen. Somit interessierte neben den absoluten Lerneffekten des Erfahrungsteils des CAT insbesondere die Effektivität im Vergleich zum Simulationsspiel. Als Evaluationsmodell diente in erster Linie das Modell von Reinmann-Rothmeier et al. (1997) bzw. Kirkpatrick (1998) (→ Abschnitt 2.4.4). Die Evaluation bestand überwiegend in einer Wirkungsanalyse. Sie ging der Frage nach, ob die theoretischen Überlegungen zur interkulturellen Sensibilisierung durch Perspektivenübernahmeübungen in situativen, problemorientierten und videovermittelten Kontexten bestätigt werden können. Neben der Analyse der Trainingseffekte wurden auch die Akzeptanz bzw. Relevanz der Maßnahmen, der Lernprozess sowie die subjektive Einschätzung der Effektivität durch die Anwender erfragt. Da es sich beim CAT um ein gänzlich neuartiges Trainingskonzept handelte, welches sich zum Zeitpunkt der Evaluation noch in der Entwicklungsphase befand, war die subjektive Bewertung der Lernsoftware durch die Anwender von besonderem Interesse. Speziell in dieser Phase kann die Evaluation durch die Lernenden selbst wichtige Anhaltspunkte für die Optimierung eines Programms bieten, da sie als Benutzer der Software eine andere Sichtweise auf das Training haben als die Entwickler.

Evaluationskriterien und Hypothesen zu den Trainingseffekten

Die Evaluationskriterien der Untersuchungen ergaben sich aus den Zielen der Studien (s.o.). Für die Wirkungsanalyse wurden sie größtenteils aus den Lernzielen des CAT und des Simulationsspiels abgeleitet (→ Abschnitt 3.1.3 für das CAT, Abschnitt 2.4.3 für das Simulationsspiel). Dementsprechend wurde untersucht, wie sich die Bearbeitung des CAT auf das interkulturelle Bewusstsein, das Interesse an interkultureller Kommunikation, den Ethnozentrismus, die Einstellungen gegenüber kultureller Diversität und die interkulturelle Perspektivenübernahmefähigkeit auswirkt.

Da die erste Studie zunächst nur den Erfahrungsteil des CAT im Vergleich mit dem des Simulationsspiels evaluierte, werden im Folgenden nur die Hypothesen zur Wirkungsweise

des Erfahrungsteils abgeleitet. Diese bezogen sich einerseits auf die Trainingseffekte des CAT, andererseits auf den Vergleich des CAT mit dem Simulationsspiel.

Hypothesen zu den Trainingseffekten des CAT

In erster Linie wurde erwartet, dass das CAT zu einer Steigerung des interkulturellen Bewusstseins führt. Auch die Auseinandersetzung mit den Videofilmen – ohne die anschließende Generalisierung und Anwendung – müsste dies bereits ermöglichen, da die Videofilme den Teilnehmern einen Eindruck von kultureller Diversität sowie dessen Auswirkung auf die Interaktion vermitteln. Zudem führen die Reflexionsaufgaben zu einer Auseinandersetzung mit den kulturellen Ursachen kommunikativer Missverständnisse (→ Abschnitt 3.2.3). Die erste Hypothese lautete somit:

Hypothese H 1:

Die Teilnahme am Erfahrungsteil des CAT führt zu einer Steigerung des interkulturellen Bewusstseins.

Ferner wurde erwartet, dass durch das CAT das Interesse an interkultureller Kommunikation steigt. Die Zielgruppe des CAT sind Personen, die bisher wenig interkulturelle Erfahrungen gemacht haben. Der Lernende wird mit herausfordernden Situationen konfrontiert, die er in dieser Art noch nicht erlebt hat. Idealerweise machen diese Erlebnisse ihn neugierig auf weitere Informationen zu Kultur und interkultureller Kommunikation. Hinzu kommt, dass es sich bei den Kulturen in den Trainings um keine realen Kulturen handelt, was das Bedürfnis des Lernenden wecken könnte, etwas über reale Kulturen erfahren zu wollen oder reale interkulturelle Erfahrungen zu machen. Die zweite Hypothese trifft folgende Annahme:

Hypothese H 2:

Die Teilnahme am Erfahrungsteil des CAT führt zu einer Steigerung des Interesses an interkultureller Kommunikation.

Wie schon erwähnt, soll das CAT zu einer Verringerung von Ethnozentrismus führen. Hierbei ist allerdings nicht eindeutig geklärt, wie sich die Bearbeitung des Erfahrungsteils auf diese Einstellung auswirkt. Einerseits ist denkbar, dass der Teilnehmer durch die videobasierte Konfrontation mit den verschiedenen kulturellen Wertesystemen die Relativität kultureller Systeme erkennt. Die Perspektivenübernahmeaufgaben veranlassen den Lernenden, die interkulturellen Interaktionssituationen aus der Sicht der verschiedenen Kulturen zu sehen. Dies könnte zu der Erkenntnis führen, dass sich jede der synthetischen Kulturen gemäß ihrem eigenen Wertesystem richtig verhält. Unterstützt durch die Reflexionsfragen und das Feedback,

könnte der Lernende ethnozentrische Denkweisen abbauen. Auf der anderen Seite ist es vorstellbar, dass die reine interkulturelle Erfahrung durch die Konfrontation mit den synthetischen Kulturen ethnozentrische Einstellungen zunächst verstärkt. Im Zusammenhang mit den Ausführungen zum DMIS (→ Abschnitt 2.1.4) sowie zur Wirkungsweise des interkulturellen Simulationsspiels (→ Abschnitt 2.2.3) wurde bereits thematisiert, dass die Konfrontation mit fremden Wertesystemen als Bedrohung der eigenen Weltsicht aufgefasst werden kann, welche dann gegen andere kulturelle Sichtweisen verteidigt wird. Solchen möglichen Reaktionen wird erst in der Generalisierungsphase durch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Ethnozentrismus aktiv entgegengewirkt (→ Abschnitt 3.2.5). Folglich konnte im Vorhinein keine genaue Aussage darüber getroffen werden, welche Auswirkungen der erste Teil des CAT auf die ethnozentrische Einstellung der Teilnehmer nimmt. Dies führte zur ungerichteten Formulierung der dritten Hypothese:

Hypothese H 3:

Die Teilnahme am Erfahrungsteil des CAT führt zu einer Veränderung der ethnozentrischen Einstellung der Lernenden.

Das vierte Evaluationskriterium bezog sich auf die Einstellung gegenüber kultureller Diversität. Für das gesamte Training wurde erwartet, dass das Training zu einer positiven Einstellung gegenüber kultureller Diversität führt. Anders könnte es aussehen, wenn die Teilnehmer nur den Erfahrungs- und inhaltlichen Reflexionsteil des Trainings bearbeiten. Hier gelten die gleichen Argumente, die zur Annahme einer möglichen Steigerung des Ethnozentrismus seitens der Lernenden geführt haben. Dem DMIS zufolge führt die Konfrontation mit fremden Wertesystemen zunächst zu einer Abwehrhaltung. Diese Haltung könnte durch die Auseinandersetzung mit den Videofilmen in besonderem Maße hervortreten, da es sich hierbei um recht konfliktreiche Kommunikationssituationen handelt. Die Wahrnehmung dieser Problematik könnte zu der Einstellung führen, Multikulturalität sei aufgrund der damit verbundenen Probleme abzulehnen. Eine solche Haltung sollte jedoch im Theorieteil, durch den Aufbau von theoretischem Wissen über kulturelle Diversität und über den erfolgreichen Umgang mit derselben, wieder umgekehrt werden. Dennoch lautet die vierte Hypothese für den ersten Teil des CAT:

Hypothese H 4:

Die Teilnahme am Erfahrungsteil des CAT führt zu einer Verringerung der Befürwortung kultureller Diversität.

Als fünftes Lernziel wurde in Abschnitt 3.1.3 die interkulturelle Perspektivenübernahmefähigkeit genannt, welche durch die Perspektivenübernahmeübungen gefördert wird. Allerdings

bedarf erfolgreiche interkulturelle Perspektivenübernahme des Wissens über andere Kulturen. Es ist unwahrscheinlich, dass das Wissen über die synthetischen Kulturen, welches die Lernenden im ersten Teil des CAT durch die Videofilme erhalten, für eine Steigerung der allgemeinen interkulturellen Perspektivenübernahme hinreichend ist. Allgemeines Wissen über Kultur wird erst durch die Darstellung des Kulturmodells von Hofstede in der Generalisierungsphase vermittelt (→ Abschnitt 3.1.5). In der ersten Evaluationsstudie wurde daher lediglich untersucht, inwiefern die videobasierte Darstellung die Fähigkeit fördert, die Perspektiven der synthetischen Kulturen zu einzunehmen. Durch die videovermittelte Darstellung, die Perspektivenübernahmeübungen und die Reflexionsfragen beschäftigen sich die Teilnehmer intensiv mit den Denk- und Handlungsweisen der synthetischen Kulturen. Dies versetzt sie in die Lage, auch in anderen Situationen die Perspektive der synthetischen Kulturen einzunehmen. Somit besagt die fünfte Hypothese:

Hypothese H 5:

Die Teilnahme am Erfahrungsteil des CAT führt zu einer Steigerung der Perspektivenübernahmefähigkeit hinsichtlich der synthetischen Kulturen.

Neben den Hypothesen zu den allgemeinen Lernzielen des gesamten CAT wurden weitere Überlegungen speziell zur Wirkungsweise des ersten Teils angestellt. Im Zusammenhang mit dem interkulturellen Simulationsspiel wurde erwähnt, dass die Konfrontation mit fremden kulturellen Wertesystemen Verunsicherung und eine Art Kulturschock auslösen kann (→ Abschnitt 2.2.3). Im CAT ist zu erwarten, dass die Teilnehmer diesen Kulturschock nicht in dem gleichen Ausmaß erleben, da sie an der interkulturellen Kommunikation nicht unmittelbar beteiligt sind. Allerdings wurden die Interaktionssituationen uneindeutig und konfliktreich, die Perspektivenübernahmeaufgaben bewusst schwierig gestaltet. Die hierdurch erlebte Schwierigkeit interkultureller Kommunikation könnte unerfahrenen Teilnehmern vor dem Training nicht bewusst gewesen sein, was sie wiederum im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation verunsichern könnte. Aus diesem Grund wurde überprüft, ob die Ambiguität der Situationen und das Erleben der Missverständnisse zur gesteigerter Angst und Unsicherheit im Hinblick auf reale interkulturelle Kommunikation führen. Hypothese 6 lautet also:

Hypothese H 6:

Die Teilnahme am Erfahrungsteil des CAT führt zu einer Steigerung der Angst/Unsicherheit in interkulturellen Kommunikationssituationen.

In den theoretischen Ausführungen zur Wirkungsweise des Simulationsspiels wurde erwähnt, dass die Lernenden durch die interkulturellen Erfahrungen möglicherweise zu einer realistischen Einschätzung ihrer interkulturellen Kompetenzen gelangen. Auch im CAT könnte die

Sensibilisierung für die interkulturelle Problematik und insbesondere die Aufforderung zur Perspektivenübernahme dem Lernenden aufzeigen, dass interkulturelle Kommunikation andere Anforderungen an die Kommunikationskompetenzen stellt, als die intrakulturelle Kommunikation. Eine realistische Einschätzung lautet somit, dass die Lernenden ihre interkulturellen Kompetenzen zunächst überschätzt haben und diese durch die interkulturelle Erfahrung nach unten korrigieren. Es soll daher anhand der siebten Hypothese Folgendes überprüft werden:

Hypothese H 7:

Die Teilnahme am Erfahrungsteil des CAT führt dazu, dass die Lernenden ihre interkulturellen Kommunikationskompetenzen nach dem Training geringer einschätzen als vor dem Training.

Vergleichende Hypothesen zu den Trainingseffekten des CAT und des Simulationsspiels

Die genannten Hypothesen beziehen sich lediglich auf die Effektivität des CAT. Ein weiteres Ziel der Evaluationsstudie bestand im Vergleich des Erfahrungsteils des CAT mit dem des Simulationsspiels. Da die Erfahrungsphasen in beiden Trainingsvarianten sehr unterschiedlich realisiert werden, treten hierbei vermutlich auch ungleiche Effekte auf. Daher wurden im Vorhinein mit Ausnahme der Perspektivenübernahme nur ungerichtete Hypothesen über die Art der Unterschiede gebildet. Die Hypothesen lauten somit:

Hypothesen H 8.1 – H 8.6:

Die Teilnahme am Erfahrungsteil des CAT führt im Vergleich zum herkömmlichen Simulationsspiel zu unterschiedlich ausgeprägten Trainingseffekten in Bezug auf das interkulturelle Bewusstsein (H 8.1), das Interesse an interkultureller Kommunikation (H 8.2), den Ethnozentrismus (H 8.3), die Befürwortung kultureller Diversität (H 8.4), die Angst/Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen (H 8.5) sowie die Selbstbeurteilung interkultureller Kommunikationskompetenzen (H 8.6).

Die Erwartungen hinsichtlich der unterschiedlichen Auswirkungen der Trainings auf die Perspektivenübernahmefähigkeit waren hingegen recht eindeutig. Am Simulationsspiel wird kritisiert, dass die Trainingseffekte unter anderem stark von der Qualität der Darstellung der synthetischen Kulturen abhängen. Das CAT hingegen ermöglicht den Teilnehmern durch Videofilme, Verhaltensvorhersagen und Reflexionsfragen eine intensive kognitive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Charakteristika der Kulturen. Das Video ermöglicht einen gleichbleibenden hohen Qualitätsstandard, bei dem die Kulturen durch die vorbereiteten Schauspieler differenziert wiedergegeben werden. Vermutlich schlägt sich die unterschiedliche Qualität der Darstellung in der Wirksamkeit der Trainingmethoden nieder: Je detaillierter

die Kulturen dargestellt werden, desto besser sind die Voraussetzungen für die Perspektivenübernahme. In der ersten Studie wurde daher zunächst untersucht, inwiefern sich die unterschiedliche Trainingsform auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme hinsichtlich der synthetischen Kulturen auswirkt. Hypothese H 8.7 lautet daher:

Hypothese H 8.7:

Die Teilnahme am Erfahrungsteil des CAT führt im Vergleich zum herkömmlichen Simulationsspiel zu einer größeren Perspektivenübernahmefähigkeit hinsichtlich der synthetischen Kulturen.

Als weitere Evaluationskriterien dienten die Befragungen der Teilnehmer zur Akzeptanz der Trainingsmethoden und die Beurteilungen der Relevanz der Inhalte, der Lernprozesse und -effekte. Um welche Kriterien es sich genau handelte, wird im folgenden Abschnitt anhand der Operationalisierung erläutert.

3.3.2 Operationalisierung der Evaluationskriterien

Zunächst wird die Operationalisierung der objektiven²⁶ Messung der Evaluationskriterien dargestellt, zu denen im letzten Abschnitt bereits Hypothesen formuliert wurden. Im Anschluss werden die Akzeptanzanalyse und die Teilnehmerbeurteilung der Lernprozesse und -effekte durch die Anwender beschrieben. Abschließend wird die Operationalisierung einiger Personenvariablen beschrieben, die bei der Evaluation als Kontrollvariablen erhoben wurden.

Die Datenerhebung erfolgte in schriftlicher Form. Auch in anderen Evaluationsstudien zur Wirksamkeit interkultureller Trainingsmaßnahmen hat sich dieses Verfahren bewährt (vgl. Bredemeier et al., 1982; Brusckke et al., 1993; D'Andrea et al., 1991; Gannon & Poon, 1997; Goldstein & Smith, 1999; Graf, 2003; Hammer & Martin, 1992; Mills & Smith, 2004). Die Quantifizierung der objektiv erfassten Trainingseffekte fand – mit Ausnahme der Perspektivenübernahmefähigkeit – durch Veränderungsmessung mittels Pre-Posttest-Verfahren statt. Um geeignete Operationalisierungen der Evaluationskriterien zu erhalten, wurde die Literatur zur Evaluation interkultureller Trainings sowie zur Diagnostik interkultureller Kompetenzen bzw. relevanter Teilaspekte derselben – analysiert. Keines der existierenden Evaluationsinstrumente oder Inventare erschien vollständig geeignet, die Trainingsziele zu erfassen. Somit mussten neue Erhebungsinstrumente entwickelt werden. Die folgenden Ausführungen beschreiben eine Vorstudie zur Entwicklung eines Inventars zur Messung interkulturellen Bewusstseins, des Interesses an interkultureller Kommunikation, des Ethnozentrismus, der Einstellung gegenüber kultureller Diversität sowie der Einschätzung der eigenen interkulturellen

²⁶ Die Bezeichnung als objektive Messung rührt daher, dass nicht die Probanden ihren Lernerfolg subjektiv einschätzten, sondern dieser durch objektive Messverfahren erhoben wurde.

Kommunikationsfähigkeiten. Zur Erhebung von Angst/Unsicherheit sowie interkultureller Perspektivenübernahme wurden andere Erhebungsmethoden herangezogen. Sie werden im Anschluss dargestellt.

Entwicklung des Evaluationsinventars

Das Evaluationsinventar für die Messung der oben genannten Kriterien entstand mithilfe einer faktorenanalytischen Untersuchung. Hierbei wurde zunächst nach inhaltlich-logischen Gesichtspunkten eine Rohfassung des Fragebogens konzipiert, welche zahlreiche Items zur Erfassung der Kriterien enthielt. Die Faktorenanalyse reduzierte die Items auf eine handhabbare Zahl, was zur endgültigen Fassung des Evaluationsinventars führte. Der empirische Entwicklungsprozess vollzog sich wie folgt.

Die Rohfassung des Inventars zur Messung der Evaluationskriterien

Die Rohfassung des Inventars enthielt einerseits relevante Subskalen oder einzelne Items existierender Inventare und Evaluationsinstrumente, andererseits neue – aus den Lernzielen abgeleitete – Items. Die Sammlung der Items verlief kriterienweise, das heißt für jedes Evaluationskriterium wurden mehrere plausible Items formuliert oder aus den existierenden Instrumenten übernommen und ins Deutsche übersetzt. Bei allen Items handelte es sich um Aussagen, welche die Probanden mittels siebenstufiger Zustimmungsrankings beurteilten. Die gesamte Rohfassung des Inventars ist im Anhang A aufgeführt. Ihm sind auch die Quellen der Items zu entnehmen, die aus bestehenden Inventaren übernommen wurden.

Das Konstrukt des interkulturellen Bewusstseins ist in der interkulturellen Trainings- und Kompetenzforschung sehr verbreitet, dementsprechend existieren zu dessen Erfassung einige Messinstrumente (vgl. Bhawuk & Brislin, 1992; Fritz, Möllenberg & Chen, 2000; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003; Loo, 1999; Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova & DeJaeghere, 2003; Ponterotto, Gretchen, Utsey, Rieger, & Austin, 2002; Pruegger, & Rogers, 1993). Die wenigsten Inventare eignen sich jedoch für die Erfassung trainingsinduzierter Veränderungen. Folglich wurden nur insgesamt fünf Items aus zwei Instrumenten entnommen; weitere neun Items wurden neu formuliert. Zur Erhebung des Interesses an interkultureller Kommunikation wurden insgesamt 13 Aussagen aus vier bestehenden Instrumenten herangezogen und vier neue hinzugefügt. Schon vergangene Forscher zum Simulationsspiel haben Ethnozentrismus als Trainingseffekt untersucht (vgl. Bredemeier et al., 1982; Brusckke et al., 1993). Sie bedienten sich hierbei der Skala von Adorno, Brunswik, Levinson und Sanford (1950) bzw. einer Abwandlung derselben. In der vorliegenden Arbeit ging es jedoch weniger um Ethnozentrismus im Sinne von Adorno et al. – die das Konstrukt als eine recht stabile Eigenschaft definieren –

sondern um die Erfassung, inwieweit Personen der Meinung sind, dass ihre eigenen kulturellen Normen und Wertvorstellungen von der gesamte Menschheit geteilt werden. Hierfür wurden sechs Items aus bestehenden Inventaren übernommen. Zehn Aussagen wurden so konzipiert, dass sie einen Wert oder eine Norm beschrieben, der – nach dem deutschen Orientierungssystem – bei den Trainingsteilnehmern auf Zustimmung treffen müsste. Zu diesen Aussagen wurde jeweils erfragt, inwieweit dieser Wert für die gesamte Menschheit gelten sollte. Um überprüfen zu können, ob das Training eine Veränderung der Einstellung gegenüber kultureller Diversität bewirkte, wurde eine Skala mit 14 bereits existierenden Items und einem neuen gebildet. Auch die Generierung der Skala zur Einschätzung der eigenen interkulturellen Kommunikationskompetenzen fand mittels einer Analyse bestehender Inventare statt. Es ergaben sich zwölf geeignete Aussagen aus drei Inventaren; weitere vier wurden eigenständig entwickelt.

Methode

Die Rohfassung des Inventars enthielt insgesamt 78 Items zur Erfassung der Evaluationskriterien. Zudem wurden die Kurzform der Dogmatismusskala von Troidahl und Powell (1965), die Ambiguitätstoleranzskala von Budner (1962) sowie die der Phantasieempathie-Skala von Elms (1966) aufgenommen. Diese Items der Skalen dienten als Füllertems zwischen den teilweise sehr ähnlich formulierten Aussagen zu den Lernzielen und flossen daher nicht in die Datenauswertung ein.

312 Personen füllten den Fragebogen aus.²⁷ Die Stichprobe setzte sich aus 121 Psychologiestudenten, 48 Fachhochschulstudenten sowie 143 Schülern der 10. bis 13. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums zusammen. Als Probanden dienten Studierende und Schüler, da zum Zeitpunkt der Entwicklung des Inventars bereits feststand, dass die Teilnehmer in den Evaluationsstudien ebenfalls Studierende bzw. Oberstufenschüler sein würden. Das Durchschnittsalter der Probanden betrug 19.78 Jahre ($SD = 5.13$ Jahre). 185 Personen (59.3 %) sind weiblich und 300 Teilnehmer (96.2 %) sind deutscher Staatsangehörigkeit.

Die gesammelten Daten wurden einer Faktorenanalyse unterzogen, bei der das Ziel darin bestand, die insgesamt 78 Items²⁸ zur Erfassung der fünf Evaluationskriterien auf reliable Skalen mit wenigen Items zu reduzieren. Folglich müssten sich die nach inhaltlichen Gesichtspunkten gebildeten Skalen der Rohfassung in der empirisch ermittelten Faktorstruktur wiederfinden. Zur Bildung der Evaluationsskalen sollten dann die am höchsten auf einem Faktor ladenden Items herangezogen werden.

²⁷ Laut Hair, Anderson, Tatham und Black (1998) sollte die Stichprobengröße mindestens 100 Versuchspersonen umfassen. Bortz und Weber (2005) schlagen sogar $n \geq 300$ vor.

²⁸ Zwei Items zur Erfassung von Ethnozentrismus wurden jedoch vor der Analyse eliminiert, da sie nicht eindeutig formuliert waren.

Ergebnisse

Als Extraktionsmethode wurde die gängige Hauptkomponentenanalyse gewählt (vgl. Bühl & Zöfel, 2005). Da davon auszugehen war, dass die Faktoren zur Beschreibung der Trainingsziele miteinander korrelieren, wurde die Faktorrotation oblimin mit Kaiser-Normalskalierung und $\delta = -2$ durchgeführt. Als Maß der Stichprobeneignung diente das Kaiser-Maier-Olkin-Kriterium (KMO-Kriterium), welches mit einem Wert von $KMO = .880$ laut Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2003) als *verdienstvoll* und nach Brosius (2004) als *recht gut* zu bezeichnet werden kann. Der Bartlett-Test auf Sphärizität²⁹ zeigt mit $\chi^2(3003) = 10659.28$ und $p^{30} < .001$, dass die Korrelationsmatrix hochsignifikante Korrelationen aufweist.

Um die Evaluationskriterien durch die Faktorenstruktur abzubilden, wurden fünf Faktoren extrahiert. Der Screeplot³¹ unterstützt diese Entscheidung, da er beim sechsten Faktor einen Knick anzeigt. Nach dem statistischen Datenanalyseprogramm SPSS 13 sind diejenigen Faktoren aussagekräftig, die im steilen Teil der Kurve *oberhalb* des Knicks liegen (SPSS Inc., 2004).

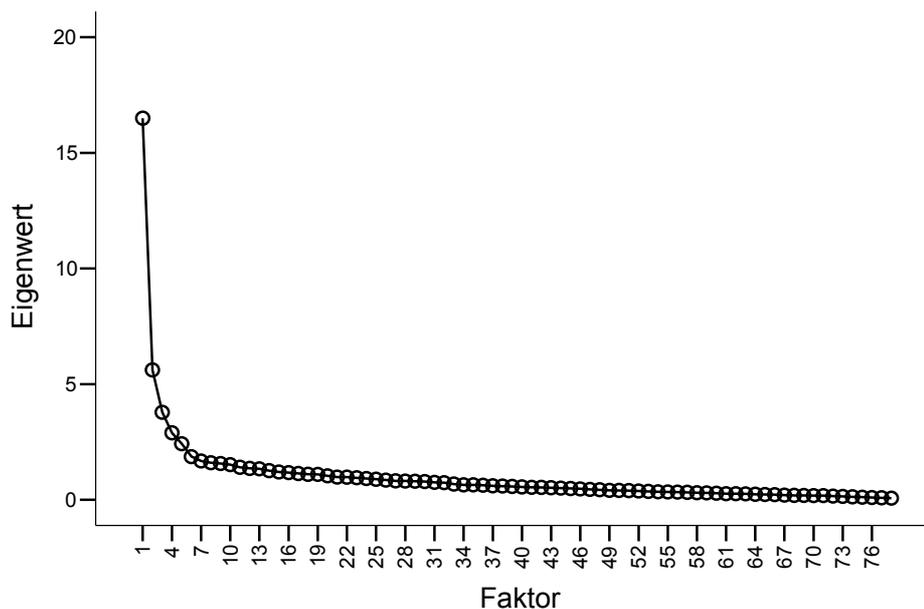


Abbildung 8: Screeplot der explorativen Faktorenanalyse zur Entwicklung des Evaluationsinventars

Im nächsten Schritt wurde anhand der Mustermatrix betrachtet, in welcher Relation die Items mit den fünf Faktoren stehen. Hierbei wurden von vorne herein alle Items eliminiert, die auf

²⁹ Mit dem Bartlett-Test auf Sphärizität kann die Hypothese überprüft werden, ob alle Korrelationskoeffizienten zwischen den Variablen in der Grundgesamtheit den Wert Null aufweisen (Brosius, 2004; Hair et al., 1998).

³⁰ Falls nicht anders gekennzeichnet, wird in der gesamten Arbeit zweiseitig geprüft.

³¹ Der Screeplot beinhaltet eine graphische Darstellung der extrahierten Faktoren und ihrer Eigenwerte und dient dazu, die aussagekräftigen Faktoren von den weniger aussagekräftigen zu trennen (vgl. Brosius, 2004; Bühl & Zöfel, 2005; Hair et al., 1998).

mehr als einem Faktor eine Ladung von $a \geq .3$ aufwiesen. Es zeigt sich, dass die Ladungen der Items auf dem ersten Faktor insgesamt sehr hoch sind (die geringste Ladung des zehnten Items beträgt $a = .731$). Deshalb wurden hier zunächst statt der vorher beschlossenen fünf Items zehn beibehalten, da in Erwägung gezogen wurde, eine Parallelversion der Skala für den Vor- und den Nachtest mit jeweils fünf Items zu bilden. Hinsichtlich der weiteren Faktoren wurden, wie geplant, jeweils die fünf Items mit den höchsten Ladungen beibehalten.

Die verbliebenen 30 Items wurden erneut faktorenanalytisch untersucht. Das KMO-Maß für diesen Datensatz kann mit $KMO = .906$ als *fabelhaft* angesehen werden (Brosius, 2004). Auch der Bartlett-Test ist wie beim ursprünglichen Datensatz hochsignifikant ($\chi^2(435) = 4476.18, p < .001$). Mit einer Ausnahme – auf dem fünften Faktor – weisen alle Items Ladungen von $a \geq .5$ auf. Bei bis auf drei Items liegen sie zwischen $a = .9$ und $a = .6$. Die Mustermatrix dieser Faktorstruktur ist in Tabelle 25 im Anhang A wiedergegeben. Die Komponentenkorrelationsmatrix zeigt, dass die Faktoren nur gering zwischen $r = -.250$ und $r = .169$ miteinander korrelieren (\rightarrow Anhang A, Tab. 26). Aus diesem Grund wurde zusätzlich eine faktorenanalytische Itemreduktion mit Varimax-Rotation vorgenommen, welche allerdings die gleiche Faktorstruktur mit sehr ähnlichen Faktorladungen aufweist.

Wie angeführt, enthielt der erste Faktor zunächst zehn Variablen. Da die deskriptiven Statistiken jedoch starke Deckeneffekte aufzeigen (gekennzeichnet durch Mittelwerte zwischen $M = 4.99$ und $M = 5.7$ auf einer siebenstufigen Skala), erfolgte keine Paralleltest-Entwicklung. Stattdessen wurden die fünf Items mit den höchsten Mittelwerten eliminiert, um einen Deckeneffekt bei der Gesamtskala so gering wie möglich zu halten.

Somit verblieben letztendlich 25 Items zur Erfassung der fünf Evaluationskriterien, welche ein letztes Mal einer Faktorenanalyse unterzogen wurden. Das KMO-Maß beträgt $KMO = .824$, das Ergebnis des Bartlett-Tests ergibt ein $\chi^2(300) = 2407.78$ mit $p < .001$. Die Mustermatrix zeigt, dass die Faktorladungen nach der erneuten Itemreduktion etwas geringer ausfallen. Auf dem ersten Faktor liegen sie zwischen $a = .846$ und $a = .787$, auf dem zweiten zwischen $a = .748$ und $a = .605$, auf dem dritten Faktor zwischen $a = -.748$ und $a = -.599$, auf dem vierten zwischen $a = .748$ und $a = .448$ und auf dem fünften zwischen $a = .778$ und $a = .519$ (\rightarrow Anhang A, Tab. 27).

Interpretation der Faktoren

Bei Betrachtung der endgültigen Mustermatrix wird ersichtlich, dass die statistisch ermittelten Faktoren nahezu ausnahmslos die inhaltlich konzipierten Skalen der Rohfassung wiedergeben. Lediglich ein Item wird einem anderen Faktor zugeordnet als ursprünglich intendiert. Die aus der statistischen Itemreduktion resultierenden Items zur Erfassung der Trainingseffekte

sind in Tabelle 1 aufgeführt. Die Faktoren entsprechen hierbei den Evaluationskriterien zur Erfassung der Trainingseffekte.

Tabelle 1: Endgültige Items zur Erfassung der objektiven Evaluationskriterien

Faktor	Items
interkulturelles Interesse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich hege großes Interesse an interkultureller Kommunikation. 2. Ich hege den starken Wunsch, über andere Kulturen zu lernen. 3. Mich interessiert die Art und Weise, wie Personen aus anderen Kulturen sich ausdrücken sehr. 4. Ich möchte unbedingt mehr über interkulturelle Kommunikation wissen. 5. Ich bin daran interessiert, mit Menschen aus anderen Kulturen zusammenzuarbeiten.
interkulturelles Bewusstsein	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Art und Weise, wie Menschen Verhalten interpretieren hängt von ihrer kulturellen Herkunft ab. 2. Schwierigkeiten interkultureller Kommunikation entstehen aufgrund von kulturell unterschiedlichen Denkweisen. 3. Schwierigkeiten bei Interaktionen mit Personen aus anderen Kulturen entstehen aufgrund von unterschiedlichen Verhaltensregeln. 4. Ich weiß, dass es bei der Kommunikation mit Personen aus fremden Ländern am Anfang zu Schwierigkeiten durch kulturelle Unterschiede kommen kann. 5. Die kulturelle Herkunft von Menschen bestimmt ihr Denken und Handeln.
interkulturelle Kommunikationskompetenzen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich bin in der Lage, verschiedene kulturelle Perspektiven zu vergleichen. 2. Ich bin in der Lage, durch den kulturellen Hintergrund beeinflusste Annahmen oder Aussagen zu erkennen. 3. Ich bin in der Lage „absichtliche“ von „unabsichtlichen“ Kommunikationssignalen in einer Unterhaltung mit einer Person aus einer anderen Kultur unterscheiden können. 4. Ich verfüge über die Fähigkeit, meine eigene kulturelle Sichtweise mit der einer Person aus einem anderen Kulturkreis kritisch zu vergleichen. 5. Ich verfüge über einiges an Wissen, was mir dabei hilft, mich an andere Kulturen anpassen zu können.
ethnozentrische Einstellung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jeder Mensch sollte während eines Gesprächs direkten Augenkontakt halten.* 2. Leistungsorientierung sollte überall auf der Welt eine erstrebenswerte Eigenschaft darstellen.* 3. Es ist wichtig, dass alle Menschen eine objektive und rationale Denkweise anstreben.* 4. Die Unabhängigkeit von anderen Personen sollte für jedermann ein erstrebenswertes Ziel sein.* 5. Alle Menschen sollten die Kernfamilie als ideale soziale Einheit ansehen.*
Befürwortung kultureller Diversität	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wenn Einwanderer bestimmter ethnischer Gruppen ihre eigene Kultur bewahren wollen, sollten sie das besser nicht in der Öffentlichkeit zeigen* 2. Es wäre schön zu sehen, wenn alle ethnischen Gruppen in einem Gastland ihre Kultur bewahren könnten. 3. Asylbewerber und Emigranten sollten sich der Lebensart der Menschen des Gastlandes anpassen.* 4. Fremde Einflüsse in unserem Land können unsere nationale Identität bedrohen.* 5. Kulturell gemischte Hochzeiten führen häufig zu unlösbaren Problemen.*

Anmerkung:

Die mit einem * gekennzeichneten Items wurden vor der faktorenanalytischen Untersuchung umgepolt.

Die Items des ersten Faktors beziehen sich allesamt auf das Interesse an fremden Kulturen und interkultureller Kommunikation sowie den Wunsch, über interkulturelle Kommunikation und andere Kulturen zu lernen. Die Bezeichnung der Skala mit dem Begriff *Interesse an interkultureller Kommunikation* erscheint daher angemessen. Die Items des zweiten Faktors befassen sich mit dem Einfluss von Kultur auf das Denken und Handeln und den damit verbundenen Problemen der interkulturellen Kommunikation. Mit einer Ausnahme wurden alle Aussagen ursprünglich zur Operationalisierung des interkulturellen Bewusstseins herangezogen. Da diese Ausnahme – sie diene im ursprünglichen Sinne der Erfassung der interkulturel-

len Kommunikationskompetenzen – das Wissen über die Problematik interkultureller Kommunikation erfragt, ist die Bezeichnung der Skala als *interkulturelles Bewusstsein* auch weiterhin gerechtfertigt. Die auf dem dritten Faktor ladenden Aussagen dienen allesamt der *subjektiven Einschätzung der interkulturellen Kommunikationsfertigkeiten*. Alle fünf Items des vierten Faktors beschreiben Werte und Normen, die für die meisten Deutschen Gültigkeit besitzen. Anhand der Aussagen wird beurteilt, inwieweit diese Werte und Normen für die gesamte Menschheit gelten sollen. Auch diese reduzierte Skala dient somit zur Erfassung der *ethnozentrischen Einstellung*.³² Der letzte Faktor beinhaltet fünf Items, die zur Operationalisierung des Lernziels Befürwortung kultureller Diversität generiert wurden. Eine Zustimmung des ersten und dritten sowie eine Ablehnung des zweiten Items spiegelt eine Akkulturations-einstellung wider, bei der erwartet wird, dass ein Emigrant sich der Kultur des Gastlandes anpasst – also assimiliert (vgl. Berry, 1997). Das vierte Item erfasst, inwieweit sich eine Person durch fremde kulturelle Einflüsse in ihrer Identität bedroht fühlt.

Die Interpretation der Faktoren zeigt, dass diese als inhaltlich valide angesehen werden können. Um ein weiteres Gütekriterium zu überprüfen, wurden abschließend die internen Konsistenzen der Skalen berechnet. Mit einer Ausnahme weisen sie eine recht hohe Reliabilität auf. Cronbachs Alpha beträgt für den ersten Faktor (Interesse) $\alpha = .918$, für den zweiten (Bewusstsein) $\alpha = .788$, für den dritten (Kompetenzen) $\alpha = .703$. Die Skala des vierten Faktors (Befürwortung kultureller Diversität) $\alpha = .710$. Für den vierten Faktor (Ethnozentrismus) ergibt sich $\alpha = .555$, was immer noch ausreichend ist. Die komplette Reliabilitätsstatistik befindet sich im Anhang A in Tabelle 26.

Polaritätenprofil zur Messung von Angst/Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen

Neben den fünf Evaluationskriterien, die mittels der oben dargestellten Vorstudie entwickelt wurden, bestand ein weiteres Untersuchungsziel in der Erfassung einer möglichen Verunsicherung der Trainingsteilnehmer. Um zu überprüfen, wie sich das CAT im Vergleich zum Simulationsspiel auf die Angst/Unsicherheit im interkulturellen Kontakt auswirkt, wurde ein Verfahren, ähnlich der Methode zur Erhebung von interkultureller Gruppenangst angewandt (vgl. Gao & Gudykunst, 1990; Gudykunst & Nishida, 2001). Die Teilnehmer wurden vor und nach der Trainingsteilnahme aufgefordert, sich zunächst in eine konkrete interkulturelle Situation hineinzusetzen und dann mittels eines Polaritätenprofils mit 15 gegensätzlichen Ad-

³² Bei der Berechnung der Faktorenanalyse wurden die Items zunächst umgepolt, da das Trainingsziel, welches die Items erfassen sollten, durch eine Verringerung der Werte auf den Items gekennzeichnet sein sollte und nicht wie bei den anderen Evaluationskriterien durch eine Steigerung der Ausprägung auf den Kriterien. Dies führte jedoch zur Verwirrung bei der Interpretation der Trainingseffekte, weshalb die Skala in den anschließenden Evaluationsstudien wieder in ihrer ursprünglichen Polung belassen wurde und ein hoher Wert auf der Ethnozentristusskala auch ein hohes Ausmaß an Ethnozentrismus bedeutete.

jektivpaaren anzugeben, wie sie sich in einer solchen Situation fühlen würden (→ Anhang C). Einerseits bezogen sich die Wortpaare auf den affektiven Zustand der Angst, andererseits auf den kognitiven Zustand der Unsicherheit. Zur Messung der Angst diente eine deutsche Übersetzung der Skala zur Erfassung von Intergruppenangst von Stephan und Stephan (1985). Die Items zur Messung von Verunsicherung entstammen der Skala von Gudykunst und Shapiro (1996). Diese enthielt im Original drei Items, welche ins Deutsche übersetzt wurden. Das Adjektivpaar *confident – inconfident* war hierbei allerdings nicht eindeutig übersetzbar, so dass es durch drei deutsche Items ersetzt wurde (→ Anhang C).

Interkulturelle Perspektivenübernahmefähigkeit

Ein weiteres Trainingsziel des CAT besteht in der Steigerung der interkulturellen Perspektivenübernahmefähigkeit. In der Literatur finden sich zwei Instrumente, welche der Erfassung interkultureller Perspektivenübernahmefähigkeit durch die Methode der kritischen Ereignisse dienen (vgl. Loboda, 2003; Steglitz, 2002).³³ Kritische Ereignisse sind in diesem Fall Situationen, in denen es zwischen zwei oder mehreren Personen aus verschiedenen Kulturen zu einem Missverständnis aufgrund kultureller Unterschiede kommt. Der eine Personenkreis stammt hierbei aus der Kultur der Testperson, die andere aus einer fremden Kultur. Die Ereignisse werden den Probanden schriftlich vorgelegt, wobei sie aufgefordert werden, die Ursachen für die Missverständnisse aus der Sicht der fremdkulturellen Personen zu identifizieren. Bei Steglitz (2002) müssen die Teilnehmer die Situation mit eigenen Worten erklären. Lobodas (2003) Test bietet hingegen vier verschiedene Erklärungsmöglichkeiten an, für die beurteilt wird, inwieweit sie zutreffen.

In dieser ersten Evaluationsstudie zum Erfahrungsteil des CAT, wurde die Perspektivenübernahmefähigkeit zunächst nur auf die synthetischen Kulturen bezogen. Es war zu überprüfen, wie gut die Teilnehmer nach der Auseinandersetzung mit den Videos in der Lage sind, Situationen aus der Sicht der synthetischen Kulturen zu sehen bzw. sich aus Sicht der synthetischen Kulturen richtig zu verhalten. Um dies zu erfassen, wurde eine abgewandelte Methode der Messinstrumente von Steglitz (2002) und Loboda (2003) entwickelt. Die Konzeption enthielt zwei verschiedene Arten von kritischen Ereignissen, in denen die synthetischen Kulturen eine entscheidende Rolle spielen. Zum einen sollten sich die Teilnehmer bestimmte Situationen vorstellen, in denen sie selbst mit Personen aus den vier synthetischen Kulturen interagieren und sich gegenüber den fremdkulturellen Personen adäquat verhalten. Zum anderen wurden die Probanden aufgefordert, sich in die Lage einer Person aus einer der synthetischen Kulturen zu versetzen und anzugeben, wie sie sich in der gechilderten Situation wahrschein-

³³ Steglitz hat die Ereignisse dem Culture General Assimilator von Cushner und Brislin (1996) entnommen. Die Ereignisse in Lobodas Instrument stammen aus verschiedenen deutschsprachigen Weiterentwicklungen der Culture Assimilator Methode.

lich verhalten würde. Nach der Situationsbeschreibung sollten die Testpersonen aus drei vorgegebenen Verhaltensalternativen diejenige auswählen, welche aus Sicht der synthetischen Kultur die angemessenste war. Die kritischen Ereignisse in Form dieser MC-Aufgaben mussten nicht neu entwickelt werden. Ein Großteil der Fragen stammte aus einer Untersuchung zu einer Vorversion des CAT von Heinz und Schulte-Löbbert (2004).³⁴ In der Untersuchung kamen insgesamt 13 Aufgaben zum Einsatz. Eine Beispielaufgabe ist in Abbildung 9 aufgeführt. Heinz und Schulte-Löbbert (2004) hatten in ihrer Studie die Item-Schwierigkeiten ihrer MC Aufgaben überprüft. Drei Items wiesen eine Itemschwierigkeit von eins auf, während zwei Items eine negative Itemschwierigkeit aufwiesen. Deshalb wurden die Antwortalternativen der Aufgaben umformuliert. Um die gleiche Anzahl an Perspektivenübernahmeaufgaben für alle vier synthetischen Kulturen zu erhalten, wurden drei weitere Items konzipiert.³⁵ Insgesamt entstand somit ein MC-Test mit sechzehn Aufgaben (→ Anhang C). Zu jeder synthetischen Kultur wurden vier Fragen gestellt. Für die richtige Beantwortung gab es jeweils einen Punkt, so dass die Teilnehmer bis zu 16 Punkte erreichen konnten. Die recht hohe Aufgabenanzahl gewährleistet ein hinreichend genaues Maß der Perspektivenübernahmefähigkeit, zumal im Rahmen dieser Studie keine ausführliche Überprüfung der Gütekriterien des MC-Tests durchgeführt werden konnte.

Sie stehen kurz vom Abitur und suchen einen Ausbildungsplatz zum Bankkaufmann. Sie haben sich bei einer Bank beworben, in der bereits ihr Schwager angestellt ist.

Wie glauben Sie würde Ihr Schwager reagieren, wenn sie ihn darum bäten, ein gutes Wort beim Personalchef der Bank für Sie einzulegen?

- a. Er wird mit seinem wichtigen Posten und seinem großen Einfluss bei der Bank prahlen und ihnen versprechen, dass Ihnen der Ausbildungsplatz so gut wie sicher ist.
- b. Er wird Ihnen mitteilen, dass Sie sich genau wie alle anderen auch ganz offiziell um den Ausbildungsplatz bewerben müssen und er leider nichts für Sie tun kann.
- c. Er wird Ihrem Wunsch nachkommen, schließlich gehören Sie zu seiner Familie.

Abbildung 9: Beispielaufgabe des Perspektivenübernahmetests

Akzeptanz des Trainings und Teilnehmerbeurteilung des Lernprozesses und -erfolgs

Zwar lag der Schwerpunkt der Evaluationsstudien auf der Lernprozess- bzw. Lernerfolgsanalyse, es interessierte aber auch die subjektive Einschätzung des Trainings durch die Teilnehmer. Sie nahmen diese mithilfe verschiedener Aussagen vor, welche durch siebenstufige Zustimmungsratings zu bewerten waren. Die Zusammenstellung der Items erfolgte unter Berücksichtigung der inhaltlichen Empfehlungen von Reinmann-Rothmeier et al. (1997) sowie nach eigenen Plausibilitätserwägungen (→ Abschnitt 2.4.4). Sie wurden bereits existierenden

³⁴ In dieser Studie wurden die MC-Fragen als ein Teil des Trainingsinstruments zur Verbesserung der Perspektivenübernahmefähigkeit eingesetzt.

³⁵ Die Konzeption geschah in enger Anlehnung an die die Aufgaben zum Kennenlernen der synthetischen im Übungsbuch *Exploring Culture* von Hofstede et al. (2002).

Fragebögen und Kriterienkatalogen entnommen oder neu formuliert (vgl. Block, 2001; Heinz & Schulte-Löbber, 2004; Weber et al., 1998; Winter, 2002). Es wurden drei Aspekte – die Akzeptanz des Trainings, die Beurteilung der Lernprozesse sowie die des Lernerfolgs – anhand von jeweils zwei Kriterien operationalisiert, die durch Skalen mit vier bis sechs Items gemessen wurden. Die Kriterien werden im Folgenden näher erläutert. Eine Auflistung der insgesamt 31 Items befindet sich im Anhang C.

Akzeptanz des Trainings

Bezüglich der Akzeptanz wurde zwischen dem Programm- und Methodendesign und der praktischen Relevanz der Inhalte unterschieden. Die Zufriedenheit mit dem Design wurde anhand von fünf Items ermittelt.³⁶ Die Lerner bewerteten Aussagen zur Bedienbarkeit, Struktur und Übersichtlichkeit des Programms und zur Verständlichkeit der Instruktionen. Abgefragt wurde auch die Dienlichkeit des Lösungsfeedbacks und der Erläuterungen zu den Fragen und Aufgaben im Training sowie zur Gestaltung der Videofilme.

Auf die Relevanz der Inhalte des Programms, welche auch den antizipierten Transfer der Inhalte einschloss, bezogen sich sechs Aussagen. Es wurde erfasst, ob die Teilnahme an dem Training für lohnend befunden und ob das Training als sinnvolles Instrument zur Weiterbildung angesehen wurde. Inwieweit der Lerninhalt für die Anwender von praktischer Bedeutung ist, wurde mithilfe von zwei Items erfragt. Ferner gaben die Teilnehmer an, ob sie das Programm ihren Mitschülern/Kommilitonen weiterempfehlen würden.

Lehr-/Lernprozess

Zu den Lernprozessen wurden einerseits motivational-emotionale, andererseits kognitive Aspekte erfragt. Erstere waren wichtig, da sie sich auf die Akzeptanz des Trainings und auf den Lernerfolg auswirken. Denn nur bei positiven Reaktionen auf das Training und einer hohen Motivation zur Mitarbeit können optimale Lernerfolge auftreten. Mit vier Items wurde ermittelt, wie viel Spaß die Teilnahme gemacht hat und wie anstrengend sie gewesen ist, ob sie als kurzweilig empfunden wurde und ob man während des Trainings motiviert mitgemacht hat.

Auch die kognitiven Prozesse wie Perspektivenübernahme und Verunsicherung hängen unmittelbar mit dem Lernerfolg des Trainings zusammen. Die Perspektivenübernahme im CAT soll schwierig sein, um für die Herausforderungen der interkulturellen Kommunikation zu sensibilisieren. Daneben strebt das Programm ein mittleres Maß an Verunsicherung der

³⁶ Die Designaspekte bezogen sich auf spezifische Aspekte des CAT und wurden daher in der Vergleichsbedingung – dem Simulationsspiel – nicht erfasst.

Anwender – hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den Kulturen – an, da hierin eine Bedingung für erfolgreiches interkulturelles Lernen besteht (→ Abschnitt 2.1.2). Die kognitiven Aspekte wurden ebenfalls mit vier Aussagen erhoben. Die Probanden sollten angeben, ob es leicht gewesen ist, sich in die Lage der Charaktere zu versetzen, ob sie deren Verhalten überrascht hat und ob sie es als fremd empfunden haben. Zudem wurde erhoben, ob sich die Probanden während der Teilnahme unsicher gefühlt haben.

Zwei weitere Einzelitems bezogen sich ausschließlich auf das CAT. Sie waren in der Vergleichsbedingung, dem Simulationsspiel, nicht anwendbar und wurden daher keiner Skala zugeordnet. Sie erfragten, wie schwierig die Verhaltensvorhersagen sowie die MC-Aufgaben gewesen sind.

Lernerfolg

Die Einschätzung des Lernerfolgs durch die Anwender bezog sich auf die Steigerung des interkulturellen Bewusstseins und des Interesses an interkultureller Kommunikation. Zudem interessierte die Meinung der Probanden dahingehend, ob das Training auch die interkulturellen Kommunikationskompetenzen fördert.

Anhand von vier Aussagen wurde der Lernerfolg hinsichtlich des interkulturellen Bewusstseins erfasst. Die Teilnehmer gaben an, inwieweit sie durch das Training lernen konnten, dass es zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen Unterschiede in den Verhaltens- und Denkweisen geben kann und dass es schwierig sein kann, Personen mit fremdkulturellen Hintergrund richtig einzuschätzen. Zudem wurde ermittelt, wie sehr die Teilnehmer ihr interkulturelles Problembewusstsein und ihre Sensibilität gegenüber kulturellen Unterschieden erweitern konnten.

Die Erweiterung der interkulturellen Kompetenzen erfassten vier weitere Statements durch die Fragen, ob die Teilnehmer üben konnten, sich in fremdkulturelle Personen hineinzusetzen, und ob sie gelernt haben, mögliche interkulturelle Kommunikationsschwierigkeiten zu überwinden. Daneben wurde erfasst, in welchem Ausmaß das Training dabei helfen kann, Personen aus anderen Kulturen besser einzuschätzen und auf diese angemessener eingehen zu können.

Eine weitere Frage zielte darauf ab, inwiefern das Training das Interesse an interkultureller Kommunikation steigern konnte. Ob das Training die Teilnehmer in Bezug auf den Umgang mit Personen aus fremden Kulturen verunsichert hat, wurde mit einem anderen Item erfasst. Hierin besteht zwar kein angestrebtes Lernziel des Trainings, es ist jedoch nicht auszuschließen, dass der erste Trainingsteil diesen Effekt hervorruft (→ Abschnitt 3.3.1).

Anregungen und Kritik

Neben der quantitativen Beurteilung bekamen die Teilnehmer abschließend die Gelegenheit, Anregungen und Kritikpunkte zu nennen, die durch die Aussagen möglicherweise nicht erfasst wurden. Dadurch sollten in dem frühen Entwicklungsstadium der Software weitere Optimierungshinweise gewonnen werden.

Relevante Personenvariablen

Aus der Literatur zu interkulturellen Simulationsspielen ist bekannt, dass die Wirkung dieser Methode unter anderem von den Lernereigenschaften abhängt (→ Abschnitt 2.2.3). Um zu untersuchen, inwieweit Persönlichkeitsfaktoren die Wirkungsweise des CAT beeinflussen, wurden neben den Evaluationskriterien drei Faktoren – die Phantasieempathie, das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit und die interkulturelle Erfahrung – erhoben.

Phantasieempathie

Sowohl im CAT als auch im Simulationsspiel müssen sich die Lernenden in die Lage von anderen Personen versetzen, sei es durch das Hineinversetzen in die Protagonisten in den Videofilmen oder durch das Rollenspiel. Eine Eigenschaft, welche die Wirksamkeit beider Methoden beeinflussen könnte, ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die fiktiven Kulturen sowohl kognitiv als auch emotional hineinzusetzen. Sie ermöglicht, die Denk- und Verhaltensweisen sowie Normen, Werte und Einstellungen einer kulturdifferenten Person besser zu verstehen (vgl. Elms, 1966; Janis, 1963). Der Lernende muss gegenüber den fiktiven Charakteren Empathie³⁷ aufbringen.

Wird Empathie, wie im CAT, durch fiktive oder symbolische Stimuli wie z. B. Filme, Texte oder Bilder ausgelöst, spricht man von Phantasieempathie (vgl. Davis, 1983; Elms, 1966; Leibstedter, Laireiter, Riepler & Köller, 2001; Stotland, Kenneth, Mathews, Sherman, Hansson & Richardson, 1978), dem emotionalen Engagement auf fiktive Ereignisse oder Situationen (Mehrabian & Epstein, 1972; Dillard, Hunter & Burgoon, 1986; zitiert nach Leibstedter et al., 2001). Elms (1966) konnte für die Rollenspielmethode nachweisen, dass sich das Aus-

³⁷ Es existieren verschiedene Definitionen von Empathie. Mehrabian und Epstein (1972) sowie Stotland (1969) definieren Empathie als emotionale Reaktion auf die Wahrnehmung des emotionalen Erlebens einer anderen Person (Gefühlsansteckung). Im Gegensatz dazu versteht Hogan (1969) unter Empathie „the intellectual or imaginative apprehension of another’s condition or state of mind without actually experiencing that person’s feelings“ (S. 309). Hier wird Empathie mit Perspektivenübernahme gleichgesetzt. Borkenau (1991; zitiert nach Leibstedter, Laireiter, Riepler & Köller, 2001) vereint die beiden gegensätzlichen Definitionen und nennt zwei Bedingungen einer empathischen Reaktion: eine Tendenz, sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen (kognitives Element; Perspektivenübernahme); und eine Tendenz, die damit zusammenhängenden Emotionen selbst zu erleben (affektives Element; emotionale Ansteckung). Diese Definition wird der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt.

maß der Phantasieempathie eines Spielers auf dessen Lernerfolg – in diesem Fall eine Einstellungsänderung – auswirken kann. Je besser sich die Lernenden in die angenommene Rolle hineinversetzen konnten, desto stärker übernahmen sie auch nach dem Verlassen der Rolle die Einstellungen des Charakters. Um zu überprüfen, ob Phantasieempathie auch im CAT mit dem Lernerfolg zusammenhängt, wurde Elms Skala zur Erfassung von Phantasieempathie in die Evaluationsstudie integriert. Sie enthält zehn Aussagen, zu denen die Probanden anhand von siebenstufigen Likertskalen das Ausmaß ihrer Zustimmung angeben müssen. Ein Beispiel lautet: Es fällt mir schwer, mich so zu verhalten oder so zu spielen, als wäre ich eine andere Person als ich in Wirklichkeit bin. Die gesamte, ins Deutsche übersetzte Skala ist im Anhang C abgebildet.

Need for Cognitive Closure

Ein weiterer interessanter Aspekt bestand in dem Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit oder *Need for Cognitive Closure* (NFCC) von Webster und Kruglanski (1994). Kruglanski (1989, S. 14) definiert das Bedürfnis nach Geschlossenheit als „the desire for a definite answer on some topic, any answer as opposed to confusion and ambiguity“. NFCC kann sich auf fünf verschiedene Art und Weisen manifestieren: Personen mit einem hohen NFCC weisen ein erhöhtes Bedürfnis nach Ordnung und Struktur in ihrer Umgebung auf (*preference for order and structure*); sie verspüren beim Erleben von Ambiguität ein affektives Unbehagen (*discomfort with ambiguity*) und lehnen solche Situationen daher ab; sie zeigen ein hohes Bedürfnis nach Vorhersagbarkeit (*preferenc for predictability*); und sie zeichnen sich durch eine hohe Entschlussfreudigkeit (*decisiveness*) sowie eine geringe geistige Aufgeschlossenheit (*closed-mindedness*) aus. Mit letzterem ist die mangelnde Bereitschaft gemeint, sein eigenes Wissen mit anderen Ansichten zu konfrontieren oder durch inkonsistente Argumente in Frage zu stellen (Webster & Kruglanski, 1994).

Das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit als einen Moderator der Wirksamkeit des Trainings zu berücksichtigen, erschien sinnvoll, da sich Personen mit hohem NFCC ungern auf neue Situationen, wie sie die interkulturellen Überschneidungssituationen mit den synthetischen Kulturen darstellen, einlassen (Webster & Kruglanski, 1994). Für das CAT – und viel mehr für das traditionelle Simulationsspiel – kann dies bedeuten, dass Teilnehmer mit einem hohen NFCC sich weder kognitiv noch emotional in die interkulturellen Begegnungen involvieren. Möglicherweise reagieren sie sogar aversiv auf diese ambigen Situationen.

Die Dringlichkeits- und Beständigkeitstendenzen beim NFCC beeinflussen nach Webster und Kruglanski (1998) auch die soziale Informationsverarbeitung und soziale Interaktionsprozesse. Interessant ist dabei insbesondere die Perspektivenübernahme. Sie erfordert die fortlaufende Korrektur und Anpassung von Kognitionen, speziell bei der Perspektivenübernahme

gegenüber Personen mit stark abweichenden Sichtweisen. Da Menschen mit einem hohen NFCC ihre kognitiven Anstrengungen bei der Informationsverarbeitung gering halten, zeigen sie in der Regel auch weniger Perspektivenübernahme (Webster & Kruglanski, 1998). Weil diese für den Lernprozess im CAT jedoch wichtig ist, kann sich ein hohes NFCC der der Trainingsteilnehmer möglicherweise hinderlich auf den Erfolg der Maßnahme auswirken. Die Neigung von Individuen mit hohem NFCC zur vorschnellen Personenbeurteilung (Webster & Kruglanski, 1998) könnte zur Folge haben, dass sie die künstlichen Kulturen nicht differenziert elaborieren, was ebenfalls negative Auswirkungen auf den Lernerfolg hätte. Um den Zusammenhang zwischen der Wirksamkeit des CAT und dem NFCC überprüfen zu können, wurde das Konstrukt mithilfe einer deutschsprachigen Übersetzung³⁸ der Selbstbeurteilungsskala von Kruglanski, Webster und Klem (1993) erhoben (→ NFCC-Skala in Anhang C).

Interkulturelle Erfahrung

Da das CAT für eine weitestgehend interkulturell unerfahrene Zielgruppe entwickelt wurde, war zu erwarten, dass erfahrene Personen weniger von dem Trainingsprogramm profitieren können als unerfahrene Teilnehmer. Personen, die beispielsweise über Auslandserfahrung oder intensiven Kontakt zu Ausländern verfügen, sind wahrscheinlich bereits für das Thema sensibilisiert. Aus diesem Grund sollten die Teilnehmer angeben, ob sie bereits für zwei Monate oder länger in einer fremden Kultur bzw. einem fremden Land gelebt haben, und einschätzen, wie regelmäßig sie mit Personen aus anderen Kulturen in Kontakt stehen.

3.3.3 Methode

Nachdem im obigen Abschnitt die Operationalisierung der Evaluationskriterien und der relevanten Personenvariablen erfolgte, sind als nächstes das Evaluationsdesign sowie das Vorgehen bei der Datenerhebung zu erläutern. Die Ausführungen zu den Rahmenbedingungen der Studie haben bereits die allgemeinen Aspekte der Evaluationsmethode behandelt – zum Beispiel, dass es sich um eine vergleichende Wirkungsanalyse des CAT und des traditionellen Simulationsspiels handelte.

³⁸ 25 der 42 Items wurden aus der deutschen Kurzform von Collani (2006) übernommen, die restlichen Items eigens für diese Studie übersetzt. In dieser Evaluationsstudie fand die gesamte Skala Anwendung, da die Überlegungen ursprünglich dahingingen, den moderierenden Einfluss einzelner Subskalen auf den Trainingserfolg zu erheben. Da sich jedoch – wie noch zu zeigen sein wird – die Gesamtskala als wenig einflussreich herausstellte, wurde auf eine differenziertere Analyse anhand der Subskalen verzichtet.

Evaluationsdesign

Das Evaluationsdesign wurde maßgeblich durch den Vergleich der beiden Trainingsbedingungen bestimmt: Das Simulationsspiel von Pedersen (→ Abschnitt 2.2.2) bildete die Kontrollbedingung für die Überprüfung des CAT. Äquivalent zur Erfahrungs- und Reflexionsphase des CAT erfolgten nur die Rollenspiele sowie die Reflexionen und Diskussionen in Kleingruppen.³⁹

Die objektiven Messungen der Trainingseffekte stellten die wichtigsten abhängigen Variablen dar und wurden mit Ausnahme der Perspektivenübernahme durch ein Pre-Posttest-Verfahren ermittelt. Folglich entsprach das Evaluationsmodell einem 2x2-Design. Den Perspektivenübernahmetest bearbeiteten die Probanden ausschließlich nach dem Training. Da dementsprechend kein Lerngewinn im Vergleich zu vorher ermittelt werden konnte, wurden die Trainingsbedingungen mit einer Kontrollgruppe verglichen, die kein Training erhielt. Den Probanden lagen lediglich die Beschreibungen der synthetischen Kulturen vor. Somit ergab sich für die Überprüfung der Perspektivenübernahme ein 1x3-Design. Auch die Teilnehmerbeurteilung der beiden Methoden erfolgte nur im Nachtest, wofür sich ein 1x2-Design ergab. Eine Darstellung des komplexen Evaluationsdesigns zeigt Tabelle 2.

Tabelle 2: Tabellarische Darstellung des Evaluationsdesigns der ersten Evaluationsstudie

UV 1: Messzeitpunkt	Vortest	Nachtest
UV 2: Trainingsbed.		
CAT	Objektive Evaluationskriterien	Objektive Evaluationskriterien Perspektivenübernahme Bewertung durch Teilnehmer (TN)
Simulationsspiel	Objektive Evaluationskriterien	Objektive Evaluationskriterien Perspektivenübernahme Bewertung durch TN
Kein Training		Perspektivenübernahme

Datenerhebung

Bevor die Datenerhebung für die erste Evaluation begann, wurde das CAT von 14 Personen getestet. Der Schwerpunkt lag neben einer Überprüfung grober Programmmängel darauf, die Stabilität der Software sicherzustellen. Zudem sollte die Bearbeitungsdauer des Programms ermittelt werden, welche bei rund einer Stunde lag. Es gab keinerlei Probleme bei der Bearbeitung. Auch die Durchführung des Simulationsspiels wurde in einem Testdurchlauf erprobt.

³⁹ Auch wenn sich die vergleichende Evaluation nur auf die Erfahrungsphase und die erste Reflexionsphase bezieht, wird dennoch der Einfachheit halber im Folgenden vom CAT und vom Simulationsspiel gesprochen.

Teilnehmer

Beide Trainings sowie die Kontrollgruppe wurden in je zwei gymnasialen Oberstufenkursen (11. und 12. Jahrgangsstufe) durchgeführt. Die Zuteilung zu den Trainingsbedingungen erfolgte somit kursweise. Insgesamt nahmen 130 Schüler teil. Davon waren 80 Personen weiblich (61.5 %), 50 männlich (38.5 %); 66 Schüler (50.8 %) besuchten die elfte Jahrgangsstufe, 64 (49.2 %) die zwölfte; das Durchschnittsalter betrug 17.68 Jahre, wobei der jüngste Schüler 16 Jahre und der älteste 20 Jahre alt war; 121 Schüler (93.1 %) waren deutscher Staatsangehörigkeit; 28 Teilnehmer (21.5 %) hatten nach eigenen Angaben zum Trainingszeitpunkt bereits für mehrere Wochen oder länger in einem fremden Land gelebt. Der Mittelwert für das Ausmaß des Kontakts zu Personen aus fremden Kulturen lag auf der siebenstufigen Likertskala bei $M = 5.51$.

Evaluationsmaterial

Die in Abschnitt 3.3.2 erläuterten Operationalisierungen der Evaluationskriterien wurden zu einem Fragebogen zusammengefügt. Im Vortest enthielt er zunächst das Polaritätenprofil zur Messung von Angst/Unsicherheit in einer interkulturellen Überschneidungssituation, gefolgt von einem Inventar mit 77 randomisiert dargebotenen Aussagen, welches die 25 Items zur Messung der Trainingseffekte sowie weitere 52 Aussagen zur Erfassung der Phantasieempathie und des NFCC, enthielt. Der Nachtest beinhaltete wieder zunächst das Polaritätenprofil, allerdings wurden die Wortpaare andersherum angeordnet und neu sortiert. In ebenfalls veränderter Reihenfolge folgten 25 Aussagen zur Erfassung der weiteren Evaluationskriterien und der MC-Test zur Perspektivenübernahmefähigkeit. Im Anschluss wurden die Teilnehmerbeurteilungen anhand von 31 Aussagen sowie drei offenen Fragen zu Anregungen und Kritik erhoben. Abschließend machten die Probanden Angaben zu Alter, Jahrgangsstufe, Staatsangehörigkeit, Auslandserfahrung und dem Ausmaß an ständigem Kontakt zu fremden Kulturen. In der Kontrollbedingung bestand der Fragebogen nur aus dem Multiple-Choice-Test sowie den Angaben zu Person.

Als weiteres Evaluationsmaterial dienten die Eingaben, welche die Teilnehmer während der Bearbeitung am PC machten. Das Programm dokumentierte die Verhaltensvorhersagen, die Einschätzung, inwieweit diese zutrafen, und die Antworten auf die Reflexionsfragen. Auch die Bearbeitungszeit wurde gespeichert.

Evaluations- und Trainingsablauf

Der folgende Absatz beschreibt den Evaluations- und Trainingsablauf der Bedingungen. Insgesamt waren für das gesamte Prozedere drei Schulstunden, das heißt ca. 2 ½ Zeitstunden,

vorgesehen. Nachdem die Schüler den Vortest ausgefüllt hatten, wurde das CAT parallel in zwei Computerräumen durchgeführt. Jeder Schüler arbeitete an einem eigenen PC mit Kopfhörern. Da es sich beim CAT um ein Selbstlernprogramm handelt, bei der die Lernenden das Arbeitstempo selbst festlegen, traten sehr unterschiedliche Bearbeitungszeiten auf. Die Teilnehmer benötigten für das gesamte Programm im Durchschnitt etwa 75 Minuten. Allerdings variierte die Dauer mit einer Standardabweichung von etwa 10 Minuten zwischen ca. 52 und 105 Minuten. Im Anschluss an das Training bearbeiteten die Schüler den Nachtest.

Ganz ähnlich verlief die Evaluation der Simulationsspielmethode. Das Training wurde in beiden Kursen separat, also insgesamt zweimal, durchgeführt. Es dauerte ungefähr 90 Minuten und wurde ebenfalls im Anschluss an den Vortest durchgeführt. Im theoretischen Hintergrund wurde der Ablauf des Simulationsspiels von Pedersen bereits skizziert (→ Abschnitt 2.2.2). An dieser Stelle lohnt ein ausführlicher Blick, da es als Vergleichsbedingung eine große Bedeutung für die Evaluationsstudie hatte.

Zunächst wurden die Teilnehmer in Gruppen eingeteilt und einer der vier synthetischen Kulturen zugeordnet. Die vier synthetischen Kulturen wurden jeweils in zwei Untergruppen aufgespalten, so dass zwei bis drei Personen einer Gruppe angehörten. Nach der Zuteilung zu den Kulturen machten sich die Schüler mit deren Beschreibungen vertraut, indem sie sich mit den anderen Gruppenmitgliedern austauschten. Die Kulturprofile wurden von Pedersen übernommen (vgl. Pedersen, 2004; Pedersen & Ivey, 1993; → Kulturprofile in Anhang B). Sie enthalten verschiedene charakterisierende Elemente. Das wichtigste besteht hierbei in dem sogenannten Kernwert einer Kultur, der jeweils einem Pol einer Dimension des Kulturmodells von Hofstede entspricht.

Um mit den Kulturen vertraut zu werden, bearbeiteten die Schüler verschiedene Aufgaben aus dem Übungsbuch von Hofstede et al. (2002), beispielsweise einen Persönlichkeitstest aus Sicht der synthetischen Kultur. Daneben wurden die Teilnehmer aufgefordert, das Verhalten aus Sicht der synthetischen Kulturen durch gezielte Interaktion zu üben.

Als nächstes sollten sich die Schüler Gedanken zur Herangehensweise an die Rollenspiel-aufgabe machen. Diese bestand in einer Geschäftsverhandlung, die in Anlehnung an die Videofilme konzipiert wurde. Es sollten Verhandlungen zwischen einem produzierenden Unternehmen und Zwischenhändlern aus der Computerbranche geführt. Jeweils eine Untergruppe stellte ein produzierendes Unternehmen dar, die andere verkörperte einem Zwischenhändler. Die Kleingruppen hatten bereits vor der Rollenspielphase Zeit, sich eine Verhandlungsstrategie zu überlegen, die den Vorstellungen der jeweiligen synthetischen Kultur entsprach (→ Rollenspiel-aufgabe in Anhang B).

Nachdem sich die Teilnehmer mit ihrer Kultur und der Aufgabe vertraut gemacht hatten, begannen die Rollenspiele. Es trafen jeweils zwei Gruppen aus verschiedenen Kulturen aufeinander. Die eine stellte einen Produktionsbetrieb dar, die andere einen Zuliefererbetrieb.

Nach der Verhandlung verließen die Schüler ihre Rollen, um über die Geschehnisse zu reflektieren. Anhand von Leitfragen sprachen sie mit ihren Rollenspielpartnern über Schwierigkeiten, Konflikte, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen. Sie erörterten, was funktioniert hatte und was nicht, was sie über die synthetischen Kulturen, über einander und über sich selbst gelernt hatten und was ihnen davon in realen Situationen eventuell helfen könnte (→ Leitfragen in Anhang B). Treffen und Reflexion wiederholten sich zweimal, bis jedes Produktionsteam mit jedem Zulieferer verhandelt hatte.

Im Anschluss fand eine Reflexion in der Großgruppe über alle synthetischen Kulturen und über alle Interaktionssituationen statt. Auch in dieser Runde sollten die Schüler anhand von Leitfragen über die Geschehnisse reflektieren. Sie sollten klären, zwischen welchen Kulturen der meiste bzw. der geringste Konflikt entstanden ist, in welchen Belangen sich welche Kulturen ähnlich oder unähnlich sind und welche Kultur der eigenen, realen ähnlich bzw. unähnlich ist. Da nur der erste Teil des Simulationsspiels evaluiert wurde, war das Training mit dieser Diskussion beendet. Die Schüler füllten nur noch den Nachtest aus.

In der Kontrollgruppe zur Perspektivenübernahme erhielten die Probanden nur die schriftlichen Kurzprofile der synthetischen Kulturen aus dem CAT und konnten sich zehn Minuten damit auseinandersetzen. Im Anschluss wurde der Nachtest ohne die Aussagen zur persönlichen Einschätzung des Trainings ausgeteilt. Das Polaritätenprofil zur Angst/Unsicherheit sowie die Aussagen zur Erfassung weiterer Trainingseffekte, dienten in diesem Fall dazu, die Probanden von der Beschäftigung mit den Kulturen abzulenken. Das sollte vermeiden, dass sie Information im Kurzzeitgedächtnis behalten konnten.

3.3.4 Ergebnisse

Nach der Datenerhebung erfolgte die Auswertung dergleichen, welche der folgende Abschnitt dokumentiert. Im Anschluss an einige Erläuterungen zum Datenmanagement werden zunächst die Skalenanalysen der Evaluationskriterien und der Kontrollvariablen dargestellt. Es folgt ein Vergleich der drei Evaluationsgruppen hinsichtlich der stichprobenbeschreibenden Variablen. Erst nach diesen Voruntersuchungen werden die Evaluationsergebnisse – beginnend mit der Überprüfung des Einflusses der Personenvariablen auf den Trainingserfolg – berichtet. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie ergeben sich aus den Untersuchungen zur Wirkungsweise des CAT und des Simulationsspiels anhand der objektiven Evaluationskriterien. Hierauf erfolgt die Auswertung der subjektiven Beurteilung der Trainingsbedingungen. Den Abschluss des Ergebnisberichts bildet die Aufführung der positiven und negativen Kritiken sowie der Verbesserungsvorschläge seitens der Teilnehmer.

Allgemeines Datenmanagement

Bevor die Items zur Messung der Trainingseffekte sowohl im Vor- als auch im Nachtest skalenweise zusammengefasst werden konnten, mussten die Beurteilungen der negativ formulierten Aussagen umgepolt werden.⁴⁰ Das Maß der Perspektivenübernahmefähigkeit ergab sich durch die Anzahl richtig gelöster MC-Aufgaben. Die Items zur Erfassung der Akzeptanz sowie der subjektiven Beurteilung der Lernprozesse und des -erfolgs wurden mit Ausnahme von vier Einzelitems (Schwierigkeit der Verhaltensvorhersagen und der MC-Aufgaben, interkulturelle Interessensteigerung und Verunsicherung) zu sechs Skalen zusammengefasst, die der Erfassung der in Abschnitt 2.3.2 erläuterten Kriterien dienten. Allerdings wurden die Skala zur Beurteilung des Programmdesigns sowie die beiden Einzelitems zur Einschätzung der Schwierigkeit der Verhaltensvorhersagen und der MC-Fragen nur für das CAT erhoben.

Skalanalyse der abhängigen Variablen und der Kontrollvariablen

Um eine Aussage über die Zuverlässigkeit der Skalen zu erhalten, wurde zunächst für jede Messung der Trainingseffekte sowie der Kontrollvariablen die interne Konsistenz durch Cronbachs Alpha bestimmt. Die Reliabilitätsstatistiken sind in Tabelle 3 aufgeführt.

Tabelle 3: Reliabilitätsstatistiken der Skalen zur Messung der Evaluationskriterien und Kontrollvariablen in der ersten Evaluationsstudie

Skala	Cronbachs α	Anzahl der Items	gültige Fälle
Interkulturelles Bewusstsein	.748	5	85
Interkulturelles Interesse	.905	5	86
Ethnozentrismus	.434	5	86
Befürwortung kultureller Diversität	.714	5	85
Angst/Unsicherheit	.854	15	86
Interkulturelle Kompetenz	.613	5	86
NFCC	.762	42	80
Phantasieempathie	.527	10	84

Der überwiegende Teil der Skalen weist zufriedenstellende ($\alpha > .7$) bis ausgezeichnete ($\alpha > .9$) Reliabilitäten auf, während die Skala der interkulturellen Kommunikationskompetenzen $\alpha = .613$ aufweist, was immer noch als ausreichend zu beurteilen ist. Die Reliabilität der Ethnozentrismusskala fällt mit $\alpha = .434$ sehr gering aus. Da sich im Nachtest jedoch ein zufriedenstellendes $\alpha = .660$ ergab, geht sie auch weiterhin als Evaluationskriterium in die Analysen ein. Der Empathieskala konnte ebenfalls nur eine unbefriedigende Reliabilität von

⁴⁰ Anders als bei der Skalenentwicklung in der Vorstudie wurden die Items zur Abbildung der ethnozentristischen Einstellung sowie der Einstellung gegenüber kultureller Diversität im Folgenden nicht mehr umgepolt, sondern an die Skalenbenennung angepasst. Somit drückt ein hoher Wert auf der Ethnozentrismusskala im Folgenden hohen Ethnozentrismus aus und ein hoher Wert auf der Multikulturalitätsskala eine hohe Ablehnung kultureller Diversität.

$\alpha = .527$ zugeschrieben werden, weshalb sie in der weiteren Datenauswertung nicht mehr berücksichtigt wurde.

Ob für die Variablen zur Erfassung der abhängigen Variablen und der Kontrollvariablen eine Normalverteilung der Daten angenommen werden kann, wurde mittels Kolmogorov-Smirnov-Test (K-S-Test) überprüft. Hierin besteht eine Voraussetzung für die Anwendbarkeit der geplanten Auswertungsverfahren, die den Testergebnissen zufolge auf alle Skalen zutrifft (→ Anhang D, Tab. 29).

Des Weiteren wurden die Trennschärfekoeffizienten sowie die Itemschwierigkeiten der sechzehn Perspektivenübernahmeaufgaben berechnet. Insgesamt korrelieren die Aufgaben signifikant mit dem Gesamtwert. Die Trennschärfekoeffizienten liegen zwischen $r_{it} = .195$ und $r_{it} = .562$, womit die meisten Items eine mittlere bis hohe Trennschärfe aufweisen (vgl. Bortz & Döring, 2002). Die Itemschwierigkeiten wurden mit der Formel $p_m = NR - (NF/m - 1) / N^{41}$ berechnet (vgl. Fisseni, 1990; Lienert & Raatz, 1994) und nahmen Werte zwischen $p_2 = -.20$ und $p_2 = .72$ an. Vier Aufgaben weisen eine negative Itemschwierigkeit auf, was bedeutet, dass bei ihnen mindestens eine der falschen Antwortoptionen häufiger angekreuzt wurde als die richtige. Berücksichtigt man bei der Berechnung der Itemschwierigkeiten jedoch nur die Teilnehmer des CAT, von denen zu erwarten war, dass sie am besten im Perspektivenübernahmetest abschneiden würden (→ Abschnitt 3.3.1), steigt der Wert der Itemschwierigkeiten bei drei der vier Aufgaben in einen positiven Bereich. Somit waren die Aufgaben mit einer Ausnahme für die Probanden der PC-Bedingung nicht zu schwer. Bei der Aufgabe, die auch in der Computerbedingung eine negative Itemschwierigkeit zeigt, handelt es sich zudem um das Item mit der geringsten Trennschärfe. Aus diesen beiden Gründen wurde diese Aufgabe aus dem MC-Test zur Messung der Perspektivenübernahme ausgeschlossen. Die interne Konsistenz des MC-Tests steigerte sich durch den Ausschluss dieses Items von $\alpha = .514$ auf $\alpha = .538$. Eine Übersicht über die Trennschärfekoeffizienten, die Schwierigkeiten aller 16 Items sowie die Reliabilitäten der Skala unter Ausschluss des jeweiligen Items befindet sich in Tabelle 30 im Anhang D. Die Annahme, die Perspektivenübernahmewerte seien in der Gesamtstichprobe normalverteilt, konnte dem K-S-Test zufolge nicht aufrechterhalten werden ($Z = 1.569, p < .05$).

Einer Analyse wurden auch die sechs Skalen der Teilnehmerbeurteilung unterzogen. Die Überprüfung auf Normalverteilung der Daten zeigt, dass diese Annahme für vier der sechs Skalen gerechtfertigt ist, nicht jedoch für die beiden Skalen der Lerneffekte (→ Anhang D, Tab. 29). Dennoch wurden auch bei der Analyse dieser Skalen Verfahren für intervallskalierte Daten angewendet, da die Auswertungen überwiegend anhand varianzanalytischer Verfahren

⁴¹ p_m steht hierbei für den Wert der Itemschwierigkeit, NR ist die Anzahl der Probanden, die die Aufgabe richtig beantwortet haben. NF ist die Anzahl der Probanden, die die Aufgabe falsch beantwortet haben. N steht für die Anzahl aller Probanden, die die Aufgabe beantwortet haben. m steht für die Anzahl der Distraktoren.

erfolgten, welche robust gegenüber der Verletzung dieser Voraussetzung sind (vgl. Bortz & Weber, 2005). Es wurden zudem die internen Konsistenzen der Skalen ermittelt (→ Tab. 4).

Tabelle 4: Reliabilitätsstatistiken der Skalen zur Messung der der Teilnehmerbeurteilungen in der ersten Evaluationsstudie

Kategorie	Skala	Cronbachs α	Anzahl der Items	gültige Fälle
Akzeptanz	Instruktionsdesign	.519	5	43
	Relevanz der Inhalte	.870	6	82
Lernprozesse	Affektive und motivationale Prozesse	.662	4	86
	Kognitive Prozesse	.622	4	86
Lerneffekte	Interkulturelles Bewusstsein	.609	4	84
	Interkulturelle Kommunikationskompetenz	.814	4	86

Anmerkung:

Die gültigen Fälle betragen bei der Skala „Instruktionsdesign“ nur $n = 43$, da diese Skala nur für bei den Teilnehmern des CAT erhoben wurde.

Mit einer Ausnahme weisen alle Skalen ein $\alpha < .6$ auf, womit die Konsistenzen als ausreichend bis sehr gut bezeichnet werden. Lediglich die Erfassung der Akzeptanz des Programmdesigns fällt mit $\alpha = .519$ recht gering aus.⁴² Da die Korrelation der beiden Items zur Schwierigkeit der MC-Aufgaben sowie der Verhaltensvorhersagen mit $r = .021$ äußerst gering ist, wurden diese Items nicht zu einer Skala zusammengefasst, sondern – wie auch die Items zur Steigerung des interkulturellen Interesses sowie der Verunsicherung in interkulturellen Überschneidungssituationen – getrennt ausgewertet.

Analyse der stichprobenbeschreibenden Variablen

Die Zuweisung der Probanden zu den Gruppen konnte weder randomisiert noch parallelisiert stattfinden, da die Trainings in feststehenden Oberstufenkursen durchgeführt wurden. Damit war nicht auszuschließen, dass sich die Untersuchungsgruppen hinsichtlich bedeutsamer personenbeschreibender Variablen unterschieden, was jedoch die interne Validität der Studie gefährden könnte. Daher wurden die Stichproben hinsichtlich der Geschlechterverteilung, der Staatsangehörigkeit, der Auslandserfahrung, des Ausmaßes an alltäglichem Kontakt zu anderen Kulturen sowie des NFCC miteinander verglichen. Lediglich die Geschlechterverteilung unterscheidet sich laut χ^2 -Test nach Pearson signifikant ($\chi^2(2, N = 130) = 6.807, p < .05$). In der CAT-Bedingung befanden sich 33 Frauen und nur 11 Männer, während in der Simulationsbedingung nur 20 Frauen, jedoch 22 Männer und in der Kontrollgruppe 27 Frauen und 17 Männer teilnahmen. Bezüglich keiner weiteren untersuchten Variablen unterschieden sich die

⁴² Diese Skala erfasste sehr verschiedene Aspekte des Designs, d. h. sowohl die softwareergonomische als auch die rein instruktionsmethodische Seite des CAT.

Stichproben bedeutsam voneinander.⁴³ Die Teststatistiken befinden sich in den Tabellen 31 und 32 in Anhang D.

Auch die Vortestwerte der objektiv erfassten Evaluationskriterien wurden durch eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) zwischen den beiden Trainingsgruppen verglichen. Zunächst wurden durch den multivariaten Test alle Evaluationskriterien gemeinsam betrachtet und untersucht, ob ein übergreifender Unterschied zwischen den Trainingsgruppen zu verzeichnen ist. Dies war nicht der Fall ($F(6/79) = 1.79, p = 1, ns$), weshalb die univariaten Tests nicht näher betrachtet wurden (\rightarrow Anhang D, Tab. 33). Denn nur wenn der multivariate Test statistisch bedeutsame Unterschiede aufdeckt, dürfen univariate Tests – das heißt Vergleiche auf Ebene der einzelnen Kriterien – durchgeführt werden.⁴⁴

Einfluss relevanter Personenvariablen auf die Wirksamkeit

Neben den Evaluationskriterien wurden auch die Personenvariablen NFCC, Phantasieempathie⁴⁵, Auslandserfahrung sowie das Ausmaß an alltäglichem Kontakt zu Personen aus anderen Kulturen erhoben, um zu untersuchen, ob möglicherweise ein Zusammenhang zwischen der Trainingswirkung und diesen Variablen besteht (\rightarrow Abschnitt 3.3.2).⁴⁶ Zur Überprüfung wurde zunächst für jede Trainingsbedingung getrennt eine multivariate Kovarianzanalyse (MANCOVA) mit Messwiederholung berechnet. So konnte der Einfluss der Kontrollvariablen auf jede Trainingsbedingung einzeln überprüft werden. Neben dem Messzeitpunkt als Innersubjektfaktor ging die Kontrollvariable der Auslandserfahrung als Zwischensubjektfaktor in die Analyse ein.⁴⁷ NFCC und Kulturkontakt bildeten zwei Kovariaten. Sowohl den multivariaten als auch den univariaten Tests zufolge ließen sich für keine der beiden Trainingsbedingungen, signifikante Einflüsse der drei Kontrollvariablen nachweisen (\rightarrow Anhang D, Tab. 34-36). Sie hätten sich in Form von Interaktionseffekten zwischen dem Messzeitpunkt und dem NFCC, dem Kulturkontakt oder der Auslandserfahrung zeigen müssen. Aufgrund ihrer geringen Bedeutsamkeit wurden die Kontrollvariablen bei den folgenden Analysen nicht weiter berücksichtigt.

⁴³ Das Ausmaß an Kulturkontakt, das NFCC, die Phantasieempathie sowie die Vortestwerte auf den Evaluationskriterien wurden nur in den beiden Trainingsbedingungen berechnet.

⁴⁴ Nur wenn durch den multivariaten Test signifikante Veränderungen auf den Evaluationskriterien nachgewiesen werden können, darf mit hinreichender Gewissheit davon ausgegangen werden, dass ein signifikanter Trainingseffekt auf einem einzigen Kriterium nicht rein zufällig zustande gekommen ist.

⁴⁵ Die Phantasieempathie wurde allerdings aufgrund der geringen Skalenreliabilität in der Auswertung nicht berücksichtigt.

⁴⁶ Die Staatsangehörigkeit wurde nicht als Kontrollvariable überprüft, da fremdkulturelle Kontakte und Auslandserfahrung genauere Messungen der interkulturellen Erfahrung darstellen. Ohnehin besaßen lediglich drei Teilnehmer des CAT und vier des Rollenspiels eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit.

⁴⁷ Im CAT gaben 7 der 44 Probanden an, bereits über Auslandserfahrung zu verfügen. Im Simulationsspiel waren dies 13 von 41 Personen.

Der mögliche Einfluss der Kontrollvariablen auf die Perspektivenübernahmefähigkeit wurde für jede Trainingsbedingung anhand einer einfaktoriellen Kovarianzanalyse (ANCOVA) überprüft. Die Auslandserfahrung stellte den unabhängigen Faktor dar, der Kulturkontakt und das NFCC bildeten zwei Kovariaten. Gemäß der Untersuchung gibt es in der CAT-Bedingung zwischen keiner der Kontrollvariablen einen signifikanten Zusammenhang mit der Anzahl gelöster Perspektivenübernahmeaufgaben (→ Anhang D, Tab. 37). Ein anderes Ergebnis ergab die Analyse der Simulationsbedingung. Hier zeigt sich ein hochsignifikanter Effekt des NFCC ($F(1/37) = 7.53, p < .01$). Je höher es bei einer Person ausgeprägt ist, desto weniger MC-Aufgaben löste sie. Zudem bewältigten die 13 auslandserfahrenen Teilnehmer der Simulation mit durchschnittlich $M = 6.38$ Aufgaben ($SD = 2.26$) signifikant weniger Aufgaben, als die Personen ohne Auslandserfahrung, die im Mittel $M = 7.68$ Aufgaben ($SD = 2.39$) richtig beantworteten, ($F(1/37) = 4.10, p = .05$). Das Abschneiden im Perspektivenübernahmetest hängt auch in dieser Trainingsbedingung nicht nennenswert mit dem Kulturkontakt zusammen ($F(1/37) = 0.05, p = .831$). Aufgrund der Effekte im Simulationsspiel wurden NFCC und Auslandserfahrung bei den weiteren Untersuchungen der Perspektivenübernahmefähigkeit berücksichtigt.

Wirksamkeiten des CAT und des Simulationsspiels

Die Wirksamkeit des CAT wurde zunächst entsprechend der in Abschnitt 3.3.1 aufgestellten Hypothesen überprüft. Dies geschah erst einmal, ohne das Simulationsspiel als Vergleichsbedingung zu berücksichtigen. Der Vollständigkeit halber seien aber auch die Ergebnisse der Wirkungsanalyse des Simulationsspiels aufgeführt. In einem weiteren Schritt wurden die beiden Bedingungen einer gemeinsamen MANOVA unterzogen. Danach wurde die Perspektivenübernahmefähigkeit zwischen den beiden Trainings- und der Kontrollbedingung verglichen. Eine explorative Untersuchung des CAT sollte klären, ob die Bearbeitungsdauer, die Qualität der Verhaltensvorhersagen oder die Güte des Lösen der MC-Aufgaben in einem korrelativen Zusammenhang mit der Wirksamkeit des Trainings stehen.

Unabhängige Betrachtung der Wirksamkeit des CAT und des Simulationsspiels

Die Überprüfung der Hypothesen H 1 bis H 6 erfolgte mittels der Veränderungsmessungen im CAT, da die entsprechenden Evaluationskriterien im Pre-Posttest-Verfahren erhoben wurden. Eine einfaktorielle MANOVA mit Messwiederholung verglich hierbei die Werte der abhängigen Variablen vor und nach dem Training. Das Simulationsspiel wurde in gleicher Weise untersucht, auch wenn sich die Hypothesen nicht auf diese Trainingsbedingung bezogen. Die deskriptiven Statistiken beider Trainingsbedingungen sind in Tabelle 5 aufgeführt.

Tabelle 5: Deskriptive Statistiken der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des ersten Teils des CAT und des Simulationsspiels

Evaluationskriterium	Messzeitpunkt	CAT			Simulationsspiel		
		M	SD	n	M	SD	n
Interkulturelles Bewusstsein	Vortest	5.29	0.900	44	4.68	0.998	42
	Nachtest	5.96	0.686	44	5.36	0.759	42
Interkulturelles Interesse	Vortest	5.31	1.265	44	5.10	1.130	42
	Nachtest	5.27	1.393	44	5.11	1.254	42
Ethnozentrismus	Vortest	4.72	0.822	44	4.77	0.804	42
	Nachtest	4.65	1.037	44	4.73	0.797	42
Befürwortung kultureller Diversität	Vortest	4.51	1.076	44	4.68	1.030	42
	Nachtest	4.24	1.102	44	4.53	0.920	42
Angst/Unsicherheit	Vortest	3.19	0.674	44	3.39	0.821	42
	Nachtest	3.13	0.796	44	3.45	0.878	42
Interkulturelle Kompetenz	Vortest	4.85	0.648	44	4.71	0.762	42
	Nachtest	4.96	0.777	44	4.90	0.719	42

Vorab fasste der multivariaten Test alle Evaluationskriterien zu einem Kriterium zusammen und untersuchte im Vorher-Nachher-Vergleich, ob ein übergreifender Trainingseffekt zu verzeichnen ist. Dies ist für beide Trainingsbedingungen der Fall: Die multivariaten Tests der Varianzanalysen, gemessen mit dem Pillai-Spur-Kriterium⁴⁸, haben hochsignifikante Haupteffekte für den Messzeitpunkt aufgedeckt (CAT: $F(6/38) = 10.81, p < .001$; Simulationsspiel: $F(6/36) = 7.63, p < .001$). Somit wurden auch die univariaten Tests betrachtet (→ Tab. 6).⁴⁹

⁴⁸ SPSS berechnet multivariate Varianzanalysen anhand vier verschiedener Testmaße: Pillai-Spur, Wilks-Lambda, Hotelling-Spur und die größte charakteristische Wurzel nach Roy. Nach Olson (1976) sollte das Pillai-Spur-Kriterium zu bevorzugt werden. Im Folgenden wird bei Angabe von multivariaten Statistiken immer das Pillai-Spur-Kriterium angegeben. Die Ergebnisse der vier verschiedenen Berechnungsarten weichen in diesem Fall jedoch nicht voneinander ab.

⁴⁹ Die Ergebnisse der univariaten Tests sind für alle Prüfstatistiken (Sphärizität angenommen, Geenhouse-Geisser, Huynh-Feldt, Untergrenze) dieselben. Dies gilt für alle univariaten Test, weshalb auch im Folgenden immer nur eine Prüfstatistik berichtet wird.

Tabelle 6: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der Trainingseffekte im ersten Teil des CAT und im Simulationsspiel

Quelle	Kriterium	CAT						Simulationsspiel					
		SS	df	MS	F	η^2	p	SS	df	MS	F	η^2	p
Messzeitpunkt	Bewusstsein	9.956	1	9.956	49.99	.538	.000	9.602	1	9.602	36.32	.470	.000
	Interesse	0.029	1	0.029	0.16	.004	.693	0.008	1	0.008	0.03	.001	.862
	Ethnozentr.	0.102	1	0.102	0.42	.010	.521	0.030	1	0.030	0.25	.006	.623
	Kulturelle Diversität	1.596	1	1.596	7.59	.150	.009	0.458	1	0.458	1.74	.041	.195
	Angst/ Unsicherheit	0.088	1	0.088	0.65	.015	.425	0.086	1	0.086	0.33	.008	.571
	Kompetenz	0.267	1	0.267	1.38	.031	.246	0.724	1	0.724	4.57	.100	.039
Fehler	Bewusstsein	8.564	43	0.199				10.838	41	0.264			
	Interesse	7.931	43	0.184				10.192	41	0.249			
	Ethnozentr.	10.478	43	0.244				5.090	41	0.124			
	kulturelle Diversität	9.046	43	0.210				10.802	41	0.263			
	Angst/ Unsicherheit	5.828	43	0.136				10.767	41	0.263			
	Kompetenz	8.314	43	0.193				6.496	41	0.158			

Im CAT ist mit einer durchschnittlichen Veränderung von $MD = 0.67$ Skalenpunkten eine hochsignifikante Steigerung des interkulturellen Bewusstseins zu verzeichnen ($F(1/43) = 49.99$, $p < .001$). Des Weiteren zeigt, sich der Hypothese H 4 entsprechend, eine hochsignifikante Verringerung der Befürwortung kultureller Diversität um durchschnittlich $MD = 0.27$ Skalenpunkte ($F(1/43) = 7.59$ und $p < .01$). Beide signifikanten Ergebnisse weisen mit $\eta^2 = .538$ für das Bewusstsein und $\eta^2 = .150$ große Effektstärken auf (vgl. Bortz & Döring, 2002)⁵⁰. Die anderen vier Kriterien weisen keine signifikanten Veränderungen auf. Für das CAT lassen sich somit die Hypothesen H 1 und H 4 bestätigen, alle weiteren Hypothesen, die sich auf die Veränderungsmessungen beziehen, müssen zurückgewiesen werden.

In der Simulationsspielbedingung ist ebenfalls eine hochsignifikante Steigerung des interkulturellen Bewusstseins zu verzeichnen ($F(1/41) = 36.32$ und $p < .001$). Zudem schätzen die Teilnehmer ihre interkulturellen Kommunikationskompetenzen nach dem Training signifikant höher ein ($F(1/43) = 4.57$, $p < .05$). Eine Veränderung des Interesses an interkultureller Kommunikation, des Ethnozentrismus, der Einstellung gegenüber Multikulturalität sowie der Angst/Unsicherheit kann in dieser Trainingsbedingung nicht nachgewiesen werden.

Die beiden folgenden Abbildungen fassen die Ergebnisse noch einmal zusammen. In Abbildung 10 werden die durchschnittlichen Vor- und Nachtestwerte der CAT-Teilnehmer für jedes der sechs Evaluationskriterien angegeben. Gleiches erfolgt in Abbildung 11 für das Simulationsspiel. Die signifikanten Effekte sind hierbei durchgehend gefärbt, die statistisch unbedeutenden Unterschiede sind schraffiert dargestellt.

⁵⁰ Nach Bortz & Döring ist bei Effekte ab einem Wert von $\eta^2 = .138$ von großen Effekten zu sprechen.

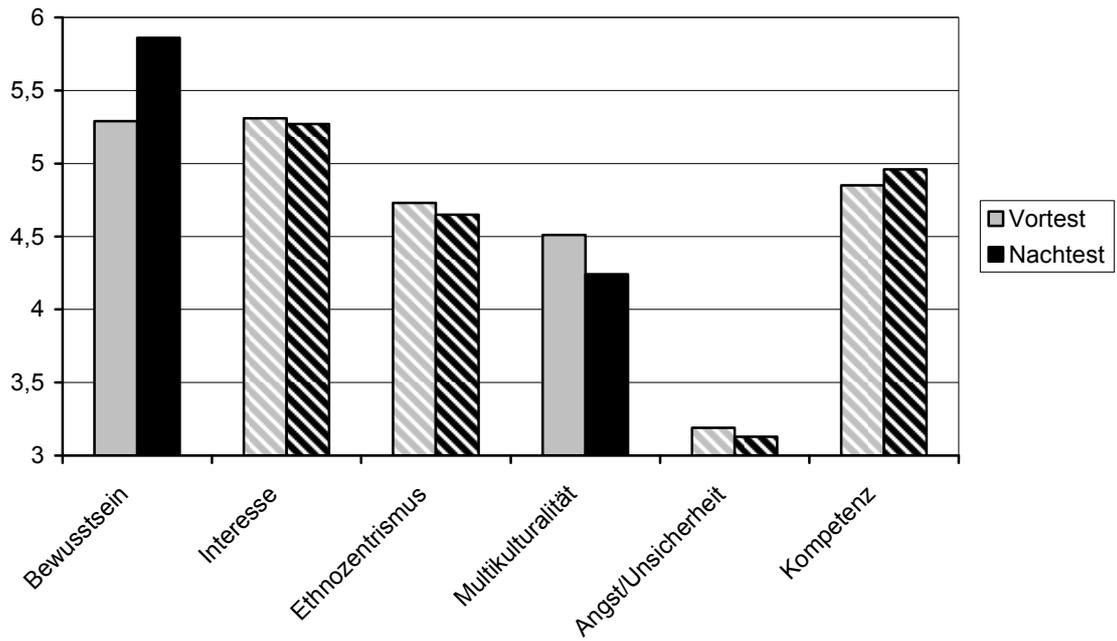


Abbildung 10: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des ersten Teils des CAT

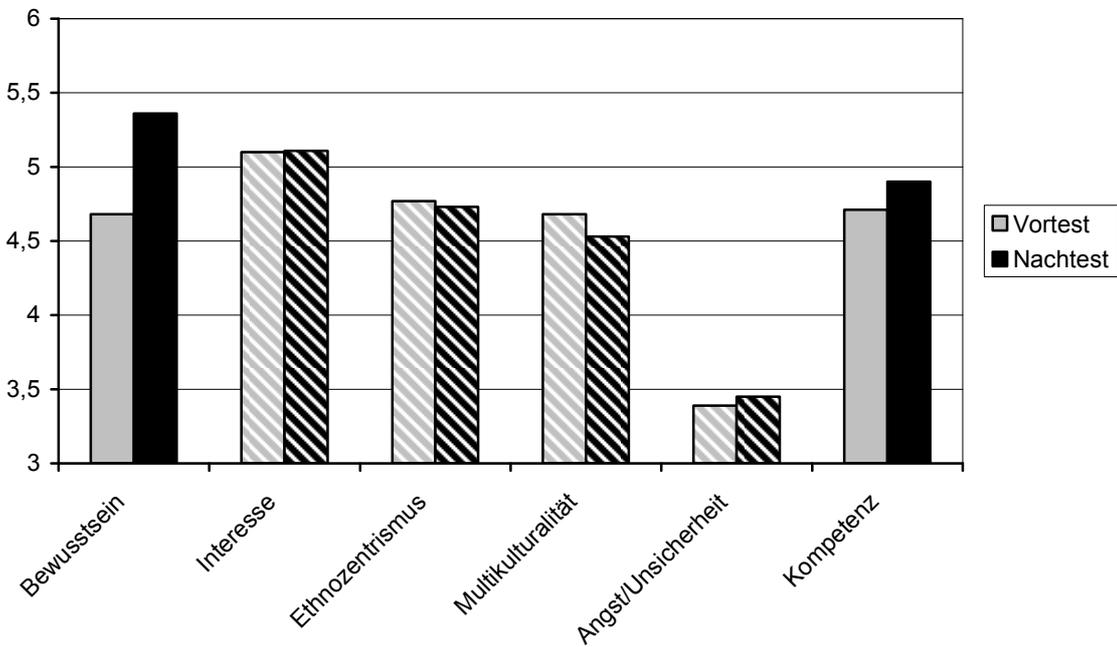


Abbildung 11: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des ersten Teils des Simulationsspiels

Wirksamkeitsvergleich des CAT und des Simulationsspiels

Bei der Wirksamkeitsuntersuchung des CAT interessierte insbesondere, wie die Trainingseffekte der videobasierten Erfahrung im Vergleich zur herkömmlichen Simulationsspielmethode ausfallen. Wie oben beschrieben zeigen die unabhängigen Betrachtungen des CAT und des Simulationsspiels geringfügig unterschiedliche Resultate. Ob diese Unterschiede auch statistisch von Bedeutung sind, überprüfte eine zweifaktorielle MANOVA mit Messwiederholung. Die beiden Trainingsbedingungen sowie die beiden Messzeitpunkte bildeten hierbei die festen Faktoren, die abhängigen Variablen wurden wieder durch die Evaluationskriterien definiert. Unterschiede zwischen den Trainingsbedingungen müssten sich in den Ergebnissen durch signifikante Interaktionen zwischen dem Messzeitpunkt und den Trainingsbedingungen zeigen. Diese können jedoch weder für den multivariaten Test noch für die univariaten Prüfungen nachgewiesen werden (→ Anhang D, Tab. 38-40). Die Hypothese H 8 wird somit in Bezug auf die Trainingseffekte, die mittels Veränderungsmessung ermittelt wurden, abgelehnt.

Ungeachtet der Hypothesentestung deckte die multivariate Statistik der MANOVA allerdings einen signifikanten Haupteffekt für die Trainingsbedingung auf ($F(6/79) = 2.60, p < .05$), was bedeutet, dass sich die Teilnehmergruppen auch unabhängig von der Trainingswirksamkeit hinsichtlich der Evaluationskriterien unterscheiden. Wie die univariaten Tests der Zwischensubjekteffekte zeigen, ist hierfür maßgeblich das ungleich ausgeprägte interkulturelle Bewusstsein verantwortlich. Die Teilnehmer weisen lediglich auf diesem Kriterium signifikant verschiedene Werte auf ($F(1/84) = 13.34, p < .001$). Bereits vor dem Training zeigten die Probanden in der Computerbedingung ein höheres Bewusstsein ($M = 5.29, SD = 0.900$) als die Simulationsspieler ($M = 4.68, SD = 1.000$). Über die gesamten univariaten und multivariaten Teststatistiken der MANOVA geben die Tabellen 38 bis 40 im Anhang D Aufschluss.

Zwei weitere Hypothesen zur Effektivität des CAT bezogen sich auf die Fähigkeit, die Perspektiven der synthetischen Kulturen zu übernehmen. Dieses Kriterium wurde nicht mittels Veränderungsmessung gemessen, sondern durch die Anzahl gelöster Perspektivenübernahmeaufgaben nach dem Training, und zwischen den beiden Trainingsbedingungen und der Kontrollgruppe verglichen. Im CAT wurden im Durchschnitt $M = 9.39$ ($SD = 2.29$) von 15 Aufgaben gelöst, im Simulationsspiel $M = 7.38$ ($SD = 2.48$) und in der Kontrollbedingung $M = 7.91$ ($SD = 2.57$) (→ Abb. 12). Vorherige Analyseergebnisse haben gezeigt, dass das NFCC sowie die Auslandserfahrung in der Simulationsspielbedingung signifikant mit dem Abschneiden im MC-Test zusammenhängen, weshalb sie beim Vergleich der Testergebnisse als Kovariaten zu berücksichtigen waren. Da das NFCC in der Kontrollbedingung nicht erhoben wurde, fand diese Eigenschaft jedoch nur in den beiden Trainingsbedingungen Beachtung. Eine einfaktorielle ANCOVA konnte belegen, dass diese Mittelwerte der Perspektiven-

übernahmefähigkeit in den beiden Trainingsgruppen sowie der Kontrollgruppe signifikant voneinander abweichen ($F(1/80) = 12.56, p = .001$). Die gesamte Teststatistik befindet sich in Tabelle 41 im Anhang D. Ein besonderes Interesse bestand in der Untersuchung, wie sich die drei Trainingsgruppen voneinander unterscheiden. Deshalb wurden für die Gegenüberstellung der drei Evaluationsbedingungen Post-Hoc-Vergleiche in Form von Scheffé-Tests vorgenommen.⁵¹ Die Ergebnisse der Tests ergaben signifikante Unterschiede in der Anzahl gelöster Perspektivenübernahmeaufgaben zwischen dem CAT und der Kontrollbedingung ($MD = 1.48, SE = 0.522, p < .05$) sowie zwischen dem CAT und dem Simulationsspiel ($MD = 2.00, SE = 0.528, p = .001$). Die Teilnehmer des CAT lösten im Durchschnitt mehr Aufgaben als die Teilnehmer der Simulation und der Kontrollbedingung. Zwischen dem Simulationsspiel und der Kontrollbedingung gab es keine signifikanten Unterschiede ($MD = -0.53, SE = 0.528, p < 1, ns$).

Wie zu Beginn des Ergebnisberichts präsentiert, kann nicht von einer Normalverteilung der Perspektivenübernahmefähigkeit ausgegangen werden, obwohl diese eine Voraussetzung für die Anwendung varianzanalytischer Verfahren darstellt. Deshalb wurden die Unterschiede bezüglich der Perspektivenübernahme zwischen den drei Evaluationsbedingungen zusätzlich mittels Kruskal-Wallis-Test für nicht intervallskalierte Daten untersucht. Die Ergebnisse der Varianzanalyse ließen sich hierdurch vollständig bestätigen: Auch der Kruskal-Wallis-Test zeigt einen hochsignifikanten Effekt für die Evaluationsbedingung ($\chi^2(2, N = 130) = 16.28, p < .001$). Durch Einzelvergleiche der drei Gruppen mittels Mann-Whitney-Tests konnten – entsprechend der Scheffé-Tests – hochsignifikante Unterschiede zwischen dem CAT und dem Simulationsspiel ($Z = -3.85, p < .001$) sowie zwischen dem CAT und der Kontrollgruppe ($Z = -3.01, p < .01$) festgestellt werden. Die Hypothesen H5 und H8.1 haben sich somit bestätigt.

⁵¹ Bei der Berechnung der Scheffé-Test war es nicht möglich, den Einfluss der Personenvariablen auf die Trainingseffekte zu kontrollieren. Dies konnte jedoch in Kauf genommen werden, da sich auch bei der Berücksichtigung der Kontrollvariablen ein signifikanter Haupteffekt der Evaluationsbedingung für die Perspektivenübernahme zeigte.

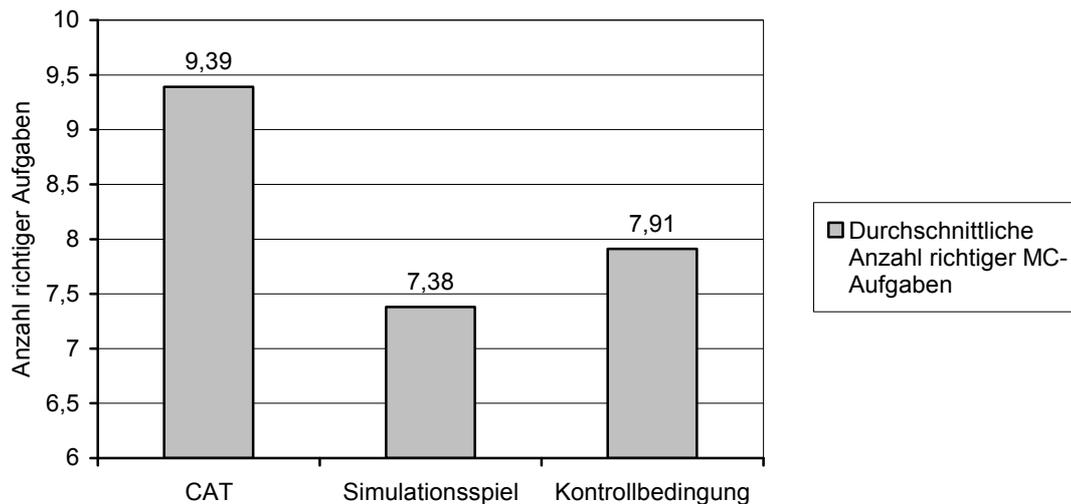


Abbildung 12: Mittelwerte der Perspektivenübernahmefähigkeit in den drei Evaluationsbedingungen

Im theoretischen Hintergrund wurde bereits thematisiert, dass Simulationsspiele sehr unterschiedlich verlaufen und demzufolge sehr verschiedene Wirkungen bei den Teilnehmern erzeugen können. Folglich wurden die beiden, in der elften und zwölften Jahrgangstufe separat durchgeführten Simulationsspiele ebenfalls mittels einer MANOVA mit Messwiederholung verglichen (→ Anhang D, Tab. 42-45). Es zeigten sich bezüglich der im Pre-Posttest-Verfahren überprüften Trainingseffekte weder beim multivariaten Test ($F(6/35) = 0.81, p < 1, ns$) noch bei den univariaten Tests (→ Anhang D, Tabelle 45) signifikante Interaktionseffekte zwischen dem Messzeitpunkt und der Simulationsspielgruppe. Und auch im Perspektivenübernahmetest schnitten die Teilnehmer der beiden Gruppen nicht signifikant unterschiedlich ab ($t(33.66)^{52} = -1.25, p < 1, ns$).

Zusammenhang von Bearbeitungszeit und von Bearbeitungsgüte mit der Wirksamkeit des CAT

Da das Computerprogramm die Eingaben der Lernenden sowie die Bearbeitungszeit aufgezeichnet hat, war es möglich, diese Prozessvariablen bei der Wirkungsanalyse zu berücksichtigen. Es war davon auszugehen, dass die Bearbeitungsdauer und die Qualität der Verhaltensvorhersagen sowie der Antworten auf die Reflexionsfragen indizieren, wie intensiv sich ein Teilnehmer mit den Inhalten des Trainings beschäftigt hatte. Daher wurde ein möglicher Zusammenhang dieser Variablen mit den Lerneffekten des CAT untersucht.

Wie bereits angeführt, variierte die Bearbeitungszeit des CAT mit einer Standardabweichung von etwa 10 Minuten zwischen ca. 52 und 105 Minuten, wobei die Bearbeitungszeit

⁵² Varianzen sind laut Levene-Test der Varianzgleichheit nicht gleich.

möglicherweise auch davon abhing, wie intensiv und motiviert ein Teilnehmer das Programm absolviert hatte. Zudem wurde vermutet, dass Personen, die bereits während des Trainings erfolgreiche Perspektivenübernahme gezeigt hatten und auch die MC-Aufgaben größtenteils richtig beantworten konnten, das Training gewissenhafter bearbeitet hatten und somit auch besser davon profitieren konnten. Als Maß für die Qualität der Verhaltensvorhersagen dienten die Selbsteinschätzungen der Teilnehmer.⁵³ Der Mittelwert der Beurteilungen aller Teilnehmer lag auf einer fünfstufigen Skala bei $M = 2.15$ ($SD = 0.434$). Hinsichtlich der Beantwortungsgüte der Fragen wurde erhoben, wie viel Prozent richtig beantwortet worden waren. Durchschnittlich 73.71 % der MC-Aufgaben hatten die Teilnehmer richtig gelöst ($SD = 7.388$).

Inwieweit diese drei Bearbeitungsvariablen tatsächlich mit den Trainingseffekten zusammenhängen, wurde mittels einfaktorieller ANCOVA mit Messwiederholung ermittelt. Die drei Prozessvariablen gingen hierbei als Kovariaten ein, der Messzeitpunkt bildete den unabhängigen Faktor, die Evaluationskriterien die abhängigen Variablen. Der multivariate Test zeigte allerdings für keine der Kovariaten eine signifikante Interaktion mit dem Messzeitpunkt (→Anhang D, Tabellen 46). Dementsprechend fanden die univariaten Tests keine weitere Berücksichtigung, da nicht auszuschließen war, dass mögliche Zusammenhänge zwischen den Prozessvariablen und einzelnen Trainingseffekten zufällig zustande kamen (→Anhang D, Tabellen 47 & 48).

Auch ein möglicher Zusammenhang zwischen den Bearbeitungskriterien und dem Abschneiden im Perspektivenübernahmetest wurde untersucht. Da die Perspektivenübernahmefähigkeit nur durch einmalige Messung erfasst wurde, sollte eine schrittweise multiple Regressionsanalyse zeigen, inwieweit die drei Prozessvariablen dieses Evaluationskriterium vorhersagen können. Die schrittweise Regressionsanalyse schließt nur solche Variablen in die Berechnung ein, welche signifikante, partielle Korrelationen mit dem Kriterium aufweisen. Dies war für keines der drei Bearbeitungskriterien der Fall, weshalb davon ausgegangen werden musste, dass sie – entsprechend der anderen Trainingseffekte – in keinem bedeutsamen Zusammenhang mit der Perspektivenübernahmefähigkeit stehen. Die Korrelationskoeffizienten der Perspektivenübernahme mit den Bearbeitungsfaktoren befinden sich Tabelle 49, Anhang D.

⁵³ Die Teilnehmer sollten nach jeder Filmszene, zu der sie das Verhalten einer Person vorhergesagt hatten, die Richtigkeit ihrer Voraussagen einschätzen, indem sie diese Selbstbeurteilung auf einem Schieber vornahmen, der eine Skala von „gar nicht zutreffend“ über „teilweise zutreffend“ bis „vollkommen zutreffend“ abdeckte. Die Einschätzung wurde von dem Programm automatisch in intervallskalierte Werte von 0 (für gar nicht zutreffend) bis 4 (für vollkommen zutreffend) umgerechnet.

Akzeptanz des Trainings und Teilnehmerbeurteilung des Lernprozesses und -erfolgs

Die Teilnehmer beurteilten im Anschluss an das Training Aussagen zur Akzeptanz sowie zur subjektiven Einschätzung der Lernprozesse und des -erfolgs (→ Abschnitt 3.3.2). Das Programmdesign und die Schwierigkeit der Verhaltensvorhersagen sowie der MC-Aufgaben wurden hierbei, wie bereits erwähnt, nur im CAT erhoben. Die deskriptiven Statistiken der Bewertungen beider Trainingsbedingungen sind in Tabelle 7 aufgeführt.

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken der Teilnehmerbeurteilungen des ersten Teils des CAT und des Simulationsspiels

Dimension	Evaluationskriterium	CAT			Simulationsspiel		
		M	SD	n	M	SD	n
Akzeptanz	Programmdesign	5.83	0.603	43			
	Praktische Relevanz	5.03	1.225	44	4.84	0.924	42
Lernprozesse	Einfache Verhaltensvorhersagen	3.07	1.534	43			
	Einfache MC-Aufgaben	5.12	1.238	43			
	Affektive & motivationale Prozesse	4.34	1.155	44	5.10	0.907	42
	Kognitive Prozesse	3.53	0.993	44	3.70	1.144	42
Lerneffekte	Interkulturelles Bewusstsein	5.35	0.838	44	4.98	0.850	42
	Interkulturelle Kommunikationskompetenz	4.85	0.993	44	4.55	0.968	42
	Interkulturelles Interesse	4.61	1.573	44	4.45	1.596	42
	Interkulturelle Verunsicherung	2.73	1.169	44	3.00	1.325	42

Die deskriptive Statistik zeigt, dass das Programmdesign des CAT mit einem durchschnittlichen Wert von $M = 5.86$ ($SD = 0.603$) auf einer Skala von eins bis sieben als recht gut beurteilt wurde. Die Verhaltensvorhersagen empfanden die Teilnehmer mit durchschnittlich $M = 3.07$ ($SD = 1.534$) als eher schwierig, während die MC-Aufgaben mit $M = 5.12$ ($SD = 1.328$) für leichter befunden wurden. Die Relevanz bzw. den Nutzen der Inhalte des CAT bewerteten sie mit durchschnittlich $M = 5.03$ ($SD = 1.225$) als recht hoch. Die Skala zur Einschätzung der affektiven und motivationalen Prozesse umfasst Fragen dazu, wie anstrengend und kurzweilig das Training war, wie viel Spaß die Teilnahme gemacht hat und wie motiviert die Teilnehmer mitgearbeitet haben. Mit einem durchschnittlichen Wert von $M = 4.34$ ($SD = 1.155$) wurde das CAT auf dieser Skala etwas besser als mittelmäßig beurteilt. Zudem fühlten sich die Teilnehmer bei der Bearbeitung des CAT weder besonders sicher noch unsicher und fanden die Charaktere aus den Videofilmen nicht sonderlich ungewöhnlich, denn die Einschätzung dieser kognitiven Aspekte liegt bei durchschnittlich $M = 3.53$ ($SD = 0.993$). Bezüglich der Lerneffekte stimmten die Teilnehmer des CAT tendenziell zu, dass das Training das interkulturelle Bewusstsein ($M = 5.35$, $SD = 0.838$) und die interkulturellen Kommunikationskompetenzen ($M = 4.85$, $SD = 0.993$) steigert.

Um die Teilnehmerbeurteilungen des CAT und des Simulationsspiels miteinander vergleichen zu können, wurden die fünf Skalen und zwei Einzelitems anhand einer einfaktoriellen,

multivariaten ANOVA miteinander verglichen. Dabei ergab der multivariate Test mit $F(7/78) = 4.15$ und $p = .001$ einen hochsignifikanten Haupteffekt für die Trainingsbedingung. Insgesamt gesehen beurteilten die Probanden die beiden Methoden folglich überzufällig verschieden. Die univariaten Tests machen deutlich, dass hierfür in erster Linie signifikante Unterschiede auf zwei der fünf Skalen verantwortlich sind (\rightarrow Tabelle 8).

Tabelle 8: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der MANOVA zum Vergleich der subjektiven Beurteilung des ersten Teils des CAT und des Simulationsspiels

Quelle	Evaluationskriterium	SS	df	MS	F	p
Trainingsbedingung	Relevanz	0.786	1	0.786	0.66	.418
	Affektive und motivationale Prozesse	12.227	1	12.227	11.27	.001
	Kognitive Prozesse	0.607	1	0.607	0.53	.469
	Interkulturelles Bewusstsein	2.944	1	2.944	4.14	.045
	Interkulturelle Kommunikationskompetenz	1.845	1	1.845	1.917	.170
	Interkulturelles Interesse	0.559	1	0.559	0.22	.638
	Interkulturelle Verunsicherung	1.598	1	1.598	1.03	.314
Fehler	Relevanz	99.574	84	1.185		
	Affektive und motivationale Prozesse	91.130	84	1.085		
	Kognitive Prozesse	96.094	84	1.144		
	Interkulturelles Bewusstsein	59.769	84	0.712		
	Interkulturelle Kommunikationskompetenz	80.844	84	0.962		
	Interkulturelles Interesse	210.837	84	2.510		
	Interkulturelle Verunsicherung	130.727	84	1.556		

Das CAT wurde bezüglich der affektiven und motivationalen Prozesse hochsignifikant schlechter beurteilt als das Simulationsspiel ($F(1/84) = 11.27$, $p = .001$), während die Bewertung hinsichtlich der Steigerung des interkulturellen Bewusstseins signifikant besser ausfiel ($F(1/84) = 2.94$, $p < .05$). Eine grafische Gegenüberstellung der Bewertungen präsentiert Abbildung 14. Die nicht signifikanten Vergleiche sind schraffiert dargestellt.

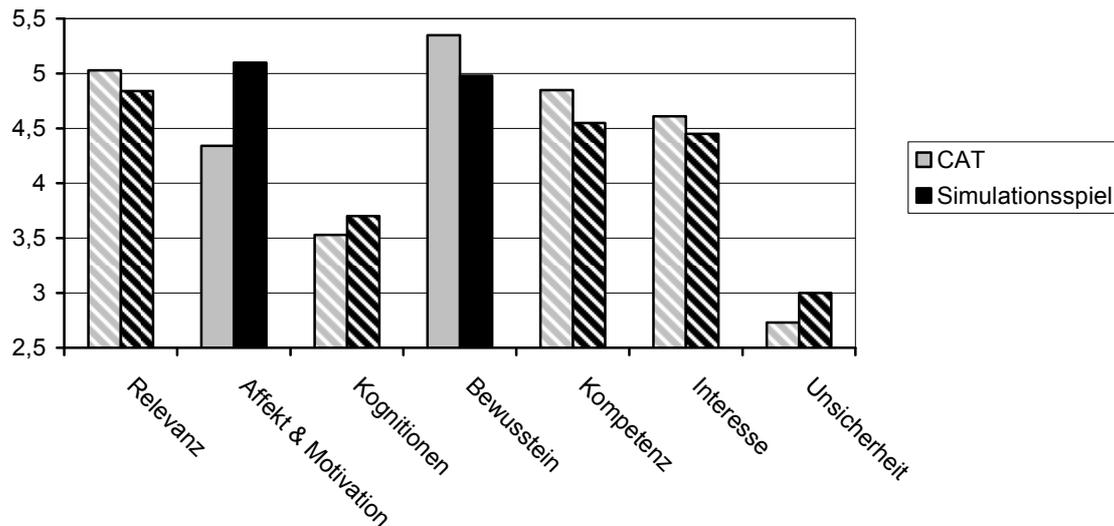


Abbildung 13: Mittelwerte der Teilnehmerbeurteilungen des ersten Teils des CAT und des Simulationsspiels

Differenziertere Betrachtungen der affektiven und motivationalen Prozesse durch Analysen auf der Itemebene deuten allerdings darauf hin, dass der signifikante Unterschied maßgeblich darauf zurückzuführen ist, wie anstrengend die Teilnehmer das Training empfunden haben. Wurde dieses Item aus den Berechnungen ausgeschlossen, stieg einerseits die Reliabilität der Skala von $\alpha = .662$ auf $\alpha = .711$, andererseits betragen die durchschnittlichen Beurteilungen bei dieser verkürzten Skala $M = 4.85$ ($SD = 1.297$) für das CAT und $M = 5.13$ ($SD = 0.884$) für das Simulationsspiel. Die varianzanalytische Untersuchung konnte keinen signifikanten Unterschied zwischen diesen Mittelwerten mehr aufdecken ($F(1/84) = 1.42, p = 1, ns$).

Die K-S-Tests ergaben, dass für die Daten der beiden Skalen und der zwei Einzelitems zur Erfassung der Lerneffekte keine Normalverteilung vorausgesetzt werden konnte. Deshalb wurden die Trainingsbedingungen bezüglich dieser Kriterien zusätzlich durch M-W-Tests verglichen (\rightarrow Anhang D, Tab. 50). Hier zeigte sich der gleiche Effekt wie bei der varianzanalytischen Untersuchung: Im CAT wurde die Erweiterung des interkulturellen Bewusstseins signifikant größer eingeschätzt ($Z = -2.19, p < .05$).

Anregungen und Kritik

Neben der persönlichen Einschätzung des Trainings durch die Beurteilung vorgegebener Aussagen erhielten die Probanden zudem die Gelegenheit, zu äußern, was ihnen an dem Training besonders gut gefallen hat und was weniger. Zusätzlich konnten sie Anregungen zur Verbes-

serung des Trainings geben. Einige Probanden machten hiervon allerdings keinen Gebrauch, andere wiederum nannten gleich mehrere positive oder negative Aspekte.

Die Anmerkungen wurden keiner quantitativen Analyse unterzogen, sie dienten ausschließlich als Anhaltspunkte für die Optimierung der ersten Version des CAT. Dementsprechend werden im Folgenden auch nur die Aussagen der CAT-Teilnehmer berichtet. Der Übersichtlichkeit halber, werden diese den vier übergeordneten Kategorien Medien/Methoden, Programmdesign, Inhalte und Lerneffekte zugeordnet, welche sich wiederum in inhaltliche Unterbereiche gliedern.

Positive Kritik

Die positive Kritik an den im CAT eingesetzten Medien und Methoden bezieht sich in erster Linie auf die Videofilme. Zwölf der 44 Teilnehmer gaben an, dass sie ihnen besonders gut gefallen haben. Drei Lernende hoben die MC-Fragen positiv hervor. Auch die Abwechslung der verschiedenen Methoden wurde von zwei Personen unterstrichen. Allgemein mit dem Computer zu lernen, hatte zwei Probanden gut gefallen.

Die positiven Äußerungen, die unter der Kategorie des Programmdesigns zusammengefasst wurden, betrafen die Präsentation, die Instruktionen, die Strukturierung, die Transparenz und die Bedienbarkeit. Drei Probanden gefiel die Interaktivität des Programms, insbesondere dass die Teilnehmer aktiv in den Lernprozess einbezogen wurden und dass sie ihre Annahmen und Antworten auf die Fragen überprüfen konnten. Zu den Filmen wurde positiv kommentiert, dass die Situationen, die Kulturen, die Personen aus den Kulturen, deren Gestik und Mimik sowie die Unterschiede zwischen den Kulturen klar und gut dargestellt wurden.

Auch wenn einige Probanden sehr allgemein die Inhalte als interessant hervorhoben, so bezogen sich die meisten Aussagen zu Programminhalten auf die Perspektivenübernahmeaufgaben. Insgesamt sechs Personen gefiel insbesondere das Hineinversetzen in andere Personen. Einige Personen schätzten das Beobachten und Vergleichen der sehr unterschiedlichen bzw. unbekannteren synthetischen Kulturen. Eine weitere Person erfreute, dass sie manche Merkmale der Kulturen auch in der Realität wiederfinden konnte.

Zu den Lerneffekten äußerten sich insgesamt fünf Probanden. Alle Kommentare bezogen sich auf die Erweiterung des interkulturellen Bewusstseins. Es sei deutlich geworden, wie unterschiedlich Kulturen und deren Denkweisen seien und wie schwierig es sei, unterschiedlich geprägte Menschen in ihren Denkweisen nachzuvollziehen. Ferner könne man lernen, andere Kulturen einzuschätzen und zu erkennen, wie man selbst zu einigen Dingen stünde.

Negative Kritik

Insbesondere die negative Kritik war zusammen mit den Verbesserungsvorschlägen für die Weiterentwicklung des Lernprogramms wertvoll. Auch hier werden die Äußerungen wieder zu den vier Oberbegriffen der Medien/Methoden, des Programmdesigns, der Inhalte sowie der Lerneffekte zusammengefasst.

Bezüglich des Programmdesigns wurde recht wenig Kritik geäußert. Lediglich dass man im Programm nicht blättern konnte und dass einige Fragen uneindeutig gestellt gewesen seien, wurde bemängelt.

An der Trainingsmethode wurde in erster Linie die Intensität kritisiert. Zehn Teilnehmer empfanden das Training als sehr lang oder sehr anstrengend. Außerdem wurde bemängelt, dass bei der Bearbeitung viel gelesen werden musste. Auch die Verhaltensvorhersagen wurden beanstandet. Eine Person mochte diese generell nicht, ohne ihre Kritik näher zu spezifizieren. Zweimal wurden die Verhaltensvorhersagen für zu schwer befunden. Eine weitere Person meinte, dass in manchen Filmen zu viele Einschätzungen vorgenommen werden mussten.

Die Kritik an den Inhalten betraf ausschließlich die Darstellung der Kulturprofile zu Beginn des Trainings. Es wurde als Nachteil angesehen, dass man sich die Kulturprofile und die Namen der Kulturen bereits zu Beginn so genau einprägen musste, und dass man sich der Eigenschaften der einzelnen Gruppen nicht von Anfang an bewusst war.

Hinsichtlich der Lerneffekte wurde von zwei Personen auf den nach ihrer Meinung mangelnden Transfer des Trainings hingewiesen. Sie waren der Ansicht, dass ein solcher Transfer des Gelernten nicht möglich sei, da es sich bei den Kulturen um fiktive handelte.

Anregungen und Verbesserungsvorschläge

Auch die Verbesserungsvorschläge der Trainingsteilnehmer dienten der Optimierung des Trainings. Hier bezogen sich die Anmerkungen allerdings nahezu ausschließlich auf das Programmdesign. Vier Personen schlugen vor, das Training zu kürzen bzw. Pausen einzurichten. Dass bei der Darstellung der richtigen Lösung weiterhin eingeblendet bleibt, wie der Lernende selbst die Frage beantwortet hat, wünschten sich zwei Teilnehmer. Eine Person meinte, man solle die wichtigsten Charaktereigenschaften der Personen anhand eines Merkblatts weiter präsent halten, damit die Verhaltensvorhersagen besser lösbar seien. Zur Gestaltung der Videos wurde vorgeschlagen, diese spannender und weniger einfach zu gestalten. Drei Vorschläge betrafen den Realitätsbezug des Programms. Hierbei wurde angeregt, lebensnähere Kulturen zu verwenden und authentischere Situationen zu konstruieren.

3.3.5 Diskussion

Die wichtigsten Evaluationsergebnisse werden in diesem Abschnitt zusammengefasst und diskutiert. Im Anschluss erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den Forschungsmethoden, aus der sich einige Konsequenzen für die zweite formative Evaluationsstudie ergeben haben. Zuletzt werden aus den Untersuchungsergebnissen Schlussfolgerungen für die Optimierung des CAT und für die Entwicklung des zweiten Teils gezogen, welcher zwar bereits aus dem zweiten Kapitel des konzeptionell-empirischen Teils bekannt ist, dessen Entwicklung jedoch erst nach dieser ersten Studie stattfand.

Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten Ergebnisse

In dieser ersten Studie zur Wirksamkeit und Akzeptanz des CAT standen zunächst die interkulturelle Erfahrungsphase und die Reflexion über die Inhalte der Videofilme im Mittelpunkt. Hierbei fand eine vergleichende Evaluation zwischen dem Computertraining und dem klassischen Simulationsspiel von Paul Pedersen statt, um zu untersuchen, ob die Realisierung von erfahrungsbasiertem Lernen anhand der Computersimulation ähnliche Trainingseffekte hervorrufen kann wie die Erfahrung im interkulturellen Simulationsspiel.

Wirksamkeit des CAT

Zur Wirksamkeit des CAT wurden acht Hypothesen aufgestellt, die sich auf sieben Trainingseffekte bezogen. Zwar wurden die Hypothesen in erster Linie durch die objektive Erfassung der Lerneffekte anhand der Veränderungsmessungen überprüft, aber auch die Teilnehmer machten Angaben zur Wirksamkeit des Trainings. Im Folgenden werden die Effekte des CAT diskutiert, wobei beide Erfassungsarten Berücksichtigung finden und im Vergleich zum Simulationsspiel interpretiert werden.

Anhand der ersten Hypothese wurde angenommen, dass bereits der erste Teil des CAT – die Erfahrungs- und Reflexionsphase – das interkulturelle Bewusstsein steigert, da bereits die Kommunikationssituationen den Teilnehmern die Auswirkungen von Kultur verdeutlichen sollen. Diese Annahme ließ sich sowohl durch die objektive Erfassung als auch durch subjektive Beurteilung der Teilnehmer bestätigen. In der Bewusstseinsweiterung liegt sowohl objektiv als auch subjektiv gemessen, der größte Lernerfolg der Teilnehmer. Dieser zeigt sich insbesondere in der großen Effektstärke der Trainingswirkung. Große Effekte mit einem Training zu erzielen ist wünschenswert wenn nicht sogar notwendig, da nur bei großen Trainingseffekten die Chance besteht, dass diese auch auf den Anwendungskontext übertragen werden und Konsequenzen für das Verhalten des Lernenden haben. Zudem schätzen die Teilnehmer

die Eignung des CAT zur kulturellen Sensibilisierung größer ein als die des Simulationsspiels. Jedoch kann die objektive Messung diesen Unterschied nicht bestätigen. Die Größe des Trainingseffektes im CAT unterscheidet sich nicht bedeutsam von dem im Simulationsspiel. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Teilnehmer des CAT bereits vor dem Training ein signifikant größeres interkulturelles Bewusstsein aufwiesen als die des Simulationsspiels. Möglicherweise konnten die Probanden aufgrund dieses Wissensvorsprungs nicht in gleicher Form von der Trainingsmaßnahme profitieren.

Die zweite Hypothese ging davon aus, dass die Trainingsteilnahme das interkulturelle Interesse steigert, was aber für keine der beiden Trainingsbedingungen bestätigt werden konnte. Eine Ursache für das Ausbleiben des Effektes könnte darin liegen, dass die Schüler ihr Interesse bereits vor den Trainings als recht hoch bezeichneten. Möglicherweise haben Deckeneffekte dazu geführt, dass ein vorhandener Effekt nicht mehr statistisch messbar ist. Schließlich konnte die Messung des Interesses nur im Nachtest als nicht normalverteilt angesehen werden und wies nur dort eine starke rechtsschiefe Verteilung auf. Oder aber das Interesse der Probanden war bereits vorher so hoch ausgeprägt, dass selbst eine Trainingsmaßnahme es nicht mehr steigern konnte. Dagegen spricht allerdings, dass auch dann kein signifikanter Effekt messbar ist, wenn man nur die 50 % der Probanden in der Berechnung berücksichtigt, welche im Vortest das geringste Interesse angegeben haben. Es wäre auch denkbar, dass die problematischen Interaktionen in den Videofilmen eher abschreckend wirken und dadurch die Motivation zur interkulturellen Kommunikation eher mindern als anregen, was sich dann jedoch in einer Verringerung des Interesses zeigen müsste. In jedem Fall liegt nahe, dass die Beschäftigung mit dem Thema in keiner Bedingung anregend genug war, um das Interesse an interkultureller Kommunikation zu steigern. Diese Erklärung unterstreicht auch die eher moderate Zustimmung zu der Aussage, dass das CAT bzw. das Simulationsspiel das Interesse an der interkulturellen Kommunikation steigere. Es wird in der zweiten Studie zu zeigen sein, ob eine intensivere thematische Auseinandersetzung in Form des gesamten Trainings größere Effekte erzielt.

Entgegen der dritten Hypothese ließ sich nach dem CAT keine Veränderung der ethnozentrischen Einstellung verzeichnen, was auch nach dem Simulationsspiel nicht der Fall war. Eine Verstärkung des Ethnozentrismus hätte jedoch im Einklang mit der Verringerung der Befürwortung kultureller Diversität gestanden, die sich nach dem CAT gezeigt hat. Für das Ausbleiben dieses Effektes könnten methodische Probleme verantwortlich sein. Die Ethnozentrismusskala weist eine recht geringe Reliabilität auf. Anhand der fünf Items sollten die Teilnehmer jeweils zustimmen, inwieweit alle Menschen eine bestimmte deutsche Norm einhalten sollten. In diese Art, eine ethnozentrische Einstellung zu messen, fließt jedoch auch hinein, inwieweit der Teilnehmer der Norm individuell zustimmt. Somit ist die Messung durch die persönlichen Werte und Normen eines Probanden konfundiert.

Wie oben erwähnt, hat sich die vierte Hypothese über die Verringerung der Befürwortung kultureller Diversität in der CAT-Bedingung bestätigt. Im Simulationsspiel tritt dieser Effekt nicht auf. Dass es nur durch das CAT zu einer Veränderung der Einstellung gegenüber Multikulturalität kommt, könnte dadurch zu erklären sein, dass in den Videos wesentlich problematischere und konfliktreichere Situationen enthalten sind als im Simulationsspiel. Während der Simulationen war außerdem zu beobachten, dass die Schüler die Spielsituationen nicht sonderlich ernst nahmen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass das Training für die Teilnehmer keine große Bedeutung hatte, da es aus keinem konkreten Trainingsbedarf heraus durchgeführt wurde. Es ist anzunehmen, dass die Problematik interkultureller Kommunikation durch die wenig ernsthafte Darstellungsform gar nicht erst erfasst oder aber nicht auf die Realität bzw. die Teilnehmer selbst übertragen wurde. In der mangelnden Übertragbarkeit besteht ein allgemeines Problem der Rollenspielmethode. So werden beispielsweise Einstellungsänderungen, die durch ein Rollenspiel erzeugt wurden, direkt nach der Spielsituation mit dem Argument wieder zurückgenommen, man habe nur eine Rolle gespielt, die in keinem Zusammenhang mit der eigenen Einstellung stehe (vgl. Stein, 1998). Da sich die Teilnehmer untereinander sehr gut kannten, wurde der künstliche Charakter der Kulturen, die sie spielten, besonders deutlich. Um solche Probleme zu lösen, wurden das CAT und das Simulationsspiel, wie noch zu zeigen sein wird, in der dritten Evaluationsstudie im Rahmen eines Vorbereitungsseminars für ein Auslandsstudium überprüft. Hier nahmen die Studenten aus eigenem Interesse teil und waren einander unbekannt.

Die fünfte Hypothese zur Wirksamkeit des Trainings bezog sich auf die Perspektivenübernahme hinsichtlich der synthetischen Kulturen. Die CAT-Anwender schnitten beim Perspektivenübernahmetest nach dem Training signifikant besser ab als die Simulationsspielgruppe und die Kontrollgruppe, die kein Training erhalten hatte. Die Teilnehmer des Simulationsspiels waren hingegen nicht besser als die der Kontrollbedingung, welche lediglich die Kulturprofile vorgelegt bekamen. Diese unterschiedliche Effektivität der Trainingsmodalitäten war zu erwarten, da die synthetischen Kulturen im CAT von geübten Schauspielern wesentlich detaillierter dargestellt werden. So konnten die Teilnehmer die Charakteristiken der synthetischen Kulturen genauer erfassen und sich auf dieser Basis besser in deren Perspektive versetzen. Außerdem mussten die Teilnehmer im CAT die Perspektive sehr häufig wechseln und sich in immer neue Personen hineinversetzen. Zwar sollte diese Fähigkeit auch im Simulationsspiel trainiert werden, indem die Teilnehmer die Rolle einer anderen Person spielten, dabei handelte es sich jedoch um lediglich eine Person. Allerdings könnte für den Effekt einer verbesserten Perspektivenübernahmefähigkeit auch sprechen, dass die Teilnehmer des CAT zu Beginn schriftliche Erläuterungen zu den synthetischen Kulturen erhalten hatten, während die des Rollenspiels lediglich mündlich über die Kulturen informiert wurden und nur ihre eigene synthetische Kultur ausführlich studieren konnten. Dem lässt sich aber entgegenhalten, dass

auch die Kontrollgruppe die schriftliche Beschreibung der Kulturen aus dem CAT erhielt und diese keineswegs besser abschnitt als die des Simulationsspiels. Durch eine itemweise Analyse der subjektiven Beurteilung ließ sich die größere Wirkung des CAT auf die Perspektivenübernahmefähigkeit ebenfalls bestätigen. Der Behauptung, dass das Training dabei helfe, zu lernen, sich in andere Personen hineinzusetzen, wurde im CAT stärker zugestimmt als im Simulationsspiel.

Die in Hypothese H 6 angenommene Steigerung von Angst/Unsicherheit in interkulturellen Situationen ließ sich für keine Bedingung nachweisen. Scheinbar sprechen beide Trainingsbedingungen die affektive Ebene der Teilnehmer zu wenig an, um hier bedeutsame Effekte hervorzurufen. Bestätigt wurde das Ausbleiben des Effektes durch die Teilnehmerbeurteilung der Trainingswirkungen. Die Aussagen, dass das CAT die Teilnehmer in Bezug auf den Umgang mit fremden Kulturen verunsichert habe, und dass sie sich während des Trainings unsicher gefühlt haben, wurden in beiden Bedingungen eher abgelehnt.

Zu den nicht bestätigten Effekten zählt auch, dass sich die eigene Einschätzung der interkulturellen Kommunikationskompetenzen der CAT-Teilnehmer nicht verändert hat. Die anfängliche Annahme durch die siebte Hypothese bestand darin, dass die eigenen Kommunikationskompetenzen nach der Arbeit mit den Videofilmen für geringer gehalten werden würden. Scheinbar wird diese Veränderung der Selbsteinschätzung durch das CAT jedoch nicht ausgelöst. Dies könnte darin liegen, dass der Lernende durch das CAT nicht ausreichend Gelegenheit erhält, festzustellen, dass er über geringere Kompetenzen verfügt als er eigentlich dachte. Vielleicht wiesen die Teilnehmer aber auch bereits so gute interkulturelle Kommunikationskompetenzen auf, dass eine solche Erkenntnis gar nicht möglich war.

Im Simulationsspiel kam es sogar zum gegenteiligen Effekt, einer signifikant verbesserten Einschätzung der eigenen interkulturellen Kommunikationskompetenzen. Dass die Lernenden ihre interkulturellen Kompetenzen nach der Teilnahme am Simulationsspiel höher einschätzten als vorher, kann auf zwei Ursachen zurückgeführt werden. Auf der einen Seite wird Simulationsspielen im Allgemeinen zugeschrieben, soziale Kompetenzen zu trainieren (vgl. Wendland, 1977; Stein, 1998). Der Lernende kann Verhaltenweisen ausprobieren und erfährt unmittelbar die Konsequenzen seines Verhaltens anhand der Reaktionen des Gegenübers. Dies kann ebenfalls zu einer Steigerung der Kompetenzen führen. Es ist aber auch möglich, dass die Teilnehmer lediglich annahmen, sie hätten durch das praktische Handeln im Simulationsspiel ihre Kompetenzen erweitert. Eventuell glaubten die CAT-Teilnehmer nicht in dem Maße, ihre Kompetenzen verbessert zu haben, da es in diesem Programm weniger Gelegenheiten für aktives Handeln gab. Man muss allerdings festhalten, dass – auch wenn sich im Simulationsspiel eine Steigerung der selbstbeurteilten Kompetenzen zeigt – es beim Vergleich des CAT und des Simulationsspiels keine bedeutsamen Unterschiede gibt. Und auch subjektiv

wurde die Effektivität der Trainings bezüglich der interkulturellen Kommunikationskompetenzen nicht unterschiedlich beurteilt.

Einfluss von Personen- und Prozessvariablen auf die Wirksamkeit

Es wurden einige Personenvariablen erhoben, von denen anzunehmen war, dass sie den Lernprozess und -erfolg beeinflussen. Hierbei handelte es sich zum einen um die Auslandserfahrung sowie den alltäglichen interkulturellen Kontakt. Zum anderen wurden das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit (NFCC) sowie die Phantasieempathiefähigkeit der Lernenden erhoben. Aufgrund der geringen Reliabilität der Phantasieempathieskala fand diese Variable in den weiteren Analysen jedoch keine Berücksichtigung. Insgesamt stellte sich der Einfluss der verbleibenden Variablen auf den Trainingserfolg im CAT jedoch als weitestgehend unbedeutsam heraus.

Anders verhielt es sich im Simulationsspiel. Personen mit Auslandserfahrung schnitten im Perspektivenübernahmetest schlechter ab als unerfahrene Lerner. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass sich Teilnehmer aufgrund ihrer bereits vorhandenen realen Erfahrungen keinen Lerngewinn von der Simulation versprochen. Möglicherweise nahmen sie die Rollenspiele nicht sonderlich ernst und konnten somit auch die synthetischen Kulturen nur wenig differenziert wahrnehmen und verinnerlichen. Im CAT trat der Effekt vielleicht deshalb nicht auf, da sich dieses stärker von einer realen interkulturellen Kommunikationssituation unterscheidet und eindeutiger als Lernumgebung aufgefasst wird. Folglich wurde das Programm auch von den auslandserfahrenen Schülern aufmerksamer bearbeitet.

Auch zwischen dem NFCC und dem Lernerfolg gibt es im Simulationsspiel einen Zusammenhang. Je höher diese Eigenschaft bei den Probanden ausgeprägt ist, desto schlechter schneiden sie im Perspektivenübernahmetest ab. Es ist bekannt, dass Personen mit einem hohen NFCC weniger Perspektivenübernahme zeigen und dazu neigen, sich vorschnell Eindrücke von Menschen zu bilden (vgl. Webster & Kruglanski, 1998). Wahrscheinlich wirkt sich das auch im Simulationsspiel negativ auf die Personenwahrnehmung aus und führt dementsprechend zu der negativen Korrelation zwischen NFCC und der Perspektivenübernahmefähigkeit. Im CAT ist dieser Zusammenhang jedoch nicht zu beobachten, da das Programm die Teilnehmer durch die Verhaltensvorhersagen und die MC-Aufgaben unmittelbar zur Perspektivenübernahme auffordert und somit eine oberflächliche Verarbeitung der Informationen über die synthetischen Kulturen verhindert.

Neben den Personenmerkmalen wurden einige Prozessvariablen erhoben, da sie Auskunft über die Intensität der kognitiven Auseinandersetzung mit dem CAT geben sollten. Es wurde vermutet, dass je gründlicher ein Teilnehmer das CAT bearbeitet, desto größer auch sein Lernerfolg ausfallen würde. Aber weder die Bearbeitungsdauer noch die Verhaltensvorhersa-

gen noch die Beantwortung der MC-Fragen hingen mit der Trainingseffektivität zusammen. Dieses Ergebnis lässt jedoch keine eindeutige Schlussfolgerung zu. Entweder sind die drei Prozessvariablen keine guten Indikatoren für die Trainingsintensität oder aber es gibt tatsächlich keinen Zusammenhang zwischen der Gründlichkeit der Bearbeitung und dem Lernerfolg.

Akzeptanz und Teilnehmerbeurteilung der Lernprozesse

Einige Aspekte der subjektiven Evaluation bezogen sich nur auf das CAT, weshalb ein Vergleich mit dem Simulationsspiel hinsichtlich dieser Punkte nicht möglich war. Hierzu gehörte u. a. das Programmdesign, welches insgesamt sehr positiv eingeschätzt wurde. Auch die Schwierigkeit der Verhaltensvorhersagen und der MC-Aufgaben bezogen sich ausschließlich auf das CAT. Sie wurden von den Probanden sehr unterschiedlich beurteilt und konnten daher nicht unter dem übergeordneten Begriff einer allgemeinen Programmschwierigkeit zusammengefasst werden. Die Verhaltensvorhersagen wurden insgesamt für eher schwierig befunden, die MC-Aufgaben hingegen als eher leicht.

Die Relevanz der Inhalte wurde hingegen für beide Methoden erfragt und in beiden Trainings gleichermaßen positiv beurteilt. Vor dem Hintergrund, dass die Teilnehmer lediglich die ersten beiden Trainingsphasen absolviert haben, sind diese Ergebnisse sehr zufriedenstellend. Dennoch wird zu zeigen sein, ob der praktische Nutzen des Gesamtprogramms noch höher ausfällt als der des ersten Teils.

Hinsichtlich der Beurteilung der Lernprozesse unterschieden sich die beiden Trainingsbedingungen lediglich darin, dass die Teilnahme am CAT als anstrengender empfunden wurde als die des Simulationsspiels. Dieses Ergebnis verwundert jedoch nicht weiter, da die Aufgaben des CAT – wie z. B. die Verhaltensvorhersagen und die MC-Aufgaben – größere kognitive Ressourcen beanspruchen als das Rollenspiel und die anschließende Gruppendiskussion. Während das CAT eine eigenständige Bearbeitung der Aufgaben verlangt, kann sich der Teilnehmer eines Simulationsspiels nach eigenem Ermessen einbringen oder zurückhalten. Grundsätzlich ist der Bewertungsunterschied zu Gunsten des CAT zu interpretieren. Es ist anzunehmen, dass die kognitive Beanspruchung der CAT-Teilnehmer zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Trainingsinhalten und somit zu einem größeren Lernerfolg führt. Das bessere Abschneiden der Anwender im Perspektivenübernahmetest im Vergleich zu den Simulationsspielern stützt diese Hypothese.

Die Probanden mussten auch zu den kognitiven Prozessen Stellung nehmen – etwa inwiefern sie sich während des Trainings unsicher fühlten oder wie fremd ihnen die künstlichen Charaktere waren. In beiden Trainingsbedingungen wurden diese Aspekte eher abgelehnt. Da jedoch ein mittleres Maß an Unsicherheit als optimale Voraussetzung für den interkulturellen

Lernprozess gilt, wäre eine moderate Zustimmung dieser Aspekte sicherlich wünschenswert gewesen.

Diskussion der Evaluationsmethode und Implikationen für die zweite Evaluationsstudie

Nach der Diskussion der Wirkungs- und Akzeptanzanalyse wird im Folgenden das methodische Vorgehen dieser ersten Studie kritisch betrachtet, da sich hieraus wichtige Anhaltspunkte für die Konzeption der zweiten formativen Evaluationsstudie ergeben haben. Es werden insbesondere die Operationalisierungen der Evaluationskriterien sowie Probleme der allgemeinen Rahmen- bzw. Durchführungsbedingungen besprochen.

Die Reliabilitätsanalysen der Skalen zur Messung der Trainingseffekte sowie der potentiell relevanten Personenvariablen ergaben zwar überwiegend zufriedenstellende bis sehr gute interne Konsistenzen, die Skala zur Messung der ethnozentristischen Einstellung wies jedoch im Vortest eine wesentlich geringere Reliabilität als im Nachtest auf. Möglicherweise lag in der niedrigen Konsistenz der Vortesterhebung die Ursache für das Ausbleiben eines signifikanten Effektes. Die geringe Reliabilität der Skala ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die Beurteilung der Items eigentlich zwei Einstellungsaspekte einschließt, die sich nicht klar voneinander trennen lassen. Jedes Item erfasst, inwieweit ein Proband hinsichtlich einer bestimmten Wertvorstellung fordert, dass diese von allen Menschen befürwortet werden sollte. Ein Beispielitem lautet: „Leistungsorientierung sollte überall auf der Welt eine erstrebenswerte Eigenschaft darstellen“. Die Erhebung einer ethnozentristischen Einstellung durch eine solche Aussage ist jedoch durch die persönliche Einstellung eines Probanden zu dem thematisierten Wert konfundiert. Bei der Ablehnung einer Aussage kann nicht unterschieden werden, ob der Beurteiler die Wertvorstellung ganz allgemein für sich und für andere ablehnt (ethnozentristische Einstellung) oder ob er selbst den Wert vielleicht befürwortet, aber die Tatsache ablehnt, dass der Wert für alle Menschen gelten sollte (keine ethnozentristische Einstellung). Für eine solche Erklärung der geringen Vortestreliabilität spricht auch, dass diese im Nachtest stark anstieg. Möglicherweise war den Teilnehmern vor dem Training ihr Ethnozentrismus bei der Beurteilung der Items gar nicht bewusst. Sie beurteilten die Items im Vortest primär nach ihren eigenen Wertvorstellungen, welche sehr uneinheitlich ausfielen. Erst die Trainingsteilnahme sensibilisierte die Lernenden hinsichtlich ethnozentristischer Urteilsverzerrungen und machte ihnen bewusst, was mit den Items gemessen werden sollte. Folglich kam es zu einer konsistenteren Bewertung der Items. In Anbetracht dieser Erklärung kann man trotz des Ausbleibens einer signifikanten Verringerung der ethnozentristischen Einstellung von einem Lernerfolg sprechen – nämlich der Sensibilisierung gegenüber Ethnozentrismus. Da diese Vermutung jedoch recht spekulativ ist, wird in der zweiten Studie eine andere Operationalisierung der ethnozentristischen Einstellung herangezogen.

Eine äußerst geringe Reliabilität wies auch die Empathieskala auf, weshalb sie von den Berechnungen der Trainingseffekte ausgeschlossen wurde. Da sich die erhobenen Personenvariablen allerdings insgesamt als wenig einflussreich herausstellten und auch eine Kontrolluntersuchung, in der Empathie als Kovariate berücksichtigt wurde, keinen nennenswerten Einfluss derselben erahnen ließ, wurde diese Variable wie auch das NFCC in der zweiten Studie nicht mehr berücksichtigt.

Im CAT, nicht jedoch im Simulationsspiel, lagen die Mittelwerte der Messung des interkulturellen Interesses sowie des interkulturellen Bewusstseins bereits im Vortest mehr als eine Standardabweichung über dem Skalenmittelwert von 4, weshalb sich eine rechtsschiefe Verteilung dieser Kennwerte zeigte. Für das interkulturelle Bewusstsein war dennoch nach den Trainings eine Steigerung zu verzeichnen. Hingegen steigerte sich das interkulturelle Interesse auch bei den 50 % der Probanden nicht, die im Vortest das geringste Interesse angaben. Somit konnte mit großer Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden, dass die mangelnde Steigerung des interkulturellen Interesses auf statistische Deckeneffekte zurückgeführt werden konnte. Deshalb wurde die Operationalisierung dieser Kriterien auch in den weiteren Studien beibehalten.

Ein Problem der Durchführungsbedingungen lag in der mangelhaften Randomisierung der Stichprobe. Die Untersuchung der stichprobenbeschreibenden Variablen zeigte, dass sich die Teilstichproben bereits im Vortest bezüglich des interkulturelles Bewusstseins unterschieden und auch das Geschlechterverhältnis unterschiedlich ausfiel. Da bei letzterem nicht davon auszugehen war, dass es großen Einfluss auf die Evaluationsergebnisse genommen hat, wurde dieser Unterschied nicht weiter analysiert. Schwerwiegender wirkte sich das bereits vor dem Training vorhandene unterschiedliche interkulturelle Bewusstsein auf die vergleichende Evaluation aus. Zwar zeigten sich in beiden Trainingsbedingungen signifikante Steigerungen des interkulturellen Bewusstseins, möglicherweise hätten die Teilnehmer jedoch weitaus mehr vom CAT profitieren können, wenn sie vor dem Training ein ebenso geringes Bewusstsein wie die Probanden des Simulationsspiels aufgewiesen hätten. Um solche Stichprobenunterschiede zu vermeiden, wurde bei der folgenden Untersuchung auf eine zufällige Zuteilung der Probanden zu den Untersuchungsbedingungen geachtet.

Weitere Schwierigkeiten bereitete die Länge der Fragebögen, die vor und nach den Trainings von den Probanden ausgefüllt werden mussten. Der Vortest war insbesondere durch die 42 Items beinhaltende NFCC-Skala sehr umfassend, und auch der Nachtest war für die Schüler sehr anstrengend, da sie unter anderem die 16 MC-Fragen zur Perspektivenübernahme beantworten mussten. Dass die Teilnehmer direkt vor dem Training diesen sehr langen und ermüdenden Fragebogen ausfüllen mussten, wirkte sich möglicherweise nachteilig auf die Bearbeitung der beiden Trainings aus. Denkbar ist auch, dass das PC-Training für recht anstrengend gehalten wurde, weil die Teilnehmer bereits vor dem Training durch den Fragebo-

gen beansprucht wurden. Für die nachfolgenden Evaluationsstudien war es somit ratsam, weniger umfangreiche Fragebögen zu verwenden. Da sich der Einfluss des NFCC als wenig bedeutungsvoll herausgestellt hatte und daher in den weiteren Studien ohnehin nicht mehr erfasst werden sollte, war dies unproblematisch. Dennoch verwunderte die hohe Beanspruchung der Teilnehmer, da das gesamte Evaluationsprozedere im Vorfeld mit 13 Personen erprobt worden war. In dieser Vorstudie hatte sich weder die Länge der Evaluationsfragebögen noch die Dauer des CAT als problematisch herausgestellt, da beides von den Probanden wesentlich schneller bearbeitet wurde. Die Ursache der unterschiedlichen Erhebungsdauer liegt mit Sicherheit darin, dass es sich bei den Probanden der Voruntersuchungen um Psychologiestudenten handelte, die gemeinhin als erfahren im Ausfüllen von Fragebögen gelten. Die hohe Beanspruchung durch die Datenerhebung und die mangelnde Ernsthaftigkeit in den Rollenspielen warf die Frage auf, ob Oberstufenschüler die geeigneten Probanden für die Evaluationsstudie waren. In der nächsten Studie wurde daher auf Studenten zurückgegriffen.

Resümee über den ersten Teil des CAT und Implikationen für die Weiterentwicklung des Trainings

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass bereits der erste Teil des CAT einen Lernerfolg verspricht und von den Teilnehmern recht positiv beurteilt wird. Allein die Erfahrungs- und Reflexionsphase ermöglichen eine interkulturelle Sensibilisierung der Teilnehmer. Das Hauptziel des CAT – die Steigerung des interkulturellen Bewusstseins – wurde bereits nach dieser ersten Trainingshälfte erreicht. Auch wenn sich die Einstellung der Probanden hinsichtlich kultureller Diversität zunächst in Richtung einer ablehnenden Haltung veränderte, so zeigt dieser Effekt dennoch, dass die Auseinandersetzung mit den Videofilmen die Einstellungen der Lernenden ansprechen.

Insgesamt erwies sich das CAT als ebenso wirksam wie das Simulationsspiel. In einigen Punkten war es diesem sogar überlegen. Die Teilnehmer des CAT zeigten eine größere Fähigkeit, die Perspektiven der synthetischen Kulturen zu übernehmen, und die Lerner selbst schätzten das CAT als geeigneter ein, das interkulturelle Bewusstsein zu fördern. Die bessere Wirkung auf die Perspektivenübernahmefähigkeit lässt vermuten, dass die synthetischen Kulturen im CAT detaillierter erfasst werden als im Simulationsspiel, was wiederum bessere Voraussetzungen für das interkulturellen Lernen schafft.

Durch die Evaluationsergebnisse wurde allerdings auch deutlich, dass die gesteigerte Ablehnung von Multikulturalität durch den zweiten Teil des Trainings relativiert und bestenfalls umgekehrt werden muss. Zudem wurde die aus theoretischer Sicht ohnehin notwendige Erweiterung des Trainings um die Generalisierungsphase durch die Evaluationsergebnisse des ersten Teils bestätigt. Einige Teilnehmer forderten explizit in ihren Anregungen zum Training

einen deutlicheren Realitätsbezug, wengleich sie die Relevanz und der Nutzen der Trainingsinhalte insgesamt recht positiv beurteilten. Durch die Kritiken und Anregungen zeichneten sich einige weitere Verbesserungsmöglichkeiten ab. Inwiefern diese bei der Optimierung des ersten Trainingsteils Berücksichtigung fanden, wird im Folgenden dargestellt.

3.3.6 Optimierung des Erfahrungs- und inhaltlichen Reflexionsphase

Nachdem durch die erste Evaluationsstudie bestätigt werden konnte, dass eine videobasierte interkulturelle Erfahrung ebenso erfolgreich ist wie die interkulturelle Erfahrung durch das Simulationsspiel, erfolgte die Optimierung des Programms.

Der wichtigste Hinweis der Teilnehmer bestand darin, dass einige von ihnen das Training als zu lang empfanden, obwohl sie nur den ersten Teil des späteren gesamten Trainings bearbeiten mussten. Sicherlich waren diese Einschätzungen dadurch verzerrt, dass die Probanden bereits vor Beginn des Trainings durch den Vortest ermüdet waren, und zwischen den drei Schulstunden, in denen die Evaluation stattfand, die gewohnten Pausen ausfielen.⁵⁴ Dennoch erschien die Kritik an der Länge des Trainings berechtigt, weshalb das CAT inhaltlich gekürzt wurde. Die größte Veränderung bestand hierbei in der Reduktion der sechs Videofilme auf insgesamt vier. Die erste Fassung der Erfahrungsphase beinhaltete sechs Filme, da hierdurch alle sechs Kombinationen von Interaktionen zwischen zwei der vier Kulturen gezeigt werden konnten. Jede Kultur war somit dreimal zu sehen. Da sich das methodische Vorgehen jedoch in allen sechs Filmen wiederholte, war anzunehmen, dass die Auseinandersetzung mit lediglich vier Interaktionssituationen in gleicher Weise die intendierten Trainingseffekte erzielen würde. Jede Kultur wird in dieser gekürzten Version zweimal gezeigt und steht jeweils einmal im Zentrum der Betrachtung durch den Lernenden, wobei er das Verhalten eines der beiden Mitglieder vorhersagen muss.

Die Teilnehmer kritisierten auch, dass die Instruktionen anfangs zu ausführlich waren und dass sie zu viel lesen mussten. Aus diesem Grund wurde auch der Einführungsteil inhaltlich gestrafft. Der Ablauf des Trainings wurde in der revidierten Fassung komprimierter dargestellt, wobei auch die Beispielübungen zur Bedienung des Programms wegfielen. Da die Bedienung des Programms als äußerst leicht eingestuft wurde, war davon auszugehen, dass die Teilnehmer auch ohne vorheriges Ausprobieren der Steuerungselemente mit dem Programm zurechtkommen würden. Die Anzahl der Reflexionsfragen zu jedem Film blieb gleich, da jeweils nur zwei Fragen pro Videofilm gestellt werden. Allerdings konnte auf zwei der acht Reflexionsfragen zu allen vier Kulturen verzichtet werden, ohne von gravierenden Auswirkungen auf die Lerneffekte ausgehen zu müssen, da sie redundante Inhalte aufwiesen.

⁵⁴ Den Ausfall der Pausen hatten einige Schüler mündlich kritisiert.

Auch die Anregung der Teilnehmer, beim Lösungsfeedback zu den MC-Fragen die eigenen Antworteingaben sichtbar zu lassen, ist absolut berechtigt, lässt sich aber leider nicht durch das Autorensystem JQuest realisieren. Das Lösungsfeedback wurde jedoch dahingehend geändert, dass die richtige Antwort nur noch grün unterlegt und nicht mehr durch eine Voreinstellung bereits ausgewählt ist. Eine Person hatte diese Voreinstellung verwirrt, da sie dadurch unsicher wurde, ob sie selbst diese Antwort zuvor ausgewählt hatte.

Weitere Optimierungen fanden vorerst nicht statt. Erst nach der zweiten Studie, die im nächsten Kapitel dargestellt wird, erfolgte eine weitere Revision des CAT.

3.4 Formative Evaluation des gesamten CAT

Nachdem zunächst nur der Erfahrungs- und Reflexionsteil des CAT in einem Vergleich mit den entsprechenden Phasen des herkömmlichen Simulationsspiels untersucht und optimiert wurde, erfolgte in der zweiten formativen Evaluationsstudie die Überprüfung des gesamten CAT. Die Vorgehensweise in dieser Studie ähnelte der in der ersten, so dass zunächst wieder die Rahmenbedingungen und die Fragestellung geklärt werden (→ Abschnitt 3.4.1), gefolgt von einer Erläuterung des methodischen Vorgehens (→ Abschnitt 3.4.2). Darauf werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt (→ Abschnitt 3.4.3) und anschließend diskutiert (→ Abschnitt 3.4.4), woraus eine erneute Optimierung des Trainingsprogramms resultiert (→ Abschnitt 3.4.5).

3.4.1 Rahmenbedingungen und Fragestellung

Zu Beginn der Untersuchung sind wieder die allgemeinen Rahmenbedingungen und übergeordneten Ziele zu klären, aus denen die konkreten Hypothesen abgeleitet wurden, die sich auch in dieser Studie wieder ausschließlich auf die objektiv erfassbaren Evaluationskriterien bezogen.

Rahmenbedingungen und allgemeine Ziele

Das übergeordnete Ziel der zweiten Evaluationsstudie bestand darin, Wirksamkeit und Akzeptanz des gesamten CAT mit den einzelnen Teilen, der Erfahrungs- und Reflexionsphase (Erfahrungsteil) sowie der Generalisierungs- und Anwendungsphase (Theorieteil), zu vergleichen. Nach der Theorie des erfahrungsbasierten Lernens muss der gesamte Lernzyklus durchlaufen werden, um einen maximalen Lernerfolg zu gewährleisten (→ Abschnitt 2.2.1). Diese theoretische Behauptung sollte nun für das CAT empirisch untersucht werden. Der Erfahrungsteil wurde in dieser Studie im Vergleich zur ersten um die Phase der Selbstreflexion erweitert.⁵⁵ Die übergeordnete Fragestellung lautete entsprechend der allgemeinen Zielsetzung also: Ist das gesamte Training wirksamer bezüglich der definierten Lernziele und wird es durch die Teilnehmer selbst hinsichtlich der Akzeptanz, der Lernprozesse und -erfolge besser beurteilt als seine beiden Trainingshälften?

⁵⁵ Um in der ersten Studie die Vergleichbarkeit mit der Simulationsspielbedingung zu vereinfachen, wurde dort nur die Reflexion über die Videofilme einbezogen, welche der Kleingruppenreflexion im Simulationsspiel entsprach. Die Selbstreflexion gehört im Simulationsspiel bereits zum Debriefing in der Großgruppe. Da in der zweiten Evaluationsstudie kein Vergleich mit dem Simulationsspiel stattfand, konnte die Reflexion durch die der Selbstreflexion ergänzt werden.

Die weiteren allgemeinen Rahmenbedingungen dieser Studie entsprachen denen der ersten und galten, wie noch zu zeigen sein wird, auch für die dritte Studie. Sie wurden bereits in den Darstellungen zur ersten Studie erläutert (→ Abschnitt 3.3.1). Es handelte sich auch in der zweiten Studie um eine Selbstevaluation durch die Entwicklerin des Programms. Und auch diese Studie diente in erster Linie der Wirkungsanalyse, bei der sehr ähnliche Evaluationskriterien aufgestellt wurden, wie bereits in der ersten Studie. Neben den Trainingseffekten wurden demgemäß wieder die Akzeptanz und Relevanz der Maßnahmen, der Lernprozess sowie die subjektive Einschätzung der Effektivität erfragt.

Evaluationskriterien und Hypothesen zu den Trainingseffekten

Die Kriterien der Wirkungsanalyse wurden größtenteils bereits in der ersten Studie aus den Lernzielen des CAT abgeleitet, eine Überprüfung fand dabei jedoch lediglich für den Erfahrungsteil des Trainings statt (→ Abschnitt 3.3.1). Dementsprechend fokussierte diese Studie darauf, wie sich durch die Bearbeitung des gesamten CAT im Vergleich zu den beiden Trainingshälften das interkulturellen Bewusstseins, das Interesse an interkultureller Kommunikation, die ethnozentrische Einstellung, die Einstellung gegenüber kultureller Diversität und die interkulturelle Perspektivenübernahmefähigkeit verändert. Hierzu wurden Hypothesen über die Trainingseffekte des gesamten CAT sowie über den Wirkungsvergleich zwischen dem gesamten CAT und seinen beiden Hälften aufgestellt.

Hypothesen über die Trainingseffekte des CAT

Die Hypothesen beziehen sich größtenteils auf die gleichen Lernziele wie in der ersten Evaluationsstudie (→ Abschnitt 3.1.1.). Lediglich die Beschränkung der Perspektivenübernahme auf die synthetischen Kulturen wurde erweitert und umfasst nun die allgemeine interkulturelle Perspektivenübernahme. Schließlich strebt das CAT durch die Generalisierungs- und Anwendungsphase, eine Förderung der allgemeinen Perspektivenübernahme an. Die Teilnehmer eignen sich insbesondere durch das Kulturmodell von Hofstede theoretisches Wissen an, das ihnen bei der allgemeinen Einschätzung von Kulturen hilft und somit die allgemeine Perspektivenübernahmefähigkeit steigern kann (vgl. Steglitz, 2002).

Neben der Verallgemeinerung der Perspektivenübernahmefähigkeit verfolgte die Ergänzung des Trainings ein weiteres Lernziel (→ Abschnitt 3.2.5). Das interkulturelle Kartenspiel soll den Anwendern aufzeigen, dass auch innerhalb Europas bedeutsame kulturelle Unterschiede existieren (→ Abschnitt 3.2.5). Die Erweiterung dieses intereuropäischen Bewusstseins wurde somit neben dem allgemeinen interkulturellen Bewusstsein als weiterer möglicher Trainingseffekt erfasst.

Des Weiteren wurde angenommen, dass die Bearbeitung des CAT das Interesse an interkultureller Kommunikation steigert. Auch wenn sich diese Erwartung für den ersten Trainingsteil nicht bestätigen ließ, so wurde die Annahme dennoch erneut für das Gesamttraining überprüft. Was die Wirkungsweise des gesamten CAT bezüglich der Angst/Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen, der Einstellung gegenüber kultureller Diversität, des Ethnozentrismus sowie der subjektiven Einschätzung der interkulturellen Kommunikationskompetenzen betraf, wurden andere Annahmen getroffen als für die Wirkung der Erfahrungsteils (→ Abschnitt 3.3.1). So wurde erwartet, dass sich die Angst/Unsicherheit durch eine Aufarbeitung der Erfahrungsphase und die Aneignung von Wissen über erfolgreiche interkulturelle Kommunikation verringert. Ähnlich sollte es sich mit der Einstellung gegenüber Multikulturalität und Ethnozentrismus verhalten. In der Generalisierungsphase werden theoretische Inhalte wie Ethnozentrismus und Vorurteile gegenüber kulturfremden Personen besprochen. Hierdurch werden negative Gefühle und Kognitionen, die möglicherweise durch die Konfrontation mit den fremden Kulturen in der Erfahrungsphase zunächst verstärkt wurden, verringert. Durch die praktischen Hinweise zur interkulturellen Kommunikation erweitern die Lerner ihr Wissen, was sich nach dem Training in einer besseren Einschätzung der Kommunikationskompetenzen widerspiegeln müsste. Die Hypothesen in Bezug auf die Effekte des gesamten Trainings werden im Folgenden zusammengefasst:

Hypothesen H 1 – H 8:

Die Bearbeitung des gesamten Trainings führt zur Steigerung des interkulturellen Bewusstseins (H 1), des intereuropäischen Bewusstseins (H 2), des Interesses an interkultureller Kommunikation (H 3), der Selbstbeurteilung der interkulturellen Kommunikationskompetenzen (H 4) der Befürwortung kultureller Diversität (H 5) und der interkulturellen Perspektivenübernahme (H 6), sowie zu einer Verringerung von Ethnozentrismus (H 7) und von Angst/Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen (H 8).

Vergleichende Hypothesen zu den Trainingseffekten des CAT und des Erfahrungs- und Theorieteils des Simulationsspiels

Von der Wirksamkeit des gesamten Trainings im Vergleich zur ersten Trainingshälfte war zu erwarten, dass die Effekte größer bzw. in positiver Richtung ausfallen. Schließlich dient die Generalisierungs- und Anwendungsphase des CAT zum einen dazu, die intendierten positiven Effekte des Erfahrungsteils zu verstärken. Zum anderen sollen mögliche negative Effekte des Erfahrungsteils durch die theoretischen Abhandlungen, entsprechend dem Debriefing im Simulationsspiel, in positive umgekehrt werden (→ Abschnitt 3.2.5). Für den Vergleich des gesamten CAT mit dem Erfahrungsteil wurden somit folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothesen H 9.1 – H 16.1:

Die Teilnahme am gesamten CAT führt im Vergleich zum Erfahrungsteil zu einer größeren Steigerung des interkulturellen Bewusstseins (H 9.1), des intereuropäischen Bewusstseins (H 10.1), des Interesses an interkultureller Kommunikation (H 11.1), der Selbstbeurteilung interkultureller Kommunikationskompetenzen (H 12.1), der Befürwortung kultureller Diversität (H 13.1) und der interkulturellen Perspektivenübernahmefähigkeit (H 14.1), sowie zu einer größeren Verringerung von Ethnozentrismus (H 15.1) und von Angst/Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen (H 16.1).

Weniger eindeutig ließ sich jedoch vorhersagen, wie der alleinige Theorieteil im Vergleich zum Gesamttraining wirkt. Natürlich ist es denkbar, dass sich Erfahrungs- und Theorieteil in ihrer Wirkung ergänzen und sich die Effekte summieren. Somit müssten sich hinsichtlich des interkulturellen Bewusstseins sowie der Perspektivenübernahmefähigkeit im Gesamttraining größere Lernerfolge zeigen als im alleinigen Theorieteil. Denn hier hatte die erste Studie positive Effekte des Erfahrungsteils aufgedeckt. Das gegenteilige träfe dann für die Befürwortung kultureller Diversität zu, da sich diese nach dem Erfahrungsteil zunächst verringerte und sich erst durch den Theorieteil in positive Richtung verändern sollte. Dementsprechend würde der alleinige Theorieteil eine größere Steigerung der Befürwortung kultureller Diversität hervorbringen als das Gesamttraining. Bezüglich der anderen Evaluationskriterien dürften sich keine Unterschiede zeigen, da der erste Teil des CAT hinsichtlich dieser Kriterien scheinbar wirkungslos ist. Allerdings wurde der Erfahrungsteil um die Selbstreflektion erweitert, weshalb die Ergebnisse aus der ersten Evaluation nur beschränkt auf die zweite übertragen werden können. Daneben ist nicht geklärt, ob sich die Effekte des Erfahrungs- und Theorieteils wirklich summieren und wie sich ihr Zusammenspiel auf die Effektivität des gesamten CAT auswirkt. Dementsprechend können keine klaren Aussagen darüber getroffen werden, wie sich das gesamte CAT im Vergleich zum alleinigen Theorieteil verhält. Aus diesem Grund werden die Hypothesen zunächst ungerichtet formuliert.

Hypothesen H 9.2 – H 16.2:

Die Teilnahme am gesamten CAT führt im Vergleich zur Teilnahme am Theorieteil zu unterschiedlich ausgeprägten Trainingseffekten in Bezug auf das interkulturelle Bewusstsein (H 9.2), das intereuropäische Bewusstsein (H 10.2), das Interesse an interkultureller Kommunikation (H 11.2) die interkulturelle Perspektivenübernahmefähigkeit (H 12.2) die Selbstbeurteilung interkultureller Kommunikationskompetenzen (H 13.2), die Befürwortung kultureller Diversität (H 14.2), den Ethnozentrismus (H 15.2) und die Angst/Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen (H 16.2).

3.4.2 Methode

Entsprechend der vergleichbaren Rahmenbedingungen und Evaluationskriterien ähnelt auch die Methode der zweiten Studie. Allerdings ergaben sich einige Veränderungen der Operationalisierung der Evaluationskriterien, die zunächst dargelegt werden. Daraufhin erfolgt die Erläuterung des Evaluationsdesigns. Die Datenerhebung wird im letzten Absatz beschrieben.

Operationalisierung der Evaluationskriterien

Die Ergänzung des Trainings und die Erkenntnisse aus der ersten Studie führten zu veränderten Ansprüchen an die Evaluationskriterien und deren Operationalisierungen. Die Veränderungen betrafen den Ethnozentrismus und die Perspektivenübernahmefähigkeit. Zudem wurde mit dem intereuropäischen Bewusstsein ein weiteres Lernziel hinzugenommen. Die Operationalisierungen der übrigen Kriterien wurden aus der ersten Studie übernommen.

Ethnozentrismus

Die erste Evaluationsstudie machte eine geringe interne Konsistenz der Ethnozentrismusskala deutlich. Eine mögliche Ursache liegt in der Konfundierung der Messung der ethnozentrischen Einstellung mit der persönlichen Zustimmung zu dem abgefragten Werten und Normen (→ Abschnitt 3.3.5). Eine veränderte Operationalisierung sollte das Problem lösen, indem eine Testperson jeden Wert anhand von zwei Items beurteilte: Einerseits sollte sie angeben, in welchem Ausmaß sie selbst dem Wert zustimmt; andererseits wurde erfragt, inwieweit sie der Meinung ist, dass dieser für alle Menschen gelten sollte. Je stärker eine Person einem Wert persönlich zustimmt, ihn jedoch in Bezug auf die gesamte Menschheit ablehnt, desto geringer ist folglich ihr Ethnozentrismus.

Nach der ersten Studie bestand zudem die Vermutung, dass die Teilnehmer die Werte an sich sehr unterschiedlich anerkennen. Demzufolge wurden auch die erfragten Werte geändert.

Um Normen und Wertvorstellungen abzufragen, die in der Regel von Deutschen sehr geschätzt werden, wurden fünf deutsche Kulturstandards ausgewählt (vgl. Thomas, 2003a). Sie können den in Anhang E aufgelisteten Items entnommen werden.

Die beiden Items der jeweiligen Kulturstandards wurden nach der Erhebung anhand der folgenden Formel verrechnet:

$$\text{Wert}_{\text{Ethno } x} = \text{Wert}_{\text{alle } x} - (\text{Wert}_{\text{indi } x} - \text{Wert}_{\text{alle } x})$$

$\text{Wert}_{\text{Ethno } x}$ quantifiziert die ethnozentrische Einstellung, welche anhand der Beurteilung des Kulturstandards x gemessen wurde. $\text{Wert}_{\text{alle } x}$ beschreibt inwieweit die Person zustimmt oder ablehnt, dass der Kulturstandard x für alle Menschen gelten sollte. $\text{Wert}_{\text{indi } x}$ gibt an, in welchem Maße die Testperson selbst dem Standard x zustimmt oder diesen ablehnt. Die sich so ergebenden Werte der fünf Kulturstandards wurden gemittelt.

Allgemeine Perspektivenübernahmefähigkeit

Das Kriterium der Perspektivenübernahmefähigkeit wurde in der ersten Studie auf die synthetischen Kulturen begrenzt. Ein Ziel des gesamten CAT liegt aber in der Förderung der allgemeinen interkulturellen Perspektivenübernahmefähigkeit. Zwar hat sich die Definition dieses Kriteriums sowie dessen Operationalisierung im Vergleich zur ersten Studie dementsprechend verändert, aber auch das neue Messinstrument orientiert sich an dem von Steglitz (2002) (→ Abschnitt 3.3.2). Ihr Perspektivenübernahmetest präsentiert den Probanden zwei kritische Interaktionssituationen, in denen eine Person aus ihrem eigenen Kulturkreis und eine oder mehrere fremdkulturelle Personen interagieren und es zu Missverständnissen kommt. Zu beiden Ereignissen muss die Testperson mit eigenen Worten Erklärungen darüber abgeben, worin die Ursache der Probleme liegt. Steglitz hat zur Auswertung dieser Antworten ein Kodierungsschema entwickelt, welches die Erklärungen in Hinblick auf die zugrundeliegende interkulturelle Perspektivenübernahmefähigkeit analysiert.⁵⁶

⁵⁶ Das Kodierungsschema erfasst die Fähigkeit, inwieweit eine Person in der Lage ist, die Interaktionen im Hinblick auf die möglichen kulturellen Orientierungssysteme zu verstehen, auf denen das Verhalten der Akteure basiert (Steglitz, 2002). Es beinhaltet drei übergeordnete Ebenen. Antworten, die auf der ersten Ebene kodiert werden, weisen auf kein Verständnis interkultureller Situationen bzw. ein fehlendes Bewusstsein des Einflusses, den Kultur auf die Personen in den geschilderten Situationen nimmt, hin. Antworten werden der zweiten Ebene zugeordnet, wenn sie ein mehrdeutiges oder sehr unspezifisches Verständnis widerspiegeln. Auf der dritten Ebene werden Antworten kodiert, welche zeigen, dass die Testperson ein klares Verständnis von Kultur auf den Menschen hat. Innerhalb dieser drei Ebenen unterscheidet Steglitz zwischen Erklärungen, die sich auf das Verhalten des fremdkulturellen Protagonisten und der Person aus der eigenen Kultur beziehen. Demnach ist die interkulturelle Perspektivenübernahme größer, wenn der Proband die Situation mit Bezug auf das fremdkulturelle Orientierungssystem erklärt. Zudem wird das Ausmaß an interkultureller Perspektivenübernahme dadurch bestimmt, wie präzise und elaboriert das Wissen über die Kultur der Protagonisten ist.

Da das Instrument von Steglitz für eine amerikanische Zielgruppe konzipiert ist, konnten die kritischen Ereignisse (critical incidents = CI) nicht übernommen werden. Für die Operationalisierung wurden deshalb vier⁵⁷ kritische Ereignisse aus drei deutschen Kulturassimilatoren ausgewählt, die der interkulturellen Vorbereitung auf eine berufliche Zusammenarbeit mit Engländern, Slowenen und Tschechen dienten (Schmid & Thomas, 2003; Schroll-Machl & Novy, 2003; Stemplinger et al., 2005). Die Ereignisse sind im Anhang E aufgeführt. Die Probanden wurden aufgefordert, die Beschreibung der interkulturellen Interaktion zu lesen und anschließend zu erklären, was in dem Vorfall passiert ist. Die geringe Reliabilität des Kodierungsschemas von Steglitz (2002) sowie deren mangelnde Anwendbarkeit auf die neu ausgewählten kritischen Ereignisse erforderten auch die Entwicklung eines neuen aber ähnlichen Auswertungssystems. Nach diesem neuen Schema wurden den Erklärungen ein bis fünf Punkte zugeordnet, je nachdem welches Ausmaß an Perspektivenübernahme die Erklärung beinhaltete (→ Anhang E). Null Punkte entsprachen der völligen Unfähigkeit, eine Erklärung abzugeben; fünf Punkte erhielt ein Proband, wenn seine Erklärung ein eindeutiges Verständnis der Situation reflektierte und der dem Verhalten der fremdkulturellen Person zugrundeliegenden Kulturstandard genannt wurde. Die Bewertungen der vier Erklärungen wurden anschließend gemittelt und bildeten so den Gesamtscore der interkulturellen Perspektivenübernahme eines Teilnehmers.

Bewusstsein für kulturelle Unterschiede innerhalb Europas (intereuropäisches Bewusstsein)

Das CAT enthält mit dem Länder-Quartett eine Übung, in der europäische Nationen auf den vier Hofstede-Dimensionen miteinander verglichen werden. Sie dient insbesondere der Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede innerhalb Europas (→ Abschnitt 3.2.5). Um zu erheben, ob sich der gewünschte Lernerfolg nach der Bearbeitung des Trainings eingestellt hat, wurde eine neue Skala mit drei Items formuliert (→ Anhang E). Diese Items beurteilten die Probanden anhand siebenstufiger Zustimmungsrangings sowohl im Vor- als auch im Nachtest.

Potentiell relevante Personenvariablen

Die in der ersten Studie berücksichtigte Phantasieempathie und das NFCC fanden bei der Evaluation des gesamten Trainings keine Beachtung mehr, da sich gezeigt hatte, dass die beiden Kontrollvariablen nicht systematisch mit den Trainingseffekten zusammenhängen. Ohne die Erhebung dieser beiden Eigenschaften fiel der Vortest wesentlich kürzer aus, worin ein

⁵⁷ Aufgrund der geringen internen Konsistenz des Testverfahrens von Steglitz wurde die Anzahl in dieser Studie auf vier Ereignisse erhöht.

Vorteil gegenüber der ersten Studie lag. Die Auslandserfahrung, der Kulturkontakt und die Staatsangehörigkeit etc. wurden weiterhin erfasst, um einen Einblick in die interkulturelle Erfahrung der Teilnehmer zu erhalten.

Evaluationsdesign

Um zu überprüfen, ob das gesamte Training wirksamer ist als seine zwei Hauptbestandteile, wurde ein Evaluationsdesign mit drei Trainingsgruppen und einer Kontrollgruppe, die kein Training erhielt, konzipiert. Die vier Untersuchungsbedingungen bilden somit die unabhängige Variable der Trainingsart. Die Evaluationskriterien als abhängige Variablen entsprachen – mit Ausnahme der oben geschilderten – denen aus der ersten Studie, so dass die Lernziele wieder im Pre-Posttest-Verfahren erhoben wurden. Der Messzeitpunkt stellt somit die zweite unabhängige Variable dar. Nur die kritischen Ereignisse zur Erhebung der interkulturellen Perspektivenübernahmefähigkeit wurden erneut nur im Nachtest erhoben.⁵⁸ Um hinsichtlich der Perspektivenübernahmefähigkeit für alle drei Trainingsbedingungen einen Referenzwert zu erhalten, wurde eine Kontrollgruppe eingesetzt, die die CI bearbeitete, ohne zuvor ein Training erhalten zu haben. Die Akzeptanz des Trainings sowie die Beurteilung der Lernprozesse und der Wirksamkeit wurden ebenfalls nach dem Training bzw. den Trainingsteilen erhoben. Für die objektive Messung der Trainingseffekte ergab sich folglich ein 2x3-Design mit Messwiederholung. Eine Ausnahme bildete das 1x4-Design zur Überprüfung der Perspektivenübernahmefähigkeit. Die subjektive Evaluation durch die Teilnehmer erfolgte durch ein 1x3-Design. Eine grafische Darstellung des gesamten Versuchsdesigns befindet sich in Tabelle 9.

Tabelle 9: Tabellarische Darstellung des Evaluationsdesigns der zweiten Evaluationsstudie

UV1: Messzeitpunkt \ UV2: Trainingsbed.	Vortest	Nachtest
Gesamtraining	Objektive Evaluationskriterien	Objektive Evaluationskriterien Perspektivenübernahme Bewertung durch TN
Erfahrungsteil	Objektive Evaluationskriterien	Objektive Evaluationskriterien Perspektivenübernahme Bewertung durch TN
Theorieteil	Objektive Evaluationskriterien	Objektive Evaluationskriterien Perspektivenübernahme Bewertung durch TN
Kein Training		Perspektivenübernahme

⁵⁸ Einerseits war es nicht möglich, die gleichen kritischen Ereignisse im Vor- und im Nachtest erklären zu lassen; Andererseits konnte aus zeitlichen Gründen kein Paralleltest mehr entwickelt werden.

Datenerhebung

Um das Problem der mangelnden Randomisierung der Teilnehmer in der ersten Studie zu vermeiden, fand die Erhebung in dieser Untersuchung unter reinen Laborbedingungen statt. Hierbei dienten ausschließlich Studenten als Teilnehmer, da sich die Versuchspersonengruppe der Schüler aufgrund ihrer möglichen kognitiven Überlastung als eher ungeeignet herausgestellt hat (→ Abschnitt 3.3.5).

Teilnehmer

Insgesamt wurden in dieser Studie Daten von 135 Personen erhoben. Die Probandengruppe bestand überwiegend aus Psychologiestudenten im Grundstudium, die entweder gegen eine finanzielle Aufwandsentschädigung an dem Training teilnahmen, oder weil sie die für das Vordiplom bzw. die Magisterzwischenprüfung notwendigen Versuchspersonenstunden erhielten. 112 (83 %) der Teilnehmer studierten Psychologie, 23 (17 %) Personen Lehramt. Es waren 109 (80.7 %) Teilnehmer weiblich und 26 (19.3 %) männlich. Die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen 129 (95.6 %) Probanden; des Weiteren befanden sich ein Brite, ein Iraker und zwei Russen in der Stichprobe. 54 (40 %) Personen bekundeten, bereits zwei Monate oder länger in einer fremden Kultur oder einem fremden Land gelebt zu haben. Die Häufigkeit des Kontaktes zu Personen aus fremden Kulturen lag bei durchschnittlich 4.59 ($SD = 1.442$). Das Durchschnittsalter betrug 22.35 Jahren ($SD = 3.6$). Der jüngste Teilnehmer war 19 Jahre alt, der älteste 44. Die Studenten befanden sich zum Zeitpunkt der Teilnahme im Mittel im dritten Semester ($SD = 2.08$).

Materialien

Bei den verwendeten Materialien ist zwischen den Trainingsmaterialien und den Evaluationsmaterialien zu unterscheiden. Erstere bestanden in allen drei Trainingsgruppen aus dem Computerprogramm, welches die Teilnehmer selbstständig bearbeiteten. Das Programm wurde im Rahmen der Konzeption in den Kapiteln 3.1 und 3.2 bereits ausführlich erläutert. Beim CAT in dieser Studie handelte es sich allerdings um die optimierte Fassung (→ 3.3.6). Die beiden Vergleichsbedingungen wurden aus dem Gesamttraining abgeleitet.

Der Erfahrungsteil bestand aus der revidierten Fassung der Erfahrungs- und Reflexionsphase, die um die Selbstreflexion und die Herstellung eines Realitätsbezugs erweitert wurde. Das Theorietraining sollte zwar möglichst die gleichen Inhalte aufweisen wie die Generalisierungs- und Anwendungsphase des Gesamttrainings, musste jedoch an manchen Stellen ein wenig abgewandelt werden. Da die Teilnehmer dieses Trainings keine Interaktionssituationen

zwischen den synthetischen Kulturen sahen, konnte im Theorieteil kein Bezug auf die synthetischen Kulturen oder die Interaktionssituationen genommen werden. Daher war in diesem Training auch nicht die Rede von der Generalisierungsphase sondern lediglich von der Theoriephase, in der theoretisches Wissen über Kultur und interkulturelle Kommunikation erarbeitet und im Anschluss mittels verschiedener Übungen angewendet werden kann.

Bis auf die fehlende Bezugnahme zu den synthetischen Kulturen und deren Interaktionen entsprach der Theorieteil dem des Gesamttrainings. Zu Beginn des Trainings wurde nach einem allgemeinen einführenden Teil zunächst das Hofstede-Modell erläutert. Die Übung *Im Auge des Betrachters*, bei der die Teilnehmer Beobachtungen aus ihrer eigenen Sicht und anschließend aus der Sicht einer synthetischen Kultur interpretieren sollten, musste etwas verändert werden. Hierzu wurde auf die originale Aufgabe aus dem Trainingsbuch *Culture Matters* des Peace-Corps (1999) zurückgegriffen, indem eine kurze Darstellung der wichtigsten Charakteristik der Kultur erfolgte, aus deren Perspektive das Ereignis zu erklären war. Die Übung *Deutschland aus Sicht der synthetischen Kulturen*, bei der die deutschen Kulturstandards aus vor dem Hintergrund der synthetischen Kulturen bewertet wurden, wurde aus der Trainingsversion gestrichen, da keine andere Aufgabe dieser Übung entsprochen hätte.

Die Evaluationsmaterialien waren denen der ersten Studie sehr ähnlich. Ein Fragebogen diente der Erhebung der oben besprochenen alten und neuen Evaluationskriterien.

Trainings- und Evaluationsablauf

Der Trainings- und Evaluationsablauf verlief ähnlich wie in der ersten Evaluationsstudie. Die Probanden bearbeiteten das Programm selbstständig an einem eigenen Rechner. Vor Beginn füllten sie den Vortest aus, was maximal zehn Minuten in Anspruch nahm. Aufgrund der längeren Dauer des Gesamttrainings war in der Mitte nach der Reflexionsphase optional eine Pause von zehn bis fünfzehn Minuten vorgesehen. Die Bearbeitungszeit des gesamten CAT betrug abzüglich der Pause und ohne das etwa siebenminütige Kartenspiel, das aufgrund technischer Einschränkungen nicht aufgezeichnet werden konnte, durchschnittlich 89.96 Minuten ($SD = 12.08$ Minuten). Für die Bearbeitung der Videobedingung benötigten die Probanden im Mittel 55.02 Minuten ($SD = 7.39$ Minuten), für die Theoriebedingung 37.86 Minuten ($SD = 7.35$ Minuten) – dies jedoch auch wieder ohne das Kartenspiel einzubeziehen. Diese Gelegenheit nahmen jedoch die wenigsten Teilnehmer wahr. Nachdem die Teilnehmer das Training beendet hatten, wurde ihnen der Nachtest ausgeteilt, dessen Bearbeitung etwa 20 Minuten dauerte. Der Kontrollgruppe wurde nur der Nachtest unter Ausschluss der Items zur subjektiven Beurteilung vorgelegt.

3.4.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der zweiten Studie präsentiert, wobei entsprechend der ersten Studie zunächst über das allgemeine Datenmanagement und die Skalenanalyse berichtet wird. Erst nach den vorgeschalteten Untersuchungen erfolgte die Wirkungsanalyse der drei Trainingsbedingungen anhand der objektiven Evaluationskriterien. Über die Akzeptanz der Trainingsbedingungen sowie die Teilnehmerbeurteilung der Lernprozesse und -effekte wird im Anschluss berichtet. Hierbei werden nur die wichtigsten und aussagekräftigen Ergebnisse der mathematischen Datenanalyse erläutert, die vollständigen Teststatistiken befinden sich im Anhang F. Abschließend sind noch die Kritiken und Anregungen der Lernenden zusammenfassend darzustellen.

Allgemeines zum Datenmanagement

Die Datenverarbeitung verlief weitestgehend so wie in der ersten Studie, d. h. zur Messung der Trainingseffekte wurden die Items zu Skalen zusammengefasst. Im Methodenteil wurde bereits die Verrechnung der Itempaare zum Ethnozentrismus erläutert (→ Abschnitt 3.4.2). Die Erklärungen der Probanden zu den vier kritischen Ereignissen haben zwei unabhängige Beurteiler ausgewertet. Die Bewertungen wurden gemittelt, so dass für jede Testperson ein quantitatives Urteil über die Perspektivenübernahmefähigkeit vorlag. Zur Auswertung der subjektiven Einschätzungen der Trainingsbedingungen wurden die Items zu ähnlichen Skalen wie in der ersten Studie zusammengefasst. Eine Ausnahme betraf die Skala zur Beurteilung des Programmdesigns. Sie enthielt statt der ursprünglich fünf Items nur noch drei Items, da die Aussagen zu den Videofilmen auf das Theorietraining nicht anwendbar waren. Auch die Skala der kognitiven Prozesse enthielt statt der ursprünglichen vier Items nun nur noch drei. Die Frage, wie leicht es war, sich in die Charaktere aus den Filmen hineinzusetzen, wurde mit zwei weiteren Items zur Beurteilung des Schwierigkeitsgrades zu einer Schwierigkeitskala zusammengefasst. Diese Skala sowie die der Beurteilung der kognitiven Prozesse konnten ebenfalls nicht in der Theoriebedingung eingesetzt werden, da sich die Items ausschließlich auf den ersten Teil des Trainings bezogen. Zwei weitere Items zur Verunsicherung und Interessensteigerung hinsichtlich interkultureller Kommunikation wurden bei der Auswertung einzeln betrachtet.

Skalenanalyse der abhängigen Variablen

Zunächst wurden die internen Konsistenzen der Skalen der objektiven Evaluationskriterien berechnet. Cronbachs Alpha der Skalen lag mit einer Ausnahme zwischen $\alpha = .654$ und $\alpha = .906$ und somit im zufriedenstellenden bis sehr guten Bereich (→ Tabelle 10). Die Relia-

bilität der Ethnozentrismusskala fiel erneut recht gering aus. Daher wurden zwei verschiedene Methoden zur Berechnung der Ethnozentrismuswerte angewendet, um zu testen bei welcher Berechnungsformel die höhere interne Konsistenz auftritt: Einerseits wurden die Itempaare nach der in Abschnitt 3.4.2 beschriebenen Formel verrechnet; die andere Methode berücksichtigte – entsprechend der ersten Studie – nur die Items zur Erfassung, inwieweit alle Menschen die beschriebenen Kulturstandards achten sollten. Wie sich zeigte, fiel Cronbachs Alpha der herkömmlichen, einfacheren Berechnungsweise um fast $\alpha_{diff} = .1$ höher aus, weshalb diese Operationalisierung für die weiteren Auswertungen der Studie herangezogen wurde. Vergleichbar zur ersten Evaluation fiel die Reliabilität im Vortest mit $\alpha = .410$ dennoch wieder recht gering aus, während sie im Nachtest auf ein befriedigendes $\alpha = .656$ anstieg.

Die Interraterreliabilität der Perspektivenübernahmeskala konnte mit einem $\alpha = .942$ als hervorragend beurteilt werden. Auch für die einzelnen Items wurden die Interraterreliabilitäten durch Spearmans Rangkorrelation berechnet, da die Bewertungen von drei der vier Items nicht normalverteilt waren. Sie lagen zwischen $\alpha = .642$ und $\alpha = .866$. Die Reliabilität der gesamten Perspektiveübernahmeskala war mit $\alpha = .731$ zufriedenstellend.

Tabelle 10: Reliabilitätsstatistiken der Skalen zur Messung der Evaluationskriterien in der zweiten Evaluationsstudie

Skala	Cronbachs α	Anzahl der Items	gültige Fälle
Interkulturelles Bewusstsein	.759	5	133
Intereuropäisches Bewusstsein	.744	3	134
Interkulturelles Interesse	.913	5	133
Interkulturelle Kompetenz	.687	5	134
Befürwortung kultureller Diversität	.654	5	133
Ethnozentrismus	.410	5	133
Angst/Unsicherheit	.906	15	131
Interkulturelle Perspektivenübernahme	.731	4	135

Ob die Daten der objektiven Evaluationskriterien als normalverteilt angesehen werden können, wurde mittels K-S-Tests getestet. Die Annahme konnte für das interkulturelle Bewusstsein ($Z = 1.37, p < .05$) und das interkulturelle Interesse ($Z = 1.64, p < .01$) nicht betätigt werden. Dennoch wurden auch diese Kriterien mittels Verfahren für intervallskalierte Daten ausgewertet, da hierfür überwiegend die robusten, varianzanalytischen Verfahren zum Einsatz kamen. Die vollständigen Ergebnisse der K-S-Tests befinden sich in Tabelle 51 im Anhang F.

Eine Reliabilitätsanalyse wurde auch mit den Skalen zur subjektiven Beurteilung des Trainings durchgeführt (→ Tabelle 11). Mit einer Ausnahme wiesen alle Skalen zufriedenstellende bis ausgezeichnete Werte zwischen $\alpha = .636$ und $\alpha = .902$ auf. Lediglich die Erfassung der kognitiven Prozesse fiel mit $\alpha = .541$ recht niedrig aus.

Tabelle 11: Reliabilitätsstatistiken der Skalen zur Messung der Teilnehmerbeurteilungen in der zweiten Evaluationsstudie

Kategorie	Skala	Cronbachs α	Anzahl der Items	gültige Fälle
Akzeptanz	Instruktionsdesign	.661	3	102
	Relevanz der Inhalte	.902	6	99
Lernprozesse	affektive und motivationale Prozesse	.636	4	102
	Kognitive Prozesse	.541	3	69
	Schwierigkeit	.638	3	69
Lerneffekte	Interkulturelles Bewusstsein	.825	4	102
	Interkulturelle Kommunikationskompetenz	.850	4	102

Die Überprüfung der Normalverteilung der Skalen und der beiden Einzelitems zur Erfassung des Interesses und der Verunsicherung bezüglich interkultureller Kommunikation ergab, dass diese Annahme für sechs der sieben Skalen gerechtfertigt erschien. Für die verkürzte Skala zur Beurteilung des Programmdesigns sowie für zwei der vier Einzelitems galt dies jedoch nicht (\rightarrow Anhang F, Tabelle 51). Aber auch diese Items wurden teilweise mit Verfahren für intervallskalierte Daten ausgewertet.

Analyse der stichprobenbeschreibenden Variablen

Die zufällige Zuteilung der Probanden zu den Trainingsbedingungen sollte zu homogenen Stichproben führen. Ob sich die Gruppen dennoch in den Vortestwerten der Evaluationskriterien unterschieden, wurde zunächst mittels varianzanalytischer Untersuchung überprüft (\rightarrow Anhang F, Tab. 52-53). Zwar ergab der multivariate Test keinen allgemeinen Haupteffekt zwischen den Teilstichproben ($F(21/381) = 1.14, p < 1, ns$), somit wurden die univariaten Tests nicht weiter beachtet, sie befinden sich der Vollständigkeit halber aber in Tabelle 53 im Anhang F. Auch hinsichtlich des Alters ($F(3/131) = 0.23, p < 1, ns$) und des Kulturkontakts ($F(3/131) = 0.89, p < 1, ns$) unterschieden sich laut multivariater Varianzanalyse nicht voneinander. Ebenso zeigten die χ^2 -Tests keine bedeutsamen Unterschiede in der Geschlechterverteilung ($\chi^2(3) = 3.90, p < 1, ns$), der Auslandserfahrung ($\chi^2(3) = 2.22, p < 1, ns$) und der Anzahl nichtdeutscher Teilnehmer ($\chi^2(3) = 3.61, p < 1, ns$).

Einfluss potentiell relevanter Personenvariablen auf die Wirksamkeit

Auch wenn sich in der ersten Studie kein bedeutsamer Zusammenhang zwischen Personenvariablen und der Wirksamkeit der videobasierten Erfahrung herausstellte, wurden dennoch erneut die Staatsangehörigkeit, die Auslandserfahrung und der Kulturkontakt kontrolliert. Da lediglich sechs Personen und somit 4.4 % keine Deutschen waren, wurde diese Variable bei

der Auswertung vernachlässigt. Die möglichen Effekte der anderen beiden Variablen wurden anhand einer multivariaten Kovarianzanalyse überprüft. Hierbei ging Auslandserfahrung neben dem Messzeitpunkt als fester Faktor und Kulturkontakt als Kovariate ein. Die Evaluationskriterien waren die abhängigen Variablen.

Die Ergebnisse der multivariaten Tests zeigen, dass weder Kulturkontakt ($F(7/87) = 0.50$, $p < 1$, *ns*) noch Auslandserfahrung ($F(7/87) = 1.26$, $p < 1$, *ns*) signifikant mit den Trainingseffekten zusammenhängen. Aufgrund der nicht signifikanten Effekte bei den multivariaten Tests wurden die univariaten Tests nicht näher betrachtet. Die kompletten Teststatistiken sind aber in den Tabellen 54 bis 56 im Anhang F aufgeführt.

Eine mögliche Beziehung zwischen der Auslandserfahrung und dem Kulturkontakt mit der Perspektivenübernahmefähigkeit wurde mittels einer univariaten ANCOVA überprüft (→ Anhang F, Tab. 57). Aber auch hier trat weder eine signifikante Interaktion des Kulturkontakts ($F(1/124) = 0.59$, $p < 1$, *ns*) mit der Perspektivenübernahmefähigkeit noch ein bedeutender Effekt der Auslandserfahrung auf ($F(1/124) = 0.02$, $p < 1$, *ns*). Beide Variablen fanden dementsprechend bei den weiteren Analysen der Trainingseffekte keine weitere Berücksichtigung.

Wirksamkeiten des gesamten CAT, des Erfahrungs- und des Theorieteils

Der Schwerpunkt der Analysetätigkeit lag auch in dieser Studie auf den objektiv gemessenen Trainingseffekten. Zunächst wurden das gesamte CAT und seine beiden Hälften getrennt von einander analysiert, bevor die Trainingseffekte varianzanalytisch miteinander verglichen wurden. Da sich die Bearbeitungszeit sowie die Verhaltensvorhersagen und MC-Aufgaben in der ersten Studie als ungeeignete Prädiktoren der Wirksamkeit herausstellten, wurden sie hier nicht weiter berücksichtigt.

Unabhängige Betrachtung der Wirksamkeiten des gesamten CAT und seiner einzelnen Teile

Für die getrennte Betrachtung des CAT, des Erfahrungs- und des Theorieteils wurden die Evaluationskriterien durch drei unabhängige ANOVA mit Messwiederholungen überprüft. Die multivariaten Tests deckten für alle drei Trainingbedingungen signifikante Haupteffekte auf (Gesamttraining: $F(7/26) = 11.68$, $p < .001$; Erfahrungsteil: $F(7/26) = 7.87$, $p < .001$; Theorieteil: $F(7/26) = 15.08$, $p < .001$). Mittels der univariaten Tests wurden die einzelnen Kriterien näher beleuchtet. Die deskriptive Statistik wird zunächst für das Gesamttraining in Tabelle 12, die Teststatistik in Tabelle 13 abgebildet.

Tabelle 12: Deskriptive Statistiken der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Gesamttrainings

Evaluationskriterium	Messzeitpunkt	M	SD	n
Interkulturelles Bewusstsein	Vortest	5.27	0.616	33
	Nachtest	6.02	0.468	33
Intereuropäisches Bewusstsein	Vortest	4.34	1.174	33
	Nachtest	4.80	1.086	33
Interkulturelles Interesse	Vortest	5.75	1.009	33
	Nachtest	5.97	0.908	33
Interkulturelle Kompetenz	Vortest	4.67	0.640	33
	Nachtest	4.59	0.783	33
Befürwortung kultureller Diversität	Vortest	5.22	0.677	33
	Nachtest	5.10	0.808	33
Ethnozentrismus	Vortest	4.55	0.728	33
	Nachtest	4.23	0.977	33
Angst/Unsicherheit	Vortest	3.34	0.857	33
	Nachtest	3.08	0.777	33

Wie anhand der deskriptiven Statistik ersichtlich wird, verändern sich die Werte aller Kriterien in die erwartete Richtung. Für das gesamte Training können signifikante Steigerungen des interkulturellen ($F(1/32) = 41.23, p < .001$) und des intereuropäischen Bewusstseins ($F(1/32) = 6.38, p < .05$) sowie des Interesses an interkultureller Kommunikation ($F(1/32) = 9.33, p < .01$) nachgewiesen werden. Alle signifikanten Effekte weisen zudem große Effektstärken zwischen $\eta^2 = .166$ für das intereuropäische Bewusstsein und $\eta^2 = .563$ für das interkulturelle Bewusstsein auf. Daneben verringert sich der Ethnozentrismus hochsignifikant ($F(1/32) = 8.21, p < .001$). Hinsichtlich der Angst und Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen deutet sich eine tendenzielle Abnahme an ($F(1/32) = 2.91, p < .1$). Die Selbstbeurteilung der interkulturellen Kommunikationskompetenzen und die Befürwortung kultureller Diversität verändern sich nicht bedeutsam (\rightarrow Tabelle 13). Somit werden die Hypothesen H 1 bis H 3 und H 7 angenommen. Die achte Hypothese kann tendenziell bestätigt werden.

Tabelle 13: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der Trainingseffekte im Gesamttraining

Quelle	Evaluationskriterium	SS	df	MS	F	η^2	p
Messzeitpunkt	Interkulturelles Bewusstsein	9.206	1	9.206	41.23	.563	.000
	Intereuropäisches Bewusstsein	3.409	1	3.409	6.38	.166	.017
	Interkulturelles Interesse	0.785	1	0.785	9.33	.226	.005
	Interkulturelle Kompetenz	0.119	1	0.119	0.52	.016	.478
	Befürwortung kultureller Diversität	0.242	1	0.242	1.55	.046	.222
	Ethnozentrismus	1.702	1	1.702	8.21	.204	.007
	Angst/Unsicherheit	1.105	1	1.105	2.91	.083	.098
Fehler	Interkulturelles Bewusstsein	7.145	32	0.223			
	Intereuropäisches Bewusstsein	17.091	32	0.534			
	Interkulturelles Interesse	2.695	32	0.084			
	Interkulturelle Kompetenz	7.361	32	0.230			
	Befürwortung kultureller Diversität	4.998	32	0.156			
	Ethnozentrismus	6.638	32	0.207			
	Angst/Unsicherheit	12.142	32	0.379			

Auch wenn für die anderen Trainingsbedingungen vorab keine Hypothesen formuliert wurden, werden die Ergebnisse der Veränderungsmessungen der Vollständigkeit halber ebenfalls angeführt. Die deskriptive Statistik für die Erfahrungsbedingung ist in Tabelle 14 aufgeführt.

Tabelle 14: Deskriptive Statistiken der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Erfahrungstrainings

Evaluationskriterium	Messzeitpunkt	M	SD	n
Interkulturelles Bewusstsein	Vortest	5.36	0.715	36
	Nachtest	5.84	0.771	36
Intereuropäisches Bewusstsein	Vortest	4.53	1.012	36
	Nachtest	4.28	1.162	36
Interkulturelles Interesse	Vortest	5.26	1.183	36
	Nachtest	5.30	1.180	36
Interkulturelle Kompetenz	Vortest	4.48	0.835	36
	Nachtest	4.57	0.742	36
Befürwortung kultureller Diversität	Vortest	4.78	0.906	36
	Nachtest	4.57	0.916	36
Ethnozentrismus	Vortest	4.55	0.803	36
	Nachtest	4.53	0.768	36
Angst/Unsicherheit	Vortest	3.35	0.902	36
	Nachtest	3.36	0.622	36

Die univariaten Tests haben in der Erfahrungsbedingung drei statistisch bedeutsame Trainingseffekte aufgedeckt. Die Teilnehmer weisen nach dem Training ein hochsignifikant höheres interkulturelles Bewusstsein auf ($F(1/35) = 42.92, p < .001$). Sie schätzen die kulturellen Unterschiede innerhalb Europas geringer ein als es vor dem Training der Fall gewesen ist ($F(1/35) = 4.77, p < .05$). Zudem verschlechtert sich ihre Einstellung gegenüber kultureller Diversität zwischen den beiden Messzeitpunkten ($F(1/35) = 6.49, p < .05$). Weitere Effekte

sind nicht signifikant (→ Tabelle 15). Die Ergebnisse der objektiven Trainingseffekte ähneln somit stark denen der Überprüfung des Erfahrungsteils in der ersten Studie.

Tabelle 15: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der Trainingseffekte des Erfahrungstrainings

Quelle	Evaluationskriterium	SS	df	MS	F	η^2	p
Messzeitpunkt	Interkulturelles Bewusstsein	4.181	1	4.181	41.92	.545	.000
	Intereuropäisches Bewusstsein	1.125	1	1.125	4.77	.120	.036
	Interkulturelles Interesse	.033	1	0.033	0.21	.006	.647
	Interkulturelle Kompetenz	.147	1	0.147	0.65	.018	.425
	Befürwortung kultureller Diversität	.761	1	0.761	6.49	.156	.015
	Ethnozentrismus	.004	1	0.004	0.03	.001	.866
	Angst/Unsicherheit	.003	1	0.003	0.01	.000	.915
Fehler	Interkulturelles Bewusstsein	3.490	35	0.100			
	Intereuropäisches Bewusstsein	8.264	35	0.236			
	Interkulturelles Interesse	5.478	35	0.157			
	Interkulturelle Kompetenz	7.885	35	0.225			
	Befürwortung kultureller Diversität	4.099	35	0.117			
	Ethnozentrismus	5.117	35	0.146			
	Angst/Unsicherheit	8.457	35	0.242			

Im Theorieteil treten ähnliche Effekte auf wie im Gesamttraining. Die deskriptiven Statistiken sind in Tabelle 16 aufgeführt.

Tabelle 16: Deskriptive Statistiken der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Theorietrainings

Evaluationskriterium	Messzeitpunkt	M	SD	n
Interkulturelles Bewusstsein	Vortest	5.31	0.729	33
	Nachtest	5.83	0.562	33
Intereuropäisches Bewusstsein	Vortest	4.36	1.132	33
	Nachtest	5.04	0.946	33
Interkulturelles Interesse	Vortest	5.79	0.744	33
	Nachtest	5.97	0.697	33
Interkulturelle Kompetenz	Vortest	4.95	0.594	33
	Nachtest	4.99	0.545	33
Befürwortung kultureller Diversität	Vortest	4.97	0.936	33
	Nachtest	4.97	0.937	33
Ethnozentrismus	Vortest	4.55	0.611	33
	Nachtest	3.96	0.854	33
Angst/Unsicherheit	Vortest	3.20	0.743	33
	Nachtest	3.17	0.652	33

Die Teilnehmer zeigten nach dem Training ein hochsignifikant größeres interkulturelles ($F(1/32) = 21.50, p < .001$) und intereuropäisches Bewusstseins ($F(1/32) = 45.46, p < .001$) sowie ein signifikant gesteigertes Interesse an interkultureller Kommunikation ($F(1/32) = 6.40, p < .05$). Die ethnozentrische Einstellung verminderte sich hochsignifikan-

tem ($F(1/32) = 20.94, p < .001$). Weitere statistisch relevante Trainingseffekte zeichneten sich nicht ab (\rightarrow Tabelle 17).

Tabelle 17: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der Trainingseffekte des Theorietrainings

Quelle	Evaluationskriterium	SS	df	MS	F	η^2	p
Messzeitpunkt	Interkulturelles Bewusstsein	4.552	1	4.552	21.50	.402	.000
	Intereuropäisches Bewusstsein	7.670	1	7.670	45.46	.587	.000
	Interkulturelles Interesse	0.510	1	0.510	6.40	.167	.017
	Interkulturelle Kompetenz	0.022	1	0.022	0.14	.004	.715
	Befürwortung kultureller Diversität	1.137	1	1.137	0.00	.000	1.000
	Ethnozentrismus	5.761	1	5.761	20.94	.396	.000
	Angst/Unsicherheit	0.011	1	0.011	0.12	.004	.728
Fehler	Interkulturelles Bewusstsein	6.777	32	0.212			
	Intereuropäisches Bewusstsein	5.399	32	0.169			
	Interkulturelles Interesse	2.550	32	0.080			
	Interkulturelle Kompetenz	5.138	32	0.161			
	Befürwortung kultureller Diversität	4.120	32	0.129			
	Ethnozentrismus	8.804	32	0.275			
	Angst/Unsicherheit	2.964	32	0.093			

Die Trainingseffekte visualisieren die Abbildungen 14 bis 16. Die signifikanten Effekte sind durchgehend farbig gekennzeichnet, die statistisch unbedeutsamen sind schraffiert.

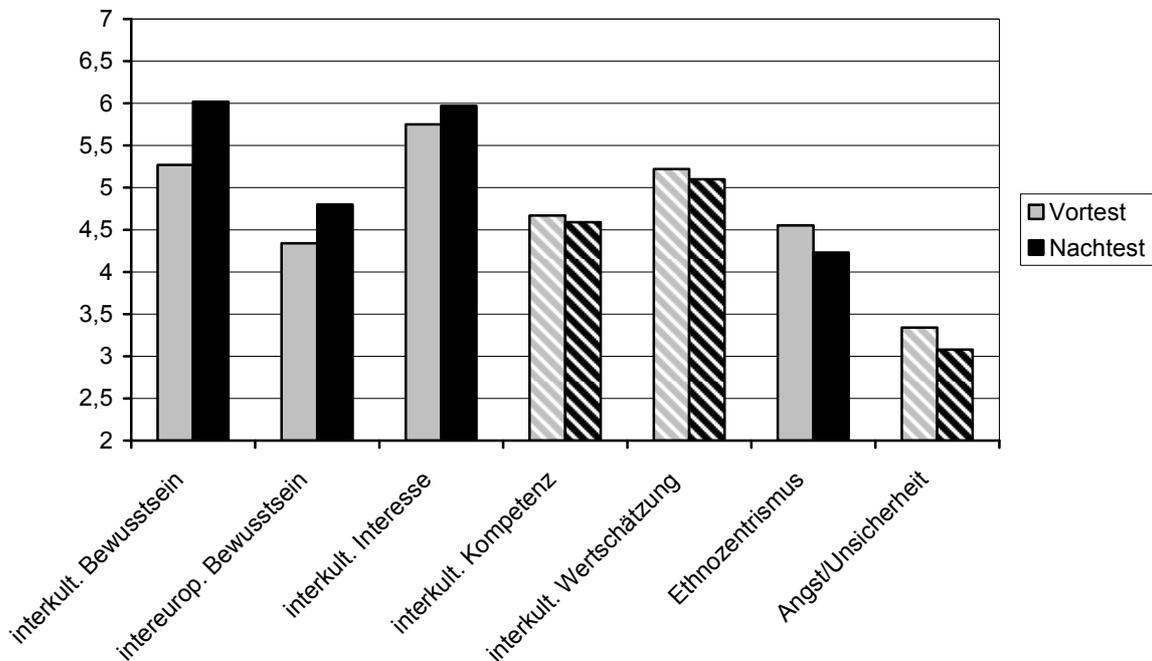


Abbildung 14: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Gesamttrainings

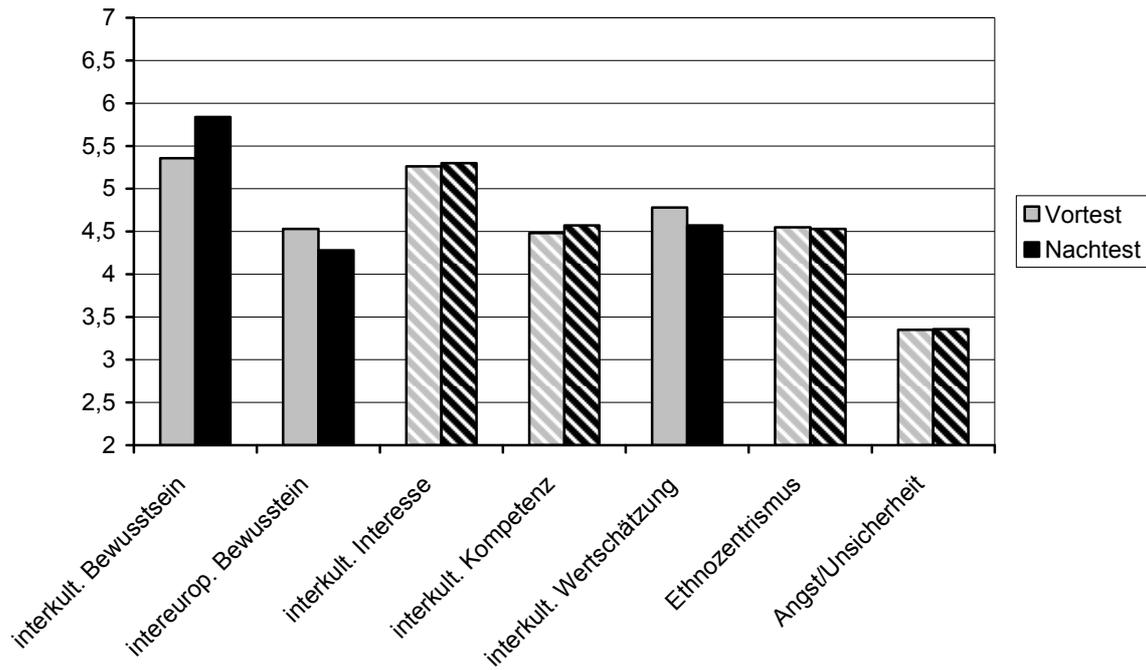


Abbildung 15: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Erfahrungsteils

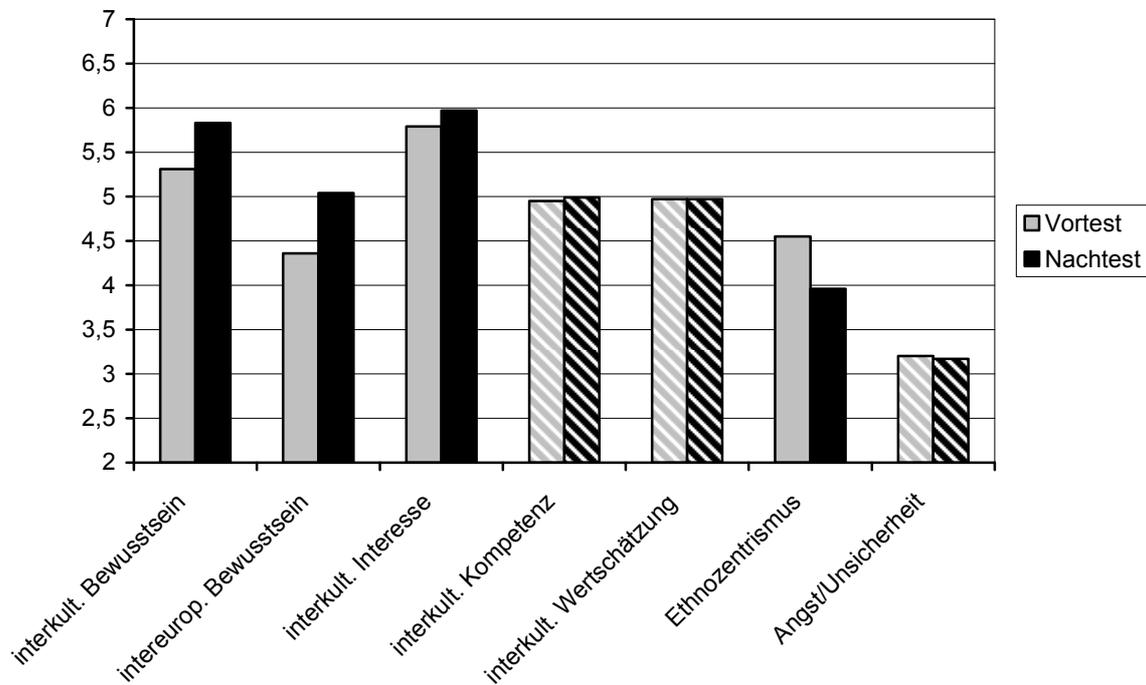


Abbildung 16: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Theorieteils

Wirksamkeitsvergleich des gesamten CAT, des Erfahrungs- und des Theorieteils

Um zu überprüfen, ob das gesamte CAT wirksamer ist als seine beiden Hälften, wurden die drei Trainingsbedingungen in einer multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung miteinander verglichen (→ Anhang F, Tab. 58-60). Der multivariate Test deckte hierbei eine signifikante Interaktion zwischen dem Zwischensubjektfaktor *Trainingsbedingung* und dem Innersubjektfaktor *Messzeitpunkt* auf ($F(14/188) = 3.42, p < .01$).

Die univariaten Tests erwiesen, dass dieser multivariate Interaktionseffekt auf signifikante Unterschiede bezüglich des intereuropäischen Bewusstseins ($F(2/132) = 13.24, p < .001$) sowie des Ethnozentrismus ($F(2/132) = 6.89, p < .01$) zurückzuführen sind. Es fällt auf, dass die Teilnehmer in der Erfahrungsbedingung die kulturelle Diversität innerhalb Europas nach dem Training als weniger schwerwiegend einschätzen als es vor dem Training der Fall war ($MD = -0.25$). Nach dem Theorietraining zeigte sich hingegen ein signifikanter Zuwachs des intereuropäischen Bewusstseins ($MD = 0.682$). Eine signifikante Steigerung des intereuropäischen Bewusstseins war auch nach dem Gesamttraining zu verzeichnen, sie ist jedoch nicht so hoch ausgeprägt ($MD = 0.46$) wie in der Theoriebedingung.

Der Ethnozentrismus verringert sich am stärksten in der Theoriebedingung ($MD = -0.59$) und am wenigsten in der Erfahrungsbedingung ($MD = -0.02$). Die Größe des Effektes im Gesamttraining lag zwischen denen in den anderen beiden Bedingungen ($MD = -0.32$). Die gesamten Testergebnisse sind in den Tabellen 58 bis 60 im Anhang F aufgeführt. In Abbildung 17 sind die Trainingseffekte ‚intereuropäisches Bewusstsein‘ und ‚Ethnozentrismus‘ anhand der mittleren Differenzen zwischen dem Vor- und Nachtest der drei Bedingungen dargestellt.

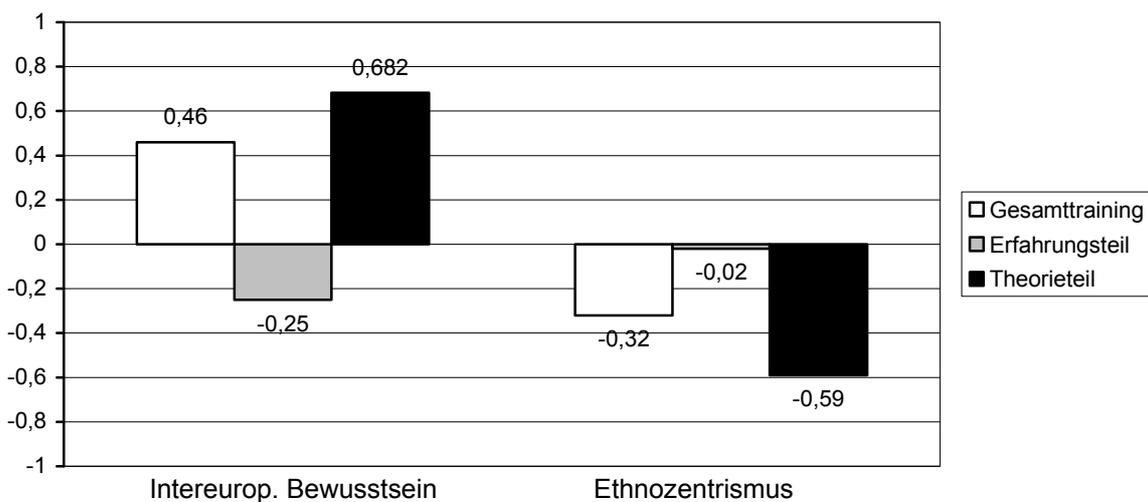


Abbildung 17: Trainingseffekte für das intereuropäische Bewusstsein und die Ethnozentrismus in den drei Trainingsbedingungen

Um zu untersuchen, inwieweit die unterschiedlichen Trainingseffekte zwischen den einzelnen Bedingungen statistisch bedeutsam sind, erfolgte ein weiteres Testverfahren. Dafür mussten zunächst für jeden Probanden die Veränderungen des intereuropäischen Bewusstseins und des Ethnozentrismus durch die Subtraktion der Vor- und Nachtestwerte berechnet werden. Die so ermittelten Trainingseffekte wurden anschließend durch Post-Hoc-Tests zwischen den Trainingsbedingungen verglichen. Die Ergebnisse der Scheffé-Tests verdeutlichen, dass beide Trainingseffekte im Erfahrungstraining signifikant kleiner ausfallen als im Theorietraining (intereuropäisches Bewusstsein: $MD_{\text{Erfahrung-Theorie}} = -0.93$, $p_{\text{Erfahrung-Theorie}} < .001$; Ethnozentrismus: $MD_{\text{Erfahrung-Theorie}} = 0.58$, $p_{\text{Erfahrung-Theorie}} < .01$), und dass zudem die interkulturelle Bewusstseinssteigerung im Erfahrungstraining signifikant kleiner ist als im gesamten CAT (intereuropäisches Bewusstsein: $MD_{\text{Erfahrung-Gesamt}} = -0.70$, $p_{\text{Erfahrung-Gesamt}} < .01$). Dagegen unterscheiden sich das Theorie- und das Gesamttraining nicht signifikant voneinander (intereuropäisches Bewusstsein: $MD_{\text{Theorie-Gesamt}} = 0.23$, $p_{\text{Theorie-Gesamt}} < 1$, *ns*; Ethnozentrismus: $MD_{\text{Theorie-Gesamt}} = -0.27$, $p_{\text{Theorie-Gesamt}} < 1$, *ns*), und auch hinsichtlich des Ethnozentrismus macht es keinen Unterschied, ob die Anwender das Erfahrungstraining oder das komplette CAT absolviert haben (Ethnozentrismus: $MD_{\text{Erfahrung-Gesamt}} = -0.27$, $p_{\text{Erfahrung-Gesamt}} < 1$, *ns*).

Vergleich der Perspektivenübernahmefähigkeit zwischen den drei Trainingsbedingungen

Die Perspektivenübernahmefähigkeit wurde mittels einfaktorieller Varianzanalyse untersucht, in die erstmals auch die Kontrollgruppe, welche kein Training erhalten hatte, einging. Die Teilnehmer des Gesamttrainings weisen einen durchschnittlichen Wert von $M = 3.28$ ($SD = 0.639$), die der Erfahrungsbedingung von $M = 3.17$ ($SD = 0.554$), die der Theoriebedingung von $M = 3.65$ ($SD = 0.589$) und die der Kontrollbedingung von $M = 2.57$ ($SD = 0.612$) auf (\rightarrow Abb. 18). Der Haupteffekt für die Trainingsbedingung ist hochsignifikant ($F(3/131) = 18.60$, $p < .001$). Die anschließenden Einzelvergleiche in Form von Scheffé-Tests haben aufgedeckt, dass die Teilnehmer der Kontrollbedingung hochsignifikant schlechter abschnitten als die Teilnehmer in allen drei Trainingsbedingungen ($MD_{\text{Kontrolle-Gesamt}} = -0.71$, $p_{\text{Kontrolle-Gesamt}} < .001$; $MD_{\text{Kontrolle-Erfahrung}} = -0.60$, $p_{\text{Kontrolle-Erfahrung}} = .001$; $MD_{\text{Kontrolle-Theorie}} = -1.08$, $p_{\text{Kontrolle-Theorie}} < .001$). Zudem weisen die Teilnehmer der Erfahrungsbedingung eine signifikant geringere Perspektivenübernahmefähigkeit auf als die der Theoriebedingung ($MD_{\text{Erfahrung-Theorie}} = 0.48$, $p_{\text{Erfahrung-Theorie}} < .05$). Die Unterschiede zwischen dem gesamten CAT und der Theoriebedingung sowie zwischen dem Gesamttraining und der Erfahrungsbedingung sind von keiner statistischen Relevanz.

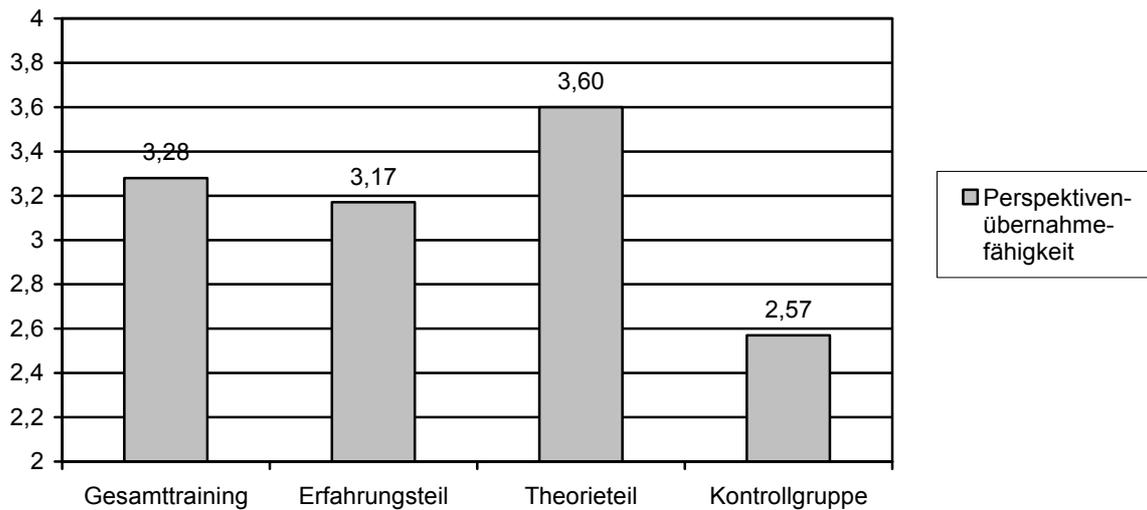


Abbildung 18: Mittelwerte der Perspektivenübernahmefähigkeit in den drei Trainingsbedingungen

Akzeptanz des Trainings und Teilnehmerbeurteilung des Lernprozesses und -erfolgs

In Bezug auf die Akzeptanz des Trainings sowie der subjektiven Bewertung durch die Teilnehmer werden im Folgenden die Evaluationsergebnisse des Gesamttrainings, des Erfahrungsteils und des Theorieteils vorgestellt und miteinander verglichen. Tabelle 18 präsentiert, wie die einzelnen Aspekte der subjektiven Beurteilung des Trainings in den verschiedenen Bedingungen bewertet wurden.

Tabelle 18: Deskriptive Statistiken der Teilnehmerbeurteilungen der drei Trainingsbedingungen

Evaluationskriterium	Gesamttraining			Erfahrungsteil			Theorieteil		
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n
Programmdesign	6.23	0.695	33	6.31	0.588	36	6.24	0.668	33
Praktische Relevanz	5.72	0.895	33	4.43	1.16	36	5.42	0.785	33
Affektive & motivat. Prozesse	4.78	0.996	33	5.03	0.963	36	5.39	0.653	33
Kognitive Prozesse	3.57	1.189	33	3.26	0.895	36			
Schwierigkeit	4.23	1.144	33	4.30	0.865	36			
Interkulturelles Bewusstsein	5.79	0.745	33	4.76	1.064	36	5.58	1.143	33
Interkulturelle Kompetenz	5.17	0.770	33	4.00	1.094	36	4.88	1.125	33
Interkulturelles Interesse	5.58	1.062	33	4.17	1.485	35	5.36	1.113	33
Interkulturelle Verunsicherung	2.30	1.159	33	2.36	1.291	36	2.24	1.032	33

Die kognitiven Prozesse und die Schwierigkeit des Trainings konnten allerdings nur für die Gesamt- und die Erfahrungsbedingung ausgewertet werden, da die Items sich ausschließlich auf den ersten Teil des Training bezogen. Insbesondere die Bewertungen des Gesamttrainings sind näher zu betrachten, während die anderen beiden Hälften des CAT in erster Linie dem Vergleich dienen.

Insgesamt beurteilten die Lerner das Programmdesign des CAT mit einem durchschnittlichen Wert von $M = 6.23$ ($SD = 0.695$) auf der siebenstufigen Skala ausgesprochen positiv. Auch die praktische Relevanz der Trainingsinhalte wurde mit einem Mittelwert von $M = 5.72$ ($SD = 0.895$) für sehr hoch befunden. Die Angaben zu den motivationalen Aspekten lagen mit durchschnittlich $M = 4.78$ ($SD = 0.996$) deutlich über dem Skalenmittel. Die Erhebung der kognitiven Prozesse durch die Fragen, ob es den Teilnehmern leicht fiel, sich in die Charaktere in den Filmen zu versetzen und wie befremdlich ihnen das Verhalten der Protagonisten anmutete, wurde mit durchschnittlich $M = 3.57$ ($SD = 1,189$) eher moderat beurteilt. Ebenso empfanden die Teilnehmer das CAT mit $M = 4.23$ ($SD = 1,144$) mittelmäßig schwierig. Die Effektivität des Trainings in Bezug auf die Lernziele wurde mit $M = 5.79$ ($SD = 0.745$) für das interkulturelle Bewusstsein, $M = 5.17$ ($SD = 0.770$) für die interkulturellen Kommunikationskompetenzen und $M = 5.58$ ($SD = 1.068$) für die Steigerung des interkulturellen Interesses als relativ gut eingeschätzt. Dass das Training die Teilnehmer in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation verunsichert hat, wurde mit $M = 2.30$ ($SD = 1.159$) eher abgelehnt.

Eine multivariate ANOVA gab anschließend Aufschluss darüber, inwieweit sich die Trainingsbedingungen hinsichtlich der Teilnehmerurteile unterscheiden. Der multivariate Test ist mit $F(14/186) = 4.15$ und $p < .001$ hochsignifikant, so dass die univariaten Tests ebenfalls zu betrachten sind. Die Testergebnisse zeigen, dass sich die Bewertungen der Trainingsbedingungen mit Ausnahme des Programmdesigns und der interkulturellen Verunsicherung bedeutsam voneinander unterscheiden (\rightarrow Tabelle 19).

Tabelle 19: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der MANOVA zum Vergleich der subjektiven Einschätzung zwischen den drei Trainingsbedingungen

Quelle	Evaluationskriterium	SS	df	MS	F	p
Bedingung	Programmdesign	0.137	2	0.068	0.16	.852
	Praktische Relevanz	32.183	2	16.092	17.17	.000
	Affektive und motivat. Prozesse	6.170	2	3.085	3.90	.024
	Interkulturelles Bewusstsein	20.104	2	10.052	9.93	.000
	Interkulturelle Kompetenz	25.963	2	12.982	12.59	.000
	Interkulturelles Interesse	39.292	2	19.646	12.78	.000
	Interkulturelle Verunsicherung	0.173	2	0.087	0.06	.939
Fehler	Programmdesign	41.711	98	0.426		
	Praktische Relevanz	91.854	98	0.937		
	Affektive und motivat. Prozesse	77.599	98	0.792		
	Interkulturelles Bewusstsein	99.216	98	1.012		
	Interkulturelle Kompetenz	101.091	98	1.032		
	Interkulturelles Interesse	150.668	98	1.537		
	Interkulturelle Verunsicherung	134.916	98	1.377		

Nach dieser allgemeinen Analyse galt es anhand von Einzelvergleichen genauer zu untersuchen, in welcher Weise sich die drei Trainingsbedingungen voneinander unterscheiden. Bezüglich der Beurteilung des Programmdesigns sowie der Einschätzung der Verunsicherung

zeigten sich keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den drei Trainingsbedingungen (→ Tabelle 20). Die Bewertung der affektiven und motivationalen Lernprozesse fällt im Gesamttraining signifikant schlechter aus als in der Theoriebedingung ($MD = -0.606, p < .05$). Allerdings wird, wie in der ersten Evaluation, auch hier deutlich, dass der Unterschied maßgeblich auf das Ausmaß der Anstrengung zurückzuführen. Das Gesamttraining wird für wesentlich anstrengender befunden als das Theorietraining ($MD = 1.727, p > .001$) und das Erfahrungstraining ($MD = 1.323, p = .001$). Die varianzanalytische Untersuchung deckt keine unterschiedliche Bewertung der drei Trainingsbedingungen auf, wenn man die affektiv-motivationalen Prozesse ohne das Anstrengungsitem überprüft ($F(2/99) = 1.11, p < 1, ns$). Hinsichtlich der Relevanz des Trainings sowie der Beurteilung der Lerneffekte, zeigt sich durchgehend das gleiche Muster: Das Erfahrungstraining schneidet hochsignifikant schlechter ab als das Gesamt- und das Theorietraining, während sich letztere nicht bedeutsam voneinander unterscheiden (→ Tabelle 20). Die kognitiven Prozesse sowie die Schwierigkeit des Gesamt- und des Erfahrungstrainings unterschieden sich zwischen dem Gesamttraining und dem Erfahrungsteil laut multivariater Varianzanalyse nicht signifikant voneinander (kognitive Prozesse: $F(1/67) = 1.48, p < 1, ns$; Schwierigkeit: $F(1/67) = 0.07, p < 1, ns$).

Tabelle 20: Statistiken der Scheffé-Tests zum Vergleich der drei Trainingsbedingungen hinsichtlich der Teilnehmerbeurteilungen

Evaluationskriterium	Vergleiche		MD	SD	p
Programmdesign	Gesamttraining	- Theorieteil	-0.010	0.160	.998
	Gesamttraining	- Erfahrungsteil	-0.073	0.157	.897
	Theorieteil	- Erfahrungsteil	-0.063	0.157	.922
Praktische Relevanz	Gesamttraining	- Theorieteil	0.297	0.238	.463
	Gesamttraining	- Erfahrungsteil	1.282	0.233	.000
	Theorieteil	- Erfahrungsteil	0.985	0.233	.000
Affektive und motivat. Prozesse	Gesamttraining	- Theorieteil	-0.606	0.218	.024
	Gesamttraining	- Erfahrungsteil	-0.247	0.214	.514
	Theorieteil	- Erfahrungsteil	0.359	0.214	.249
Interkulturelles Bewusstsein	Gesamttraining	- Theorieteil	0.205	0.246	.709
	Gesamttraining	- Erfahrungsteil	1.024	0.241	.000
	Theorieteil	- Erfahrungsteil	0.819	0.241	.004
Interkulturelle Kompetenz	Gesamttraining	- Theorieteil	0.288	0.249	.515
	Gesamttraining	- Erfahrungsteil	1.167	0.244	.000
	Theorieteil	- Erfahrungsteil	0.879	0.244	.002
Interkulturelles Interesse	Gesamttraining	- Theorieteil	0.212	0.305	.786
	Gesamttraining	- Erfahrungsteil	1.404	0.301	.000
	Theorieteil	- Erfahrungsteil	1.192	0.301	.001
Interkulturelle Verunsicherung	Gesamttraining	- Theorieteil	0.061	0.288	.978
	Gesamttraining	- Erfahrungsteil	-0.058	0.282	.979
	Theorieteil	- Erfahrungsteil	-0.119	0.282	.915

Abbildung 19 veranschaulicht den Vergleich der Teilnehmerbeurteilungen.

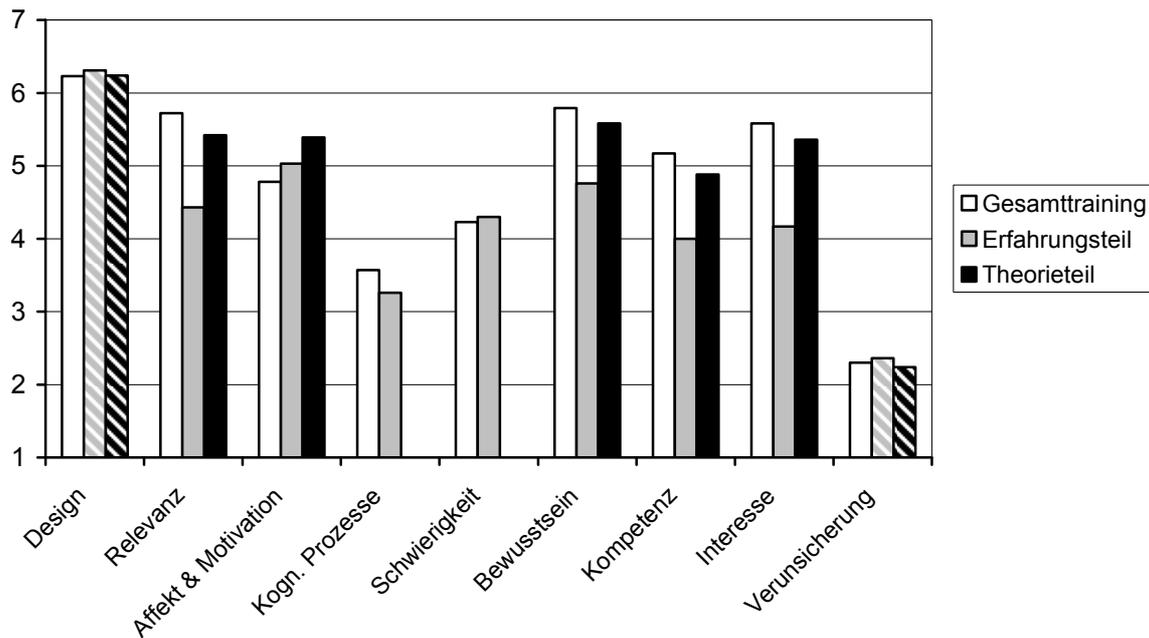


Abbildung 19: Mittelwerte der Teilnehmerbeurteilungen der drei Trainingsbedingungen

Anregungen und Kritik

Da sich das Training noch in der Entwicklung befand, waren die Kritiken und insbesondere die Anregungen und Verbesserungsvorschläge der Probanden von Interesse. Bis auf neun Teilnehmer haben alle das Angebot genutzt, Kritik am Training zu äußern. Die Äußerungen werden auch in dieser Studie nach inhaltlichen Gesichtspunkten kategorisiert und über alle drei Evaluationsbedingungen zusammengefasst, schließlich zielen sie alle auf dasselbe Training ab. Aufgrund der Vielzahl der Anmerkungen konzentriert sich die Darstellung auf solche, die von mehreren Probanden genannt wurden, oder aber für die Optimierung des CAT von besonderer Relevanz sind.

Positive Kritik

Die positive Kritik lässt sich in die gleichen vier übergeordneten Bereiche Programmdesign, Methoden, Inhalte/Themen und Lerneffekte wie in der ersten Evaluationsstudie unterteilen. Die positive Kritik zum Programmdesign wurde von insgesamt 14 Äußerungen zur Strukturiertheit und zur Übersichtlichkeit des Trainings dominiert. Die Probanden nannten Aspekte wie die Übersichtlichkeit, die Benutzerfreundlichkeit und den grafischen Aufbau der Seiten. Aber auch die klaren Instruktionen und das Lösungsfeedback mit den Erläuterungen fanden

Anklang. Ein anderer Bereich, der von einigen Teilnehmern Zuspruch erfuhr, betrifft die Interaktivität des Programms.

Bezüglich der Methoden wurden im Gesamttraining sehr häufig Aspekte genannt, die mit den Videofilmen zusammenhingen. Drei Teilnehmer des Erfahrungstrainings erwähnten, dass die Charaktere in den Videofilmen von den Schauspielern überzeugend dargestellt worden seien. Zwei Personen gefielen die synthetischen Kulturen. Den anschaulichen und ansprechenden Charakter der Filme lobten insgesamt neun Probanden. Aber auch die Verhaltensvorhersagen und die MC-Fragen fanden mehrfach Erwähnung. Viele Teilnehmer äußerten sich eher allgemein zu den Übungen und der praxisnahen und spielerischen Erläuterung der Theorien im Generalisierungs- und Anwendungsteil. Aber auch konkrete Übungen wurden positiv hervorgehoben, insbesondere das Länderkartenspiel sowie die Weltkarten zur Veranschaulichung von Ethnozentrismus und die Aufgabe *Im Auge des Betrachters*. Viele Personen sprachen die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die abwechslungsreiche, interessante Programmgestaltung an. Die Zusammenfassungen am Ende jedes inhaltlichen Blocks in der Generalisierungs- und Anwendungsphase wurden für sinnvoll gehalten.

Auch zu den Inhalten selbst haben sich einige Probanden positiv geäußert. Hierbei wurde in erster Linie die Thematik im Allgemeinen genannt. Fünf Probanden gefiel das Hofstede-Modell mit seinen Kulturdimensionen sehr gut.

Elf positive Äußerungen können unter der Kategorie der Lernziele zusammengefasst werden. Entweder erwähnten die Probanden, dass sie durch die Teilnahme ihr interkulturelles Bewusstsein oder ihre Perspektivenübernahmefähigkeit verbessern konnten.

Negative Kritik

Die negative Kritik am CAT fiel weniger zahlreich aus als die positive. Am Programmdesign wurde in erster Linie die zu kleine bzw. die wechselnde Schriftgröße der Texte beanstandet. Drei Personen bemängelten die Art des Feedbacks, da sie sich ihre eigenen Antworten merken mussten um sie mit der richtigen vergleichen zu können.

Auch in dieser Studie stand hinsichtlich der Methode vor allem die Trainingsintensität in der Kritik. Zehn Probanden, die das gesamte CAT absolviert hatten, fanden es entweder sehr lang oder äußerst anstrengend. Zudem wurde mehrfach erwähnt, dass im CAT sehr viel zu lesen war. Vier Teilnehmer des Theorietrainings kritisierten, dass das Programm zu theoretisch sei bzw. zu wenig praktische Anwendung ermögliche. Bei den Kulturbeschreibungen wurde beanstandet, dass man sich die Charakteristika nicht habe merken können. Dass es schwierig gewesen sei, Verhaltensvorhersagen zu treffen wurde viermal in der Erfahrungsbedingung erwähnt. Man habe nicht gewusst, wie spezifisch die Vorhersagen sein sollten oder in welche Richtung das Gespräch gehen würde.

Zu den Inhalten und den Lerneffekten äußerten sich nur wenige Versuchspersonen negativ. Am häufigsten wurden die kulturallgemeine Thematik bzw. die synthetischen Kulturen genannt und dass nichts Konkretes über existierende Kulturen gelernt wurde. Eine Person erwähnte, es sei zwar ein Bewusstsein für die Thematik geschaffen worden, aber konkrete Handlungsstrategien im Umgang mit fremden Kulturen würden fehlen.

Anregungen und Verbesserungsvorschläge

Insgesamt haben die Teilnehmer nicht viele Anregungen und Verbesserungsvorschläge zur Optimierung des Trainings gemacht. Außerdem handelte es sich dabei meistens um Schlussfolgerungen aus den Kritikpunkten, welche die Teilnehmer zuvor genannt haben. Dennoch werden einige Punkte aufgeführt, die von mehreren Probanden angemerkt wurden.

Zwei Probanden schlugen vor, zu ändern, dass man manchmal nur durch den ‚Beenden‘-Button zur nächsten Seite gelangen könnte. Vier Teilnehmer des Theorietrainings würden das Programm gerne praktischer gestalten. Hierbei wurde angeregt, mehr Übungen oder Fallgeschichten wie die kritische Ereignisse des Perspektivenübernahmetests zu integrieren. Mehr Informationen zu realen Kulturen zu vermitteln bzw. Filme mit realen Kulturen darzubieten, wurde ebenfalls empfohlen.

3.4.4 Diskussion

Im Folgenden werden sowohl die wichtigsten Ergebnisse der zweiten Studie zusammengefasst und interpretiert, als auch die Evaluationsmethode diskutiert. Zudem erfolgt eine abschließende Würdigung des gesamten CAT aus der sich wiederum Implikationen für eine erneute Revision des Trainingsprogramms ableiten lassen.

Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten Ergebnisse

Die zweite formative Evaluationsstudie hat genauer untersucht, wie das gesamte CAT bei den Anwendern wirkt und welche Rollen hierbei die Erfahrungs- und Reflexionsphase sowie die Generalisierungsphase spielen. Die Ergebnisse werden in diesem Abschnitt – unterteilt nach den Wirkungen, der Akzeptanz und den Anmerkungen – erörtert.

Wirksamkeit des CAT

Die Wirkungsanalyse hat für die ganzheitliche Version des CAT hinsichtlich fünf der insgesamt acht Evaluationskriterien signifikante Effekte hervorgebracht. Erfreulicherweise wiesen diese gleichzeitig große Effektstärken auf, was eine Voraussetzung dafür ist, dass das Lernen

te auch über die Evaluationssituation hinaus in verändertem Denken und Verhalten der Teilnehmer evident wird. Die Teilnahme am CAT führt zu einer Erweiterung des interkulturellen und intereuropäischen Bewusstseins, einem gesteigerten Interesse an interkultureller Kommunikation, zu verbesserter Perspektivenübernahmefähigkeit sowie zu einer Abnahme von Ethnozentrismus. Zudem ist es sehr wahrscheinlich, dass Lernende nach dem Training eine verringerte Angst/Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen aufweisen. Keine Effekte zeigen sich hingegen bezüglich der Selbstbeurteilung der eigenen interkulturellen Kommunikationskompetenzen sowie der Einstellung gegenüber kultureller Diversität. Die Teilnehmer bestätigen weitgehend die Eignung des CAT, das interkulturelle Bewusstsein, die interkulturellen Kommunikationskompetenzen und das Interesse an interkultureller Kommunikation zu fördern. Der Nutzen zum Erlernen der interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten wird dabei am geringsten beurteilt, was ebenfalls im Einklang mit der objektiven Wirkungsanalyse liegt, welche keinen signifikanten Lernzuwachs nachweisen konnte. Daneben fühlen sich die Teilnehmer ihren eigenen Angaben zufolge im Hinblick auf die interkulturelle Kommunikation nicht verunsichert, was ebenfalls im Einklang mit der objektiv gemessenen tendenziellen Verringerung von Angst/Unsicherheit steht.

Betrachtet man das Gesamttraining im direkten Vergleich mit seinen beiden Hälften, werden lediglich Unterschiede in der Veränderung des intereuropäischen Bewusstseins sowie des Ethnozentrismus deutlich. Nach der Erfahrungsphase verringert sich das intereuropäische Bewusstsein, während es nach dem Theorietraining und dem gesamten CAT wiederum ansteigt. Was den Ethnozentrismus betrifft, so zeigt sich nach der Erfahrungs- und Reflexionsphase zunächst keine Veränderung. Anders verhält es sich bei Teilnehmern, die das gesamte CAT oder nur die Theoriephase absolvieren. Sie weisen im Anschluss eine offenkundig verringerte ethnozentrische Sichtweise der Personenbeurteilung auf.

Den Ergebnissen nach zu urteilen, machte es bei keinem einzigen Evaluationskriterium einen Unterschied, ob die Teilnehmer das gesamte Training oder nur den Theorieteil absolviert hatten. Lediglich das Erfahrungstraining zeigt hinsichtlich der beiden genannten Lernziele und der Perspektivenübernahmefähigkeit schlechtere Wirksamkeit. Insgesamt ließen sich die Ergebnisse der ersten Studie zum Erfahrungsteil zutreffend replizieren, obwohl der Erfahrungsteil in der zweiten Studie um zwei Videofilme gekürzt und um die Selbstreflexion ergänzt wurde. Auch in der zweiten Studie zeigten die Teilnehmer nach der Erfahrungsphase ein höheres interkulturelles Bewusstsein sowie eine geringere Befürwortung von Multikulturalität. Zudem hielten sie die kulturellen Unterschiede innerhalb Europas nach dem Erfahrungstraining für weniger bedeutend als zuvor. Dieses Kriterium wurde in der ersten Studie noch nicht erfasst. Der Effekt lässt sich jedoch erklären. Die Teilnehmer werden in den Videofilmen mit gegensätzlichen und überzeichneten Kulturen konfrontiert. Möglicherweise stellen sie in der Reflexionsphase, in der sie reale Beispiele für die in den Filmen gezeigten

Konflikte finden sollten, fest, dass sie Missverständnisse in dem Ausmaß zuvor noch nicht erlebt haben. Beim Gedanken an europäische Kulturen kommt es möglicherweise zu Kontrasteffekten zwischen den synthetischen und den europäischen Kulturen (vgl. Bless & Schwarz, 1998; Fiedler & Bless, 2003): Im Vergleich mit den extrem unterschiedlichen synthetischen Kulturen erscheinen die europäischen Kulturen einander ähnlicher. Zudem wird möglicherweise angenommen, europäische Kulturen böten weniger Konfliktpotential. In den anderen Trainingsversionen zeigt sich die gegenteilige Wirkung, eine Steigerung des intereuropäischen Bewusstseins, da in der Generalisierungsphase Unterschiede innerhalb Europas vor allem durch das Europaspiel deutlich wurden. In der Theoriebedingung fällt dieser Effekt am größten aus, da aufgrund der fehlenden synthetischen Kulturen keine Kontrasteffekte entstehen konnten.

Werden die Teilnehmerbeurteilungen der drei Trainingsarten einander gegenübergestellt, zeigt sich ein etwas anderes Bild als beim objektiven Vergleich. Die Lerner befinden sowohl das Gesamttraining als auch das reine Theorietraining hinsichtlich der drei Lernziele – Sensibilisierung, Kompetenzvermittlung und Interessensteigerung – für wirkungsvoller als das Erfahrungstraining. Allerdings machen sie auch hier keinen Unterschied zwischen dem Gesamttraining und dem Theorieteil. Das Gleiche gilt für die Einschätzung der praktischen Relevanz.

Zusammenfassend wird aus der Evaluationsstudie ersichtlich, dass die Erfahrungs- und Reflexionsphase des ELC nicht ausreichen, um neben der interkulturellen Bewusstseinsförderung weitere positive Lerneffekte hervorzubringen. Ganz im Gegenteil scheint die Generalisierungsphase sogar notwendig zu sein, um mögliche negative Auswirkungen umzukehren und weitere positive Ergebnisse zu erzielen. Damit stellt sich die Frage, welchen Mehrwert die Erfahrungs- und Reflexionsphase überhaupt für die Trainingseffekte haben, wenn es den Evaluationsergebnissen zufolge scheinbar keinen Unterschied macht, ob das Training mit oder ohne diesen Teil absolviert wird. Fest steht, dass die Auseinandersetzung mit den Videofilmen im CAT den Lernenden authentische Kontexte bietet, anhand derer sie die Bedingungen und Konsequenzen interkultureller Kommunikation erleben können. Situieren Lernumgebungen in authentischen Kontexten wird in erster Linie zugesprochen, träges Wissen zu vermeiden, welches zwar im Lernfeld angeeignet wird, im Anwendungsfeld jedoch nicht umgesetzt werden kann (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999). Die Videofilme besitzen ferner eine Beispielfunktion, indem sie die Theorien über interkulturelle Interaktion durch konkrete Kommunikationssituationen veranschaulichen. Auch dies ermöglicht in erster Linie den Transfer des Gelernten (vgl. Kamhuber, 2000). Diese Evaluationsstudie hat jedoch nicht überprüft, ob die Probanden das Gelernte auch in realen Situationen anwenden. Ebenso wurden keine Langzeiteffekte erfasst, welche zeigen müssten, dass die Filme zu nachhaltigeren Lernerfolgen führen als eine theoretische Vermittlung der Inhalte.

Eine andere Erklärung für die ähnliche Wirksamkeit des Theorietrainings und des gesamten CAT könnte in der Charakteristik der Stichprobe liegen. Bei allen Probanden der zweiten Studie handelte es sich um Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer, bei den meisten um Psychologiestudenten. Diese Personengruppe ist aufgrund ihres Studiums sehr vertraut damit, sich theoretische Inhalte – speziell psychologische Konstrukte und Theorien – anzueignen. Eventuell macht es für diese Lernergruppe keinen großen Unterschied, ob sie die Lerninhalte eher durch abstrakte Vermittlung oder situativ durch explorierendes Lernen erwerben. Viele Forscher konstatieren, dass Menschen sehr verschiedene Lernstile bevorzugen und der Lernerfolg daher davon abhängt, wie die Instruktionsstrategie und der bevorzugte Lernstil zusammenpassen (z. B. Boström & Lassen; 2006; Fowler & Blohm, 2004; Kolb, 1984; Smith & Woody, 2000). Dass der Erfahrungsteil unverzichtbar ist, machen auch die Anregungen einiger Teilnehmer des Theorietrainings deutlich. Sie schlugen vor, das Programm durch Fallgeschichten praktischer zu gestalten. Somit gab es einige Teilnehmer, die im Theorieteil insbesondere den situativen Kontext der Videofilme vermisst haben.

Obwohl das CAT insbesondere für interkulturell unerfahrene Personen konzipiert wurde, konnte auch in dieser Studie nicht festgestellt werden, dass Probanden ohne Auslandserfahrung und mit nur geringem alltäglichen Kontakt zu fremden Kulturen, am besten von dem Training profitieren. War dies in der ersten Studie nicht weiter verwunderlich, da sich ohnehin nur wenige Effekte für den Erfahrungsteil zeigten, verwunderte der ausbleibende Zusammenhang in dieser zweiten Studie umso mehr. Eine plausible Erklärung liegt in einer ungenauen Operationalisierung der interkulturellen Erfahrung durch die Erfragung der Auslandserfahrung und des Kulturkontakts. Zudem ist interkulturelle Erfahrung wahrscheinlich kein valider Prädiktor für interkulturelle Sensibilität und Kompetenz und somit für einen geringeren Lernzuwachs im CAT.

Akzeptanz und Teilnehmerbeurteilung der Lernprozesse

Dass die Teilnehmer die Wirksamkeit des CAT sehr positiv beurteilten, wurde bereits erwähnt. Sie geht einher mit der Bestätigung einer hohen praktischen Relevanz der Inhalte des Gesamttrainings und des Theorieteils. Für deutlich weniger nützlich halten die Teilnehmer den Erfahrungsteil.

Wie bereits in der ersten Studie, erhielt das Programmdesign überaus gute Bewertungen. Erwartungsgemäß unterscheiden sich die drei Trainingsbedingungen dabei nicht nennenswert, da alle Programmteile auf den gleichen Gestaltungsgrundlagen basieren (Bildschirmgestaltung, Übersichtlichkeit, Bedienbarkeit etc.).

Bedeutsame Ungleichheiten weisen allerdings die affektiv-motivationalen Prozesse auf. Die Teilnehmer reagierten diesbezüglich schlechter auf das Gesamttraining als auf den Theo-

rieteil. Diese ist allerdings nahezu ausschließlich darauf zurückzuführen, dass die Probanden die Bearbeitung des gesamten CAT stärker anstrengt, als wenn sie nur eine Hälfte des Trainings absolvieren. In Anbetracht der Tatsache, dass das Gesamttraining nahezu doppelt so lang ist wie die einzelnen Hälften, war dieser Effekt nur zu erwarten. Eher moderat wird die Schwierigkeit des CAT sowie die Unsicherheit und Befremdung während der Teilnahme (kognitive Prozesse) beurteilt, was von Seiten des Programms durchaus intendiert ist. Eine mittlere bis hohe Aufgabenschwierigkeit sowie eine gemäßigte Verunsicherung wirken motivierend auf die Teilnahme und führen somit zu einer gesteigerten Effektivität des Programms (vgl. Gudykunst, 1995, 1998; Locke & Latham, 2002).

Diskussion der Evaluationsmethode und Implikationen für die zweite Evaluationsstudie

Im Rahmen der Ergebnisdiskussion wurden bereits einige methodische Aspekte der Studie thematisiert. So wurde argumentiert, dass die fehlende Überlegenheit des Gesamttrainings im Vergleich zum Theorieteil auf die Studententstichprobe zurückzuführen ist. Die Randomisierung der drei Trainingsgruppen erwirkte ausgeglichene Teilstichproben als in der ersten Studie. Ein methodischer Nachteil, der mit der Probandengruppe zusammenhängt, könnte in der Motivation zur Teilnahme gelegen haben. Auch wenn mit dem CAT insgesamt sehr gute Lerneffekte erreicht wurden, so könnte sich die Tatsache, dass die Probanden nicht aufgrund einer in einem Lernbedarf begründeten Notwendigkeit an der Studie teilnahmen, negativ auf die Wirksamkeit des Trainings ausgewirkt haben. Vor allem deshalb wurde das Training abschließend im Rahmen einer Vorbereitung von Studenten auf einen Auslandsaufenthalt evaluiert.

Resümee über das CAT

Abschließend lässt sich sagen, dass das vollständige CAT die Eignung besitzt, verschiedene wünschenswerte Lerneffekte hervorzubringen, und von den Lernenden sehr gut angenommen wird. Somit stellt es eine vielversprechende Methode des selbstgesteuerten, interkulturellen Lernens dar. Obwohl die Zielgruppe des Trainings eigentlich Personen mit geringer bis gar keiner Erfahrung mit interkultureller Kommunikation sind, hat sich doch herausgestellt, dass das Training auch bei solchen Personen Wirkung zeigt, die bereits für zwei oder mehrere Monate im Ausland gelebt haben oder im regelmäßigen Kontakt zu Personen aus fremden Kulturen stehen. Somit können auch erfahrene Personen zur Zielgruppe des CAT gehören. Möglicherweise kann die Zielgruppe sogar in Anlehnung an Hofstede et al. (2002) um alle Personen erweitert werden, die in irgendeiner Weise Interesse an interkultureller Kommunikation haben – vorausgesetzt natürlich, sie stehen dem computerbasierten Lernen offen gegenüber.

3.4.5 Optimierung des CAT

Zur Optimierung des CAT wurden neben den Ergebnissen der Wirkungsanalyse die Kritiken und Anregungen der Anwender herangezogen. Wie schon in der ersten Studie, äußerten sie die meiste Kritik an der Trainingsintensität. Einigen Teilnehmern war das Gesamttraining zu lang, zu anstrengend oder zu textlastig. Zwar wurde der erste Teil bereits in einer ersten Überarbeitung gekürzt, gleichzeitig aber um die Selbstreflexions- sowie die Generalisierungs- und Anwendungsphase erweitert. Allerdings sollte nach der Reflexion eigentlich eine Pause von 15 Minuten vorgesehen, welche die wenigsten Teilnehmer jedoch nutzten. Sie zogen es vor, das Programm schnellstmöglich zu absolvieren. Die Ursache liegt wahrscheinlich in der mangelnden intrinsischen Motivation, sich mit dem CAT intensiv auseinanderzusetzen. Schließlich war der Anreiz zur Teilnahme monetärer Art war bzw. in dem Erhalt von Versuchspersonenstunden lag. Dass die Trainingsintensität des CAT zu hoch eingeschätzt wird, hängt somit wahrscheinlich mit der mangelnden Motivation und der nicht wahrgenommenen Pause zusammen. Dennoch galt es zu untersuchen, ob der Trainingsumfang reduziert werden konnte, ohne dass die Wirksamkeit des Trainings darunter leiden würde. Infolgedessen wurden im Theorieteil kleinere inhaltliche Wiederholungen eliminiert und das Wissen somit komprimierter vermittelt. Die Generalisierungs- und Anwendungsphase wurde inhaltlich gekürzt, indem zwei Themenblöcke – Kulturgebundenheit des Denkens und Handelns sowie Ethnozentrismus – zu einem zusammengefasst wurden. Dafür wurden insbesondere die Ausführungen zur Theorie der Kulturstandards gestrafft, weil mit dem Kulturmodell von Hofstede bereits ein Ansatz zur Beschreibung und zum Vergleich von Kulturen vorlag. Da die Auseinandersetzung mit den deutschen Kulturstandards zur Reflexion der Eigenkultur jedoch beibehalten werden sollten, fiel die Theorie der Kulturstandards nicht gänzlich weg, sondern wurde in die Ausführungen zu Kultur als Orientierungssystem integriert. Die Übung *Deutschland aus Sicht der synthetischen Kulturen* zum Thema Ethnozentrismus wurde aus der neuen Trainingsversion herausgenommen. Auf sie konnte am ehesten verzichtet werden: Sie verfolgt lediglich ein untergeordnetes Lernziel, insofern sie aufzeigen soll, dass auch die deutsche Kultur vor dem Hintergrund abweichender Wertvorstellungen kritisiert werden kann.

Auch der erste Teil des Trainings wurde gekürzt: Drei der sechs Fragen zur Reflexion über alle vier synthetischen Kulturen entfielen. Es handelte sich entweder um sehr leichte Fragen oder um solche, die die größten inhaltlichen Ähnlichkeiten zu den verbleibenden Fragen aufwiesen. Die Darstellung von nur vier der ursprünglich sechs Videofilme hat sich bewährt und wurde beibehalten.

Einige Kritiken und Verbesserungsvorschläge am Programmdesign ließen sich aufgrund der technischen Vorgaben des Autorensystems, mit dem das Training erstellt wurde, nicht umsetzen. So wurde beispielsweise die recht kleine Schriftgröße bemängelt. Sie war jedoch

durch Programmiersoftware voreingestellt und konnte nur bei einigen Textpassagen manuell vergrößert werden, was teilweise auch geschah. Dadurch kam es dann zu der vereinzelt Kritik an den sehr unterschiedlich großen Schrifttypen.

Weitere Verbesserungsvorschläge nannten bereits die Probanden der ersten Studie, weshalb sie an dieser Stelle nicht erneut aufgegriffen werden. Entweder konnten die Mängel aufgrund programmtechnischer Vorgaben nicht beseitigt werden oder sie wurden absichtlich und aus didaktischen Gründen nicht verändert.

3.5 Summative Evaluation des CAT

Nachdem das CAT wiederholt formativ evaluiert und optimiert wurde, erfolgte als Letztes die summative Evaluation. Die vorherige Studie offenbarte zwar eine sehr zufriedenstellende Wirkungsweise des Trainings, da es sich dabei jedoch um eine Laboruntersuchung handelte, sollte die abschließende Felduntersuchung weitere Erkenntnisse bringen.

3.5.1 Rahmenbedingungen und Fragestellung

Im Folgenden werden die wichtigen Rahmenbedingungen, Ziele und Hypothesen der abschließenden Studie beschrieben.

Rahmenbedingungen und Fragestellung

Das vorherrschende Interesse dieser abschließenden Evaluationsstudie lag in der Wirksamkeitsanalyse des gesamten, aber gekürzten CAT unter realen Anwendungsbedingungen. Es galt die Effektivität des CAT bei Lernenden zu untersuchen, die intrinsisch motiviert am Training teilnehmen. Daher wurde es als Bestandteil eines zweitägigen Workshops zur Vorbereitung von ERASMUS-Studenten auf einen mehrmonatigen Auslandsaufenthalt eingesetzt. Bei den Teilnehmern handelte es sich erneut um Studierende, sie stammten aber aus den verschiedensten Fachrichtungen und hatten sich zu dieser Veranstaltung eigeninitiativ angemeldet.

Es handelte sich analog zur ersten Studie um eine vergleichende Evaluation, bei der das CAT einem traditionellen Simulationsspiel mit Pedersens synthetischen Kulturen gegenübergestellt wurde. Die Studie dient somit der Beantwortung der Frage, ob die videovermittelte interkulturelle Erfahrung und die computergestützte Aneignung von Theoriewissen ebenso effektiv sind wie ein traditionelles Simulationsspiel. Um zu gewährleisten, dass mögliche Wirkungsunterschiede auf die Methode und nicht etwa auf abweichende Inhalte der Trainings zurückzuführen waren, wurde das Simulationsspiel inhaltlich an das CAT angepasst. Insbesondere im Debriefing erarbeiteten die Teilnehmer ähnliches Wissen wie in der Generalisierungsphase des CAT.

Evaluationskriterien und Hypothesen zu den Trainingseffekten

Da beide Trainings in einen übergeordneten Workshop eingebettet waren, musste darauf geachtet werden, dass der Gesamttablauf nicht zu sehr durch die Datenerhebung gestört wurde. Deshalb konnten nicht die gleichen Evaluationskriterien erhoben werden wie in der zweiten

Studie. Insbesondere die Teilnehmerbeurteilung wurde stark reduziert; sie versprach den geringsten Erkenntnisgewinn.

Die verbleibenden objektiv erhobenen Evaluationskriterien entstammen unverändert der zweiten Studie. Hierzu gehörte zunächst die Erfassung des interkulturellen und intereuropäischen Bewusstseins. Die Selbstbeurteilung der interkulturellen Kommunikationskompetenzen wurde nicht weiter verfolgt, da diesbezüglich weder in der ersten noch in der zweiten Studie eine Wirkung des CAT zu verzeichnen war. Ferner wurde das Interesse an interkultureller Kommunikation bei der Stichprobe der ERASMUS-Studenten nicht mehr untersucht, obwohl die Laboruntersuchung positive Effekte hinsichtlich dieses Kriteriums aufgedeckt hat. Von den zukünftigen Auslandsstudenten war zu erwarten, dass sie bereits ein außerordentliches – durch eine Trainingsmaßnahme kaum zu steigerndes – Interesse am interkulturellen Austausch mitbringen, schließlich haben sie sich aus eigener Initiative für einen Auslandsaufenthalt beworben und sich zudem freiwillig zum Vorbereitungsseminar angemeldet. Die interkulturelle Perspektivenübernahmefähigkeit konnte nicht überprüft werden, da die – sowohl kognitiv als auch zeitlich – sehr aufwendige Erhebungsmethode den Trainingsprozess zu stark gestört hätte. Die Befürwortung kultureller Diversität, die ethnozentrische Einstellung sowie Angst/Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen interessierten hingegen auch weiterhin, obwohl sich in der letzten Untersuchung mit Ausnahme des Ethnozentrismus keine bedeutsame Veränderung dieser Kriterien abzeichnete. Allerdings sind die Trainingsinhalte für Teilnehmer, die sich mehr oder weniger unmittelbar vor einem Auslandsaufenthalt befinden, ungemein bedeutsam. Die in den Videofilmen dargestellten interkulturellen Missverständnisse könnten für die Auslandsstudenten schon bald Realität sein, indem sie mit fremden Orientierungssystemen, Ethnozentrismus und Kommunikationsprobleme konfrontiert werden. Es ist daher denkbar, dass die Teilnehmer die Inhalte systematischer und elaborierter verarbeiten (vgl. Petty & Wegener, 1999; Chen & Chaiken, 1999) und das Training somit auch die kognitiven Einstellungen und die Unsicherheit im Hinblick auf den bevorstehenden interkulturellen Überschneidungssituationen verändert. Insbesondere die Generalisierungsphase trägt jedoch Sorge dafür, dass die Veränderungen positiv ausfallen, d. h. zu einer gesteigerten Befürwortung kultureller Diversität und verminderten Ethnozentrismus und Angst/Unsicherheit führen.

Hypothesen über die Trainingseffekte des CAT

Die verbleibenden Hypothesen über die Effektivität des CAT entsprachen somit denen der zweiten Studie:

Hypothesen H 1 – H 3:

Die Bearbeitung des gesamten Trainings führt zu einer Steigerung des interkulturellem (H 1) und des intereuropäischem Bewusstseins (H 2) sowie einer Steigerung der Befürwortung kultureller Diversität (H 3).

Hypothesen H 4 & H 5:

Die Bearbeitung des gesamten Trainings führt zu einer Verringerung von Ethnozentrismus (H 4) sowie von Angst/Unsicherheit (H 5).

Vergleichende Hypothesen zu den Trainingseffekten des CAT und des Simulationsspiels

Die Hypothesen zum Vergleich des CAT mit dem Simulationsspiel wurden analog zu denen der ersten Evaluationsstudie ungerichtet formuliert, da auch in dieser Untersuchung wieder a priori keine Vermutungen über die Effektstärken der Trainingsbedingungen angestellt werden konnten. Sie lauten:

Hypothesen H 5.1 – H 5.5:

Die Bearbeitung des CAT führt im Vergleich zum herkömmlichen Simulationsspiel zu unterschiedlich ausgeprägten Trainingseffekten in Bezug auf das interkulturelle Bewusstsein (H 5.1), das intereuropäische Bewusstsein (H 5.2), die Befürwortung kultureller Diversität (H 5.3) den Ethnozentrismus (H 5.4) sowie die Angst/Unsicherheit (H 5.5).

3.5.2 Methode

Die Felduntersuchung erforderte nur wenige Veränderungen der Evaluationsmethode im Vergleich zu den vorangegangenen Studien. Ein wichtiger Aspekt bestand darin, den allgemeinen Ablauf des Workshops durch die Datenerhebung vor und nach den beiden Trainingsbedingungen nicht zu stark zu stören.

Operationalisierung der Evaluationskriterien

Die Operationalisierung der Evaluationskriterien wurde nur geringfügig verändert. Zur Erhebung der verbleibenden objektiven Evaluationskriterien (interkulturelles und intereuropäisches Bewusstsein, Befürwortung kultureller Diversität, Ethnozentrismus, Angst/Unsicherheit) wurden die gleichen Skalen wie in der zweiten Studie herangezogen.

Die Teilnehmerbeurteilung des Trainings erfolgte nur durch die Items, von denen der höchste Informationsgewinn zu erwarten war. Zum Programmdesign wurden in dieser Studie keine Fragen mehr gestellt, da sich in den letzten beiden Studien gezeigt hatte, dass es durch-

gehend sehr gut akzeptiert wurde. Eine Beurteilung dieses Aspektes würde vermutlich zu keinen neuen Ergebnissen führen, schließlich ist kaum anzunehmen, dass ERASMUS-Studenten darüber anders beurteilen als Psychologiestudenten. Zur Erfassung der Relevanz der Inhalte dienen nur noch drei der Items aus den vorherigen Studien. Die Reliabilität der gesamten Relevanzskala ist insgesamt sehr hoch, so dass es zulässig war, die Skala um einige Items zu kürzen. Hierbei wurde auch weiterhin gefragt, ob die Teilnehmer durch das CAT bzw. die Kontrollbedingung Erkenntnisse gewonnen haben, die auch im realen Leben von Bedeutung sind. Wie sinnvoll das CAT bzw. das Simulationsspiel für die Weiterbildung ist und ob die Teilnahme an dem Training lohnend war, sollten die Teilnehmer ebenfalls angeben. Im Zusammenhang mit den Lernprozessen interessierten lediglich die beiden motivationalen Aspekte: ob die Teilnahme anstrengend war und ob sie Spaß gemacht hat. Da in der interkulturellen Bewusstseinsförderung das wichtigste Lernziel des Trainings besteht, wurde die Effektivität hinsichtlich dieses Kriteriums anhand von drei der insgesamt vier Items erfasst. Die Probanden sollten beurteilen, ob sie gelernt hätten, dass es zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen Unterschiede in ihren Verhaltens- und Denkweisen geben kann; ferner, ob sie das Trainingsmodul sensibler für den Einfluss gemacht hätte, den Kultur auf den Menschen nimmt und ob das Training gezeigt hat, dass es schwierig sein kann, Personen mit einem fremdkulturellen Hintergrund richtig einzuschätzen.

Wie in den anderen Studien hatten die Teilnehmer am Ende die Gelegenheit, sich in eigenen Worten zum Training zu äußern. Da sich jedoch in den beiden vergangenen Studien die Kritik am CAT bereits sehr ähnelte, war durch die Äußerungen der ERASMUS-Studenten kein weiterer Erkenntnisgewinn für die Optimierung des Programms zu erwarten. Somit diente die Option zur Meinungsäußerung lediglich dazu, einem möglichen Bedürfnis der Teilnehmer entgegenzukommen.

Evaluationsdesign

Das Evaluationsdesign der dritten Studie ähnelte dem der ersten. Das CAT sowie das Simulationsspiel bilden die unabhängige Variablen *Trainingsbedingung*. Die Trainingseffekte – erhoben durch das Pre-Posttest-Design – waren die abhängigen Variablen. Somit erzeugte der Messzeitpunkt abermals die zweite unabhängige Variable. Folglich ergab sich ein 2x2-Design. Die Teilnehmerbeurteilung erfolgte wieder nur im Nachtest, dementsprechend resultierte hier ein 1x2-Design (→ Tab. 21).

Tabelle 21: Tabellarische Darstellung des Evaluationsdesigns der dritten Evaluationsstudie

UV 1: Messzeitpunkt	Vortest	Nachtest
UV 2: Trainingsbed.		
Culture Awareness Training	Trainingseffekte	Trainingseffekte Bewertung durch TN
Simulationsspiel	Trainingseffekte	Trainingseffekte Bewertung durch TN

Datenerhebung

Die Datenerhebung zur Evaluation fand vor bzw. während des zweitägigen *ERASMUS-Outgoing-Workshop 2006* statt. Sie verlief ähnlich wie in der ersten Studie: Der Evaluation dienten nahezu die gleichen Materialien und auch der Ablauf gestaltete sich ähnlich.

Teilnehmer

An der Studie nahmen insgesamt 46 Teilnehmer teil. Hierbei handelte es sich, wie genannt, um Studenten, die sich zum Workshop angemeldet hatten, um sich auf ihr bevorstehendes innereuropäisches Auslandsstudium vorzubereiten. 24 Personen wurden der Vergleichsbedingung und 22 dem CAT zugeordnet. Der Frauenanteil lag mit 36 Personen bei 78.3 %. Die Teilnehmer waren durchschnittlich 22.02 Jahre alt ($SD = 1.097$) und besuchten im Mittel das fünfte Semester ($SD = 1.919$). Alle Teilnehmer besaßen die deutsche Staatsbürgerschaft. 20 der Probanden wiesen bereits Auslandserfahrung auf. Das Ausmaß an regelmäßigen Kontakten zu fremdkulturelle Personen gaben sie mit durchschnittlich 4.8 an ($SD = 1.687$).

Evaluations- und Trainingsablauf

Um handhabbare Gruppengrößen zu erhalten, wurde der Workshop in je zwei Parallelgruppen an zwei aufeinander folgenden Wochenenden abgehalten. Die 46 Teilnehmer verteilten sich demnach auf vier Trainingsgruppen mit je elf bis zwölf Personen. Zwei Gruppen absolvierten das CAT, die anderen beiden das Simulationsspiel. Der restliche Teil des Workshops war gleich. Die Zuteilung zu den Bedingungen konnte nicht vollständig randomisiert erfolgen, sie ergab sich einerseits durch die Entscheidung der Studenten, an welchem Wochenende sie teilnehmen wollten. Andererseits wurden die Teilnehmer nach ihrem zukünftigen Gastland den Gruppen zugeordnet.

Einige Tage vor dem Training erhielten die Teilnehmer den Vortest per E-Mail, mit der Aufforderung, ihn bis zum Trainingsbeginn zu bearbeiten. Diese Vorgehensweise ermöglichte die Ersparnis zeitlicher und kognitiver Ressourcen am Trainingstag.

Das CAT und das Simulationsspiel wurden als erste Trainingseinheit durchgeführt. Dies bot sich einerseits inhaltlich an, da der Prozess des interkulturellen Lernens einigen Wissenschaftlern zufolge generell mit einer interkulturellen Erfahrungssituation beginnen sollte (vgl. Pedersen & Ivey, 1996; Gudykunst, 1998; Bhawuk & Trianis, 1996b); andererseits durfte zwischen dem Vortest und dem Treatment keine weitere Intervention stattfinden, um die Veränderungen auf das CAT bzw. das Simulationsspiel zurückführen zu können. Das CAT bzw. Simulationsspiel folgte auf eine etwa einstündige allgemeine Einführung in den Workshop. Die Bearbeitung des CAT dauerte durchschnittlich 84,41 Minuten – ohne Berücksichtigung des Kartenspiels. Auch hier variierte die Beschäftigungsdauer sehr stark ($SD = 14,76$). Unmittelbar nach dem Training füllten die Teilnehmer den Nachtest aus.

Das Simulationsspiel verlief etwas anders als in der ersten Studie, weshalb es an dieser Stelle kurz beschrieben wird. Es kamen nur zwei der vier synthetischen Kulturen zum Einsatz, die Homadis (hohe Machtdistanz) und die Maskulis (hohe Maskulinität). Die Teilnehmer wurden einer von zwei Trainingsgruppen zugeteilt, so dass je sechs Personen eine Kultur darstellten. Zum Einüben der Rollen lagen ihnen die Kulturprofile der Homadi- und der Makulikultur in schriftlicher Form vor. Im Rollenspiel bestand die Aufgabe der Teilnehmer darin, gemeinsam mit den Personen aus der anderen Kultur eine Brücke über einen Fluss zu planen und ein Modell davon zu bauen. Die Maskulis waren hierbei Ingenieure, die Mitglieder der anderen Kultur waren Ureinwohner eines fiktiven Landes, in welchem die Brücke gebaut werden sollte. Um den Simulationscharakter herauszustellen und die Brückenbauaufgabe in einen Kontext einzubetten, wurde vorgegeben, es bedürfe einer Brücke, um Felder zu erreichen, die außerhalb der Stadt auf der anderen Seite eines Flusses liegen.

Nachdem die Teilnehmer sich anhand der Kulturprofile in ihre Rollen eingefunden hatten, erhielten sie 15 Minuten Zeit, aus verschiedenen Hilfsmitteln eine Brücke zu errichten⁵⁹. Danach verließen sie ihre Rollen und es begann eine fünfzehnminütige Reflexion über den Verlauf der Simulation, in Form einer Gruppendiskussion. Wie auch in der Reflexionsphase des CAT reflektierten die Teilnehmer zunächst über die Geschehnisse und setzten sich dann mit ihren Gedanken und Gefühlen während der Interaktion auseinander.

Nach der Reflexion folgte die Generalisierungsphase, in der allgemeine Konzepte und Theorien zu Kultur und interkultureller Kommunikation in Kleingruppen erarbeitet wurden. Zunächst ging es um den Kulturbegriff, allerdings gab es hierbei eine inhaltliche Abweichung zum CAT: Die Auseinandersetzung mit dem Thema Kultur verzichtete auf die Darstellung des Kulturmodells von Hofstede. Dennoch ähnelten sich die Inhalte der Generalisierungsphase zwischen CAT und Simulationsspiel. Beide Trainingsversionen beinhalteten die Verschiedenheit und Komplexität von Kultur und thematisierten, dass kulturelle Unterschiede sehr

⁵⁹ Die Kulturprofile und die Rollenspielinstruktionen befinden sich im Anhang.

subtil sind und zu Missverständnissen führen können. Zur Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff sollten die Teilnehmer zunächst aufschreiben, was sie unter Kultur verstehen. Diese Vorstellungen diskutierten sie anschließend in einer geleiteten Diskussion. Es folgte eine Beschäftigung mit der Metapher von der Kultur als Eisberg. Sie vermittelt, dass der meiste Teil von dem, was Kultur ausmacht – z. B. die subtilen Werte- und Normensysteme und das kulturelle Orientierungssystem – nicht sichtbar ist sondern verborgen bleibt. Nur ein kleiner Teil der kulturellen Prägung – z. B. Kleidung, Bräuche, Sprache oder ähnliches – sind direkt ersichtlich. Die Erarbeitung der Metapher erfolgte anhand einer querschnittlichen Darstellung von einem Eisberg, der nur zu einem Drittel aus dem Wasser ragt. Die zuvor diskutierten Aspekte von Kultur wurden diesem Modell zugeordnet. Je nachdem, ob das Merkmal sichtbar bzw. direkt erfahrbar war oder nicht, wurde es oberhalb oder unterhalb der Wasseroberfläche aufgeklebt. Auch Ethnozentrismus wurde anhand einer Metapher – Kultur als Brille, durch die man die Welt wahrnimmt – ausführlich interpretiert und erläutert. Ein weiteres Thema, das in beiden Trainings behandelt wurde, bestand in der Beschäftigung mit der Eigenkultur. Hierfür sollten die Teilnehmer zunächst in Kleingruppen anhand von positiven als auch negativen Eigenschaften festhalten, was für sie typisch deutsch ist. Die Ergebnisse wurden zusammengetragen und anhand von Leitfragen diskutiert. Erörtert wurde unter anderem, wie diese entworfene Nationalkultur auf Teilnehmer anderer Kulturen wirken und bei welchen Aspekten es im interkulturellen Kontakt zu Schwierigkeiten kommen könnte. Anschließend stellte ein Trainingsleiter die deutschen Kulturstandards und wie Alexander Thomas diese erfasst hat vor. Den Abschluss des Simulationsspiels bildete eine Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte. Dieses allgemeine Fazit enthielt ähnliche Hinweise zur interkulturellen Kommunikation wie das des CAT. Nach dem Fazit bearbeiteten die Teilnehmer einige Minuten den Nachtest. Insgesamt nahm die Trainings- und Evaluationszeit etwa zwei Stunden in Anspruch.

3.5.3 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden nach einer Analyse der Stichprobengleichheit die Ergebnisse der summativen Evaluation dargestellt. Eine erneute Skalenanalyse fand in dieser Studie nicht statt, da keine neuen Skalen entwickelt wurden und eine Untersuchung bereits in der zweiten Studie mit einer wesentlich größeren Stichprobe von 134 Personen erfolgte.

Analyse der stichprobenbeschreibenden Variablen

Als erstes war zu überprüfen, ob sich die Teilnehmergruppen der beiden Trainingsbedingungen in den stichprobenbeschreibenden Kriterien signifikant voneinander unterscheiden, da

eine zufällige Zuweisung zu den Gruppen bzw. ein Matching der Probanden bezüglich ihrer Eigenschaften nur eingeschränkt möglich war. Trotz der fehlenden Randomisierung haben weder der multivariate noch die univariaten Tests der ANOVA bedeutsame Stichprobenunterschiede hinsichtlich der Evaluationskriterien im Vortest aufgedeckt ($F(5/40) = 0.80, p < 1, ns$; univariate Tests → Anhang G, Tab 61). Auch die Mann-Whitney-Tests zum Vergleich des Alters ($Z = -1.95, p < 1, ns$) und des Semesters der Probanden ($Z = -1.97, p < 1, ns$), die Chi²-Tests zur Untersuchung der Geschlechterverteilung ($\chi^2(1) = 0.20, p < 1, ns$) und der Anzahl an Personen mit Auslandserfahrung ($\chi^2(1) = 1.78, p < 1, ns$) sowie der T-Test zur Überprüfung des Kulturkontaktes ($T(43) = 0.25, p < 1, ns$) machen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Trainingsgruppen deutlich.

Der mögliche Einfluss der Auslandserfahrung und des interkulturellen Kontaktes auf die Trainingswirksamkeit wurde für jede Bedingung getrennt anhand von zwei MANOVA überprüft. Aber die multivariaten Tests der Innersubjekteffekte wiesen weder für das CAT (Auslandserfahrung: $F(5/15) = 0.46, p < 1, ns$; Kulturkontakt: $F(5/15) = 1.22, p < 1, ns$) noch das Simulationsspiel (Auslandserfahrung: $F(5/17) = 2.55, p < 1, ns$; Kulturkontakt: $F(5/17) = 1.10, p < 1, ns$) signifikante Interaktionen mit den Trainingseffekten auf. Somit wurden auch die univariaten Teststatistiken in dieser Hinsicht nicht näher betrachtet. Die vollständigen Ergebnisse der MANOVA für das CAT sind in den Tabellen 62 bis 64 im Anhang G aufgeführt, die des Simulationsspiels befinden sich in den Tabellen 65 bis 67. Aufgrund des statistisch unbedeutsamen Einflusses der Personenvariablen blieben diese bei den weiteren Datenauswertungen unberücksichtigt.

Wirksamkeiten des CAT und des Simulationsspiels

Die Wirkungsanalyse des CAT erfolgte zunächst anhand der Testung der Hypothesen H1 - H5, ohne die Vergleichsbedingung dabei zu berücksichtigen. Das Simulationsspiel wurde ebenfalls unabhängig vom CAT überprüft, auch wenn hierfür keine Hypothesen formuliert wurden. Folglich waren die beiden Trainingsbedingungen erst einmal unabhängig voneinander durch die Berechnung von zwei getrennten einfaktoriellen MANOVA zu untersuchen. Die deskriptiven Statistiken der sind in Tabelle 22 abgebildet.

Tabelle 22: Deskriptive Statistiken der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des CAT und des Simulationsspiels

Evaluationskriterium	Messzeitpunkt	CAT			Simulationsspiel		
		M	SD	n	M	SD	n
Interkulturelles Bewusstsein	Vortest	5.23	0.535	22	5.13	0.636	24
	Nachtest	5.84	0.571	22	5.67	0.682	24
Intereuropäisches Bewusstsein	Vortest	5.05	0.867	22	4.56	0.946	24
	Nachtest	4.74	1.088	22	4.46	0.728	24
Wertschätzung kultureller Diversität	Vortest	4.88	0.790	22	4.83	0.707	24
	Nachtest	4.85	0.873	22	4.66	0.587	24
Ethnozentrismus	Vortest	4.57	0.718	22	4.55	0.735	24
	Nachtest	4.40	0.788	22	4.68	0.601	24
Angst/Unsicherheit	Vortest	3.50	0.676	22	3.45	0.800	24
	Nachtest	3.32	0.488	22	3.34	0.717	24

Die multivariaten Vergleiche zwischen dem Vor- und dem Nachtest sind für das CAT ($F(5/17) = 8.48, p < .001$), aber auch für das Simulationsspiel ($F(5/19) = 5.66, p < .01$) hochsignifikant. Dementsprechend wurden im nächsten Schritt die univariaten Tests betrachtet. Im CAT zeigt sich mit $F(1/21) = 19.30$ und $p < .001$ eine hochsignifikante Steigerung des interkulturellen Bewusstseins. Es handelt sich hierbei mit $\eta^2 = .479$ um einen sehr großen Effekt. Allerdings ergab sich ansonsten keine signifikante Veränderung der Kriterien (\rightarrow Tab. 23). Somit konnte nur die erste Hypothese für das CAT bestätigt werden.

Im Simulationsspiel ergab sich mit $F(1/23) = 32.95$ und $p < .001$ ebenfalls eine hochsignifikante Steigerung des interkulturellen Bewusstseins, die mit einer Effektstärke von $\eta^2 = .589$ ebenfalls beträchtlich ist. Daneben war eine Tendenz in Richtung einer signifikant verringerten Befürwortung kultureller Diversität ($F(1/23) = 3.91, p < .1$) sowie einer Steigerung des Ethnozentrismus festzustellen ($F(1/23) = 3.19, p < .1$). Tabelle 23 fasst die Ergebnisse des Simulationsspiels zusammen.

Tabelle 23: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der Trainingseffekte im CAT und im Simulationsspiel

Quelle	Kriterium	CAT						Simulationsspiel					
		SS	df	MS	F	η^2	p	SS	df	MS.	F	η^2	p
Messzeitpunkt	Interkult. Bewusstsein	3.990	1	3.990	19.30	.479	.000	3.440	1	3.440	32.95	.589	.000
	Intereurop. Bewusstsein	1.010	1	1.010	2.10	.091	.162	.113	1	0.113	0.68	.029	.418
	Kult. Diversität	.015	1	0.015	0.13	.006	.724	.333	1	0.333	3.91	.145	.060
	Ethnozentr.	.328	1	0.328	1.43	.064	.245	.188	1	0.188	3.19	.122	.087
	Angst/ Unsicherheit	.357	1	0.357	2.54	.108	.126	.142	1	0.142	2.56	.100	.123
Fehler	Interkult. Bewusstsein	4.341	21	0.207				2.401	23	0.104			
	Intereurop. Bewusstsein	10.101	21	0.481				3.831	23	0.167			
	Kult. Diversität	2.385	21	0.114				1.959	23	0.085			
	Ethnozentr.	4.812	21	0.229				1.353	23	0.059			
	Angst/Unsicherheit	2.951	21	0.141				1.271	23	0.055			

In den Abbildungen 20 und 21 werden die Trainingseffekte der beiden Trainingsbedingungen grafisch dargestellt.

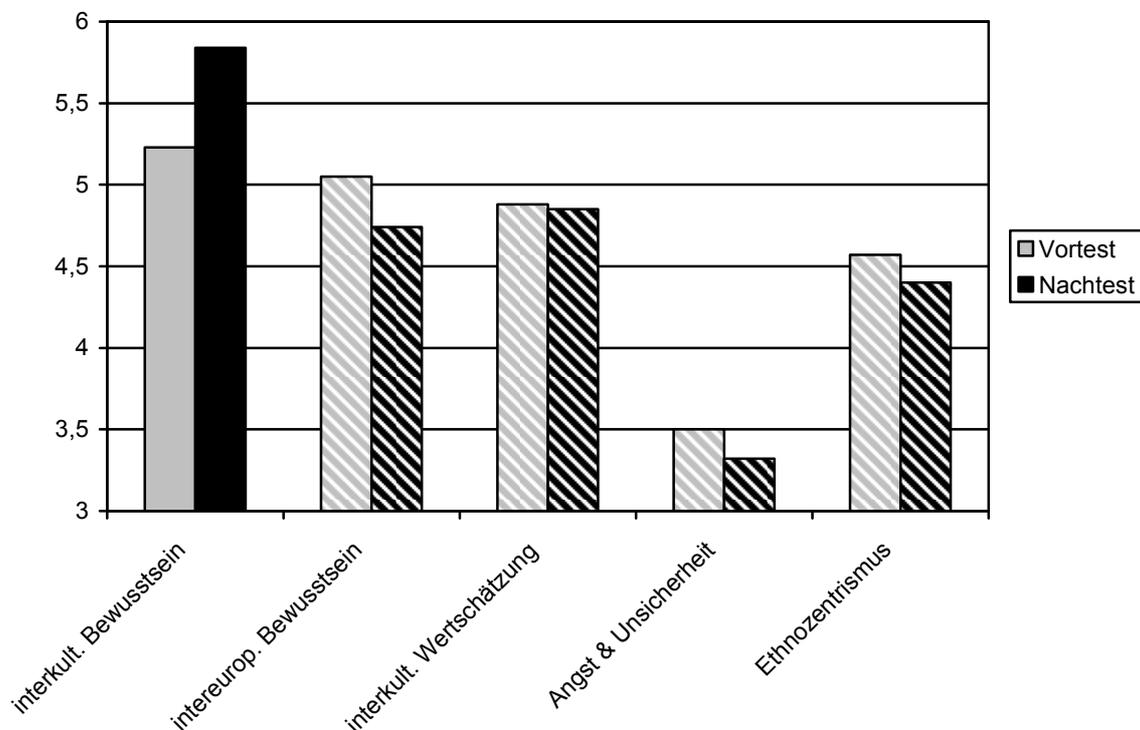


Abbildung 20: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des CAT

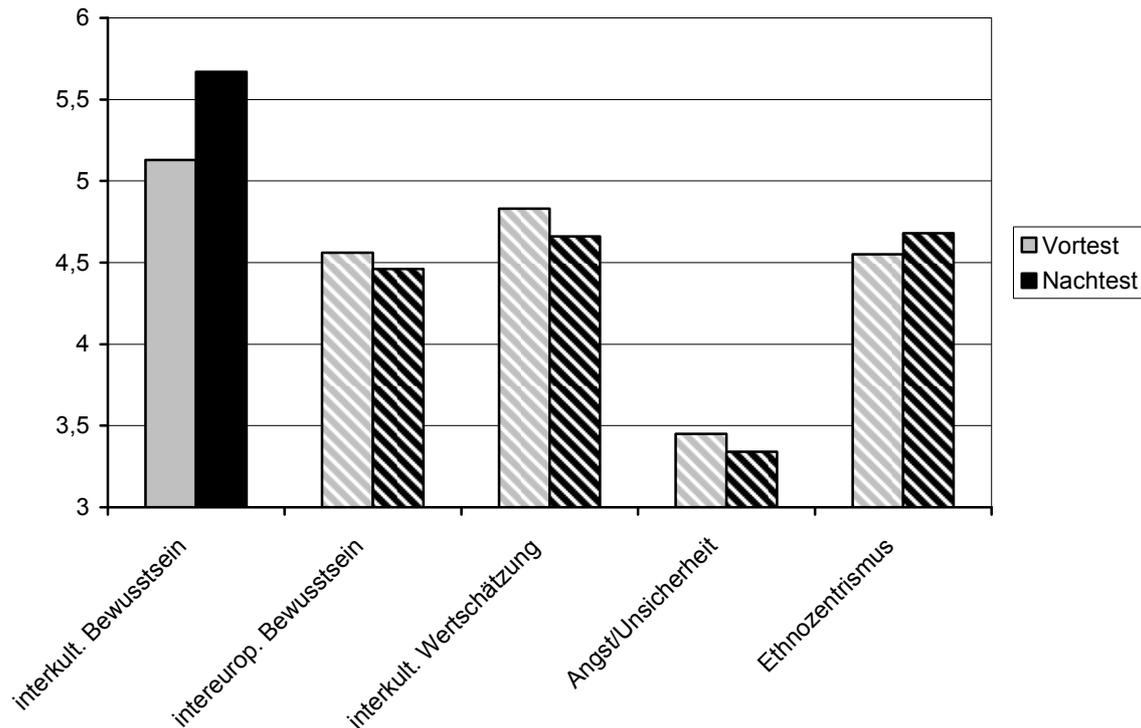


Abbildung 21: Mittelwerte der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest des Simulationsspiels

Vergleich der Wirksamkeit des CAT und des Simulationsspiels

Mittels einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde überprüft, ob sich die Effektgrößen zwischen den beiden Trainingmethoden bedeutungsvoll voneinander unterscheiden (Anhang G, Tab. 68-70). Dies hätte sich durch Interaktionen zwischen den Faktoren Messzeitpunkt und Trainingsbedingung herausgestellt. Jedoch ergaben sich weder beim multivariaten ($F(5/40) = 1.66, p < 1, ns$) noch bei den univariaten Tests statistisch bedeutsame Interaktionseffekte (\rightarrow Anhang G, Tab. 70). Lediglich die Veränderung des Ethnozentrismus unterschied sich zwischen den beiden Trainingsbedingungen mit $F(1/44) = 3.63$ und $p < .1$ tendenziell. In der Simulationsspielbedingung vergrößert sich der Ethnozentrismus tendenziell, während dies in der CAT-Bedingung nicht der Fall ist.

Akzeptanz des Trainings und Teilnehmerbeurteilung des Lernprozesses und -erfolgs

Die Akzeptanz des Trainings und die Teilnehmerbeurteilung der Lernprozesse und des Lernerfolgs wurden in dieser dritten Studie sehr komprimiert erfasst (\rightarrow Abschnitt 3.5.2). Die Ska-

leneliabilitäten liegen zwischen $\alpha = .868$ und $\alpha = .583$. Wie die Bewertungen in den beiden Bedingungen ausfallen, fasst Tabelle 24 zusammen.⁶⁰

Tabelle 24: Deskriptive Statistiken der Akzeptanz der Inhalte des CAT und des Simulationsspiels

Evaluationskriterium	CAT			Simulationsspiel		
	M	SD	n	M	SD	n
Praktische Relevanz	5.45	0.709	22	5,40	1.128	21
Motivationale Prozesse	4.93	1.158	21	5.60	1.068	22
Interkulturelles Bewusstsein	5.74	0.682	22	5.37	0.977	21

Die Teilnehmer schätzten die inhaltliche Relevanz des CAT mit durchschnittlich $M = 5.45$ ($SD = 0.705$) verhältnismäßig hoch, ebenso wie die Eignung des Trainings zur interkulturellen Bewusstseinsförderung ($M = 5.45$; $SD = 0.682$). Die motivierende Funktion des CAT wurde mit durchschnittlich $M = 4.93$ ($SD = 1.158$) zwar etwas geringer bewertet, sie liegt aber immer noch über dem Skalenmittel.

Ob die Teilnehmerbeurteilungen des CAT bedeutsam von denen des Simulationsspiels abweichen, wurde durch eine multivariate ANOVA kontrolliert. Der multivariate Test ergab in der Tat einen signifikanten Unterschied zwischen den Trainingsbedingungen ($F(3/39) = 3.23$, $p < .05$). Daher wurden die drei Bewertungskriterien anhand der univariaten Statistiken betrachtet, welche jedoch keine signifikanten Unterschiede aufzeigen (Relevanz: $F(1/41) = 0.04$, $p < 1$, *ns*; Bewusstsein: $F(1/41) = 2.17$, $p < 1$, *ns*). Lediglich bei den motivationalen Prozessen zeigte sich eine Tendenz in Richtung einer unterschiedlichen Beurteilung $F(1/41) = 4.73$, $p < 1$, *ns*). Betrachtet man die beiden Items dieser Skala einzeln, fällt – vergleichbar zu den letzten Studien – auf, dass der Unterschied darauf zurückgeht, dass das CAT für anstrengender befunden wird als das Simulationsspiel ($F(1/41) = 4.45$, $p < .05$), während beide Trainingsmethoden ungefähr gleich viel Spaß machen ($F(1/41) = 1.06$, $p < 1$, *ns*). Wie die Teilnehmer die beiden Trainingsbedingungen beurteilen, stellt die Abbildung 22 zusammenfassend dar.

⁶⁰ Im Simulationsspiel fehlen die Bewertungen dieser Items von drei Personen: Sie hatten die letzte Seite des Fragebogens übersehen.

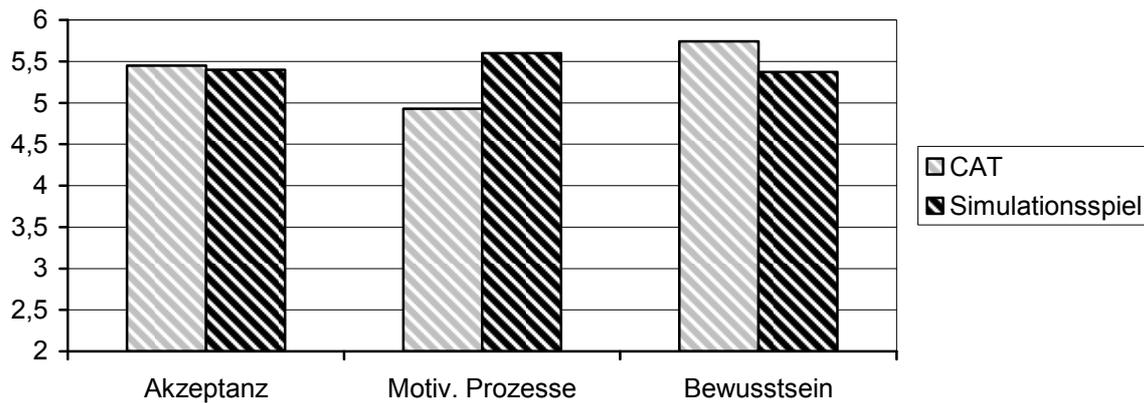


Abbildung 22: Mittelwerte der Teilnehmerbeurteilungen im CAT und im Simulationsspiel

3.5.4 Diskussion

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der dritten Studie zusammengefasst und diskutiert. Ferner erfolgt eine kritische Betrachtung des methodischen Vorgehens in der letzten Studie. Aus den Ergebnissen zum CAT und der Betrachtung der Evaluationsmethode werden Schlussfolgerungen für weitere Forschungsarbeiten abgeleitet.

Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten Ergebnisse

Die Ergebnisdiskussion geschieht unter theoretischen und methodischen Erwägungen und bezieht sich auf die Wirkungsweise des CAT, die Akzeptanz durch die Teilnehmer sowie deren subjektive Beurteilung des Trainings.

Wirksamkeit des CAT

In der dritten Evaluationsstudie hat sich lediglich die erste der insgesamt fünf Hypothesen zur Effektivität des CAT bestätigt. Die Studenten zeigten nach der Teilnahme ausschließlich ein gesteigertes interkulturelles Bewusstsein. Dieser Effekt spiegelt sich auch in der Teilnehmerbeurteilung wieder. Der Frage nach der Eignung des CAT zur interkulturellen Sensibilisierung wurde deutlich zugestimmt und fiel von allen Bewertungen am höchsten aus. Andererseits waren weder eine Sensibilisierung hinsichtlich der kulturellen Verschiedenheit von europäischen Ländern noch eine Steigerung der Befürwortung kultureller Diversität zu verzeichnen. Auch die erwartete Verringerung von Ethnozentrismus und von Angst und Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen ließ sich nicht nachweisen.

Allerdings blieben die Effekte nicht nur beim CAT sondern auch beim Simulationsspiel aus. Auch bei dieser Trainingsmethode zeigte sich lediglich eine bedeutsame interkulturelle Bewusstseinssteigerung der Teilnehmer. Zwar waren zwei marginale Effekte zu verzeichnen, die Befürwortung kultureller Diversität und der Ethnozentrismus verschlechterten sich tendenziell, dennoch bestätigt auch diese dritte Studie, dass die computerbasierte Trainingsmaßnahme im Großen und Ganzen ebenso wirksam ist wie das klassische Simulationsspiel: Der statistische Vergleich machte keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Trainingsversionen deutlich.

Wurden die Ergebnisse der Felduntersuchung und der zweiten Studie gegenübergestellt, zeigten sich sehr unterschiedliche Befunde. Zwar führte das CAT auch in der Laboruntersuchung zu keiner gesteigerten Befürwortung kultureller Diversität und nur zu einer marginalen Verringerung von Angst und Unsicherheit, doch wuchs das intereuropäische Bewusstsein der Teilnehmer, während ihr Ethnozentrismus abnahm. Die ausbleibende intereuropäische Bewusstseinssteigerung in der dritten Studie lässt sich nicht durch inhaltliche Veränderung bzw. Verkürzung des Trainings erklären, da das eigens zu diesem Zweck entwickelte Kartenspiel auch in der gekürzten Version beibehalten wurde. Eine Erklärung könnte jedoch in dem relativ hohen Ausgangswert des intereuropäischen Bewusstseins der ERASMUS-Studenten zu finden sein. Dieser lag durchschnittlich 0.7 Punkte über dem Ausgangswert der Psychologiestudenten in der zweiten Studie. Möglicherweise haben die ERASMUS-Studenten wegen ihres bereits vorhandenen hohen Bewusstseins in dieser Hinsicht nichts Neues dazugelernt. Eine andere Begründung wurde bereits in der Diskussion der Erfahrungsbedingung in der zweiten Studie genannt (→ Abschnitt 3.4.4). Möglicherweise kam es zu Kontrasteffekten, und die europäischen Kulturen erschienen im Vergleich zu den künstlichen Kulturen weniger divers. Diese Interpretation erklärt jedoch nicht, weshalb die Teilnehmer des gesamten CAT in der zweiten Studie sehr wohl ein gesteigertes Bewusstsein für europäische Unterschiede aufzeigten. Dieser Unterschied zwischen den beiden Studien könnte durch ein mögliches Reaktanzverhalten der ERASMUS-Studenten zu erklären sein, dass bei den Probanden der zweiten Studie aufgrund der mangelnden Relevanz der Inhalte nicht auftrat (vgl. Brehm, 1966; Wicklund, 1974). Die ERASMUS-Studenten könnten eine Art Abwehrhaltung eingenommen haben, die sich gegen die Feststellung richtet, dass die Unterschiede zwischen europäischen Ländern möglicherweise doch größer sind und damit höheres Problempotenzial besitzen als ursprünglich vermutet. Eine solche Erkenntnis würde zwangsläufig zu der Einsicht führen, dass der bevorstehende Auslandsaufenthalt schwieriger sein könnte als erwartet. Diese problematisierende Sichtweise wollten die Studenten möglicherweise vermeiden, insbesondere weil sie ihnen durch das Training und somit von außen auferlegt wurde (vgl. Wicklund, 1974).

Eine vermehrte multikulturelle Wertschätzung ließ sich auch in der formativen Evaluation nicht nachweisen. Dennoch galt es in der Feldstudie zu untersuchen, ob das Training diese Einstellungskomponente der interkulturellen Kompetenz beeinflusst, wenn die Trainingsinhalte für die Lernenden von unmittelbarer persönlicher Bedeutung sind. Scheinbar ist dieses jedoch nicht der Fall, was aber aufgrund des folgenden Argumentes nachvollziehbar ist. Die Aussagen zur Erhebung dieses Kriteriums erfragen in erster Linie, inwiefern der Proband seine eigene kulturelle Identität durch fremde Einflüsse im eigenen Land bedroht sieht. Dieser Aspekt ist für ERASMUS-Studenten, denen ein Auslandsstudium bevorsteht, jedoch nicht bedeutsamer als für andere Personen. Verwunderlich ist hierbei nur, dass die ERASMUS-Studenten nach dem Simulationsspiel eine tendenziell ablehnende Haltung gegenüber kultureller Diversität aufwiesen.

Auch der fehlende Rückgang von Ethnozentrismus, welcher in der zweiten, aber nicht in der dritten Studie nachzuweisen war, fiel auf. Da die beiden Stichproben hinsichtlich der Vortestwerte kaum voneinander abwichen, liegt die Vermutung nahe, dass für die geringere Effektstärke in der dritten Studie die inhaltliche Verkürzung des CAT verantwortlich ist. Die Themenblöcke zur Kulturgebundenheit des Denkens und Handelns sowie zum Ethnozentrismus wurden in der Revision des CAT stark gekürzt und zu einem einzigen inhaltlichen Abschnitt zusammengefasst. Hierbei fiel unter anderem die Übung *Deutschland aus Sicht der synthetischen Kulturen* weg, welche zum Ziel hatte, ethnozentrische Denk- und Urteilweisen offen zu legen. Möglicherweise führte das zum Ausbleiben des Lerneffektes.

Dass sich Angst und Unsicherheit nicht verringerten, steht in keinem besonders großen Widerspruch zur zweiten Studie. Die Effektstärke fiel in der dritten Studie sogar noch größer aus als in der zweiten, obwohl der Effekt aufgrund der größeren Stichprobe nur in dieser Studie marginal signifikant ist.

Abschließend wird noch eine mögliche Erklärung für die mangelnde Wirksamkeit des CAT hinsichtlich der einstellungsrelevanten und affektiven Aspekte der interkulturellen Kompetenz – dem Ethnozentrismus, der kulturellen Wertschätzung und der Angst/Unsicherheit – angeboten. Vielleicht hat sich die antizipierte Trainingswirkung vor allem deshalb nicht wie in der zweiten Studie entfaltet, weil den Teilnehmern insbesondere die problematische Seite der interkulturellen Kommunikation bewusst wurde. In Anbetracht des bevorstehenden Auslandsaufenthalts führt dieses Erkenntnis bei den ERASMUS-Studenten eher zu einer ablehneren Haltung als bei denjenigen, die von den Inhalten nicht unmittelbar betroffen sind.

Eine ganz andere Erklärung liegt darin, dass die Teilnehmer trotz der persönlichen Relevanz der Inhalte wenig Motivation zur Teilnahme am CAT mitbrachten. Dies machten sowohl Kommentare seitens der Teilnehmer als auch eigene Beobachtungen der Evaluatorsin deutlich. Viele der Teilnehmer waren wenig erfreut, dass in der ersten Übung des gesamten Workshops

keine soziale Interaktion stattfand. Sicherlich stellt ein Computerprogramm für einen Workshop eine eher ungeeignete Methode dar. Die mangelnde Motivation könnte sich dementsprechend auch negativ auf die Wirksamkeit des Trainings ausgewirkt haben. Wie die Akzeptanz des Trainings seitens der ERASMUS-Studenten insgesamt aussah, wird im Folgenden erläutert.

Akzeptanz und Teilnehmerbeurteilung

In Hinsicht auf die Teilnehmerbeurteilungen unterscheiden sich das CAT und das Simulationsspiel kaum voneinander. Die Beurteilung der inhaltlichen Relevanz wurde von den ERASMUS-Studenten recht positiv bewertet und fiel in der Simulationsspielbedingung sehr ähnlich aus. Dies war zu erwarten, da sich die Inhalte stark ähnelten. Das Simulationsspiel wurde eigens als Kontrollbedingung zum CAT entwickelt.

Vergleichsweise ähnlich beurteilten die Probanden die motivationalen Aspekte. Allerdings wurde das CAT, wie bereits in der ersten Studie, als anstrengender befunden. Aber auch hier ist erneut anzumerken, dass der Unterschied erwartet wurde und auch erwünscht ist, da das selbstgesteuerte Lernen im CAT kognitiv anspruchsvoller ist als die Rollenspiele und Gruppendiskussionen im Simulationsspiel.

Die Beurteilung des Lernerfolgs im Hinblick auf das interkulturelle Bewusstsein fiel ebenfalls sehr positiv aus. Bei Betrachtung der einzelnen Items fällt auf, dass die Eignung des CAT, zu zeigen, dass die Einschätzung fremdkultureller Personen schwierig sein kann, sogar besser beurteilt wurde als die des Simulationsspiels.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass das Training von den Teilnehmern sehr gut angenommen und beurteilt wurde – insbesondere wenn man berücksichtigt, dass das CAT im Rahmen eines Workshops stattgefunden hat, bei dem die Durchführung eines solchen Individualtrainings am PC eher ungewöhnlich ist.

Diskussion der Evaluationsmethode und Implikationen für weitere Forschungsarbeiten

Im Vergleich den beiden vorherigen Studien haben sich das Untersuchungsdesign und die Operationalisierung der Evaluationskriterien nicht sonderlich verändert und wurden dementsprechend bereits diskutiert. Anlass zur Diskussion bieten allerdings die Durchführungsmodalitäten und Rahmenbedingungen. Um das CAT an einer Stichprobe mit intrinsischer Motivation zur Teilnahme und einer persönlichen Relevanz der Trainingsinhalte zu testen, wurde es als Bestandteil eines Vorbereitungsworkshops eingesetzt. Doch die Integration des CAT war nicht ganz unproblematisch. Um die Teilnehmer nicht bereits vor Beginn des eigentlichen

Trainings mit einem recht langen Fragebogen⁶¹ zu ermüden, bekamen sie den Vortest einige Tage vor dem Workshop zugesandt. Je nachdem, wann der Fragebogen ausgefüllt wurde, vergingen zwischen diesem Zeitpunkt und dem eigentlichen Training einige Tage. Durch die teilweise lange Latenz war nicht auszuschließen, dass auch andere Ereignisse als die Trainings zu Veränderungen der erhobenen Kriterien führten. Dies hätte sich allerdings in größeren Varianzen der Trainingseffekte – gebildet durch die Differenz zwischen Vor- und Nachtestwerten – und geringeren Retestrelisabilitäten derselben – gebildet durch die Korrelationen der Vor- und Nachtestwerte – in der ERASMUS-Studie im Vergleich zur zweiten Evaluationsstudie zeigen müssen. Beides ist jedoch augenscheinlich nicht der Fall. Sowohl die Standardabweichung der Trainingseffekte als auch die Retestrelisabilität der Evaluationsskalen fallen in beiden Studien sehr ähnlich aus (→ Anhang G, Tab. 71).

3.5.5 Optimierung des CAT

Auch die Ergebnisse der summativen Evaluation sollten dazu genutzt werden, das Training erneut und ein letztes Mal zu optimieren. Die fehlende Verringerung von Ethnozentrismus in der dritten Studie, lässt, wie dargelegt, vermuten, dass das Fehlen der Übung *Deutschland aus Sicht der synthetischen Kulturen* hierfür verantwortlich ist. Daher wurde diese Übung in die Endversion des Trainings wieder aufgenommen.

Zudem sollte den Teilnehmern in der Endversion erneut die Möglichkeit zur Verfügung stehen, bei Bedarf die Beschreibungen der Kulturdimensionen des Kulturmodells von Hofstede einzusehen. Diese Option wurde lediglich entfernt, weil es die Rahmenbedingungen der summativen Evaluation es erforderten. Die Teilnehmer sollten möglichst zugleich mit der Bearbeitung des CAT fertig werden, um mit dem Gruppenworkshop fortfahren zu können. Eine Verzweigung im CAT, mit optionaler Wahl von Zusatzinformationen, hätte zu noch größeren Varianzen in der Trainingsdauer und damit zu langen Wartezeiten der schnellen Teilnehmer geführt.

Dennoch war bei der letzten Optimierung zu beachten, dass die Textlastigkeit des Trainings nicht erneut zunimmt, was im Zusammenhang mit der langen Trainingsversion in der zweiten Studie von manchen Teilnehmern kritisiert wurde. Aus diesem Grund wurde an der inhaltlichen Zusammenfassung der beiden Themenblöcke *Kulturgebundenheit des Denkens und Handelns* und *Ethnozentrismus* festgehalten, und auch weitere Veränderungen fanden nicht statt.

⁶¹ Der lange Fragebogen ergab sich, weil nicht nur das CAT, sondern auch der gesamte Workshop durch ein Vortest-Nachtest-Design evaluiert wurde.

4 ZUSAMMENFASSENDER DISKUSSION UND AUSBLICK

Zum Ende dieser Arbeit werden die wichtigen Ergebnisse der drei Evaluationsstudien in einer integrierenden Diskussion zusammengefasst. Die Beschäftigung mit dem CAT zeigt fruchtbare Ergebnisse, die eine weiterführende Auseinandersetzung lohnend erscheinen lassen. Mögliche zukünftige Forschungsfragen sollen daher zumindest angedacht werden, um Hinweise auf folgende Untersuchungen zu geben. Da es sich nach der letzten Optimierung des CAT nach wie vor um einen vorläufigen Prototypen handelt, den es auch weiterhin kontinuierlich zu optimieren gilt, geben die nachfolgenden Ausführungen einen Ausblick auf empfehlenswerte Verbesserungen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden konnten. Abschließend wird das CAT mit all seinen Stärken und Schwächen gewürdigt.

4.1 Zusammenfassung der drei Studien und Ausblick auf weiterführende Forschungstätigkeiten

Die Evaluation des CAT erfolgte in insgesamt drei Schritten. Bei allen Studien stand die Wirksamkeitsanalyse im Vordergrund, aber auch die subjektive Beurteilung des CAT durch die Teilnehmer war von Interesse. In den aufeinander aufbauenden Untersuchungen wurden neben dem gesamten CAT auch seine Bestandteile separat betrachtet, um Rückschlüsse auf die Wirksamkeit einzelner Phasen des ELC zu erhalten, der das methodische Grundgerüst der Lernsoftware darstellt (→ Abschnitte 2.2.1 & 3.1.5).

In der ersten formativen und vergleichenden Evaluationsstudie wurden zunächst nur die Erfahrungsphase und die Reflexion über die Filme des CAT mit den entsprechenden Teilen des Simulationsspiels nach Pedersen verglichen. Es interessierte insbesondere die Wirkungsweise dieses Trainingsabschnitts, da in diesem Teil sicherlich die größte methodisch-didaktische Neuerung im Vergleich zum traditionellen Simulationsspiel besteht. Das übergeordnete Ziel der Studie lag in der Untersuchung, ob erfahrungsbasiertes, konstruierendes Lernen, welches herkömmlich durch Rollenspielaktivitäten in Simulationen initiiert wird (→ Abschnitt 2.2), auch durch die videovermittelten, situierten und authentischen Kontexte der Lernsoftware möglich ist (→ Abschnitt 2.3.3). Im Zusammenhang mit der Wirkungsanalyse des ersten Trainingsteils wurde anhand von Veränderungsmessungen untersucht, ob dieser das interkulturelle Bewusstsein, das Interesse an interkultureller Kommunikation, die Fähigkeit zur Übernahme der Perspektiven der synthetischen Kulturen sowie die Angst/Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen steigert, ob er die Befürwortung kultureller Diversität verringert und ob er den Ethnozentrismus sowie die Selbsteinschätzung interkultureller Kommunikationskompetenzen seitens der Anwender verändert. Neben diesen objektiv

erfassten Trainingseffekten wurden auch die Teilnehmer selbst zur Wirksamkeit und Wirkungsweise des CAT befragt.

Die zweite Studie untersuchte ausschließlich das CAT, ohne es dabei dem Simulationsspiel gegenüberzustellen. Stattdessen wurde das gesamte Programm mit seinen beiden Trainingshälften, der Erfahrungs- und Reflexionsphase sowie der Generalisierungs- und Anwendungsphase, verglichen. Dies sollte Aufschluss darüber geben, wie wirksam das gesamte Training im Vergleich zu diesen beiden Teilen ist und ob, wie es die Theorie des ELC verlangt, der Anwender wirklich alle Phasen des Zyklus durchlaufen muss, um den optimalen Lernerfolg zu erreichen. Als Evaluationskriterien dienten nahezu die gleichen Variablen wie in der ersten Studie. Allerdings wurde das Lernziel der Perspektivenübernahmefähigkeit erweitert, so dass es die allgemeine interkulturelle Perspektivenübernahme umfasste. Daneben erfolgte eine Revision der Ethnozentrismusskala. Ferner kam mit dem intereuropäischen Bewusstsein ein weiteres Lernziel zum Kriterienkatalog. Auch die hypothetisierten Richtungen, in die sich einige Effekte vollziehen sollten, änderten sich für das Gesamttraining teilweise: Im Gegensatz zum ersten Teil wurde für das ganze CAT angenommen, dass es zu einer gesteigerten Wertschätzung kultureller Diversität und einer verringerten ethnozentrischen Einstellung sowie Angst/Unsicherheit führt. Da der Erfahrungsteil des CAT sowohl in der ersten als auch in der zweiten Studie evaluiert wurde, sollte die zweite Studie die Ergebnisse der ersten replizieren, was – soviel kann bereits vorweggenommen werden – nahezu vollständig gelang, auch wenn die Erfahrungsphase um zwei Filme gekürzt und die Reflexionsphase durch die Selbstreflexion ergänzt wurde.

Abschließend fand eine Felderprobung anhand der summativen Evaluation statt, bei der das CAT zur Vorbereitung auf ein innereuropäisches Auslandsstudium zum Einsatz kam. Das gesamte CAT wurde erneut gekürzt und in dieser Version wiederum einem Simulationsspiel gegenübergestellt. Aus durchführungstechnischen Bedingungen erfolgte eine Dezimierung der Evaluationskriterien. Es wurde lediglich untersucht, ob das Lernprogramm das interkulturelle und intereuropäische Interesse sowie die Befürwortung kultureller Diversität steigert, und ob es die ethnozentrische Einstellung sowie die Angst/Unsicherheit verringert. Seitens der Teilnehmerbeurteilung interessierten nur noch die Akzeptanz des CAT, die motivationalen Prozesse sowie die Meinung darüber, ob das Programm das interkulturelle Bewusstsein fördere.

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller drei Studien gemeinsam erläutert und diskutiert. Gegen Ende des Abschnittes werden zudem Anreize für weiterführende Untersuchungen gegeben, die sich aus den Studien ergeben haben, denen innerhalb dieser Arbeit jedoch nicht nachgegangen werden konnte.

Die erste, vergleichende Evaluation offenbarte zunächst einen bedeutsamen Unterschied zwischen der Wirksamkeit dem Erfahrungsteil des CAT und dem des Simulationsspiels: Das

Computerprogramm befähigt die Anwender in größerem Maße dazu, die Perspektiven der synthetischen Kulturen zu übernehmen. Wie anfänglich vermutet (→ Abschnitt 2.2.4 & 3.3.1), lässt sich dies wahrscheinlich darauf zurückführen, dass geübte Schauspieler die synthetischen Kulturen eindringlicher und differenzierter darstellen als die Teilnehmer, die sich innerhalb von wenigen Minuten in ihre Rollen einfinden müssen. Des Weiteren tragen offensichtlich auch die MC-Aufgaben mit dem Lösungsfeedback und den ergänzenden Informationen stärker als die Kleingruppendiskussion im Simulationsspiel dazu bei, die künstlichen Kulturen in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu erfassen. Es ist anzunehmen, dass die Videofilme mit den Verhaltensvorhersagen sowie die Reflexionsfragen eine intensivere kognitive Auseinandersetzung mit den synthetischen Kulturen erfordern als die Rollenspieltätigkeit und die mündliche Reflexion in den Kleingruppen. Diese tiefere Verarbeitung führt dementsprechend zu besseren Lernerfolgen. Unterstützt wird diese Annahme dadurch, dass der erste Teil des CAT für wesentlich anstrengender befunden wurde als der des Simulationsspiels und nach Meinung der Teilnehmer auch zu einer stärkeren interkulturellen Sensibilisierung führt.

Die erste Studie zeigte auch, dass allein die Erfahrungs- und Reflexionsphase eine ausgeprägte Erweiterung des interkulturellen Bewusstseins, dem wichtigsten Lernziel des CAT, hervorrufen können. Diese Erkenntnis konnte durch die zweite Untersuchung bestätigt werden, in der ebenfalls der erste Teil des Trainings getrennt untersucht wurde und sich ein starker Zuwachs des interkulturellen Bewusstseins bereits nach dem Erfahrungsteil zeigte. Durch die erste Evaluation wurde zudem deutlich, dass es für die interkulturelle Sensibilisierung unerheblich ist, ob die Lernenden die Unterschiede und Missverständnisse durch das Rollenspiel am eigenen Leibe erfahren, wie es Verfechter der Simulationsspielmethodik verlangen (→ Abschnitt 2.2.1), oder ob sie in den videobasierten Kontexten präsentiert und anhand der Perspektivenübernahmeaufgaben und den MC-Aufgaben erarbeitet werden. Mit Ausnahme der oben genannten Perspektivenübernahmefähigkeit, wurde keine unterschiedliche Wirksamkeit des ersten Teils des CAT und des Simulationsspiels deutlich; ein Ergebnis, das laut der summativen Evaluation auch für die vollständigen Trainingsmethoden gilt: Das gesamte CAT und das Simulationsspiel rufen weder hinsichtlich des interkulturellen Bewusstseins noch bezüglich der anderen Evaluationskriterien bedeutsam unterschiedliche Wirkungsweisen hervor.

Ein anderes Bild ergab sich für die Befürwortung kultureller Diversität nach ausschließlicher Bearbeitung des Erfahrungsteils. Auch wenn der Unterschied der Effektstärke zwischen dem CAT und dem Simulationsspiel nicht sehr groß ist, zeigten in der ersten Studie nur die Anwender des CAT nach dem Training eine signifikant verringerte Befürwortung kultureller Diversität. Diese verringerte kulturelle Wertschätzung nach dem Erfahrungsteil wurde in der zweiten Studie repliziert und ist vermutlich auf die problematisierende Darstellung interkultu-

reller Kommunikation durch die konfliktbelasteten Interaktionen zwischen den Schauspielern zurückzuführen. Neben der Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede wurde den Teilnehmern offensichtlich auch bewusst, dass interkulturelle Kommunikation problematisch und konfliktbehaftet sein kann. Möglicherweise führte dies, gepaart mit der Einsicht, dass abweichende Weltansichten die eigene kulturelle Identität bedrohen können (→ Abschnitt 2.1.2 & 2.2.3), zu einer ablehnenden Haltung gegenüber Multikulturalität. Hierbei handelt es sich zunächst um einen negativen Effekt, der in der Generalisierungsphase des CAT – entsprechend dem Debriefing im Simulationsspiel (→ Abschnitt 2.2.1) – aufgefangen und neutralisiert werden muss. Dass dieses im CAT tatsächlich gelingt, zeigen sowohl die zweite als auch die dritte Studie: Nach dem Gesamttraining wiesen weder die Psychologie- noch die ERASMUS-Studenten eine verringerte Wertschätzung kultureller Diversität auf.

Auch die in der zweiten Studie aufgetretene, stärker ausgeprägte ethnozentrierende Wirkung des Theorietrainings im Vergleich zum Erfahrungstraining bestätigt, dass der zweite Programmteil mögliche negative Einstellungen der Teilnehmer verringern bzw. vermeiden kann. Dieses Ergebnis führt zu der Erkenntnis, dass die Generalisierungs- und die Anwendungsphase des ELC im CAT auf keinen Fall fehlen dürfen, wenn optimale Lernerfolge erzielt werden sollen; eine Erkenntnis, die auch in der Literatur zum Simulationsspiel gefordert wird (→ Abschnitt 2.2.1).

Ein weiteres Argument dafür, dass die alleinige Erfahrungsphase nicht den optimalen Lerngewinn erzielt, besteht in der mangelnden Eignung der Videofilme, das Interesse der Betrachter an interkultureller Kommunikation zu steigern. Sowohl die objektive Erfassung durch die Veränderungsmessung als auch die Selbstbeurteilung durch die Lernenden zeigten, dass dieser Effekt erst nach der Bearbeitung des gesamten Trainings bzw. des Theorieteils auftritt. Allerdings war auch nach dem ersten Teil des Simulationsspiels noch keine Interessenssteigerung zu verzeichnen, obwohl dies der vollständigen Methode im Allgemeinen nachgesagt wird (→ Abschnitt 2.2.3). Offensichtlich ist auch hier das Debriefing für einen nennenswerten Interessengewinn entscheidend.

Mit der verringerten Wertschätzung kultureller Diversität wurde bereits eine negative Wirkungsweise des ersten Trainingsteils genannt. Der Ethnozentrismus stellt ein weiteres, die interkulturellen Einstellungen betreffendes Kriterium dar, bei dem nicht ausgeschlossen werden konnte, dass es sich nach der Erfahrungsphase zunächst in unerwünschte Richtung verändert (→ Abschnitt 3.3.1). Doch anders als bei der interkulturellen Wertschätzung verstärkte sich die ethnozentrische Einstellung nach der Erfahrungsphase weder in der ersten noch in der zweiten Studie. Dennoch zeigte die Wirkung der einzelnen Trainingsphasen auf den Ethnozentrismus und die multikulturelle Wertschätzung ein ähnliches Bild. Während die negative Beurteilung kultureller Diversität nach dem Erfahrungsteil so weit durch den Theorieteil aufgehoben wurde, dass sie nach dem Gesamttraining genauso ausfiel wie zu Beginn, verminder-

te sich auch der Ethnozentrismus nach der Generalisierungs- und Anwendungsphase, und auch nach dem gesamten CAT war er geringer als vor dem Training. Folglich ist der zweite Teil des CAT auch dafür ausschlaggebend, dass sich die ethnozentrische Einstellung positiv entwickelt. Interessanterweise konnte in der dritten Studie, der summativen Feldevaluation, nicht nachgewiesen werden, dass sich der Ethnozentrismus nach der Bearbeitung des Programms verringert. Der ausbleibende Effekt ist jedoch wahrscheinlich auf die inhaltliche Verkürzung des CAT im Vergleich zur Version der zweiten Studie zurückzuführen, da die Themenblöcke zur Kulturgebundenheit des Denkens und Handelns sowie zum Ethnozentrismus stark gestrafft und zusammengefasst wurden.

Entgegen der Befürchtung wiesen weder die Probanden der ersten noch der zweiten Studie nach dem Erfahrungsteil des CAT eine gesteigerte Angst/Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen auf, und laut der subjektiven Teilnehmerbeurteilung verunsicherte der erste Trainingsteil genauso wenig hinsichtlich interkultureller Kommunikation wie der Theorieteil oder das gesamte CAT. Dass sich keine erhöhte Angst/Unsicherheit nach der Erfahrungsphase gezeigt hat, steht im Einklang mit der subjektiven Beurteilung der kognitiven Prozesse während der Auseinandersetzung mit den Videofilmen. Die Teilnehmer waren während des Trainings nur moderat unsicher, fanden die Verhaltensvorhersagen nur mittelschwer und das Verhalten der Charaktere aus den Videofilmen nur mäßig befremdlich und überraschend. Zu einem negativen Effekt hinsichtlich der Angst/Unsicherheit in kulturellen Überschneidungssituationen hätte es nur dann kommen können, wenn die Teilnehmer auch während des Trainings stark verunsichert gewesen wären. Nur dann hätte sich Unsicherheit im Lernfeld auf reale Situationen übertragen können. Die mittelmäßige Verunsicherung während der Programmbearbeitung kann als ideal angesehen werden, da ein moderates Maß an Angst und Unsicherheit laut der AUM Theorie von Gudykunst (1998) als beste Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Lernen und Kommunizieren angesehen werden kann (→ Abschnitt 2.1.2). Für das gesamte CAT wurde in der zweiten Studie sogar eine tendenzielle Verringerung der Angst/Unsicherheit deutlich. Diese Tendenz ließ sich in der dritten Studie jedoch nicht replizieren, obwohl die Effektstärke dort etwas größer ausfiel als in der zweiten Evaluation. Wahrscheinlich ist die sehr kleine Stichprobe von 22 Teilnehmern dafür verantwortlich, dass der Effekt das Signifikanzniveau nicht erreicht hat.

Ein Lernziel, das lediglich in der zweiten Studie überprüft wurde, betrifft die allgemeine interkulturelle Perspektivenübernahmefähigkeit. Es wurde erwartet, dass sich diese nur durch das gesamte CAT bzw. den Theorieteil in bedeutsamer Weise steigert. Entgegen dieser Erwartung wiesen jedoch neben den Teilnehmern des Theorie- und des Gesamttrainings auch die des Erfahrungsteils eine größere interkulturelle Perspektivenübernahme auf als die Probanden der Kontrollbedingung. Bereits die Auseinandersetzung mit den synthetischen Kulturen wirkt sich somit positiv auf die allgemeine Perspektivenübernahme aus, auch wenn dieser

Effekt kleiner ausfällt als der des Theorieteils. Das der Theorieteil wirksamer ist als der Erfahrungsteil war zu erwarten, da erst in diesem Trainingsabschnitt allgemeines Wissen über Kulturen vermittelt wird. Speziell durch das Kulturmodell von Hofstede (2001a, 2001b, 2005) lernen die Anwender, reale Kulturen einzuschätzen (→ Abschnitt 2.1.1). Dass sich die positiven Effekte des Erfahrungs- und Theorieteils jedoch nicht summieren, zeigt sich daran, dass der Lernerfolg nach Absolvierung des gesamten CAT nicht bedeutsam größer ausfällt als nach der Bearbeitung nur einer der beiden Teile.

Die Eignung des CAT, das intereuropäische Bewusstsein zu fördern, wurde ebenfalls ursprünglich nur dem Theorieteil zugesprochen. Tatsächlich konnte dieser Lerneffekt in der zweiten Studie nur im Theorietraining sowie im Gesamttraining nachgewiesen werden; in der summativen Evaluation ließ er sich jedoch nicht replizieren. Als Begründung wurden bereits mehrere Erklärungen genannt (→ Abschnitt 3.5.4). Einerseits könnte das schon vor dem Training große intereuropäische Bewusstsein der ERASMUS-Studenten dafür verantwortlich sein, dass die Anwender keinen Erkenntnisgewinn erzielen konnten. Andererseits ist denkbar, dass es bei den ERASMUS-Studenten zu reaktantem Verhalten kam. Möglicherweise wehrten sie sich gegen die Einsicht, dass innereuropäische Unterschiede größer als vermutet sind.

An den Ergebnissen zum Lernen über europäische Unterschiede ist ferner auffällig, dass die Anwender nach dem Erfahrungsteil ein vermindertes intereuropäisches Bewusstsein auswiesen. Hierfür könnten Kontrasteffekte zwischen den europäischen und den künstlichen Kulturen verantwortlich sein. Die Erfahrungsphase konfrontiert die Teilnehmer mit den stark überzeichneten synthetischen Kulturen, die die Anwender in der Reflexionsphase mit realen Kulturen vergleichen sollen. Hierdurch entsteht ein starker Kontrast zwischen den künstlichen und realen Kulturen, der die europäischen Länder wesentlich homogener erscheinen lässt. Erst in der Generalisierungsphase werden die Unterschiede innerhalb Europas vor allem durch das Kartenspiel eindeutig expliziert, indem europäische Länder untereinander und nicht mit den synthetischen Kulturen verglichen werden. Die intereuropäische Bewusstseinsweiterung fiel in der Theoriebedingung am größten aus, da aufgrund der fehlenden synthetischen Kulturen keine Kontrasteffekte entstehen konnten. Für das Gesamttraining zeigte sich in der zweiten Studie ebenfalls eine positive Wirkung. Scheinbar konnte der positive Effekt des Theorieteils den negativen des Erfahrungsteils kompensieren.

Zusammenfassens lässt sich sagen, dass das CAT vergleichbare Effekte hervorruft wie das Simulationsspiel. Insgesamt kann die Wirkungsweise als sehr zufriedenstellend beurteilt werden, da sich ein Großteil der Hypothesen bestätigen ließ. Das CAT fördert das interkulturelle und intereuropäische Bewusstsein sowie die interkulturelle Perspektivenübernahmefähigkeit und führt zu einem gesteigerten Interesse an interkultureller Kommunikation sowie verminderter ethnozentrischer Einstellung.

Interessanterweise wiesen die Teilnehmer der zweiten Studie, die nur die Generalisierungs- und Anwendungsphase des CAT absolvierten, nahezu die gleichen Lernerfolge auf wie die des Gesamttrainings. Möglicherweise war hierfür die Stichprobe verantwortlich, die überwiegend aus Psychologiestudenten bestand, welche in der Auseinandersetzung mit sozialpsychologischen Theorien sehr geübt sind. Eine andere Erklärung besteht darin, dass ein vorhandener Mehrwert des Gesamttrainings im Vergleich zum Theorieteil durch die Evaluationskriterien nicht erfasst wurde. Der authentische und situative Kontext des Erfahrungsteils soll insbesondere den anhaltenden Transfer der erlangten Erkenntnisse gewährleisten (→ Abschnitt 2.3.3). Dieses Kriterium, welches der dritten Stufe des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (1998) entspricht und auch bei Reinmann-Rothmeier et al. (1997) einer höheren Ebene angehört (→ Abschnitt 2.4.4), fand in dieser Arbeit jedoch keine Berücksichtigung. Eine Untersuchung von Langzeit- und Transfereffekten ist daher für weitere Forschungsarbeiten interessant.

Im Rahmen der Vorbereitung auf ein Auslandsstudium wirkte sich das CAT lediglich auf das interkulturelle Bewusstsein sehr positiv aus. Eine gesteigerte Sensibilität gegenüber der Diversität europäischer Länder, eine erhöhte Wertschätzung von Multikulturalität sowie ein verminderter Ethnozentrismus waren, wie dargestellt, nicht zu beobachten. Eine allgemeine Erklärung der geringeren Effektivität des Trainings in der Felduntersuchung kann in der mangelnden Motivation zur Trainingsteilnahme begründet sein. Eventuell spielte aber auch die persönliche Relevanz der Trainingsinhalte eine Rolle. So wurde die im Training thematisierte Problematik interkultureller Kommunikation möglicherweise von den zukünftigen Auslandsstudenten stärker wahrgenommen als von den Psychologiestudenten, für die die Trainingsinhalte keine unmittelbare Bedeutung hatten. Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Problematik interkultureller Kommunikation könnte dazu geführt haben, dass sich die Einstellungen und Affekte der Teilnehmer nicht positiv veränderten. Die Ergebnisse des Simulationsspiels stützen diese Erklärung. Dessen Inhalte waren ähnlich, lediglich die Instruktionmethode war eine andere. In der Simulationsspielbedingung zeigten sich sogar eine tendenziell verringerte kulturelle Wertschätzung und ein marginal gesteigerter Ethnozentrismus. Allerdings unterscheiden sich die Effektgrößen des Simulationsspiels und des CAT nicht signifikant voneinander. Diese Ergebnisse geben Anlass zu weiteren Untersuchungen. Zum Beispiel müsste näher untersucht werden, von welchen Faktoren die Wirkung des Trainings abhängt. Für einen weiteren Forschungsbedarf spricht auch, dass die untersuchten Personenvariablen scheinbar nur geringen Einfluss auf die Trainingswirkung nahmen. Weder die Erfahrung mit fremden Kulturen noch das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit oder die Phantasieempathiefähigkeit moderieren die Trainingseffekte.

Zwar ist die Lernsoftware im Anwendungsfeld überprüft worden, der Einsatz innerhalb eines Gruppentrainings, wie es der ERASMUS-Workshop war, stellte sich jedoch als schwierig

heraus. Daher besteht ein letzter Vorschlag für weiterführende Forschungsbemühungen darin, das CAT erneut unter besseren Rahmenbedingungen in einem realen Kontext zu evaluieren; beispielsweise unter Umständen, in denen sich ein Anwender mithilfe des Programms selbstständig und zuhause auf einen Auslandsaufenthalt vorbereitet.

4.2 Weiterführende Optimierungsoptionen des CAT

Wie bereits erläutert, haben sich weitere Optimierungsmöglichkeiten des Lernmoduls ergeben, die im zeitlichen und finanziellen Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht realisiert werden konnten. Zudem müsste das CAT mit einem flexibleren Autorensystem oder einer anderen Autoren- bzw. Programmiersprache umgesetzt werden, da JQuest zwar sehr einfach zu handhaben ist, der Interaktivität und Adaptivität des CAT jedoch Grenzen setzte. So ist es wünschenswert, künftig die Interaktivität des Lernprogramms zu erhöhen. Insbesondere das Lösungsfeedback der MC-Aufgaben sollte komfortabler gestaltet werden, indem es direkt rückmeldet, ob eine Antwort richtig oder falsch ist, und dementsprechend zur erneuten Beantwortung der Aufgabe auffordert oder hilfreiche Zusatzinformationen bereithält.

Auch in der Generalisierungsphase wäre eine höhere Interaktivität von Vorteil. In dieser Phase beginnt jeder Themenblock mit einer Bezugnahme auf die Reflexionsfragen. Bisher wird bei Vermittlung der Inhalte nicht berücksichtigt, wie der Anwender die Fragen zuvor beantwortet hat. Idealerweise würde jedoch eine adaptive Programmgestaltung in Abhängigkeit der Lernerantworten über Art und Inhalte der Theorievermittlung in der Generalisierungsphase entscheiden. Überdies könnte in der Reflexionsphase beispielsweise das interkulturelle Bewusstsein oder der Ethnozentrismus der Lernenden erfasst und ausgewertet werden, damit sich das durch die Generalisierung vermittelte Wissen individuell an den Lernenden anpassen kann (→ ITS in Abschnitt 3.2.1).

Eine flexiblere Gestaltung des Programms müsste auch die Makroadaptivität gewährleisten (→ Abschnitt 2.3.1), bei der der Anwender die Reihenfolge der Videofilme frei wählt und selbstständig entscheiden kann, mit welcher Phase des Trainings er beginnen möchte. Auf diese Weise würde das Programm individuelle Vorlieben und Lernstile des Anwenders berücksichtigen, was die Motivation und den Lernerfolg positiv beeinflussen könnte (vgl. Fowler & Blohm, 2004; Kolb, 1984).

Ein anderes Optimierungspotenzial bieten die Videofilme. Die Interaktionssituationen der synthetischen Kulturen neu zu gestalten und zu drehen wäre wünschenswert, um Handlungssequenzen zu erhalten, die nur dann unterbrochen werden, wenn eine konkrete Handlung oder verbale Reaktion eines Protagonisten gefordert ist. Bei der inhaltlichen Gestaltung ist auch weiterhin die Zielgruppe zu berücksichtigen. Die interkulturellen Kommunikationssituationen in Kontexte einzubetten, welche die realen Anwendungsmöglichkeiten des Lernenden widerspiegeln, würde eine größtmögliche Ähnlichkeit zwischen Lern- und Funktionsfeld schaffen und somit den bestmöglichen Transfer des Gelernten gewährleisten (→ Abschnitt 2.2.1 & 2.3.2). Wird das CAT etwa wie in der dritten Studie zur Vorbereitung auf ein Auslandsstudium eingesetzt, sind beispielsweise Situationen aus dem Alltag eines Studenten angebracht,

während sich die in der vorliegenden Version des CAT enthaltenen Videofilme insbesondere für die Zielgruppe der Berufstätigen eignen.

Es wurde bereits angesprochen, dass das Trainingsmodul um weitere Inhalte erweitert werden könnte. Besonders nahe liegt es, die Anwendungsphase auszubauen. Das CAT ermöglicht zwar eine Anwendung der erarbeiteten Theorien und Prinzipien durch verschiedene Übungen, es ist aber auch die Realisation weiterer Perspektivenübernahmeaufgaben denkbar, die es ermöglichen, konkrete Verhaltensweisen im interkulturellen Kontakt auszuprobieren. Ähnlich wie in der Lernsoftware *Der persönliche Berater* (→ Abschnitt 3.3.3) könnten im Anschluss an die Generalisierungsphase weitere videobasierte Fallbeispiele integriert werden, evtl. mit Personen aus realen Kulturen. Um Handlungskompetenzen in interkulturellen Situationen zu entwickeln, versetzt sich der Lernende hierbei wieder in die Lage eines Protagonisten, hat jedoch anzugeben, wie sich die Zielperson idealerweise verhalten soll. Der Lernende hat hierbei die Gelegenheit, unmittelbar die Konsequenzen des gewählten Verhaltens zu erfahren, indem die Handlung im Film je nach gewähltem Verhalten eine andere Wendung nimmt. Durch ergänzende Informationen seitens des Programms könnte zudem weiteres Feedback dazu geliefert werden, warum das gewählte Verhalten richtig oder weniger optimal war (vgl. Ogan et al., 2006).

Eine weitere mögliche Ergänzung des Programms liegt in dem Ausbau der Generalisierungsphase. Neben den allgemeinen Theorien und Prinzipien zum interkulturellen Lernen auch kulturspezifische Inhalte zu vermitteln, wurde auch von einigen Teilnehmern der Evaluationsstudien gefordert. Insbesondere in Verbindung mit der oben geschilderten Erweiterung der Anwendungsphase durch kulturspezifische Kontexte ist dies sinnvoll.

Eine eher untergeordnete Rolle spielte bisher das Design der Benutzeroberfläche und die Mediengestaltung. Die Umsetzung war für die Evaluationszwecke dieser Arbeit völlig ausreichend und wurde von den Anwendern sehr positiv beurteilt. Möchte man das Programm jedoch einer größeren Zielgruppe zugänglich machen, ist eine professionellere Gestaltung der Lernumgebung in Erwägung zu ziehen. Dies würde zu einer noch höheren Akzeptanz des CAT seitens der Lernenden und insbesondere seitens der Institutionen führen, welche die Lernsoftware anzuschaffen und einzusetzen gedenken.

4.3 Abschließende Würdigung des CAT

Trotz der genannten Optimierungsmöglichkeiten des CAT lässt sich abschließend festhalten, dass das Ziel erreicht wurde, eine Lernumgebung zur interkulturellen Sensibilisierung zu entwickeln, die ähnliche Trainingseffekte hervorruft wie das klassische Simulationsspiel. Es kann bestätigt werden, dass das Training den Zweck der interkulturellen Sensibilisierung erfüllt. In keiner der beiden vergleichenden Evaluationsstudien wurde ersichtlich, dass das CAT bezüglich der erfassten Lernziele eine bedeutend geringere oder weniger erstrebenswerte Wirkungsweise aufweist als das herkömmliche Simulationsspiel. Auch bei der Beurteilung durch die Anwender schneidet es sehr gut ab und erfährt große Akzeptanz.

Anhand der Konzeption und Evaluation des CAT wurde demonstriert, dass interkulturelles Lernen in einer computergestützten Lernumgebung stattfinden kann. Somit können die Vorteile des CBT auch für das erfahrungsbasierte, interkulturelle Lernen nutzbar gemacht werden. Vorteile gegenüber dem klassischen Simulationsspiel ergeben sich insbesondere dadurch, dass auf die Anwesenheit eines oder mehrerer erfahrener Trainer sowie Mitspieler verzichtet und das Training zeitlich und räumlich unabhängig im Selbststudium durchgeführt werden kann. Zudem kann die Lernumgebung durch die computergestützte Umsetzung besser kontrolliert werden und ist somit nicht der starken Dynamik des Simulationsspiels ausgesetzt. Doch das CAT weist auch Grenzen auf: Als Instruktionmethode in einem Gruppentraining erscheint die Software aufgrund der fehlenden Interaktionsmöglichkeiten eher ungeeignet. In solchen Seminaren sind entweder traditionelle Methoden wie Diskussionen, Vorträge, Übungen und herkömmliche Simulationsspiele vorzuziehen, oder aber die neuen Medien werden mit der Option zur sozialen Interaktion kombiniert. Daneben hat sich gezeigt, dass die Bearbeitung des CAT weitaus weniger emotionale Reaktionen hervorruft als es, laut einiger Autoren, das Simulationsspiel vermag (→ Kapitel 2.2). Um bei den Anwendern einen Kulturschock hervorzurufen, ist offensichtlich eine stärkere persönliche Involvierung in eine interkulturelle Überschneidungssituation notwendig. Allerdings konnte zumindest in dieser Arbeit auch für das Simulationsspiel nicht nachgewiesen werden, dass es bei den Teilnehmern zu einem Kulturschock kommt. Folglich ist nicht davon auszugehen, dass das Simulationsspiel dem CAT in dieser Hinsicht überlegen ist.

Die zahlreich aufgeführten Vorteile des CAT sollten in Verbindung mit den vielversprechenden Ergebnissen der vorliegenden Evaluationsstudien dazu anregen, das Konzept der Lernsoftware auch über diese Arbeit hinaus weiterzuentwickeln. Bei diesem Pilotprojekt handelt es sich um eine völlig neuartige Umsetzung des erfahrungsbasierten Lernens, die durch weitere Überarbeitung sicherlich noch optimiert werden kann. Einige Ansätze sind hierfür bereits genannt worden. Es bleibt abzuwarten, inwieweit diese Vorschläge in Zukunft realisiert werden.

5 LITERATURVERZEICHNIS

- Adler, T. S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 13-21.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York, NY: Harper & Row.
- Arthur, N. & Achenbach, K. (2002). Developing multicultural counseling competencies through experiential learning. *Counselor Education & Supervision*, 42, 2-14.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Axel, M. & Prümper, J. (1997). Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training. In A. Clermont & W. Schmeisser (Hrsg.), *Internationales Personalmanagement* (S. 349-371). München: Franz Vahlen.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Banathy, B. H. (1987). Instructional systems design. In R. M. Gagné (Hrsg.), *Instructional technology foundations* (S. 85-112). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Banathy, B. H. (1991). *Systems design of education: A journey to create the future*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Bandura, A. (1965). Vicarious processes: A case of no-trial learning. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 2, S. 1-55). New York, NY: Academic Press.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banks, S., Lally, V., Bangxiang, L. & McConnell, D. (2006, April). *Intercultural e-learning: reflections on developing a collaborative approach to pedagogy and educational technology in a Sino-UK context*. Paper presented at the 5th International Conference on Networked Learning, Lancaster University, Lancaster, UK. Verfügbar unter: <http://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/pdfs/03Banks.pdf> [26.02.2007].
- Barna, L. M. (1994). Stumbling blocks in intercultural communication. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Hrsg.), *Intercultural communication: A reader* (S. 337-346). Belmont, CA: Wadsworth.
- Barna, L. M. (1998). Stumbling blocks in intercultural communication. In M. J. Bennett (Hrsg.), *Basic concepts of intercultural communication* (S. 173-190). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1994). *Lernen mit Software*. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.

- Bennett, J. M. (1986). Modes of cross-cultural training: Conceptualizing cross-cultural training as education. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 117-134.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Hrsg.), *Education for the intercultural experience* (S. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Hrsg.), *Handbook of intercultural training* (S. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berger, C. R. & Calabrese, R. (1975). Some explorations in initial interactions and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research*, 1, 99-112.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Bhawuk, D. P. S. (1990). Cross-cultural orientations programs. In R. W. Brislin (Hrsg.), *Applied cross-cultural psychology* (S. 325-346). Newbury Park, CA: Sage.
- Bhawuk, D. P. S. & Brislin, R. W. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Bhawuk, D.P.S. & Brislin, R.W. (2000). Cross-cultural training: A review. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 162-191.
- Bhawuk, D. P. S. & Triandis, H. C. (1996a). The role of culture theory in the study of culture and intercultural training. In D. Landis & R. S. Bhagat (Hrsg.), *Handbook of intercultural training* (S. 17-34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bhawuk, D. P. S. & Triandis, H. C. (1996b). Diversity in work place: Emerging corporate strategies. In G. R. Ferris & M. R. Bockley (Hrsg.), *Human resource management: Perspectives, contexts, functions, and outcomes* (S. 84-96). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Black, J. S. & Mendenhall, M. (1990). Cross-cultural training effectiveness: A review and a theoretical framework for future research. *Academy of Management Review*, 15, 113-136.
- Black, J. S. & Mendenhall, M. (2000). A practical but theory-based framework for selecting cross-cultural training methods. *Human Resource Management*, 28, 511-539.
- Bless, H. & Schwarz, N. (1998). Context effects in political judgement: Assimilation and contrast as a function of categorization process. *European Journal of Social Psychology*, 28, 159-172.
- Bolten, J. (2003). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In K. Götz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training* (S. 61-80). München: Hampp.

- Bortz, J. & Weber, R. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Boström, L. & Lassen, L. M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. *Education & Training, 48*, 178-189.
- Boyle, T. (1997). *Design for multimedia learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bredemeier, M. E., Berstein, G. & Oxman, W. (1982). BaFá BaFá and dogmatism/ethnocentrism: A study of attitude change through simulation-gaming. *Simulation & Games, 13*, 413-436.
- Bredemeier, M. E. & Greenblat, C. S. (1981). The educational effectiveness of simulation games: A synthesis of findings. *Simulation & Games, 12*, 307-332.
- Brehm, J. W. (1966). *Theory of psychological reactance*. New York, NY: Academic Press.
- Brett, P. (2000). Developing cross-cultural competence in business through multimedia courseware. *ReCALL, 12*, 196-208.
- Brislin, R. W. (1989). Intercultural communication training. In M. K. Asante & W. B. Gudykunst (Hrsg.), *Handbook of international and intercultural communication* (S. 441-457). Newbury Park, CA: Sage.
- Brislin, R. W. (1990). Applied cross-cultural Psychology: An introduction. In R. W. Brislin (Hrsg.), *Applied cross-cultural psychology* (S. 9-33). Newbury Park, CA: Sage.
- Brislin, R. W. & Howard, A.-M. (1997). Multicultural training and education. In M. Segall, J. W. Berry & P. Dasen (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology* (S. 327-369). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brosius, F. (2004). *SPSS 12*. Bonn: MITP.
- Bruin, K. (1986). Prejudices, discrimination, and gaming simulation: An analysis. *Simulation & Games, 16*, 161-173.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York, NY: Norton.
- Bruschke, J. C., Gartner, C. & Seiter, J. S. (1993). Student ethnocentrism, dogmatism, and motivation: A study of Báfá Báfá. *Simulation & Gaming, 24*, 9-20.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality, 30*, 29-50.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2005). *SPSS 12: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson Studium.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Carel, S. (2001). Students as virtual ethnographers: Exploring the language culture-connection. In M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (Hrsg.), *Developing intercultural competence in practice* (S. 146-161). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Chen, S. & Chaiken, S. (1999). The heuristic-systematic model in its broader context. In S. Chaiken & Y. Troope (Hrsg.), *Dual process theories in social psychology* (S. 73-96). New York, NY: Guilford.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997). *The Jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (2000). Adventures in anchored instruction: Lessons from beyond the ivory tower. In R. Glaser (Hrsg.), *Advances in instructional psychology: Educational design and cognitive science* (Bd. 5, S. 35-99). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Collani, G. (2006). Eine deutsche Skala zum Konstrukt "Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit (NFCC)/Persönliches Strukturbedürfnis (PNS)". In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 10.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen. Verfügbar unter: <http://www.gesis.org/Methodenberatung/ZIS/Download/zisdwld.htm> [27.02.2007].
- Cushner, K. (1986). *The inventory of cross-cultural sensitivity*. Kent, OH: State University, School of Education
- Cushner, K. & Brislin, R. W. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dahl, S. (2000). Introduction to intercultural communication. In S. Dahl (Hrsg.), *Intercultural skills for Business*. London, UK: ECE.
- D'Andrea, M., Daniels, J. & Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counseling training. *Journal of Counseling & Development*, 70, 143-150.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-236.
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. O. (2001). *The systematic design of instruction*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Dillard, J. P., Hunter, J. E. & Burgoon, M. (1986). *Questions about the construct validity of the emotional empathy scale, the self consciousness scales and the self monitoring scale*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Dodd, C. (2001). Working tandem: An Anglo-French project. In M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (Hrsg.), *Developing intercultural competence in practice* (S. 162-175). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Earley, P. C. (1987). Intercultural training for managers: A comparison of documentary and interpersonal methods. *Academy of Management Journal*, 30, 665-696.

- Ehnert, I. (2004). *Die Effektivität interkultureller Trainings: Überblick über den aktuellen Forschungsstand*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Eigler, G. (1997). Zur Einführung: Lernen im Medienverbund in der betrieblichen Weiterbildung. In H. F. Friedrich, G. Eigler, H. Mandl, W. Schnotz, F. Schott & N. M. Seel (Hrsg.), *Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung: Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung* (S. 1-18). Neuwied: Luchterhand.
- Eigler, G., Jechle, T., Kolb, M. & Winter, A. (1997). Berufliche Weiterbildung. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. D/I/4, Enzyklopädie der Psychologie* (S. 1-44). Göttingen: Hogrefe.
- Elms, A. C. (1966). Influence of fantasy ability on attitude change through role playing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 36-43.
- Euler, D. (1992). *Didaktik des computerunterstützten Lernens: Praktische Gestaltung und theoretische Grundlagen*. Nürnberg: Bildung und Wissen.
- Fiedler, K. & Bless, H. (2003). Soziale Kognition. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (S. 125-164). Berlin: Springer.
- Fisseni, H. J. (1990). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York, NY: Longman.
- Florack, A., Bless, H. & Piontkowski, U. (2003). When do people accept cultural diversity?: Affect as determinant. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 627-640.
- Florack, A., Piontkowski, U., Rohmann, A., Balzer, T. & Perzig, S. (2003). Perceived intergroup threat and attitudes of host community members toward immigrant acculturation. *Journal of Social Psychology*, 143, 633-648.
- Franklin, P., Pfaff, M. & Reichelt, W. (1997). *Das Delta Konzept: Ein interaktiver Workshop*. Frankfurt: Campus.
- Friedrich, H. F. & Ballstadt, S.-P. (1997). Strategien für das Lernen mit Multimedia. In H. F. Friedrich, G. Eigler, H. Mandl, W. Schnortz, F. Schott & N. M. Seel (Hrsg.), *Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung: Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung* (S. 165-265). Berlin: Luchterhand.
- Fritz, W., Möllenberg, A. & Chen, G.-M. (2000). *Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts* (Arbeitspapier-Nr. 00/11). Braunschweig: Technische Universität, Institut für Wirtschaftswissenschaften.
- Fowler, S. M. (1994). Two decades of using simulation games for cross-cultural training. *Simulation & Gaming*, 25, 464-476 & 536-544.
- Fowler, S. M. & Blohm, J. M. (2004). An analysis of methods for intercultural training. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Hrsg.), *Handbook of intercultural training* (S. 37-84). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Gagné, R. M., Briggs, L. J. & Wager, W.W. (1988). *Principles of instructional design*. Chicago, IL: Holt, Rinehart & Winston.
- Gannon, M. J. & Poon, J. M. L. (1997). Effects of alternative instructional approaches on cross-cultural training outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 429-446.
- Gao, G. & Gudykunst, W. B. (1990). Uncertainty, anxiety, and adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 301-317.
- Gashi, L. M. & Lindh, K. (2004, Mai). *Multilingual online training for cultural understanding – Starting points and challenges*. Paper präsentiert auf dem 10. Linguapax Kongress (Dialogue on language diversity, sustainability and peace), Barcelona, E. Verfügbar unter: http://www.linguapax.org/congres04/pdf/5_gashi-lindh.pdf [26.02.2007].
- Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980). Zur Problematik einer umfassenden Sozialisierungstheorie. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisierungsforschung* (S. 51-70). Weinheim: Beltz.
- Glaserfeld, F. v. (1987). *Wissen, Sprache, Wirklichkeit – Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Vieweg.
- Glover, J. A., Romero, D. Romero, P. & Petersen, C. (1978). Effects of a simulation game upon tolerance for ambiguity, dogmatism, and risk taking. *Journal of Social Psychology*, 105, 291-296.
- Götz, K. (1998a). *Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Band 1: Theoretische Grundlagen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Götz, K. (1998b). *Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Band 2: Empirische Untersuchungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Götz, K. (2003). *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. München: Hampp.
- Graf, A. (2003). Assessing intercultural training designs. *Journal of European Industrial Training*, 28, 199-214.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in der Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management perspective. In R. Wiseman & J. Koester (Hrsg.), *Intercultural communication competence* (S. 33-71). Newbury Park, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: Current status. In R. Wiseman (Hrsg.), *Intercultural communication theory* (S. 8-58). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. (1998). Applying anxiety/uncertainty management (AUM) theory to intercultural adjustment training. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 227-250.

- Gudykunst, W. B., Guzley, R. M. & Hammer, M. R. (1996). Designing intercultural training. In D. Landis & R. S. Bhagat (Hrsg.), *Handbook of intercultural training* (S. 61-80). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, M. R. & Hammer, M.R. (1983). Basic training design: Approaches to intercultural training. In D. Landis & R. W. Brislin (Hrsg.), *Handbook of intercultural training* (S. 118-154). New York, NY: Pergamon.
- Gudykunst, W. B. & Kim, Y. Y. (1984). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. New York, NY: Random House.
- Gudykunst, W. B. & Nishida, T. (2001). Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 55-71.
- Gudykunst, W. B. & Shapiro, R. B. (1996). Communication in everyday interpersonal and intergroup encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 19-45.
- Gullahorn, J. T. & Gullahorn, J. E. (1963). An extension of the u-curve hypothesis. *Journal of Social Issues* 19, 33-47.
- Haack, J. (2002). Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 127-136). Weinheim: Beltz.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hall, E. T. (1989). *The dance of life*. New York, NY: Anchor Books Editions.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hammer, M. R. & Martin, J. N. (1992). The Effects of cross-cultural training on American managers in a Japanese-American joint venture. *Journal of Applied Communication Research*, 20, 161-182.
- Hannigan, T. P. (1990). Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 89-111.
- Hansen, C. E. & Williams, M. R. (2003). Comparison of cross-cultural course changes: From traditional lecture course to contemporary course with biblio-learning, video-learning, and experiential exercises. *Journal of Instructional Psychology*, 30, 197-206.
- Harris, H. & Kumra, S. (2000). International manager development: Cross-cultural training in highly diverse environments. *Journal of Management Development*, 19, 602-614.
- Hartley, C. & Hopkins, R. S. (1999). Developing a dual perspective. In S. M. Fowler & M. G. Mumford (Hrsg.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Bd. 2, S. 81-86). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

- Heinz, C. & Schulte-Löbbert, P. (2004). *Interkulturelles Training: Eine Vorstudie*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Psychologisches Institut IV.
- Herbrand, F. (2000). *Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil einer globalisierenden Wirtschaft*. Stuttgart: Haupt.
- Herbrand, F. (2002). *Fit für fremde Kulturen: Interkulturelles Training für Führungskräfte*. Stuttgart: Haupt.
- Hofner Saphiere, D. M. (2000). Ecotonos: A multicultural problem-solving simulation. In S. M. Fowler & M. G. Mumford (Hrsg.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Bd. 1, S. 117-125). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hofstede, G. (1980). *Cultures consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London, UK: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001a). *Lokales Denken, globales Handeln*. München: DTV.
- Hofstede, G. (2001b). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hofstede, G., ITIM & The Sigma Two Group (2003). *Geert HofstedeTM cultural dimensions*. Verfügbar unter: <http://www.geert-hofstede.com> [07.12.2005].
- Hofstede, G. J. (1996). The windmills of our minds. In B. Glasson, D. Vogel, P. G. W. Bots & J. Nunamaker (Hrsg.): *The international office of the future: Design options and solution strategies* (S. 145-159). London, UK: Chapman & Hall.
- Hofstede, G. J. (1997a). *A small culture clash game to illustrate synthetic national cultures as a tool in gaming*. Wageningen, NL: Wageningen University. Verfügbar unter: <http://www.info.wau.nl/people/gertjan/trademis.html> [10.06.2004].
- Hofstede, G. J. (1997b). *The windmills of our minds: A culture clash game in strategic information planning*. Wageningen, NL: Wageningen University. Verfügbar unter: <http://www.info.wau.nl/people/Gertjan/windmill.html> [26.02.2007].
- Hofstede, G. J. & Pedersen, P. (1999). Synthetic cultures: Intercultural learning through simulation games. *Simulation & Gaming*, 30, 415-440.
- Hofstede, G. J., Pedersen, P. B. & Hofstede, G. (2002). *Exploring culture: Exercises, stories, and synthetic cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

- Hofstede, G. J., Walczuch, R., Bennis, E., Bots, P. G. W. & de Vreede, G. J. (1999). Distributed negotiation: Pre-testing a simulated cross-cultural business take-over game. In J. Pries-Heje, C. Ciborra, K. Kautz, J. Valor, E. Christiaanse, D. Avison & C. Heje (Hrsg.), *Proceedings of the 7th European Conference on Information Systems* (S. 257-272). Copenhagen, DK: Copenhagen Business School. Verfügbar unter: www.personeel.unimaas.nl/r.walczuch/papers/ecis99.PDF [26.02.2007].
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Hopkins, R. S. (1999). Using video as training tools. In S. M. Fowler & M. G. Mumford (Hrsg.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Bd. 2, S. 73-79). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Howell, W. (1982). *The empathic communicator*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Interculture.de e.V. (2007). *Interkulturelle Kompetenz online*. Universität Jena, Fachgebiet interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Verfügbar unter: <http://www.ikkompetenz.thueringen.de/index.htm> [31.01.2007].
- Issing, L. J. (2002). Instruktionsdesign für Multimedia. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 151-176). Weinheim: Beltz.
- Issing, L. J. & Klimsa, P. (2002a). *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 547-565). Weinheim: Beltz.
- Issing, L. J. & Klimsa, P. (2002b). Glossar. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 547-565). Weinheim: Beltz.
- Jameson, D. A. (1993). Using a simulation to teach intercultural communication in business communication courses. *The Bulletin of the Association for Business Communication*, 56, 3-11.
- Juch, A. (1983) *Personal development: Theory and practice in management training*. Chichester, UK: Wiley.
- Kammerl, R. (2000). *Computerunterstütztes Lernen*. München: Oldenbourg.
- Kammhuber, S. (1996). *Konzeption, Einsatz und Evaluation von Videosequenzen in interkulturellen Orientierungsseminaren*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg, Fachbereich Psychologie.
- Kammhuber, S. (2000). *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Kealey, D. J. & Protheroe, D. R. (1996). The effectiveness of cross-cultural training for expatriates: An assessment of the literature on the issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 141-165.
- Kerlinger, F. & Rokeach, M. (1966). The factorial nature of the F and the D scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 391-399.
- Kerres, M. (1998). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*. München: Oldenbourg.

- Kim, B. S. K. & Lyons, H. Z. (2003). Experiential activities and multicultural counseling competence training. *Journal of Counseling and Development*, 81, 400-408.
- Kimmel, P. R. (1998). Cultural and ethic issues of conflict and peacekeeping. In H. J. Langholtz (Hrsg.), *The psychology of peacekeeping* (S. 57-71). Westport, CT: Praeger.
- Kinast, E.-U. (1998). *Evaluation interkultureller Trainings*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kinast, E.-U. (2003). Interkulturelles Training. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (S. 182-203). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kittelberger, R. & Freisleben, I. (1994). *Lernen mit Video und Film*. Weinheim: Beltz.
- Klimsa, P. (2002). Multimediane Nutzung aus psychologischer Sicht. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 5-17). Weinheim: Beltz.
- Knuth, R. A. & Cunningham, D. J. (1993). Tools for constructivism. In T. M. Duffy, J. Lowyck, D. H. Jonassen & T. M. Welsh (Hrsg.), *Designing environments for constructive learning* (S. 163-188). Berlin: Springer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kohls, L. R. & Brussow, H. L. (1995). *Training know-how for cross-cultural and diversity trainers*. Duncanville, TX: Adult Learning Systems.
- Korhonen, K. (1998, November). *Intercultural communication through hypermedia*. Paper präsentiert auf dem 5. Nordic Symposium on Intercultural Communication. Göteborg University, S: Department of Linguistics. Verfügbar unter: <http://www.immi.se/intercultural/nr1/korhonen.htm> [26.02.2007].
- Korhonen, K. (2003, November). *Developing intercultural competence as part of professional qualifications. A training experiment*. Paper präsentiert auf dem 10. Nordic Symposium on Intercultural Communication. Göteborg University, S: Department of Linguistics. Verfügbar unter: <http://www.immi.se/intercultural/nr7/korhonen-nr7.htm> [26.02.2007].
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Krewer, B. (1998). *Innovation across cultural borders*. Universität Saarbrücken. Verfügbar unter: <http://www.cordis.li/tvp/src/culture1.htm#preface> [26.02.2007].
- Kriz, W. C. & Nöbauer, B. (2003). *Teamkompetenz: Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York, NY: Vintage Books.

- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge: Cognitive and motivational bases*. New York, NY: Plenum.
- Kruglanski, A. W., Webster, D. M. & Klem, A. (1993). Motivated resistance and openness to persuasion in the presence or absence of prior information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 861-876.
- Kultusministerkonferenz (1996). *Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf [31.01.2007].
- Kumbruck, C. & Derboven, W. (2005). *Interkulturelles Training*. Heidelberg: Springer.
- Kwintessential (o. J.). Verfügbar unter: <http://www.kwintessential.co.uk/intercultural/awareness.html> [09.02.2007].
- Landis, D., Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lang, M. & Pätzold, G. (2002). *Multimedia in der Aus- und Weiterbildung: Grundlagen und Fallstudien zum netzbasierten Lernen*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Laus, F. O. (o. J.). *JQuest 2.0.2* [Computersoftware]. Verfügbar unter: <http://wwwpsy.uni-muenster.de/inst3/AEKeil/laus/#jquest> [27.07.2006].
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- Layes, G. (2000). *Grundformen des Fremderlebens: Eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion*. Münster: Waxmann.
- Layes, G. (2003). Interkulturelles Lernen und Akkulturation. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (S. 138-148). Göttingen: Vandenhoeck & Rubrecht.
- Lederman, L. C. (1992). Debriefing: Towards a systematic assessment of theory and practice. *Simulation & Gaming*, 23, 145-160.
- Lee, W. W. & Owens, D. L. (2000). *Multimedia-based instructional design*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Leibetseder, M., Laireiter, A.-R., Riepler, A. & Köller, T. (2001). E-Skala: Fragebogen zur Erfassung von Empathie – Beschreibung und psychometrische Eigenschaften. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 69-85.
- Leutner, D. (2002). Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 115-125). Weinheim: Beltz.
- Levy, J. (1995). Intercultural training design. In S. M. Fowler & M. G. Mumford (Hrsg.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Bd. 1, S. 1-15) Yarmouth, ME: Intercultural Press.

- Liaw, M.-L. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology, 10*, 49-64.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Loboda, J. (2003). *Entwicklung eines Tests zur Erfassung von interkultureller Handlungskompetenz (TIHK)*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg, Fachbereich Psychologie.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist, 57*, 705-717.
- Loewenthal, N. & Hayles, R. (1999). Going international + valuing diversity = tools for training. In S. M. Fowler & M.G. Mumford (Hrsg.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Bd. 2, S. 95-106). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Loo, R. (1999). A structural and cross-cultural evaluation of the inventory of cross-cultural sensitivity. *Journal of Social Behavior & Personality, 14*, 267-279.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 139-148). Weinheim: Beltz.
- Mandl, H., Kopp, B. & Dvorak, S. (2004). *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung: Schwerpunkt Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf [26.02.2007].
- Martin, J. N. (1993). Intercultural communication competence: A review. In R. L. Wiseman & J. Koester (Hrsg.), *Intercultural communication competence* (S. 66-29). Newbury Park, CA: Sage.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McCaffery, J. A. (1986). Independent effectiveness: A reconsideration of cross-cultural orientation and training. *International Journal of Intercultural Relations, 10*, 159-178.
- McKay, R. B. (2000). International trade conference: A cross-cultural trade game. *Simulation & Gaming, 31*, 279-287.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*, 525-543.
- Merrill, M. D. (1991). Constructivism and instructional design. *Educational Technology, 32*, 45-53.
- Merta, R. J., Stringham, E. M. & Ponterotto, J. G. (1988). Simulating culture shock in counselor trainees: An experiential exercise for cross-cultural training. *Journal of Counseling and Development, 66*, 242-245.

- Meucci, L. M. & Ogami, N. (1999). Cold Water: Intercultural adjustment and values conflict of foreign students and scholars. In S. M. Fowler & M. G. Mumford (Hrsg.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Bd. 2, S. 107-112). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3-24.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider.
- Mills, V. & Smith, R. (2004). *Short- and long-term effects of participation in a cross-cultural simulation game on intercultural awareness*. Edinburgh, AUS: Defence Science and Technology Organisation Systems Sciences Laboratory. Verfügbar unter: <http://www.dsto.defence.gov.au/publications/3461/DSTO-TR-1636.pdf> [27.02.2007].
- Müller, A. & Thomas, A. (1995). *Studienhalber in den USA: Interkulturelles Orientierungstraining für deutsche Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg: Asanger.
- Neves, J. S. & Sanyal, R. N. (1992). Upside Down: A cross-cultural experiential exercise. *Simulation & Gaming*, 23, 370-375.
- Niegemann, H. M., Hessel, S., Hochscheid-Maul, D., Aslanski, K., Deimann, M. & Kreuzberger, G. (2004). *Kompendium E-Learning*. Berlin: Springer.
- Nieswand, G. H. (1986). Gaming simulations for enhancing international education. *Simulation & Games*, 17, 170-179.
- Noesjirwan, J. & Bruin, K. (1989). Culture, prejudice and simulation/gaming in theory and practice. In D. Crookall & D. Saunders (Hrsg.), *Communication and simulation* (S. 155-168). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Oberg, K. (1958). *Culture shock and the problems of adjustment to the new cultural environments*. Washington, DC: Department of State, Foreign Service Institute.
- Ogan, A. Alev, V. & Jones, C. (2006). *Improving cultural learning by predicting in French film*. Pittsburgh, PA: Pittsburgh Science of Learning Center. Verfügbar unter: http://www.learnlab.org/research/project_description.php?course=french [26.02.2007].
- Paige, R. M. (1993b). Trainer competencies for international and intercultural programs (169-199). In R. M. Paige (Hrsg.), *Education for the intercultural experience* (S. 1-19). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A. & DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 467-486.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- PeaceCorps (1999). *Culture Matters: The PeaceCorps cross-cultural workbook*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Verfügbar unter: <http://www.peacecorps.gov/wws/culturematters> [24.07.2006].

- Pedersen, P. B. (1983). The transfer of intercultural training skills. *International Journal of Psychology*, 18, 333-345.
- Pedersen, P. B. (1995). *The five stages of culture shock: Critical incidents around the world*. Westport, CT: Greenwood.
- Pedersen, P. B. (2000). *A handbook for developing multicultural awareness*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Pedersen, P. B. (2002). The making of a culturally competent counselor. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes & D. N. Sattler (Hrsg.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Abschnitt 10, Kapitel 2). Bellingham, WA: Western Washington University, Center for Cross-Cultural Research. Verfügbar unter: <http://www.wvu.edu/~culture> [26.02.2007].
- Pedersen, P. B. (2004). *Working cross culturally – Preparing for differences: A synthetic culture training program “Finding Common Ground”*. Syracuse, NY: Syracuse University. Verfügbar unter: <http://soeweb.syr.edu/chs/pedersen/common/cground.html> [26.02.2007].
- Pedersen, P. B. & Ivey, A. E. (1993). *Culture-centered counseling and interviewing skills: A practical guide*. Westport, CT: Praeger.
- Peters, V. A. M. & Vissers, G. A. N. (2004). A simple classification model for debriefing simulation games. *Simulation & Gaming*, 35, 70-84.
- Petranek, C. F., Corey, S. & Black, R. (1992). Three levels of learning in simulations: Participating, debriefing, and journal writing. *Simulation & Gaming*, 23, 174-185.
- Petty, R. E. & Wegener, D. T. (1999). The elaboration likelihood model: Current status and controversies. In S. Chaiken & Y. Troope (Hrsg.), *Dual process theories in social psychology* (S. 41-72). New York, NY: Guilford.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. New York, NY: Viking.
- Pinterits, E. J. & Atkinson, D. R. (1998). The diversity video forum: An adjunct to diversity sensitivity training in the classroom. *Counselor Education & Supervision*, 37, 203-211.
- Ponterotto, J. G., Gretchen, D., Utsey, S. O., Rieger, B. & Austin, R. (2002). A revision of the Multicultural Counseling Awareness Scale. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 30, 153-180.
- Pope-Davis, D. B., Breaux, C. & Liu, W. M. (1997). A multicultural immersion experience: Filling a void in multicultural training. In D. B. Pope-Davis & H. L. Coleman (Hrsg.), *Multicultural counseling competencies: Assessment, education, training, and supervision* (S. 227-241). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Porter, R. E. & Samovar, L. A. (1976). Communicating interculturality. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Hrsg.), *Intercultural communication* (S. 4-24). Belmont, CA: Wadsworth.
- Pruegger, V. J. & Rogers, T. B. (1993). Development of a scale to measure cross-cultural sensitivity in the Canadian context. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 615-621.

- Pusch, M. D. (2004). Intercultural training in historical perspective. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Hrsg.), *Handbook of intercultural training* (S. 13-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1994). *Computergestützte Lernumgebungen: Planung, Gestaltung und Bewertung*. Erlangen: Publicis MCD.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Kognition* (Bd. 6, S. 457-500). Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). Instruktion. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 207-215). Bern: Huber.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Prenzel, M. (1997). Qualitätssicherung bei multimodalen Lernumgebungen. In H. F. Friedrich, G. Eigler, H. Mandl, W. Schnortz, F. Schott & N. M. Seel (Hrsg.), *Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung: Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung* (S. 267-332). Berlin: Luchterhand.
- Reynolds, A. L. (1995). Challenges and strategies for teaching multicultural counseling courses. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki & C. M. Alexander (Hrsg.), *Handbook of multicultural counseling* (S. 312-330). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ridley, C. R. & Lingle D. W. (1996). Cultural empathy in multicultural counseling. In P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. L. Lonner & J. E. Trimble (Hrsg.), *Counseling across cultures* (S. 21-46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, J., Lewars, T., Perryman, L. S., Crichlow, T., Smith, K. & Vignoe, J. (2000). Royal Flush: A cross-cultural simulation. *Business Communication Quarterly*, 63, 83-90.
- Röder, S. (2003). *Eine Architektur für individualisierte computergestützte Lernumgebungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rogerson-Revell, P. (2003). Developing a cultural syllabus for business language e-learning materials. *ReCALL*, 15, 155-168.
- Rokeach, M. (1956). Political and religious dogmatism: An alternative to the authoritarian personality. *Psychological Monographs*, 70, 1-43.
- Rokeach, M. (1960). *The open and the closed mind*. New York, NY: Basic Books.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E. & Lipsey, M. W. (1999). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rott, G., Siemer, V. & Sawgorodnja, I. (2004). Trainingsmanual: Interkulturelle Kompetenz. In G. Rott & V. Siemer (Hrsg.), *Trainingsmanuale der Zentralen Studienberatungsstelle* (Bd. 1). Bergische Universität Wuppertal, Zentrale Studienberatungsstelle. Verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/trainingsmanuale/zsbtmbd1.pdf> [27.02.2007].
- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group and Organization Studies*, 1, 334-354.

- Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Salomon, G. (1984). Television is “easy” and print is “tough”: The differential investment of mental effort in learning as a function of perception and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.
- Sarris, V. & Reiß, S. (2005). *Kurzer Leitfaden der Experimentalpsychologie*. München: Pearson Studium.
- Schmid, S. & Thomas, A. (2003). *Beruflich in Großbritannien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schnotz, W. (2006). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Schroll-Machl, S. & Novy, I. (2003). *Beruflich in Tschechien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulmeister, R. (1997): *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie – Didaktik – Design*. München: Oldenbourg.
- Schwan, S. (2000). Video in Multimedia-Anwendungen: Gestaltungsanforderungen aus kognitionspsychologischer Sicht. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II. Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung*. (S. 55-72). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 60-91). München: Piper.
- Seel, N. M. & Dörr, G. (1997). Planung von Weiterbildung mit multimedialen Lernumgebungen. In H. F. Friedrich, G. Eigler, H. Mandl, W. Schnotz, F. Schott & N. M. Seel (Hrsg.), *Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung: Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung* (S. 73-163). Neuwied: Luchterhand.
- Shi, H. (2003). *Kommunikationsprobleme zwischen deutschen Expatriates und Chinesen in der wirtschaftlichen Zusammenarbeit: Empirische Erfahrungen und Analyse der Einflussfaktoren*. Unveröffentlichte Dissertation, Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg, Philosophischen Fakultät. Verfügbar unter: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=968609651> [27.02.2007].
- Shirts, R. G. (1974). *BáFá BáFá: A cross-cultural simulation*. Del Mar, CA: Simile II.
- Shirts, R. G. (1995). Beyond ethnocentrism: Promoting cross-cultural understanding with BáFá BáFá. In S. M. Fowler & M. G. Mumford (Hrsg.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Bd. 1, S. 93-100). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- SIETAR Europe (2003a). *Training & consulting tools: Video/DVD training*. Online Documentation Center. Verfügbar unter : <http://www.sietar.de/SIETARproject/VideoDVDtraining.html#Topic24> [26.02.2007].

- SIETAR Europe (2003b). *Intercultural e-learning*. Online Documentation Center. Verfügbar unter: <http://www.sietar-europa.org/SIETARproject/3.0Interculturale-learning.html#Topic4> [26.02.2007].
- Sisk, D. A. (1995). Simulation games as training tools. In S. M. Fowler & M. G. Mumford (Hrsg.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Bd. 1, S. 81-92). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York, NY: Apple Century Crofts.
- Smith, P. L. & Ragan, T. J. (2005). *Instructional Design*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Smith, S. M. & Woody, P. C. (2000). Interactive effect of multimedia instruction and learning styles. *Teaching of Psychology*, 27, 220-223.
- Spencer-Oatey, H. (2002). *Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures*. London, UK: Continuum.
- SPSS Inc. (2004). *SPSS* (Version 13.0.1) [Computersoftware].
- Stahl, G. K. (1998). *Internationaler Einsatz von Führungskräften*. München: Oldenbourg.
- Steglitz, I. E. (2002). Assessing intercultural competencies: The case of intercultural perspective-taking. In J. Oltmer (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien*. (S. 157-177). Osnabrück: Rasch.
- Stein, A. (1998). *Sozialtherapeutisches Rollenspiel: Erfahrungen mit einer Methode der psychosozialen Behandlung im Rahmen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Steinwachs, B. (1992). How to facilitate debriefing. *Simulation & Gaming*, 23, 186-195.
- Stemplinger, M., Haase, S. & Thomas, A. (2005). *Beruflich in der Slowakei*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157-175.
- Stephan, W. G., Stephan, C. W. & Gudykunst, W. B. (1999). Anxiety in intergroup relations: A Comparison of anxiety/uncertainty management theory and integrated threat theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 613-628.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 4, S. 271-314). New York, NY: Academic Press.
- Stotland, E., Kenneth, E., Mathews, J., Sherman, S. E., Hansson, R. O. & Richardson, B. (1978). Empathy, fantasy and helping. *Sage Library of Social Research*, 65, 27-45.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Hrsg.), *Evaluation models* (S. 279-317). Boston, MA: Kluwer.

- Strzebkowski, R. & Kleeberg, N. (2002). Interaktivität und Präsentation als Komponenten multimedialer Lernanwendungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis* (S. 229-245). Weinheim: Beltz.
- Summerfield, E. (1993). *Crossing cultures through film*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Summerfield, E. (2004). *The power of movies*. Tahoe City, CA. Verfügbar unter: www.culturoosity.com/pdfs/ThePowerofMovies.PDF [26.02.2007].
- Sussman, N. M. (1999). Training with video: Taking your product into the Japanese market. In S. M. Fowler & M. G. Mumford (Hrsg.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Bd. 2, S. 87-94). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Swift, C. O. & Denton, L. (2003). Cross-cultural experiential simulation in the global marketing classroom: BáFá-BáFá and its variants. *Marketing Education Review*, 13, 41-51.
- Taylor, T. Y. (1994). *A study of the effectiveness of a cognitive developmental program to promote cross-cultural sensitivity among employees*. Unveröffentlichte Dissertation, North Carolina State University.
- Tergan, S.-O. (2000). Grundlagen der Evaluation. In P. Schenkel, S.-O. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme: Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 22-51). Nürnberg: Bildung und Wissen.
- Thomas, A. (1995). Die Vorbereitung von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz - Wissenschaftliche Grundlagen. In T.M. Kühlmann (Hrsg.), *Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung* (S. 85-117). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Thomas, A. (1996). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, A. (2003a). Kultur und Kulturstandards. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (S. 19-31). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, A. (2003c). Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen-Wissen-Ethik*, 14, 137-228.
- Thomas, A., Hagemann, K. & Stumpf, S. (2003). Training interkultureller Kompetenzen. In N. Bergemann & A. L. J. Sourisseaux (Hrsg.), *Interkulturelles Management*. Berlin: Springer.
- Thomas, A. & Schenk, E. (2005). *Beruflich in China: Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ting-Toomey, S. (1989). Intergroup communication and simulation in low- and high-context cultures. In D. Crookall & D. Saunders (Hrsg.), *Communication and simulation* (S. 169-176). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Tomcho, T. J. & Foels, R. (2002). Teaching acculturation: Developing multiple "cultures" in the classroom and role-playing the acculturation process. *Teaching of Psychology*, 29, 226-229.
- Triandis, H. C. (2002). Subjective culture. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Hrsg.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Kapitel 1, Abschnitt 15). Bellingham, WA: Western Washington University, Center for Cross-Cultural Research. Verfügbar unter: <http://www.wvu.edu/~culture/triandis1.htm> [26.02.2007].
- Triandis, H. C. (2004). *Culture and social behavior*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Troldahl, V. C. & Powell, F. A. (1965). A short-form dogmatism scale for use in field studies. *Social Forces*, 44, 211-214.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business*. London, UK: Nicholas Brealey.
- Tyler, J. M. & Guth, I. J. (1999). Using media to create experiential learning in multicultural and diversity issues. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 27, 153-169.
- Unz, D. (1998). Didaktisches Design für Lernprogramme in der Wissenschaftlichen Weiterbildung. In F. Scheuermann, F. Schwab & H. Augstein (Hrsg.), *Studieren und Weiterbilden mit Multimedia* (S. 308-334). Nürnberg: Bildung und Wissen.
- Wambsganß, M., Eckert, S., Latzina, M. & Schulz, W. K. (1997). Planung von Weiterbildung mit multimedialen Lernumgebungen. In H. F. Friedrich, G. Eigler, H. Mandl, W. Schnotz, F. Schott & N. M. Seel (Hrsg.), *Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung: Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung* (S. 19-71). Neuwied: Luchterhand.
- Warr, P. B., Lee, R. E. & Jöreskog, K. G. (1969). A note on the factorial nature of the F and D scale. *British Journal of Psychology*, 60, 119-123.
- Weber, M., Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). *Evaluation des Multimedia-Programms „Der persönliche Berater“* (Praxisbericht Nr. 11). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Webster, D. M. & Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1049-1062.
- Webster D. M. & Kruglanski, A. W. (1998). Cognitive and social consequences of the need for cognitive closure. *European Review of Social Psychology*, 8, 133-173.
- Weidenmann, B. (1997). Instruktionsmedien. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 2, Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 319-368). Göttingen: Hogrefe.
- Weidenmann, B. (2001). Lernen mit Medien. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 415-465). Weinheim: Beltz.

- Weidenmann, B. (2002a). Multikodierung und Multimodalität im Lernprozess. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis* (S. 45-62). Weinheim: Beltz.
- Weidenmann, B. (2002b). Abbilder in Multimediaanwendungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis* (S. 83-96). Weinheim: Beltz.
- Wendland, W. (1977). *Rollenspiel in Erziehung und Unterricht*. München: Ernst Reinhardt.
- Wicklund, R. A. (1974). *Freedom and reactance*. Potomac, Md: Lawrence Erlbaum.
- Winter, C. (2002). *Optimierung und pragmatisch summative Evaluation der Trainingssoftware ExpL@In!*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Psychologie.
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R. & Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 349-370.
- Wottawa, H. (2001). Evaluation. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 647-674). Weinheim: Beltz.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Huber.
- Wulf, C. (1972). *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München: Piper.
- Xue, D. (2003). *Zur Entwicklung eines kulturadäquaten Konzepts für interkulturelle Trainings. Beispiel: Interkulturelles Training für Chinesen zur Vorbereitung auf die Zusammenarbeit*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Regensburg, Fachbereich Psychologie. Verfügbar unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=970511698&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=970511698.pdf [27.02.2007].

6 ANHANG

6.1 Anhang A – Vorstudie zur Operationalisierung der Evaluationskriterien

Inhalte:

- Items vor der faktorenanalytischen Itemselektion unterteilt nach Evaluationskriterien
- Ergebnisse der ersten Faktorenanalyse
- Faktorkorrelationsmatrix nach erster Faktorenanalyse
- Ergebnisse der zweiten Faktorenanalyse
- Faktorkorrelationsmatrix nach zweiter Faktorenanalyse
- Reliabilitätsstatistiken der fünf Faktorskalen

Items vor der faktorenanalytischen Selektion unterteilt nach Evaluationskriterien

Interkulturelles Bewusstsein

Interkulturelle Schwierigkeiten entstehen aufgrund von unterschiedlichen Kommunikationsstilen.⁶²

Kulturelle Verschiedenheiten entstehen aufgrund von Werteunterschieden.¹

Kultur existiert nicht nur außerhalb sondern auch innerhalb einer Person.⁶³

Eine der potentiellen negativen Konsequenzen des Wissenserwerbs über andere Kulturen besteht darin, dass man die ihre Mitglieder stereotypisiert.²

Unklarheit oder Stress entstehen in interkulturellen Situationen häufig, weil die Personen nicht sicher sind, was sie voneinander erwarten können.²

Schwierigkeiten interkultureller Kommunikation entstehen aufgrund von kulturell unterschiedlichen Denkweisen.

Schwierigkeiten bei Interaktionen mit Personen aus anderen Kulturen entstehen aufgrund von unterschiedlichen Verhaltensregeln.

Je mehr ich über die Kultur einer anderen Person weiß, desto weniger Schwierigkeiten werde bei der Kommunikation mit der Person haben.

Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft unterscheiden sich in ihrem Denken.

So groß sind die Unterschiede zwischen den Menschen aus verschiedenen Kulturen nicht.*

Die kulturelle Herkunft von Menschen bestimmt ihr Denken und Handeln.

Ein und demselben Verhalten liegen je nach kultureller Herkunft der handelnden Person ganz unterschiedliche Intentionen zugrunde.

Die Art und Weise, wie Menschen Verhalten interpretieren, hängt von ihrer kulturellen Herkunft ab.

Im Grunde sind alle Menschen gleich.*

Interesse an interkultureller Kommunikation

Ich hege den starken Wunsch, über andere Kulturen zu lernen.¹

Ich bin daran interessiert, mit Menschen aus anderen Kulturen zusammenzuarbeiten.¹

Es ist wichtig, interkulturelle Konzepte zu verstehen.¹

⁶² Quelle: Gannon & Poon, 1997

⁶³ Quelle: D'Andrea et al., 1991

* Mit einem Stern (*) gekennzeichnete Items wurden vor der Itemanalyse umgepolt.

Ich würde gerne mal nach Asien reisen.⁶⁴

Mich interessiert die Art und Weise, wie Personen aus anderen Kulturen sich selbst ausdrücken, sehr.⁶⁵

Ich mag es, über Menschen aus anderen Kulturen zu lernen.⁴

Ich finde es interessant, über andere Kulturen zu lernen.⁶⁶

Ich bin an anderen Kulturen interessiert.⁵

Ich würde gerne andere Kulturen besuchen.⁵

Die meisten Personen sollten sich persönlich bereichert fühlen, wenn sie mit Menschen zusammen sind, die anders denken und handeln.⁵

Ich würde gerne mehr über andere Kulturen lernen.⁵

Ich möchte unbedingt mehr über interkulturelle Kommunikation wissen.⁵

Ich hege großes Interesse an interkultureller Kommunikation.⁵

Ich möchte noch mehr über die Lebensgewohnheiten von Menschen aus anderen Kulturen wissen.

Ich möchte gerne kompetenter im Umgang mit Personen aus anderen Kulturen werden.

Ich bin nicht besonders daran interessiert, andere Kulturen kennenzulernen.*

Ich bin nicht besonders daran interessiert, mit Menschen aus anderen Kulturen zusammenzuarbeiten.*

Ethnozentrismus

Jeder Mensch sollte während eines Gesprächs direkten Augenkontakt halten.*⁶⁷

Alle Menschen sollten die Kernfamilie als ideale soziale Einheit ansehen.*⁶

Alle Menschen sollten daran arbeiten, möglichst leistungsorientiert zu sein.*⁶

Es ist wichtig, dass alle Menschen eine objektive und rationale Denkweise anstreben.*⁶

Unabhängigkeit von anderen Personen sollte für jedermann ein erstrebenswertes Ziel sein.*

Es ist für alle Menschen am besten, nicht zu viele Risiken einzugehen.*

Menschen sollten nicht zu viel Wert auf Traditionen legen, egal welcher Kultur sie angehören.*

⁶⁴ Quelle: Pruegger & Rogers, 1993

⁶⁵ Quelle: Cushner, 1986

⁶⁶ Quelle: Bruschke et al., 1996

⁶⁷ Quelle: Ponterotto et al., 2002

Die Menschen sollten überall auf der Welt anstreben, uneingeschränkt die Wahrheit zu sagen, auch wenn ihnen dadurch droht, ihr Gesicht zu verlieren.*

Es sollte überall auf der Welt erstrebenswert sein, dass allen Menschen der gleiche Status zukommt.*

Jeder Mensch sollte anstreben, sich von autoritären Denk- und Handlungsweisen zu befreien.*

Veränderung sollte überall als etwas Positives angesehen werden.*

Die Frau sollte überall auf der Welt die gleichen Aufgaben- und Verantwortungsbereiche übernehmen können wie der Mann.*

Im Allgemeinen ist Emotionalität eher ein weibliches Attribut.*

Ich denke es ist unklug, dass Inder selbst wenn sie Hunger leiden ihre Kühe nicht essen.*³

Wenn den Chinesen Hunde schmecken, dann sollen sie sie meinetwegen essen.

Personen, die keine persönlichen Aspekte ihres Lebens preisgeben wollen, sind verschlossen und defensiv.*⁶

Befürwortung kultureller Diversität

Die Medien richten zu viel Aufmerksamkeit auf die Probleme mit verschiedenen ethnischen Gruppen.*³

Es ist wichtig, ethnische Traditionen am Leben zu erhalten.³

Es ist besser für ein Gastland, wenn Emigranten ihre kulturellen Wurzeln so weit es geht aufgeben.*³

Eine Politik bezüglich Multikulturalität, in welcher es darum geht, kulturelle Unterschiede beizubehalten und zu teilen unterstützenswert.³

Wenn Einwanderer bestimmter ethnischer Gruppen ihre eigene Kultur bewahren wollen, sollten sie das besser nicht in der Öffentlichkeit zeigen*³

Durch ein freundliches Verhältnis zu Emigranten gibt es eine Menge zu gewinnen.³

Es wäre schön zu sehen, wenn alle ethnischen Gruppen in einem Gastland ihre Kultur bewahren könnten.³

Ein besseres Verständnis der Normen und Werte von kulturell unterschiedlichen Gruppen kann rassistische Vorurteile auch nicht abbauen.*³

Ich denke die Ermutigung von ethnischen Minderheiten darin, ihre eigenen Traditionen zu bewahren, kann die Identität eines Gastlandes stärken.³

Fremde Einflüsse in unserem Land können unsere nationale Identität bedrohen.*⁴

Kulturell gemischte Hochzeiten führen häufig zu unlösbaren Problemen.*⁴

In vielen Kulturen erledigen Menschen die Dinge auf ihre ganz besondere Art und Weise, weil sie einfach keine bessere Möglichkeit kennen.*⁴

Wohngebiete sollten sich nicht kulturell vermischen.*⁴

Bei manchen Kulturen ist besser, wenn sich Menschen aus diesen Ländern gegenseitig meiden.*⁴

Asylbewerber und Emigranten sollten sich der Lebensart der Menschen des Gastlandes anpassen.*

Persönliche Einschätzung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten

Ich bin in der Lage, verschiedene kulturelle Perspektiven zu vergleichen.¹

Ich bin in der Lage, durch den kulturellen Hintergrund beeinflusste Annahmen oder Aussagen zu erkennen.¹

Ich verfüge über einiges an Wissen, das mir dabei hilft, mich an andere Kulturen anpassen zu können.¹

Mir ist der Einfluss bewusst, den verschiedene Kulturen auf den Menschen ausüben.¹

Ich weiß, wie stark mein eigener kultureller Hintergrund die Art und Weise meines Denkens und Handelns bisher beeinflusst hat.²

Ich habe ein Verständnis für die kulturelle Beeinflussung der Denk- und Handlungsweise von Personen mit fremdkulturellem Hintergrund.²

Ich verfüge über die Fähigkeit, meine eigene kulturelle Sichtweise mit der einer Person aus einem anderen Kulturkreis kritisch zu vergleichen.²

Ich bin in der Lage „absichtliche“ von „unabsichtlichen“ Kommunikationssignalen in einer Unterhaltung mit einer Person aus einer anderen Kultur unterscheiden können.²

Ich bin mir über die individuellen Unterschiede im Klaren, die zwischen Personen aus einem bestimmten Kulturkreis in Bezug auf Werte und Überzeugungen existieren.⁶

Ich bin mir über die unterschiedlichen Interpretationsweisen von nonverbaler Kommunikation innerhalb verschiedener Kulturkreise bewusst.⁶

Ich habe ein Verständnis darüber, welche Rolle Kultur bei der Entwicklung von Identität spielt.⁶

Ich bin mir sowohl der anfänglichen Barrieren als auch der Vorteile in Bezug auf eine interkulturelle Freundschaft bewusst.⁶

Wenn ich mit Personen aus einem fremden Kulturkreis interagiere, dann bin ich mir darüber bewusst, wie stark dieser kulturelle Hintergrund ihre Denk- und Handlungsweisen beeinflusst.

Ich bin mir darüber im Klaren, dass nonverbale Kommunikation in verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlich interpretiert werden kann.

Ich bin mir darüber im Klaren, dass Kultur bei der Entwicklung einer Weltsicht eine große Rolle spielt.

Ich weiß, dass es bei der Kommunikation mit Personen aus fremden Ländern am Anfang zu Schwierigkeiten durch kulturelle Unterschiede kommen kann.

Faktorenanalytische Itemreduktion

Tabelle 25: Faktorladungsmatrix der Faktorenanalyse nach erster Itemreduktion

Item	Faktor	1	2	3	4	5
	Interesse: gerne mehr über andere lernen		.900			
Interesse: interessant, über andere zu lernen		.883				
Interesse: mehr über Lebensgewohnheiten wissen		.866				
Interesse: an Kulturen interessiert		.827				
Interesse: möchte über andere Menschen lernen		.799				
Interesse: Interesse an Kommunikation		.789				
Interesse: Wunsch über Kulturen zu lernen		.776				
Interesse: möchte über Kommunikation lernen		.773				
Interesse: Interesse an Ausdrucksweise anderer		.772				
Interesse: Zusammenarbeit mit anderen Menschen		.767				
Befürwortung: Kultur nicht in Öffentlichkeit bewahren *			-.796			
Befürwortung: Kultur in Gastland bewahren			-.649			
Befürwortung: Emigranten sollten sich anpassen*			-.645			
Befürwortung: fremde Einflüsse bedrohen nationale Identität*			-.613			
Befürwortung: gemischte Hochzeiten sind problematisch			-.518			
Bewusstsein: Interpretation von Verhalten ist abhängig von Herkunft				.769		
Bewusstsein: Schwierigkeiten wegen unterschiedlichen Verhaltensregeln				.751		
Bewusstsein: Schwierigkeiten wegen unterschiedlicher Denkweisen				.743		
Kompetenzen: am Anfang Schwierigkeiten				.712		
Bewusstsein: Kultur bestimmt Denken und Handeln				.616		
Kompetenzen: in der Lage, Perspektiven zu vergleichen					.744	
Kompetenzen: kann beeinflusste Annahmen erkennen					.714	
Kompetenzen: kann absichtliche und unabsichtliche Signale unterscheiden					.642	
Kompetenzen: in der Lage, eigene und fremde Sichtweise zu vergleichen					.626	
Kompetenzen: habe Wissen, dass bei Anpassung hilft					.600	
Ethnozentrismus: Augenkontakt*						.696
Ethnozentrismus: Leistungsorientierung*						.609
Ethnozentrismus: rationale Denkweise*						.577
Ethnozentrismus: Unabhängigkeit*						.558
Ethnozentrismus: Kernfamilie*						.447

Anmerkung:

Die Rotation ist in 26 Iterationen konvergiert.

Tabelle 26: Faktorkorrelationsmatrix der Faktorenanalyse nach Itemreduktion

Faktor	Faktor	2	3	4	5
1		-.250	.168	.169	.024
2			.057	-.011	-.141
3				.070	.017
4					-.095

Tabelle 27: Mustermatrix der Faktorladungen nach endgültiger Itemreduktion

Item	Faktor	1	2	3	4	5
Interesse: Interesse an Kommunikation		.846				
Interesse: Interesse an Ausdrucksweise anderer		.828				
Interesse: möchte über Kommunikation lernen		.825				
Interesse: Wunsch über Kulturen zu lernen		.800				
Interesse: Zusammenarbeit mit anderen Menschen		.787				
Bewusstsein: Interpretation von Verhalten ist abhängig von Herkunft			.748			
Bewusstsein: Schwierigkeiten wegen unterschiedlicher Denkweisen			.746			
Bewusstsein: Schwierigkeiten wegen unterschiedlicher Verhaltensregeln			.746			
Kompetenzen: am Anfang Schwierigkeiten			.714			
Bewusstsein: Kultur bestimmt Denken und Handeln			.605			
Kompetenzen: in der Lage, Perspektiven zu vergleichen				-.748		
Kompetenzen: kann beeinflusste Annahmen erkennen				-.706		
Kompetenzen: kann absichtliche und unabsichtliche Signale unterscheiden				-.639		
Kompetenzen: in der Lage, eigene und fremde Sichtweise zu vergleichen				-.610		
Kompetenzen: habe Wissen, dass bei Anpassung hilft				-.599		
Ethnozentrismus: Augenkontakt *					.712	
Ethnozentrismus: Leistungsorientierung*					.591	
Ethnozentrismus: rationale Denkweise*					.579	
Ethnozentrismus: Unabhängigkeit*					.562	
Ethnozentrismus: Kernfamilie*					.448	
Befürwortung: Kultur nicht in Öffentlichkeit bewahren *						.778
Befürwortung: Kultur in Gastland bewahren						.633
Befürwortung: Emigranten sollten sich anpassen*						.622
Befürwortung: fremde Einflüsse bedrohen nationale Identität*						.595
Befürwortung: gemischte Hochzeiten sind problematisch						.519

Anmerkungen:

Die Rotation ist in 23 Iterationen konvergiert.

Tabelle 28: Reliabilitätsstatistiken der fünf Faktorskalen

Skala	Cronbachs α	Anzahl der Items	gültige Fälle
Faktor 1: Interesse	.918	5	309
Faktor 2: Bewusstsein	.788	5	302
Faktor 3: Kompetenzen	.703	5	306
Faktor 4: Ethnozentrismus	.555	5	302
Faktor 5: Befürwortung kultureller Diversität	.710	5	306

6.2 Anhang B – Trainingsunterlagen der ersten formativen Evaluation

Inhalte:

- Kulturprofile der Homadi-, Indivi-, Maskuli- und Unsiver-Kultur
- Rollenspielaufgaben für die Besucher und Gastgeber
- Instruktionen zum Aneignen der Kulturen
- Übungen zum Kennenlernen der Kulturen am Beispiel der Homadi-Kultur
- Lösungen der Übungen zum Kennenlernen der Kulturen am Beispiel der Homadi-Kultur
- Diskussionsfragen nach den Treffen der Kulturen

Richtlinien für die Homadi-Kultur

Hohe Machtdistanz

Machtdistanz kennzeichnet das Ausmaß in dem eine Kultur akzeptiert, dass Macht und Einfluss in Institutionen und Organisationen ungleich verteilt sind.

Kernwert

Respekt gegenüber Status

Kernunterscheidung

mächtig vs. abhängig

Sieben Schlüsselemente

1. Macht schafft Recht, Macht ist gut.
2. Macht, Status und Privilegien passen zusammen.
3. Weniger mächtige Personen sind abhängig von mächtigeren.
4. Zentralisierung ist gängig.
5. Untergeordnete und Kinder erwarten Führung. Sie sprechen nicht, wenn sie nicht gefragt werden.
6. Der ideale Chef ist ein wohlwollender Autokrat oder „guter Vater“.
7. Die Sprechart ist formal und berücksichtigt hierarchische Positionen.

Verhaltensweisen der Homadis

1. Sprache

Homadis benutzen folgende Worte mit einer positiven Besetzung:

Respekt, Vater (als ein Titel), Meister, Diener, großer Bruder, kleiner Bruder, Weisheit, Gefallen, Schutz, befolgen, befehlen, ansprechend

Homadis benutzen folgende Worte mit einer negativen Bedeutung:

Rechte, Beschwerde, Verhandeln, Fairness, Aufgabe, Bedürfnis, Mitbestimmung, Ziele, bezweifeln, kritisieren

2. Das kulturelle Raster

Verhalten	Erwartung
Sanftes Sprechen, höflich, zuhörend	freundlich
Still, höflich, nicht zuhörend	unfreundlich
Bitte um Hilfe und Anweisung	Vertrauen
Keine Bitte um Hilfe und Anweisung	Misstrauen
Positiv und lebhaft, kein Augenkontakt	Interesse
Ausdruckslos, träge, Augenkontakt	Langeweile

3. Barrieren

Sprache

- Homadis sind sehr verbal, sprechen in der Regel allerdings sehr ruhig und höflich.

Nonverbales Verhalten

- Homadis sind in der Regel verhalten und förmlich.

Stereotype

- Homadis sind hierarchisch und versuchen auf eine förmliche Weise zu gefallen.

Bewertung durch Außenseiter

- Homadis machen sich für jedes auftretende Problem selbst verantwortlich.

Stress

- Homadis internalisieren Stress und drücken ihn indirekt aus.

Geschlechterrollen

Rolle des Geschlechts

- Sowohl Männer als auch Frauen können Führungsrollen übernehmen.
- Handelt es sich um ein Matriarchat, ist die Macht von Frauen bei der Entscheidungsfindung offensichtlicher als in einem Patriarchat, in dem die Macht von Männern offensichtlicher ist.

Rolle der Frau

- In Familienangelegenheiten ist die Frau sehr einflussreich, auch wenn die Macht weniger offensichtlich ist als die der männlichen Rollen. Während Frauen unterwürfig erscheinen mögen, ist das in der Realität nicht der Fall.

Rolle des Mannes

- Männer in Führungspositionen werden häufig für die Konsequenzen Ihres Verhaltens verantwortlich gemacht. Wenn sie die Unterstützung der Frau verlieren, werden neue Führer auftauchen. Während Männer traditionelle, sichtbare Führer sein können, sind sie in weniger offensichtlichen und privaten sozialen Rollen wesentlich unterwürfiger.

Richtlinien für die Indivi-Kultur Hoher Individualismus

Individualismus kennzeichnet das Ausmaß in dem eine Kultur glaubt, jeder Mensch müsse sich um sich selbst kümmern und die emotionale Unabhängigkeit von Gruppen, Organisationen und anderen Kollektiven wahren.

Kernwert

Individuelle Freiheit

Kernunterscheidung

Ich vs. die Anderen

Sieben Schlüsselemente

1. Ehrliche Menschen sagen was sie denken.
2. Low-Kontext Konversation wird bevorzugt.
3. Die Aufgabe ist wichtiger als die Beziehungen.
4. Für alle gelten die Gleichen Rechte und Gesetze.
5. Überschreitungen führen zu Schuld und Verlust der Selbstachtung.
6. Jeder wird dazu angehalten, seine eigene Meinung zu jedem Thema zu haben.
7. Die Beziehung zwischen Vorgesetzten und Angestellten oder zwischen Eltern und Kind besteht aus einem Vertrag, basierend auf gegenseitigen Vorteilen.

Verhaltensweisen der Indivis

1. Sprache

Indivis benutzen folgende Worte mit einer *positiven* Besetzung:

Selbst, Freundschaft, Mach-dein-Ding, Vertrag, Rechtsstreit, Selbstrespekt, Selbstinteresse, Selbstverwirklichung, individuell, Würde, ich, Vergnügen, abenteuerlich, Schuld

Indivis benutzen folgende Worte mit einer *negativen* Bedeutung:

Harmonie, wir, Verpflichtung, Opfer, Familie, Tradition, Anstand, Ehre, Pflicht, Loyalität, Scham

2. Das kulturelle Raster

Verhalten	Erwartung
verbal und selbstoffenbarend	freundlich
Kritik an anderen Personen hinter deren Rücken, sabotieren von Feinden	unfreundlich
aggressives debattieren von Angelegenheiten und aktive Gesprächskontrolle	Vertrauen
unengagiert und passiv, uneindeutig oder defensiv	Misstrauen
laut und verbal mit vielen Fragen, Körperkontakt	Interesse
physische Distanz ohne Fragen oder Augenkontakt	Langeweile

3. Barrieren

Sprache

- Indivis sind verbal und selbstbezogen, sie benutzen die erste Person Singular sehr oft.

Nonverbales Verhalten

- Indivis berühren andere sehr viel und sind auf eine besondere Art „verführerisch“.

Stereotype

- Indivis sind defensiv, tendieren zum Einzelgängertum und sehen andere als potentielle Feinde an.

Bewertung durch Außenseiter

- Indivis benutzen andere und messen deren Wichtigkeit danach, wie nützlich sie sind.

Stress

- Indivis mögen das Eingehen von Risiken, lieben die Herausforderung sowie das ständige Austesten ihrer eigenen Fähigkeiten.

Geschlechterrollen

Rolle des Geschlechts

- Sowohl Männer als auch Frauen können gleichermaßen Macht besitzen, speziell in urbanen, modernen Gebieten. Geschlechterrollen sind wenig rigide sondern austauschbar definiert, so dass jeder seinen Interessen sowohl in öffentlichen wie auch in privaten Bereichen nachgehen kann.

Rolle der Frau

- Frauen sind frei, solange sie die Macht haben, sich selbst abzusichern. Attraktive Frauen können Macht erhalten, indem sie manipulieren und einen Vorteil aus ihrer Schönheit ziehen. Weniger bestimmte und insbesondere ältere Frauen, werden leicht zu Ausnutzungsoffern von Männern und Frauen.

Rolle des Mannes

- Männer überragen auf Gebieten, in denen physische Stärke nötig ist. Junge, große und attraktive Männer können aggressiv ihre Macht über andere verteidigen. Männer, welche weniger auf Wettbewerb eingestellt sind, werden sehr schnell als schwach und als Verlierer angesehen.

Richtlinien für die Maskuli-Kultur

Hohe Maskulinität

Maskulinität kennzeichnet das Ausmaß in dem traditionelle maskuline Werte wie Bestimmtheit, Geld und materielle Dinge in einer Kultur dominieren im Gegensatz zu traditionell femininen Werten wie Fürsorglichkeit, Lebensqualität und Menschlichkeit.

Kernwert

Gewinnen

Kernunterscheidung

Mann vs. Frau

Sieben Schlüsselemente

1. Materieller Erfolg und Fortschritt sind die dominierenden Werte
2. Größer und schneller ist besser.
3. Von Männern erwartet man, dass sie bestimmt, ambitioniert und mutig sind. Frauen sollten unterwürfig und zart sein. Attraktive Frauen können ihre Schönheit als Waffe im sozialen Wettbewerb einsetzen.
4. Besondere Leistungen oder Menschen werden bewundert.
5. Versagen (in Schule, Beruf, Sport etc.) ist eine Katastrophe
6. Konflikte werden gelöst, indem sie ausgetragen oder diskutiert werden.
7. Der beste Schüler, Arbeiter und Manager setzt die Norm fest.

Verhaltensweisen der Maskulis

1. Sprache

Maskulis benutzen folgende Worte mit einer *positiven* Besetzung:

Karriere, Wettbewerb, Kampf, aggressiv, Erfolg, Gewinner, verdienen, Leistung, überragen, Kraft, groß, hart, schnell, Quantität

Maskulis benutzen folgende Worte mit einer *negativen* Bedeutung:

Qualität, sorgen, Solidarität, Bescheidenheit, Kompromiss, Hilfe, Liebe, wachsen, klein, weich, langsam, zart

2. Das kulturelle Raster

Verhalten	Erwartung
physischer Kontakt, „verführerisch“ und laut	freundlich
physische Distanz, sarkastisch und sadistisch	unfreundlich
Tendenz zur Dominanz des Gesprächs und wettbewerbsorientiert	Vertrauen
offen kritisch, abschätzig und das Gespräch beenden wollend	Misstrauen
Sportsgeist zeigen und begierig, alle möglichen Punkte ausdiskutieren	Interesse
kein Augenkontakt, unhöflich und schläfrig	Langeweile

3. Barrieren

Sprache

- Maskulis sind laut und verbal mit der Tendenz zu kritisieren und zu debattieren.

Nonverbales Verhalten

- Maskulis mögen physischen Kontakt, direkten Augenkontakt und lebhaftes Gesten.

Stereotype

- Maskulis sind macho-, helden- und statusorientiert und mögen Gewinner.

Bewertung durch Außenseiter

- Maskulis sind schwer zufriedenzustellen, neigen dazu überergeizig und defensiv zu sein, und geben anderen die Schuld für ihre Fehler.

Stress

- Maskulis generieren Stress durch schnelllebige Lebensstile.

Geschlechterrollen

Rolle des Geschlechts

- Männer und maskuline Frauen sind typischerweise mächtiger und werden stärker für Führungsrollen bevorzugt. Passives und helfendes Verhalten wird für Frauen aber nicht für Männer toleriert. Männer werden als stark, Frauen als schwach stereotypisiert.

Rolle der Frau

- Frauen tendieren dazu, sich entweder maskulin zu geben und „einer von den Jungs“ zu sein, oder aber sie sind unterwürfig; es gibt nur wenige Frauen, die dazwischen liegen. Junge und attraktive Frauen können ihre Schönheit gewinnbringend aber ohne romantische Illusionen nutzen. Ältere oder weniger attraktive Frauen sind stark benachteiligt.

Rolle des Mannes

- Junge, starke, große und attraktive Männer werden als Helden idealisiert und bewundert oder beneidet. Männer sehen das Leben als ein Spiel, in dem die Männer spielen und die Frauen die Cheerleader sind.

Richtlinien für die Unsiver-Kultur

Hohe Unsicherheitsvermeidung

Unsicherheitsvermeidung kennzeichnet die geringe Toleranz einer Kultur gegenüber Unsicherheit und Mehrdeutigkeit.

Kernwert

Sicherheit

Kernunterscheidung

wahr vs. falsch

Sieben Schlüsselemente

1. Was anders ist, ist gefährlich.
2. Vertraute Risiken sind akzeptabel, aber mehrdeutige Situationen und unbekannte Risiken sind furchteinflößend.
3. Regeln sind wichtig, auch wenn sie nie funktionieren.
4. Es existieren rigide Tabus über das was schmutzig, falsch oder unanständig ist.
5. Zeit ist Geld.
6. Es gibt nur eine Wahrheit und die kennen wir.
7. Experten und Spezialisierung wird geschätzt.

Verhaltensweisen der Unsivers

1. Sprache

Unsivers benutzen folgende Worte mit einer *positiven* Besetzung:

Struktur, Pflicht, Wahrheit, Gesetz, Ordnung, bestimmt, klar, rein, ruhig, sicher, berechenbar, hieb- und stichfest

Unsivers benutzen folgende Worte mit einer *negativen* Bedeutung:

vielleicht, kreativer Konflikt, tolerant, Experiment, spontan, Relativität, unstrukturiert, lose, flexibel

2. Das kulturelle Raster

Verhalten	Erwartung
detaillierte Antworten, formal und eindeutig, spezifisch	freundlich
allgemeine, mehrdeutige Antworten; ängstlich, dass Gespräch zu beenden	unfreundlich
polarisierte Antwortstrukturen trennen eindeutig richtig von falsch	Vertrauen
offen kritisch und Forderung nach Ausweisung	Misstrauen
verbal und aktives Fragen mit direktem Augenkontakt, aufgabenorientiert	Interesse
passiv, still ohne direkten Augenkontakt	Langeweile

3. Barrieren

Sprache

- Unsivers sind sehr verbal und gut organisiert, ein wenig laut.

Nonverbales Verhalten

- Unsivers sind lebhaft, gestikulieren viel, haben jedoch wenig physischen Kontakt.

Stereotype

- Unsivers halten rigide Überzeugungen, die sie nur schwer ändern.

Bewertung durch Außenseiter

- Unsivers beurteilen Situationen sehr schnell um Recht und Unrecht festzusetzen.

Stress

- Unsivers externalisieren Stress und lassen andere Personen den Stress spüren, um sich selbst nicht zu belasten.

Geschlechterrollen

Rolle des Geschlechts

- Die richtigen und angemessenen Rollen der Männer und Frauen sind rigide und eindeutig definiert. Die Kleidung, das Verhalten und die Funktion der Männer und Frauen sind durch Regeln, Traditionen und sorgsam geschützte Grenzen definiert.

Rolle der Frau

- Frauen sind tendenziell für Haus, Familie, Kinder und religiöse oder traditionelle Rituale verantwortlich. Sie sind die Hüter der Gesellschaft, durch die romantische und idealisierte Rolle, die die Frau spielen sollte. Die Gesellschaft kann gegenüber Frauen, die rebellieren oder die Regeln verletzen, sehr unbarmherzig sein. Lediglich ältere Frauen können traditionelle Machttrollen, welche sonst den Männern vorbehalten sind, übernehmen.

Rolle des Mannes

- Von den Männern wird erwartet, dass sie sich um die Frauen kümmern und das Heim und die Familie schützen, indem sie für das materielle Wohl sorgen und in der Öffentlichkeit Stärke beweisen. Sie sollen in der Öffentlichkeit sichtbarer als Frauen sein. Frauen können Schwierigkeiten haben, mit Männern Macht in öffentlichen Rollen zu teilen.

Die Rollenspielaufgabe: Geschäftsverhandlung

Situation für die Besucher:

Sie arbeiten für ein Unternehmen, welches PCs an den Endverbraucher verkauft. Sie beziehen Ihre Ware überwiegend aus dem Ausland und haben einen neuen Händler aufgetan. Sie werden sich nun erstmalig mit den potentiellen Geschäftspartnern treffen, um zu verhandeln und eventuell ein Geschäft abzuschließen.

Bisher ist noch relativ unklar, wie das Geschäft aussehen und ein möglicher Vertrag gestaltet werden könnte.

Natürlich sind Sie daran interessiert, einen möglichst geringen Stückpreis für die Ware oder sonstige Vergünstigungen auszuhandeln, da sich nur dann ein Geschäft lohnt.

Ihre Aufgaben im Vorfeld:

- Überlegen Sie sich gemeinsam eine Verhandlungsstrategie, die Ihrer Kultur entspricht. Beschließen Sie z. B., ob Sie besonders starr oder eher flexibel verhandeln, mit welchem Umgangston Sie verhandeln, wie direkt Sie vorgehen wollen usw.
→ Im Großen und Ganzen sollen Sie sich überlegen, mit welcher Strategie Sie Ihre Bedingungen durchsetzen, ohne dass die Geschäftspartner jedoch abspringen
- Entscheiden Sie, welche Aspekte bezüglich eines möglichen Geschäfts für Sie und Ihr Unternehmen die wichtigsten sind. Bedenken Sie dabei Ihren kulturellen Hintergrund. Diese Aspekte können zum Beispiel sein:
Bezahlung in Raten, flexible Abnahmezahlen, möglichst niedriger Preis, Gewährung von Vergünstigungen, kostenfreie Lieferung, kurze Vertragslaufzeit, feste Lieferzeiten, Liefergarantie, Rücknahmegarantie, Qualitätsgarantie usw.

Ihre Aufgabe während der Verhandlung:

Versuchen Sie die Verhandlungen zu Ihren Gunsten zu führen, mit dem Ziel, ein Geschäft abzuschließen. Wobei dieses Geschäft jedoch nicht um jeden Preis zustande kommen muss.

Achtung:

Versuchen Sie eine gemeinsame Verhandlungsbasis zu finden, ohne jedoch Ihre eigene kulturelle Identität aufzugeben!

Die Rollenspielaufgabe: Geschäftsverhandlung

Situation für die Gastgeber:

Sie arbeiten für ein Unternehmen, welches Computerzubehör für den internationalen Markt produziert. Sie erwarten Interessenten aus dem Ausland, mit denen Sie über ein mögliches Geschäft verhandeln möchten.

Bisher ist noch relativ unklar, wie das Geschäft aussehen und ein möglicher Vertrag gestaltet werden könnte.

Natürlich sind Sie daran interessiert, dass Ihre Kunden eine möglichst große Stückzahl zu einem möglichst hohen Preis abnehmen, aber selbstverständlich sind Sie auch bestrebt, dass das Geschäft überhaupt zustande kommt.

Ihre Aufgaben im Vorfeld:

- Überlegen Sie sich gemeinsam eine Verhandlungsstrategie, die Ihrer Kultur entspricht
Beschießen Sie z. B., ob Sie besonders starr oder eher flexibel verhandeln, mit welchem Umgangston Sie verhandeln, wie direkt Sie vorgehen wollen usw.
→ Im Großen und Ganzen sollen Sie sich also überlegen, mit welcher Strategie Sie Ihre Bedingungen durchsetzen, ohne dass die Geschäftspartner jedoch abspringen
- Entscheiden Sie, welche Aspekte bezüglich eines möglichen Geschäfts für Sie und Ihr Unternehmen die wichtigsten sind. Bedenken Sie dabei Ihren kulturellen Hintergrund. Diese können zum Beispiel sein:
Vorauszahlung, Mindestabnahmezahl, Mindestpreis, Gewährung von Vergünstigungen oder nicht, Selbstabholung, Vertragsdauer, Flexibilität bezüglich der Lieferzeiten oder des Vertrags, Umgang mit Reklamation usw.

Ihre Aufgabe während der Verhandlung:

Versuchen Sie die Verhandlungen zu Ihren Gunsten zu führen, mit dem Ziel, ein Geschäft abzuschließen. Wobei dieses Geschäft jedoch nicht um jeden Preis zustande kommen muss.

Achtung:

Versuchen Sie eine gemeinsame Verhandlungsbasis zu finden, ohne jedoch Ihre eigene kulturelle Identität aufzugeben!

Aneignen der Kultur

Aspekte, die während der Aneignung der Kultur berücksichtigt bzw. besprochen werden sollten

- Lesen der Kulturprofile
- Verinnerlichung optional durch Bearbeitung der Übungen (Lösungsvorschläge finden Sie auf dem Lösungszettel)
- Einigung auf Darstellungsformen anhand derer die Kultur verkörpert wird:
 - Wortwahl & Sprachstil
 - Begrüßungsform
 - Art der Anrede untereinander und von Fremden
 - Mimik
 - Gestik
 - Sitzordnung
 - Rollenverteilung etc.

Machen Sie sich Notizen zu der Art und Weise, wie Sie die Kultur darstellen werden!

Übungen zum Kennenlernen der Homadi-Kultur

Im Folgenden werden Sie gebeten, drei Aufgaben zu bearbeiten. Diese Aufgaben dienen lediglich dazu, dass Sie die Homadi-Kultur besser kennenlernen. Sie können üben, sich in eine Person aus der dieser Kultur hineinzusetzen, damit es Ihnen gleich leichter fällt, so eine Person zu spielen.

Übung 1:

Es werden im Folgenden ein paar Geschehnisse wiedergegeben, die sich während verschiedener Simulationen mit synthetischen Kulturen ereignet haben. Bei welchem Ereignis gehörte/n die Hauptperson/en der Homadi-Kultur an?

1. Bei einem Treffen von Personen, die alle derselben Kultur angehören, geht es recht turbulent und laut zu. Es wird nicht nur jeder sehr laut geredet, sondern niemand hört dem anderen zu. Zudem kann bei ihrem Treffen keine Einigung erzielt werden.
2. Eine Arbeitseinheit eines Unternehmens wird von einem Berater aus einem anderen Land besucht. Die Mitarbeiter der Arbeitseinheit beantworten die Fragen des Beraters nur sehr zögerlich. Sie starren ins Leere, bevor sich dann einer von ihnen äußert. Die restlichen der Gruppe sind völlig still, sitzen nur da und nicken zustimmend.
3. Eine Gruppe von Kunden wird in einem Café bedient. Als der Kellner Obstkuchen bringt, fragen die Gäste nach einem Zertifikat oder etwas ähnlichem, das eine hohe hygienische Qualität des Kuchens bezeugen kann.
4. Ein wichtiger Repräsentant eines fremden Landes besucht eine Gruppe. Er fragt die Mitglieder nach ihrer Meinung und Erfahrung. Diese geben ihm freizügig Informationen, da sie annehmen, dass er höflich ist und sich revanchieren wird. Nachdem sie sich jedoch mitgeteilt haben, sagt er nur „Danke schön“ und geht.

Übung 2:

Im Folgenden werden einige hypothetische Arbeitsplatzsituationen geschildert. Stellen Sie sich vor, Sie sind Manager und leiten eine große Abteilung eines Unternehmens. Überlegen Sie sich, wie Sie auf die folgenden Ereignisse reagieren würden, wenn Sie der Homadi-Kultur angehören.

1. In der Abteilung werden die Einstellung und das Verhalten gegenüber dem Präsidenten der Organisation folgendermaßen ausgedrückt:
2. Wenn jemand einen technischen Fehler macht, der die Firma einen Haufen Geld kostet, machen Sie das Folgende:

3. Wenn ein technischer Fehler durch die Medien öffentlich gemacht wird, sagen oder machen Sie das Folgende:
4. Wenn jemand von Ihren Angestellten nicht die Beförderung oder Auszeichnung bekommt, die er verdient, wird die Person folgendermaßen reagieren:
5. Wenn jemand von Ihren Angestellten eine unerwartete Beförderung erhält, wird derjenige folgendermaßen reagieren:
6. Ihre Meinung über gute Methoden und Arbeitsweisen in großen Projekten (z. B. das Projektmanagement) ist die folgende:
7. Wenn jemand von Ihren Angestellten eine anspornende Bonus erhält, weil das Team, das er leitet, seine Ziele übertroffen hat, werden Sie das Folgende machen:

Übung 3:

In dieser Übung besteht Ihre Aufgabe darin, einen Persönlichkeitsfragebogen zu bearbeiten. Kreuzen Sie die passende Zahl auf den folgenden Skalen so an, als wären Sie eine Person mit niedrigem Status in der Homadi-Kultur. Wundern Sie sich nicht: Nicht alle Aussagen nehmen Bezug auf Eigenschaften, die in den Kulturprofilen explizit angesprochen wurden. Überlegen Sie einfach, wie ein Homadi die Aussagen Ihrer Meinung nach bewerten würde.

1. Die Identität einer Person liegt...
...im Individuum. 1 2 3 4 5 6 7 ...in der Familie.
2. Eine Person sollte Vertrauen in...
...sich selbst. 1 2 3 4 5 6 7 ...in andere haben.
3. Eine Person lernt durch...
...sich selbst. 1 2 3 4 5 6 7 ...durch die Weisheit anderer.
3. Ich bin motiviert durch das Bedürfnis...
...mich zu verbessern. 1 2 3 4 5 6 7 ...gemocht zu werden.
5. Ich sehe die Motive anderer Menschen als grundsätzlich...
...fragwürdig. 1 2 3 4 5 6 7 ...vertrauenswürdig.
6. Nach meiner Definition schließt Freundschaft...
...viele Menschen ein. 1 2 3 4 5 6 7 ...nur wenige Menschen ein.
7. In sozialen Situationen empfinde ich freundliche Aggression (z. B. Ärgern) als...
...akzeptabel und lustig. 1 2 3 4 5 6 7 ...als unangebracht.
8. Ich gehe mit Konflikten sehr...
...direkt und offen um. 1 2 3 4 5 6 7 ...indirekt und über andere um.

9. Mein normales Lebenstempo ist...
 ...schnell und beschäftigt. 1 2 3 4 5 6 7 ...langsam und entspannt.
10. Ich löse Probleme durch...
 ...eine zielbasierte Analyse. 1 2 3 4 5 6 7 ...durch Wissen oder Erfahrung.
11. Ich definiere Zeit in Form von...
 ...Zukunft. 1 2 3 4 5 6 7 ...Vergangenheit.
12. Natur ist...
 ...mystisch und verhängnisvoll. 1 2 3 4 5 6 7 ...physisch und berechenbar.
13. Ich bin im Allgemeinen...
 ...sehr sauber. 1 2 3 4 5 6 7 ...indifferent gegenüber Sauberkeit.
14. Ich glaube, dass man Ziele erreichen kann,...
 ...wenn man hart daran arbeitet. 1 2 3 4 5 6 7 ...wenn das Schicksal es so will.
15. Die Jugendlichen sollten...
 ...Achtung vor Älteren haben. 1 2 3 4 5 6 7 ...dem Land Fortschritt bringen.
16. Gefühle sollten...
 ...unterdrückt werden. 1 2 3 4 5 6 7 ...frei ausgedrückt werden.
17. Persönliche Überzeugungen sollten...
 ...angepasst werden 1 2 3 4 5 6 7 ...verteidigt werden
18. In der Lebensführung sollte man...
 ...seinen Weg gehen 1 2 3 4 5 6 7 ...das machen, was von einem verlangt wird.
19. Problemlösen sollte...
 ...bewusst und logisch erfolgen. 1 2 3 4 5 6 7 ...instinktiv und impulsiv erfolgen.
20. Körperliche Arbeit ist gut für...
 ...die niedrigen Klassen. 1 2 3 4 5 6 7 ...jeden.
21. Der beste Weg zu lernen ist,...
 Fehler zu machen. 1 2 3 4 5 6 7 ...von anderen zu lernen.
22. Veränderung...
 ...ist möglich. 1 2 3 4 5 6 7 ...passiert zufällig.

23. In Bezug auf die Familie...
...sind andere Beziehungen wichtiger. 1 2 3 4 5 6 7 ...gibt es nichts wichtigeres.
24. Für den Schwächeren empfindet man...
...Empathie. 1 2 3 4 5 6 7 ...Verachtung.
25. Autorität wird...
...abgelehnt. 1 2 3 4 5 6 7 ...respektiert.
26. Bürokratie...
...ist wichtig. 1 2 3 4 5 6 7 ...kann nicht toleriert werden.
27. Der Kommunikationsstil ist...
...taktvoll und indirekt. 1 2 3 4 5 6 7 ...offen und direkt.
28. Technologie...
...bildet die Grundlage für Fortschritt. 1 2 3 4 5 6 7 ...muss kontrolliert werden.

Lösungen der Übungen für die Homadi-Kultur

Übung 1:

Ereignis 2

Was der Berater nicht bemerkt hat ist, dass seine Gastgeber in der Tat diskret darauf warten, dass der Berater jemanden zunickt, um zu signalisieren, dass er antworten soll.

Übung 2:

1. Er ist unserer Vater. Wir respektieren und folgen ihm und er kümmert sich um uns.
2. Wir sollten versuchen, den Fehler dem rangniedrigsten Mitglied in die Schuhe zu schieben.
3. Wir sollten die Macht der Medien in Zukunft einschränken und diejenigen denunzieren, welche den Fehler veröffentlicht haben.
4. Sie sollte die Endtäuschung herunterschlucken. Der Chef wird bestimmt in naher Zukunft eine Beförderung bewilligen.
5. Er sollte sich ein größeres Haus oder Auto kaufen und damit die Steigerung seines Status demonstrieren, um mögliche Bedenken beim Aufstieg in eine neue soziale Klasse zu vermeiden.
6. Pläne und Methoden sind nicht wirklich notwendig. Der Boss entscheidet sowieso.
7. Sie sollten eine formale Rede halten, um öffentlich zu zeigen, dass das Team die besondere Zuwendung erhalten hat.

Diskussionsfragen nach dem Treffen

Wo bestanden Ähnlichkeiten, wo Unterschiede zwischen den Kulturen?

Wo gab es Konflikt und warum?

Wo gab es Verständnis- oder Kommunikationsprobleme und warum?

Gab es Schwierigkeiten, die Personen der anderen Kulturen einzuschätzen?

Wie überraschend war das Verhalten der Personen aus den anderen Kulturen?

Was wurde über die synthetischen Kulturen, über einander und über sich selbst gelernt?

Was könnte auch in realen Situationen passieren, und was könnte helfen?

Diskussionsfragen in der Großgruppe

Zwischen welchen Kulturen entstand der meiste Konflikt, zwischen welchen der geringste oder gar keiner?

In welchen Belangen sind sich welche Kulturen ähnlich, welche unähnlich?

Welche Kultur ist der eigenen, realen am ähnlichsten, welche am unähnlichsten?

Was könnte hilfreich für den Umgang mit realen Kulturen sein?

Kann man etwas fürs reale Leben lernen?

6.3 Anhang C – Evaluationsmaterialien der ersten formativen Evaluation

Inhalte:

- Items der deutschen Übersetzung der NFC-Skala von Kruglanski et al. (1993)
- Items der deutschen Übersetzung der Phantasieempathie-Skala von Elms (1966)
- Situationsbeschreibung und Polaritätenprofil zur Erfassung von Angst und Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen
- MC-Aufgaben zur Erfassung der Perspektivenübernahme hinsichtlich der synthetischen Kulturen
- Items zur Erfassung der Akzeptanz, der Lernprozesse und -effekte

Items der deutschen Übersetzung der Need for Closure Scale von Kruglanski, Webster & Klem (1993)

Sortiert nach den fünf Faktoren zweiter Ordnung

Bevorzugung von Ordnung und Struktur (Preference for order and structure)

Ich denke, dass klare Regeln und Strukturen bei der Arbeit grundlegend für Erfolg sind.

Ich finde, dass ein wohlgeordnetes Leben, mit einem geregelten Tagesablauf zu meinem Charakter passt.

Ich kann es überhaupt nicht leiden, meine Pläne in der letzten Minute zu ändern.

In meinem persönlichen Bereich geht es meistens unordentlich und planlos zu.*⁶⁸

Ordentlichkeit und Organisationstalent gehören für mich zu den wichtigsten Eigenschaften eines guten Schülers.

Ich glaube, es wäre am besten, in einem Klassenverband zu lernen, in dem die Lernziele und Anforderungen nicht klar vorgegeben sind.*

Ich meine, dass ich das Leben besser genießen kann, wenn ich feste Gewohnheiten entwickle.

Ich genieße es, eine klare und geordnete Lebensweise zu haben.

Ich mag es, wenn alles seinen Platz hat und an seinem Platz ist.

Ich verabscheue Routinetätigkeiten beim Lernen oder Arbeiten.*

Bevorzugung von Vorhersagbarkeit (preference for predictability)

Ich mag es, Freunde zu haben, die unvorhersehbar sind.*

Wenn ich auswärts esse, gehe ich gerne in Restaurants, in denen ich schon einmal war, damit ich weiß, was mich erwartet.

Ich begeben mich ungern in Situationen, bei denen ich nicht weiß, was mich erwartet.

Es macht mir Spaß, meine Pläne in letzter Minute zu ändern.*

Ich genieße das Gefühl der Ungewissheit, wenn ich mich in eine neue Situation begeben und nicht weiß, was passieren könnte.*

Ich bin ungern mit Menschen zusammen, bei denen man mit unerwarteten Handlungen rechnen muss.

Ich bin lieber im vertrauten Freundeskreis, weil ich weiß, was mich dort erwartet.

Ich kann unvorhersehbare Situationen nicht leiden.

⁶⁸ Mite einem * gekennzeichnete Items werden umgekehrt gepolt.

Entschlossenheit (decisiveness)

Wenn ich mir etwas kaufen möchte, fällt es mir schwer zu entscheiden, was genau ich will.*

Wenn ich einem Problem gegenüberstehe, finde ich normalerweise schnell die beste Lösung.

Ich neige dazu, wichtige Entscheidungen bis zum allerletzten Augenblick aufzuschieben.*

Gewöhnlich treffe ich wichtige Entscheidungen schnell und sicher.

Ich würde mich selbst als unentschlossen bezeichnen.*

Bei den meisten Entscheidungen neige ich dazu, mit mir zu hadern.*

Wenn ich versuche, ein Problem zu lösen, sehe ich oft so viele Möglichkeiten, dass ich verwirrt bin.*

Unbehagen bei Ambiguität (discomfort with ambiguity)

Ich mag keine ungewissen Situationen.

Ich fühle mich unwohl, wenn ich mir ein Ereignis in meinem Leben nicht erklären kann.

Wenn ich bei einer wichtigen Angelegenheit verunsichert bin, dann regt mich das auf.

Bei den meisten sozialen Konflikten fällt es mir leicht, zu erkennen, welche Seite im Recht ist und welche Unrecht hat.

Ich würde gerne jederzeit wissen, was andere Leute denken.

Ich mag es nicht, wenn Aussagen anderer mehrdeutig sind.

Es ist ärgerlich, jemandem zuzuhören, der scheinbar nicht in der Lage ist, sich eine Meinung zu bilden.

Ich fühle mich unwohl, wenn ich nicht verstehe, was jemand anderes im Sinn hat oder beabsichtigt.

Ich erfahre lieber schlechte Neuigkeiten als in Unsicherheit zu bleiben.

Geringe geistige Aufgeschlossenheit (close-mindedness)

Auch wenn ich mir über eine Sache eigentlich bereits klar geworden bin, versuche ich immer, noch eine andere Meinung zu betrachten.*

Ich mag keine Fragen, die man auf sehr unterschiedliche Weise beantworten kann.

Es stört mich sehr, wenn jemand nicht mit dem übereinstimmt, was alle anderen in der Gruppe denken.

Für gewöhnlich kann ich bei den meisten Konfliktsituationen eine Möglichkeit sehen, wie beide Seiten Recht haben könnten.*

Wenn ich über ein Problem nachdenke, berücksichtige ich so viele Lösungsansätze wie möglich.*

Ich bevorzuge Gespräche mit Menschen, deren Ansichten sehr von meinen eigenen abweichen.*

Ich betrachte immer mehrere Lösungsmöglichkeiten, wenn ich Problemen gegenüberstehe.*

Für gewöhnlich hole ich mir nicht viele Meinungen ein, bevor ich mir meine eigene bilde.

Items der deutschen Übersetzung der Phantasieempathie-Skala von Elms (1966)

Wenn ich einen interessanten Roman lese, stelle ich mir vor, wie ich mich fühlen würde, wenn mir diese Ereignisse passieren würden.

Wenn ich Fremde sehe, versuche ich so gut wie nie mir vorzustellen, was sie denken.*

Ich mag es, mir vorzustellen, wie es wäre, eine andere Person zu sein.

Normalerweise fühle oder weiß ich in welcher Stimmung sich meine Freunde befinden, auch wenn sie gar nichts sagen.

Ich finde es schwierig, mir vorzustellen, wie ein streng gläubiger Moslem über Christen denkt.*

Es fällt mir schwer, mich so zu verhalten oder so zu spielen als wäre ich eine andere Person als ich in Wirklichkeit bin.*

Nachdem ich in einem Theaterstück mitgespielt habe oder ein Theaterstück angesehen habe, fühle ich mich teilweise so, als wäre ich diese Person.

Wenn ich mit einer Person nicht einer Meinung bin, dann versuche ich nicht, mich in die andere Person hineinzusetzen um nachzuempfinden, warum diese Person anders denkt.*

Ich versuche häufig herauszufinden, was Personen denken, bevor sie es mir erzählen.

Eine Person kann nicht wirklich wissen, was im Kopf einer anderen Person vor sich geht.*

Situationsbeschreibung und Polaritätenprofil zur Erfassung von Angst und Unsicherheit in interkulturellen Überschneidungssituationen

Instruktionen zum Hineinversetzen in eine interkulturelle Überschneidungssituation

Stellen Sie sich bitte die folgende Situation vor:

Sie reisen allein im Ausland und treffen auf eine Gruppe unbekannter Personen aus einer fremden Kultur. Sie müssen mit Ihnen ein Gespräch führen, da Sie eine Unterkunft für die Nacht suchen. Sie verfügen über hinreichende Sprachkenntnisse, um Ihre Fragen stellen zu können.

Polaritätenprofil zur Erfassung von Angst

- freundlich - unfreundlich
- unsicher - sicher
- nervös - nicht nervös
- wohl - unwohl
- beunruhigt - beruhigt
- vertrauend - nicht vertrauend
- bedroht - unbedroht
- selbstsicher - selbstunsicher
- unbehaglich - behaglich
- ängstlich - nicht ängstlich
- ungezwungen - gezwungen

Polaritätenprofil zur Erfassung von Unsicherheit

- zuversichtlich - unzuversichtlich
- überzeugt - unüberzeugt
- selbstsicher - selbstunsicher
- unentschlossen - entschlossen
- nicht in der Lage, die andere Person zu verstehen - in der Lage, die andere Person zu verstehen

Perspektivenübernahmetest hinsichtlich der synthetischen Kulturen

Fragen zur Homadi-Kultur

1. In einem Unternehmen in der Homadi-Kultur gibt der Abteilungsleiter einem ihm unterstellten Mitarbeiter klare Arbeitsanweisungen, doch der Angestellte Homadi missachtet die Autorität seines Chefs und handelt nach seinen eigenen Vorstellungen.
Was, glauben Sie, wird passieren?
 - a. Der Vorgesetzte wird den Untergebenen in seine Schranken weisen, weil ein Homadi mit hohem Status nicht duldet, dass seine Autorität missachtet wird.
 - x b. Der Vorgesetzte wird versuchen, den Untergebenen in der Situation zu ignorieren. Später wird der eigenwillige Kollege unter den Folgen seines Fehlverhaltens leiden, weil er keine Anerkennung und keine weiteren Chancen im Betrieb bekommt.
 - c. Der eigenwillige Untergebene wird auf Dauer an Anerkennung gewinnen, weil es in der Homadi-Kultur sehr geschätzt wird, nach Macht zu streben.

2. Sie sind in einem internationalen Handelsunternehmen beschäftigt und verhandeln mit einer Geschäftspartnerin aus einem Homadi-Unternehmen über einen Vertragsabschluss. Frau Homadi beschuldigt Sie plötzlich, ihr gegenüber nicht genügend Respekt zu zeigen. Wie reagieren Sie am besten auf diese Anschuldigungen, wenn Ihr Ziel darin besteht, die Situation einerseits nicht eskalieren zu lassen, andererseits aber auch nicht klein beigeben zu müssen?
 - x a. Sie entschuldigen sich förmlich und gehen wieder zu inhaltlichen Aspekten des Gesprächs über.
 - b. Sie weichen den Anschuldigungen aus und verweisen auf die Wichtigkeit des Geschäftsabschlusses.
 - c. Sie verweisen auf Ihren eigenen hohen Status in Ihrer Firma.

3. Sie sind ein junger Wissenschaftler und besuchen einen internationalen Forschungskongress. Als Sie am Empfang Ihres Hotels stehen, erblicken Sie im Foyer einen berühmten Forscher aus der Homadi-Kultur, der Sie natürlich nicht kennt, mit dem Sie aber unbedingt sprechen möchten. Sie gehen auf ihn zu und sagen: „Hallo, wie geht’s? Mein Name ist XY.“
Welche Reaktion wird der Homadi am wahrscheinlichsten zeigen?
 - x a. Der Homadi fühlt sich gekränkt und wird so tun, als hätte er Sie nicht bemerkt.
 - b. Der Homadi denkt sich erst einmal nichts dabei und wird im Gegenzug seinen Namen nennen.
 - c. Der Homadi wird sich alarmiert fühlen, so informell von einem absolut Fremden angesprochen zu werden. Er wird sich dafür entschuldigen, Sie nicht zu kennen und wird versuchen, Ihnen auszuweichen.

4. Sie möchten mit Mitgliedern der Homadi-Kultur ein Geschäftsessen veranstalten. Welche der folgenden Maßnahmen ist *keine* gute Idee?
- a. Damit sich sowohl die Führungskräfte als auch die Mitarbeiter der Homadi-Kultur wohl fühlen, sollte der Chef des Unternehmens am Kopf der Tafel sitzen.
 - x b. Um die Atmosphäre aufzulockern, sollten Mitglieder Ihrer und der Homadi-Kultur sowie Führungskräfte und Mitarbeiter der Betriebe durcheinander sitzen.
 - c. Sie sollten den Ablauf so förmlich wie möglich gestalten.

Fragen zur Unsiver-Kultur

5. Sie wohnen im internationalen Studentenwohnheim und diskutieren mit einem Mitbewohner aus der Unsiver-Kultur über Ihre Pläne, die Küche zu renovieren. Wie wird die Person Ihrer Meinung nach reagieren, wenn Sie versuchen sie von Ihrem Standpunkt zu überzeugen.
- x a. Die Person wird sich zurückziehen, weil sie neue Ideen zunächst gar nicht schätzt.
 - b. Es wird eine lebhafte Diskussion entstehen, weil auch die Person aus der Unsiver-Kultur Sie von ihrem eigenen Standpunkt überzeugen will.
 - c. Sie wird aufmerksam zuhören und überlegen, ob Ihre Argumente richtig sind.
6. Sie möchten mit Mitgliedern der Unsiver-Kultur ein Geschäft abschließen. Welches Auftreten wäre Ihnen hierfür am dienlichsten?
- x a. Sie sollten den Anschein machen, sich alles reiflich überlegt zu haben.
 - b. Sie sollten möglichst selbstsicher und dominant auftreten.
 - c. Sie sollten Ihre Kompetenz durch Erfolg versprechende Ideen beweisen.
7. Sie reisen mit der Bahn, und Ihnen sitzt ein Ehepaar aus der Unsiver-Kultur gegenüber. Um sich die Zeit zu vertreiben, möchten Sie sich ein wenig unterhalten. Wie sollten Sie das Gespräch führen, damit sich beide Unsivers wohl fühlen?
- a. Sie sollten sich hauptsächlich an den Mann wenden, da die Frauen in der Unsiver-Kultur eine viel zurückhaltendere Rolle einnehmen.
 - x b. Sie sollten sich je nach Gesprächsthema mal an den Mann und mal an die Frau richten, so hat jeder die Möglichkeit, sich zu Themen zu äußern, mit denen er sich auskennt.
 - c. Sie sollten sich an beide Gesprächspartner gleichermaßen wenden, so kann sich jeder wie er möchte am Gespräch beteiligen.

8. Ein Mitglied der Unsiver-Kultur verhält sich wiederholt sehr ungewöhnlich für seinen kulturellen Hintergrund.
Wie, glauben Sie, würden Mitmenschen der Unsiver-Kultur mit solch einem Sonderling umgehen?
- x a. Unsivers haben mit jeder Art von abnormen Verhalten Schwierigkeiten. Ein Sonderling könnte leicht als unberechenbar und somit als bedrohlich gelten.
- b. Es kommt ganz auf die Art des abnormen Verhaltens an. Nur wenn der Sonderling ein Störenfried ist, hätte er es schwer mit seinen Mitmenschen.
- c. Weil Unsivers im Allgemeinen sehr strengen sozialen Verhaltensnormen folgen, sind sie fasziniert von einem Außenseiter. Der Sonderling würde folglich von seinen Mitmenschen akzeptiert werden.

Fragen zur Indivi-Kultur

9. Sie sind Schüler an einer internationalen Schule. Während der Arbeit an einem Gruppenprojekt, das die mit einem Mitschüler aus der Indivi-Kultur belegt haben, kommt es zu einer Meinungsverschiedenheit zwischen Ihnen beiden.
Wie sollten Sie am geschicktesten versuchen, Ihren Plan durchzusetzen, ohne dem Mitschüler auf die Füße zu treten?
- a. Sie sollten dominant auftreten und sich durchsetzen. Der Mitschüler wird Ihnen das nicht lange nachtragen.
- b. Sie sollten versuchen, Ihren Lehrer auf Ihre Seite zu bringen, so dass er dem Mitschüler eine klare Anweisung erteilt.
- x c. Stellen Sie sich auf eine engagierte und lange Diskussion ein. Wenn Sie gute und kreative Argumente vorbringen, können Sie Ihren Mitschüler überzeugen.
10. Sie haben bereits die zweite Fünf in Mathe geschrieben und brauchen dringend Nachhilfe, um die Klasse nicht wiederholen zu müssen. Der beste Matheschüler in Ihrem Kurs ist ein Indivi.
Welche Option halten Sie für den besten Plan, den Indivi dazu zu überreden, Ihnen Mathe-Nachhilfe zu geben?
- x a. Sie sollten dem Indivi versprechen, dass Sie sich bald für die Hilfeleistung revanchieren werden. Schließlich könnte auch er irgendwann mal Hilfe gebrauchen.
- b. Sie sollten ihm schmeichelnd erklären, dass Sie sich wegen seiner hervorragenden und einzigartigen Kompetenzen gerade an ihn wenden. Sie wüssten nicht, wer Ihnen sonst helfen könnte.
- c. Sie drohen ihm Konsequenzen bei unterlassener Hilfe an. Weil Indivis recht egoistisch sind, werden sie alles tun, um negative Folgen für ihre eigene Person zu vermeiden.

11. In einem Unternehmen in der Indivi-Kultur ist folgende Situation zu beobachten vor: Ein Mitarbeiter der unteren Führungsebene kritisiert offen die Entscheidung des Chefs. Wie, glauben Sie, wird der Chef reagieren?
- x a. Der Chef muss sich rechtfertigen, weil die übrigen Mitarbeiter die vorgebrachte Kritik auf ihre Stichhaltigkeit hin prüfen werden. Er wird versuchen, souverän zu kontern.
 - b. Da Indivi kein Blatt vor den Mund nehmen, wird der Chef den Mitarbeiter sehr laut und energisch zurechtweisen.
 - c. Der Chef hat es nicht nötig, auf die Kritik zu reagieren, weil seine Position im Betrieb unantastbar ist.
12. Sie stehen kurz vor dem Abitur und suchen einen Ausbildungsplatz zum Bankkaufmann/frau. Sie haben sich bei einer Bank beworben, in der bereits ihr Schwager (ein Indivi) angestellt ist. Wie, glauben Sie, würde Ihr Schwager, reagieren, wenn Sie ihn darum bäten, ein gutes Wort beim Personalchef der Bank für Sie einzulegen?
- a. Er wird mit seinem wichtigen Posten und seinem großen Einfluss bei der Bank prahlen und ihnen versprechen, dass Ihnen der Ausbildungsplatz so gut wie sicher ist.
 - x b. Er wird Ihnen mitteilen, dass Sie sich genau wie alle anderen auch ganz offiziell um den Ausbildungsplatz bewerben müssen und er leider nichts für Sie tun kann.
 - c. Er wird Ihrem Wunsch nachkommen, schließlich gehören Sie zu seiner Familie.

Fragen zur Maskuli-Kultur

13. Bei einer gemeinsamen Projektarbeit mit einem Mitglied der Maskuli-Kultur entsteht ein kleiner Streit. Ihr Kollege fängt an, sich sehr aufzuregen. Ihr Ziel ist es, die Situation schnellstmöglich zu entschärfen. Wie gehen Sie vor?
- a. Sie machen eine spaßige Bemerkung, denn ein Maskuli schätzt den lockeren und ungezwungenen Umgang miteinander.
 - b. Sie können kaum etwas tun, denn Maskulis sind sehr jähzornig. Am besten Sie machen eine Arbeitspause und sprechen in der Zeit ihren Kollegen nicht an.
 - x c. Sie machen ihn darauf aufmerksam, dass ein Streit an dieser Stelle dem gemeinsamen Projekt schadet.

14. Sie lernen bei einem Bankett ein Ehepaar aus der Maskuli-Kultur kennen und möchten gerne eine Unterhaltung mit den Beiden führen.
Wie sollten Sie sich am besten verhalten, damit sich die Gesprächspartner wohl fühlen?
- a. Sie sollten nur oberflächliche Gesprächsthemen wählen, da Maskulis sich schnell in Ihrer Privatsphäre gestört fühlen.
 - x b. Sie sollten sich hauptsächlich an den Mann wenden, da die Frauen in der Regel in der Maskuli- Kultur eine viel zurückhaltendere Rolle einnehmen.
 - c. Sie sollten das Gespräch nur kurz andauern lassen, da Maskulis Kontakt mit Fremden eigentlich lieber meiden.
15. Sie sind Manager und verhandeln mit den Maskulis über die Ausgestaltung eines Vertrags.
Welche Verhandlungsstrategie werden die Maskulis Ihrer Meinung nach einschlagen?
- a. Sie werden versuchen, Sie mit Charme und Geschick um den Finger zu wickeln.
 - b. Sie werden klar herausstellen, dass ihr Plan gut durchdacht ist und daher nichts schief gehen kann.
 - x c. Sie werden versuchen, sie mit Dominanz und Wortgewandtheit zu überzeugen.
16. Sie checken gerade für einen internationalen Flug ein. Zollbeamte überprüfen alle Passagiere auf Waffen- und Drogenbesitz. Der Beamte, der Sie überprüfen soll, ist überraschenderweise der Mann einer Bekannten, welchen Sie bereits einige Male getroffen haben.
Wie wird sich die Person vermutlich verhalten, wenn sie ein Mitglied der Maskuli-Kultur ist?
- a. Da er Sie kennt, wird er auf eine Überprüfung verzichten.
 - x b. Er wird Ihnen seine Durchsuchungstechnik demonstrieren und Ihnen von den schrecklichen Dingen erzählen, die er kürzlich gefunden hat.
 - c. Er wird Sie sachlich durchsuchen und dann eine Unterhaltung beginnen.

Items zur Erfassung der Akzeptanz, der Lernprozesse und -effekte

Programmdesign

Die Instruktionen des Trainings waren eindeutig.

Die Struktur des Programms ist übersichtlich.

Die Lösungsangaben und die Anmerkungen zu den Multiple-Choice-Fragen waren hilfreich.

Die Videofilme sind ansprechend.

Das Trainingsprogramm ist leicht zu bedienen.

Relevanz der Inhalte

Trainings wie dieses sind sinnvolle Instrumente zur Weiterbildung.

Der Lerninhalt des Trainings ist für mich von praktischer Bedeutung.

Das Training würde ich meinen Mitschüler/Innen weiterempfehlen

Die Teilnahme an dem Training ist lohnend.

Durch das Training bin ich neugierig auf ähnliche Programme geworden.

Ich habe durch das Training Erkenntnisse gewonnen, die auch im realen Leben von Nutzen sein können.

Affektiv-motivationale Prozesse

Die Teilnahme am Training war anstrengend.

Die Teilnahme am Training hat Spaß gemacht.

Die Teilnahme am Training ist kurzweilig.

Ich habe während des Trainings motiviert mitgearbeitet.

Kognitive Prozesse

Ich fühlte mich während des Trainings unsicher.

Das Verhalten der Personen in den Videofilmen war mir sehr fremd.

Das Verhalten der Personen in den Videofilmen hat mich überrascht.

Es fiel mir leicht, mich in die fremden Kulturen hineinzusetzen.

Schwierigkeit

Die Verhaltensvorhersagen waren sehr einfach zu treffen.

Die Multiple-Choice-Aufgaben waren sehr einfach zu lösen.

Interkulturelles Bewusstsein

Durch die Teilnahme an dem Training konnte ich mein Problembewusstsein bezüglich interkultureller Kommunikation weiterentwickeln.

Das Training hat mich sensibler für den Einfluss gemacht, den Kultur auf den Menschen nimmt.

Ich habe gelernt, dass es zwischen Personen verschiedener Kulturen Unterschiede in Verhaltens- und Denkweisen geben kann.

Das Training hat mir gezeigt, dass es schwierig sein kann, Personen mit einem fremdkulturellen Hintergrund richtig einzuschätzen.

Interkulturelle Kompetenzen

Durch die Bearbeitung des Trainings habe ich gelernt, auf Personen aus fremden Kulturen adäquat einzugehen.

Durch die Teilnahme an dem Training habe ich gelernt, wie ich mögliche Schwierigkeiten mit anderen Kulturen überwinden kann.

Das Training hilft, Personen aus anderen Kulturen besser einschätzen zu können.

Mit Hilfe des Trainings konnte ich üben, mich in Personen aus anderen Kulturen hineinzuversetzen.

Interkulturelles Interesse

Das Training hat mein Interesse an interkultureller Kommunikation geweckt.

Interkulturelle Verunsicherung

Das Training hat mich in Bezug auf den Umgang mit Personen aus anderen Kulturen verunsichert.

6.4 Anhang D – Ergebnisse der ersten formativen Evaluation

Inhalte:

- Teststatistiken der Überprüfung auf Normalverteilung der Skalen zur Messung der Evaluationskriterien und Kontrollvariablen
- Trennschärfekoeffizienten und Schwierigkeitsindizes der Aufgaben des Perspektivenübernahmetests
- Teststatistiken der Vergleiche der stichprobenbeschreibenden Variablen und der Vortestwerte der objektiven Evaluationskriterien zwischen den Trainingsbedingungen
- Teststatistiken der MANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Kontrollvariablen mit den objektiven Evaluationskriterien
- Teststatistiken der ANCOVA zur Überprüfung von Interaktionen der Kontrollvariablen mit der Perspektivenübernahme in der CAT- und der Simulationsspielbedingung
- Teststatistiken der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Trainingswirksamkeiten
- Teststatistiken der ANCOVA zur Überprüfung von Unterschieden in den Trainingswirksamkeiten hinsichtlich der Perspektivenübernahmefähigkeit
- Teststatistiken der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den beiden Simulationsspielbedingungen
- Teststatistiken der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Bearbeitungsparameter mit den objektiven Evaluationskriterien
- Korrelationskoeffizienten zwischen den Bearbeitungsparametern und der Perspektivenübernahme
- Teststatistiken der Mann-Whitney-Tests zur Überprüfung von Unterschieden in den subjektiven Beurteilung der Lerneffekte zwischen den beiden Trainingsbedingungen

Tabelle 29: Deskriptive Statistiken und Teststatistiken der K-S-Tests zur Überprüfung auf Normalverteilung der Evaluationskriterien und der Kontrollvariablen

Evaluationskriterium	gültige Fälle	M	SD	Z	p
Interkulturelles Bewusstsein	86	4.99	0.992	0.89	.409
Interkulturelles Interesse	86	5.20	1.198	1.32	.062
Ethnozentrismus	86	4.75	0.809	0.93	.359
Befürwortung kultureller Diversität	86	4.59	1.051	0.83	.501
Angst/Unsicherheit	86	3.29	0.752	0.60	.866
Interkulturelle Kompetenz	86	4.78	0.705	1.28	.077
Perspektivenübernahme	130	8.24	2.575	1.57	.015
Programmdesign	43	5.83	0.603	0.87	.429
Relevanz der Inhalte	86	4.94	1.087	0.93	.347
Einfache Verhaltensvorhersagen	43	3.07	1.534	1.00	.269
Einfache MC-Aufgaben	43	5.12	1.238	1.49	.023
Affektive und motivationale Prozesse	86	4.71	1.103	1.22	.104
Kognitive Prozesse	86	3.61	1.067	0.60	.860
Subjektives Interkulturelles Bewusstsein	86	5.17	0.859	1.74	.005
Subjektive interkulturelle Kompetenz	86	4.70	0.986	1.36	.049
Subjektives interkulturelles Interesse	86	4.53	1.577	2.05	.000
Interkulturelle Verunsicherung	86	2.86	1.248	2.14	.000
NFCC	86	3.99	0.481	0.98	.291
Phantasieempathie	86	4.49	0.738	0.66	.774

Tabelle 30: Trennschärfekoeffizienten, Cronbachs α (wenn Item weggelassen) und Itemschwierigkeiten der MC-Aufgaben des Perspektivenübernahmetests

Aufgabe	Trennschärfe	Trennschärfe korrigiert	Cronbachs α wenn Item weggelassen	Itemschwierigkeit
Homadi 1	.195(*)	-.034	.538	-0.05
Homadi 2	.257(**)	.096	.516	0.33
Homadi 3	.249(**)	.001	.532	-0.11
Homadi 4	.321(**)	.081	.519	0.42
Unsiver 1	.508(**)	.309	.468	0.09
Unsiver 2	.562(**)	.402	.447	0.45
Unsiver 3	.347(**)	.104	.513	-0.07
Unsiver 4	.437(**)	.239	.485	0.54
Indivi 1	.346(**)	.198	.495	0.73
Indivi 2	.282(**)	.068	.521	-0.2
Indivi 3	.490(**)	.352	.458	0.35
Indivi 4	.325(**)	.177	.498	0.46
Maskuli 1	.396(**)	.261	.479	0.34
Maskuli 2	.268(**)	.091	.513	0.73
Maskuli 3	.472(**)	.352	.460	0.50
Maskuli 4	.291(**)	.127	.509	0.25

Anmerkungen: (*) Der Trennschärfe wird auf einem α -Niveau von .05 signifikant.
 (**) Der Trennschärfe wird auf einem α -Niveau von .01 hochsignifikant.

Tabelle 31: Deskriptive Statistiken und Teststatistiken der Chi²-Tests zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hinsichtlich der nominalskalierten Kontrollvariablen

Variable	n _{CAT}	n _{Simulation}	n _{Kontrolle}	χ^2	df	p
Geschlecht weiblich	33	20	27	6.81	2	.033
Staatsangehörigkeit deutsch	41	38	42	1.18	2	.554
Auslandserfahrung	7	13	8	3.61	2	.165

Tabelle 32: Teststatistik der t-Tests zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hinsichtlich der intervallskalierten Kontrollvariablen

Kontrollvariable	MD	SE d. Diff.	T	df	p
Kulturkontakt	-0.116	0.282	-0.41	84	.682
NFCC	-0.062	0.104	-0.59	84	.556

Tabelle 33: Teststatistik der univariaten Zwischensubjekteffekte der einfaktoriellen ANOVA zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hinsichtlich der Vortestwerte der objektiven Evaluationskriterien

Quelle	Evaluationskriterium	SS	df	MS	F	p
Bedingung	Interkulturelles Bewusstsein	7.995	1	7.995	8.88	.004
	Interkulturelles Interesse	0.941	1	0.941	0.65	.421
	Ethnozentrismus	0.051	1	0.051	0.08	.782
	Befürwortung kultureller Diversität	0.592	1	0.592	0.53	.467
	Angst/Unsicherheit	0.843	1	0.843	1.50	.224
	Interkulturelle Kompetenz	0.452	1	0.452	0.91	.343
Fehler	Interkulturelles Bewusstsein	75.641	84	0.900		
	Interkulturelles Interesse	121.098	84	1.442		
	Ethnozentrismus	55.583	84	0.662		
	Befürwortung kultureller Diversität	93.284	84	1.111		
	Angst/Unsicherheit	47.171	84	0.562		
	Interkulturelle Kompetenz	41.805	84	0.498		

Tabelle 34: Teststatistiken der multivariaten Effekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Kontrollvariablen mit den Trainingseffekten

Effekt		CAT				Simulation			
		F	df _{Hyp.}	df _{Fehler}	p	F	df _{Hyp.}	df _{Fehler}	p
Zw. Subjekten	NFCC	1.41	6	35	.239	1.95	6	32	.102
	Kulturkontakt	1.37	6	35	.254	3.50	6	32	.009
	Auslandserfahrung	1.78	6	35	.132	0.74	6	32	.622
Inhbl. Subjekte	Messzeitpunkt	2.02	6	35	.090	0.79	6	32	.587
	Messzeitpunkt x NFCC	1.22	6	35	.320	0.87	6	32	.531
	Messzeitpunkt x Kulturkontakt	1.88	6	35	.521	1.34	6	32	.267
	Messzeitpunkt x Auslandserfahrung	1.42	6	35	.864	0.50	6	32	.806

Tabelle 35: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Kontrollvariablen mit den Trainingseffekten

Quelle	Kriterium	CAT					Simulation				
		SS	df	MS	F	p	SS	df	MS	F	p
NFCC	Bewusstsein	0.452	1	0.452	0.41	.524	0.136	1	0.136	0.10	.753
	Interesse	1.174	1	1.174	0.34	.566	2.032	1	2.032	0.85	.361
	Ethnozentr.	9.388	1	9.388	6.99	.012	4.784	1	4.784	4.39	.043
	Diversität	0.294	1	0.294	0.13	.721	4.189	1	4.189	2.99	.092
	Angst	0.264	1	0.264	0.29	.593	0.036	1	0.036	0.04	.843
	Kompetenz	0.006	1	0.006	0.01	.930	1.803	1	1.803	2.44	.127
Kulturkontakt	Bewusstsein	0.301	1	0.301	.278	.603	0.015	1	0.015	0.01	.918
	Interesse	3.029	1	3.029	0.87	.358	9.118	1	9.118	3.83	.058
	Ethnozentr.	0.476	1	0.476	0.36	.555	1.427	1	1.427	1.31	.260
	Diversität	0.352	1	0.352	0.16	.696	4.643	1	4.643	3.32	.077
	Angst	1.038	1	1.038	1.14	.293	11.042	1	11.042	12.24	.001
	Kompetenz	2.001	1	2.001	2.60	.115	7.005	1	7.005	9.47	.004
Auslandserfahrung	Bewusstsein	2.084	1	2.084	1.91	.175	2.436	1	2.436	1.81	.187
	Interesse	0.265	1	0.265	0.08	.785	0.012	1	0.012	0.01	.943
	Ethnozentr.	2.121	1	2.121	1.58	.216	2.074	1	2.074	1.90	.176
	Diversität	1.620	1	1.620	0.72	.403	0.128	1	0.128	0.09	.764
	Angst	3.128	1	3.128	3.43	.072	0.433	1	0.433	0.48	.493
	Kompetenz	2.921	1	2.921	3.80	.058	0.300	1	0.300	0.41	.528
Fehler	Bewusstsein	43.724	40	1.093			49.834	37	1.347		
	Interesse	140.071	40	3.502			88.038	37	2.379		
	Ethnozentr.	53.704	40	1.343			40.291	37	1.089		
	Diversität	90.669	40	2.267			51.820	37	1.401		
	Angst	36.508	40	0.913			33.372	37	0.902		
	Kompetenz	30.756	40	0.769			27.366	37	0.740		

Tabelle 36: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Kontrollvariablen mit den Trainingseffekten

Quelle	Kriterium	CAT					Simulation				
		SS	df	MS	F	p	SS	df	MS	F	p
Messzeitpunkt	Bewusstsein	0.522	1	0.522	2.58	.116	0.043	1	0.043	0.15	.700
	Interesse	0.055	1	0.055	0.28	.598	0.245	1	0.245	0.93	.340
	Ethnozentr.	0.103	1	0.103	0.40	.531	0.185	1	0.185	1.48	.232
	Diversität	0.471	1	0.471	2.17	.149	0.002	1	0.002	0.01	.936
	Angst	0.806	1	0.806	6.43	.015	0.066	1	0.066	0.24	.628
	Kompetenz	0.372	1	0.372	1.92	.174	0.046	1	0.046	0.35	.559
Messzeitpunkt x NFCC	Bewusstsein	0.349	1	0.349	1.73	.196	0.039	1	0.039	0.14	.716
	Interesse	0.103	1	0.103	0.53	.472	0.114	1	0.114	0.44	.513
	Ethnozentr.	0.138	1	0.138	0.54	.468	0.321	1	0.321	2.56	.118
	Diversität	0.167	1	0.167	0.77	.386	0.000	1	0.000	0.00	.969
	Angst	0.468	1	0.468	3.74	.060	0.114	1	0.114	0.41	.525
	Kompetenz	0.208	1	0.208	1.07	.307	0.009	1	0.009	0.07	.798
Messzeitpunkt x Kulturkontakt	Bewusstsein	0.016	1	0.016	0.08	.778	0.095	1	0.095	0.33	.568
	Interesse	3.900	1	3.900	0.00	.989	0.393	1	0.393	1.50	.229
	Ethnozentr.	0.000	1	0.000	0.00	.980	0.001	1	0.001	0.01	.934
	Diversität	0.180	1	0.180	0.83	.369	0.109	1	0.109	0.38	.539
	Angst	0.347	1	0.347	2.77	.104	0.018	1	0.018	0.07	.800
	Kompetenz	0.308	1	0.308	1.58	.215	0.376	1	0.376	2.82	.102
Messzeitpunkt x Auslandserfahrung	Bewusstsein	0.129	1	0.129	0.64	.429	0.014	1	0.014	0.05	.827
	Interesse	0.032	1	0.032	0.16	.688	0.001	1	0.001	0.00	.962
	Ethnozentr.	0.077	1	0.077	0.30	.586	0.018	1	0.018	0.14	.707
	Diversität	0.034	1	0.034	0.16	.696	0.053	1	0.053	0.19	.669
	Angst	0.056	1	0.056	0.45	.507	0.072	1	0.072	0.26	.614
	Kompetenz	0.065	1	0.065	0.34	.566	0.227	1	0.227	1.70	.201
Fehler (Messzeitpunkt)	Bewusstsein	8.074	40	0.202			10.584	37	0.286		
	Interesse	7.802	40	0.195			9.715	37	0.263		
	Ethnozentr.	10.274	40	0.257			4.639	37	0.125		
	Diversität	8.688	40	0.217			10.557	37	0.285		
	Angst	5.011	40	0.125			10.281	37	0.278		
	Kompetenz	7.765	40	.194			4.944	37	0.134		

Tabelle 37: Teststatistik der univariaten ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Kontrollvariablen mit der Perspektivenübernahme

Quelle	CAT					Simulation				
	SS	df	MS	F	p	SS	df	MS	F	p
Kulturkontakt	5.620	1	5.620	1.09	.302	0.218	1	0.218	0.05	.831
NFCC	11.281	1	11.281	2.20	.146	35.689	1	35.689	7.53	.009
Auslandserfahrung	6.509	1	6.509	1.27	.267	19.423	1	19.423	4.10	.050
Fehler	205.478	40	5.137			175.304	37	4.738		

Tabelle 38: Teststatistik der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen

Effekt		F	df _{Hyp.}	df _{Fehler}	η^2	p
Zw. Subjekten	Bedingung	2.60	6	79	.165	.024
Inhbl. Subjekte	Messzeitpunkt	16.88	6	79	.562	.000
	Messzeitpunkt x Bedingung	.38	6	79	.028	.890

Tabelle 39: Teststatistik der univariaten Zwischensubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	η^2	p
Bedingung	Bewusstsein	15.899	1	15.899	13.34	.137	.000
	Interesse	1.417	1	1.417	0.48	.006	.493
	Ethnozentrismus	0.175	1	0.175	0.13	.002	.719
	Diversität	2.211	1	2.211	1.16	.014	.285
	Angst/Unsicherheit	2.942	1	2.942	2.76	.032	.100
	Kompetenz	0.495	1	0.495	0.56	.007	.456
Fehler	Bewusstsein	100.144	84	1.192			
	Interesse	250.902	84	2.987			
	Ethnozentrismus	112.338	84	1.337			
	Diversität	160.348	84	1.909			
	Angst/Unsicherheit	89.436	84	1.065			
	Kompetenz	74.183	84	0.883			

Tabelle 40: Teststatistik der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	η^2	p
Messzeitpunkt	Bewusstsein	19.550	1	19.550	84.64	.502	.000
	Interesse	0.003	1	0.003	0.02	.000	.903
	Ethnozentrismus	0.121	1	0.121	0.66	.008	.421
	Diversität	1.868	1	1.868	7.91	.086	.006
	Angst/Unsicherheit	5.920	1	5.920	0.00	.000	.996
	Kompetenz	0.941	1	0.941	5.34	.060	.023
Messzeitpunkt x Bedingung	Bewusstsein	0.000	1	0.000	0.00	.000	.981
	Interesse	0.033	1	0.033	0.15	.002	.697
	Ethnozentrismus	0.010	1	0.010	0.05	.001	.819
	Diversität	0.159	1	0.159	0.67	.008	.414
	Angst/Unsicherheit	0.174	1	0.174	0.88	.010	.351
	Kompetenz	0.061	1	0.061	0.35	.004	.557
Fehler (Messzeitpunkt)	Bewusstsein	19.402	84	0.231			
	Interesse	18.123	84	0.216			
	Ethnozentrismus	15.567	84	0.185			
	Diversität	19.848	84	0.236			
	Angst/Unsicherheit	16.596	84	0.198			
	Kompetenz	14.810	84	0.176			

Tabelle 41: Teststatistik der univariaten ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in der Perspektivenübernahme zwischen den Evaluationsbedingungen

Quelle	SS	df	MS	F	η^2	p
NFCC	42.261	1	42.261	8.59	.097	.004
Bedingung	61.832	1	61.832	12.56	.136	.001
Auslandserfahrung	22.522	1	22.522	4.58	.054	.035
Bedingung x Auslandserfahrung	0.418	1	0.418	0.09	.001	.771
Fehler	393.827	80	4.923			

Tabelle 42: Deskriptive Statistik der Evaluationskriterien im Vor- und Nachtest der beiden Simulationsspielgruppen

Kriterium	Messzeitpunkt	Jahrgang 11			Jahrgang 12		
		M	SD	n	M	SD	n
Interkulturelles Bewusstsein	Vortest	4.37	1.090	21	4.99	0.806	21
	Nachtest	5.19	0.804	21	5.52	0.691	21
Interkulturelles Interesse	Vortest	4.75	1.121	21	5.44	1.056	21
	Nachtest	4.65	1.327	21	5.58	1.004	21
Ethnozentrismus	Vortest	4.93	0.730	21	4.61	0.859	21
	Nachtest	4.90	0.674	21	4.57	0.891	21
Befürwortung kultureller Diversität	Vortest	4.40	1.053	21	4.95	0.953	21
	Nachtest	4.35	0.982	21	4.70	0.841	21
Angst/Unsicherheit	Vortest	3.32	0.714	21	3.46	0.929	21
	Nachtest	3.48	0.856	21	3.43	0.919	21
Interkulturelle Kompetenz	Vortest	4.68	0.816	21	4.74	0.722	21
	Nachtest	4.86	0.699	21	4.93	0.755	21

Tabelle 43: Teststatistiken der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zum Vergleich der beiden Simulationsspielgruppen

Effekt		F	df _{Hyp.}	df _{Fehler}	η^2	p
Zw. Subjekten	Gruppen	2.28	6	35	.281	.058
Inhbl. Subjekte	Messzeitpunkt	7.54	6	35	.564	.000
	Messzeitpunkt x Gruppen	0.85	6	35	.127	.543

Tabelle 44: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zum Vergleich der beiden Simulationsspielgruppen

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	η^2	p
Gruppen	Bewusstsein	4.762	1	4.762	3.90	.089	.055
	Interesse	13.762	1	13.762	5.93	.129	.019
	Ethnozentrismus	2.202	1	2.202	1.95	.046	.171
	Diversität	4.298	1	4.298	2.72	.064	.107
	Angst/Unsicherheit	0.030	1	0.030	0.03	.001	.876
	Kompetenz	0.107	1	0.107	0.11	.003	.740
Fehler	Bewusstsein	48.848	40	1.221			
	Interesse	92.876	40	2.322			
	Ethnozentrismus	45.288	40	1.132			
	Diversität	63.122	40	1.578			
	Angst/Unsicherheit	48.442	40	1.211			
	Kompetenz	38.392	40	.960			

Tabelle 45: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zum Vergleich der beiden Simulationsspielgruppen

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	η^2	p
Messzeitpunkt	Bewusstsein	9.602	1	9.602	36.9	.480	.000
	Interesse	0.008	1	0.008	0.03	.001	.861
	Ethnozentrismus	0.030	1	0.030	0.24	.006	.627
	Diversität	0.458	1	0.458	1.73	.041	.196
	Angst/Unsicherheit	0.086	1	0.086	0.33	.008	.572
	Kompetenz	0.724	1	0.724	4.46	.100	.041
Messzeitpunkt x Gruppen	Bewusstsein	0.429	1	0.429	1.65	.040	.207
	Interesse	0.322	1	0.322	1.31	.032	.260
	Ethnozentrismus	0.000	1	0.000	0.00	.000	1.000
	Diversität	0.210	1	0.210	0.79	.019	.379
	Angst/Unsicherheit	0.192	1	0.192	0.73	.018	.399
	Kompetenz	0.000	1	0.000	0.00	.000	.957
Fehler (Messzeitpunkt)	Bewusstsein	10.410	40	0.260			
	Interesse	9.870	40	0.247			
	Ethnozentrismus	5.090	40	0.127			
	Diversität	10.592	40	0.265			
	Angst/Unsicherheit	10.575	40	0.264			
	Kompetenz	6.495	40	0.162			

Tabelle 46: Teststatistiken der multivariaten Effekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen den Bearbeitungsparametern und den Trainingseffekten

Effekt		F	df _{Hyp.}	df _{Fehler}	p
Zw. Subjekten	Bearbeitungszeit	0.57	6	34	.749
	Verhaltensvorhersagen	1.61	6	34	.175
	MC-Fragen	0.49	6	34	.811
Inhbl. Subjekte	Messzeitpunkt	1.45	6	34	.225
	Messzeitpunkt x Bearbeitungszeit	0.62	6	34	.710
	Messzeitpunkt x Verhaltensvorhersagen	2.19	6	34	.069
	Messzeitpunkt x MC-Fragen	0.93	6	34	.485

Tabelle 47: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen den Bearbeitungsparametern und den Trainingseffekten

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	p
Bearbeitungszeit	Bewusstsein	0.011	1	0.011	0.01	.924
	Interesse	0.856	1	0.856	0.25	.617
	Ethnozentrismus	0.086	1	0.086	0.06	.814
	Diversität	2.717	1	2.717	1.21	.278
	Angst/Unsicherheit	0.020	1	0.020	0.02	.881
	Kompetenz	0.238	1	0.238	0.35	.558
Verhaltensvorhersagen	Bewusstsein	0.020	1	0.020	0.02	.896
	Interesse	1.582	1	1.582	0.47	.498
	Ethnozentrismus	0.041	1	0.041	0.03	.871
	Diversität	0.342	1	0.342	0.15	.698
	Angst/Unsicherheit	2.759	1	2.759	3.15	.084
	Kompetenz	3.541	1	3.541	5.20	.028
MC-Fragen	Bewusstsein	0.773	1	0.773	0.68	.415
	Interesse	4.346	1	4.346	1.29	.264
	Ethnozentrismus	1.729	1	1.729	1.13	.294
	Diversität	1.886	1	1.886	0.84	.365
	Angst/Unsicherheit	0.609	1	0.609	0.70	.410
	Kompetenz	0.651	1	0.651	0.96	.334
Fehler	Bewusstsein	44.419	39	1.139		
	Interesse	131.747	39	3.378		
	Ethnozentrismus	59.645	39	1.529		
	Diversität	87.637	39	2.247		
	Angst/Unsicherheit	34.174	39	0.876		
	Kompetenz	26.545	39	0.681		

Tabelle 48: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen den Bearbeitungsparametern und den Trainingseffekten

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	p
Messzeitpunkt	Bewusstsein	0.428	1	0.428	2.16	.150
	Interesse	0.139	1	0.139	0.79	.379
	Ethnozentrismus	0.761	1	0.761	3.12	.085
	Diversität	0.108	1	0.108	0.52	.474
	Angst/Unsicherheit	0.009	1	0.009	0.06	.802
	Kompetenz	0.125	1	0.125	0.61	.440
Messzeitpunkt x Bearbeitungszeit	Bewusstsein	0.013	1	0.013	0.07	.798
	Interesse	0.455	1	0.455	2.59	.115
	Ethnozentrismus	0.217	1	0.217	0.89	.351
	Diversität	0.014	1	0.014	0.07	.793
	Angst/Unsicherheit	0.007	1	0.007	0.05	.817
	Kompetenz	0.040	1	0.040	0.19	.662
Messzeitpunkt x Verhaltensvorhersagen	Bewusstsein	0.605	1	0.605	3.05	.089
	Interesse	0.016	1	0.016	0.09	.761
	Ethnozentrismus	0.435	1	0.435	1.78	.190
	Diversität	0.834	1	0.834	4.05	.051
	Angst/Unsicherheit	0.155	1	0.155	1.12	.297
	Kompetenz	0.186	1	0.186	0.91	.347
Messzeitpunkt x MC-Fragen	Bewusstsein	0.004	1	0.004	0.02	.888
	Interesse	0.766	1	0.766	4.36	.043
	Ethnozentrismus	0.165	1	0.165	0.68	.416
	Diversität	0.000	1	0.000	0.00	.980
	Angst/Unsicherheit	1.902	1	1.902	0.00	.991
	Kompetenz	0.019	1	0.019	0.09	.761
Fehler (Messzeitpunkt)	Bewusstsein	7.735	39	0.198		
	Interesse	6.849	39	0.176		
	Ethnozentrismus	9.509	39	0.244		
	Diversität	8.029	39	0.206		
	Angst/Unsicherheit	5.388	39	0.138		
	Kompetenz	8.029	39	0.206		

Tabelle 49: Teststatistik der Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen den Bearbeitungsparametern und der Perspektivenübernahme

Bearbeitungsparameter	n	r	p
Bearbeitungszeit	43	.180	.249
Verhaltensvorhersagen	43	.081	.607
MC-Fragen	43	.343	.024

Tabelle 50: Teststatistiken der Mann-Whitney-Tests zur Überprüfung von Unterschieden in den subjektiven Beurteilungen zwischen den Trainingsbedingungen

Evaluationskriterium	Mann-Whitney-U	Z	p
Subjektives Interkulturelles Bewusstsein	672.5	-2.19	.028
Subjektive interkulturelle Kompetenz	788.0	-1.18	.238
Subjektives interkulturelles Interesse	880.0	-.39	.696
Interkulturelle Verunsicherung	824.5	-.89	.372

6.5 Anhang E – Evaluationsmaterialien der zweiten formativen Evaluation

Inhalte:

- Items zur Messung der ethnozentrischen Einstellung
- Items zur Messung des intereuropäischen Bewusstseins
- Kritische Ereignisse und Kodierungsschema des Perspektivenübernahmetests

Items zur Messung der ethnozentrischen Einstellung

Regelorientierung

- a. Für mich persönlich sind Regeln und Strukturen, an die ich mich halten kann, sehr wichtig.
- b. Regeln und Strukturen sollten von allen Menschen wertgeschätzt und einhalten werden.

Interpersonale Distanzdifferenzierung

- a. Ich versuche, mich aus den Privatangelegenheiten anderer herauszuhalten und Zurückhaltung zu üben.
- b. Kein Mensch sollte sich ungefragt in die Angelegenheiten anderer einmischen.

Internalisierte Kontrolle

- a. Ich versuche, die Geschehnisse in meinem Leben zu kontrollieren und mir selbst die Verantwortung für mein Handeln zu geben.
- b. Alle Menschen sollten versuchen, die Geschehnisse in ihrem Leben zu kontrollieren und sich selbst die Verantwortung für ihr Handeln zuzuschreiben.

Zeitplanung

- a. Mit ist es wichtig, meine Zeit sinnvoll zu planen, um sie nicht nutzlos zu verschwenden.
- b. Zeit sollte überall auf der Welt als wertvolles Gut angesehen werden, das nicht vergeudet werden darf.

Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen

- a. Ich versuche Berufliches und Privates zu trennen.
- b. Alle Menschen sollten versuchen, Beruf und Privatleben zu trennen.

Items zur Messung des intereuropäischen Bewusstseins

Europäische Länder weisen große kulturelle Unterschiede auf.

Insgesamt gesehen sind sich die kulturellen Normen- und Wertesysteme der europäischen Länder recht ähnlich.*

Innerhalb Europas kommt es nur selten zu kulturell bedingten Missverständnissen bei der Interaktion zwischen Personen aus verschiedenen Ländern.*

Perspektivenübernahmetest

Kritische Ereignisse

1. *Eine schöne Krawatte?*⁶⁹

Herr Sprotte hatte in England seine Stelle bei einer Versicherung angetreten. Bei seiner Arbeit hatte er, wie alle Männer in der Firma, Anzug und Krawatte zu tragen. Dabei lebte er seine Vorliebe für auffällige, bunte Krawatten voll aus. Eines Tages spricht ihn überraschend der leitende Manager der Firma auf dem Flur gezielt auf seine Krawatte an: „Schöne Krawatte, Herr Sprotte!“ Allerdings trug Herr Sprotte an diesem Tag ausnahmsweise nicht seinen bevorzugten Stil, sondern eine ganz biedere, sehr unauffällige Krawatte. Herr Sprotte war völlig verunsichert und wusste nicht, wie diese Bemerkung zu verstehen war.

Was würden Sie Herrn Sprotte sagen, wenn er Sie um eine Erklärung bäte, was in dem Vorfall passiert ist?

2. *Das fehlerhafte Messekonzept*⁷⁰

Herr Kramer arbeitet für ein deutsches Unternehmen in der Türkei. Eines Tages besucht er eine Messe in Istanbul. Dort unterhält er sich eine Weile mit einem türkischen Kollegen, Herrn Gümüz, der den Stand des Unternehmens betreut. Verärgert berichtet dieser Herr Kramer: „Wir nehmen nun seit vier Jahren mit einem falschen Konzept an dieser Messe teil. Die Idee wurde damals vom Marketingmanagement entwickelt, seitdem nie überprüft und ist bis heute einfach beibehalten worden.“

Herr Kramer ist erstaunt, dass Herr Gümüz die Fehler im Messekonzept seit vier Jahren kennt und bisher gegenüber dem Management keine Verbesserungsvorschläge eingebracht hat. So teilt er erst jetzt seine Unzufriedenheit mit, wo es aber für Änderungen zu spät ist. Herr Kramer versteht nicht, warum Herr Gümüz die Missstände noch nicht offiziell an das Management gemeldet hat.

Was würden Sie Herrn Kramer sagen, wenn er Sie um eine Erklärung bäte, was in dem Vorfall passiert ist?

3. *Das zurückgewiesene Lob*⁷¹

Herr Sandemann ist ein deutscher Geschäftsführer eines kleinen Unternehmens in der Slowakei. Zu seinen Angestellten hat er ein gutes Verhältnis. Er hält es für wichtig, auch an gegebener Stelle zu loben. Doch meist findet er die Reaktion seiner Angestellten darauf befremdlich.

Einmal lobte er in einer Teamsitzung seinen slowakischen Mitarbeiter, Herrn Pol, für dessen Engagement in einem Projekt, das mit großem Erfolg abgeschlossen worden war. Dieser bedankte sich daraufhin zögerlich, schob aber das Lob gleichzeitig mit einer abwehrenden Geste beiseite, was Herrn Sandemann sehr irritierte.

Was würden Sie Herrn Sandemann sagen, wenn er Sie um eine Erklärung bäte, was in dem Vorfall passiert ist?

⁶⁹ Quelle: Schmid & Thomas (2003)

⁷⁰ Quelle: Schroll-Machl & Novy (2003)

⁷¹ Quelle: Stemplinger, Haase & Thomas (2005)

4. *Der Direktor für den Handel*⁷²

Eine deutsche Firma hat eine tschechische gekauft. Es wird sofort ein Projektteam benannt, das eine neue Strategie für ein Distributionsnetz erstellen soll. Der deutsche Vorstand bittet den tschechischen Chef des Teams um die Nennung eines Termins zur Präsentation der Ergebnisse. Eine Woche später bekommen die Deutschen einen Termin für die Präsentation genannt. Das tschechische Team führt etliche professionelle Analysen durch und arbeitet fleißig. In der Woche vor der Präsentation erhält eines der Teammitglieder zufällig Informationen über eine ähnliche Strategie eines Konkurrenten. Sofort setzt sich das tschechische Team zusammen, diskutiert diese Ideen und kommt zu dem Schluss, dass eine Überarbeitung der bisherigen Überlegungen nötig sei. Doch damit ist der Termin für die Präsentation vor den Deutschen nicht mehr zu schaffen. Dem tschechischen Teamchef ist gar nicht wohl in seiner Haut: Wie soll er den Deutschen die Terminverschiebung erklären? Am Vortag des Präsentationstermins schreibt er ein Fax nach Deutschland: Die Präsentation müsse leider um eine Woche verschoben werden, weil er, der Teamchef, eine wichtige Auslandsdienstreise antreten müsse. Er denkt sich, das sei ein wirklich logischer und neutraler Grund und weniger kompliziert, als zu erklären, man habe Unterlagen von der Konkurrenz gesehen. Die deutsche Seite antwortet mit einem unüberhörbar vorwurfsvollen Ton: Diese kurzfristige Verschiebung verursache eine Menge Probleme. Aber man komme dann eben eine Woche später.

Nun findet der Termin statt. Die Sekretärin begleitet den deutschen Vorstand in das Besprechungszimmer. Nach 20 Minuten Verspätung kommt der tschechische Direktor an und entschuldigt sich: Seine Frau sei heute krank, also habe er die Kinder in den Kindergarten bringen müssen und dann habe er noch unglücklicherweise im Stau gestanden. Bevor er mit der Präsentation beginnt, bittet er um Verständnis für weitere 10 Minuten Verzögerung, denn er müsse seiner Assistentin noch die Arbeitsanweisungen für den Tag geben. Außerdem möchte er sich gleich dafür entschuldigen, dass der Overheadprojektor gestern kaputt gegangen sei. Er tröstet den deutschen Vorstand, dass das aber unerheblich sei, weil er die Präsentation auch in Papierformat vorbereitet habe. Dem deutschen Vorstand ist das zuviel: Diese Vorbereitung sei absolut unprofessionell! In keinem Fall werde man eine weitere Verzögerung von 10 Minuten akzeptieren! Die Präsentation findet also statt. Nachdem der Tscheche fertig ist, teilt ihm der deutsche Vorstand mit, ihm sei wegen gravierender Organisationsschwäche mit sofortiger Wirkung gekündigt.

Was würden Sie dem deutschen Vorstand sagen, wenn er Sie um eine Erklärung bäte, was in dem Vorfall passiert ist?

⁷² Quelle: Schroll-Machl & Novy (2003)

Kodierungsschema

Werden mehrere Erklärungen aufgeführt, zählt die „beste“ Erklärung für die Punktvergabe

1. Keine Erklärung (1 Punkt)
 - Völliges Versagen/Unfähigkeit, die Aufgabe zu lösen
 - Aussagen sind keine Erklärungen, sondern Hinweise, Paraphrasen, Urteile oder Interpretationen
 - Unklar, ob die Aussage eine Erklärung enthält; unklar, was mit der Aussage erklärt werden soll

2. Völlig unzutreffende Erklärung, die kein Verständnis des Verhaltens in der Situation oder auf die Wahrnehmung der Situation von Handelnden reflektiert (2 Punkte)
 - Völlig unzutreffende Erklärung, die kein Verständnis der Ursachen des Verhaltens in der Situation oder der Wahrnehmung der Situation des Deutschen und/oder des Fremden reflektiert

3. Erklärung, die kein Verständnis über Kultur als Einfluss auf das Verhalten in einer Situation oder auf die Wahrnehmung einer Situation von Handelnden reflektiert (3 Punkte)
 - Erklärung (eines Aspektes) des Verhaltens in der Situation oder der Wahrnehmung der Situation auf der Grundlage individueller/persönlicher Eigenschaften, Werte etc. des Deutschen und/oder des Fremden

4. Erklärung reflektiert mehrdeutiges/unklares oder generelles/unspezifisches Verständnis über Kultur als Einfluss auf das Verhalten in einer Situation oder auf die Wahrnehmung/Interpretation der Situation von Handelnden (4 Punkte)
 - Erklärung des Verhaltens mit Bezug auf Unterschiede/Gründe/Missverständnisse, die kultureller Natur sein könnten
 - Erklärung des Verhaltens mit Bezug auf Kultur im Allgemeinen, auf unspezifische kulturelle Unterschiede oder Ursachen
 - Erklärung des Verhaltens/der Wahrnehmung mit Bezug auf generelle/unspezifische kulturbasierte Missverständnisse, Missinterpretationen
 - der zutreffende Kulturstandard (Individualismus, Hierarchie, Kollektivismus, Abwertung von Strukturen) wird als Erklärung des Verhaltens genannt, bezieht sich aber auf einen individuellen Wert der Person

5. Erklärung reflektiert eindeutiges Verständnis des Einflusses der Kultur auf das Verhalten in einer Situation oder auf die Wahrnehmung/Interpretation einer Situation der Handelnden (5 Punkte)
 - Erklärung des Verhaltens/der Wahrnehmung des Deutschen und/oder des Fremden mit Bezug auf den spezifischen zugrundeliegenden Kulturstandard
 - Erklärung des Verhaltens/der Wahrnehmung des Fremden gleicht der optimalen Antwortvorgabe

Ideale Erklärungen

Am besten werden die Erklärungen beurteilt, wenn Sie mit dem zutreffenden Kulturstandard (4 Punkte) oder der besten Antwort (5 Punkte) erklärt werden

Ereignis 1: Eine schöne Krawatte

Kulturstandard: Individualismus; Indirektheit interpersonalen Kommunikation

Beste Antwort: Zu den wichtigsten englischen Werten zählt es, die Privatsphäre und die Freiheit des Individuums zu schützen. Der Manager will Herrn Sprötte zwar darauf hinweisen, dass die bledere Krawatte angebrachter ist für seine Position. Kritik an den bunten Krawatten wäre jedoch unhöflich.

Ereignis 2: Das fehlerhafte Messekonzept

Kulturstandard: Hierarchieorientierung

Beste Antwort: Das türkische Sozialgebilde ist durch hierarchisches Denken geprägt. Die Distanz zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter ist in der Türkei so groß, dass Mitarbeiter es vermeiden, aktiv auf ihren Vorgesetzten zuzugehen. Herr Gümüz sieht es nicht als seine Aufgabe an, die von ihm erkannten Missstände am Messekonzept an seinen Vorgesetzten heranzutragen.

Ereignis 3: Das zurückgewiesene Lob

Kulturstandard: Kollektivorientierung

Beste Antwort: In der Slowakei sind die Menschen kollektivistisch geprägt. Es ist Herrn Pol unangenehm, dass er als Einzelner gelobt wird.

Ereignis 4: Der Direktor für den Handel

Kulturstandard: Abwertung von Strukturen und Improvisationsliebe

Beste Antwort: In Tschechien lässt man die Dinge lieber auf sich zukommen. Das tun sie wendig, flexibel und mit viel Improvisationsgeschick. Dass genau die „Planung“ das ausschlaggebende Element der Beurteilung durch die Deutschen ist, wird dem tschechischen Direktor zum Verhängnis.

6.6 Anhang F – Ergebnisse der zweiten formativen Evaluation

Inhalte:

- Teststatistiken der Überprüfung auf Normalverteilung der Skalen zur Messung der Evaluationskriterien
- Teststatistiken der Vergleiche der stichprobenbeschreibenden Variablen und der Vortestwerte der objektiven Evaluationskriterien zwischen den Trainingsbedingungen
- Teststatistiken der MANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den objektiven Evaluationskriterien
- Teststatistiken der ANCOVA zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit der Perspektivenübernahme
- Teststatistiken der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen

Tabelle 51: Deskriptive Statistiken und Teststatistiken der K-S-Tests zur Überprüfung auf Normalverteilung der Evaluationskriterien

Evaluationskriterium	n	M	SD	Z	p
Interkulturelles Bewusstsein	135	5.32	0.733	1.37	.048
Intereuropäisches Bewusstsein	135	4.42	1.132	1.14	.150
Interkulturelles Interesse	135	5.47	1.064	1.64	.009
Interkulturelle Kompetenz	135	4.67	0.777	1.02	.252
Befürwortung kultureller Diversität	135	4.88	0.860	0.84	.486
Ethnozentrismus	135	4.56	0.754	1.22	.100
Angst/Unsicherheit	135	3.37	0.833	0.87	.430
Perspektivenübernahme	135	3.17	0.706	0.69	.730
Programmdesign	102	6.26	0.644	1.40	.039
Relevanz der Inhalte	102	5.17	1.108	1.00	.274
Affektive und motivationale Prozesse	102	5.06	0.912	1.05	.217
Kognitive Prozesse	102	3.08	1.303	1.11	.172
Schwierigkeit	69	4.27	1.001	0.65	.800
Subjektives Interkulturelles Bewusstsein	102	5.36	1.089	1.31	.064
Subjektive interkulturelle Kompetenz	102	4.66	1.122	1.31	.066
Subjektives interkulturelles Interesse	101	5.02	1.378	2.18	.000
Interkulturelle Verunsicherung	102	2.30	1.159	2.63	.000

Tabelle 52: Deskriptive Statistiken der einfaktoriellen ANOVA zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hinsichtlich der Vortestwerte der objektiven Evaluationskriterien

Variable	Gesamt			Erfahrung			Theorie			Kontrolle		
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n
Interkulturelles Bewusstsein	5.27	0.616	33	5.36	0.715	36	5.31	0.729	33	5.33	0.880	33
Intereuropäisches Bewusstsein	4.34	1.174	33	4.53	1.012	36	4.36	1.132	33	4.45	1.249	33
Interkulturelles Interesse	5.75	1.009	33	5.26	1.183	36	5.79	0.744	33	5.10	1.120	33
Interkulturelle Kompetenz	4.67	0.640	33	4.48	0.835	36	4.95	0.594	33	4.59	0.934	33
Ethnozentrismus	5.22	0.677	33	4.78	0.906	36	4.97	0.936	33	4.58	0.797	33
Kult. Diversität	4.55	0.728	33	4.55	0.803	36	4.55	0.611	33	4.60	0.878	33
Angst/Unsicherheit	3.34	0.857	33	3.35	0.902	36	3.20	0.743	33	3.61	0.796	33

Tabelle 53: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der einfaktoriellen ANOVA zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hinsichtlich der Vortestwerte der objektiven Evaluationskriterien

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	p
Bearbeitungszeit	Interkulturelles Bewusstsein	0.147	3	0.049	0.09	.966
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.774	3	0.258	0.20	.898
	Interesse	12.241	3	4.080	3.84	.011
	Kompetenz	4.092	3	1.364	2.33	.077
	Diversität	7.347	3	2.449	3.50	.017
	Ethnozentrismus	0.064	3	0.021	0.04	.991
	Angst/Unsicherheit	2.890	3	0.963	1.40	.245
Fehler	Interkulturelles Bewusstsein	71.836	131	0.548		
	Intereuropäisches Bewusstsein	170.935	131	1.305		
	Interesse	139.396	131	1.064		
	Kompetenz	76.733	131	0.586		
	Diversität	91.730	131	0.700		
	Ethnozentrismus	76.132	131	0.581		
	Angst/Unsicherheit	89.991	131	0.687		

Tabelle 54: Teststatistiken der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten

Effekt		F	df _{Hyp.}	df _{Fehler}	p
Zw. Subjekten	Kulturkontakt	1.42	7	87	.209
	Auslandserfahrung	1.96	7	87	.069
	Bedingung	1.64	14	176	.073
	Auslandserfahrung x Bedingung	2.02	14	176	.019
Inhbl. Subjekte	Messzeitpunkt	3.43	7	87	.003
	Messzeitpunkt x Kulturkontakt	0.50	7	87	.836
	Messzeitpunkt x Auslandserfahrung	1.26	7	87	.282
	Messzeitpunkt x Bedingung	3.15	14	176	.000
	Messzeitpunkt x Auslandserfahrung x Bedingung	0.64	14	176	.829

Tabelle 55: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	p
Messzeitpunkt	Interkulturelles Bewusstsein	2.556	1	2.556	14.47	.000
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.492	1	0.492	1.56	.215
	Interesse	0.043	1	0.043	0.39	.536
	Kompetenz	0.006	1	0.006	0.03	.864
	Diversität	0.080	1	0.080	0.58	.448
	Ethnozentrismus	1.236	1	1.236	5.79	.018
	Angst/Unsicherheit	0.064	1	0.064	0.27	.608
Messzeitpunkt x Kulturkontakt	Interkulturelles Bewusstsein	0.278	1	0.278	1.57	.213
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.014	1	0.014	0.04	.833
	Interesse	0.002	1	0.002	0.02	.888
	Kompetenz	0.006	1	0.006	0.03	.864
	Diversität	0.010	1	0.010	0.07	.792
	Ethnozentrismus	0.267	1	0.267	1.25	.266
	Angst/Unsicherheit	0.207	1	0.207	0.86	.358
Messzeitpunkt x Auslandserfahrung	Interkulturelles Bewusstsein	0.305	1	0.305	1.73	.192
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.430	1	0.430	1.36	.246
	Interesse	0.089	1	0.089	0.80	.374
	Kompetenz	0.362	1	0.362	1.75	.190
	Diversität	0.135	1	0.135	0.98	.324
	Ethnozentrismus	0.173	1	0.173	0.81	.370
	Angst/Unsicherheit	0.001	1	0.001	0.00	.954
Messzeitpunkt x Bedingung	Interkulturelles Bewusstsein	0.810	2	0.405	2.29	.107
	Intereuropäisches Bewusstsein	7.706	2	3.853	12.23	.000
	Interesse	0.384	2	0.192	1.73	.183
	Kompetenz	0.283	2	0.141	0.68	.509
	Diversität	0.276	2	0.138	1.00	.371
	Ethnozentrismus	2.463	2	1.232	5.77	.004
	Angst/Unsicherheit	0.640	2	0.320	1.32	.272
Messzeitpunkt x Auslandserfahrung x Bedingung	Interkulturelles Bewusstsein	0.109	2	0.055	0.31	.735
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.734	2	0.367	1.17	.316
	Interesse	0.001	2	0.000	0.00	.996
	Kompetenz	0.508	2	0.254	1.22	.299
	Diversität	0.199	2	0.099	0.72	.489
	Ethnozentrismus	0.210	2	0.105	0.49	.613
	Angst/Unsicherheit	0.339	2	0.169	0.70	.499
Fehler (Messzeitpunkt)	Interkulturelles Bewusstsein	16.431	93	0.177		
	Intereuropäisches Bewusstsein	29.297	93	0.315		
	Interesse	10.318	93	0.111		
	Kompetenz	19.302	93	0.208		
	Diversität	12.810	93	0.138		
	Ethnozentrismus	19.849	93	0.213		
	Angst/Unsicherheit	22.514	93	0.242		

Tabelle 56: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	p
Kulturkontakt	Interkulturelles Bewusstsein	0.038	1	0.038	0.06	.807
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.575	1	0.575	0.29	.593
	Interesse	8.679	1	8.679	5.59	.020
	Kompetenz	3.858	1	3.858	5.51	.021
	Diversität	3.899	1	3.899	3.00	.087
	Ethnozentrismus	0.031	1	0.031	0.03	.860
	Angst/Unsicherheit	1.098	1	1.098	1.22	.272
Auslandserfahrung	Interkulturelles Bewusstsein	4.174	1	4.174	6.63	.012
	Intereuropäisches Bewusstsein	1.161	1	1.161	0.58	.448
	Interesse	9.896	1	9.896	6.37	.013
	Kompetenz	1.758	1	1.758	2.51	.116
	Diversität	0.015	1	0.015	0.01	.916
	Ethnozentrismus	0.001	1	0.001	0.00	.974
	Angst/Unsicherheit	2.011	1	2.011	2.24	.138
Bedingung	Interkulturelles Bewusstsein	0.339	2	0.170	0.27	.764
	Intereuropäisches Bewusstsein	1.419	2	0.710	0.36	.702
	Interesse	8.410	2	4.205	2.71	.072
	Kompetenz	6.640	2	3.320	4.74	.011
	Diversität	6.237	2	3.118	2.40	.096
	Ethnozentrismus	2.821	2	1.410	1.41	.249
	Angst/Unsicherheit	0.558	2	0.279	0.31	.734
Auslandserfahrung x Bedingung	Interkulturelles Bewusstsein	0.373	2	0.186	0.30	.745
	Intereuropäisches Bewusstsein	7.820	2	3.910	1.95	.147
	Interesse	4.331	2	2.165	1.40	.253
	Kompetenz	1.876	2	0.938	1.34	.267
	Diversität	8.750	2	4.375	3.37	.039
	Ethnozentrismus	9.793	2	4.896	4.90	.009
	Angst/Unsicherheit	1.915	2	0.957	1.07	.349
Fehler	Interkulturelles Bewusstsein	58.595	93	0.630		
	Intereuropäisches Bewusstsein	186.111	93	2.001		
	Interesse	144.379	93	1.552		
	Kompetenz	65.081	93	0.700		
	Diversität	120.894	93	1.300		
	Ethnozentrismus	92.873	93	0.999		
	Angst/Unsicherheit	83.571	93	0.899		

Tabelle 57: Teststatistik der univariaten ANCOVA zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit der Perspektivenübernahme

Quelle	SS	df	MS	F	p
Kulturkontakt	0.219	1	0.219	0.59	.444
Bedingung	17.613	3	5.871	15.78	.000
Auslandserfahrung	0.008	1	0.008	0.02	.883
Bedingung x Auslandserfahrung	0.152	3	0.051	0.14	.938
Fehler	46.123	124	0.372		

Tabelle 58: Teststatistik der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen

Effekt		F	df _{Hyp.}	df _{Fehler}	η^2	p
Zw. Subjekten	Bedingung	1.87	14	188	.122	.032
Inhbl. Subjekte	Messzeitpunkt	23.93	7	93	.643	.000
	Messzeitpunkt x Bedingung	3.42	14	188	.203	.000

Tabelle 59: Teststatistik der univariaten Zwischensubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	η^2	p
Bedingung	Interkulturelles Bewusstsein	0.204	2	0.102	0.15	.003	.861
	Intereuropäisches Bewusstsein	3.062	2	1.531	0.74	.015	.478
	Interesse	16.154	2	8.077	4.46	.083	.014
	Kompetenz	7.236	2	3.618	4.66	.086	.012
	Diversität	8.201	2	4.101	2.97	.057	.056
	Ethnozentrismus	2.862	2	1.431	1.34	.026	.266
	Angst/Unsicherheit	1.103	2	0.551	0.59	.012	.557
Fehler (Messzeitpunkt)	Interkulturelles Bewusstsein	67.547	99	0.682			
	Intereuropäisches Bewusstsein	203.821	99	2.059			
	Interesse	179.195	99	1.810			
	Kompetenz	76.822	99	0.776			
	Diversität	136.516	99	1.379			
	Ethnozentrismus	105.484	99	1.065			
	Angst/Unsicherheit	92.588	99	0.935			

Tabelle 60: Teststatistik der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	η^2	p
Messzeitpunkt	Interkulturelles Bewusstsein	17.408	1	17.408	98.98	.500	.000
	Intereuropäisches Bewusstsein	4.444	1	4.444	14.31	.126	.000
	Interesse	1.080	1	1.080	9.97	.092	.002
	Kompetenz	0.010	1	0.010	0.05	.000	.827
	Diversität	0.604	1	0.604	4.53	.044	.036
	Ethnozentrismus	4.866	1	4.866	23.43	.191	.000
	Angst/Unsicherheit	0.420	1	0.420	1.77	.018	.187
Messzeitpunkt x Bedingung	Interkulturelles Bewusstsein	0.682	2	0.341	1.94	.038	.149
	Intereuropäisches Bewusstsein	8.223	2	4.111	13.24	.211	.000
	Interesse	0.291	2	0.145	1.34	.026	.266
	Kompetenz	0.274	2	0.137	0.67	.013	.516
	Diversität	0.366	2	0.183	1.37	.027	.259
	Ethnozentrismus	2.863	2	1.431	6.89	.122	.002
	Angst/Unsicherheit	0.725	2	0.363	1.52	.030	.223
Fehler (Messzeitpunkt)	Interkulturelles Bewusstsein	17.412	99	0.176			
	Intereuropäisches Bewusstsein	30.754	99	0.311			
	Interesse	10.723	99	0.108			
	Kompetenz	20.384	99	0.206			
	Diversität	13.217	99	0.134			
	Ethnozentrismus	20.558	99	0.208			
	Angst/Unsicherheit	23.564	99	0.238			

6.7 Anhang G – Ergebnisse der summativen Evaluation

Inhalte:

- Teststatistiken der Vergleiche der stichprobenbeschreibenden Variablen und der Vortestwerte der objektiven Evaluationskriterien zwischen den Trainingsbedingungen
- Teststatistiken der MANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den objektiven Evaluationskriterien
- Teststatistiken der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen
- Retestreliabilitäten der Evaluationskriterien und Standardabweichungen der Trainingseffekte in der zweiten und dritten Studie

Tabelle 61: Teststatistik der univariaten Zwischensubjekteffekte der multivariaten ANOVA zur Überprüfung der Stichprobengleichheit hinsichtlich der Vortestwerte der Evaluationskriterien

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	p
Bedingung	Interkulturelles Bewusstsein	0.121	1	0.121	0.35	.558
	Intereuropäisches Bewusstsein	2.755	1	2.755	3.33	.075
	Befürwortung kultureller Diversität	0.034	1	0.034	0.06	.805
	Ethnozentrismus	0.006	1	0.006	0.01	.916
	Angst/Unsicherheit	0.037	1	0.037	0.07	.797
Fehler	Interkulturelles Bewusstsein	15.306	44	0.348		
	Intereuropäisches Bewusstsein	36.436	44	0.828		
	Befürwortung kultureller Diversität	24.598	44	0.559		
	Ethnozentrismus	23.244	44	0.528		
	Angst/Unsicherheit	24.314	44	0.553		

Tabelle 62: Teststatistiken der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der CAT-Bedingung

Effekt		F	df _{Hyp.}	df _{Fehler}	p
Zw. Subjekten	Kulturkontakt	0.84	5	15	.542
	Auslandserfahrung	1.17	5	15	.367
Inhbl. Subjekte	Messzeitpunkt	3.57	5	15	.025
	Messzeitpunkt x Kulturkontakt	1.22	5	15	.349
	Messzeitpunkt x Auslandserfahrung	0.46	5	15	.799

Tabelle 63: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der CAT-Bedingung

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	p
Kulturkontakt	Interkulturelles Bewusstsein	0.160	1	0.160	0.39	.540
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.141	1	0.141	0.09	.766
	Befürwortung kultureller Diversität	0.529	1	0.529	0.39	.540
	Ethnozentrismus	1.748	1	1.748	2.31	.145
	Angst/Unsicherheit	0.202	1	0.202	0.34	.569
Auslandserfahrung	Interkulturelles Bewusstsein	0.633	1	0.633	1.54	.230
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.997	1	0.997	0.65	.431
	Befürwortung kultureller Diversität	0.195	1	0.195	0.14	.709
	Ethnozentrismus	3.644	1	3.644	4.82	.041
	Angst/Unsicherheit	0.036	1	0.036	0.06	.810
Fehler	Interkulturelles Bewusstsein	7.818	19	0.411		
	Intereuropäisches Bewusstsein	29.323	19	1.543		
	Befürwortung kultureller Diversität	25.851	19	1.361		
	Ethnozentrismus	14.354	19	0.755		
	Angst/Unsicherheit	11.433	19	0.602		

Tabelle 64: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der CAT-Bedingung

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	p
Messzeitpunkt	Interkulturelles Bewusstsein	1.697	1	1.697	8.68	.008
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.047	1	0.047	0.10	.759
	Befürwortung kultureller Diversität	0.002	1	0.002	0.02	.894
	Ethnozentrismus	0.794	1	0.794	3.67	.070
	Angst/Unsicherheit	0.015	1	0.015	0.10	.761
Messzeitpunkt x Kulturkontakt	Interkulturelles Bewusstsein	0.562	1	0.562	2.87	.106
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.258	1	0.258	0.53	.474
	Befürwortung kultureller Diversität	1.174	1	1.174	0.00	.999
	Ethnozentrismus	0.558	1	0.558	2.58	.125
	Angst/Unsicherheit	0.003	1	0.003	0.02	.893
Messzeitpunkt x Auslandserfahrung	Interkulturelles Bewusstsein	0.016	1	0.016	0.08	.779
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.524	1	0.524	1.08	.311
	Befürwortung kultureller Diversität	0.184	1	0.184	1.59	.222
	Ethnozentrismus	0.067	1	0.067	0.31	.583
	Angst/Unsicherheit	8.763	1	8.763	0.00	.994
Fehler (Messzeitpunkt)	Interkulturelles Bewusstsein	3.716	19	0.196		
	Intereuropäisches Bewusstsein	9.176	19	0.483		
	Befürwortung kultureller Diversität	2.196	19	0.116		
	Ethnozentrismus	4.105	19	0.216		
	Angst/Unsicherheit	2.948	19	0.155		

Tabelle 65: Teststatistiken der multivariaten Effekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der Simulations-spielbedingung

Effekt		F	df _{Hyp.}	df _{Fehler}	p
Zw. Subjekten	Kulturkontakt	1.10	5	16	.399
	Auslandserfahrung	2.55	5	16	.071
Inhbl. Subjekte	Messzeitpunkt	0.75	5	16	.601
	Messzeitpunkt x Kulturkontakt	0.45	5	16	.811
	Messzeitpunkt x Auslandserfahrung	0.24	5	16	.940

Tabelle 66: Teststatistiken der univariaten Innersubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der Simulationsspielbedingung

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	p
Kulturkontakt	Interkulturelles Bewusstsein	0.291	1	0.291	0.36	.556
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.003	1	0.003	0.00	.960
	Befürwortung kultureller Diversität	0.035	1	0.035	0.05	.825
	Ethnozentrismus	2.276	1	2.276	3.14	.091
	Angst/Unsicherheit	1.656	1	1.656	1.67	.212
Auslandserfahrung	Interkulturelles Bewusstsein	1.285	1	1.285	1.58	.223
	Intereuropäisches Bewusstsein	1.254	1	1.254	1.01	.326
	Befürwortung kultureller Diversität	0.311	1	0.311	0.45	.509
	Ethnozentrismus	0.009	1	0.009	0.01	.914
	Angst/Unsicherheit	1.681	1	1.681	1.69	.208
Fehler	Interkulturelles Bewusstsein	16.234	20	0.812		
	Intereuropäisches Bewusstsein	24.725	20	1.236		
	Befürwortung kultureller Diversität	13.781	20	0.689		
	Ethnozentrismus	14.480	20	0.724		
	Angst/Unsicherheit	19.884	20	0.994		

Tabelle 67: Teststatistiken der univariaten Zwischensubjekteffekte der ANCOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Interaktionen der Personenvariablen mit den Trainingseffekten in der Simulationsspielbedingung

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	p
Messzeitpunkt	Interkulturelles Bewusstsein	0.315	1	0.315	2.64	.120
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.327	1	0.327	1.97	.176
	Befürwortung kultureller Diversität	0.096	1	0.096	1.03	.322
	Ethnozentrismus	0.000	1	0.000	0.01	.946
	Angst/Unsicherheit	0.004	1	0.004	0.07	.800
Messzeitpunkt x Kulturkontakt	Interkulturelles Bewusstsein	0.001	1	0.001	0.01	.932
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.197	1	0.197	1.18	.289
	Befürwortung kultureller Diversität	0.014	1	0.014	0.15	.700
	Ethnozentrismus	0.030	1	0.030	0.49	.493
	Angst/Unsicherheit	0.033	1	0.033	0.57	.457
Messzeitpunkt x Auslandserfahrung	Interkulturelles Bewusstsein	0.007	1	0.007	0.06	.806
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.049	1	0.049	0.29	.594
	Befürwortung kultureller Diversität	0.001	1	0.001	0.01	.934
	Ethnozentrismus	0.022	1	0.022	0.37	.551
	Angst/Unsicherheit	3.983	1	3.983	0.00	.979
Fehler (Messzeitpunkt)	Interkulturelles Bewusstsein	2.392	20	0.120		
	Intereuropäisches Bewusstsein	3.322	20	0.166		
	Befürwortung kultureller Diversität	1.870	20	0.094		
	Ethnozentrismus	1.222	20	0.061		
	Angst/Unsicherheit	1.143	20	0.057		

Tabelle 68: Teststatistik der multivariaten Effekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen

Effekt		F	df _{Hyp.}	df _{Fehler}	η^2	p
Zw. Subjekten	Bedingung	0.65	5	40	.075	.665
Inhb. Subjekte	Messzeitpunkt	13.58	5	40	.629	.000
	Messzeitpunkt x Bedingung	1.66	5	40	.172	.168

Tabelle 69: Teststatistik der univariaten Zwischensubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	η^2	p
Bedingung	Interkulturelles Bewusstsein	0.426	1	0.426	0.72	.016	.401
	Intereuropäisches Bewusstsein	3.438	1	3.438	2.54	.055	.118
	Diversität	0.330	1	0.330	0.33	.007	.569
	Ethnozentrismus	0.365	1	0.365	0.42	.009	.521
	Angst/Unsicherheit	0.010	1	0.010	0.01	.000	.913
Fehler (Messzeitpunkt)	Interkulturelles Bewusstsein	26.108	44	0.593			
	Intereuropäisches Bewusstsein	59.558	44	1.354			
	Diversität	44.162	44	1.004			
	Ethnozentrismus	38.424	44	0.873			
	Angst/Unsicherheit	36.921	44	0.839			

Tabelle 70: Teststatistik der univariaten Innersubjekteffekte der MANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden in den Wirksamkeiten zwischen den Trainingsbedingungen

Quelle	Kriterium	SS	df	MS	F	η^2	p
Messzeitpunkt	Interkulturelles Bewusstsein	7.428	1	7.428	48.48	.524	.000
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.919	1	0.919	2.90	.062	.095
	Diversität	0.237	1	0.237	2.40	.052	.129
	Ethnozentrismus	0.013	1	0.013	0.09	.002	.761
	Angst/Unsicherheit	0.479	1	0.479	4.99	.102	.031
Messzeitpunkt x Bedingung	Interkulturelles Bewusstsein	0.026	1	0.026	0.17	.004	.684
	Intereuropäisches Bewusstsein	0.243	1	0.243	0.77	.017	.386
	Diversität	0.097	1	0.097	0.99	.022	.326
	Ethnozentrismus	0.509	1	0.509	3.63	.076	.063
	Angst/Unsicherheit	0.029	1	0.029	0.31	.007	.584
Fehler (Messzeitpunkt)	Interkulturelles Bewusstsein	6.742	44	0.153			
	Intereuropäisches Bewusstsein	13.932	44	0.317			
	Diversität	4.345	44	0.099			
	Ethnozentrismus	6.164	44	0.140			
	Angst/Unsicherheit	4.222	44	0.096			

Tabelle 71: Retestreliabilitäten der Evaluationskriterien und Standardabweichungen der Trainingseffekte in der zweiten und dritten Studie

Evaluationskriterien	zweite Studie		dritte Studie	
	SD	r	SD	r
Interkulturelles Bewusstsein	0.668	.264	0.643	.326
Intereuropäisches Bewusstsein	1.034	.584(**)	0.981	.517(*)
Befürwortung kultureller Diversität	0.559	.730(**)	0.477	.840(**)
Ethnozentrismus	0.644	.752(**)	0.677	.599(**)
Angst/Unsicherheit	0.871	.435(*)	0.530	.628(**)

Anmerkungen: * Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

