

Debriefing für die interkulturelle Teamentwicklung – methodische und beziehungstheoretische Überlegungen

Nick Ludwig

Studium der Kulturwissenschaften, Wirtschaftspsychologie und Interkultureller Personalentwicklung und Kommunikationsmanagement, promoviert als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich der Interkulturellen Wirtschaftskommunikation der Universität Jena. Er lehrt und forscht zu interkultureller Kompetenz von Teams in komplexen und virtuellen Situationen und dem Einfluss von erfahrungsbasiertem Lernen auf (digitale) Teamentwicklung. Er ist ausgebildeter interkultureller Trainer für Personal- und Teamentwicklung.

Kontakt:

nick.ludwig@uni-jena.de

Stefan Strohschneider

Studium der Geschichte und Psychologie in München und Bamberg, seit 2005 Inhaber der Professur für Interkulturelle Kommunikation an der Universität Jena. Leitung der „Forschungsstelle interkulturelle und komplexe Arbeitswelten (FinkA)“. Wichtige Forschungsthemen sind Handlungs- und Kommunikationsstrategien in der interorganisationalen und internationalen Zusammenarbeit, Teamprozessanalyse sowie Methoden der Teamentwicklung für heterogene Teams.

Kontakt: stefan.strohschneider@uni-jena.de

Abstract (Deutsch)

Als Debriefing wird der Prozess der gemeinsamen Reflexion und Auswertung einer konkreten Handlungserfahrung auf einer Meta-Ebene im Team bezeichnet. Dieser Prozess nimmt im Kontext (interkultureller) Teamtrainings als eigenständiger Methodenbaustein eine zunehmend wichtige Rolle ein. Während sich die Diskussion in der Literatur auf die Formen von Debriefings und vor allem auf den Nachweis ihrer Effektivität konzentriert, wird die Frage der Beziehung zwischen Trainer:innen und Lernenden kaum thematisiert, obwohl, so die These dieses Beitrags, die Gestaltung dieser Beziehung den Ablauf und die Ergebnisse von Debriefings wesentlich beeinflusst. Der Beitrag skizziert zunächst die Geschichte und relevante Begriffe des Debriefings. In einem zweiten Schritt werden mögliche Einsatzbereiche aufgezeigt und verschiedene Formen des Debriefings unter dem Aspekt der Machtausübung der anleitenden Person gegliedert. Abschließend werden Faktoren, die einen Einfluss auf diese Macht-Beziehung zwischen Team und anleitender Person haben, kulturkritisch reflektiert.

Schlagnworte: Debriefing, Training, Didaktik, Interkulturelle Teamentwicklung, Facilitator

Abstract (English)

Debriefing refers to the process of shared reflection and evaluation of a specific experience in a team on a meta-level. This process receives increasingly more attention in the context of (intercultural) team training as an independent methodological component. Most studies focus on the forms of debriefings and especially on the evidence of their effectiveness. The question of the relationship between trainers and learners, however, is rarely addressed. This paper argues that the design of this relationship significantly influences the process and the results of debriefings. The paper outlines the history and relevant concepts of debriefing. It then identifies possible areas of application before it classifies forms of debriefing in terms of the exercise of power by the person facilitating the debriefing. Finally, factors that have an influence on this power relationship between the team and the facilitator are reflected in a critical way.

Keywords: Debriefing, Training, Didactics, Intercultural Team-Building, Facilitator

1. Einleitung

Unter Debriefing versteht man ganz allgemein die Nachbesprechung eines Arbeitsvorganges oder einer Übung (Sawyer et al. 2016; Raemer et al. 2011). In vielen Anwendungsfeldern gehört ein elaboriertes Debriefing mittlerweile zu einem integralen Bestandteil von Maßnahmen zur Teambildung und -entwicklung. Auch wir selbst haben bei der Durchführung interkultureller Teamtrainings sowohl innerhalb der Hochschule als auch in der Praxis festgestellt, dass dem Prozess der Auswertung von Übungen, Spielen, oder realen Interaktionsprozessen entscheidende Bedeutung für Erkenntnisgewinn und Erwerb von Handlungskompetenzen bei den Teilnehmenden zukommt. Im Kontext der interkulturellen Teamentwicklung tritt daher neben die Frage der Auswahl bzw. Konstruktion geeigneter Übungsformen die Frage danach, wie mit dem Ergebnis einer Aufgabe, den Prozessen während einer Übung umgegangen wird. Das Debriefing sollte deshalb als eigenständiger Methodenbaustein wahrgenommen und entwickelt werden – wobei der Beziehung zwischen Trainer:in, Berater:in oder Facilitator:in und dem Team besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Die Natur dieser Beziehung fällt in der Praxis je nach Charakteristika der Teilnehmenden, dem Übungskontext und den angestrebten Lernzielen ganz unterschiedlich aus, wird aber oft nicht reflektiert. Unter trainingsdidaktischen Gesichtspunkten liegt hier ein Defizit vor, die Form eines Debriefings und die Rolle der Trainer:innen sollten unter macht- und kulturkritischer sowie gruppendynamischer Perspektive sorgfältig gestaltet werden. Zunächst muss festgestellt werden, dass, obwohl das Debriefing in der Praxis der Teamarbeit eine zunehmende Bedeutung bekommen hat (Reyes et al. 2018), das Thema in der Forschung noch keine ähnliche Präsenz aufweist. Zwar wird in der Literatur, die sich primär an interkulturelle Praktiker:innen richtet, immer wieder auf die Bedeutung von „Reflexion“ verwiesen, (s. dazu z. B.

den Sammelband von Weidemann u. a. 2010), die konkrete Durchführung von Reflexionsprozessen sowie die Rolle, die der anleitenden Person zukommt, bleibt selbst weitgehend unreflektiert. Wir wollen deshalb in diesem Beitrag auf der einen Seite Debriefings als Methode für die interkulturelle Teamentwicklung vorstellen, auf der anderen Seite aber auch die Durchführung von Debriefings und die Ausgestaltung der Rolle der anleitenden Personen kritisch diskutieren. Wir versuchen dabei, nicht nur geplante und speziell vorbereitete Teamentwicklungsmaßnahmen zu betrachten, sondern auch darauf einzugehen, wo und wie Debriefings in die reguläre berufliche Praxis der Teamarbeit eingebunden werden. Der Hintergrund unserer Arbeit besteht sowohl in der Entwicklung, Erprobung und Evaluation interkultureller Teamtrainings im universitären Kontext als auch in der Beobachtung und Anleitung solcher Trainings in konkreten Arbeitskontexten.

Wir skizzieren dazu (kurz) die Geschichte des Debriefings, das didaktische Grundmodell, das den meisten Debriefingsformen zugrunde liegt und beschäftigen uns mit der Frage, wer eigentlich Debriefings anleitet bzw. durchführt. In einem nächsten Abschnitt stellen wir dann ein dreidimensionales Modell vor, das die Bedingungsfaktoren, in denen Debriefings durchgeführt werden können, zu systematisieren versucht. Die konkrete Durchführung von Debriefingprozessen steht im Zentrum des dritten Abschnitts. Wir versuchen, die wesentlichen Unterschiede zwischen verschiedenen Durchführungsformen anhand der realisierten Machtdifferenz zwischen der anleitenden Person und dem betreffenden Team zu konzeptualisieren. Eine Diskussion macht- und kulturkritischer Aspekte der Methode und welchen Einfluss sie auf die Beziehung zwischen Team und anleitender Person nehmen, schließt den Beitrag ab.

2. Geschichte und Begriff des Debriefings

Nähert man sich dem Versuch einer Definition des Debriefings, sieht man sich aufgrund diverser Einsatzbereiche und disziplinären Hintergründe mit einer konzeptionellen Vagheit konfrontiert. Die Liste an Feldern, in denen Debriefing regelmäßig praktiziert wird, ist lang: Sie reicht von Medizin, über Militär, Sicherheit, Teamarbeit, Luft- und Raumfahrt, bis hin zu Bildung, Organisationsentwicklung und Human Factors (Tannenbaum / Cerasoli 2013). Daher ist es wenig verwunderlich, dass es keine gemeinsame Bezeichnung gibt. „After Action Review“ (Keiser 2022), „Reflexion“ (Raemer et al. 2011; Weidemann et al. 2010), „Nachbesprechung“ (bspw. Heimberg et al. 2021), oder „Auswertung“ (bspw. Bédé / Hofinger 2016) sind nur einige Beispiele, die jeweils einen ähnlichen Prozess bezeichnen. Noch mehrdeutiger wird es bei den existierenden Definitionen des Debriefings. Tannenbaum und Cerasoli verweisen in ihrem die vielfältigen Definitionen zusammenfassenden Review (2013) auf vier zentrale Merkmale jedes Debriefings, denen wir uns für diesen Artikel anschließen:

- Das Debriefing setzt aktives Selbstlernen anstelle von passivem Aufnehmen der Teilnehmenden voraus,
- es beabsichtigt eine Entwicklung der Teilnehmenden durch eine konstruktive, auf Entfaltung zielende und nicht bewertende oder strafende Rückmeldung durch die anleitende Person,
- beruht auf spezifischen Erlebnissen und nicht allgemeinen Ereignissen und
- nutzt nicht nur eine, sondern multiple Informationsquellen.

Als Debriefing bezeichnen wir somit im Folgenden einen angeregten und angeleiteten Prozess des aktiven Lernens durch gemeinsame Reflexion und Auswertung einer konkreten Handlungserfahrung im Team, der sich aus mehreren Informati-

onsquellen speist und die Absicht einer Entwicklung dieses Teams verfolgt.

Nicht nur für das Debriefing selbst, auch für den Rahmen, in dem es zur Anwendung kommt, gibt es diverse Bezeichnungen („Training“, „Übung“, „Teamentwicklungsintervention“, etc.). Die Anwendungsmöglichkeiten sind daher breit gestreut – der Versuch einer Gliederung dieser Anwendungsmöglichkeiten und Einsatzbereiche wird im folgenden Kapitel vorgenommen. Wir verwenden im Folgenden den Begriff „Übung“, da er weit geöffnet ist. Er dient somit als generischer, wenig einschränkender Schirm-Begriff für den Rahmen, in dem das Team die Erfahrung erlebt, die es anschließend im Debriefing reflektiert und auswertet. Neben vielfältigen Bezeichnungen der Methode selbst und ihrer Anwendungsmöglichkeiten herrscht auch eine umfangreiche Auswahl in Bezeichnungen für die Person, die das Debriefing anleitet. Der englische Begriff des *facilitating* (dt. = erleichtern, fördern, ermöglichen) hat sich hierbei für uns als am treffendsten erwiesen. Somit beschreibt der Begriff *Facilitator*: in im Folgenden die Person, die das Debriefing anleitet und durch ihre Rolle den Kompetenzgewinn bei dem zu entwickelnden Team erleichtert, ermöglicht (oder vielleicht auch verhindert) – kurz gesagt: die Verantwortung für die vier oben genannten, das Debriefing definierenden, Punkte trägt.

Die Vielfalt der Bezeichnungen, Definitionen und Anwendungsrahmen lässt sich historisch begründen. Die Nachbesprechung von Übungen hat eine lange Tradition in den Bereichen, in denen Akteure durch das Wiederholen von Übungen Professionalität und Routine entwickeln müssen (Morrison / Meliza 1999). Institutionalisiert wurde diese Form der Reflexion erstmals in den 1970ern im Militär. Die Human Factors-Forschung, welche sich mit der Verbesserung der Sicherheit komplexer soziotechnischer Systeme u. a. durch die Gestaltung von Teamprozessen beschäftigt, hat schließlich dafür gesorgt, dass diese „Nachbesprechung“ über den Bereich der

uniformtragenden Berufe hinaus auch in zivilen Hochrisiko-Branchen / -Teams genutzt wird (Reyes et al. 2018). Das „Crew-Ressource Management“ (CRM) in Luft- und Seefahrt fungiert aus historischer Perspektive als „Broker“. In diesen Arbeitsfeldern wurde das Konzept von militärischen auf zivile Sektoren übertragen, was zur Folge hatte, dass heute auch Bereiche, die nur kaum mit Militär und öffentlicher Sicherheit assoziiert werden (bspw. SCRUM Teams, medizinische Teams oder das Feld des Business Continuity Managements), dieses Konzept nutzen, um aus Praxis-Erfahrungen Lehren für die Zukunft zu ziehen.

Die große Attraktivität der Methode beruht vermutlich nicht zuletzt auf dem didaktischen Grundmodell, in das das Debriefing eingebettet ist: dem Konzept des erfahrungsbasierten Lernzyklus („Experiential Learning Cycle“, Kolb 2015), der sich als Synthese von konstruktivistischen und instrumentellen Didaktik-Ansätzen beschreiben lässt. Kolbs erfahrungsbasiertes Lernen wird zum ganzheitlichen Lernmodell da es eine wiederkehrende Verknüpfung von Informationsaufnahme und -interpretation vorschlägt. Um von „Lernen“ sprechen zu können, braucht es dabei beides: wir lernen nicht nur durch das Erleben einer Erfahrung, sondern Wissen entsteht erst, wenn diese Erfahrung auch transformiert wird (Kolb 2015:51f). Unter einer Erfahrung versteht Kolb das Aufnehmen von Informationen, als Transformieren wiederum wird bezeichnet, wie Individuen diese Informationen interpretieren und auf Basis dieser Interpretation dann ihr weiteres Handeln verändern. Kolb spricht hier von einer zyklischen Vereinigung zweier Gegensätze: Dialektik im Erleben einer Erfahrung und Dialektik im Transformieren dieser Erfahrung (ebd.). Die jeweilige Dialektik entsteht dabei durch Unterschiede sowohl im Erleben einer Erfahrung als auch in ihrem Transformieren. Eine Erfahrung kann einerseits durch ein konkretes Erleben einer Situation entstehen (emotionale Ebene, Handlungsebene), andererseits durch eine abstrakte Konzeptualisierung

dieser Erfahrung (kognitiv-konstruktivistisch). Die Transformation dieser Erfahrung wiederum kann sowohl durch ihre Reflexion geschehen als auch durch das Ableiten neuer Handlungsimpulse für zukünftige, ähnliche Erlebnisse. Da die Ausprägungen der einen Dialektik die Ausprägungen der anderen unterstützen können, entsteht eine Spirale des Lernens: Unmittelbare Erfahrung (wie das Agieren im Team) ist die Grundlage für Beobachtung und Reflexion. Diese Reflexion wird dann in abstrakte Konzepte destilliert, aus denen neue Implikationen und Handlungsanweisungen („Vornahmen“) generiert werden können. Diese wiederum werden aktiv getestet und dienen somit als Grundlage für neue Erfahrungen. Das Debriefing kann somit in drei prototypische Phasen eingeteilt werden: Reflexion der Erfahrung, Abstraktion und theoretische Integration der Erfahrung und abschließend, bzw. in eine neue konkrete Erfahrung mündend, das Entwickeln von Handlungen: „Was kann ich beim nächsten Mal anders oder besser machen?“

Durch das Durchlaufen jeder Phase des Lernens entsteht somit der namensgebende Zyklus für Kolbs „Experiential Learning Cycle“ (ELC). Es ist offensichtlich, dass bei jeder konkreten Instanziierung dieses abstrakten Zyklus der Übungsleitung dabei eine entscheidende Rolle zukommt. Sie definiert den Rahmen, in dem eine konkrete Erfahrung gemacht werden kann, sie gibt (mehr oder weniger) Raum für die Reflexion und leitet diese ggf. an. Sie lenkt den Prozess der Abstraktion und macht dafür ggf. operative oder theoretische Angebote und bestimmt schließlich das Feld, in dem mit den Erkenntnissen aktiv experimentiert werden kann. Im theoretischen Idealfall erlaubt der spiralförmige Verlauf so die Synthese der Divergenzen im Erleben und Transformieren von Erfahrung und sorgt somit zunehmend für einen Lernprozess.

“One of the chief beauties of the spiral as an imaginative conception is that it is always growing, yet never covering the same ground, so that it is not merely an explanation of the past, but is also a prophesy of the future; and while it defines and illuminates what has already happened, it is also leading constantly to new discoveries” (Cook 1979, 423).

3. Einsatzbereiche

Zwar lässt sich jede Erfahrung – insbesondere in Teams – reflektieren und nachbesprechen. Allerdings gibt es verschiedene Faktoren, die Einfluss auf die Art der Handlungserfahrung – und somit auch auf die Art des Debriefings – nehmen. Wir schlagen drei Dimensionen vor, auf denen sich Debriefings anordnen, analysieren und diskutieren lassen. Eine erste Dimension beschreibt die Ausprägtheit hierarchischer Beziehungen innerhalb der Branche, in der das Team arbeitet und die damit verbundenen Normalitätserwartungen,

die an Übung und Debriefing herangebracht werden. Des Weiteren spielt der Abstraktionsgrad der Übung eine Rolle und schließlich ist es für das Design der Übung und des Debriefings von großer Wichtigkeit, welche Lernziele verfolgt werden. Da alle drei Faktoren als Dimensionen gedacht werden können, schlagen wir ein drei-dimensionales Modell vor (s. Abb. 1), das uns als Diskussionsgrundlage für den sinnvollen und zielführenden Einsatz von Debriefings dienen soll.

Die horizontale Achse zeigt das Spektrum der *Hierarchieausprägung innerhalb der Branche* an, in der das zu entwickelnde Team arbeitet. Teams in stark hierarchisierten Organisationen lassen sich bspw. in uniformierten Kontexten (Militär, Polizei, Feuerwehr, etc.) finden. Agil arbeitende Teams (welche sich u. a. durch kurzfristige Planungszyklen, enge Kooperation und flexible Aufgabenübernahme auszeichnen) oder studentische ad-hoc Gruppen bilden hierzu den Gegenpol: In diesen Teams und auch im Kontext dieser Teams herrscht für

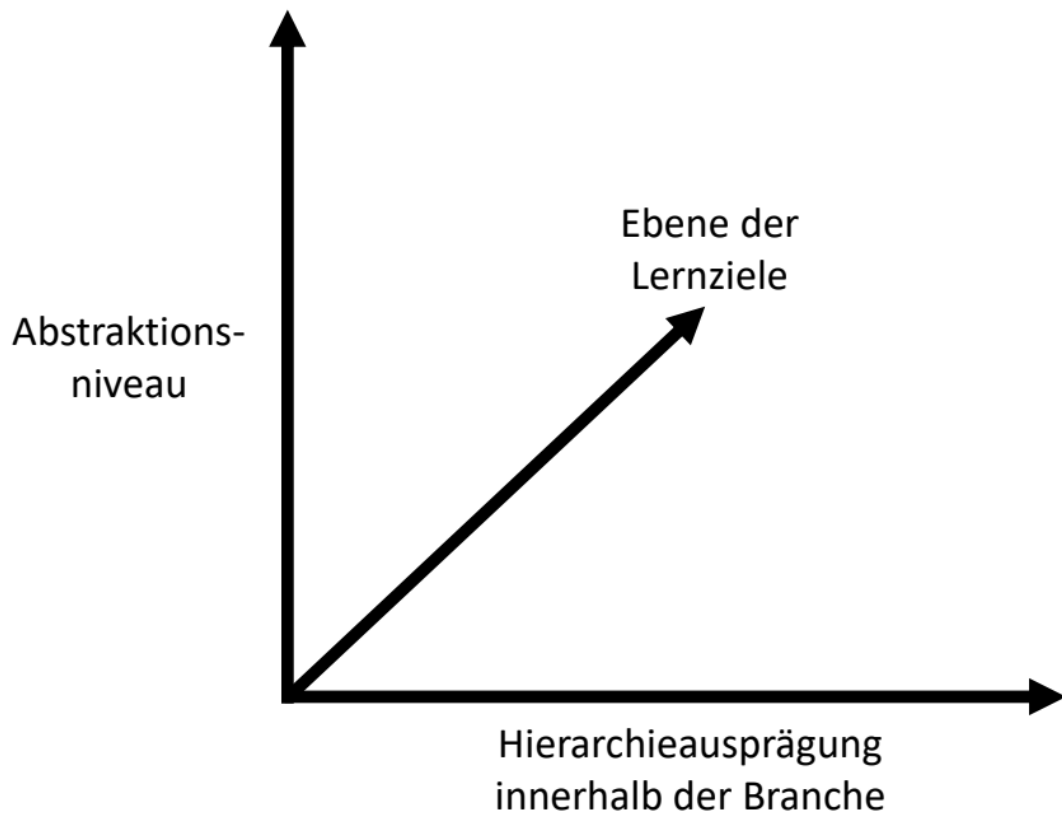


Abbildung 1: Drei-dimensionales Modell der Einsatzfaktoren des Debriefings (eigene Darstellung).

gewöhnlich ein flaches Hierarchiegefälle (Schneider 2020). Wie stark diese Hierarchien ausgeprägt sind, kann somit als erster Faktor für die Durchführung eines Debriefings angesehen werden: Bei stark hierarchisierten Teams haben sich andere Arten des Debriefings und andere Formen der Beziehungsgestaltung zwischen Facilitator:innen und Übenden als zielführender erwiesen als in flachen Hierarchien (für Beispiele im klinischen Bereich s. Calhoun et al. 2014; McElroy et al. 2022). Die Wichtigkeit, Fehler offen ansprechen zu können, sei hier beispielhaft genannt.

Das *Abstraktionsniveau der Übung* stellt einen zweiten Einflussfaktor auf den Einsatzbereich dar (s. vertikale Achse, Abb. 1). Hier spannt sich das Spektrum von Übungsformen, bei denen es um die Bewältigung konkreter, berufsnaher Anforderungen geht, bis hin zu solchen, die einen generischen Ansatz verfolgen. Unter erstere fallen bspw. Stabs- oder Manöverübungen, Einsatzsimulationen oder Verhandlungssimulationen. Explizit themenfremde und somit leicht übertragbare Übungsinhalte sind das Merkmal des anderen Endes des Spektrums: Durch die Austauschbarkeit der Inhalte steht die Übungsform selbst im Vordergrund, welche bspw. computergestützte Simulationen oder Planspiele sein können. Dies wirkt sich insofern auf das Debriefing aus, als dass die Übung lediglich eine Art von Spielwiese für das Debriefing darstellt, auf der zu entwickelnde Teamkompetenzen offengelegt werden. Dies zu erkennen, fällt Teilnehmenden bei generisch angelegten Übungen oft leichter.

Der Einsatz des Debriefings wird auf einer dritten Dimension von unterschiedlichen *Lernziel-Ebenen* beeinflusst. Dabei beginnt das Spektrum bei operativ-taktischen Lernzielen: „Teilnehmende können Tätigkeit(en) XY ausüben“. Es verläuft dann über Lernziele, die die Reflexionsfähigkeit und die Selbstkenntnis der Teilnehmenden betreffen („Teilnehmende wissen, wie gut sie Fähigkeit(en) XY ausüben können“) bis hin zu emotionalen, die Haltung betreffenden Lernziele:

„Teilnehmende sind motiviert, in zukünftigen Situationen die Tätigkeiten, die zum Teamerfolg beitragen, stärker einzubringen“.

An dieser Stelle gilt es zu erwähnen, dass Ebenen der Lernziele genauso wie die Phasen des Kolbschen Lernzyklus aufeinander aufbauen. So wie ohne Reflexion einer Erfahrung keine Integration des Wissens möglich ist, so lässt sich auch nur schwer eine Reflexion der eigenen Fähigkeiten erreichen, ohne vorher nicht zumindest kurz auf operative Erkenntnisse eingegangen zu sein.

Jedes Debriefing lässt sich in dem skizzierten dreidimensionalen Raum von Hierarchieausprägung der Branche, Abstraktionsniveau der Übung und verfolgten Lernzielebenen verorten. Dies erfordert eine spezifische Ausgestaltung der Team-Facilitator:in Beziehung. Wenn bspw. das Team aus einem wenig hierarchisierten Umfeld kommt, die Übung einen generischen Charakter besitzt und das Ziel des Debriefings auf einer der hinteren Lernziel-Ebenen liegt, hat dies Folgen für die Beziehung zwischen Team und Facilitator:in. In diesem Falle erscheint eine auf Augenhöhe angelegte, beinahe kollegiale Beziehung angemessen: Eigene Erfahrungen der/des Facilitator:in können anekdotisch geteilt werden, sodass eine sichere, fehlerfreundliche Atmosphäre während des Debriefings entsteht. Dass diese Beziehungsgestaltung aber nach einer Übung mit offensichtlichem Tätigkeitsbezug, stark ausgeprägter Hierarchie im Team und operativen Lernzielen dysfunktional für den Erfolg des Debriefings sein kann, leuchtet ein. Wenn konkrete Handlungsabläufe innerhalb eines hierarchisierten Teams zu trainieren sind, können sich Facilitator:innen kaum von einem normativen Impetus befreien: Ist das Ziel der Übung das Erlangen von Handlungsfertigkeiten, für die es ein klares „richtig“ und „falsch“ gibt, gilt es dieses auch so zu benennen. Calhoun u. a. (2014) weisen dennoch auf die Relevanz einer fehlerfreundlichen Atmosphäre auch in diesen Kontexten im Debriefing hin. Auf den drei Dimensionen konstituiert sich

der Einsatzbereich des Debriefings. Wie das vorangegangene Beispiel aufzeigt, stehen diese Dimensionen aber nicht für sich allein, sondern in einer wechselseitigen Beziehung. Übungen, die näher an der Erlebniswelt der teilnehmenden Teams liegen, erfordern ein aufwendiges Debriefing, wenn nicht „nur“ operative Lernziele angesprochen werden. Übungen mit hohem Abstraktionsniveau erlauben eine deutlichere Reflexion der zu erarbeitenden Teamkompetenzen. Durch die Hierarchie der Branche sind Teams unterschiedliche Formen des Debriefings gewöhnt. Dies soll im Weiteren näher betrachtet werden: Erwartungen bzgl. der Offensichtlichkeit des Hierarchiegefälles und des Umgangs damit in Teamtrainings lassen sich reproduzieren oder herausfordern. Wie ein konstruktiver Umgang mit Machtdifferenzen und Hierarchiegefälle zwischen Team und Facilitator:in realisiert werden kann, hängt zu einem großen Teil von der Rolle der/des Facilitator:in ab. Wie die Beziehung zwischen Facilitator und Team, bzw. die Ausübung von Macht durch die/den Facilitator:in das Debriefing beeinflussen kann, ist somit Gegenstand des folgenden Kapitels.

4. Durchführung und Durchführungsformen

Das Debriefing gibt es, wie wir oben gezeigt haben, also nicht, genauso wenig gibt es verbindliche Leitlinien, anhand derer ein konkretes Debriefing durchgeführt wird. In verschiedenen Berufsfeldern werden solche Leitlinien diskutiert (bes. in der Medizin gibt es hierzu eine breite Debatte, s. Sawyer et al. 2016; Twigg 2020), in anderen ist die Durchführung völlig in das Belieben der anleitenden Person gelegt. Wir verwenden im Folgenden den Machtgradienten zwischen Übungsleitung und übendem Team als Ordnungsprinzip: Wie wird der Wissensvorsprung der Übungsleitung bzgl. Fallstricken und Lösungsmöglichkeiten in der interkulturellen Teamarbeit ausgelebt? Wir unterscheiden zwischen vier prototypischen Grundformen:

4.1. Das After Action Review (AAR)

Das AAR dient der Feststellung des Erfolges einer Übung oder eines Einsatzes und der Analyse der Handlungen und Entscheidungen, die zum Erfolg beigetragen bzw. einen besseren Erfolg verhindert haben. Das typische Vorgehen umfasst in der Regel mehrere Schritte bzw. Leitfragen und endet mit der Identifikation von Verbesserungspotentialen. Keiser und Arthur (2022) schlagen z. B. folgende Sequenz vor:

- a. Was waren die ursprünglich angestrebten Handlungsziele?
- b. Was wurde tatsächlich erreicht?
- c. Welche Handlungen/Entscheidungen trugen zur Annäherung an das ursprüngliche Ziel bei?
- d. Welche Handlungen/Entscheidungen erwiesen sich als ineffektiv und behinderten die Zielerreichung?
- e. Welche (nunmehr veränderten) Ziele sollen in der Zukunft angestrebt werden?
- f. Welche Handlungen/Entscheidungen werden die Zielerreichung in der Zukunft wahrscheinlicher machen?

Die Rolle der Übungsleitung ist sehr stark, sie besteht aus Fachleuten, die wissen, wie es „richtig gemacht wird“. Sie verfügen über eine normative Vorstellung der Schritte der optimalen Aufgabenerledigung, die gelegentlich sogar in Form von Checklisten niedergelegt ist. Damit wird deutlich, dass die wesentlichen Inhalte dieser Form des Debriefings auf der operativ-taktischen Ebene liegen („Taskwork“). Themen aus dem Bereich des „Teamwork“ (Kommunikation, Teamdynamik, usw.) spielen eine untergeordnete bis gar keine Rolle. Die Funktion der Facilitator:innen besteht im Wesentlichen darin, zur Identifikation der „richtigen“ und der „falschen“ Handlungen beizutragen und Alternativen aufzuzeigen (Villado / Arthur 2013). Der Ton, in dem das Debriefing durch-

geführt wird, kann sehr unverblümt sein, wir haben auch schon die Vergabe von Schulnoten erlebt („im Bereich XY war das Team bestenfalls Drei Minus!“).

Ein typischer Kontext, in dem diese Form des Debriefings genutzt wird, ist die Ausbildung der Krisenstäbe deutscher Städte und Landkreise. In mehrtägigen Trainings werden u. a. komplexe „Übungslagen“ wie z. B. ein katastrophales Hochwasser an einem großen Fluss, durchgespielt (Schicht / Sticher 2013). Im Debriefing der Übung weisen die Ausbilder auf falsche Entscheidungen bzw. Unterlassungen hin und diskutieren gemeinsam mit den Teilnehmenden konstruktive Alternativen. Auch in vielen BWL Studiengängen werden mittlerweile komplexe Simulationen betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge zu Übungszwecken eingesetzt – wobei hier allerdings oft die Auswertung des Wettbewerbs zwischen verschiedenen Studierendengruppen, die in der gleichen „Spielwelt“ agieren, im Vordergrund steht (s. dazu Burchert / Schneider 2021 sowie die Webseiten des Zentrums für Managementsimulation an der DHBW Stuttgart).

4.2 Aufgabenorientiertes Team-Debriefing

In vielen Berufsfeldern, die sich als komplexe soziotechnische Systeme beschreiben lassen, haben sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten sog. High-Fidelity-Simulationen als wesentliche Methode der operativen und gleichzeitig teambezogenen Aus- und Weiterbildung entwickelt. Beispielfähig könnten hier Flugsimulatoren (und das Konzept des Cockpit Resource Management; CRM), Schiffsbrückensimulatoren (Bridge Resource Management; BRM) und vor allem medizinische Simulatoren, z. B. Anästhesiesimulatoren genannt werden. „High-Fidelity“ bezeichnet hierbei eine möglichst detailgetreue Nachbildung der realen Teamumgebung in der Simulation,

sodass sowohl „taskwork“ als auch „teamwork“ trainiert werden können. In diesen Kontexten hat sich eine etwas andere Form des Debriefing entwickelt, die am Beispiel des an der ETH Zürich entwickelten Debriefing-Modells „TEAM-Gains“ (Kolbe u. a. 2013) beschrieben werden kann. Die Autor:innen verstehen unter Debriefing „an instructor-guided conversation among trainees that aims to understand the relationships among events, actions, thought and feeling processes, and performance outcomes of the simulation“ (a. a. O., 541). Zu diesem Zweck wird der gesamte Debriefing-Prozess in fünf Schritte unterteilt (wobei davon ausgegangen wird, dass ein Video der Übung angefertigt wurde; vereinfachte Darstellung):

- a. Sammeln der unmittelbaren Reaktionen und Gefühlszustände
- b. Analyse des klinischen Teils der Übung durch narrative Fragen, um Begründungen bittende Nachfragen und teaminterne Selbstkorrektur
- c. Transferfragen: Übertragung der Erfahrungen aus dem Übungssetting in den klinischen Alltag
- d. Systematische Diskussion der Entscheidungsprozesse, der Teaminteraktion und der Kommunikation („behavioral skills“) nach dem CRM-Modell mittels angeleiteter teaminterner Diskussion unter Nutzung von Videosequenzen; ggf. werden bestimmte theoretische Inhalte des CRM wiederholt.
- e. Zusammenfassung der Lernerfahrungen durch das Team – ggf. weitere Übungsangebote zur Verbesserung konkreter handwerklicher Fertigkeiten (z. B. Intubation).

Das interessante an diesem Modell ist die explizite Kombination von Aspekten des Taskwork und solchen des Teamwork im gesamten Prozess, wobei beim Taskwork die autoritative Rolle der fachkompetenten Übungsleitung dominiert, beim Teamwork die zwar durch Fragen angelegte, jedoch im wesentlichen selbstgenerierte Reflexion der Teilnehmenden.

Die Autor:innen schlagen im Übrigen vor, den Debriefing-Prozess durch eine fachlich erfahrene Person (Oberarzt, Ausbildungsleiter) und durch eine in psychologischer Gesprächsführung geschulte Person gemeinsam anleiten zu lassen (Cheng u. a. 2015).

Die Lernziele, die erreicht werden sollen, sind durch die Anlage der Übung/Simulation und den organisationalen Kontext vorgegeben. Im Bereich der medizinischen Ausbildung beispielsweise gibt es mittlerweile enorm elaborierte Anästhesiesimulatoren, die aus einer mit vielerlei Sensoren ausgestatteten Puppe bestehen, die es mittels entsprechender Software erlaubt, alle Arten von peri- und postoperativen Komplikationen zu simulieren. Neben den rein medizinischen Kenntnissen und Fertigkeiten werden hier auch Fragen der Zusammenarbeit im Team thematisierbar. Das gleiche gilt für high-fidelity Schiffsbrückensimulatoren, in denen z. B. eine Brückencrew anhand einer komplizierten Hafenansteuerung nautische Fertigkeiten und das sog. „Bridge Resource Management“ trainieren soll (Neff, 2020).

4.3 Selbstgesteuertes Experiential Learning

Der letztgenannte Punkt unterscheidet diesen Typus des Debriefings von einer weiteren Form, die sich noch enger an den ELC anlehnt. Im Vordergrund stehen hierbei Lernziele, die mit der Entwicklung von (interkultureller) Teamarbeit an sich in Zusammenhang stehen. Dazu gehören u. a. Informationsaustausch und –integration (Shared Mental Model Building), Methoden der Entscheidungsfindung im Team, Funktionsrollen und Teamrollen (Aufgabenverteilung), Kommunikation und Kommunikationsregeln, Methoden zur Erzeugung von Psychological Safety im Team. Besonders bei heterogenen Teams (dessen Teammitglieder sich bspw. in ihrer Erfahrung, ihrem disziplinären Hintergrund oder ihrer Sprache unterscheiden) steht die Erarbeitung solcher „non-technical team skills“ häufig im Vordergrund.

Dementsprechend werden Übungsformen eingesetzt, die zwar anspruchsvolle Teamarbeit erfordern und ein „Eintauchen“ in die Spielwelt wahrscheinlich machen, aber im Hinblick auf die operative Dimension unspezifisch sind und keine besonderen Fachkenntnisse voraussetzen. Im Rahmen der Forschungsgruppe „Finka for students“ wurde an der Universität Jena ein Debriefing-Konzept entwickelt, das sich besonders für den Einsatz in interkulturellen Teamtrainings eignet. Es sieht folgende vier Schritte vor:

- a. „Dampf ablassen“: Wahrnehmen von emotionalen Reaktionen und Klärung eventueller offener operativer Fragen zur Übung.
- b. Durch Fragen angeleitete selbständige Reflexion im Team, ohne Anwesenheit der Übungsleitung. Verschriftlichung der Erkenntnisse auf Flipchart (typische Fragen in diesem Kontext sind beispielsweise solche nach den Methoden der Entscheidungsfindung, nach der Erzeugung eines gemeinsamen Problemverständnisses oder der Ausgestaltung von Funktionsrollen und Teamintegration).
- c. Gemeinsame Diskussion dieser Erkenntnisse mit der Übungsleitung, evtl. Anreicherung durch Beobachtung oder Videoausschnitte.
- d. Selbständige Formulierung von Vorhaben für den nächsten Zyklus des ELC bzw. den Transfer in die konkrete Praxis.

Die Facilitator:innen nehmen in diesem Zusammenhang die Rolle einer/s Berater:in ein, die/der auf möglicherweise relevante Themen hinweist, die Ergebnisse jedoch nicht vorgibt und keinerlei Bewertungen vornimmt. Im Allgemeinen gilt die Faustregel, dass dem Debriefing-Prozess ebenso viel Zeit eingeräumt wird, wie der Durchführung der Übung selbst. Bei einem zweistündigen Simulationsspiel werden dann auch für das Debriefing ca. zwei Stunden eingeplant. Wesentlich bei diesem Typ von

Debriefing ist ferner, dass, entsprechend dem ELC, die Reflexionsergebnisse durch kürzere oder längere theoretische Module ergänzt werden, die es den Teilnehmenden ermöglichen, ihre Reflexionsergebnisse abstrakt zu fundieren. Im Idealfall schließt sich daran die Wiederholung des gesamten Zyklus an.

Beispiele, in denen diese Form des Debriefings eingesetzt wird, sind interkulturelle und agile Teamtrainings mit dem Ziel der Teamentwicklung oder des Ausbaus teambezogener Kompetenzen. Als Übungsformen werden dabei vor allem komplexe und dynamische Computersimulationen aus „fernen Welten“ eingesetzt, die, wie oben beschrieben, im Debriefing die Lösung von der Task-Ebene erleichtern und die teambezogene Reflexion intensivieren: Probleme einer fiktiven Stadt oder eines Dorfes in Afrika zu lösen, eine Polarstation zu leiten, oder ein Kreuzfahrtschiff zu steuern sollen hier beispielhaft aufgeführt werden. Daneben können hier aber auch klassische materialbasierte Teamübungen wie komplizierte Konstruktions- oder Problemlöseaufgaben zum Einsatz kommen.

4.4 Gruppendynamische Debriefings

In der Tradition der klassischen Gruppendynamik stehen schließlich Debriefings, die in keiner Weise gesteuert oder angeleitet werden, sondern in denen die Leitung lediglich eine Art von „safe space“ herstellt, in dem die Teammitglieder frei sind, ihre Eindrücke, Erfahrungen und emotionalen Reaktionen zu teilen, zu diskutieren und mögliche Erklärungsansätze und zukünftige Vornahmen zu entwickeln. Eine Spielart davon stellt das sog. „Psychological Debriefing“ (Devilly 2006) dar, bei dem besonders belastende Ereignisse durch (gezieltes, aber nicht wertendes Nachfragen angeregtes) Nacherzählen aufgearbeitet werden sollen.

Diese Form des Debriefings wird beispielsweise in Teamentwicklungsmaßnahmen genutzt, die mit Methoden des Psychodramas oder des Soziodramas arbeiten und häufig im Feld der Konfliktberatung angesiedelt sind (Kunz Mehlstaub 2022).

5. Grenzen und kritische Reflexion des Debriefings

Welchen Einfluss hat nun das Ausüben von Macht auf die Beziehung zwischen Facilitator und Team? Angesichts der vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten dieser Beziehung erscheint uns einerseits eine machtkritische Reflexion („Critical Cultural Perspective“, Fenwick 2001) notwendig, die die Methode unter Gesichtspunkten ihrer Machtsensibilität betrachtet. Andererseits ist aber auch eine kulturkritische Auseinandersetzung wichtig, da jedes Debriefing im Kontext kulturell geprägter Erwartungshaltungen stattfindet. Schließlich reflektieren wir kurz das Medium, in dem das Debriefing stattfindet, da bei einer digitalen Durchführung die Machtausübung mit besonderer Vorsicht ausgestaltet werden sollte.

Jedes Debriefing realisiert eine hierarchische Beziehung und versucht, diese Hierarchie didaktisch fruchtbar zu machen. Macht und Wissen (Foucault 2019) bzw. Macht und Erfahrung (Fenwick 2001) sind untrennbar miteinander verknüpft. Das Entstehen von Wissen ist stets beeinflusst durch Macht und Machtbeziehungen. Die Frage dieses Kapitels ist daher weniger ob Macht die Facilitator:in-Team Beziehung beeinflusst, sondern eher, wie sie im Rahmen des Debriefings genutzt werden kann. Häufig erweist es sich als herausfordernd, einen konstruktiven und produktiven Umgang mit dem Hierarchiegefälle zwischen Facilitator:in und Team zu finden (Qudrat-Ullah 2007). Dies bedeutet nicht das Ende des Potentials des Debriefings als machtsensible Methode, sondern kann und muss als Startpunkt für eine Reflexion angesehen werden:

„Wo auf dem (im vorigen Kapitel aufgespannten) Machtspektrum verorte ich mich und meine Durchführungsform?“

Neben der generellen Reflexion vorab benötigt eine machtsensible Gestaltung der Team-Facilitator:in Beziehung die Berücksichtigung der Wahrnehmungsfilter. Denn es stellt sich die Frage, inwieweit die Erfahrungen, die im Laufe des erfahrungsbasierten Zyklus gemacht werden, als subjektiv angesehen werden müssen (Fenwick 2001; Flax 1993; Vince 1998). Das Verständnis von Erfahrungen als subjektiv und somit von persönlichen Gefühlen, Interessen und Vorurteilen bestimmt, hat direkte Konsequenzen für das Debriefing: Die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Erfahrungen zu Beginn des Debriefings in der Reflexion des gemeinsam Erlebten ist eingeschränkt. Erfahrungen als subjektiv und vermittelt zu betrachten bedeutet, dass eine kritische Würdigung der konkreten Erlebnisse jedes einzelnen Teammitglieds nötig ist, da Erfahrungen – sowohl in ihrer Wahrnehmung als auch in ihrer Schilderung – durch kognitive Muster wie bspw. zur Komplexitäts- und Unbestimmtheitsreduktion gefiltert sind (Berger / Calabrese 1975; Kramer 1999). Diese Filter der Wahrnehmungen bedürfen einer Reflexion, ehe die Wahrnehmungen selbst reflektiert werden können. Dies hat zur Folge, dass die zu Beginn des Debriefings geschilderten Eindrücke nach einer Reflexion der Wahrnehmungsfilter unkommentiert bleiben sollten. Anschließend sollte zu einer Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungen der anderen Teammitglieder angeregt werden. Da auch die bewandertesten Facilitator:innen sich nicht von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern frei machen können, hat dieses Verständnis von Wahrnehmungen für die Team-Facilitator:in Beziehung ein gleichberechtigtes Verhältnis während der Phase der Reflexion zur Folge: Die von den Facilitator:innen wahrgenommen Teamprozesse bspw. können von den Teammitgliedern anders erlebt worden sein. Die eigenen Beobachtungen von Facilitator:innen sind daher

ebenfalls als subjektive Eindrücke zu schildern. Das Ziel eines Redebeitrags von Facilitator:innen im Debriefing sollte eine Anregung zur weiteren Reflexion sein, nicht das Aussprechen von allgemeingültigen Wahrheiten.

Erfahrungen als subjektiv gefiltert zu begreifen, wirkt sich neben der ersten Phase des Debriefings auch auf die letzte aus. Hier widmen sich die Teammitglieder der Überlegung, was sie in einer ähnlichen Situation in Zukunft anders machen würden. Dies sollte auf zwei Ebenen geschehen. Zum einen betreffen Vornahmen die gesamte Dynamik des Teams und der Aufgabenbewältigung (z. B. „Wir müssen uns über die Funktionsrollen klarer werden!“). Zum anderen bedarf es zusätzlich einer Vornahmensegmentbildung auf Grundlage der eigenen Erfahrungen. Ein individuelles Maßnahmenpaket also, welches zwischen den Teammaßnahmen einerseits und den eigenen Wahrnehmungen und daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten andererseits vermittelt (z. B. „Ich werde versuchen, mich stärker in Entscheidungsprozesse einzubringen!“). Hierfür kann der Facilitator zwar einen Rahmen schaffen, aufgrund der Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen ist es aber Aufgabe jedes Teammitglieds, ein konstruktives und zwischen Team und subjektiven Eindrücken vermittelndes Paket selbst zu schnüren.

Dieser machtsensible, nicht wertende Umgang mit Wahrnehmungen zu Beginn und Ende des Debriefings und die daraus resultierende Augenhöhe zwischen Facilitator:in und Team wird allerdings durch die theoretische Integration, bzw. die „abstract conceptualization“ (Kolb 2015) im zweiten Teil des Debriefings herausgefordert. Die Theorien und Modelle, die hier durch die/den Facilitator:in vorgestellt werden, sollten den Charakter eines Erklärungsangebots erwecken und nicht den, der einzig zulässigen Erklärung. Die Teammitglieder aufzufordern, das Erlebte mit bekannten Modellen zu erklären, kann hier die Gefahr der steilen Hierarchisierung zumindest ein wenig eindämmen. Die Sub-

ektivität von Erfahrungen wirkt sich auf die Beziehung zwischen Team und Facilitator in jeder Phase des Debriefings aus: ein wertfreies Sammeln von Eindrücken auf Augenhöhe zu Beginn, ein Angebot von erklärenden Theorien anstatt von unhinterfragten Allgemeingültigkeiten in der Mitte und zum Abschluss ein von Teammitgliedern entwickeltes Maßnahmen-Paket, welches zwischen subjektiven Eindrücken der Individuen und den gemeinsamen Teamvornahmen vermittelt.

Wie aber mit teaminternen Machtbeziehungen als Facilitator:in umgehen? Machtstrukturen aus der Übung (insbesondere bei ad-hoc Teams) oder aus dem Alltag des Teams können in das Debriefing herüberschwappen. Dies gilt es durch ein gezieltes Thematisieren, eine Pause zur Distanzgewinnung oder das sog. „Ausrollen“ (das Schaffen eines Raumes, in dem die Rolle der vorigen Übung bewusst verlassen wird) zu vermeiden. Ein Thematisieren des Ausübens und der Wahrnehmung des Ausübens von Macht kann je nach Hintergrund des Teams und der Individuen als passend oder als unpassend wahrgenommen werden. Auch dies gilt es, vorab zu reflektieren. Für die Beziehung zwischen Team und Facilitator bedeutet dies, mögliches Konfliktpotential zu erkennen und zwischen Debriefing und den Geschehnissen davor klar zu trennen. So bleibt die Beziehung zwischen Team und Facilitator:in von teaminternen Machtkonflikten möglichst unberührt.

Ein weiterer Aspekt beeinflusst die Team-Facilitator:in Beziehung aus einer machtkritischen Perspektive: Mögliche Spannungen zwischen Teammitglieder-Kulturen und Methoden-Kultur(en) (vgl. bspw. Kumbruck 2005; Luo 2015). So wie jedes Individuum in einen wechselseitigen Prozess mit unterschiedlichen Kulturen verwoben ist, so sind auch Trainingsmethoden stets im Kontext von kulturrelativen Gewohnheiten zu sehen. Die möglichen spannungsreichen Differenzen zwischen Kultur(en) der Methode und Kultur(en) der Teammitglieder sehen wir allerdings nicht als unüberwindbare Kluft, sondern als Po-

tential für Reflexionsprozesse. Nur wenn der Person, die den Team-entwicklungsprozess konzipiert, bewusst ist, dass es zu möglichen Spannungen zwischen den beiden Kulturen kommen kann, besteht die Möglichkeit, diese wertschätzend zu berücksichtigen. Dies wiederum ist die Voraussetzung für das Suchen einer Überschneidung dieser Kulturen, bzw. das aktive Kreieren eines „dritten Raumes“ (Bhabha / Rutherford 2006).

Die Überschneidung von Kultur(en) der Methode und Kultur(en) der Teilnehmenden wird als Angemessenheit wahrgenommen. Dies hängt von einer Reihe spezifischer Faktoren ab: So spielen die Zielgruppe und deren Ziele, deren (Erkenntnis-)Interessen, der Inhalt des Trainings, sowie lerntheoretische Überzeugungen und Lehr- und Lerntraditionen eine Rolle für die Passung von Lernenden- und Methoden-Kultur(en) (bspw. Kumbruck 2005; Leenen 2019).

Zwei Beispiele sollen zum einen die Faktoren verdeutlichen, die eine Angemessenheit beeinflussen, zum anderen aber auch die Wechselwirkungen der Faktoren untereinander aufzeigen:

1. Nehmen wir an, während des Debriefings wird das Thema „Führung und Führungserwartung“ angesprochen. Ein mögliches Ergebnis der Thematisierung kann die Feststellung sein, dass die Bedarfe der Geführten nicht durch die Führung abgedeckt wurden. Dies kann – je nach Erwartung an den Inhalt einer Teamentwicklungsmaßnahme – als willkommenes Feedback an die Führungsqualitäten der Führungskraft, oder aber als Affront oder gar als Angriff, verbunden mit der Gefahr des Gesichtsverlusts vor dem eigenen Team, gewertet werden. Andererseits besteht aber auch die Möglichkeit, dass „Führung“ als möglicher Trainingsinhalt von den Teammitgliedern überhaupt nicht erwartet wird, gerade weil es sich hierbei um ein sensibles Thema handelt. Ist das der Fall, stellt bereits die Frage nach Führungserwartungen im Debriefing einen möglichen Gesichtsverlust dar. In beiden Fällen driften die Erwartungen von den Teammitgliedern an den Inhalt mit de-

nen der/des Facilitator:in auseinander. Die Wechselwirkungen der Faktoren verdeutlicht ein Beispiel, welches die Erwartungen an die Machtausübung in den Lernenden- und den Methoden-Kultur(en) zum Gegenstand hat.

2. Nehmen wir an, Teammitglieder seien in Trainings ein hohes Machtgefälle gewohnt (wie es z. B. in Dozent:innen-zentrierten Methoden wie Vorträgen oder Schulungen realisiert wird) und erwarten dieses nun auch im erfahrungsbasierten Teamtraining. In diesem Fall bliebe das Potential der Methode des Debriefings ungenutzt. Das Ziel der ersten Phase des Debriefings liegt in einer kollaborativen Erarbeitung von Wissen durch gemeinsame Reflexion und nicht in einem „sich einflößen Lassen“ von Wissen durch eine erfahrene Person. Somit bestünde in diesem Fall nicht nur eine Differenz zwischen den Zielen der Methode und Zielen der Teammitgliedern. Auch lerntheoretische Überzeugungen und Lehr- und Lerntraditionen (kollaborativ vs. instruktiv bzw. distributiv) von Methode und Teammitgliedern können Spannungen entwickeln: Wird das Wissen über den konstruktiven Umgang mit Aspekten der Teamarbeit als Monolog vor dem Team konstruiert und vermittelt oder gemeinsam erarbeitet und diskutiert? Hier kommt der/dem Facilitator:in eine entscheidende Verantwortung zu: Durch die Auslegung der eigenen Rolle und dem Ausüben von Macht kann und muss zwischen den kulturrelativen Erwartungen der Teammitglieder und den Methoden-Eigenschaften vermittelt werden.

Werden Methoden als unangemessen wahrgenommen und nicht durch eine reflektierende Balance aufgelöst, können bei den Teammitgliedern Irritation und Enttäuschung entstehen, was sich bspw. in einer verschlossenen Haltung während des Austauschs von Beobachtungen in der ersten Phase zeigt. Somit bleibt das Debriefing gezwungenermaßen unvollständig, da nicht alle Eindrücke und/oder problematischen Situationen angesprochen werden, wodurch auch die theoretischen Erklärungsansätze und die

Entwicklung von zukünftigen, produktiven Handlungsalternativen unvollständig bleiben müssen. Die Enttäuschung der/des Facilitator:in wiederum kann sich, ohne vorige Reflexion möglicher Differenzen in den zuvor genannten Bereichen, in verstärktem Nachfragen oder sogar -bohren ausdrücken. Dies kann die Enttäuschung der Lernenden in Frustration umwandeln, was es durch eine Reflexion möglicher Unterschiede der Personen-Kultur(en) und Methoden-Kultur(en) vorab zu vermeiden gilt. Auch hier gilt: Die/der Facilitator:in sollte zwischen Kulturen vermitteln, statt Differenzen zu verstärken.

Eine zusätzliche Komplexitäts-Ebene erreichen diese Überlegungen, wenn weitere teamkulturelle Aspekte wie bspw. Problemlösung, Strategiewahl oder Kommunikationsverhalten in die Überlegung einbezogen werden (Palaganas / Chan / Leighton 2021). Auch dies sollte vorab durch die Facilitator:in geschehen. In den seltensten Fällen sind diese homogen, sodass auch Erwartungs-Unterschiede innerhalb des Teams mitgedacht werden müssen. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, nicht zwischen Methoden Kultur(en) und der Teamkultur zu vermitteln, sondern zwischen allen, unter den Teammitgliedern vorhandenen individuellen Faktoren und der Methode. Die kulturelle Diversität des Teams selbst kann und sollte natürlich inhaltlicher Gegenstand des Debriefings selbst sein.

Dazu kommt, dass alle Aspekte, die eine Angemessenheit der Kulturen der Teammitglieder und der Methoden-Kultur(en) beeinflussen, Veränderungsdynamiken unterliegen (Faulstich 2014; Luo 2015). Vor 50 Jahren etwa wäre eine kollaborative Erarbeitung von Wissen im Debriefing wahrscheinlich als unprofessionell wahrgenommen worden. Oder in die Zukunft gedacht: Wer vermag zu sagen, welche Erwartungen an Lehr- und Lernmethoden in 50 Jahren bestehen? Das Thema und der Anlass dieses Special Issues, welches der zunehmenden Relevanz von machtsensiblen Methoden und Ansätzen Tribut zollt, kann als weiterer Beweis für die These der zeitlichen Ent-

wicklung dienen: Noch vor zehn Jahren hatte der Faktor Machtsensibilität kaum Relevanz für Methoden der interkulturellen Personalentwicklung besessen. Selbstverständlich wird aber auch in der Gegenwart Machtsensibilität in unterschiedlichen Kulturen anders bewertet, sodass sich bspw. Methoden der Personalauswahl im Militär von denen im Beamtenamt unter dem Gesichtspunkt von Machtsensibilität unterscheiden (Mahadevan 2017).

Die möglichen, spannungsreichen Unterschiede zwischen Methoden-Kultur(en) und Teammitglieder-Kultur(en) gilt es für die/den Facilitator:in zu berücksichtigen und mit der Auslegung der eigenen Rolle produktiv aufzulösen. Dies kann durch eine aushandelnde Intention und Beziehungsgestaltung geschehen: Die/ Der Facilitator:in steht als Vermittler:in zwischen Team-Kultur(en) und Methoden-Kultur(en).

Auch bei der Auswahl des Settings kommt der/dem Facilitator:in eine zentrale und ausgleichende Rolle zu: Das Medium des Debriefings hat einen erheblichen Einfluss auf das Debriefing, sowohl auf die Durchführung selbst, als auch auf die Beziehung zwischen Team und Facilitator:in. Da die relevanten Faktoren für gelungenes virtuelles Lernen im Allgemeinen (s. bspw. Adomßent 2001; Lackner / Kopp 2014; Reinmann-Rothmeier / Mandl 2002; Sammet / Wolf 2019), als auch für Teamentwicklung im Besonderen (s. bspw. Bolten 2008; Bärmann / Gauss-Kuntze 2018; Bregas / Heberle / Nagels 2022; Kauffeld / Handke / Straube 2016), bereits Gegenstand theoretischer und empirischer Betrachtungen gewesen sind, konzentriert sich dieser Artikel auf den Einfluss des Mediums auf die Beziehung zwischen Facilitator:in und Team im Debriefing.

Ein virtuelles Medium bringt einige technische Herausforderungen mit sich, die auf technischer und zwischenmenschlicher Ebene zu lösen sind. Die Relevanz einer souveränen und technisch fehlerfreien Begleitung steigt im Vergleich zu einer Durchführung in

Präsenz erheblich (Dickenson / Burgoyne / Pedler 2010). Ebenfalls steigt die Hürde, sich in einer virtuellen Diskussion zu beteiligen (Malhotra u. a. 2007), welche bspw. durch kleine Gruppen (Verkuyl u. a. 2018) oder ein virtuelles Whiteboard, auf dem man sich synchron schriftlich austauschen kann (Schulze / Krumm 2017), wieder sinkt. Offensichtliche technische Bedingungen (wie bspw. eine funktionierende Kamera, eine ausreichende Internetgeschwindigkeit, etc.), müssen ebenfalls Beachtung finden.

Ein prinzipieller Unterschied zwischen der Durchführung eines Debriefings in Präsenz oder im Virtuellen entsteht allerdings in der Form der Machtausübung der/des Facilitator:in. Bei einer expliziten Machtausübung und einem normativen Impetus der/des Facilitator:in im Debriefing (vgl. Debriefingsformen 1 und 2 im vorigen Kapitel), lauert die Gefahr, die Teammitglieder emotional „zu verlieren“. Eine emotionale Überforderung (dies bezieht sich auf den gesamten Prozess des erfahrungsbasierten Lernens, gewinnt aber am Beispiel des Debriefings besondere Prägnanz) birgt dabei im virtuellen Kontext zweierlei Risiken. Zum einen kann diese unter Umständen nur schwer erkannt werden, da viele nonverbale Kommunikationskanäle entweder gar nicht oder nur sehr eingeschränkt vorhanden sind (Schulze / Krumm 2017). Aufgrund eines zu späten Erkennens kann entweder nicht rechtzeitig oder aber nicht angemessen reagiert werden, welches das zweite Risiko verstärkt: Teilnehmende gänzlich zu verlieren, da sie sich der Situation entziehen. Ist der Laptop erst einmal zugeklappt, kann die/der Facilitator:in keinen Einfluss mehr nehmen, da der einzige Kommunikationskanal plötzlich und unangekündigt gekappt wurde. Das Gefühl des Alleingelassen-Seins und eine darauffolgende Überforderung mit der Bewältigung, Erklärung und dem wieder Ausprobieren Wollen des Erlebten lässt sich nicht mehr verhindern und kann sowohl für das Individuum als auch für

das gesamte Team evtl. irreversible Schäden nach sich ziehen (Lapum u. a. 2019; Verkuyl u. a. 2018).

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass zwischen der Methode des Debriefings und der Team-Facilitator:in-Beziehung auf drei Ebenen eine Wechselwirkung besteht. Erstens ist eine kritische Analyse der eigenen Machtausübung und der von Macht durchwobenen Beziehung zu den Teammitgliedern nötig. Zweitens müssen unterschiedliche Lernkulturen und ihre Überschneidung mit der Kultur der Methode reflektiert werden. Diese Reflexion ist Grundlage einer Vermittlung zwischen den Kulturen durch die/den Facilitator:in. Und schließlich erfordert ein virtuell durchgeführtes Debriefing eine weniger intensive Machtausübung, da ansonsten Teammitglieder das Debriefing verlassen könnten. Alle diese Aspekte münden für die die/den Facilitator:in in einer Triangulation von Methode, eigener Rolle bzw. Machtausübung und dem zu entwickelnden Team. Erstens sind methodenspezifische Fragen zu berücksichtigen: Welche Lernziele werden verfolgt? Auf welchem Abstraktionsgrad liegt die Übung? Zweitens gilt es, die eigene Machtausübung und Anlage der Rolle zu reflektieren: Wie viel Wissensvorsprung habe ich als Facilitator:in? Wie wende ich diesen an? Drittens spielt die Heterogenität des Teams – sowohl unter kulturellen und machtspezifischen Aspekten als auch unter Aspekten der Erfahrung mit Debriefings und erfahrungsbasiertem Lernen eine Rolle. Dabei stellt die Beziehung zwischen Team und Facilitator:in in unseren Augen den größten Hebel dar, die Überschneidungen aller drei Punkte zu gewährleisten.

6. Fazit

Wir argumentieren, dass es letztlich an der proaktiven Gestaltung der Beziehung zwischen der/dem Facilitator:in und dem Team liegt, als wie machtsensibel die Methode des Debriefings wahrgenommen wird. Mit dem Gesagten vertreten wir also die These, dass die rah-

mengebenden, das Debriefing konstituierenden Faktoren *Hierarchie der Branche, Abstraktionsniveau der Übungsform* und *im Debriefing verfolgte Lernziele* dafür von entscheidender Bedeutung sind.

Die sich daraus ergebende Vielzahl an Durchführungsmöglichkeiten lässt sich unter Gesichtspunkten der Machtausübung betrachten und klassifizieren. Die Machtausübung wiederum wird einerseits von den subjektiven Wahrnehmungen und möglichen Unterschieden zwischen Team- und Methoden-Kulturen und dem Medium des Debriefings andererseits beeinflusst. Wir stellen in unserem Artikel die Relevanz der Beziehung zwischen Team und Facilitator für das Gelingen des Debriefings heraus. Gleichzeitig müssen wir aber die stiefmütterliche Behandlung des Themas in der Forschungsliteratur zur Kenntnis nehmen. Manches an unseren modellhaften Überlegungen bleibt daher spekulativ – dennoch erhoffen wir uns, dass sie nicht nur Praktiker:innen, sondern auch Forscher:innen im Bereich der interkulturellen Teamentwicklung und des erfahrungsbasierten Lernens Anregungen geben. Vor allem aber hoffen wir auf eine angeregte Diskussion, um mittelfristig die Frage nach dem Einfluss der Team-Facilitator:in-Beziehung auf das Gelingen und die Ergebnisse des Debriefings umfassender beantworten zu können.

7. Literatur

Adomßent, M. (2001): Realisierungspotenziale kooperativen Lernens mit Hilfe virtueller Kommunikation. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* 32(2): 161–75. <https://doi.org/10.1007/s11612-001-0016-9>

Bärman, S. / Gauss-Kuntze, C. (2018): Teams entwickeln ist schon schwer, virtuelle noch viel mehr? In Venegas, B. C. / Thill, K. / Domanovich, J. (Hrsg.): *Personalmanagement*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 325–49. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15170-6_18

- Bédé, A. / Hofinger, G. (2016): Stabsrahmenübungen für Krisenstäbe. In Hofinger, G. / Heimann, R. (Hrsg.): *Handbuch Stabsarbeit*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 243–49. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48187-5_38
- Berger, C. R. / Calabrese, R. J. (1975): Some Explorations in Initial Interaction and beyond: Toward a Developmental Theory of Interpersonal Communication. *Human Communication Research* 1(2): 99–112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1975.tb00258.x>
- Bhabha, H. K. / Rutherford, J. (2006): Third Space. *Multitudes* 26(3): 95–107.
- Bolten, J. (2008): Reziprozität, Vertrauen, Interkultur. Kohäsionsorientierte Teamentwicklung in virtualisierten multikulturellen Arbeitsumgebungen. In Jammal, E. (Hrsg.): *Vertrauen im interkulturellen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69–93. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91038-3_5
- Bregas, J. / Heberle, K. / Nagels, F. (2022): Virtuelle Teamentwicklung. In Bregas, J. / Heberle, K. / Nagels, F. (Hrsg.): *Digitale Formate in der Personalentwicklung*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 19–39. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64648-9_3
- Burchert, H. / Schneider, J. (2021): *Betriebswirtschaftliche Unternehmensführung: Aufgaben und Lösungen zum TOPSIM-Planspiel General Management*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110686111>
- Calhoun, A. W. / Boone, M. C. / Porter, M. B. / Miller, K. H. (2014): Using Simulation to Address Hierarchy-Related Errors in Medical Practice. *The Permanente Journal* 18(2): 14–20. <https://doi.org/10.7812/TPP/13-124>
- Cheng, A. / Palaganas, J. / Eppich, W. / Rudolph, J. / Robinson, T. / Grant, V. (2015): Co-Debriefing for Simulation-Based Education: A Primer for Facilitators. *Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare* 10(2): 69–75. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000077>
- Cook, T. A. (1979): *The Curves of Life: Being an Account of Spiral Formations and Their Application to Growth in Nature, to Science, and to Art: With Special Reference to the Manuscripts of Leonardo Da Vinci*. New York, NY: Dover Publications.
- Devilly, G. J. / Gist, R. / Cotton, R. (2006): Ready! Fire! Aim! The Status of Psychological Debriefing and Therapeutic Interventions: In the Work Place and after Disasters. *Review of General Psychology* 10(4): 318–45. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.10.4.318>
- Dickenson, M. / Burgoyne, J. / Pedler, M. (2010): Virtual Action Learning: Practices and Challenges. *Action Learning: Research and Practice* 7(1): 59–72. <https://doi.org/10.1080/14767330903576978>
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2014): *Lerndebatten: phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: Transcript.
- Fenwick, T. J. (2001): Experiential Learning: A Theoretical Critique from Five Perspectives. *Information Series No. 385*. Zugriff am 19.10.2023 über: <https://eric.ed.gov/?id=ED454418>
- Flax, J. (1993): *Disputed Subjects (RLE Feminist Theory): Essays on Psychoanalysis, Politics and Philosophy*. Abingdon, UK: Routledge.
- Foucault, M. / Foucault, M. (2019): *Über den Willen zum Wissen: Vorlesungen am Collège de France 1970–1971*. Berlin: Suhrkamp.
- Heimberg, E. / Daub, J. / Schmutz, J. B. / Eppich, W. / Hoffmann, F. (2021): Debriefing in der Kindernotfallversorgung: Grundlage für die Verbesserung der Patientenversorgung. *Notfall + Rettungsmedizin* 24(1): 43–51. <https://doi.org/10.1007/s10049-020-00833-1>
- Kauffeld, S. / Handke, L. / Straube, J. (2016): Verteilt und doch verbunden: Virtuelle Teamarbeit. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* 47(1): 43–51. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0308-8>

- Keiser, N. L. / Arthur, W. (2022): A Meta-Analysis of Task and Training Characteristics That Contribute to or Attenuate the Effectiveness of the After-Action Review (or Debrief). *Journal of Business and Psychology* 37(5): 953–76. <https://doi.org/10.1007/s10869-021-09784-x>
- Kolb, D. A. (2015): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Second edition.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Kolbe, M. / Weiss, M. / Grote, G. / Knauth, A. / Dambach, M. / Spahn, D. R. / Grande, B. (2013): TeamGAINS: A Tool for Structured Debriefings for Simulation-Based Team Trainings. *BMJ Quality & Safety* 22(7): 541–53. <https://doi.org/10.1136/bmjqs-2012-000917>
- Kramer, M. W. (1999): “Motivation to Reduce Uncertainty: A Reconceptualization of Uncertainty Reduction Theory.” *Management Communication Quarterly* 13 (2): 305–16. <https://doi.org/10.1177/0893318999132007>
- Kumbruck, C. / Derboven, W. (2005): *Interkulturelles Training.* Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-43462-8>
- Kunz Mehlstaub, S. (2022): Psychodrama und Soziodrama in der Teamsupervision. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 21(S2): 85–96. <https://doi.org/10.1007/s11620-022-00668-7>
- Lackner, E. / Kopp, M. (2014): *Lernen und Lehren im virtuellen Raum. Herausforderungen, Chancen, Möglichkeiten.* Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:10101>
- Lapum, J. L. / Verkuyl, M. / Hughes, M. / Romaniuk, D. / McCulloch, T. / Mastrilli, P. (2019): Self-Debriefing in Virtual Simulation. *Nurse Educator* 44(6): E6–8. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000639>
- Leenen, W-R. (Hrsg.) (2019): *Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luo, X. (2015): *Lernstile im interkulturellen Kontext: Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Deutschland und China.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09165-1>
- Mahadevan, J. (2017): *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book about Cross-Cultural Management.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Malhotra, A. / Majchrzak, A. a / Rosen, B. (2007): Leading Virtual Teams. *Academy of Management Perspectives* 21(1): 60–70.
- McElroy, C. / Skegg, E. / Mudgway, M. / Murray, N. / Holmes, L. / Weller, J. / Hamill, J. (2022): Psychological Safety, Hierarchy, and Other Issues in Operating Room Debriefing: Reflexive Thematic Analysis of Interviews from the Frontline. *Health Systems and Quality Improvement*, September. <https://doi.org/10.1101/2022.09.23.22280268>
- Morrison, J. E. / Meliza, L. L. (1999): *Foundations of the After Action Review Process.* United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. Zugriff am 19.10.2023 über: <https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA368651>
- Neff, J. (Hrsg.) (2020): *Improving Bridge Resource Management: Human Factors in Maritime Safety.* Leverkusen, Hamburg: PMC Media House.
- Palaganas, J. C. / Chan, A. K. M. / Leighton, K. (2021): Cultural Considerations in Debriefing. *Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare* 16(6): 407–13. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000558>
- Qudrat-Ullah, H. (2007): Debriefing Can Reduce Misperceptions of Feedback: The Case of Renewable Resource Management. *Simulation & Gaming* 38(3): 382–97. <https://doi.org/10.1177/1046878107300669>

- Raemer, D. / Anderson, M. / Cheng, A. / Fanning, R. / Nadkarni, V. / Savoldelli, G. (2011): Research Regarding Debriefing as Part of the Learning Process. *Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare* 6(7): S52–57. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e31822724d0>
- Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H. (2002): Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 34(1): 44–57. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.34.1.44>
- Reyes, D. L. / Tannenbaum, S. / Salas, E. (2018): Team Development: The Power of Debriefing. *People + Strategy Journal* 41(2): 46–52.
- Sammet, J. / Wolf, J. (2019): *Vom Trainer zum agilen Lernbegleiter: So funktioniert Lehren und Lernen in digitalen Zeiten*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58510-8>
- Sawyer, T. / Eppich, W. / Brett-Fleegler, M. / Grant, V. / Cheng, A. (2016): More Than One Way to Debrief: A Critical Review of Healthcare Simulation Debriefing Methods. *Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare* 11(3): 209–17. <https://doi.org/10.1097/SIH.000000000000148>
- Schicht, G. / Sticher-Gil, B. (2013): *Nach der Übung ist vor der Krise: modulares Krisenstabstraining*. Frankfurt am Main: Verl. für Polizeiwissenschaft.
- Schneider, T. (2020): Agil, hierarchiefrei und selbstorganisiert im New Work oder überwältigt von Systemstrukturen und unterdrückten gruppenspezifischen Prozessen im New Office. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* 51(4): 469–79. <https://doi.org/10.1007/s11612-020-00546-6>
- Schulze, J. / Krumm, S. (2017): The “Virtual Team Player”: A Review and Initial Model of Knowledge, Skills, Abilities, and Other Characteristics for Virtual Collaboration. *Organizational Psychology Review* 7(1): 66–95. <https://doi.org/10.1177/2041386616675522>
- Tannenbaum, S. I. / Cerasoli, C. P. (2013): Do Team and Individual Debriefs Enhance Performance? A Meta-Analysis. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society* 55(1): 231–45. <https://doi.org/10.1177/0018720812448394>
- Twigg, S. (2020): Clinical Event Debriefing: A Review of Approaches and Objectives. *Current Opinion in Pediatrics* 32(3): 337–42. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000890>
- Verkuyl, M. / Lapum, J. L. / Hughes, M. / McCulloch, T. / Liu, L. / Mastrilli, P. / Romaniuk, D. / Betts, L. (2018): Virtual Gaming Simulation – Exploring Self-Debriefing, Virtual Debriefing, and In-Person Debriefing. *Clinical Simulation in Nursing* 20 (July): 7–14. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2018.04.006>
- Villado, A. J. / Arthur, W. (2013): The Comparative Effect of Subjective and Objective After-Action Reviews on Team Performance on a Complex Task. *Journal of Applied Psychology* 98(3): 514–28. <https://doi.org/10.1037/a0031510>
- Vince, R. (1998): Behind and Beyond Kolb’s Learning Cycle. *Journal of Management Education* 22(3): 304–19. <https://doi.org/10.1177/105256299802200304>
- Weidemann, A. / Straub, J. / Nothnagel, S. (Hrsg.) (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839411506>