

VITALS

Virtual International Teaching
and Learning Skills

**Eine didaktische und methodische Einführung in die
virtuelle internationale Hochschullehre**

Annika Brück-Hübner





Eine didaktische und methodische Einführung in die virtuelle internationale Hochschullehre

Version 1, publiziert im Juli 2023
<http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-17730>

Autorin: Annika Brück-Hübner
Kontakt: Annika.Brueck-Huebner@erziehung.uni-giessen.de



Vorwort

Die Internationalisierung von Lehrveranstaltungen gewinnt an Hochschulen zunehmend an Bedeutung. Durch internationale Lehrveranstaltungen können Lehrende wie Studierende ihre interkulturellen, aber auch fachlichen Kompetenzen erweitern, internationale Netzwerke auf-/ausbauen und gemeinsam innovative Lehre gestalten. Die digitale Internationalisierung ist im Vergleich zur physischen Mobilität inklusiver/barriereärmer, kostengünstiger, flexibler sowie nachhaltiger und fördert zusätzlich die digitalen Kompetenzen der Teilnehmenden. Die Gestaltung internationaler Lehrveranstaltungen im virtuellen Raum ist aber keineswegs trivial: Von der Planung über die Durchführung bis hin zum erfolgreichen Abschluss virtueller internationaler Lehrveranstaltungen müssen Lehrende zahlreiche Aspekte berücksichtigen und Hürden überwinden.

Dieses Skript ist eine schriftliche Ausarbeitung der Workshopreihe „VITALS - Virtual International Teaching and Learning Skills“, die im Rahmen des NIDIT-Projekts an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Frühjahr 2023 durchgeführt wurde. Neben einer grundlegenden Einführung in die verschiedenen Möglichkeiten, das Potential und die Herausforderungen virtueller internationaler Lehre erhalten Sie in diesem Skript auch Einblicke in verschiedene didaktische und methodische Ansätze und praktische Anregungen zur (erfolgreichen) Gestaltung virtueller internationaler Lehrveranstaltungen.

Dieses Skript erhebt nicht den Anspruch einer wissenschaftlichen Ausarbeitung, sondern ist vielmehr eine Art praxisorientierte Einführung in die virtuelle internationale Lehre. Dies liegt auch daran, dass die Ausführungen nicht nur auf wissenschaftlicher Literatur, sondern auch auf Erfahrungen, die ich selbst bei meiner Arbeit im Kontext virtueller internationaler Lehre gesammelt habe, beruhen.

Ich wünsche Ihnen viel Spaß bei der Arbeit mit diesem Skript.

Mit herzlichen Grüßen,



Annika Brück-Hübner



Inhaltsverzeichnis

<u>Kapitel 1: Virtuelle internationale Hochschullehre – Definitionen und Grundkonzepte</u>	5
<u>Kapitel 2: Das Potential virtueller internationaler Lehre</u>	9
<u>Kapitel 3: Herausforderungen virtueller internationaler Lehre für Studierende</u>	12
<u>Kapitel 4: Kommunikation und Feedback in virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen</u>	25
<u>Kapitel 5: ePortfolios, (interkulturelle) Reflexivität und Leistungs- bewertung in virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen</u>	42
<u>Literaturverzeichnis</u>	61
<u>Abbildungsverzeichnis</u>	63
<u>Appendix</u>	65

Kapitel 1

Virtuelle internationale Hochschullehre – Definitionen und Grundkonzepte



Was verstehen Sie unter „Internationalisierung“?

1.1. Internationalisierung - Schlüsseldimensionen

Der Begriff „Internationalisierung“ ist in der Hochschulbildung zu einem Oberbegriff geworden, der zahlreiche Dimensionen, Elemente, Ansätze und Aktivitäten umfasst. Es können zwei Haupttypen der Internationalisierung unterschieden werden:

Die **Internationalisierung im Ausland** (*Internationalization abroad*) konzentriert sich auf die physische Mobilität: Eine oder mehrere Personen reisen ins Ausland, um z. B. an (universitären) Seminaren oder anderen (Lehr-)Formaten teilzunehmen.

Es gibt auch Formen der Internationalisierung, bei denen die Teilnehmenden nicht ins Ausland reisen müssen: Die **Internationalisierung im Inland** (*Internationalization at home*) kann in vier verschiedene Unterkategorien unterteilt werden:

1. **Virtuelle Mobilität:** Virtuelle Teilnahme an internationalen Hochschulangeboten (z. B. Online-Seminare, MOOCs oder digitale Fernstudiengänge).
2. **Curriculare Internationalisierung:** Prozesse der gezielten Integration internationaler und interkultureller Dimensionen in die Curricula der regulären inländischen Studiengänge.
3. **Lehren und Lernen in einer Fremdsprache:** Durchführung von Hochschulveranstaltungen in einer anderen Sprache als der (dominierenden) Muttersprache der Studierenden.
4. **Off-Shore-Campus:** Immer mehr Hochschulen errichten „Franchise“-Außenstandorte in anderen Ländern, welche nicht nur deren Namen tragen sondern auch gezielt vermarktet werden (siehe z. B. Kleibert et al., 2020, S. 6).

Im Folgenden wird der Schwerpunkt vor allem auf die Arten der virtuellen Mobilität gelegt.

1.2. Virtueller internationaler Lehre

Da es eine Vielzahl von Formen und Interpretationen von „Internationalisierung“ und auch „virtueller Internationalisierung“ gibt, ist es wichtig, im Folgenden zu bestimmen, was unter virtueller internationaler Lehre zu verstehen ist. In unserer Arbeitsgruppe definieren wir virtuelle internationale Lehre wie folgt:

Virtuelle internationale Lehre ist ein **geplanter Lernprozess**, bei dem verschiedene Teilnehmende (Studierende, Dozierende usw.) aus mindestens zwei **verschiedenen Ländern digitale Medien** in Lehr- und Lernprozessen und zur Kommunikation untereinander nutzen.

Digitale Kommunikation bedeutet, dass Studierende und Dozierende **nicht unbedingt am selben Ort** sein müssen [...]. Als eine besondere der Fernlehre erweitert die digitale internationale Lehre die Möglichkeiten des **interkulturellen Austauschs, ohne** dass eine **physische Mobilität** in der Hochschulbildung erforderlich ist.

Definition von Annika Brück-Hübner, Inês Gamelas und Richard Vargas

Sehen Sie sich auch unser Erklärvideo auf YouTube an:



<https://www.youtube.com/watch?v=B5hjH64YpJg>

1.3. Verschiedene Formen der virtuellen internationalen Lehre

Die virtuelle internationale Lehre kann auf viele verschiedene Arten gestaltet werden. Sie kann vollständig virtuell, hybrid oder als Blended Learning stattfinden. Während erstere nur online, über digitale Medien, durchgeführt wird, beinhaltet hybride Lehre gleichzeitig auch die Möglichkeit von Präsenztreffen. So kann zum Beispiel ein hybrides gemeinsames Seminar mit zwei Seminargruppen aus Deutschland und Spanien stattfinden. Die Studierenden können sich persönlich in einem Seminarraum ihrer Heimatuniversität treffen

(face-to-face) und sich dann über digitale Medien mit den internationalen Partnerinnen und Partnern verbinden (virtuell). Blended-Learning-Formate beinhalten hingegen sowohl Formen der physischen als auch der virtuellen Mobilität. Alle Formen der virtuellen internationalen Lehre können auf unterschiedliche Weise miteinander kombiniert werden.

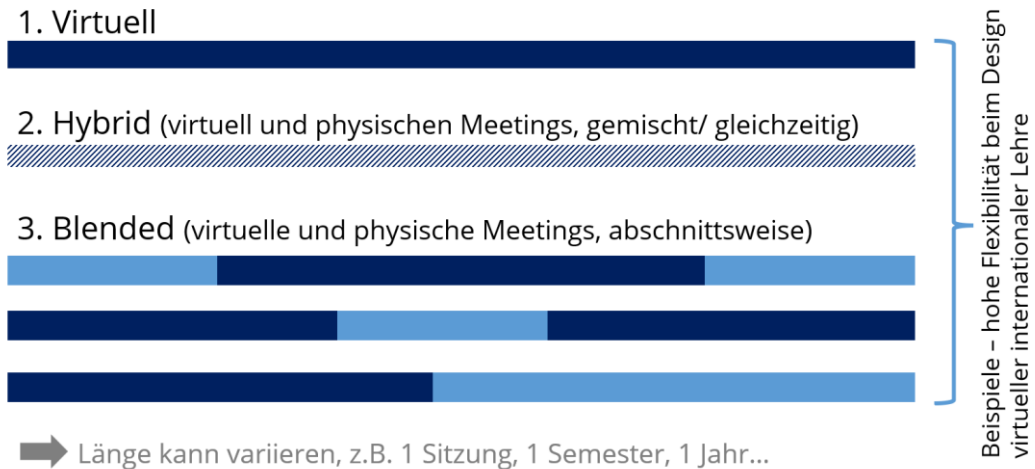


Abb.1: Verschiedene Formate virtueller internationaler Lehre (eigene Illustration)

Virtuelle internationale Lehre kann sowohl synchron, asynchron als auch in einer Mischform durchgeführt werden. Vor allem letzteres eignet sich meiner Einschätzung nach besonders für virtuelle internationale Lehrveranstaltungen. Im Sinne des „Flipped Classroom“-Modells können die Lernenden die Lerninhalte zunächst selbst erarbeiten, z. B. mit Unterstützung einer digitalen Lernumgebung (asynchron). Im Anschluss findet ein synchrones Treffen mit der ganzen Gruppe statt und es wird gemeinsam über den Lehr-/ Lerngegenstand diskutiert und es werden Fragen geklärt. Ein solches Modell lagert monologische Präsentationsphasen aus und ermöglicht einen intensiveren (interkulturellen) Austausch sowie Diskussionen. Hierdurch können die synchronen Sitzungen deutlich effektiver genutzt werden.

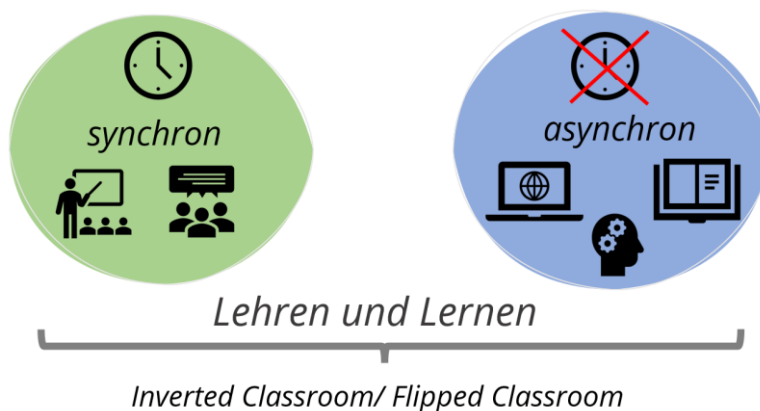


Abb. 2: Verschiedene Modi virtueller internationaler Lehre (eigene Illustration)

Exkurs: COIL – Kollaborative virtuelle internationale Lehre

Wie im vorherigen Abschnitt bereits erläutert, gibt es vielfältige Formen virtueller internationaler Lehre. Ein Konzept, welches in den letzten Jahren weite Verbreitung gefunden hat, ist „COIL“ (Collaborative Online International Learning) – die kollaborative virtuelle internationale Lehre.

Wie der Name bereits sagt, handelt es sich hierbei um eine virtuelle internationale Lehrveranstaltung, die von mindestens zwei Dozierenden unterschiedlicher (internationaler) Hochschulen gemeinsam geplant, durchgeführt und betreut wird. Die Seminargruppe setzt sich dabei (im Idealfall gleichmäßig verteilt) aus Studierenden der beteiligten Dozierenden bzw. Hochschulen zusammen. Die Lehrveranstaltung selbst fokussiert stark auf Prozesse der Studierenden-Kollaboration (z. B. durch Diskussionen, Projekte, Gruppenarbeiten) und ist in dieser Konsequenz oft sehr aktivierend und interaktiv gestaltet.

Ebenso wie andere Formen der virtuellen internationalen Lehre können auch COIL-Seminare sowohl im Hinblick auf die Dauer (einzelne Sitzung, gemeinsamer Workshop, ganzes Seminar etc.) als auch bezüglich des Formats (virtuell, hybrid, blended etc.) flexibel gestaltet werden.

Während alle didaktischen, methodischen und inhaltlichen Entscheidungen von den Dozierenden in enger Zusammenarbeit getroffen werden, übernimmt jede bzw. jeder Dozierende die Verantwortung zur Klärung aller administrativen Fragen für die eigene (lokale) Studierendengruppe (z. B. Integration des COIL-Seminars als reguläre Lehrveranstaltung im Studienverlauf; Anerkennung der Leistung). Hier liegt ein großer Vorteil des COIL-Konzepts. Im Grunde lässt sich – sofern Sie über eine passende Partnerin bzw. einen passenden Partner verfügen und das Thema geeignet ist – jede Lehrveranstaltung ohne großen zusätzlichen administrativen Aufwand in ein COIL-Seminar umwandeln. Dafür sind COIL-Seminare jedoch – vor allem beim ersten Mal – mit einem recht hohen Planungsaufwand verbunden – und das sowohl inhaltlich (Einigung auf gemeinsame Themen) als auch organisatorisch (Abstimmung der Semesterzeiten, Berücksichtigung von Zeitunterschieden).

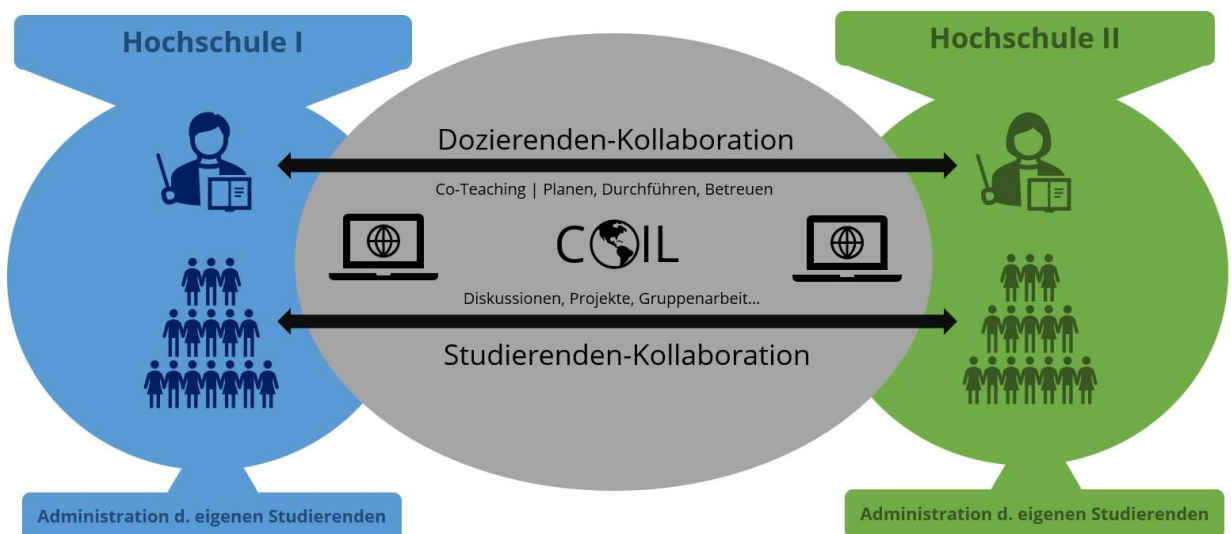


Abb. 3: Das COIL-Konzept (eigene Illustration in Anlehnung an <https://coil.suny.edu/>)

Kapitel 2

Das Potenzial virtueller internationaler Lehre

Im Vergleich zur physischen Mobilität eröffnet die virtuelle Mobilität neue Möglichkeiten. Diese werden im Folgenden in Form von Thesen vorgestellt.

These 1: Virtuelle internationale Lehre ist inklusiver

Es gibt viele Gründe, warum bestimmte Menschen nicht in ein anderes Land reisen können: z. B. Pflegeaufgaben, eine Behinderung, Abhängigkeit von der Gesundheitsversorgung oder Armut. Die virtuelle Internationalisierung eröffnet neue Möglichkeiten der Partizipation für diese Personengruppen und ist daher inklusiver.



Abb. 4: Virtuelle internationale Lehre ist inklusiver (eigene Illustration)

These 2: Virtuelle internationale Lehre ist zugänglicher

Reisen ins Ausland sind anspruchsvoll. Sie erfordern eine umfangreiche Planung, sind mit hohen Kosten verbunden und die Reisezeit muss von anderen Verpflichtungen freigehalten werden. Virtuelle Formen der Internationalisierung können flexibler und unkomplizierter in den normalen Alltag integriert werden und sind damit nicht nur zugänglicher sondern auch unaufwändiger.



Abb. 5: Virtuelle internationale Lehre ist zugänglicher (eigene Illustration)

These 3: Virtuelle internationale Lehre ist nachhaltiger

Durch die Vermeidung von langen Reisen kann der CO²-Ausstoß durch die virtuelle Internationalisierung reduziert werden. Da der virtuelle Austausch im Vergleich zu physischen Auslandsaufenthalten räumlich und zeitlich nicht begrenzt ist, kann er beliebig lange fortgesetzt und beliebig oft wiederholt werden. Dies ermöglicht den Aufbau von langfristigen Netzwerken und Online-Communities. Alles in allem leistet die virtuelle Internationalisierung nicht nur einen wichtigen Beitrag zum Umweltschutz, sondern fördert auch die Bildung nachhaltiger Beziehungen.



Abb. 6: Virtuelle internationale Lehre ist nachhaltiger (eigene Illustration)

These 4: Virtuelle internationale Lehre ist innovativ und zukunftsorientiert

In Gegenwart und Zukunft nehmen die Bedeutung der internationalen Zusammenarbeit und damit auch die des Aufbaus internationaler Kontakte und Beziehungen immer mehr zu – sowohl an den Hochschulen als auch in der Industrie. Es besteht ein Bedarf an der Bildung von nachhaltigen transnationalen Netzwerken. Durch Formen der virtuellen Internationalisierung kann die Hochschule nicht nur mit einem gutem Beispiel vorangehen, sondern zugleich auch die Studierenden dabei unterstützen, internationale Kontakte zu knüpfen und Netzwerke aufzubauen.



Abb. 7: Virtuelle internationale Lehre ist innovativ und zukunftsorientiert (eigene Illustration)

These 5: Virtuelle internationale Lehre ist global und transnational

Wir können physisch immer nur an einem Ort zur gleichen Zeit sein. Diese Regel gilt nicht für den virtuellen Raum: Hier es ist möglich, dass sich Personen aus verschiedenen Ländern gleichzeitig und ohne großen Aufwand treffen und in einen globalen und transnationalen Austausch miteinander gehen.

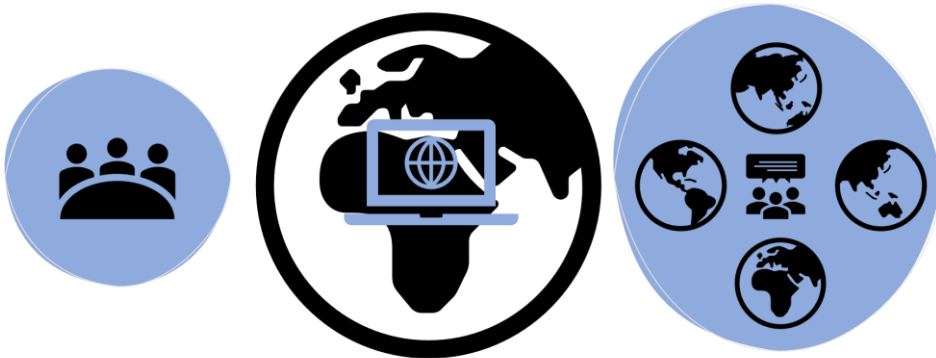
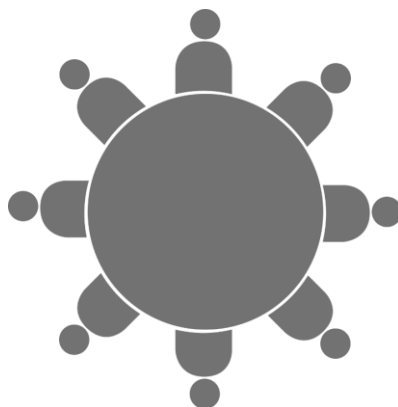


Abb. 8: Virtuelle internationale Lehre ist global und transnational (eigene Illustration)

Diese thesenartige Auflistung weist auf ein großes Potenzial virtueller internationaler Lehre hin. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass es auch Nachteile gibt. So kann die virtuelle Mobilität die kulturellen Erfahrungen eines realen, physischen Auslandsaufenthalts nicht ersetzen. Wenn Studierende ins Ausland gehen, beschränkt sich diese Mobilität nicht auf den institutionellen Rahmen. Die Studierenden verbringen auch ihre Freizeit im Ausland. Dadurch haben sie viele Möglichkeiten, nicht-institutionalisierte Traditionen und Rituale zu erleben und das Land auf eigene Faust zu erkunden. Außerdem ist die Infrastruktur nicht in allen Ländern gleich gut entwickelt, so dass Studierende aus einigen Regionen von den virtuellen Formen der Internationalisierung ausgeschlossen bleiben.

Dies sind nur zwei Beispiele, die auch die Grenzen der virtuellen Internationalisierung aufzeigen. Darüber hinaus gibt es zahlreiche methodische und didaktische Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Mit einigen dieser Herausforderungen werden wir uns im nächsten Kapitel beschäftigen.



Kapitel 3

Herausforderungen virtueller internationaler Lehre für Studierende

Die virtuelle Internationalisierung von Lehrveranstaltungen stellt nicht nur hohe Anforderungen an die Dozierenden, sondern auch an die nationalen wie internationalen Studierenden. Die Diversität der Studierenden geht weit über die sprachliche Dimension hinaus. Die (universitären) Lehr- und Lernkulturen sowie Bildungssysteme unterscheiden sich in verschiedenen Nationen. Die verschiedenen Bildungssozialisierungen führen zu einer hohen Heterogenität der Studierendenschaft. Damit alle Studierenden gleichermaßen an der virtuellen internationalen Lehrveranstaltung teilnehmen und Lernerfolge erzielen können, muss darauf didaktisch und methodisch adäquat eingegangen werden. In diesem Kapitel werden nicht nur die besonderen Herausforderungen von nationalen und internationalen Studierenden thematisiert, sondern auch verschiedene didaktische und methodische Ansätze zum Umgang mit eben diesen vorgestellt.

3.1. Herausforderungen für Studierende in virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen – ein Überblick

Carroll (2015, S. 18) identifiziert insgesamt sechs zentrale Herausforderungen, mit denen die nationalen und internationalen Studierenden im Rahmen der Teilnahme an internationalen Lehrveranstaltungen konfrontiert werden. Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, zeigt aber deutlich, wie vielfältig die Probleme sind:

- 
1. Sprachschwierigkeiten
 2. Teilnahme an Lehrmethoden
 3. Unterschiedliche Fähigkeiten & Kenntnisse
 4. Unterstützung und Beratung
 5. Zusammenarbeit & Austausch
 6. Akkreditierung / Profit

(basierend auf Carroll, 2015, S. 18)

Abb. 9: Herausforderungen für Studierende in virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen – ein Überblick (eigene Illustration, basierend auf Carroll 2015, S. 18)

3.1.1. Sprachschwierigkeiten

Das Kommunizieren in einer anderen Sprache als der Muttersprache stellt für viele Studierende eine große Herausforderung dar. Für ein erfolgreiches Sprachverständnis sind nicht nur Wortschatzkenntnisse erforderlich. Auch andere Faktoren, wie z. B. der Kontext und para- und nonverbale Elemente bestimmen, wie eine Botschaft zu interpretieren und zu verstehen ist (siehe zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“ auch Kapitel 4). Hinzu kommen nationale Unterschiede hinsichtlich der verwendeten Fachterminologie. So verbergen sich beispielsweise hinter Begriffen wie „Grundschule“ oder „Inklusion“ je nach Nation ganz unterschiedliche Konstrukte.

Sprachschwierigkeiten können das Sprachverständnis sowie das Lernen deutlich erschweren, Ängste auslösen und zu einer geringeren aktiven Teilnahme oder sogar zum Drop-out – d. h. zum Verlassen des Kurses – führen.

3.1.2. Teilnahme an Lehrmethoden

Wenn internationale Studierende in ein neues Lernumfeld eintreten, haben sie möglicherweise Schwierigkeiten, sich aufgrund der unterschiedlichen Lehr- und Lernsozialisation in ihrer Heimatuniversität in das neue Setting einzufügen. Die Konfrontation mit neuen Lehr- und Lernmethoden sowie einer „neuen“ Studierendenrolle kann zu Irritationen und Unwohlsein führen und die Partizipation an Vorlesungen, Seminaren und Tutorien sowie das Lernen erschweren.

3.1.3. Unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse

Bildungssysteme unterscheiden sich international betrachtet nicht nur in ihrer Struktur und Gestaltung, sondern auch in den Inhalten und Kompetenzen, die den Lernenden vermittelt werden. In einer heterogenen, interkulturellen Lerngruppe ist davon auszugehen, dass die Studierenden sehr unterschiedliche Wissensstände haben, aber auch unterschiedliche Kompetenzen (z. B. im wissenschaftlichen Arbeiten) mitbringen. Wenn Lehrveranstaltungen bestimmte Kenntnisse und Kompetenzen voraussetzen, kann dies zu Ungleichheiten führen. Im schlimmsten Fall werden die internationalen Studierenden „abgehängt“ und können die Lehrveranstaltung nicht erfolgreich abschließen.

3.1.4. Unterstützung und Beratung

Wie die vorangegangenen Ausführungen bereits verdeutlicht haben, benötigen internationale Studierende in der Regel Unterstützung und Anleitung, um aktiv und erfolgreich an virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen teilnehmen zu können. Es ist wichtig, dass sie sowohl kontextspezifische Informationen als auch spezielle Kompetenztrainings (z. B. Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten) erhalten. Oft werden solche speziellen Angebote im Rahmen der virtuellen Internationalisierung nicht explizit berücksichtigt oder die Studierenden wissen nicht, wo sie die benötigten Informationen finden können.

3.1.5. Zusammenarbeit und Austausch

Das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und Wertschätzung ist nicht nur für die Motivation der Lernenden von essentieller Bedeutung (siehe z. B. Deci & Ryan, 1993), sondern schafft auch die Grundlage für einen offenen interkulturellen Austausch. Die Integration in eine neue (interkulturelle) Gruppe sowie der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen sind immer große Herausforderungen. Im digitalen Raum ist dies jedoch noch schwieriger. Internationale (wie auch nationale) Studierende stehen vor der Herausforderung, sich gegenseitig kennenzulernen, sich auszutauschen und im Idealfall zusammenzuarbeiten und zu kooperieren. – Und das oftmals ausschließlich digital und ohne ausreichende Gelegenheiten zum informellen Austausch.

3.1.6. Akkreditierung und Lernzuwachs/ Kompetenzerwerb

Mit der Teilnahme an virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen streben die nationalen wie internationalen Studierenden in der Regel auch den Erwerb von Credit-Points an. Aus diesem Grund ist es wichtig, Absprachen zu treffen, so dass auch eine Anerkennung der Leistung in den Heimatuniversitäten erfolgen kann (Akkreditierung). Darüber hinaus ist die inhaltliche Relevanz für die Studierenden ebenfalls von wichtiger Bedeutung. Sie wollen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die auch für ihr (späteres) (Berufs-)Leben relevant sind. Und dies kann sich, je nach Herkunftsland, durchaus unterscheiden. Aus diesem Grund ist nicht jeder Lerninhalt gleichermaßen für virtuelle internationale Lehrveranstaltungen geeignet.

3.2. Didaktische Überlegungen, Methoden und Tools zur Unterstützung der Studierenden bei der erfolgreichen Teilnahme an virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen

Im vorangegangenen Abschnitt wurden einige Herausforderungen aufgezeigt, die Studierende für eine erfolgreiche Teilnahme an (virtuellen) internationalen Lehrveranstaltungen bewältigen müssen. In diesem Kapitel gilt es, didaktische und methodische Ansätze zur Unterstützung der Studierenden vorzustellen.

3.2.1. Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Die (nationalen und internationalen) Studierenden verfügen in der Regel über unterschiedliche Sprachkenntnisse in der Kurssprache. Virtuelle internationale Lehrveranstaltungen werden oft auf Englisch abgehalten. Dies stellt zum Beispiel auch unsere deutschsprachigen Studierenden vor neue Herausforderungen. Nach Carroll (2015, S. 18) gibt es drei wichtige Hinweise und Tipps, wie man Studierenden mit Sprachproblemen helfen kann:



Tipps:

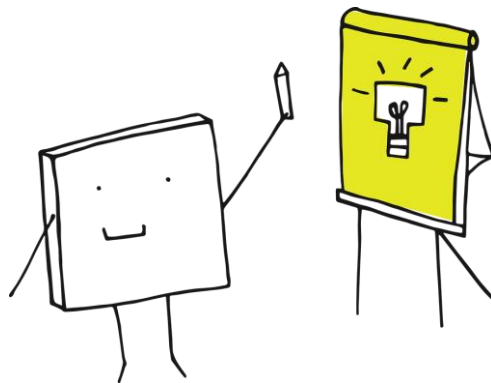
1. Verringerung der kognitiven Belastung in Bezug auf die Sprache
2. Verständlichkeit erhöhen (z.B. durch die Verwendung von „einfachem“ Vokabular)
3. Unterstützung der Studierenden bei der Beherrschung der Kursprache (insbesondere der fachspezifischen Begriffe)

Abb. 10: Tipps für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität (eigene Illustration)

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie diese Tipps in der Praxis umgesetzt werden können. Hier sind ein paar Ideen:

3.2.1.1. Visualisierungen zur Förderung des Verständnisses nutzen

Visualisierungen, wie Grafiken oder Symbole, sind unabhängig von der Sprache. Die lernfördernde Kombination von Sprache und Visualisierungen kann die kognitive Belastung verringern (siehe z. B. Mayer 2001, 2003) und gleichzeitig das Sprachverständnis verbessern. Im Internet gibt es zahlreiche Quellen für lizenzfreie Bilder, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen verwendet werden können (z. B. pixabay.com).



3.2.1.2. (Kollaborative) Erstellung eines Glossars

Die Erstellung eines Glossars mit Erklärungen zu den, im Rahmen der Lehrveranstaltung verwendeten, wichtigsten Fachbegriffen, kann die Studierenden in ihrem Sprachverständnis unterstützen. Das Glossar kann in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen oder auch unter Einbezug der Studierenden erstellt werden. Das Format kann vielfältig aussehen: Neben klassischen schriftlichen „Wörterbüchern“ ist auch die Erstellung von multimedialen Beiträgen (z. B. in Form von Erklärvideos) möglich. Wenn das Glossar kollaborativ erstellt werden soll, bietet es sich an, mit kollaborativer Software (z. B. Wikis) zu arbeiten.

3.2.1.3. "Safe spaces" schaffen

Wie bereits ausgeführt, stellt das Sprechen in einer Fremdsprache für viele Studierende eine große Herausforderung dar. Zur Ermutigung der Studierenden ist es sinnvoll, sichere Räume jenseits des Plenums zu schaffen, in denen sie das Sprechen trainieren können. Bei Unterhaltungen mit anderen Studierenden in Kleingruppen stehen die Veranstaltungsteilnehmenden weniger unter Druck und können sich gegenseitig helfen, die richtigen Worte zu finden. Vor allem bei Diskussionen im Plenum bietet es sich an, mit der Think-Pair-Share-Methode zu arbeiten: Zunächst erhalten die Studierenden Zeit, alleine über den Inhalt nachzudenken und sich ihre Worte zurechtzulegen. Im Anschluss können sie sich mit einem Partner oder einer Partnerin besprechen und üben, wie sie ihre Ansicht am besten ausdrücken können. So starten sie bereits inhaltlich und vor allem sprachlich vorbereitet und damit mit einer größeren Sicherheit in die Plenumsdiskussion.

3.2.1.4. Bereitstellung von Lernmaterialien

Trotz aller Bemühungen kann es vorkommen, dass Studierende während einer Veranstaltungssitzung den Anschluss verlieren. Die Bereitstellung von zusätzlichem Lernmaterial (z. B. ein Skript oder Video-/Audiodateien) gibt ihnen die Möglichkeit, den Inhalt, den sie nicht verstanden haben, noch einmal zu wiederholen und nachzuarbeiten – und das unabhängig von den Dozierenden. Im Kontext der Nachbereitung von Lehrveranstaltungen sind v. a. auch Videomaterialien (z. B. Erklärvideos oder Vorlesungsaufzeichnungen) eine sinnvolle Lernunterstützung. Die Studierenden können hier die Inhalte immer wieder in ihrem eigenen Tempo anschauen und so wird das individuelle Lernen unterstützt (z. B. Avgerinou & Petterson, 2019, S. 1223; Zorn et al., 2013, S. 6). Prinzipiell gilt, dass ergänzende Lernmaterialien natürlich auch in verschiedenen Sprachen zur Verfügung gestellt werden können.

3.2.1.5. Ermutigung der Studierenden zu sprechen

Nicht zuletzt ist es meiner Meinung nach wichtig, die Studierenden aktiv zum Sprechen zu ermutigen. Machen Sie deutlich, dass sprachliche Fehler völlig natürlich sind und keinen Einfluss auf die Leistungsbewertung nehmen. Zu diesem Zweck ist es auch wichtig, ein Klima des Vertrauens zu schaffen. Das ist jedoch keineswegs trivial und erfordert den Aufbau von guten Beziehungen zwischen den Studierenden, aber auch zwischen Studierenden und Dozierenden (siehe Kapitel 3.4. sowie Kapitel 4).



3.2.2. Integration der Studierenden in ungewohnte akademische Systeme

Neues Land - neue Regeln! - Wie in Kapitel 3 beschrieben, brauchen internationale Studierende Unterstützung und Orientierung, um sich an die neue pädagogische Kultur zu gewöhnen. Carroll (2015, S. 18) gibt vier Tipps, wie wir Studierende bei der Begegnung mit unserem akademischen System unterstützen können:



Tipps:

1. Zwischen pädagogischen Kulturen vermitteln, z.B. mit gemeinsamen Reflexionen
2. den Studierenden helfen, neue Methoden zu verstehen und sich zwischen ihnen zu bewegen
3. Lokale Regeln dekodieren
4. Gelegenheiten für die Reflexion und Diskussion verschiedener Lernerfahrungen der Studierende schaffen (inkl. Rückblick auf eigene Erfahrungen und Kontrastierung mit den aktuellen Lernpraktiken)

Abb. 11: Tipps zur Unterstützung der Studierenden bei der Eingewöhnung in ungewohnte akademische Systeme I (eigene Illustration)

Gleichzeitig geht es bei der Unterstützung des „Ankommens“ im neuen System auch darum, die Unterschiede in den Kenntnissen und Fähigkeiten bei der Gestaltung der Lehrveranstaltungen bewusst zu berücksichtigen und produktiv zu nutzen. Carroll (2015, S. 18) gibt diesbezüglich drei Tipps:



Tipps:

1. Bereitstellung von Hintergrundwissen
2. Offenheit für Beiträge der Studierenden und Einladung zur Teilnahme
3. Variation der verwendeten Methoden

Abb. 12: Tipps zur Unterstützung der Studierenden bei der Eingewöhnung in ungewohnte akademische Systeme II (eigene Illustration)

Doch wie können diese Tipps in der Praxis umgesetzt werden? Im Folgenden möchte ich Ihnen ein paar Möglichkeiten vorstellen.

3.2.2.1. Frühzeitiges Onboarding durch Willkommenspakete

Es ist sinnvoll, frühzeitig, idealerweise vor dem offiziellen Studienbeginn, mit den internationalen Studierenden in Kontakt zu treten, z. B. durch die Zusendung von (physischen oder virtuellen) „Welcome-Packages“ oder einem „Welcome-Video“. Durch die Bereitstellung wichtiger Informationen können die Studierenden von Anfang an abgeholt werden und es kann zahlreichen Problemen frühzeitig entgegengewirkt werden.

Ich möchte Ihnen ein Beispiel aus meiner Praxis geben: Wir hatten einmal den Fall, dass ein großer Teil der internationalen Studierenden nicht zum ersten Treffen erschienen ist. Im Nachhinein stellte sich heraus, dass viele von ihnen Schwierigkeiten hatten, sich in den digitalen Lernsystemen zurechtzufinden, weil sie diese einfach nicht kannten. Wir haben daraus gelernt, dass es wichtig ist, den Studierenden im Voraus genaue Anweisungen zu geben, wie sie sich in unseren digitalen Lernumgebungen zurechtfinden können (Textanleitungen und Videomaterialien).

Begrüßungspakete können außerdem beim Aufbau vertrauensvoller Beziehungen helfen. Stellen Sie sich und Ihre Erwartungen, aber auch Ihre Wünsche vor, machen Sie deutlich, dass Sie sich auf den Austausch freuen und begrüßen Sie die Studierenden so auf eine sehr persönliche Art und Weise.



Was denken Sie: Was sind die wichtigsten Informationen, die Studierende bereits vor der ersten Lehrveranstaltungssitzung benötigen?



3.2.2.2. Reflektieren, reflektieren lassen und kommunizieren

Unsere Einstellungen, Perspektiven und Erwartungen sind sehr stark kulturell geprägt und oft ist uns selbst das nicht gänzlich bewusst. Das gilt auch für unsere Erwartungen daran, welches Wissen und welche Fähigkeiten die Studierenden bereits zu unserer Lehrveranstaltung mitbringen sollten.

Um die Lehre an die heterogenen Voraussetzungen der Studierenden anpassen zu können ist es wichtig, dass wir uns über unterschiedliche Erwartungen, Gewohnheiten und Herausforderungen bewusst werden. Es gibt viele verschiedene aktivierende Methoden, die die Reflexion fördern, z. B. Positionsabfrage, Ampelmethode oder bildbasierte Reflexion. Eine systematische und kontinuierliche Reflexion kann auch durch ePortfolio-Arbeit unterstützt werden (siehe hierzu Kapitel 5).

Darüber hinaus ist es wichtig, so viel Kommunikation und Austausch wie möglich in die Lehrveranstaltungen zu integrieren: Diskussionsrunden, Feedback-Schleifen sowie Partner- und Gruppenarbeit. In Kapitel 4 finden Sie weitere Informationen darüber, wie Sie Feedback verbessern und aktive Kommunikation gestalten können.



3.2.3. Förderung des Wissens- und Kompetenzerwerbs der Studierenden

Es ist wichtig, dass wir bei der Gestaltung (virtueller) internationaler Lehrveranstaltungen die Unterschiede im (Vor-)Wissen und in den Kompetenzen der Lernenden berücksichtigen. Einerseits gilt es, unerfahrenere Studierende aufzufangen, andererseits dürfen fortgeschrittenere Studierende nicht vernachlässigt werden. Diese drei Tipps von Carroll (2015, S. 18) können dabei helfen, die Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten der Studierenden zu unterstützen:



Tipps:

1. Offene Kommunikation mit den Studierenden über deren Fragen und Bedürfnisse
2. Anpassung der Gestaltung der Lehrveranstaltung an die Bedürfnisse der Studierenden (z.B. Integration von Coaching-Elementen, Ausbildung praktischer Fähigkeiten)
3. Regelmäßige Feedbackprozesse

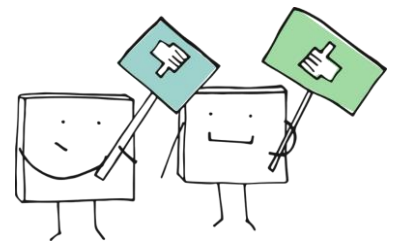
Abb. 13: Tipps zur Förderung des Wissens- und Kompetenzerwerbs der Studierenden (eigene Illustration)

Es gibt verschiedene Methoden und Instrumente, die eingesetzt werden können, um mehr über die Bedürfnisse der Studierenden zu erfahren und um diese bei der Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten zu unterstützen.

3.2.3.1. (Live-)Studierenden-Feedback in die Lehre einbinden

Um die Lehre an die Bedürfnisse der Studierenden anpassen zu können, ist es selbstverständlich zunächst notwendig, deren Bedürfnisse zu kennen. Regelmäßige Studierenden-Feedbacks ermöglichen es den Lehrenden, mehr über die offenen Fragen, Probleme, Verständnisschwierigkeiten und Unterstützungsbedarfe der Studierenden zu erfahren. Je mehr Sie mit den Studierenden kommunizieren und je mehr Studierendenaktivitäten Sie in Ihre Lehre integrieren, desto besser lernen Sie die Lernenden und ihre Bedürfnisse kennen. Allerdings gibt es immer wieder Studierende, die sich nicht trauen, ihre Probleme und Bedürfnisse offen und ehrlich zu äußern. Vor allem Studierende, die große Schwierigkeiten haben, der Lehrveranstaltung zu folgen, trauen sich oft nicht, dies klar zu kommunizieren. Daher ist die Integration von anonymen Feedbackmethoden sehr hilfreich.

Es gibt mittlerweile vielfältige digitale Systeme, die uns bei der Sammlung von anonymen Rückmeldungen unterstützen: z.B. OnlineTED, ARS Nova, PINGO, aber auch Webkonferenztools oder Lernmanagementsysteme mit Quiz-Funktionen (wie z.B. BigBlueButton oder ILIAS). Diese Tools bieten eine einfache, schnelle und unkomplizierte Möglichkeit, Live-Feedback zu sammeln. Durch die Integration von offenen Fragen können Studierende auch anonym Rückfragen stellen oder Bedürfnisse mitteilen.



3.2.3.2. Bereitstellung unterstützender (Zusatz-)Angebote

Um der Heterogenität der Studierendenschaft Rechnung zu tragen, ist es wichtig, ein Gleichgewicht zu finden und die Lehre so zu gestalten, dass möglichst alle Studierenden gleichermaßen von der Lehrveranstaltung profitieren – die leistungsstarken, wie auch die leistungsschwächeren. Durch verschiedene differenzierende Zusatzangebote können Ungleichheiten verringert werden.

Zwei Beispiele für solche Zusatzangebote sind Tutorien oder Formen des Mentorings. Tutoriell geleitete „Follow-up“- oder „Wrap-up“-Sitzungen sowie persönliche Tutor-/Tutorinnensprechstunden stellen vergleichsweise niedrigschwelligere Unterstützungsangebote dar. Hier können die Studierenden die Unterstützung erhalten, die sie benötigen und das von jemand anderem, als der bzw. dem Dozierenden („higher-level peer“). Eine weitere Möglichkeit ist die Bildung von Mentoringgruppen oder -tandems, z. B. bestehend aus nationalen und internationalen Studierenden („same-level peer“). Solche Unterstützungsstrukturen können für die Studierenden sehr hilfreich sein und auch den Dozierenden Zeit sparen. Der Austausch auf dem Peer-Level hat zudem den Vorteil, dass wechselseitig Erfahrungen ausgetauscht und Probleme und Herausforderungen offener und unbefangener geäußert und diskutiert werden können, als im Dozierenden-Studierenden-Austausch, bei dem Studierende oft befangener sind.

Je nach Konzept ist es auch möglich, Tutorien oder Mentoring in die reguläre Lehrveranstaltung und damit in den Seminarplan zu integrieren.

Darüber hinaus kann auch die Bereitstellung weiterer **Lernmaterialien** oder spezieller **Workshops** (z. B. zum wissenschaftlichen Schreiben) eine gute Unterstützung für internationale Studierende darstellen.

3.2.4. Unterstützung von Zusammenarbeit, Kooperation und Teambildung

Ein produktiver interkultureller Austausch sowie interkulturelles Lernen erfordern, dass sich die Studierenden kennenlernen und dass ein Klima des Vertrauens entsteht. Auch für die Motivation der Lernenden ist das Gefühl der sozialen Eingebundenheit sehr wichtig (Deci & Ryan, 1993). In Anlehnung an Carroll (2015, S. 18) lassen sich drei Tipps zur Förderung der Zusammenarbeit und Kooperation benennen:



Tipps:

1. Gestaltung "geschützter" Räume
2. Förderung und Unterstützung von Interaktionen
3. Verwendung von kollaborationsfördernden Methoden (z. B. Schreibzirkel)

Abb. 14: Tipps zur Unterstützung der Zusammenarbeit, Kooperation und Teambildung der Studierenden (eigene Illustration)

3.2.4.1. Förderung des informellen Austauschs

Wenn sich Studierende physisch in einem anderen Land aufhalten, ergeben sich automatisch vielfältige Gelegenheiten und Möglichkeiten des informellen Austauschs: Vom Smalltalk vor Beginn einer Lehrveranstaltung, über gemeinsame Mittagessen in der Mensa bis hin zu Freizeitaktivitäten. In virtuellen Lehrveranstaltungen sind diese informellen Möglichkeiten des Austauschs in der Regel drastisch reduziert. Da dieser Austausch für den Beziehungsaufbau unerlässlich ist, müssen daher bewusst Gelegenheiten geschaffen werden, bei denen die Studierenden auf einer informellen Ebene miteinander kommunizieren und so die verschiedenen Kulturen besser kennen lernen können. Idealerweise sollte ein solcher Austausch nicht nur zu Beginn, sondern auch während der Lehrveranstaltung immer wieder stattfinden.

Eine Möglichkeit, den informellen Austausch zu fördern, besteht darin, teambildende Maßnahmen in den Zeitplan zu integrieren (z. B. in Form von Networking-Veranstaltungen oder Tutorien). Je nach Gestaltung ist es möglich, den informellen Austausch auch mit dem Erwerb von Kompetenzen oder Wissen zu verbinden. So können beispielsweise die Durchführung einer digitalen Schnitzeljagd oder der kollaborative Ausbruch aus einem digitalen Escape-Room sowohl das Kennenlernen als auch inhaltliches Wissen und Fachkompetenzen gefördert werden. – Zumindest wenn die Aufgaben so gestaltet werden, dass sie nur mit Hilfe von Fachwissen gelöst werden können.

Teambildende Maßnahmen können sich aber auch auf das gegenseitige Kennenlernen beschränken. Eine Möglichkeit stellt die Methode „Wahrheit oder Lüge“ dar. Hier werden die Studierenden aufgefordert, eine Wahrheit und eine Lüge über sich selbst zu erzählen. Die anderen Studierenden müssen dann entscheiden, was die Wahrheit und was die Lüge ist.

Gerade in Intensivkursen bzw. Blockveranstaltungen sind auch regelmäßige Pausen essentiell. Über spezielle Plattformen wie z. B. gather.town können digitale und interaktive Pausenräume kreiert werden. Alternativ laden Seiten wie gartic.com zum kurzweiligen gemeinsamen Spielen ein und können nicht nur der Entspannung, sondern ebenfalls dem gegenseitigen Kennenlernen dienen. Eine systematische Einbindung solcher Elemente in (verlängerte) Pausen können den informellen Austausch stärken.

3.2.4.2. Einsatz kooperativer Lernmethoden

Ein weiterer Ansatz zur Förderung der Zusammenarbeit und des gegenseitigen Kennenlernens unter den Studierenden ist der Einsatz von Methoden des kooperativen Lernens (siehe z. B. Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Im Idealfall wird die Gruppenarbeit so gestaltet, dass jedes Mitglied seinen Beitrag leisten kann und muss. Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher kooperativer Lernmethoden, z. B. Think-Pair-Share, Gruppenpuzzle oder Gruppenturnier. Allen diesen Methoden ist gemein, dass sie darauf abzielen, sowohl eine positive gegenseitige Abhängigkeit als auch individuelle Verantwortlichkeit zu schaffen.

3.2.5. Profit: Förderung des (nützlichen) Kompetenz- und Lernzuwachs der Studierenden

Damit die Studierenden nützliches Wissen, relevante Fähigkeiten, aber auch eine formale Anerkennung ihrer Arbeit erreichen können, gilt es folgende Tipps von Carroll (2015, S. 18) bei der Gestaltung virtueller internationaler Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen:

Tipps:

1. Internationalisierung der Curricula
2. Nutzung und Wertschätzung des kulturellen und sozialen Kapitals der Studierenden
3. Aufzeigen von Möglichkeiten des Wissenstransfers
4. Gezielte Förderung persönlicher und beruflicher Fähigkeiten und Kompetenzen



Abb. 15: Tipps zur Steigerung des persönlichen Profits der Studierenden von der Lehrveranstaltung (eigene Illustration)

Die Ausgestaltung dieses Aspekts ist sehr fachspezifisch. Während es Fächer gibt, die ohnehin auf internationales Wissen zurückgreifen (z. B. in den Naturwissenschaften), gibt es auch Fächerkulturen, die in ihrer Perspektivität sehr stark national geprägt sind (z. B. Schulpädagogik, Bildung). Aus diesem Grund gilt es, individuell für jedes Fach zu überlegen, welche Themen sich für (virtuelle) internationale Lehrveranstaltungen eignen.



Welche Themen aus Ihrem Fachgebiet sind sowohl für deutsche als auch für internationale Studierende von Relevanz?



Gibt es unterschiedliche (nationale) Ansichten zu diesen Themen? Wie könnten Sie diese in Ihr Lehrkonzept integrieren?



Im Idealfall sollte virtuelle internationale Lehre so gestaltet werden, dass sie nicht nur international relevantes Wissen vermittelt, sondern auch den themenbezogenen interkulturellen Austausch fördert. Die Heterogenität der Studierenden kann genutzt werden, um die Lerninhalte aus den unterschiedlichsten (kulturellen) Perspektiven zu beleuchten und so zu spannenden Diskussionen und Perspektivwechseln führen. Durch den interkulturellen Austausch können zugleich zentrale Kompetenzen gefördert werden, die in einer globalisierten Gesellschaft von großer Bedeutung sind: Interkulturelles Verständnis, kommunikative Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und vieles mehr.

Die Anrechnung von Studienleistungen, die an anderen Hochschulen abgelegt wurden, erfordert oft formale Verfahren, die nicht von den Dozierenden selbst durchgeführt werden können. In den meisten Fällen bieten die Akademischen Auslandsämter in dieser Hinsicht Unterstützung und Beratung an. An der Justus-Liebig-Universität Gießen gibt es zum Beispiel das „VIP-Programm“, das vom Akademischen Auslandsamt betreut wird. Dozierende, die ihre Lehrveranstaltungen für internationale Studierende öffnen wollen, haben die Möglichkeit, ihre Lehrveranstaltungen in dieses Programm zu integrieren. Das Akademische Auslandsamt kümmert sich dann nicht nur um die Einschreibung und (Mit-)Betreuung der internationalen Studierenden, sondern auch um die Anrechnung der Leistungen der Studierenden von Seiten der Heimatuniversitäten (Akkreditierung).

3.6. Zusammenfassung

Wie die Ausführungen in diesem Kapitel gezeigt haben, stellen virtuelle internationale Lehrveranstaltungen die Studierenden vor große Herausforderungen. Daher sollten virtuelle internationale Lehrveranstaltungen so gestaltet werden, dass sie...

- ... reflexive Prozesse integrieren,
- ... das (frühzeitige) Onboarding unterstützen,
- ... das Sprachverständnis fördern
- ... Bedürfnisse und Fähigkeiten der Studierenden berücksichtigen,
- ... die Studierenden bei der Wissens- und Kompetenzentwicklung unterstützen,
- ... Interaktionen fördern (inkl. Studierenden-Aktivitäten und kooperatives Lernen)
- ... und den informellen Austausch unterstützen.

Die Gestaltung von virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen ist daher aus didaktischer Sicht keineswegs trivial. Neben den in diesem Kapitel angesprochenen Herausforderungen und Problemen gibt es noch zahlreiche weitere Aspekte, die insbesondere im Hinblick auf die Kommunikation berücksichtigt werden müssen. Aus diesem Grund werden im nächsten Kapitel die besonderen Herausforderungen der (interkulturellen) Kommunikation beleuchtet. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf einen besonders wichtigen Kommunikationsprozess gelegt: das Feedback.



Kapitel 4

Kommunikation und Feedback in virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen

Lehr- und Lernprozesse basieren auf vielfältigen Formen der Interaktion und Kommunikation. Im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen geht die Kommunikation im Rahmen virtueller internationaler Lehrveranstaltungen mit zwei zentralen Veränderungen einher: Zum einen ist sie digitalisiert, wodurch neue Phänomene (wie z. B. Kanalreduktion, „Lurking“ oder „socially-reduced cues“) an Bedeutung gewinnen. Zum anderen wird die Kommunikation durch interkulturelle Unterschiede und Besonderheiten geprägt.

Auf der Grundlage verschiedener Kommunikationstheorien und -erfahrungen werden in diesem Kapitel die Herausforderungen dargestellt, die sich aus den genannten Veränderungen ergeben. Darüber hinaus gilt es, (didaktische und methodische) Ansätze zur Unterstützung virtueller internationaler Kommunikations- und Verständigungsprozesse zu diskutieren. In diesem Zuge werden insbesondere (reziproke) Feedbackprozesse als zentrales Schlüsselement für die Gestaltung erfolgreicher virtueller internationaler Lehr- und Lernprozesse beleuchtet.

4.1. (Interkulturelle) Kommunikation

Wenn wir über Kommunikation sprechen wollen, ist es wichtig, zunächst zu klären, was genau Kommunikation ist. Der Begriff „Kommunikation“ leitet sich von dem lateinischen Begriff „communicatio“ (= Mitteilung oder Verständigung) ab (Hartmann, 2008, S. 17). Dementsprechend kann Kommunikation im weitesten Sinne als die Übermittlung von Informationen zwischen mindestens zwei informationsverarbeitenden Systemen definiert werden (Bentele & Nothaft, 2005, S. 221-222).

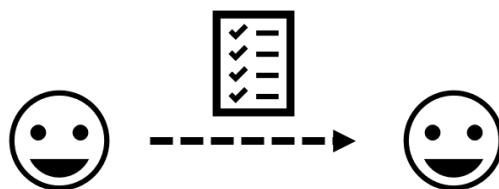


Abb. 16: Kommunikation als Informationsübermittlung (eigene Illustration)

Das Kommunikationsmodell von Shannon & Weaver (1964, S. 34) veranschaulicht, dass Kommunikation keine einfache Übermittlung von Informationen ist, sondern immer auf Medien basiert und daher auf Prozessen der Kodierung und Dekodierung von Informationen beruht: Eine Information wird von einer Senderin oder einem Sender in eine Nachricht umgewandelt (Kodierung), die über einen Übertragungskanal (Medium) an die Empfängerin oder den Empfänger weitergeleitet wird, die bzw. der seinerseits das eingehende Signal dekodieren muss, um die Information zu verstehen.

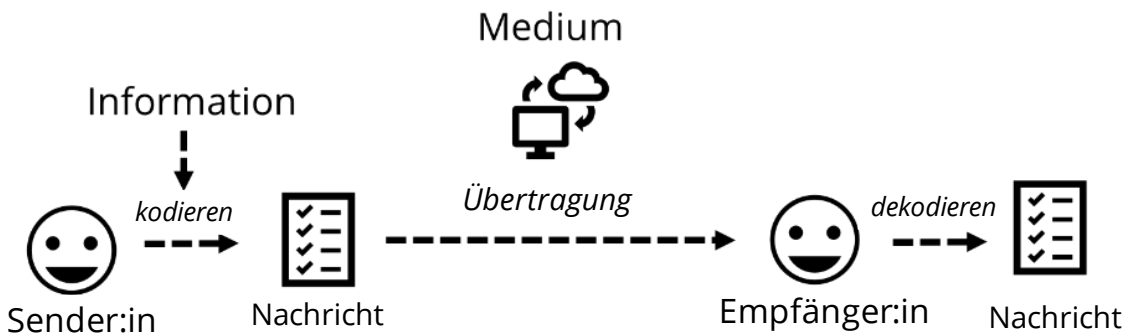


Abb. 17: Kommunikationsmodell nach Shannon & Weaver (1964, S. 34) (eigene Illustration)

An jedem Punkt des Kommunikationsprozesses können Probleme auftreten: Die Übersetzung einer Information in eine Nachricht ist sehr komplex. So müssen beispielsweise Gedanken strukturiert und verständlich in Sprache oder sogar in eine Textnachricht umgewandelt (kodiert) werden. Gleichzeitig ist die Dekodierung einer Nachricht immer eine Interpretation und wird von vielen Dingen beeinflusst (z. B. von Erwartungen, früheren Erfahrungen, aber auch von der aktuellen Stimmung). Insgesamt kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass die „Information“, die die Absenderin bzw. der Absender vermitteln wollte, auch eins-zu-eins mit der entschlüsselten Nachricht übereinstimmt.

Auch wenn Shannon und Weaver die Kommunikation von einem technischen Standpunkt aus betrachten, enthält ihr Modell bereits die wichtigsten Elemente des Kommunikationsprozesses: Sender:in, Empfänger:in, Nachricht und Medium. Kommunikation kann somit im weitesten Sinne als die vermittelte Übertragung von Informationen definiert werden.

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass Medien keine inhalts- oder formneutralen Kommunikationskanäle sind (Döring, 2003, S. 41). Jedes Medium bietet seinen eigenen Rahmen, in dem ganz bestimmte Ausdrucksformen als Zeichen fungieren können (Burkart, 2002, S. 39). So wird z. B. in persönlichen Gesprächen die Information durch Sprache sowie über para- und nonverbale Zeichen (wie z. B. den Klang der Stimme und die Körpersprache) vermittelt, während sich die E-Mail-Kommunikation in der Regel auf geschriebenen Text beschränkt.



Überlegen Sie, auf welchen verschiedenen Symbolen die Kommunikation bei den folgenden sechs verschiedenen Kommunikationswegen beruht.



Persönliches Gespräch
face-to-face, synchron



(Hand-)Schriftliche Nachricht
(Notiz; Email etc.) asynchron



Persönliches Gespräch
Telefon, synchron



Persönliches Gespräch
digital, synchron



Videonachricht
digital, asynchron



Audionachricht
digital, asynchron

Abb. 18: Verschiedene Kommunikationswege (eigene Illustration)

Die Kommunikation wird jedoch nicht nur von den Medien beeinflusst. Zeichen werden auch durch soziale, kulturelle und sprachliche Konventionen geprägt und unterliegen damit auch einem permanenten Wandel. Die wechselseitige Kommunikation zwischen Akteurinnen und Akteuren setzt voraus, dass sie die zur Kommunikation verwendeten Symbole gleich interpretieren (gleiches „Repräsentationssystem“) (Hall, 1997, S. 23-24).

Um zu verdeutlichen, was damit gemeint ist, hier ein kurzes Beispiel: Um 200 v. Chr. begannen die Menschen, Rauchzeichen zu verwenden, um über große Entfernungen hinweg zu kommunizieren. Die Gemeinschaften entwickelten dafür ein System verschiedener Codes, z. B. konnten eine kleine und zwei große Rauchwolken Gefahr bedeuten. Jede bzw. jeder, die bzw. der den Code kannte, konnte die Botschaft verstehen und richtig deuten.



Abb. 19: : Interkulturelle Kommunikation: Gleiches Code System (eigene Illustration)

Andererseits waren Personen, die das Codesystem nicht kannten, nicht in der Lage, die durch die Rauchsignale übermittelten Botschaften zu entschlüsseln.



Abb. 20: : Interkulturelle Kommunikation: Verschiedene Codesysteme I (eigene Illustration)

Außerdem konnte nicht ausgeschlossen werden, dass genau dieselbe Serie von Rauchzeichen in einer anderen Gemeinschaft eine andere Bedeutung hatte. In diesem Fall ließen sich Missverständnisse nicht vermeiden.



Abb. 21: Interkulturelle Kommunikation: Verschiedene Codesysteme II (eigene Illustration)

Letzteres Phänomen prägt auch heute noch die interkulturelle Kommunikation und kann daher in vielen Fällen zu Verständigungsschwierigkeiten führen: So können z. B. Wörter, die auf den ersten Blick recht ähnlich aussehen, oder sogar solche, die gleich oder sehr ähnlich klingen, in verschiedenen Sprachen ganz unterschiedliche Bedeutungen haben. Ein Beispiel sind die so genannten "False Friends":

Deutsch	Englisch
die Angel (fishing rod)	the angel (der Engel)
bald (soon)	bald (kahl, glatzköpfig)
Brief (letter)	brief (kurz)
Handy (mobile phone)	handy (handlich)

Abb. 22: Beispiele für "False Friends" (eigene Illustration)

Eine erfolgreiche (interkulturelle) Kommunikation kann nur gelingen, wenn beide Kommunikationsparteien die verwendeten Symbole (z. B. Wörter) in gleicher Weise interpretieren. Dazu benötigen sie das gleiche „Repräsentationssystem“ (Hall, 1997, S. 23-24). Doch nicht nur das Erkennen der Bedeutung eines Zeichens, sondern auch eine Interpretation, die der Kommunikatorin bzw. dem Kommunikator angemessen ist, ist eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation (Burkart, 2002, S. 81). Sprachenlernen ist mehr als nur Vokabellernen. Es geht auch darum, die Verwendung von Wörtern im Kontext der Kommunikation der Senderin bzw. des Senders richtig zu interpretieren. Ein Beispiel dafür, warum das Lernen von Vokabeln allein nicht ausreicht, sind Homonyme („Teekesselchen“), die in jeder Sprache vorkommen können. Homonyme sind Wörter, die mehr als eine Bedeutung haben:

Wort	Bedeutung 1	Bedeutung 2
right	correct	direction opposite of left
rose	to have gotten up	a flower
rock	a genre of music	a stone



Abb. 23: Beispiele von "Homonyms" (Teekesselchen) (eigene Illustration)

Die genaue Bedeutung eines solchen Wortes kann nur durch das Verständnis des Gesamtzusammenhangs bestimmt werden.

Die Kommunikation wird aber auch über diese Beispiele hinaus noch durch viele andere Faktoren beeinflusst und erschwert: Zum Beispiel durch die unterschiedliche Verwendung von para- und nonverbalen Zeichen, die in verschiedenen Kulturen auch unterschiedlich ausgedrückt werden können (z. B. die Verwendung von Ironie in Gesprächen oder Nicken und Kopfschütteln als „ja“ oder „nein“).



Welche Erfahrungen haben Sie mit interkulturellen Missverständnissen gesammelt?



Haben Sie zwischen face-to-face und digitalen Kommunikationsprozessen schon einmal Unterschiede im Hinblick auf die Entstehung von Missverständnissen festgestellt? Wenn ja, welche waren das?

4.2. Herausforderungen der digitalen (interkulturellen) Kommunikation

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, sind Medien keineswegs formneutral, sondern nehmen Einfluss auf die Kommunikation. In diesem Abschnitt werde ich nun einige ausgewählte spezifische Herausforderungen vorstellen. Beginnen wir mit einem Beispiel aus der Praxis....



Ich habe meiner Schwiegermutter einmal über WhatsApp eine Nachricht geschickt, dass ich einen Kuchen gebacken habe und ihn zum Kaffee mitbringen würde. Meine Schwiegermutter antwortete mir – ebenfalls per WhatsApp – so: „Super...“. - Ich selbst habe dieses „Super...“ gelesen und wie folgt interpretiert: Hm, sie klingt nicht gerade begeistert... offenbar passt es ihr nicht, dass ich einen Kuchen mitbringe... vielleicht mag sie ihn nicht? Später habe ich sie persönlich danach gefragt. Sie machte deutlich, dass sie sehr begeistert war.

Warum kam es zu diesem Missverständnis?

Meine Schwiegermutter – die Absenderin der Nachricht – hatte folgende Information im Kopf: „Okay, danke für die Informationen und dafür, dass du einen Kuchen mitbringst“ und machte daraus die schriftliche Nachricht „Super...“. Dies ist ein Phänomen, das in digitalen Medien sehr oft und schnell vorkommt, da wir uns hier aus Prinzip gerne kurz fassen. Die Wahl des Mediums beeinflusst also bereits an dieser Stelle, wie die Information in eine Nachricht umgewandelt wird. Darüber hinaus fehlen bei der schriftlichen Kommunikation viele Informationen, die die Interpretation erleichtern würden, wie z. B. der Tonfall oder die Gestik und Mimik. Dies wiederum macht es für die Empfängerin bzw. den Empfänger der Nachricht viel schwieriger, die Nachricht „richtig“ zu interpretieren.


Aber auch von meiner Seite – als Empfängerin – gibt es Dinge, die meine Interpretation beeinflusst haben. Für mich bedeuten die drei Punkte „...“ in der Kommunikation via WhatsApp immer eine gewisse „Genervtheit“ – auch das ist ein Merkmal von digitalen Medien: Zeichen haben oft eine bestimmte Bedeutung und Konnotation. Aufgrund der unterschiedlichen medienkulturellen Hintergründe interpretiere ich die drei Punkte folglich anders als meine Schwiegermutter.

Unser Gespräch führte also aus mehreren Gründen zu Missverständnissen, angefangen von einer verkürzten Darstellung der eigentlichen Information durch die Senderin über Eigenschaften des Mediums bis hin zur Fehlinterpretation der Nachricht aufgrund der Vorerfahrung der Empfängerin. Außerdem verfügten meine Schwiegermutter und ich offensichtlich über unterschiedliche Repräsentationssysteme („...“). – Und damit sind wir keine Ausnahme.

Digitale Medien haben ihre eigene Sprache, die auf Symbolen und Formen basiert. Da in der schriftlichen (digitalen) Kommunikation para- und nonverbale Informationen fehlen („Kanalreduktionsthese“), ist die Interpretation sehr schwierig – dies erhöht die Bedeutung von Zeichen und Symbolen – auch über die Textebene hinaus (z. B. Satzzeichen mit zentralen Bedeutungen oder andere Ausdrücke wie Smileys oder Gifs) (Kielholz, 2008, S. 15-16). Aber auch diese Zeichen und Symbole sind nur dann hilfreich, wenn sie von Senderin bzw. Sender und Empfängerin bzw. Empfänger in gleicher Weise verstanden und interpretiert werden.

Eine weitere Folge, die nach Döring (2000, S. 28) oft mit der „Kanalreduktion“ verbunden ist, ist die „Verarmung“ der zwischenmenschlichen Kommunikation: Die digitale Kommunikation ist oft rauer als die Face-to-Face-Kommunikation. Das liegt allerdings auch an der (vermeintlich) größeren Anonymität, doch dazu später mehr.

Ich möchte mit einem anderen Beispiel aus der Praxis fortfahren:



Wer kennt das nicht: Man schreibt eine Nachricht und wartet auf eine Antwort... Irgendwann sieht man in der Messenger-App, dass die Nachricht gelesen wurde. Wenn aber immer noch keine Antwort kommt, wirft das Fragen auf. Im Fall des Beispiels: Warum antwortet sie nicht? Hat ihr der Kuchen nicht geschmeckt? Oder vielleicht: Hat sie ihn nicht gefunden? – Mit der Zeit kann das Ausbleiben einer Antwort durchaus negative Gefühle auslösen, z. B.: Wie unfreundlich! Ich habe ihr einen Kuchen mitgebracht und sie antwortet nicht einmal...

Hier befinden wir uns mitten in der „Blackbox“-Problematik, die bei der asynchronen Kommunikation über digitale Medien häufig auftritt: Ohne eine Antwort wissen wir nicht, ob und wie die Nachricht angekommen ist und ob sie „verstanden“ wurde.

Ich vergleiche das Phänomen gerne mit Schrödingers Experiment mit seiner Katze. Wenn wir z. B. eine E-Mail senden und keine Antwort bekommen, wissen wir nicht, ob die Kommunikation wirklich stattgefunden hat: Ist die Nachricht angekommen? Wurde sie verstanden oder nicht? Ist die Nachricht im Spam-Ordner gelandet? Hat der oder die Empfangende die Mail ohne sie zu lesen gelöscht? – all das bleibt uns verborgen, solange die andere Person uns nicht in die „Kiste“ schauen lässt, indem sie uns irgendeine Form der Reaktion zeigt.

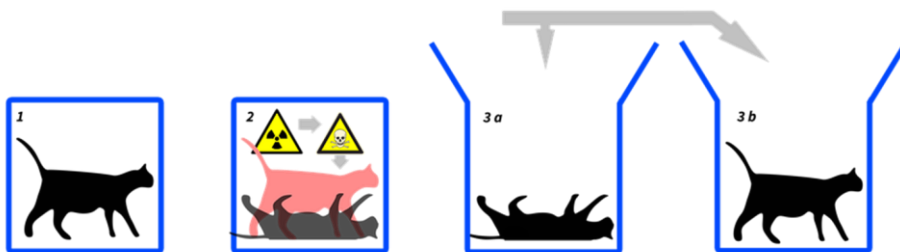


Abb. 24: Schrödingers Katze

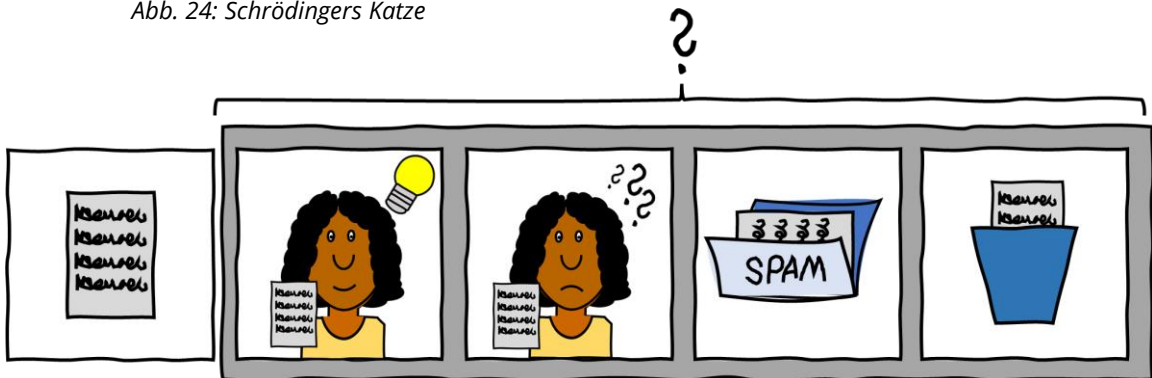


Abb. 25: Das Black-Box-Phänomen schriftlicher (E-Mail-)Kommunikation (Brück-Hübner, 2023a)

Aber auch wenn es keine Reaktion gibt, kann man nicht unbedingt von „Nicht-Kommunikation“ sprechen. Es handelt sich vielmehr um Kommunikation und Nicht-Kommunikation zugleich.

Nach Watzlawick et al. (2007) ist es eigentlich nicht möglich, NICHT zu kommunizieren. Das bedeutet, dass – wie im obigen Alltagsbeispiel angedeutet – auch hinter einer Nicht-Antwort eine Form der Kommunikation stehen kann. Möglicherweise hat die Person nicht den Drang oder das Interesse zu antworten. In jedem Fall kann sich die Nicht-Kommunikation negativ auf die Beziehungen auswirken und bei der Absenderin bzw. dem Absender der Nachricht negative Gefühle hervorrufen.

Aber was hat das alles mit virtueller internationaler Lehre zu tun? – Meine Erfahrung mit virtuellen Lehrveranstaltungen insgesamt hat immer wieder gezeigt, dass ein sehr großes Problem darin besteht, dass viele Studierende die Kamera nicht öffnen und dass die Beteiligung insgesamt sehr gering ist, es sei denn, sie wird explizit eingefordert. Das Phänomen, dass Menschen unsichtbar anwesend sind, ohne tatsächlich gesehen oder gehört zu werden, wird auch mit dem Begriff „Lurking“ beschrieben. Wenn eine Person online an einem Seminar teilnimmt, die Kamera ausgeschaltet lässt, sich nicht mit verbalen Beiträgen beteiligt und es auch sonst kein Zeichen der Anwesenheit – über den Namen in der Liste hinaus – gibt, ist auch diese Person in einer Blackbox versteckt. In diesem Fall erhalten wir Dozierende und auch die anderen Studierenden keine Informationen über diese Person. Wir wissen nicht einmal, ob sie oder er wirklich anwesend ist oder nicht. Dieses Phänomen, das recht häufig auftritt, erschwert die Lehre und den Austausch und kann sich negativ auf das allgemeine Gruppengefühl auswirken.

Als Dozierende bzw. Dozierender ist man oft geneigt, direkt anzunehmen, dass die bzw. der Studierende einfach keine Lust hat, sich zu melden und etwas beizutragen. Doch gerade im internationalen Kontext kann es viele Gründe für schwarze Kacheln und mangelnde Beteiligung geben, wie zum Beispiel infrastrukturelle Probleme, kulturelle Aspekte oder auch die in Kapitel 3 erwähnten besonderen Herausforderungen für internationale Studierende. Ich hatte zum Beispiel einmal eine Sitzung mit Kollegen aus Afrika. Die Verbindung war so schlecht, dass wir alle gezwungen waren, die Kamera auszuschalten, damit sie überhaupt an der Webkonferenz teilnehmen konnten. Es ist daher sehr wichtig, mit den betreffenden Personen in einen Austausch zu treten (z. B. per E-Mail), um die Gründe für das „Lurking“ zu klären, ohne vorschnelle Schlüsse – basierend auf Vorurteilen – zu ziehen.

In engem Zusammenhang mit dem „Lurking“ steht auch das große Problem der „Anonymität“ bei der Kommunikation über digitale Medien. Wenn eine Person während einer Veranstaltung in keiner Weise in Erscheinung tritt, können wir nicht einmal sicher sein, wer sich wirklich hinter dem Namen in der Liste verbirgt. Es ist sehr einfach, die eigene Identität im digitalen Raum zu ändern, so dass man letztendlich nie sicher sein kann, mit wem man gerade spricht oder schreibt. Je mehr visuelle, para-verbale und nonverbale Zeichen

Sie erhalten, desto mehr Informationen können Sie über die Person auf der anderen Seite sammeln. Aber auch diese Informationen können gefälscht werden (z. B. Deepfake).

Der „reduced social cues“-Ansatz geht davon aus, dass die computervermittelte Kommunikation die Anonymität aufgrund des Mangels an sozialen Informationen erhöht und zu einer unvollständigen sozialen Wahrnehmung der anderen Person führt. Anonymität führt zu weniger Kontrolle und kann enthemmtes und asoziales Verhalten fördern. Zugleich kann die Anonymität aber auch positiven Einfluss auf die Kommunikation nehmen. Wenn beispielsweise hierdurch mögliche Statusunterschiede nicht wahrgenommen werden, kann das unter anderem zu einer stärkeren Demokratisierung des Kommunikationsprozesses und zu mehr Offenheit führen (siehe z. B. Döring, 2003, S. 154-155; Kieseler et al., 1984, S. 1125-1126)

Lassen Sie uns zum Schluss noch einen Blick auf eine letzte besondere Herausforderung werfen, die mit den digitalen Medien einhergeht. Beginnen wir wieder mit einem alltäglichen Beispiel:



Wer kennt das nicht... Es ist Freitagabend, Sie haben es sich gerade auf dem Sofa bequem gemacht und dann kommt eine E-Mail mit wichtigen Inhalten, auf die Sie eigentlich schon die ganze Woche gewartet haben...

Die Kommunikation über digitale Medien ermöglicht es uns, jederzeit und von jedem Ort aus erreichbar zu sein – auch nach Feierabend oder im Urlaub. Damit einher geht eine Vermischung räumlicher und zeitlicher Grenzen. Das hat natürlich viele Vorteile. Aber gerade im Kontext internationaler Kommunikation bringt dies auch einige Nachteile mit sich. Zum einen gehen hier aufgrund von Zeitverschiebungen die Nachrichten oft erst nach der Arbeitszeit ein. Und auch Besprechungen finden oft zu Zeiten statt, die nicht mehr zu den regulären Arbeitszeiten gehören. Was für uns Dozierende gilt, gilt natürlich auch für die Studierenden! Auch sie können jederzeit Nachrichten von uns empfangen oder an uns senden. Deshalb ist es wichtig, klare Regeln aufzustellen – und auch zu kommunizieren, wann man Nachrichten liest und beantwortet. Ich persönlich finde es auch wichtig, auf die Freizeit der Studierenden Rücksicht zu nehmen und versuche, darauf zu achten, wann ich Nachrichten verschicke. Gleiches gilt aber auch für die Einplanung von Gruppenarbeiten. Hier sollten – gerade bei größeren Zeitverschiebungen – die besonderen Herausforderungen bei der Kommunikation (synchron und asynchron) immer auch in der Zeitplanung mit bedacht werden. Digitale Kommunikation über verschiedene Zeitzonen hinweg benötigt mehr Zeit.

4.3. Didaktische Überlegungen

Die vorangegangenen Abschnitte haben gezeigt, dass die virtuelle interkulturelle Kommunikation mit einer Vielzahl von Herausforderungen verbunden ist. In diesem Abschnitt möchte ich einige didaktische Hinweise geben, wie virtuelle internationale Lehre gestaltet werden kann, um erfolgreiche interkulturelle Kommunikation und gegenseitiges Verständnis proaktiv zu unterstützen und zu fördern.

Der Schlüssel zur Unterstützung einer erfolgreichen Kommunikation ist die **Kommunikation über Kommunikation**: Um erfolgreiche Kommunikation zu unterstützen, ist es unerlässlich, offen über kommunikative Prozesse, Probleme und Missverständnisse zu sprechen. Nur so können die Probleme für alle sichtbar gemacht und aktiv an deren Lösung gearbeitet werden. Darüber hinaus lernen Sie sich selbst und die verschiedenen kulturell geprägten Repräsentationssysteme durch Diskussionen besser kennen und verstehen. Idealerweise machen Sie den Studierenden von Anfang an und immer wieder deutlich, dass Kommunikationsprobleme und Missverständnisse zum internationalen Austausch dazu gehören.

Die Darstellung der Besonderheiten der interkulturellen und digitalen Kommunikation hat auch gezeigt, dass die Kommunikation umso einfacher ist, je mehr soziale und kommunikative Informationen uns zur Verfügung stehen. Aus diesem Grund sollten, wann immer möglich, **Kommunikationskanäle, die möglichst viele para- und nonverbale Informationen vermitteln** genutzt werden: Reden ist besser als Schreiben! Video ist besser als nur reden! Und: Persönliche Begegnungen haben immer eine andere Qualität und können einen immensen Beitrag dazu leisten, sich wirklich besser kennen zu lernen. Versuchen Sie daher, wann immer möglich, persönliche Begegnungen in Ihr Lehrkonzept einzubauen.

Außerdem gilt: Je besser man sich kennt, desto besser kann man miteinander kommunizieren. Das ist ein weiterer Grund, warum es wichtig ist, **studentische Aktivitäten** in virtuelle internationale Lehrveranstaltungen zu integrieren. Einige Methoden und Werkzeuge, die die Zusammenarbeit und den Austausch unterstützen, finden Sie in Kapitel 3.

Und nicht zuletzt: Meiner Meinung nach ist **Feedback** der Schlüssel zur erfolgreichen Kommunikation und zu erfolgreichem Lernen in (internationalen) Lehrveranstaltungen. Wie ich zu dieser These komme, möchte ich im folgenden Abschnitt erläutern.



4.4. Feedback

4.4.1. Was ist Feedback?

Das Konzept des Feedbacks ist keineswegs selbsterklärend. Feedback kann im Rahmen der Hochschullehre auf viele Arten realisiert werden. Einfach ausgedrückt, ist Feedback zunächst nur eine Antwort oder Reaktion. Es kann sowohl von Menschen als auch von Systemen ausgehen und reicht von kleinen spontanen Äußerungen (z. B. ein genervtes Augenrollen) über Feedbackgespräche bis hin zu umfangreichen systematisierten Datenerhebungen (Evaluationen) (Brück-Hübner, 2023a, S. 36; Buhren, 2015, S. 11-12). Im besten Fall ist das Feedback keine Einbahnstraße, sondern in Gespräche eingebettet.

Den nachfolgenden Ausführungen liegt ein recht normativ geprägtes Feedbackverständnis zu Grunde. Demnach ist Feedback ein (reziproker) Kommunikationsprozess über das Lernen (Prozess, Produkt) und/oder Lehren, der sich auf Kompetenzen und Fertigkeiten bezieht und das Ziel hat, das (berufliche) Handeln zu optimieren (z. B. die Verbesserung des wissenschaftlichen Arbeitens oder Verbesserung der Instruktionen der Lehrkraft).

4.4.2. Die Rolle von Feedback virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen

Wie in Kapitel 3 bereits beschrieben, sind Feedback- und Reflexionsprozesse elementare Bestandteile der interkulturellen Verständigung. Sie sind auch die Grundlage für die Anpassung der Lehre an die Bedürfnisse der Lernenden sowie für die optimale Unterstützung der Studierenden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Feedbackgespräche den Dozierenden ermöglichen...

1. ... ihre persönlichen Erwartungen zu beschreiben, sie den Studierenden zugänglich zu machen und sie gemeinsam zu diskutieren.
2. ... (Miss-)Verständnisse und (Fehl-)Vorstellungen zu erkennen bzw. offenzulegen,
3. ... über eigene Stärken, Schwächen und Perspektiven zu reflektieren,
4. ... den Lehrprozess anzupassen und zu optimieren,
5. ... die eigenen Lehrkompetenzen zu verbessern (Professionalisierung),
6. ... die Studierenden zu motivieren.

Andererseits können Feedback-Gespräche den Studierenden helfen,...

1. ... ihre eigenen Bedürfnisse zu äußern,
2. ... die Erwartungen der Dozentin bzw. des Dozenten besser zu verstehen,
3. ... ihren eigenen Lernprozess anzupassen,
4. ... über ihre eigenen Stärken, Schwächen und Perspektiven zu reflektieren,
5. ... sich aktiv in der Lehrveranstaltung einzubringen und Einfluss auf deren Gestaltung zu nehmen,
6. ... ihr Lernen bzw. ihre Lernprodukte zu verbessern (z. B. durch feedback-basierte Überarbeitungen).

Feedback ist eine besondere Form der Kommunikation und erfordert von allen Gesprächsparteien besondere Sensibilität und Sorgfalt. Deshalb ist es hier besonders wichtig, die Herausforderungen der virtuellen Kommunikation zu reflektieren und mit den Studierenden offen anzusprechen (z. B. dass sehr schnell Missverständnisse entstehen können). Es ist ratsam, klare Regeln für die Feedbackprozesse zu vereinbaren. Darüber hinaus sollte, wie bereits erwähnt, Feedback immer in Gespräche integriert werden: Bitten Sie die Studierenden um Feedback zu Ihrem Feedback oder geben Sie den Studierenden eine Rückmeldung zu dem Feedback, das diese Ihnen geben. Je mehr (soziale und sprachliche) Informationen zur Verfügung stehen, desto einfacher ist es für die Feedback-Empfängerin bzw. den Feedback-Empfänger das Feedback zu verstehen. Aus diesem Grund sollte (synchrones oder asynchrones) Video- oder Audio-Feedback immer dem rein schriftlichen Feedback vorgezogen werden. Zu guter Letzt, und wie bereits erwähnt: Respektieren Sie die „Freizeit“ Ihrer Studierenden. Versuchen Sie, den Studierenden zu vereinbarten Zeiten Feedback zu geben (siehe Brück-Hübner, 2023a).

4.4.3. Kriterien für gutes digitales Feedback

Die Frage „Was ist gutes Feedback?“ lässt sich nicht allgemein beantworten, da Feedbackprozesse immer sehr persönlich und individuell sind. Dennoch haben sich in der Forschung einige Kriterien herauskristallisiert, die Merkmale eines guten (digitalen) Feedbacks darstellen. Die folgenden Kriterien basieren auf einer Studie, die ich selbst im Jahr 2022 durchgeführt habe (für detailliertere Ergebnisse siehe z. B. Brück-Hübner, 2023b).

4.4.3.1. Formale Dimension

Aus formaler Sicht sollte das Feedback so formuliert werden, dass es sprachlich leicht verständlich ist. Darüber hinaus sollte es generell persönlich und individualisiert gegeben werden (keine Gruppengespräche! Die Privatsphäre muss geschützt werden, insbesondere im digitalen Raum). Aufgrund der Heterogenität der Studierenden sollten Sie idealerweise verschiedene Feedback-Möglichkeiten anbieten. Insbesondere bei Text-Feedback sollte die Länge angemessen sein (nicht zu kurz, aber auch nicht zu lang). Bei video- oder audiobasiertem Feedback sollten Sie außerdem sicherstellen, dass die Technik funktioniert (z. B. gute Internetverbindung, guter Ton...) (Brück-Hübner, 2023b).

4.4.3.2 Inhaltliche Dimension

Der Inhalt selbst sollte so spezifisch, anschaulich und verständlich wie möglich sein. Das Feedback sollte sich an Fakten oder Kriterien orientieren und sich auf eine bestimmte Aufgabe oder Leistung beziehen. Das Feedback sollte bedürfnisorientiert sein und darauf abzielen, den Feedback-Empfänger bzw. die Feedback-Empfängerin zu unterstützen und ihr bzw. ihm bei der persönlichen Entwicklung zu helfen („edukativ“) (Brück-Hübner, 2023b).

4.4.3.3. Prozessuale Dimension

Feedback wird oft mit erheblicher zeitlicher Verzögerung gegeben. Am effektivsten ist es jedoch, wenn das Feedback so schnell wie möglich nach Abschluss der Leistung oder Aufgabe gegeben wird. Es ist auch ratsam, mehrmals und während des Prozesses Feedback zu geben (formativ). Dies gibt den Empfängerinnen und Empfängern des Feedbacks mehr Möglichkeiten, ihr Lernen (oder Lehren) anzupassen und zu optimieren (Brück-Hübner, 2023b).

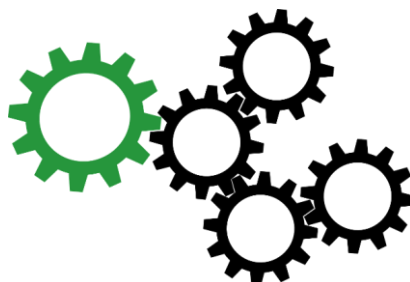
4.4.3.4. Emotionale Dimension

Wie bereits erwähnt, ist Feedback etwas sehr Persönliches. Aus diesem Grund ist die emotionale Dimension sehr wichtig. Das Feedback sollte unterstützend sein und die Autonomie der bzw. des Feedbacknehmenden fördern. Darüber hinaus sollte das Feedback motivierend, wertschätzend und einfühlsam formuliert werden. Dabei ist es sehr wichtig, dass das Gespräch auf Augenhöhe stattfindet. Die Person, die das Feedback erhält, sollte die Möglichkeit haben, Fragen zu stellen und auch ihre eigene Meinung äußern dürfen (Brück-Hübner, 2023b).

4.4.3.5. Persönliche Dimension

Eng verbunden mit der emotionalen Dimension sind auch das Verhalten und die Einstellung der Person, die das Feedback gibt. Sie oder er sollte freundlich, höflich und respektvoll, aber auch ehrlich und ernsthaft sein. Auch wenn Dozierende oft viele Studierende zu betreuen haben, ist es für die Studierenden sehr wichtig, dass sich die Dozierenden Zeit nehmen und sich auf das Gespräch vorbereiten. Außerdem sollte die- bzw. derjenige, der das Feedback gibt, auch offen für die- bzw. denjenigen sein, die bzw. der es erhält, und zum Beispiel auch Kritik und Fragen zulassen oder bereit sein, die eigenen Einschätzungen in der Diskussion zu revidieren, wenn es angebracht ist.

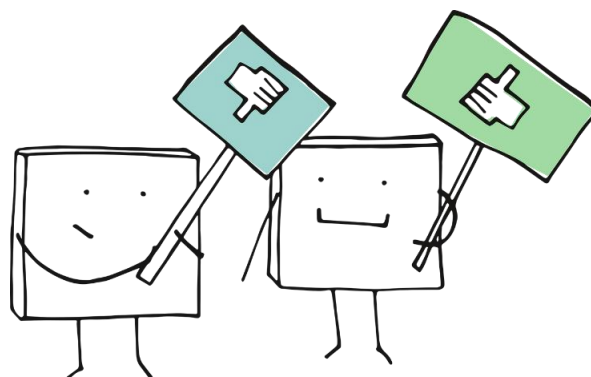
Wie eingangs erwähnt, sind solche Listen von „Kriterien für gutes Feedback“ ein guter Leitfaden, aber keine Garantie für erfolgreiche Feedbackprozesse. Meine Studie hat gezeigt, dass es je nach verwendetem Medium auch Unterschiede bei den Kriterien gibt, die erfolgreiches Feedback aus Sicht der Studierenden kennzeichnen (siehe Abbildung 26).



Digitales textbasiertes Feedback	Digitales videobasiertes Feedback
Verständlichkeit und Klarheit (33%)	Dialogisch (38%)
Verbesserungsvorschläge (32%)	Gute Internetverbindung/ keine Technikprobleme (33%)
Ausführlich: Angemessener Umfang (29%)	Freundlich, höflich und respektvoll (28%)
Dialogisch (26%)	Bedürfnisorientiert: Rückfragen sind möglich und werden beantwortet (25%)
Bedürfnisorientiert: Rückfragen sind möglich und werden beantwortet (23%)	Verbesserungsvorschläge (23%)
Konkretheit und Präzession (23%)	Dozierende/r ist engagiert und nimmt sich Zeit (23%)
Freundlichkeit (22%)	Dozierende/r hört zu und fragt nach der eigenen Perspektive (16%)
Zeitnahe Antwort (17%)	Verständlichkeit und Klarheit (14%)
Nachvollziehbarkeit (16%)	Begründetheit (14%)
Individualität (16%)	Motivierend, wertschätzend, sensibel und verständnisvoll (13%)

Abb. 26: Studierendenbefragung: Die zehn am häufigsten genannten Kriterien guten digitalen text- und videobasierten Feedbacks im Vergleich (n= 174 (textbasiert) und n=161 (videobasiert) (Brück-Hübner, 2023b)

Die Digitalisierung hat viele neue Möglichkeiten eröffnet, Feedbackprozesse zu gestalten. Im nächsten Kapitel möchte ich Ihnen die Vielfalt der Möglichkeiten aufzeigen und ein paar ausgewählte Tools vorstellen.



4.5. Kommunikations- und Feedbackmöglichkeiten /-tools

Zusammen mit meiner Kollegin Jennifer Schluer habe ich ein umfassendes Review durchgeführt, um herauszufinden, welche Verständnisse von Feedback der Forschungsliteratur zu finden sind. Schnell wurde klar, dass es viele verschiedene Arten gibt, Feedback zu geben. Exemplarisch können Sie hier die unterschiedlichen, in der Forschungsliteratur benannten Feedback-Medien einsehen:

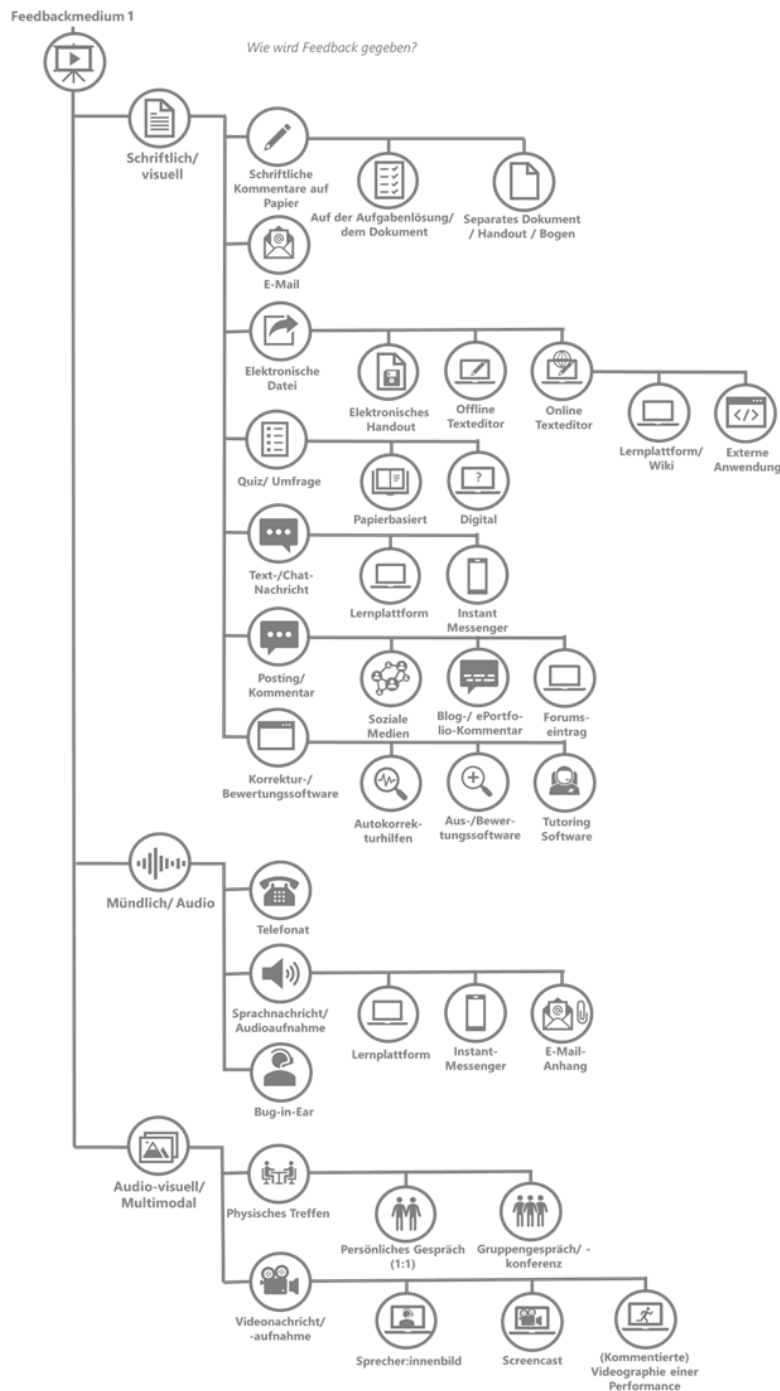


Abb. 27: Feedbackmedien – eine Übersicht (aus Brück-Hübner & Schluer, 2023)

4.6. Schlussfolgerung

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass die interkulturelle Kommunikation mit vielen Herausforderungen verbunden ist, insbesondere wenn sie nur virtuell stattfindet. Um die (interkulturelle) Kommunikation in virtuellen internationalen Lernumgebungen zu unterstützen, ist es besonders wichtig, die folgenden Regeln zu beachten:

1. Je mehr Informationen Sie während des Kommunikationsprozesses erhalten (z. B. para- und nonverbal), desto besser und
2. Je besser Sie Ihre Kommunikationspartnerin bzw. Ihren Kommunikationspartner kennen, desto besser werden Sie sie bzw. ihn verstehen.

Darüber hinaus ist die Kommunikation über Kommunikation von zentraler Bedeutung für erfolgreiches Kommunizieren und Lernen, vor allem im Rahmen von gemeinsamen Reflexions- und Feedbackgesprächen.



Kapitel 5

ePortfolios, (interkulturelle) Reflexivität und Leistungsbewertung in virtuellen (internationalen) Lehrveranstaltungen

In virtueller internationaler Lehrveranstaltung ist die Leistungsbewertung aus zwei Gründen oft eine Herausforderung: Einerseits muss die Akkreditierung und Anerkennung der Leistungen für alle Studierenden, unabhängig von ihrer Heimatuniversität, gewährleistet sein. Zum anderen liegt der Fokus virtueller internationaler Lehre in der Regel nicht nur auf der reinen Wissensvermittlung und damit auf messbaren Lernergebnissen, sondern umfasst auch komplexere Lernziele wie z. B. die Förderung interkultureller Kompetenzen und interkultureller Reflexivität. Wenn der Weg das Ziel ist, muss auch die Leistungsbewertung entsprechend angepasst werden. Das ePortfolio ist ein Instrument, das sowohl formative als auch summative Lernprozesse dokumentieren und zum Gegenstand der Leistungsbewertung machen kann und gleichzeitig Prozesse des (interkulturellen) Austauschs und der Reflektion unterstützt. Dieses Kapitel bietet eine (didaktische) Einführung in die Leistungsbewertung sowie in die Verwendung von ePortfolios als Reflexions- und Leistungsbewertungsinstrument im Kontext virtueller internationaler Lehrveranstaltungen.

5.1. Leistungsbewertung in virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen

Wie in Kapitel 3 bereits erörtert, ist es sowohl für die nationalen als auch für die internationalen Studierenden wichtig, dass ihnen die Teilnahme an der Lehrveranstaltung einen Mehrwert bietet: Zum einen geht es um den Erwerb neuer Kenntnisse und Kompetenzen, zum anderen aber auch um die Anerkennung ihrer Leistungen durch die Heimatuniversität. Nicht zuletzt deshalb ist es wichtig, Lernen und Bewertung zusammen zu denken und auch die Lernziele im Auge zu behalten.

Ein Konzept, das uns hilft, die Lernziele, die Lehr-/Lernmethoden und die Leistungsbewertung während des Planungsprozesses aufeinander abzustimmen, ist das „Constructive Alignment“. Das Konzept wurde im Rahmen eines Portfolio-Experiments entwickelt, bei dem zwei Elemente kombiniert wurden: (1) die konstruktivistische Lerntheorie und (2) die Anpassung der Leistungsbewertungsaufgaben an die beabsichtigten Lernziele und die Lehr- und Lernaktivitäten (Biggs & Tang, 2011, S. 95). Auf dieser Grundlage erläutern Biggs und Tang die Definition des Begriffs wie folgt:

“Constructive’ comes from the constructivist theory that learners use their own activity to construct their knowledge as interpreted through their own existing schemata. ‘Alignment’ is a principle in curriculum theory that assessment tasks should be aligned to what it is intended to be learned, as in criterion-referenced assessment.” (Biggs & Tang, 2011, S. 97)

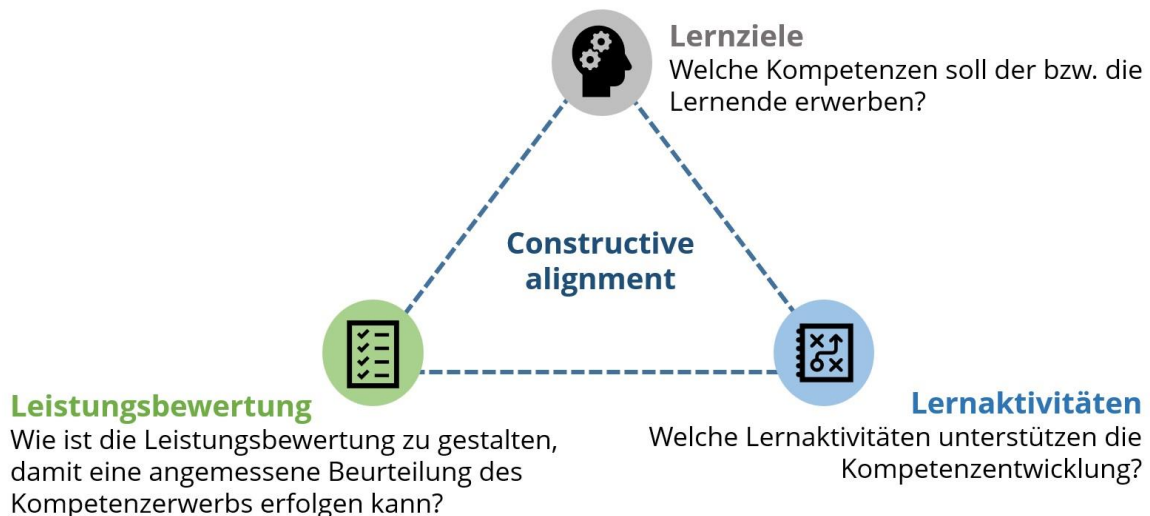


Abb. 28: Constructive Alignment (eigene Illustration, in Anlehnung an Wildt & Wildt, 2011)

In Anlehnung an Biggs & Tang (2011, S. 100) sollte die Lehre in vier Phasen untergliedert werden:

1. Beschreibung des angestrebten Lernergebnisses in Form eines Verbs (Lernaktivität), seines Objekts (Inhalt) sowie einer Beschreibung des Kontexts und eines Standards, den die Studierenden erreichen sollen.
2. Gestaltung eines Lernumfelds mit Lehr- und Lernaktivitäten, die auf das Lernergebnis abzielen und daher voraussichtlich das beabsichtigte Ergebnis erzielen.
3. Entwicklung von Bewertungsaufgaben, die das angestrebte Lernergebnis beinhalten und es Ihnen somit ermöglichen, z. B. mit Hilfe von Rubrics (Beurteilungsrastern) zu beurteilen, ob und wie gut die Leistungen der Studierenden den Kriterien entsprechen.
4. Beurteilung durch standardisierte Bewertungskriterien.

5.1.1. Was sind die Lernziele?

Bei der Planung einer virtuellen internationalen Lehrveranstaltung ist es in Anlehnung an Biggs & Tang (2011, S. 100) wichtig, die Lernziele zu definieren. Die Bloomsche Taxonomie kann uns dabei helfen, das beste Verb zu finden (siehe Abbildung 29). Die Lernziele sind hierarchisch aufgebaut und nehmen in ihrer Komplexität, aber auch im Grad der Reflexivität, die zu ihrer Erreichung erforderlich ist, zu. Im Sinne des „Constructive Alignments“ ist es wichtig, nur Lernziele zu formulieren, die anschließend auch überprüft werden können.



Abb. 29: Blooms Lernzieltaxonomie (eigene Illustration, basierend auf Bloom, 1972, S.217ff.)

In virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen kann es aus mehreren Gründen schwierig sein, Lernziele zu formulieren. Zum einen ist es nicht einfach, ein geeignetes Lernziel zu formulieren, wenn der Weg das Ziel ist. Wicking (2022, S. 9) betont, dass eine reine Teilnahme nicht mit einem Lernerfolg gleichzusetzen ist. Eine „Teilnahmenote“ ist also vielleicht eine einfache Möglichkeit, Studierende im Rahmen virtueller internationaler Lehrveranstaltungen zu bewerten – es ist aber nicht im Sinne des „Constructive Aligments“, denn hier bedarf es konkreter Lernziele.

Eine weitere Herausforderung sind die Unterschiede in der Bewertungssozialisation, aber auch die unterschiedlichen Wissensstände und Kompetenzen, die die Studierenden mitbringen (siehe Kapitel 3). Um Ungerechtigkeiten zu vermeiden, ist es in sehr heterogenen Gruppen eigentlich notwendig, eine Lernzieldifferenzierung vorzunehmen. Infolgedessen können sich die Lernziele in einer Lehrveranstaltung jedoch erheblich unterscheiden, was auch wiederum eine Form der Ungerechtigkeit darstellen kann. Alternativ besteht auch die Möglichkeit, standardisierte Lernziele zu formulieren. In diesem Fall sollte die Lehrveranstaltung aber so gestaltet werden, dass alle Studierenden die Unterstützung erhalten, die sie benötigen, um ihre Lernziele zu erreichen.



Wenn Sie an Ihre (geplante) virtuelle internationale Lehrveranstaltung denken, was ist aus Ihrer Sicht das wichtigste Lernziel?

5.1.2. Welche Art der Leistungsbewertung passt zu den Lernzielen?

Sobald die Lernziele definiert sind, besteht nach dem „Constructive Alignment“ der nächste Schritt in der Auswahl der Lern- und Lehrmethoden. Da wir uns in diesem Kapitel auf die Leistungsbewertung fokussieren wollen, werden wir diesen Schritt überspringen und stattdessen anschauen, welche Leistungsbewertungsmethoden es gibt und welche dieser Methoden sich für welche Lernziele eignen.

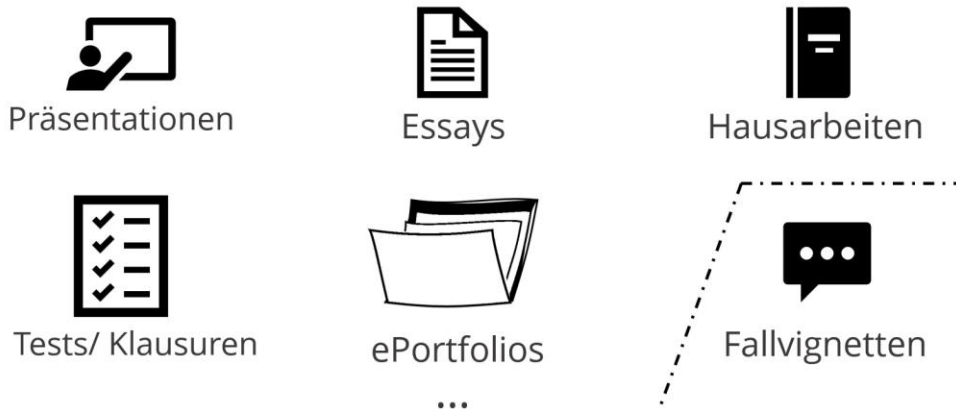


Abb. 30: Leistungsbewertungsmethoden – ein Überblick (eigene Illustration)

Es gibt eine Reihe von Leistungsbewertungsmethoden. Im Hochschulbereich haben sich vor allem Tests/Prüfungen, Präsentationen sowie schriftliche Aufgabenstellungen wie Essays oder Hausarbeiten als Formen der Leistungsbewertung etabliert. All diesen Methoden ist gemeinsam, dass sie ausgewähltes Wissen oder bestimmte Kompetenzen zu einem feststehenden Zeitpunkt erfassen und bewerten. Meistens wird eine solche Leistungsmessung und -bewertung einmal pro Lehrveranstaltung durchgeführt und ist also in erster Linie summativer Natur. Wenn jedoch die persönliche Entwicklung im Vordergrund stehen soll, ist es notwendig, die Leistungsmessung und -bewertung zu mehreren, unterschiedlichen Zeitpunkten durchzuführen. Ein Medium, das eine solche Form der formativen Beurteilung unterstützt, ist das ePortfolio (für weitere Informationen siehe Kapitel 5.2.4). Aber prinzipiell können auch die oben benannten Methoden der Leistungsbewertung nicht nur summativ, sondern auch formativ und zur Überprüfung des Erreichens verschiedener Lernziele eingesetzt werden. Letztlich kommt es immer auf die spezifische Aufgabenstellung innerhalb der Beurteilung an. Zum Beispiel können zur Überprüfung der interkulturellen Kompetenzen Fallvignetten in Verbindung mit offenen Aufgabenstellungen in Klausuren integriert werden.



Wenn Sie über Ihr oben formuliertes Lernziel nachdenken, welche Bewertungsmethode passt dazu und warum?

5.1.3. Gestaltung einer Bewertung, die zu den Lernaktivitäten passt und das Lernen unterstützt

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargelegt, hängt die adäquate Leistungserfassung und -bewertung in erster Linie von der Aufgabenstellung ab. Idealerweise sollten die Aufgaben zur Leistungsbeurteilung auch so formuliert und in die Lehrveranstaltung integriert werden, dass sie nicht nur zu den Lernzielen und Lernaktivitäten passen, sondern gleichzeitig auch das Lernen unterstützen. In Anlehnung an Wicking (2022) sollte eine lernzentrierte Leistungsbewertung auf der Grundlage von fünf Grundprinzipien konzipiert werden:

5.1.3.1. Erstellung authentischer und kognitiv komplexer Aufgaben

Die Bewertungsaufgaben sollten sich so nah wie möglich an der realen Welt orientieren und somit widerspiegeln, was die Lernenden außerhalb der Lehrveranstaltung tun werden. Authentische Aufgaben sind leistungsorientiert, d. h. dass sie verschiedene Dimensionen der Produkt- und der Prozessorientierung miteinander verbinden. Darüber hinaus sollten die Aufgaben die soziale Interaktion fördern, denn die Co-Konstruktion von Wissen durch einen gemeinschaftlichen Austausch ist wertvoller, als das bloße Auswendiglernen und Wiederholen von Fakten (Wicking, 2022).

5.1.3.2. Klärung von Zielsetzungen und Erfolgskriterien

Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche lernendenzentrierte Bewertung ist die klare Kommunikation und Klärung der mit der Aufgabe verbundenen Zielsetzungen sowie die jeweiligen Erfolgs- und Bewertungskriterien. Damit die Studierenden auf ein Lernziel hinarbeiten können, ist es wichtig, dass diese ein klares Verständnis davon haben, was dieses Ziel ist. Die Erstellung und Verwendung von Rubrics (Bewertungsrastern) ist eine Möglichkeit, um den Studierenden die Ziele klar zu vermitteln. Diese helfen den Lernenden, die gewünschten Ergebnisse und Bewertungskriterien nachzuvollziehen und zu verstehen. Dabei dienen Rubrics nicht nur zur Bewertung bereits abgeschlossener Arbeiten, sondern können auch für die (aktuelle und zukünftige) Lernplanung genutzt werden. Ferner sind Rubrics auch ein Instrument, welches Prozesse der Selbstkontrolle und -bewertung unterstützt und in diesem Sinne auch zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens eingesetzt werden kann. Rubrics können, aber müssen keine numerischen Punktzahlen enthalten. Es ist auch möglich, sich ausschließlich auf Textelemente und damit auf eine Bewertung der Stärken und Schwächen zu konzentrieren (Wicking, 2022, S. 12-13). Auf der nächsten Seite finden Sie ein Beispiel, wie ein solcher Rubric aussehen könnte.

Table 2. Assessment Rubrics for Physics Portfolio

Objective: to use the indicators and criteria for the final portfolio assessment.				
Criteria	Poor 1	Average 2	Good 3	Excellent 4
Selection of artifacts that meet the purpose of the portfolio	Very few artifacts have met the purpose of the portfolio.	Some artifacts have met the purpose of the portfolio.	Most artifacts have met the purpose of the portfolio.	All artifacts have met the purpose of the portfolio.
Organization of the portfolio	Structure of portfolio is not organized. Needs a lot of improvement.	Structure of portfolio is organized, but needs some improvement.	Structure of portfolio is fairly well organized.	Structure of portfolio is very well organized. Excellent!
Qualities of the work samples	Samples show total lack of understanding of concepts.	Samples show some basic understanding of concepts.	Samples show adequate understanding of concepts.	Samples show in-depth understanding of concepts.
Varieties of work samples	There is no variety of work samples. (Only 1 type is submitted)	There are insufficient varieties of work samples. (2 to 3 types submitted)	There are sufficient varieties of work samples. (4 types submitted)	There are more than sufficient varieties of work samples. (more than 4 types submitted)
Reflections of work samples	Little evidence of self-reflection.	Some evidence of self-reflection.	Evidence of realistic self-reflection.	Evidence of realistic, thorough and constructive self-reflection.
Comments :				
Final Score : _____ [Scale: A = 17 – 20, B = 13 – 16, C = 9 – 12, D = 1 - 8]				
Final Grade: _____				

Abb. 31: Ein Beispielrubric (aus Ling, 2016, S. 157)

5.1.3.3. Studierende als wechselseitige Ressource

Jede Studentin und jeder Student verfügt über unterschiedliche Kompetenzen und spezifisches Wissen, das sie oder er mit den anderen Studierenden teilen kann (z. B. Wissen über die eigene Kultur und Sprache). Nur selten teilen Studierende ihr Wissen jedoch von sich aus aktiv mit anderen oder bitten proaktiv um Feedback oder Unterstützung. Daher liegt es in der Regel in der Verantwortung der bzw. des Dozierenden, die Studierenden in Feedbackmethoden zu schulen und (Peer-)Feedbackprozesse gezielt in die Gestaltung der Lehrveranstaltung und insbesondere in die Arbeitsaufgaben zu integrieren (Wicking, 2022).

Wie in Kapitel 3 und 4 erörtert, benötigen insbesondere die internationalen Studierenden in vielen Bereichen Unterstützung und Anleitung (z. B. Sprachgebrauch, technische Fragen, Interpretation der Bedeutung von Nachrichten...). In internationalen Lehrveranstaltungen ist es auch für die Dozierenden eine große Hilfe, wenn sich die Studierenden gegenseitig unterstützen. Auch solche Prozesse gilt es von Dozierendenseite gezielt zu initiieren und anzustoßen.

5.1.3.4. Entwicklung der Selbstbewertungskompetenzen der Studierenden

Die Überwachung und Bewertung des eigenen Lernprozesses ist nicht nur eine gute Übung, sondern zentral für erfolgreiches (selbstgesteuertes) Lernen. Aus diesem Grund sollten die Studierenden, wann immer möglich gezielt zur Selbstbewertung- und -reflexion aufgefordert werden. Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, wie Selbstbewertungen durchgeführt werden können, wie z. B. Ausfüllen von Selbstbewertungsbögen, Durchführung von Gruppendiskussionen oder Anfertigung von Lernjournalen/ Lerntagebüchern (z. B. im Rahmen von ePortfolio-Arbeit). Dabei ist Selbstbeurteilung mehr als nur eine einfache Bewertung der eigenen Arbeit. Es geht vielmehr auch darum, tiefe Reflexionsprozesse anzustoßen, alternative Handlungsmöglichkeiten zu durchdenken und das (eigene) Lernen zu optimieren (in Anlehnung an Wicking, 2022, 14) (zum Thema „Reflexion“ siehe auch Kapitel 5.4).

5.1.3.5. Lern(prozess)förderliches Feedback geben

Feedback nimmt im Rahmen von Lernprozesse eine sehr wichtige Rolle ein. Idealerweise sollten sowohl formelle (z. B. durch die Dozierende bzw. den Dozierenden) als auch informelle (z. B. durch Kommilitoninnen und Kommilitonen) Feedbackprozesse in die Lehrveranstaltung integriert werden. (Wicking, 2022, S. 15). Für weitere Informationen zur Bedeutung von Feedback in virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen siehe Kapitel 4.4..



5.2. ePortfolio-Arbeit

5.2.1. Was ist ein Portfolio / ePortfolio?

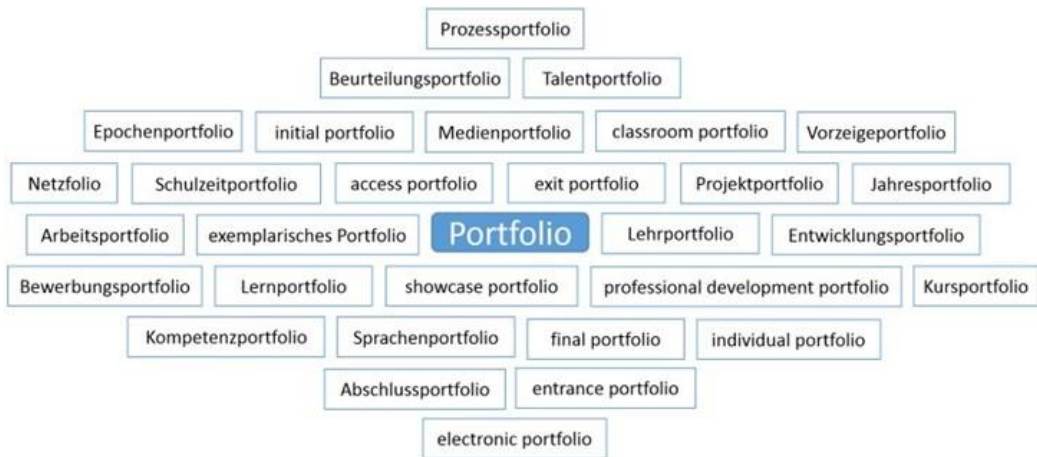


Abb. 32: Vielfalt der Portfolio-Verständnisse (eigene Illustration basierend auf Häcker (2006) and Brück-Hübner, 2020, S.93)

In Praxis, Theorie und Forschung gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen und Vorstellungen davon, was ein Portfolio oder ePortfolio ist. Wie die Abbildung illustriert, gibt es viele verschiedene Typen von (e)Portfolios, die sich wiederum in unterschiedliche Subtypen untergliedern lassen. Aus diesem Grund scheint es unmöglich, eine Definition zu finden, die für alle ePortfolio-Varianten gleichermaßen gilt. Im Rahmen meiner Dissertation habe ich eine Arbeitsdefinition entwickelt, die versucht, so viele Typen von ePortfolios wie möglich zu erfassen:

„Ein ePortfolio ist eine absichtsvoll durchgeführte digitale Sammlung von vom Lernenden (mehr oder weniger) selbstständig ausgewählten Arbeiten, welche nicht nur dessen Können und Leistung (Kompetenzen), sondern auch dessen Fortschritte und damit seine individuelle Entwicklung über einen bestimmten Zeitraum und in einem bestimmten Bereich widerspiegeln können. Die Produkte werden meist durch (Selbst-)Reflexionen ergänzt, in welchen der Lernende sein Lernen kritisch reflektiert. Das ePortfolio dient als Basis für einen dialogischen, entwicklungsförderlichen und kommunikativen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden (Entwicklungsinstrument), kann aber auch zur Leistungsbewertung herangezogen werden (Methode der Leistungsbewertung). Letzteres erfolgt gelegentlich anhand gemeinsam ausgehandelter Bewertungskriterien. Im Vergleich zur papierbasierten Portfoliovariante zeichnet sich ein ePortfolio zudem durch die Merkmale der „Multimedialität“, „Interaktivität“, „Konnektivität“, „Öffentlichkeit“ und „Kontrolle“ aus“. (Brück-Hübner, 2020, S. 103)

Die Bestandteile/Artefakte des ePortfolios können vielfältig sein: von Texten (z. B. Essays, Dokumentationen oder Hausarbeiten) über die Integration von Präsentationen bis hin zur Einbindung von multimedialen und dynamischen Elementen (z. B. Videos oder interaktive Grafiken) – es gibt zahlreiche Möglichkeiten (siehe auch Abbildung 33).

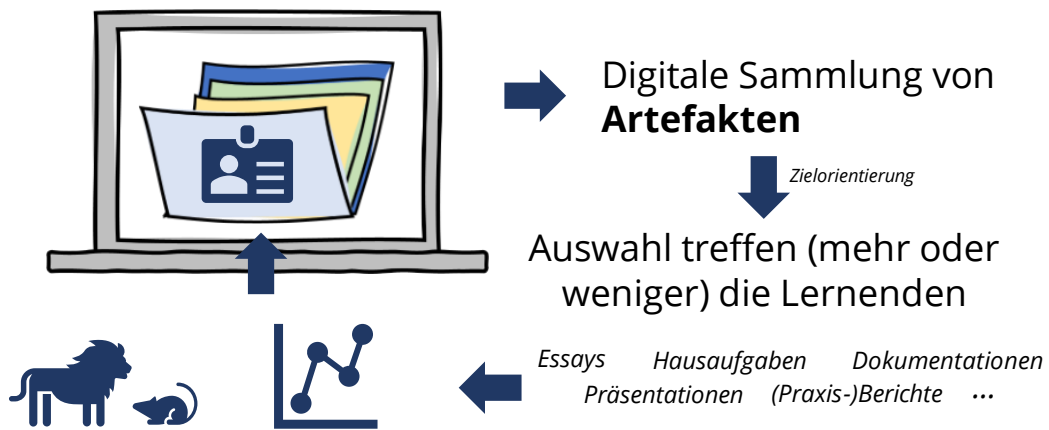
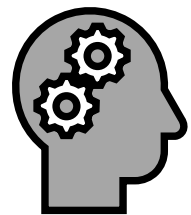


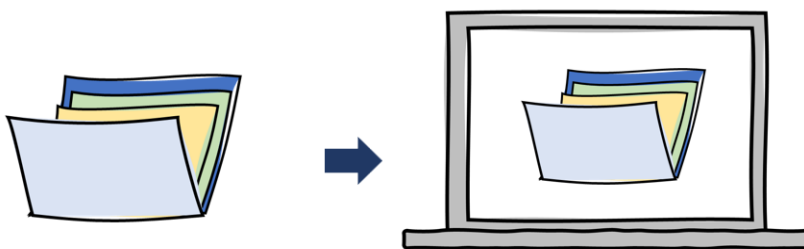
Abb. 33: Was ist ein ePortfolio? – Ein Überblick (eigene Illustration)

Die Arbeit mit ePortfolios kann die formative und lernorientierte Leistungserfassung und -bewertung unterstützen und ermöglicht, je nach Gestaltung, tiefere Einblicke in die individuelle Entwicklung sowie die Stärken und Schwächen der bzw. des einzelnen Lernenden. Darüber hinaus können ePortfolios Reflexionsprozesse unterstützen (z. B. im Rahmen der Auswahl der Artefakte oder durch die Integration von Lerntagebüchern).



5.2.2. ePortfolios – Digitale Variante des papiergebundenen Portfolios oder neues Konzept?

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich nicht speziell auf elektronische Portfolios, sondern können auch gleichermaßen für die papierbasierte Variante gelten. Dies wirft die grundsätzliche Frage auf, ob elektronische Portfolios eine einfache Digitalisierung der papiergebundenen Variante sind oder ob es sich hier um ein neues Konzept handelt.



Grundsatzfrage:

Digitale Variante des (Papier-)Portfolios oder neues Konzept?

Abb. 34: Portfolio vs. ePortfolio (eigene Illustration)

Auch diese Frage lässt sich nicht eindeutig beantworten, da die Antwort davon abhängt, wie die ePortfolio-Arbeit gestaltet ist und inwieweit die neuen Möglichkeiten von ePortfolios genutzt werden.

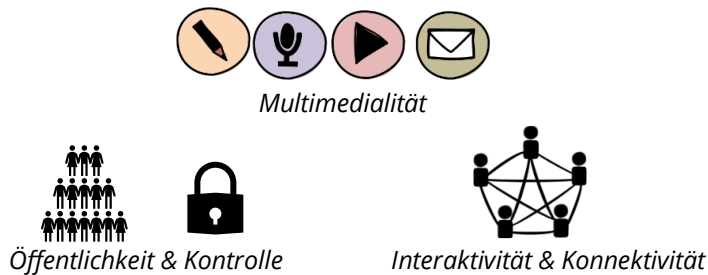


Abb. 35: Besonderheiten von ePortfolios (eigene Illustration, basierend auf Brück-Hübner, 2020, S.102-103)

Zunächst einmal sind ePortfolios **multimodal/multimedial**. Das bedeutet, dass nicht nur Texte und statische Bildelemente, sondern auch multimediale Elemente (z. B. Videos oder Audiodateien) oder interaktive Elemente (z. B. dynamische Grafiken, Simulationen) ohne großen Aufwand direkt eingebettet werden können. Das schafft mehr Flexibilität und Vielfalt bei der Gestaltung von Lernprodukten. So können z. B. Reflexionen nicht nur als Textelemente, sondern auch über Blogs oder als Audio- oder Videodateien integriert werden.

Bei papierbasierten Portfolios handelt es sich in der Regel um einmalige Exemplare, die jeweils nur von einer Person eingesehen werden können. Das bedeutet auch, dass es für die Lernenden schwierig oder, je nach Format des Portfolios, unmöglich ist, an ihrem Portfolio zu arbeiten, wenn die bzw. der Dozierende das Portfolio gerade zur Überprüfung eingesammelt hat. An dieser Stelle bieten ePortfolios völlig neue Möglichkeiten: Werden diese online zur Verfügung gestellt, können sie von einer größeren **Öffentlichkeit**, also vielen verschiedenen Personen gleichzeitig, eingesehen werden. Zudem können die Lernenden – parallel zum Prozess des Teilens – jederzeit weiter an ihren Projekten arbeiten. Die meisten ePortfolio-Plattformen geben den Lernenden auch die Möglichkeit zu entscheiden, wer das ePortfolio wann und wie lange sehen kann und wer nicht. Die **Kontrolle** liegt also bei der bzw. dem Lernenden. Dies eröffnet viele Möglichkeiten. So kann die bzw. der Studierende beispielsweise seine Arbeiten mit einer bzw. einem anderen Studierenden teilen und sich ein Feedback einholen, bevor sie oder er es offiziell bei der bzw. dem Dozierenden zur Bewertung einreicht.

Damit einher gehen auch neue Möglichkeiten der **Interaktivität** und **Konnektivität** (Vernetzung). Die Studierenden können ihre Arbeit teilen, um Feedback bitten und den Inhalt überarbeiten. ePortfolio-Plattformen ermöglichen es den Studierenden auch, zusammenzuarbeiten (z. B. im Rahmen von Gruppenarbeiten). Sie erhalten Einblicke in die Arbeit der anderen und damit auch in alternative Lösungswege, Themenbereiche und Interessen. Dabei lernen sie sich auch gegenseitig besser kennen. Dies kann zur Bildung von Arbeits- und Interessengruppen führen. Aber auch in unserem eigenen ePortfolio erlaubt es die Technik, Inhalte enger miteinander zu verknüpfen (z. B. durch die Verwendung von Hyperlinks und Tags). So entsteht ein „Big Picture“ des Wissens und der Kompetenzen einer bzw. eines Lernenden über einen längeren Zeitraum.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Möglichkeiten digitaler ePortfolios stark von der papierbasierten Variante unterscheiden, so dass durchaus von einem neuen Konzept gesprochen werden kann. Aber, wie bereits erwähnt, ist dies nur der Fall, wenn diese Besonderheiten auch in der praktischen Umsetzung zum Tragen kommen.

5.2.3. ePortfolio – Entwicklungs- und Kommunikationsinstrument vs. Bewertungsinstrument

Wie bereits in meiner Arbeitsdefinition erwähnt, gibt es hauptsächlich zwei unterschiedliche Verwendungszwecke von ePortfolios, die aber durchaus auch miteinander kombiniert werden können: ePortfolios als Entwicklungs- und Kommunikationsinstrument und ePortfolios als Leistungsbewertungsinstrument.



Abb. 36: ePortfolios als Entwicklungs- und Kommunikationsinstrument vs. Leistungsbewertungsinstrument (eigene Illustration)

5.2.3.1. ePortfolios als Entwicklungs- und Kommunikationsinstrument

Wenn ePortfolios langfristig und bereits während des Lernprozesses erstellt werden, können sie die Entwicklung der bzw. des Lernenden dokumentieren. Darüber hinaus ermöglichen solche Entwicklungsportfolio aber noch viel mehr: Wenn wir als Lehrende bereits während des Prozesses die ePortfolios einsehen können, erhalten wir vielfältige Einblicke in die Gedanken und Ideen, aber auch Stärken, Schwächen und Probleme der Lernenden. Dies ermöglicht uns, gezielt mit den Studierenden ins Gespräch zu gehen, formatives Feedback zu geben und adaptive und individualisierte Fördermaßnahmen einzuleiten, um die Lernenden beim Lernen bestmöglich zu unterstützen.

5.2.3.2. ePortfolios als Bewertungsinstrument

ePortfolios können eine Vielzahl von Artefakten enthalten und ermöglichen uns damit auch eine größere Flexibilität bei der Leistungserfassung und -beurteilung. So erhalten wir beispielsweise Einblicke in die individuelle Entwicklung und können diese auch bei der Leistungsbewertung berücksichtigen. Zudem

ermöglicht die Multimedialität/Multimodalität von ePortfolios den Lernenden, ihre Leistungen (Wissen oder Kompetenzen) auf unterschiedliche Weise zu demonstrieren und darzustellen. Hier stellt sich jedoch die Frage, wie solche ePortfolios dann bewertet werden können.

5.2.4. Bewertung von ePortfolios

Im Rahmen der Bewertung von ePortfolio-Arbeiten sind vier wichtige Entscheidungen zu treffen: Welche Inhalte sollen bewertet werden? Anhand welcher Kriterien erfolgt die Bewertung? Wer bewertet? Und wann und wie oft findet die Bewertung statt?

5.2.4.1. Auswahl der Inhalte

Dozierende neigen oft dazu, einfach alles zu bewerten, was von den Studierenden in ihre ePortfolios integriert wird. Es ist jedoch aus zwei Gründen ratsam, selektiv vorzugehen: Zum einen ist es wichtig, dass es im Rahmen von ePortfolio-Arbeit auch bewertungsfreie Räume gibt, die wirklich nur der bzw. dem Lernenden und ihrer bzw. seiner individuellen Entwicklung dienen. Zum anderen ist es sehr zeitaufwändig, alle Inhalte der ePortfolios durchzuarbeiten und zu bewerten.

Die Auswahl der zu bewertenden Inhalte kann sowohl von den Studierenden als auch von den Dozierenden getroffen werden. Es sind aber auch Mischformen möglich (z. B. könnte die bzw. der Dozierende von den Studierenden zwei Reflexionsberichte verlangen, die Entscheidung, wozu diese Reflexionsberichte angefertigt werden sollen, könnte dann aber bei den Studierenden liegen).

Mit Blick auf das „Constructive Alignment“ ist es sehr wichtig, dass sich die Auswahl der Inhalte auch an den Lernzielen orientiert und dass eine adäquate Erfassung und Bewertungen der Lernziele anhand der ausgewählten Artefakte möglich ist. Abhängig von den Lernzielen und dem Grad der Individualisierung im Rahmen der Lehr- und Lernmethoden ist zu entscheiden, inwieweit eine Standardisierung der Inhaltsauswahl notwendig ist. Dies hängt auch damit zusammen, ob der Lernprozess oder der Output/Produkt im Fokus steht und ob Wissen oder Kompetenzen (z. B. Reflexionskompetenz) bewertet werden sollen.

5.2.4.2. Definition der Bewertungskriterien

In Abhängigkeit von den Lernzielen ist es auch wichtig, Beurteilungskriterien festzulegen. Dies kann durch die Dozierende bzw. den Dozierenden allein oder in Zusammenarbeit mit den Studierenden geschehen. Auch hier ist es wichtig zu entscheiden, ob die Bewertung individualisiert (z. B. durch individuelle Lernkontrakte) oder standardisiert (z. B. durch Rubrics) erfolgen soll.

5.2.4.3. Wer nimmt die Bewertung vor?

Meist erfolgt die Leistungsbewertung in Lehrveranstaltungen ausschließlich durch die Dozierende bzw. den Dozierenden. Wie bereits oben erwähnt, ist die Bewertung von ePortfolios mit viel Arbeit verbunden. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist es eine Überlegung wert, die Lernenden selbst in den Bewertungsprozess mit einzubeziehen: Sei es durch Formen der Selbstbewertung oder durch Peer-Bewertungen. Beides erfordert klare Regeln und eine gute Anleitung. Neben der Entlastung für die Dozierende bzw. den Dozierenden fördert die Beteiligung der Lernenden an Leistungsbewertungsprozessen auch deren Selbstbewertungskompetenzen und das selbstgesteuerte Lernen (vgl. z. B. Winter, 2012, S. 10-14; Vögeli-Mantovani, 2011, S. 251).

5.2.4.4. Wann und wie oft findet die Bewertung statt?

Nicht zuletzt ist es wichtig festzulegen, wann und wie oft die ePortfolio-Inhalte bewertet werden sollen. Grundsätzlich gilt es, permanenten Leistungsdruck auf die Studierenden zu vermeiden und bewertungsfreie Räume in die Planung einzubeziehen. Daher sollte insbesondere die formative Bewertung mit Vorsicht genossen werden. Hier gilt es – im Idealfall gemeinsam mit den Studierenden – klare Absprachen zu treffen, zu welchen konkreten Zeitpunkten die Bewertung stattfindet. Auch hier gilt: Weniger ist manchmal mehr.

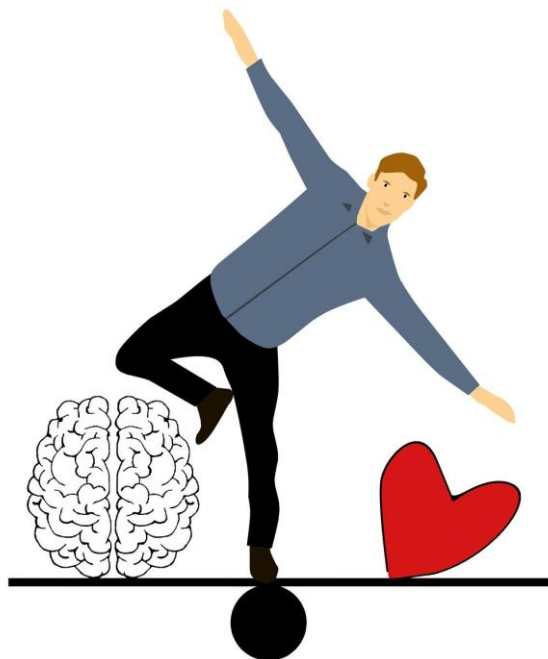
Gleichzeitig möchte ich betonen, dass formative Bewertung nicht mit formativem Feedback gleichzusetzen ist: ePortfolio-Arbeit ist prädestiniert dafür, dass Dozierende während des Prozesses einen Blick auf die Arbeit der Studierenden werfen und ihnen auch Feedback geben. Die Möglichkeit, Inhalte zu überarbeiten, um das bestmögliche Endergebnis zu erzielen, ist ein großer Vorteil von ePortfolios. Allerdings muss die Arbeit während des Prozesses nicht immer direkt benotet werden.

5.3. Leistungsbewertung in virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen – Meine persönliche Erfahrung und Meinung

Meiner persönlichen Meinung nach stecken virtuelle internationale Lehrveranstaltungen noch in den Kinderschuhen und stellen für alle Seiten – Dozierende wie Studierende – ein großes Abenteuer dar, bei dem die Interaktion und der interkulturelle Austausch, Partizipation und die Reflexion der eigenen Perspektive und Standortgebundenheit im Vordergrund stehen. In vielen Fällen treten die eigentlichen Lerninhalte in ihrer Bedeutsamkeit hinter dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen (wie z. B. Kommunikations-, Kooperations- oder Reflexionskompetenzen) zurück. Aus diesem Grund liegt mein ganz persönlicher Schwerpunkt darauf, die Lernenden zu motivieren und aktivieren. Dafür bin ich bereit, bezüglich meiner üblichen Leistungserwartungen gewisse Abstriche zu machen. Auch zeige ich mich diesbezüglich immer kompromissbereit. Gerade wegen der großen Heterogenität der Studierendenschaft ist es sehr wichtig, flexibel zu bleiben – alles andere wäre meiner Ansicht nach unfair gegenüber einer der Studierendengruppen.

Auch finde ich persönlich es wichtig, die sprachlichen Kompetenzen aus den Bewertungskriterien herauszunehmen (z. B. auch bei Rechtschreib- und Grammatikfehlern in schriftlichen Arbeiten, wenn diese in einer anderen Sprache als der eigentlichen Muttersprache verfasst werden). Im Gegenteil, ich habe größten Respekt vor Studierenden (und Dozierenden), die die Kursprache nicht perfekt beherrschen, sich aber dennoch aktiv beteiligen und ihren Beitrag zur Lehrveranstaltung leisten. Meiner Meinung nach ist es daher wichtig, das gesamte Thema der Bewertung gelassen und offen anzugehen und die Erwartungen an die Studierenden nicht zu hoch zu stecken.

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Frage der Bewertung bei der Planung und Durchführung einer Lehrveranstaltung nicht berücksichtigt werden sollte. Im Gegenteil, das „Constructive Alignment“ ist ein Konzept, das gerade deshalb so beliebt ist, weil es auf die Bedürfnisse der Studierenden ausgerichtet ist. Studierende wollen nicht nur Wissen und Kompetenzen erwerben. Für sie ist es zugleich auch wichtig, eine Bewertung ihrer Leistung zu erhalten, die von ihrer Heimatuniversität akzeptiert und anerkannt wird. Für die Studierenden ist die Leistungsbeurteilung in der Regel der Dreh- und Angelpunkt einer Lehrveranstaltung, an dem sie auch ihre Aktivitäten ausrichten. Die zentrale Bedeutung der Bewertung im Hinblick auf die extrinsische Motivation darf ebenfalls nicht vergessen werden. Es ist daher wichtig, eine gute Balance zwischen Lernen/Austausch und Bewertung zu finden.



5.4. Reflexion

5.4.1. Was ist eine Reflexion?

„Reflektiertes Denken besteht in einem regen, andauernden, sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt“ (übersetzt aus Dewey, 2002, S. 11, zitiert in Keller, 2015, S. 117).

Reflexion ist direkt mit dem Denken verbunden. Indem wir reflektieren, beginnen wir, über ...

... unser eigenes Lernen,

... unsere eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten,

... die Lerninhalte,

... unsere eigene (Welt-)Sicht,

... unsere Gefühle und Bedürfnisse,

... oder über etwas anderes nachzudenken,

mit dem Ziel, es zu validieren, zu optimieren und/oder tiefer zu verarbeiten.

Nach Keller (2015, S. 11) gibt es drei verschiedene Tiefen der Reflexion:

- *Ebene 1: Deskriptiv* (z. B. Rückblicke, das Berichten von Ereignissen, das Beschreiben von Geschehnissen)
- *Ebene 2: Reflexiv* (z. B. Herstellen und Analysieren von Zusammenhängen; Überprüfen der Richtigkeit des eigenen Wissens/Empfindens...)
- *Ebene 3: Kritisch-reflexiv* (Prüfen und Testen, ob z. B. Einsichten/Einstellungen gerechtfertigt und widerspruchsfrei sind; Gewinnen eigener Einsichten aus erworbenem Wissen; Anpassen des Verhaltens an neu erlernte Kenntnisse und Fähigkeiten)

Meiner Erfahrung nach bewegen sich die meisten Reflexionen von Studierenden auf Ebene 1. Je höher der Grad der Reflexivität ist, desto größer ist der Gewinn aus der Reflexion und desto mehr kann sie zu echten Lernprozessen oder dem Erwerb echter Kompetenzen führen.



Wenn Sie an das Beispiel der interkulturellen Missverständnisse denken, die durch die Verwendung unterschiedlicher Repräsentationssysteme entstehen, wie würde dann die Reflexion dieses Missverständnisses auf den Ebenen 1, 2 und 3 aussehen?



Lösung der Aufgabe:

Level 1

Deskriptiv (z. B. durch Rückblicke oder das Berichten von Ereignissen)

Ich wurde nicht richtig verstanden.

Level 2

Reflexiv (z. B. Herstellen und Analysieren von Zusammenhängen)

Ich wurde nicht richtig verstanden, weil sie/er in ihrer/ seiner Kultur andere Zeichen zur Kommunikation verwendet.

Level 3

Kritisch-reflexiv (z. B. Gewinnung eigener Erkenntnisse aus erworbenem Wissen)

Ich wurde nicht richtig verstanden, weil sie/er in ihrer/ seiner Kultur andere Zeichen zur Kommunikation verwendet. Es ist wichtig, dass wir uns auf ein gemeinsames Zeichen einigen, damit wir uns beim nächsten Mal gegenseitig sicher warnen können.

5.4.2. Reflexion und interkulturelles Lernen

Wenn Sie dieses Bild betrachten, was sehen Sie?



Alte oder junge Frau? (nach William Ely Hill) [Mehr dazu](#)

Abb. 37: Alte oder junge Frau? (Quelle: <https://www.sehstestbilder.de/optische-taeuschungen-illusionen/>)

Einige von uns sehen zuerst eine alte Frau, andere sehen zuerst eine junge Frau. Nachdem wir eine Weile darüber nachgedacht haben, sehen einige von uns beide Versionen. Einigen fällt es jedoch sehr schwer, auch die andere Version zu sehen. Selbst mit Hilfe kann es schwierig sein, beide Versionen gleichermaßen zu sehen.

Dieses Phänomen, dass wir die Dinge aus unserer eigenen Perspektive betrachten, schnell in Kategorien denken und dann Schwierigkeiten haben, unser Denken zu ändern, kennzeichnet interkulturelles Lernen. Diese Prozesse des Umdenkens und der Neuordnung unserer Perspektiven und Kategoriensysteme erfordern (Selbst-)Reflexivität. Auf dieser Grundlage verrete ich die Auffassung, dass Reflexion der Schlüssel zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist. Diese These stützt auch das „Eisbergmodell der interkulturellen Kommunikation“ (siehe Abbildung 38).

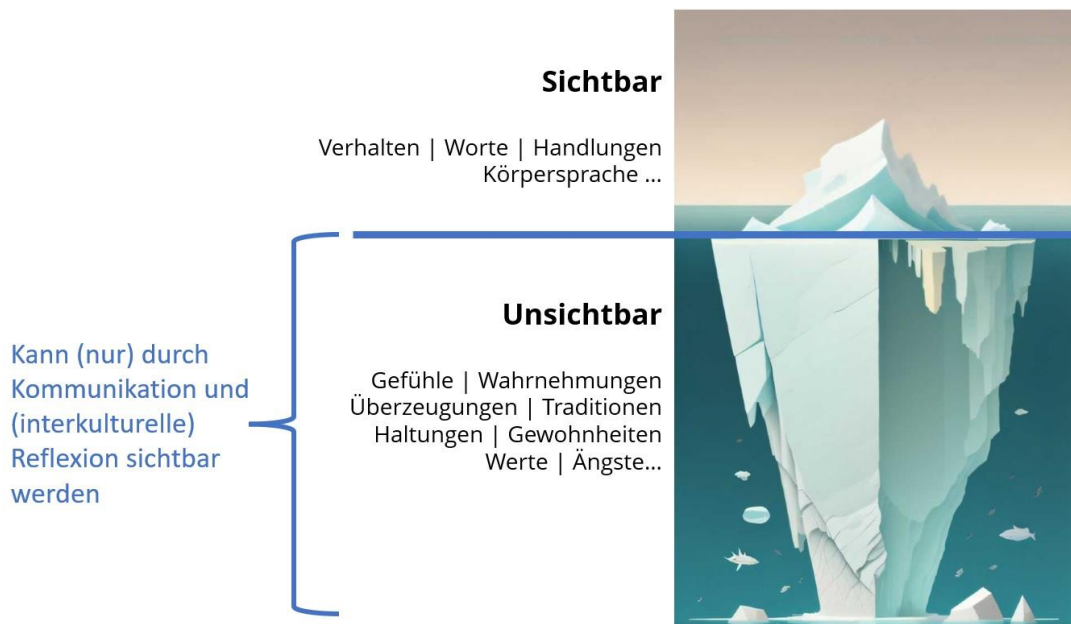


Abb. 38: Das Eisberg-Modell der interkulturellen Kommunikation (eigene Illustration basierend auf Kohls & Knight, 2004)

Nach Kohls und Knight (2004) lässt sich unsere Wahrnehmung im Rahmen interkultureller Kommunikationsprozesse mit einem Eisberg vergleichen. Wenn wir auf jemanden aus einer anderen Kultur treffen, gibt es bestimmte Dinge, die sichtbar und damit unserer Wahrnehmung direkt zugänglich sind. Hierzu gehören z. B. die die Sprache, die gesprochen wird, die Wortwahl, Handlungen und die Körpersprache. Diese „äußeren“ Verhaltensweisen werden jedoch von vielen kulturellen Besonderheiten beeinflusst, die für uns unsichtbar sind. Hierzu gehören z. B. Gefühle, Überzeugungen, Traditionen, Ängste, Werte und vieles mehr. Wie bei einem Eisberg können wir während des Kommunikationsprozesses nur einen ganz kleinen Teil einsehen, während uns der viel größere Teil verborgen bleibt. Dieses Modell erklärt, warum es gerade im Rahmen interkultureller Kommunikation sehr oft zu Missverständnissen kommt. Wenn ich z. B. als Deutsche bzw. Deutscher mit einer bzw. einem Studierenden aus China kommuniziere, kann es vorkommen, dass mir die bzw. der Studierende nicht direkt in die Augen schaut. Basierend auf meinen deutschen Werten empfinde ich das als unhöflich. Aber in der chinesischen Kultur ist das vielmehr ein Ausdruck von Achtung und Respekt. Ich komme folglich, aufgrund der Unterschiede in den Wertsystemen, zu einer falschen Schlussfolgerung. Die wahre Bedeutung des Verhaltens bleibt mir verborgen.

Unsere eigene Perspektive und (Welt-)Sicht sowie unser Denken in Kategorien ist immer kulturell geprägt. Dazu gehören zum Beispiel Rollenbilder, „gutes“ und „anständiges“ Verhalten und politische Ansichten. Wenn wir herausfordernde Situationen erleben, helfen uns unsere kulturellen Gewohnheiten, uns zu orientieren und adäquat zu handeln. Gerade dieses „adäquate“ Verhalten kann sich jedoch kulturell unterscheiden.

Beim interkulturellen Austausch geht es darum, voreilige Schlüsse und Kategorisierungen zu vermeiden. Denn wir sehen immer nur einen kleinen Teil des Ganzen und es ist wichtig, mehr über das zu erfahren, was verborgen ist. Deshalb ist Kommunikation das A und O eines interkulturellen Austauschs. Interkulturelle Kompetenzen werden durch Kommunikation UND Reflexion über die Situation und die unterschiedlichen Perspektiven entwickelt.

Hier ein weiteres kleines Beispiel, das uns allen aus virtuellen Veranstaltungen sehr bekannt vorkommen sollte... Jede bzw. jeder kennt die Situation: Die Lernenden werden von der Dozierenden bzw. dem Dozierenden aufgefordert, ihre Kameras einzuschalten. Es gibt jedoch fast immer Studierende, die die Kameras ausgeschaltet lassen. Wenn wir ehrlich sind, ist die erste Interpretation dieses Verhaltens in der Regel, dass die Studierenden einfach keine Lust haben, die Kamera zu öffnen, weil sie vielleicht etwas anderes tun, als dem Kurs zu folgen. Wenn wir nicht weiter darüber nachdenken und diese Schlussfolgerung als das wahrscheinlichste Szenario einstufen, kann dies dazu führen, dass wir eine negative Einstellung gegenüber den Studierenden entwickeln. Dies wiederum beeinflusst unser weiteres Verhalten sowie die Interpretation anderer Verhaltensweisen, die die bzw. der Studierende später zeigt (z. B.: „Offensichtlich ist die Hausarbeit nicht gut. Das kann nicht anders sein, schließlich hat sie bzw. er sich nicht aktiv am Kurs beteiligt“).

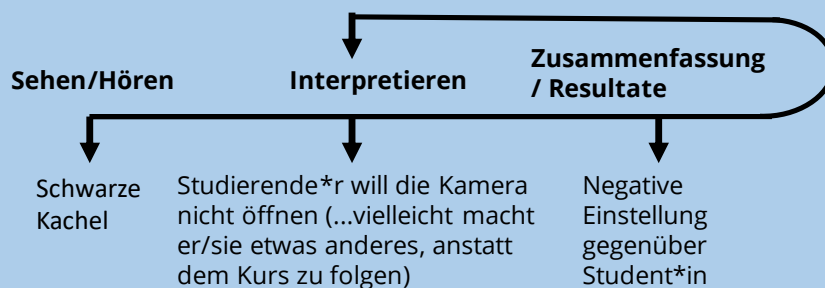


Abb. 39: Ein Beispiel für den Teufelskreis interkultureller Missverständnisse (eigene Illustration)

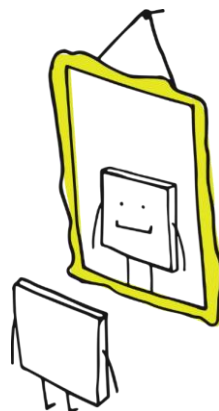
Doch wie kann ein solcher Teufelskreis verhindert werden? – Durch Kommunikation und (Selbst-)Reflexion. Zunächst einmal müssen wir uns bewusst machen, dass unsere Schlussfolgerung unsere eigene Interpretation ist, die von den tatsächlichen Ursachen abweichen kann. Hier hilft es nur, mit der bzw. dem Studierenden Kontakt aufzunehmen (z. B. per E-Mail nach dem Kurs) und offen nach den Gründen für die ausgeschaltete Kamera zu fragen. Vielleicht stellt sich heraus, dass es einen ganz anderen (kulturell geprägten) Grund gibt, warum die bzw. der Studierende die Kamera ausgeschaltet hat. Eine möglicherweise negative, aber auch eine sehr positive Einstellung zu einzelnen Studierenden sollte immer reflektiert werden. Ob wir es wollen oder nicht, diese Einstellung hat einen erheblichen Einfluss auf uns und unser Verhalten - nicht zuletzt auch im Rahmen der Bewertung.

Bei virtuellen internationalen Kursen geht es aber nicht nur darum, dass wir als Dozierende über unsere eigenen kulturellen Kompetenzen nachdenken und sie dadurch ausbauen. Natürlich sollen auch die Studierenden interkulturelle Kompetenzen erwerben. Daher ist es sehr wichtig, ihre Reflexionsfähigkeit zu fördern und gezielt anzuregen. Eine Möglichkeit, dies zu tun, ist der Einsatz von so genannten „Reflexionsanregungen“ bzw. „Prompts“. Prompts sind Hinweise oder Fragen, die einen produktiven Lern- oder Reflexionsprozess anstoßen (Glogger et al., 2009, S. 96). Gerade in der Anfangsphase ist der Einsatz von Prompts wichtig. Es wird empfohlen, diese Reflexionshilfen im Laufe der Zeit zu reduzieren, da das Ziel ist, dass die Lernenden selbstständiger reflektieren („Adaptive fading“, Barlett-Bragg, 2003, S. 6; Nückles & Renkl, 2010, S. 322). Es sollte auch bedacht werden, dass zu starre Anweisungen negative Auswirkungen auf die Motivation haben können.

5.5. Schlussfolgerung

Im Sinne des „Constructive Alignments“ ist es wichtig, dass die Leistungsbeurteilung idealerweise auf den Lernzielen basiert und gleichzeitig das Lernen fördert. Die Lernziele der virtuellen internationale Lehre lassen sich oft nicht ohne weiteres durch klassische Tests messen, daher sind andere Formen der Bewertung erforderlich. Beispiele dafür sind der Einsatz von Fallvignetten oder von ePortfolios. ePortfolios können sowohl die (formative) Bewertung als auch die Reflexion unterstützen (z. B. durch die Integration von reflektierenden Lerntagebüchern).

Reflexivität – in Verbindung mit Kommunikation – ist der Schlüssel zum erfolgreichen (interkulturellen) Lernen. Es ist wichtig, dass wir uns unserer eigenen Perspektivität und auch der kulturellen Prägung unseres Denkens und Verhaltens bewusst werden. Kulturelles Lernen erfordert Reflexionen von hoher Qualität (Stufe 3: kritisch-reflexiv). Solche Formen der Reflexion müssen erlernt und – zumindest zu Beginn – gezielt gefördert und angeleitet werden.



Literaturverzeichnis

- Avgerinou, M., & Petterson, R. (2008).** How Multimedia Research Can Optimize the Design of Instructional Vodcasts. In J. Luca & E. Weippl (Hrsg.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008 (S. 1223–1227). Chesapeake, VA: AACE.
- Barlett-Bragg, A. (2003).** Blogging to learn. University of Technology.
http://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/blogging_to_learn.pdf
- Bentele, G., & Nothhaft, H. (2005).** Kommunikation / Massenkommunikation. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (4. Auflage, S. 210–221). kopaed.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011).** Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. Open University Press.
- Bloom, B. S. (1972).** Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz.
- Brück-Hübner, A. (2020).** ePortfolio und neue Lernkultur: Theoretische und empirische Studien zur Entwicklung von Schule. Schneider Verlag.
- Brück-Hübner, A. (2022).** Partizipation und Kooperation. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 49, 137–161. <https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.06.26.X>
- Brück-Hübner, A. (2023a).** Digitales Feedback in der Schule. Besonderheiten und Umgang mit den Herausforderungen digitalen Feedbacks im Unterricht. In: Schulmagazin 5-10, 91, 36-41.
- Brück-Hübner, A. (2023b).** Was kennzeichnet „gutes“ digitales Feedback? Eine empirische Studie zu den Gelingensbedingungen digitaler Feedbackprozesse in der Hochschullehre aus Studierendenperspektive. In: Hombach, K. & Rundnagel, H. (Hrsg.), Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen (S. 103-119). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763973989>
- Brück-Hübner, A. & Schluer, J. (2023).** Was meinst du eigentlich, wenn du von «Feedback» sprichst? Chancen und Grenzen systematischer inhaltsanalytischer Literaturreviews zur Herausarbeitung von Begriffs-Taxonomien am Beispiel des Begriffs «Feedback». MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 53 (im Druck).
- Buhren, C. G. (2015).** Feedback – Definitionen und Differenzierungen. In C. G. Buhren (Hrsg.), Handbuch Feedback in der Schule (S. 11-30). Beltz.
- Burkart, R. (2002).** Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft (4. Auflage). UTB.
- Carroll, J. (2015).** Tools for Teaching in an Educationally Mobile World. Internationalization in Higher Education. Routledge.
- Döring, N. (2000).** Mediale Kommunikation in Arbeitsbeziehungen: Wie lassen sich soziale Defizite vermeiden? In M. Boos, K. J. Jonas, & K. Sassenberg (Hrsg.), Internet und Psychologie: Vol. 3. Computer-vermittelte Kommunikation in Organisationen (S. 27–40). Hogrefe.
- Döring, N. (2003).** Sozialpsychologie des Internet: Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Hogrefe.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993).** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), 223–238.
http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheorie derMotivation-German.pdf
- Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R., Nückles, M., & Renkl, A. (2009).** Activation of Learning Strategies in Writing Learning Journals: The Specificity of Prompts Matters. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23(2). <http://www.psycontent.com/content/37015v5160u43077/>
- Häcker, T. H. (2006).** Vielfalt der Portfoliobegriffe: Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. H. Häcker, & F. Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte - Anregungen - Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (S. 33–39). Kallmeyer.
- Hall, S. (1997).** Representation: Cultural representations and signifying practices. Culture, media, and identities. Open University. www4.ncsu.edu/~mseth2/com417s12/readings/HallRepresentation.PDF

- Hartmann, F. (2008).** Medien und Kommunikation. Facultas wuv.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000).** Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>
- Keller, M. (2015).** Reflektieren gut gemacht: Von Empirie zu Denkangeboten. In M. Honegger, D. Ammann, & T. Hermann (Hrsg.), Schreiben und reflektieren: Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf (S. 107–123). Hep.
- Kielholz, A. (2008).** Online-Kommunikation: Die Psychologie der neuen Medien für die Berufspraxis. Springer Medizin.
- Kieseler, S., Siegel, K., & MacGuire, T. W. (1984).** Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication. *American Psychologist*, 39(10), 1123–1134.
- Kleibert, J. M., Bobée, A., Rottlieb, T., & Schule, M. (2020).** Global Geographies of Offshore Campuses. http://ibc-spaces.org/wp-content/uploads/2020/08/Global_Geographies_of_Offshore_Campuses-11MB.pdf
- Kohls, L. R. & Knight, J. M. (2004).** Developing Intercultural Awareness: A Cross-Cultural Training Handbook. Intercultural Press.
- Ling, M. K. (2016).** The Use of Academic Portfolio in the Learning and Assessment of Physics Students from a Singapore Private College. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 151–161. <https://doi.org/10.21449/ijate.245199>
- Mayer, R. E. (2001).** Multimedia learning. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2003).** The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13(2), 125–139.
- Nückles, M., & Renkl, A. (2010).** Das Lerntagebuch in der Hochschullehre: Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner, & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie*. Hogrefe.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. E. (1964).** The mathematical theory of communication. The University of Illinois. <http://www.magmamater.cl/MatheComm.pdf>
- Vögeli-Mantovani, U. (2011).** Selbstbeurteilung und Beurteilungsgespräche: Lernprizesse und Lernergebnisse eigenständig bewerten und Kommunizieren. In W. Sacher, & M. Willert (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Schneider-Verlag.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2007).** Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien (11. Auflage). Verlag Hans Huber.
- Wicking, P. (2022).** Learning-oriented assessment in an international virtual exchange. In S. M. Hilliker, A. Andujar, B. Babická, C. Bauler, A. C. Biondo Salomão, Ó. Ceballos, E. Donnery, C. Fuchs, M. Garant, E. Gritsenko, E. Kogan, K. Kong, A. Laletina, C. A. Lenkaitis, B. Loranc-Paszylk, P. Mármol Trapote, J. Nevařil, A. Nicolaou, M. Parsons, & B. Snyder (Hrsg.), *Trends in Applied Linguistics: Vol. 29. Second Language Teaching and Learning through Virtual Exchange* (pp. 9–34). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110727364-002>
- Wildt, J., & Wildt, B. (2011).** Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment": Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre: Teil H: Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses* (S. 1–46). Raabe. <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/pruefen.pdf>
- Winter, Felix (2012).** Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Schneider-Verlag.
- Zorn, I., Seehagen-Marx, H., Auwärter, A., & Krüger, M. (2013).** Educasting: Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T´ Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. URL: l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/download/111/101

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Verschiedene Formate virtueller internationaler Lehre (eigene Illustration)</i>	7
Abbildung 2: <i>Verschiedene Modi virtueller internationaler Lehre (eigene Illustration)</i>	7
Abbildung 3: <i>Virtuelle internationale Lehre ist inklusiver (eigene Illustration)</i>	9
Abbildung 4: <i>Virtuelle internationale Lehre ist inklusiver (eigene Illustration)</i>	9
Abbildung 5: <i>Virtuelle internationale Lehre ist zugänglicher (eigene Illustration)</i>	9
Abbildung 6: <i>Virtuelle internationale Lehre ist nachhaltiger (eigene Illustration)</i>	10
Abbildung 7: <i>Virtuelle internationale Lehre ist innovativ und zukunftsorientiert (eigene Illustration)</i>	10
Abbildung 8: <i>Virtuelle internationale Lehre ist global und transnational (eigene Illustration)</i>	11
Abbildung 9: <i>Herausforderungen für Studierende in virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen – ein Überblick (eigene Illustration, basierend auf Caroll 2015, S. 18)</i>	12
Abbildung 10: <i>Tipps für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität (eigene Illustration)</i>	15
Abbildung 11: <i>Tipps zur Unterstützung der Studierenden bei der Eingewöhnung in ungewohnte akademische Systeme I (eigene Illustration)</i>	17
Abbildung 12: <i>Tipps zur Unterstützung der Studierenden bei der Eingewöhnung in ungewohnte akademische Systeme II (eigene Illustration)</i>	17
Abbildung 13: <i>Tipps zur Förderung des Wissens- und Kompetenzerwerbs der Studierenden (eigene Illustration)</i> ..	19
Abbildung 14: <i>Tipps zur Unterstützung der Zusammenarbeit, Kooperation und Teambildung der Studierenden (eigene Illustration)</i>	21
Abbildung 15: <i>Tipps zur Steigerung des persönlichen Profits der Studierenden von der Lehrveranstaltung (eigene Illustration)</i>	22
Abbildung 16: <i>Kommunikation als Informationsübermittlung (eigene Illustration)</i>	23
Abbildung 17: <i>Kommunikationsmodell nach Shannon & Weaver (1964, S. 34) (eigene Illustration)</i>	26
Abbildung 18: <i>Verschiedene Kommunikationswege (eigene Illustration)</i>	27
Abbildung 19: <i>Interkulturelle Kommunikation: Gleiches Code System (eigene Illustration)</i>	28
Abbildung 20: <i>Interkulturelle Kommunikation: Verschiedene Codesysteme I (eigene Illustration)</i>	28
Abbildung 21: <i>Interkulturelle Kommunikation: Verschiedene Codesysteme II (eigene Illustration)</i>	28
Abbildung 22: <i>Beispiele für "False Friends" (eigene Illustration)</i>	29
Abbildung 23: <i>Beispiele von "Homonyms" (Teekesselchen)</i>	29
Abbildung 24: <i>Schrödinger's Katze</i>	32
Abbildung 25: <i>Das Black-Box-Phänomen schriftlicher (E-Mail-)Kommunikation)</i>	32
Abbildung 26: <i>Studierendenbefragung: Die zehn am häufigsten genannten Kriterien guten digitalen text- und videobasierten Feedbacks im Vergleich (n= 174 (textbasiert) und n=161 (videobasiert) (Brück-Hübner, 2023b)</i>	39
Abbildung 27: <i>Feedbackmedien – eine Übersicht (aus Brück-Hübner & Schluer, 2023)</i>	40
Abbildung 28: <i>Constructive Alignment (eigene Illustration, basierend auf Wildt & Wildt, 2011)</i>	43
Abbildung 29: <i>Bloom's Lernzieltaxonomie (eigene Illustration, basierend auf Bloom, 1972, S.217ff.)</i>	44
Abbildung 30: <i>Leistungsbewertungsmethoden – ein Überblick (eigene Illustration)</i>	45
Abbildung 31: <i>Ein Beispielrubric (aus Ling, 2016, S. 157)</i>	47

Abbildung 32: Vielfalt der Portfolio-Verständnisse (eigene Illustration basierend auf Häcker (2006) and Brück-Hübner, 2020, S.93)	49
Abbildung 33: Was ist ein ePortfolio? – Ein Überblick (eigene Illustration)	50
Abbildung 34: Portfolio vs. ePortfolio (eigene Illustration)	50
Abbildung 35: Besonderheiten von ePortfolios (eigene Illustration, basierend auf Brück-Hübner, 2020, S.102-103)	51
Abbildung 36: ePortfolios als Entwicklungs- und Kommunikationsinstrument vs. Leistungsbewertungsinstrument (eigene Illustration).....	52
Abbildung 37: Alte oder junge Frau? (Quelle: https://www.sehtestbilder.de/optische-taeschungen-illusionen/).....	57
Abbildung 38: Das Eisberg-Modell der interkulturellen Kommunikation (eigene Illustration basierend auf Kohls & Knight, 2004)	58
Abbildung 39: Ein Beispiel für den Teufelskreis interkultureller Missverständnisse (eigene Illustration)	59

Appendix

Tool-Sammlung

Audacity

Audacity ist ein kostenloses Programm, mit dem Sie Audioaufnahmen in verschiedenen Formaten erstellen, bearbeiten und speichern können. URL: <https://www.audacity.de/>

DSGVO*-konform: Nein, nur in älteren Versionen (bis zu 3.0.2.).

ARS Nova click

ARSnova.click ist ein kostenloses browserbasiertes Tool, mit dem man verschiedene Formen von Quizfragen erstellen kann. Die Besonderheit dabei ist, dass sich auch die Ersteller nicht registrieren müssen (die Quizfragen werden über Cookies gespeichert). URL: <https://arsnova.click/>

DSGVO-konform: Nein

BigBlueButton

BigBlueButton ist ein Open-Source-Webkonferenz-Tool. Es eignet sich gut für Webkonferenzen und hat viele weitere Funktionen integriert (z. B. Gruppenbildung, gemeinsame Arbeit am Whiteboard, gemeinsame Notizen, Quiz...). URL: <https://bigbluebutton.org/>

DSGVO-konform: Ja

Camtasia

Camtasia ist eine Videobearbeitungssoftware, die auch zum Erstellen und Bearbeiten von Screencasts (einschließlich Audiospur) verwendet werden kann. Die Bearbeitungsmöglichkeiten sind sehr vielfältig (z. B. Schneiden, Mischen, Spezialeffekte...). URL: <https://www.techsmith.de/camtasia.html>

DSGVO-konform: Abhängig von der Nutzung/Verwendung

Conceptboard

Conceptboard ist ein kostenpflichtiges Online-Whiteboard, das kollaboratives Arbeiten unterstützt. URL: <https://conceptboard.com/de/>

DSGVO-konform: Ja

*DSGVO = eine Datenschutzgrundverordnung, die Regelungen zur Verarbeitung personenbezogener Daten durch öffentliche Stellen - wie z. B. Hochschulen - enthält. DGSVO-konforme Tools können problemlos im Rahmen von Lehrveranstaltungen eingesetzt werden. Bei nicht DGSVO-konformen Tools muss im Einzelfall nach den Einsatzmöglichkeiten innerhalb der Hochschule gefragt werden.

Doodle

Doodle ist eine webbasierte Anwendung, mit der sich Umfragen und Terminsuchen einfach online erstellen und durchführen lassen. Die Grundfunktionen sind kostenlos. URL: <https://doodle.com/de/>

DSGVO konform: Nein

Edupad/Etherpad

Edupad/Etherpad ist eine Textbearbeitungssoftware, die es Benutzerinnen und Benutzern ermöglicht, gleichzeitig an einem Textdokument zu arbeiten. URL: <https://edupad.ch/>, <https://etherpad.org/>

DSGVO konform: Abhängig von der Nutzung/Verwendung

GarageBand

GarageBand ist eine Software von Apple, mit der Sie Ihre eigenen Musikstücke produzieren können. Zu diesem Zweck können eine kostenlose Sammlung von Sounds und Samples, aber auch eigene Gesangs- oder Instrumentenaufnahmen erstellt und verwendet werden.

URL: <https://www.apple.com/de/ios/garageband/>

DSGVO konform: unklar

Gartic

Die Gartic-Website enthält kleine kollaborative Spiele, die in verschiedenen Kontexten verwendet werden können. URL: <https://gartic.com/>

DSGVO konform: Nein

Gather Town

Gather.town ist ein webbasiertes Programm, das es ermöglicht, virtuelle Räume zu schaffen, in denen sich Personen bewegen und miteinander interagieren können. Neben (geschützten) Gesprächen und vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten gibt es auch die Möglichkeit, wie in klassischen Videokonferenz-Tools Meetings abzuhalten und Präsentationen und andere Dokumente einzubinden.

DSGVO konform: Abhängig von der Nutzung/Verwendung

Google Docs

Google Docs ist ein Programm, mit dem mehrere Nutzerinnen und Nutzer kostenlos und in Echtzeit Texte erstellen und bearbeiten können. Es ist in den Datei-Hosting-Service Google Drive integriert, wo die Dateien automatisch gespeichert werden. URL: <https://docs.google.com>

DSGVO konform: Nein. Die einzige Möglichkeit, diesen Google-Dienst datenschutzkonform zu nutzen, ist ein Upgrade auf Google Workspace.

Kahoot!

Kahoot ist eine spielebasierte Lernplattform, die u.a. die Erstellung und Durchführung von (Live-)Quiz, ermöglicht. URL: <https://kahoot.com/>

DSGVO konform: Nein.

Limesurvey

LimeSurvey ist ein kostenloses Tool, mit dem Sie anonyme Online-Umfragen erstellen können. URL: <https://www.limesurvey.org>

DSGVO konform: Ja, wenn die Zustimmung zur Einhaltung der DSGVO über ein Online-Vertragstool von Limesurvey eingeholt wurde.

Mahara

Mahara ist eine Software, die zur Erstellung von ePortfolios verwendet werden kann. Diese können alleine oder in Gruppen erstellt und mit anderen geteilt werden. URL: <https://mahara.org/>

DSGVO konform: ungewiss

Mattermost

Mattermost ist ein Instant-Messaging-Service, der zum Austausch von Informationen in Einzel- oder Gruppenchats genutzt werden kann. URL: <https://mattermost.com/>

DSGVO konform: Ja

Movie Maker

Movie Maker ist eine kostenlose Software von Microsoft, mit der Sie Videos und Fotos bearbeiten und schneiden können. URL: <https://apps.microsoft.com/store/detail/movie-maker-video-editor/9MVFQ4LMZ6C9?hl=de-de&gl=de>

DSGVO konform: Nein

OnlineTED

OnlineTED Education ist ein webbasiertes System, mit dem sowohl synchrone als auch asynchrone Abstimmungen durchgeführt und ausgewertet werden können. URL: <https://onlineted.de/de>

DSGVO konform: Ja

PINGO

PINGO ("Peer instruction for very large groups") ist eine von der Universität Paderborn entwickelte kostenlose Umfrage-Software mit Live-Feedback-System. Sie ermöglicht es, Meinungen und Wissensstände von großen Gruppen zu erfassen und Feedback zu sammeln. URL: <https://trypingo.com/>

DSGVO konform: Ja

Pixabay

Pixabay ist eine Datenbank, in der lizenzfreie Bilder, Videos und Musik von der zugehörigen Online-Community zur Verfügung gestellt werden. URL: <https://pixabay.com/>

DSGVO konform: unklar

QuizAcademy

QuizAcademy ist eine Lernsoftware, mit der Sie Ihre eigenen Lernkarten, Umfragen und Quiz erstellen können. Diese können einer Lerngruppe zur Verfügung gestellt und die Ergebnisse anschließend ausgewertet werden.

DSGVO konform: Ja

Screencast-o-matic

Screencast-o-matic ist ein Online-Tool, mit dem Sie Bilder und Videos mit Screencasts und Webcams aufnehmen und anschließend bearbeiten können. In der kostenlosen Version ist unter anderem die Aufnahmezeit der Videos auf 15 Minuten begrenzt und ein Wasserzeichen ist auf den Videos sichtbar. URL: <https://screencast-o-matic.com/>

DSGVO konform: unklar

Skype

Skype ist ein kostenloser Videokonferenzdienst von Microsoft, mit dem auch (kostenpflichtige) Anrufe ins Fest- und Mobilfunknetz gemacht werden können. URL: <https://www.skype.com/en/>

DSGVO konform: Nein

Teams (Microsoft)

Microsoft Teams ist eine Plattform, die verschiedene Dienste für Arbeitsgruppen anbietet. Dazu gehören ein Chat, ein (Video-)Konferenztool, der Zugang zu den Microsoft-Diensten Word, Excel, PowerPoint und OneNote sowie Optionen zum Teilen von Dokumenten und zum kollaborativen Arbeiten. Die kostenlose Version enthält nur die Chat- und Konferenzfunktion. URL: <https://www.microsoft.com/de-de/microsoft-teams/group-chat-software>

DSGVO konform: unklar

Methoden- und Konzept-Sammlung

Ampelmethode

Das Grundprinzip der Ampelmethode ist, dass es entsprechend einer Verkehrsampel die Möglichkeit gibt, sich basierend auf den Farben Grün, Gelb und Rot entsprechend zu positionieren. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, diese Methode inhaltlich zu nutzen. An dieser Stelle sollen nur wenige Beispiele aufgelistet werden:

1. **Einschätzung und Einstellung:** Es wird Statement aufgezeigt. Die Studierenden sollen sich entsprechend ihrer persönlichen Einstellung oder Einschätzung einer der drei Farben zuordnen (Grün: Zustimmung; Gelb: Weder-Noch; Rot: Ablehnung) (z.B. „Mir fällt es leicht, in interkulturellen Gruppen zu arbeiten“; „Die Todesstrafe ist eine legitime Verurteilungsform“).
2. **(Formative) Evaluation:** Die Studierenden werden aufgefordert zu der aktuellen Lehrveranstaltung und zu der persönlichen Situation Stellung zu beziehen (Grün: Ja; Gelb: Bedingt; Rot: Nein) (z.B. Können Sie der aktuellen Sitzung gut folgen? Benötigen Sie eine Pause? Soll der Inhalt XY nochmal wiederholt werden?). – Dies ermöglicht die nachfolgende Adaption der Lehre.
3. **Quiz:** Es wird eine Frage mit drei verschiedenen Lösungsmöglichkeiten präsentiert. Jedes Feld wird einer Antwortmöglichkeit zugeordnet. Die Studierenden sollen dann jenes Feld kennzeichnen, welches sie für die korrekte Antwort halten.

Technisch kann diese Methoden in virtuellen Veranstaltungen unterschiedlich umgesetzt werden, so können z.B. in ein digitales Whiteboard oder ein Conceptboard drei farbige Felder eingefügt werden. Die Studierenden können sich hier dann entweder anonym (z.B. durch das Setzen von Kreuzen oder Punkten) oder aber durch Hineinschreiben ihres Namens einem dieser Felder zuordnen.

I understood the "black box phenomenon" of digital communication.



Ampelmethode – ein Beispiel (eigene Illustration)

Bildbasierte Reflexion

Das Grundprinzip der Bildbasierten Reflexion ähnelt sehr stark der Ampel-methode. Anstatt der drei Farbfelder werden hier jedoch verschiedene Bilder zur Auswahl gestellt. Auch hier gibt es vielfältige Möglichkeiten des Einsatzes. So könnten z.B. verschiedene Bilder von Unterrichtsszenarien dargestellt werden und die Studierenden sollen ankreuzen, welches sie für ihr Bildungssystem als „typisch“ wahrnehmen. Aber mit dieser Methode können auch Stimmungsbilder oder Einstellungen abgebildet werden (siehe Beispiel).

Picture Reflection...

...how do you feel right now?



VITALS | Part II | Dr. Annika Brück-Hübner | NIDIT | Justus-Liebig-Universität Gießen | Date: 27.01.23 55

Bildbasierte Reflexion – ein Beispiel (entnommen aus der Präsentation des VITALS-Workshops)

ePortfolio

Siehe hierzu Kapitel 5.2.

Flipped Classroom (auch „Inverted Classroom“)

Die Hochschullehre erfolgt meist so, dass die Studierenden im Rahmen von Vorlesungen oder Lehrveranstaltungen Wissen vermittelt bekommen und dieses dann im Rahmen von Arbeits- oder Lernaufgaben zu Hause wiederholen und anwenden. Beim „Flipped Classroom“ wird die „klassische“ Art der Wissensentwicklung „umgedreht“. Die Studierenden erhalten im Vorfeld der Lehrveranstaltung verschiedene Lernmaterialien (z.B. Skripte, (Erklär-)Videos, Fachliteratur) sowie konkrete Arbeits- und Lernaufgaben und bereiten sich damit aktiv für die Lehrveranstaltung vor. Während der regulären Lehrveranstaltungssitzung wird dann das im Vorfeld Gelernte gemeinsam diskutiert und ggf. gemeinsam praktisch erprobt, außerdem können Fragen beantwortet werden. Durch die Anwendung dieses Konzepts werden die reinen Phasen der Wissensvermittlung folglich aus den Lehrveranstaltungen ausgelagert, so dass hier eine größere Interaktion und ein intensiverer Austausch stattfinden kann.

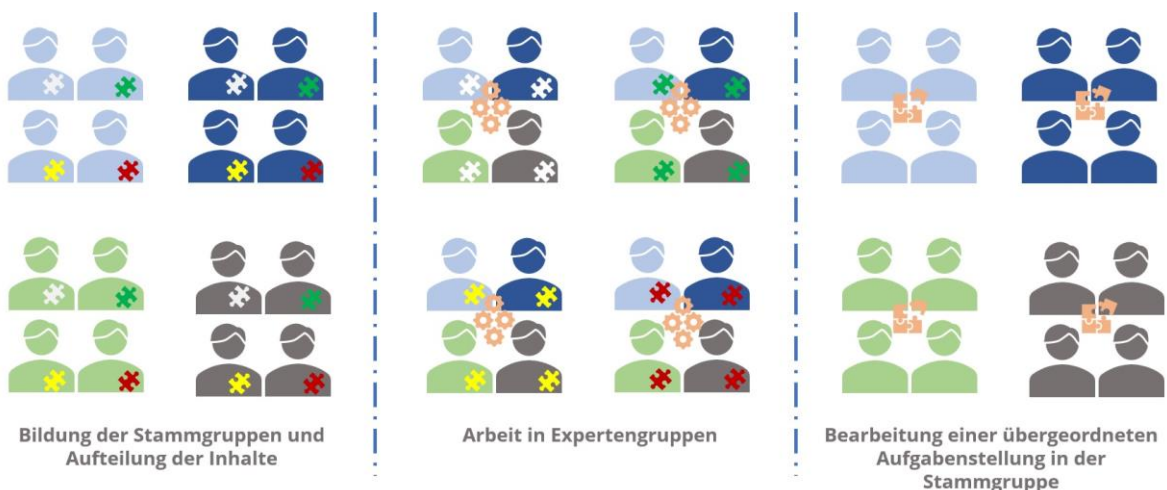
Glossar

Ein Glossar ist ein Verzeichnis von Begriffen, die im Rahmen der Lehrveranstaltung benutzt werden, aber erklärungsbedürftig sind (z.B. aufgrund unterschiedlicher nationaler Bedeutungen, wie z.B. beim Begriff „Primary School“, der je nach Nation sehr unterschiedlich verstanden wird). Ziel des Glossars ist es, allen Teilnehmenden das gleiche Grundverständnis des Begriffs, wie er im Rahmen der Lehrveranstaltung verwendet wird, zu vermitteln. Glossare werden meistens schriftlich verfasst. Es besteht aber durchaus auch die Möglichkeit, andere Darstellungsformen mit einzubinden (z.B. Fotomaterialien oder Erklärvideos).

Gruppenpuzzle (auch „Jigsaw“)

Diese kooperative Lernmethode kann für alle Themen angewendet werden, die einen gewissen Komplexitätsgrad aufweisen. Voraussetzung für die Durchführung des Gruppenpuzzles ist, dass sich das zu bearbeitende Thema in mehrere, möglichst gleich große Teilthemen untergliedern lässt.

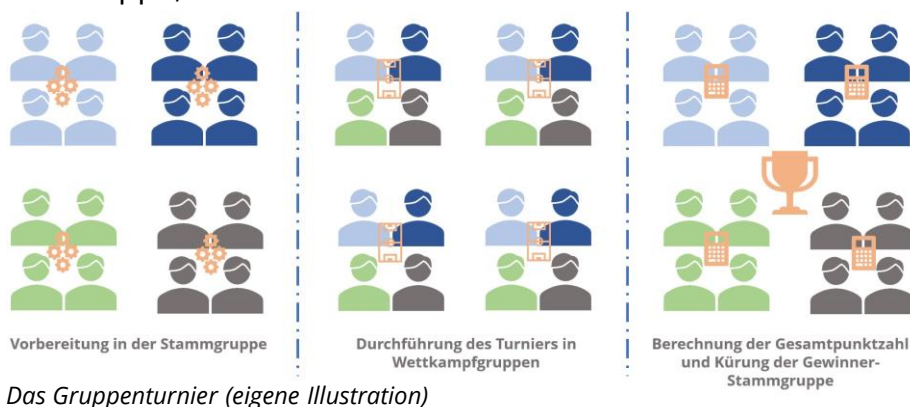
Das Material wird wie Puzzle-Teile an die Mitgliederinnen und Mitglieder der Stammgruppen verteilt, so dass für jeden Teil des Gesamtmaterials eine Expertin- bzw. ein Experte zuständig ist. Alle Studierende, die das gleiche Thema bearbeiten, setzen sich im Anschluss in neuen Gruppen – den Expertengruppen – zusammen. Hier wird das gewählte Thema gemeinsam bearbeitet. Es werden wechselseitig Fragen gestellt, Notizen gemacht und anstehende Probleme gelöst. Nachdem die Arbeit in den Expertengruppen beendet ist, finden sich die Studierenden wieder in ihren Stammgruppen zusammen. Hier wird dann gemeinsam an einer übergeordneten Aufgabenstellung gearbeitet, die auf den Themen der Expertengruppen aufbauen. Die Aufgabe kann nur durch das Zusammenfügen der Einzelteile gelöst werden. Der Erfolg der Gruppenarbeit hängt also von jeder bzw. jedem Lernenden ab (individuelle Verantwortlichkeit). Ein erfolgreiches Arbeiten ist nur möglich, wenn die Gruppenmitglieder zusammenarbeiten und sich aufeinander verlassen können (positive Interdependenz).



Das Gruppenpuzzle (eigene Illustration)

Gruppenturnier

Das Gruppenturnier (auch „Teams-Games-Tournament“) ist eine Methode, die das kooperative Lernen mit Game-based-learning verbindet. Die Methode untergliedert sich in zwei Phasen. (1) Zunächst werden die Studierenden in „Stammgruppen“ eingeteilt und erhalten hier die Aufgabe, sich gemeinsam Lerninhalte anzueignen. Das Ziel ist, dass nach Abschluss dieser Phase möglichst alle Studierende ein umfassendes Wissen zum jeweiligen Thema besitzen. (2) Im Anschluss folgt eine Wettkampfphase. Es werden Wettkampfgruppen mit je einem Mitglied aus jeder Stammgruppe gebildet. In diesen Wettkampfgruppen wird dann der Wettkampf durchgeführt, in dem jede bzw. jeder Teilnehmende das eigene Wissen unter Beweis stellen muss. Die in den Wettkämpfen erzielten Punkte jedes einzelnen Stammgruppenmitglieds werden im Anschluss zu einer Gruppenpunktzahl zusammengerechnet. Es gewinnt die Gruppe, mit der höchsten Punktzahl.



Ausführlicher hierzu siehe: Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreiches unterrichten durch kooperatives Lernen.* Neue Deutsche Schule.

Kooperatives Lernen

Das „Kooperative Lernen“ ist ein Konzept, das darauf abzielt, Partner- und Gruppenarbeiten effektiver zu gestalten, indem häufig auftretenden Problemen entgegengewirkt wird. Durch gezielte Maßnahmen soll sichergestellt werden, dass die Studierenden wirklich zusammenarbeiten und sich auch gegenseitig unterstützen. Den Kern des Konzepts bilden fünf Grundprinzipien: (1) Positive Interdependenz (die Gruppe kann nur dann erfolgreich sein, wenn sich alle beteiligen), (2) Individuelle Verantwortlichkeit (jedes Gruppenmitglied übernimmt Verantwortung), (3) Unterstützende Interaktion (die Gruppenmitglieder ermutigen und unterstützen sich gegenseitig), (4) Soziale Kompetenzen (Kommunikations-, Konflikt- und Kooperationsfähigkeiten sind sowohl eine Bedingung als auch ein (Lern-)Ziel des Kooperativen Lernens), (5) Evaluation (die Gruppenaktivitäten werden formativ und summativ evaluiert, mit dem Ziel, die (zukünftige) Zusammenarbeit zu verbessern). Kooperative Lernmethoden sind in ihrer Gestaltung so angelegt, dass sie diese fünf Merkmale berücksichtigen. Die Grundprinzipien sollten aber auch bei der Aufgabengestaltung mitgedacht werden.

Ausführlicher hierzu siehe z.B.: Johnson, D.W., Johnson & Johnson Holubec, E. (2005). *E Kooperatives Lernen. Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte.* Verlag an der Ruhr.

Mentoring

Beim Mentoring unterstützt eine erfahrene Person (Mentorin bzw. Mentor) eine weniger erfahrene Person (Mentee) bei ihrer beruflichen bzw. persönlichen Entwicklung. Das Mentoring erfolgt bedürfnis- und problemorientiert. Prinzipiell können zwei Formen des Mentorings unterschieden werden:

1. Expertinnen- und Expertenberatung: Die Mentorin bzw. der Mentor unterbreitet Lösungsvorschläge, teilt Informationen und gibt Ratschläge.
2. Prozessberatung: Hier geht es um Hilfe zur Selbsthilfe. Die bzw. der Mentee ist gefordert, selbst einen Lösungsweg zu erarbeiten, die Mentorin bzw. der Mentor unterstützt diesen Prozess (Lernbegleitung und -beratung).

Wie bereits ausgeführt, verfügt die Mentorin bzw. der Mentor klassischerweise über einen Erfahrungsvorsprung („step-ahead-mentor“). Es gibt jedoch vielfältige Mentoring-Varianten. In jüngster Zeit gewinnen z.B. Peer-Mentoring-Formate an Bedeutung, bei denen sich Personen auf der gleichen Stausebene über ihre Erfahrungen austauschen und an ähnlichen Problemen und Herausforderungen gemeinschaftlich arbeiten.

Ausführlicher hierzu siehe: Brück-Hübner, A.; Frei, Ja.; Kopp, M. & Weber-Koppitz, N. (2023). Mit Mentoring Lernbrücken bauen: Ein interdisziplinäres Projekt zur Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte und zur Unterstützung des Übergangs von der Schule in die Hochschule. In: Seminar 4/22 ("Mentorinnen und Mentoren in der Lehrkräfteausbildung qualifizieren"), S. 52-67.

Positionsabfrage

Das Grundprinzip der Positionsabfrage ähnelt dem der „Ampelmethode“ sowie der „Bildbasierten Reflexion“. Anstatt dass sich die Studierenden einer bestimmten Farbe bzw. einem bestimmten Bild zuordnen, gilt es hier, dass sie sich auf einer Positionslinie verorten (siehe Beispiel unten). Im Rahmen von digitalen Lehrveranstaltungen kann die Positionsabfrage auf einem Whiteboard oder Conceptboard durchgeführt werden. In interaktiven Räumen, wie z.B. bei GatherTown, ist es aber auch möglich, dass sich die Studierenden mit ihren Avataren entsprechend im virtuellen Raum positionieren.

The screenshot shows a digital whiteboard interface with the following elements:

- Title:** 3.1. Position game
- Text:** I don't mind if someone shows up much later than scheduled.
- Scale:** A horizontal blue line representing a scale from "absolute disagreement" on the left to "absolute agreement" on the right.
- Handwritten Marks:** The scale is marked with several 'x' symbols and a star symbol, indicating student positions. There are also several blacked-out rectangular areas.
- Footer:** Brück-Hübner, Annika; Intercultural Communication and Reflection | Annika.Brueck-huebner@uni-wuerzburg.de | New seminar session 2 | 2020/2023; Vocabulary corner: Scheduled = geplant/ festgelegt; Page number: 18.

Positionsabfrage – Originalbeispiel aus meinem COIL-Seminar „Virtual International Exchange: Intercultural Communication and Inclusion in Global Educational Contexts“

Think-Pair-Share (auch Ich-Du-Wir)

Die Think-Pair-Share-Methode besteht, wie der Name bereits zeigt, aus drei Schritten: (1) Zunächst wird eine Lern-, Arbeits- oder Reflexionsaufgabe von den Studierenden in Einzelarbeit bearbeitet. (2) Im Anschluss erfolgt dann der Austausch mit einem Peer. Diese Phase kann sich entweder auf einen offenen gemeinsamen Austausch beschränken oder aber auch die Bearbeitung einer neuen, weiterführenden Aufgabe vorsehen. (3) Im Anschluss folgt dann die Plenumsphase. Hier werden die Ergebnisse gemeinsam zusammengetragen, Fragen geklärt und weiterführende Diskussionen geführt.

Aus meiner Sicht eignet sich diese Methode im Rahmen von virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen hervorragend für die Vorbereitung von Diskussionen. Ich habe oft die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden sowohl inhaltlich aber vor allem sprachlich meist eine gewisse Zeit benötigen, um sich aktiv in Diskussionen einzubringen. Mit der Think-Pair-Share-Methode erhalten sie die Möglichkeit, sich zunächst selbst Gedanken zu machen und auch erste Überlegungen anzustellen, wie sie ihre Gedanken in der jeweiligen Sprache ausdrücken können (z.B. besteht hier dann auch die Möglichkeit, Vokabeln zu recherchieren). Es folgt dann der geschützte Austausch mit einem Peer. Hier kann dann – neben dem inhaltlichen Austausch – auch das Sprechen gemeinsam geprobt werden. Diese Vorbereitungsphasen reduzieren meiner Erfahrung nach die Hemmschwelle der Studierenden, sich an den anschließenden Plenumsdiskussionen aktiv zu beteiligen.

Tutorium

Ein Tutorium ist ein (oft freiwilliges) Zusatzangebot zu einer Lehrveranstaltung, welches in der Regel nicht durch die oder den Dozierenden, sondern durch eine studentische Tutorin bzw. einen studentischen Tutor geleitet wird. Das Tutorium kann zum Klären von Fragen, dem gemeinsamen Üben und dem Vertiefen von Inhalten dienen. Je nach Gestaltung des Tutoriums kann es sich hierbei um eine regelmäßige und formalisierte Form des Mentorings handeln.

Wahrheit oder Lüge

Das Spiel „Wahrheit oder Lüge“ kann sowohl dem gegenseitigen Kennenlernen als auch der Wissensüberprüfung (z.B. in Form eines Quiz) dienen. Bei ersterem stellen sich die Studierenden dadurch vor, dass sie z.B. drei kurze Dinge über sich selbst erzählen – zwei dieser Dinge sind „wahr“ und eins ist „gelogen“. Die anderen Studierenden müssen dann gemeinsam entscheiden, welche der Aussagen eine Lüge ist. Im Rahmen der Wissensüberprüfung können z.B. drei verschiedene Aussagen zu einem Fachtext gestellt werden. Hier müssen die Studierenden dann entscheiden, welche dieser Aussagen im Fachtext getätigt werden und welche nicht.