

Karoline SPELSBERG¹ (Essen)

Diversität und Neue Medien als didaktisches Prinzip

Zusammenfassung

Hochschulen sehen sich in ihren Bemühungen um mehr Attraktivität und Internationalität ihres Studien- und Forschungsangebotes geänderten Wertvorstellungen, Lebensstilen und Interessen der Studierenden gegenüber. Zudem spielen mit dem Wandel von der Informations- zur Wissensgesellschaft Informations- und Kommunikationstechnologien in der Hochschullehre eine wachsende Rolle. Diesen Anforderungen müssen Hochschulen gerecht werden. Sie müssen auf den Wandel bzw. auf die Innovationen reagieren und im Rahmen modularisierter Studiengänge neue Lehr-Lernkonzepte entwickeln, die der Neuausrichtung von der Input- zur Outputorientierung sowie dem *Shift from Teaching to Learning* gerecht werden und für die Entfaltung von Kompetenzen Sorge tragen, welche lebenslanges Lernen ermöglichen. Zentral ist, die Studierenden selbst, ihre Vorkenntnisse, Lernstile und Erwartungen, d.h. ihre Diversität in den Mittelpunkt hochschuldidaktischer Bemühungen zu rücken.

Schlüsselwörter

Diversität, E-Learning, lebenslanges Lernen

Diversity and New Media as a Didactical Principle

Abstract

Within their effort to achieve more attractiveness and internationality universities as well as companies have to face a change in moral concepts, lifestyles and interests of their students. As the world is changing from an information- to a knowledge society, information- and communication technologies within the academic context of teaching and learning are starting to play a major role. These requirements have to be fulfilled by universities, bearing the education mandate in mind. As an organisation, they have to react to changes or innovations as well as to develop new concepts of learning and teaching within the framework of modularized courses of studies, which do justice to the reorientation from input- to output orientation, to the *shift from teaching to learning* as well as to the expansion of abilities and capabilities, which enable long life learning. The main aim is to put students with their previous knowledge, their ways of learning and their expectations, which means their diversity, into the centre of academic didactical efforts.

Keywords

Diversity, e-learning, lifelong learning

¹ e-Mail: spelsberg@folkwang-uni.de

1 Internationalisierung der Hochschulen

Im Zuge der wachsenden Internationalisierung des Bildungsstandortes Deutschland ist der Anteil der internationalen Studierenden in den letzten 10 Jahren um 80% gestiegen. Strategische Maßnahmen zur Gewinnung von internationalen Studierenden, einheitliche Studienabschlüsse und die Fokussierung internationaler Kooperationen fördern diese Tendenz.

Steigende Zahlen von internationalen Studierenden stellen Hochschulen jedoch nicht nur vor neue Anforderungen in ihrer Dienstleistungsfähigkeit. Zur Erhöhung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und mit Blick auf die hohe Zahl der Abbrecherquote (vgl. HEUBLEIN et al., 2005) von internationalen Studierenden, bedarf es in Hochschulen der bewussten Anerkennung, Wertschätzung und Nutzung der kulturellen Vielfalt. „Diversity“ und „Managing Diversity“ werden daher zunehmend auch in Hochschulen diskutiert. Internationalisierung und die damit einhergehende Vielfalt der Lernenden bedürfen der Erhöhung der sozialen Kompetenz zum Umgang mit unterschiedlichen Kulturen, Lebensstilen und Verhaltensweisen (vgl. KOALL et al., 2002).

Die zunehmende Pluralität kultureller Lebensmuster und biographischer Hintergründe erfordern daher zum einen verbesserte internationale und interkulturelle Rahmenbedingungen und zum anderen wird im Hinblick auf Pluralisierungs- und Globalisierungsprozesse lebenslanges Lernen zur Grundanforderung der Internationalisierung. Die Realisierung dieser Grundanforderung wirft Fragestellungen bezüglich einer diversitätsgerechteren Gestaltung der Lehr- und Lernkontexte auf. Der kulturelle und biographische Hintergrund spielt bei der Herausbildung des Lernstils der / des Einzelnen eine wesentliche Rolle (vgl. HOFSTEDE, 1986; KAMENTZ & SCHUDNAGIS, 2002; PORTER & GAMORAN, 2002), nimmt Einfluss auf die Erwartungen der Lernenden und wirkt sich somit auf das gesamte Vorgehen während des Lernprozesses und auf den Lernerfolg aus.

2 Verständnis von Diversität

Diversität (englisch: diversity) ist zunächst ein Oberbegriff, unter dem die nach verschiedenen Kriterien definierten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen erfasst werden können, etwa die sozio-kulturelle Herkunft, der ethnolinguistische Hintergrund, Geschlecht und Gender etc. Diversität als Phänomen hat es demzufolge immer schon gegeben und es mag insofern zunächst seltsam anmuten, dass erst seit wenigen Jahrzehnten der Begriff Diversität zur Diskussion gestellt wird. Die spannende Frage für den hochschuldidaktischen Diskurs ist jedoch, wie wir die *Potenziale* der Diversität der Lernenden in Lehr- und Lernprozessen als *Kompetenzen* fördern und nutzen können (vgl. STUBER, 2009). In diesem Sinne bedeutet Diversität, dass die individuellen Ausprägungen der Lernenden im Mittelpunkt hochschuldidaktischer Betrachtungen und Bemühungen stehen.

Zu beobachten ist, dass in der US-amerikanischen Diversityforschung die Ausprägungen bzw. Erscheinungsformen von Diversity im Laufe der letzten zehn Jahre immer weiter gefasst wurden. Der Grad der Verschiedenartigkeit hat sich auf im-

mer mehr Dimensionen bzw. Ausprägungen erweitert (vgl. GARDENSWARTZ & ROWE, 1993).

So existieren zahlreiche Sichtweisen und Auffassungen, welche, je nach Zugang, verschiedene Unterscheidungsmerkmale der Vielfalt aufgreifen. Einige betrachten nur die sogenannten sichtbaren bzw. wahrnehmbaren Unterschiede (auch primäre Dimensionen) von Diversity, die es zu berücksichtigen gilt. Diese sichtbaren Unterschiede wurden explizit eingegrenzt in Rasse und ethnische Herkunft, Geschlecht und Alter (vgl. FINE, 1996, S. 485ff). Diese Sichtweise von Diversity wird in der Literatur auch als traditionelles Verständnis von Diversity bezeichnet (vgl. THOMAS, 1992). Sichtbare bzw. wahrnehmbare Dimensionen sind Charakteristika, welche bis zu einem gewissen Grad sofort ersichtlich sind und stellen Dimensionen dar, die meist für Stereotypisierung und Vorurteilsbildung herangezogen werden. Andere AutorInnen gehen weiter und betrachten auch unsichtbare bzw. kaum wahrnehmbare Unterschiede (auch sekundäre Dimensionen) als relevante und dazugehörige Erscheinungsformen.

Die aktuellste und umfassendste Definition von Diversity beschreibt THOMAS. Er erweitert seine Definition mit dem simplen Terminus „similarities“. Er stellt fest, dass auch Gemeinsamkeiten und einheitliche Werte zu den Ausprägungen von Diversity gehören sollten. Nach THOMAS ist Diversity nicht gleichzusetzen mit Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit, sondern beinhaltet sowohl alle individuellen Unterschiede als auch alle vorhandenen Gemeinsamkeiten. Beide Ausprägungen sollten in Betracht gezogen werden (vgl. auch KRELL, 2008).

„This is a critical distinction. It means that when you making managerial decisions, you no longer have the option of dealing only with the differences or similarities present in the situation; instead you must deal with both simultaneously“ (THOMAS, 1996, S. 5).

Dieses Verständnis von Diversity/Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten – welchem sich die Autorin anschließt – impliziert einmal, dass wir nicht nur über die vertikale, hierarchische Dimension des Unterschieds und der Ungleichheit sprechen. Auch wenn soziale Ungleichheiten, Ungerechtigkeiten und Machtasymmetrien nicht verschwunden sind, wird im theoretischen Diskurs Diversity nicht mehr nur dualistisch, sondern facettenreich, nicht als statisches Phänomen, sondern als dynamischer Prozess analysiert. Die Diskussion führt zweitens zu einer Erweiterung der ursprünglichen Schwerpunkte der multikulturellen und interkulturellen Diskurse um die Konzepte der *citizenship education* (vgl. BANKS, 2004, S. 7).

Diversity – ein komplexes Gefüge von Merkmalen, Faktoren und Fragestellungen – gilt es drittens sowohl in der *fachbezogenen* als auch in der *fachübergreifenden* Hochschuldidaktik zu diskutieren und zu berücksichtigen. Zentral ist es, die jeweiligen Erscheinungsformen und Definitionen von Diversity situativ und kontextbezogen differenziert zu betrachten (vgl. APPEL et al., 1996).

So gilt es in einem ersten Schritt genau zu definieren, welche Erscheinungsformen von Diversity in Lehr- und Lernkontexten relevant sind und welche außer Betracht stehen sollten. So formuliert THOMAS pointiert:

“A failure to specify can lead to a discussion of apples and oranges. Stated differently, in a very fundamental sense, diversity does not automatically mean with respect to race

and gender. When someone says, I am working in diversity issues, I do not know what he or she means unless I inquire about dimensions" (THOMAS 1996, S. 246).

Sich mit Diversity zu beschäftigen, verlangt eine klare Eingrenzung der Thematik. Sich mit der Förderung der Erscheinungsformen von Diversity in Lehr- und Lernkontexten zu beschäftigen, thematisiert demzufolge die Lernenden selbst und verlangt nach neuen Wegen der Wissensvermittlung (vgl. QUEIS, 2002), welche die herkömmlichen Lernmethoden erweiternd, den Prozess des selbsttätigen und lebenslangen Lernens wirkungsvoll unterstützen.

3 Wandel in der Lehr/Lernkultur

Die Forderung nach einer neuen Lehr/Lernkultur, d.h. der Sichtwechsel vom Lehren zum Lernen (*student centred approach*) bedarf nach WILDT (2004):

- einer Veränderung der Lehrendenrolle: von der Zentrierung auf Instruktion hin zum Arrangement von Lernumgebungen,
- einer Förderung von selbsttätigem, aktivem Lernen in der didaktischen Ausgestaltung der Module,
- einer Integration von Forschung im Sinne eines forschenden Habitus vs. bloßer Aneignung positiven Wissens,
- einer Beachtung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte,
- einer Verbindung von Wissenserwerb und Lernstrategien.

Als Ziele und Werte, welche mit diesem *Shift from Teaching to Learning* einher gehen (vgl. WELBERS & GAUS, 2005), nennen DEITERING (1996, S. 156) und SIEBERT (2001, S. 93):

- die Entwicklung zu einem mündigen Menschen,
- Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und Autonomie im Lernen,
- Handlungskompetenz bzw. Selbstständigkeit im Denken und Handeln,
- Lernkompetenz (als Vorbereitung auf ein lebenslanges Lernen),
- soziale Kompetenz (z.B. Kritikfähigkeit- und willigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Solidarität, usw.),
- Selbstvertrauen, Freiheit von Status- und dogmatischem Hierarchiedenken, Selbstbewusstsein und Problemlösefähigkeit.

Ein wesentlicher Verdienst der Schlüsselqualifikationen-Diskussionen (vgl. WILDT, 1997) für lebenslanges Lernen besteht darin, die Aufmerksamkeit von Bildungsplanung und Didaktik auf die Verknüpfung von *eigenverantwortlichem, selbsttätigem Lernen* und *Handlungskompetenz* zu lenken, welche damit auf eine reform- und demokratiepädagogische Tradition zurückgreifen. Bildung als Gegenstand und Ziel einer innovativen Lehr- Lernkultur impliziert das Moment der *Eigenverantwortlichkeit, Selbsttätigkeit* und des *Erfahrens*.

Die Bedeutung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Lernens findet sich schon bei COMENIUS, der die Idee der Bildung des Menschen zu einem zentralen Anliegen seiner Philosophie erhebt. In seinem philosophischen Hauptwerk *Pansophia*

und in seinen zahlreichen didaktischen Studien verfolgt COMENIUS das Ziel, dass allen allseitige Bildung gemäß ihrer geistigen Fähigkeiten zuteil wird, welches sie zu eigenverantwortlichem und sittlichem *Handeln* befähigt (vgl. COMENIUS, 1637/1963). Der Begriff *Handeln* meint bewusstes Handeln, so dass hier die Selbstbestimmung oder die Selbsttätigkeit zentral ist. Das Prinzip der „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ hat bei FICHTE das Sich-Bilden der Persönlichkeit hin zur mündigen Persönlichkeit zum Ziel (FICHTE, 1796/1991, S. 39) und auch bei ROUSSEAU eilen die Selbsttätigkeit und das Erfahren der Belehrung voraus (vgl. ROUSSEAU, 1762/1997, S. 38f; S. 71f.).

Von COMENIUS zur Reformpädagogik des achzehnten Jahrhunderts bis hin zur aktuellen Kompetenzdiskussion – im Kern geht es darum, individuelle Lernbedingungen zu schaffen, welche den Anforderungen ihrer Zeit genügen und zugleich Lernen und Handeln sinnvoll verknüpfen.

Eine lerner- und handlungsorientierte Didaktik zeichnet sich demnach durch die Kriterien der Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit, *Kontinuität* und *Interaktion* aus, welche die Grundeinheiten von DEWEYs „experience“-Begriffes bilden und sich deutlich von LOCKEs klassischem Erfahrungsbegriff des philosophischen Empirismus unterscheiden (DEWEY, MW 9, S. 146ff; LOCKE, 1689/2000). DEWEY betont hier vor allem die Gleichzeitigkeit des aktiven und passiven „experience“, den grundlegend *interaktiven Erlebenszusammenhang* und weist auf die notwendige enge Verbindung von Theorie und Praxis. Erst durch eigene Erfahrungen und Handlungen sowie durch Partizipation und Teilhabe an gemeinsam mit Anderen durchgeführten Aktivitäten können Lernende zu einer selbsttätigen und selbstbestimmten Entwicklung ihres Lernens gelangen und auf der Ebene des „reflective experience“ mögliche Handlungskonsequenzen reflektieren und neue Bedeutungen von Verhaltensweisen, Objekten und Erfahrungen konstruieren.

In solchen didaktischen Handlungsprozessen mit Anderen, in denen Lernende Erscheinungsformen der Diversität erfahren, entstehen mit DEWEY „habits“ (DEWEY, MW 15, S. 65ff), welche für das menschliche Verhalten von primärer Relevanz sind. „Habits“ können als kulturell geformte Verhaltensweisen aufgefasst werden, die den Menschen in die Lage versetzen, Handlungsfähigkeit gerade auch angesichts neuer und ungewohnter Situationen zu bewahren. Neben den Konzepten „impulse“ und „intelligence“, welche nach DEWEY die menschliche Natur und sein Verhalten bestimmen, besteht für DEWEY die zentrale Herausforderung darin, „habits“ in einem Prozess des lebenslangen Lernens immer wieder zu erweitern und flexibel zu halten.

Wenn wir Lernen nicht auf eine inhaltsbezogene Wissensaneignung begrenzen wollen, sondern im Vollzug von Handlungen in Kontexten mit Anderen situieren, bedeutet dies zugleich, die Diversität der Lernenden umfassend in alle Lernvorgänge einzubeziehen. Die Lernenden haben heute zum einen aufgrund der Binnenmigration, internationalen Migration und Mobilität im Rahmen von Austauschsemestern fast nirgendwo die gleiche geographische Herkunft, weisen eine Pluralität hinsichtlich ihrer Berufs- und Bildungsbiografie auf und auch die sozio-kulturelle Diversität ist sowohl Folge als auch zentrales Gestaltungselement der Bildungsexpansion. Zum anderen sind Bildungsinhalte dank Impulsen internationaler Organisationen immer weniger monokulturell und national und auch die Mehr-

sprachigkeit gewinnt kontinuierlich an Bedeutung. Das homogene, national und monokulturell verortete Menschenbild ist ein in einem scheinbar monokulturellen Umfeld entwickeltes mentales Konstrukt, welches immer mehr vor dem Hintergrund der Internationalisierung und Globalisierung dem vom Phänomen der Diversität geprägten Menschenbild weicht.

Angesichts dieser Entwicklungen rückt eine Diversitäts-Kompetenz (*doing diversity*) in den Blickpunkt hochschuldidaktischer Forschung und wird zum unverzichtbaren Bestandteil der Kompetenzen als eine *Handlungskompetenz* sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden.

Die Internationalisierung der Hochschulen und der damit einhergehende Wandel der Lehr- und Lernkultur verabschiedet im reform- und demokratiepädagogischen Gewand die Vorstellung einer vermeintlich lernerhomogenen Gruppe, sucht den Herausforderungen in einer komplexen Wissensgesellschaft zu entsprechen und Lernprozesse zu ermöglichen, welche der Vielfalt und Veränderlichkeit der menschlichen „experience“ gerecht werden.

4 Diversität und E-Learning

Angesichts des *Shift from Teaching to Learning* gilt es, Lehr- und Lerninhalte neu zu gestalten und die Studierenden selbst in den Mittelpunkt hochschuldidaktischer Bemühungen zu rücken. Eine diversitätssensible Zielgruppendifferenzierung in Lehr- und Lernsettings fördert eine diskriminierungsfreie Lernkultur und partizipative Teilhabe am Wissensbildungsprozess und fordert die Berücksichtigung diverser Lernstile, Erfahrungen und Lernmethoden.²

E-Learning³ ermöglicht eine stärkere Individualisierung der Lernprozesse, eine Interaktivität⁴ seitens der Lernenden sowie eine Vielfalt an Informations-, Kommunikations-, Kooperations- und Kollaborationsmöglichkeiten. Die Individualisierung ist vor allem durch eine stärkere Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Lernziele gekennzeichnet (vgl. KERRES, 2001; SCHULMEISTER, 2004).

Aktuelle Erkenntnisse zur Nutzung neuer Medien in Lehr- und Lernsituationen zeigen, dass – basierend auf einer mediendidaktischen Konzeption – mediengestützte Lernumgebungen eine Zielgruppendifferenzierung ermöglichen und somit eine partizipative Teilhabe am und im Wissensbildungsprozess fördern (vgl. JAHNKE & MATTICK, 2008).

² Frau Bettina Jorzik und Frau Stefanie Melters danke ich für zahlreiche anregende und kritische Diskussionen.

³ Mit KERRES wird hier E-Learning als Oberbegriff für alle Varianten internetbasierter Lehr- und Lernangebote aufgefasst (KERRES 2001, S.14).

⁴ Interaktivität gilt als die wesentliche Mehrwert schaffende Eigenschaft von multimedialen Lernprogrammen. Mit KERRES (2001) soll hier jedoch auf die Einschränkung der Interaktion bei computergestützten Lernprogrammen im Vergleich zu dialogischen Formen im personalen Unterricht hingewiesen werden (KERRES, 2001, S. 100).

Zur diversitätsorientierten Förderung der partizipativen Teilhabe am Wissensbildungsprozess, d.h. der Wissenspräsentation, Wissensnutzung, Wissenskommunikation und Wissensgenerierung in hybriden Lernarrangements ist es jedoch von zentraler Bedeutung, über Kenntnisse im Hinblick auf *die Art der Teilnahme der Lernenden* zu verfügen. Wie repräsentieren Lernende Wissen und ist der Einsatz neuer Medien mit einer qualitativ hochwertigeren Repräsentation verbunden? Wie nutzen sie sowohl öffentlich zugängliche Informationen und / oder persönliche Erfahrungen? Wie gelangen sie zu neuen Erkenntnissen und vor allem, wie kommunizieren und teilen sie sowohl Informationen als auch persönliche Erfahrungen?

Hervorzuheben ist hinsichtlich dieser zentralen Fragestellungen für eine diversitätsorientierte Ausgestaltung von Lehr- und Lernsettings im deutschsprachigen Raum die Untersuchung hochschulischer Lernprozesse von CARELL (2006). Für die Untersuchung war die Frage zentral, *wie* in Gruppen selbstgesteuert gelernt wird und *wie* die Partizipation mit der Selbststeuerung zusammenhängt. Die Zielsetzung der Analyse lautet, „auf einer *grundlagenorientierten Ebene* das Partizipationsverhalten und die Selbststeuerung der Gruppen beim webbasierten kollaborativen Lernen detailliert zu beschreiben, zu analysieren und Zusammenhänge herauszuarbeiten“ (CARELL, 2006, S. 16, *kursive* Hervorhebung durch die Verfasserin).

Im Feld des computerunterstützten kollaborativen Lernens (CSCL) wird untersucht, wie Personen in webbasierten Lernprozessen neben individuellen Lernphasen gemeinsam lernen. In der Untersuchung von CARELL wird zum einen deutlich, welche Komplexität sich hinter dieser einfachen Aussage verbirgt und zum anderen werden Möglichkeiten für eine diversitätsorientierte Ausgestaltung von Lernszenarien aufgezeigt.

Unter Bezug auf die Forschungsergebnisse im CSCL-Kontext, einer Abgrenzung vom Begriff „kooperatives Lernen“, der Charakterisierung von CSCL als Lernen in sozio-technischen Systemen und der Analyse der Selbststeuerung aus einer Prozess- und Kompetenzperspektive analysiert CARELL in ihrem Untersuchungssetting die quantitative und qualitative Partizipation der Lernenden in einem Online-Seminar. Dieses Online-Seminar besteht aus zwanzig TeilnehmerInnen, wird bis auf eine real-präsente Auftaktveranstaltung online durchgeführt und regt weitgehend selbstorganisiertes Lernen an, gemäß dem Credo: weg von einer eindimensionalen Rolle der Lehrperson, hin zum kollaborativen und moderierenden Lernen!

Die quantitative Partizipation wurde mittels Logdaten-Analysen und die qualitative Partizipation anhand der Chatkommunikation in den Gruppen analysiert. Ausgehend von der Analyse der Kontinuität, der Eingebundenheit der Studierenden in die kommunikativen Prozesse sowie der Art ihrer Beiträge mittels einer Interaktionsanalyse, unterscheidet und definiert CARELL Rollen, welche während der Gruppeninteraktion in der Gruppe entstanden sind (vgl. CARELL, 2006, S. 207ff.). Darüber hinaus überprüft sie die Rollenzuweisungen anhand von Online-Interviews, in denen die Studierenden sowohl ihre Selbst- als auch Fremdwahrnehmung reflektierten.

Die Identifizierung zentraler Rollen seitens CARELL ermöglicht einen neuen Ansatz zur Beschreibung der qualitativen Teilnahme im CSCL und betont für die Ausgestaltung von Lernumgebungen die Bedeutung der *sozialen Interaktion* zwischen

Lernenden. Die Qualität der Teilnahme ist für den gemeinsamen Lernprozess von Relevanz, welche wiederum eine notwendige Voraussetzung für ein selbstgesteuertes Lernen in der Gruppe ist.

Indem CARELL die quantitativen Partizipationsmuster und die Funktionsrollen zu den allgemeinen Lernstrategien in Beziehung setzt, zeigt sie, dass sich Selbststeuerung und Partizipation in der Gruppeninteraktion entwickeln, d.h. der Gruppe als Ganzes ein Lernpotenzial zugeschrieben wird. Diese erzielten Ergebnisse lassen der Interaktion beim Lernen eine weit reichende Perspektive zukommen, die in der Ausgestaltung von Lernumgebungen eingelöst werden müssen. Mit Blick auf das folgende Praxisbeispiel erfahren die Ergebnisse und weiterführenden Thesen von CARELL hinsichtlich der Partizipation und Selbststeuerung auf der individuellen Ebene und auf der Ebene der Lerngruppen eine besondere Beachtung.

5 Diversität und E-Learning: ein Praxisbeispiel

Das Hochschulsystem in Deutschland hat in den vergangenen Jahren tief greifende Veränderungen erfahren, welche auch Kunst- und Musikhochschulen vor erhebliche Herausforderungen stellen.

Gesellschaftliche Veränderungen, wie etwa Internationalisierung und Migration oder der demografische Wandel, verändern das Umfeld der Kunst- und Musikhochschulen, und dies in einer Weise, die es nahe legt, auch über den eigenen Status und die Besonderheiten, welche sie von anderen universitären Einrichtungen unterscheidet, nachzudenken. Der aktuelle Umbruch des Hochschulwesens, sei es der steigende Anteil von ausländischen Studierenden, die prognostizierte Altersneuverteilung in der Bevölkerung und die Neuordnung familiärer Verhältnisse, betrifft auch die grundlegendere Frage nach den Zielgruppen, die Kunst- und Musikhochschulen adressieren sollen bzw. werden und den daraus resultierenden Konsequenzen für die inhaltliche, methodische und organisatorische Ausgestaltung von Studienangeboten.

Wie lässt sich nun E-Learning vor diesem Hintergrund für eine diversitätsorientierte Lehre an der Folkwang Universität der Künste nutzen?

In der Stabsstelle Studium und Internationales der Folkwang Universität der Künste haben wir im Rahmen der diesjährigen PROFIN-Ausschreibung des DAAD „zur Förderung der Integration ausländischer Studierender“ ein webbasiertes kollaboratives Lehr/Lern-Modellkonzept für ein *Interkulturelles Mentoring* erarbeitet, welches sich an StudienanfängerInnen aller Fakultäten – Musik, Theater, Tanz, Gestaltung und Wissenschaft – richtet. Aktuelle Ergebnisse der Diversity-, Kultur- und E-Learningforschung wurden in der Konzeption bedacht und können nach erfolgreichem Drittmittelantrag nun auch in der Umsetzung berücksichtigt werden. Das Förderprogramm wurde für zwei Jahre (2010-2012) bewilligt und wird kontinuierlich empirisch begleitet und ausgewertet.

Das *Interkulturelle Mentoring* ist eine Antwort auf den von Studierenden in Beratungsgesprächen und Seminaren geäußerten starken Wunsch nach mehr persön-

licher Betreuung und Orientierung im Studium. Das Programm *Interkulturelles Mentoring*⁵ hat zum Ziel, ausländische Studierende schon vor Studienbeginn auf ihren Studienalltag sowohl fachlich, sprachlich als auch soziokulturell vorzubereiten und sieht einen zweigeteilten Lernweg für die StudienanfängerInnen vor. Zunächst erfahren die Studierenden in einer dreimonatigen Online-Lernphase in der hochschuleigenen E-Learning-Plattform eine erste (fach-)sprachliche Orientierung und interkulturelle Sensibilisierung. Hier werden sie online von DozentInnen unterrichtet und zudem von muttersprachlichen und deutschen JuniormentorInnen betreut.

Nach Ankunft in Deutschland nehmen die Studierenden in Blended-Learning Lernszenarien weiter an Sprachkursen teil und lernen hier auch ihre DozentInnen face-to-face kennen. Die Sprachkurse und ein Sprachtandem werden zudem von einem interkulturellen Veranstaltungsprogramm begleitet, welches sowohl ausländischen als auch deutschen Studierenden die Chance geben soll, sich interkulturelles Handlungs- und Orientierungswissen gemeinsam anzueignen (*doing diversity*) und somit auch die Auflösung von Intergruppenbeziehungen unterstützen soll.

Die Teilnahme seitens der StudienanfängerInnen ist freiwillig. Es werden keine ECTS-Punkte angerechnet. Die aktive Betreuung seitens der JuniormentorInnen wird mit zwei ECTS honoriert und zudem im Diploma Supplement ausgewiesen.

5.1 Inhaltlich-didaktische Konzeption der Online-Seminare

Die drei studienvorbereitenden Online-Seminare im Rahmen des *Interkulturellen Mentorings* werden ausschließlich online durchgeführt und sollen weitgehend *selbsttätiges* Lernen anregen, das heißt Momente der *Eigenverantwortlichkeit* und des *Erfahrens* ermöglichen.

Die Kurse richten sich an ausländische StudienanfängerInnen aus allen Fachbereichen und sind theoretisch einem integrativen Bildungsverständnis verpflichtet (vgl. BOURDIEU, 1987). Webbasiertes kooperatives, kollaboratives und selbsttätiges Lernen mag für manche ausländische Lernende jedoch ungewohnt sein und ihren persönlichen Lernerfahrungen und Lernstrategien widersprechen, denn, so CARELL, „[s]elbstgesteuertes Lernen kann nicht alleine als eine Kompetenz oder Eigenschaft einer Person verstanden werden, sondern ist immer auch Ausdruck eines spezifischen Kontextes, in den es eingebettet ist“ (CARELL, 2006, S. 45).

Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen bezüglich einer kultur- bzw. diversitätsorientierten Gestaltung von Lernsituationen für eine internationale Zielgruppe (vgl. KAMENTZ & SCHUDNAGIS, 2002) aus der Sicht des pädagogischen Pragmatismus. Es müssen Lernsituationen geschaffen werden, welche die Studierenden motivieren, sich mit dem Lernangebot auseinanderzusetzen (KERRES & WITT, 2004). Dies macht es erforderlich, Lernangebote *kompetenz-* und nicht defizitorientiert bereitzustellen und in Bezug auf Anerkennungsfragen die Lernerfahrungen und die Erfahrungswelt der Teilnehmenden zu berücksichtigen, sicht-

⁵ <http://www.folkwang-uni.de/home/hochschule/organisation/studium-internationales/internationales-mentoring>

bar werden zu lassen und zu fördern. Diese Kompetenzorientierung gilt es auch bezogen auf lebenslanges Lernen verstärkt mitzudenken.

Zur Realisierung der netzbasierten Lernprozesse werden die Lernumgebungen Adobe Connect und moodle eingesetzt.

Im Online-Seminar auf dem Sprachniveau A1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)⁶ finden sich 15 Studierende – sieben Studienanfängerinnen (w) und acht Studienanfänger (m) aus zwölf Ländern in dem Studiengang Musik.⁷ Im Online-Seminar auf dem Sprachniveau A2 gemäß GER finden sich 21 Studierende – sieben Studienanfängerinnen (w) und 14 Studienanfänger (m) aus sechs Ländern⁸ im Studiengang Musik. Am Online-Seminar auf dem Sprachniveau B1 gemäß GER nehmen 13 Studierende teil – neun Studienanfängerinnen (w) und vier Studienanfänger (m) aus sechs Ländern in den Studiengängen Musik, Musikwissenschaft und Design.⁹

In den Online-Seminaren sollen sowohl 50 SWS handlungsorientierte Lerneinheiten Deutsch als Fremdsprache und 50 SWS handlungsorientierte Lerneinheiten Interkulturelle Sensibilisierung in einer Kursplattform vermittelt werden. Die Lehrenden sollen in der Rolle eines Coaches fungieren und Lernprozesse weitgehend begleiten (vgl. EULER, 2001). Im Hinblick auf die diversen Lernstile kann die bevorzugte Sozialform in der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden jedoch divergieren, so dass die Lehrenden eine flexible Haltung einnehmen müssen. „At times the teacher may be a guide on the side...at times a sage on the stage...-or, at other times, something in between in the role of an active moderator“ (GARRISON & ANDERSON, 2003, S. 81).

Zudem wird jeder Online-Kurs von wissenschaftlichen Hilfskräften sowie von jeweils muttersprachlichen und deutschen JuniormentorInnen betreut. Zentral für das Lehr- und Lernkonzept ist die Einbindung der StudienanfängerInnen und JuniormentorInnen in eine Form des Lernens, die als Peer-Learning (vgl. JOHNSON et al., 1993) beschrieben werden kann. In der Zusammenarbeit soll Lernmaterial mit Bezug auf die jetzige und zukünftige Lebenswelt der Studierenden entwickelt werden, der aktuelle Wissens- und Erfahrungsstand sichtbar gemacht und die potenziellen Möglichkeiten im Austausch mit den kompetenteren Lernenden, den JuniormentorInnen, aufgezeigt werden.

⁶ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm>

⁷ Armenien (1 m), Aserbajdschan (1 w), Brasilien (1 m), Bulgarien (1 w), Chile (1 w), Italien (1 m), Portugal (1 m), Rumänien (1 m), Serbien (1 w, 1 m), Südkorea (3 w), Tadschikistan (1 m), VRC (1 m). Zur diversitätsorientierten Ausgestaltung der Online-Kurse sind diese Fakultätsinformationen zentral. Für die zeitnahe Zusammenführung der Daten (Ergebnisse aus den Einstufungstests Deutsch als Fremdsprache im Mai 2010 und den Resultaten der bestandenen künstlerischen Eignungsprüfung des Zentralen Prüfungsausschusses) danke ich Frau Mercè Mayor ganz herzlich.

⁸ Armenien (1 m), Bulgarien (1 m), Georgien (1 m), Italien (1 w), Südkorea (6 w, 8 m), VRC (3 m).

⁹ Belgien (1 w), Japan (1 m), Kasachstan (1 m), Südkorea (5 w, 2 m), Ukraine (1 w), VRC (2 w).

Durch die Interaktion in der Gruppe und durch die Betreuung seitens der JuniormentorInnen sollen die Lernpotenziale der Gruppe als Ganzes erfahren und somit die Bildung einer „Community of Inquiry“ (vgl. WITT, 2005) gefördert werden. Dazu werden den JuniormentorInnen verschiedene Rollen zugewiesen, welche sich an dem „split role model“ des weiterbildenden Online-Studienprogramms Educational Media der Universität Duisburg-Essen orientieren (vgl. NÜBEL & KERRES, 2004). Gemäß ihrer Rollenzuweisung beraten die JuniormentorInnen die StudienanfängerInnen vorbereitend hinsichtlich der Studienorganisation, stehen für technische Fragen hinsichtlich der Nutzung der Lernumgebung zur Verfügung, begleiten als FachtutorIn die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten Deutsch als Fremdsprache und Interkulturalität oder betreuen als LerngruppentutorInnen die jeweiligen Arbeitsgruppen.

Die Betreuung und das gemeinschaftliche Lernen sollen zudem das Risiko des Seminarabbruchs reduzieren und dem Wunsch nach Orientierung seitens der StudienanfängerInnen Rechnung tragen. In ihrer Rolle als JuniormentorInnen tragen sie als Gruppe dazu bei, Kommunikations- und Verständigungsbarrieren abzubauen und die StudienanfängerInnen gezielt zu befähigen, Fragen offen zu artikulieren und sich bei der Problemlösung zu unterstützen. Die wissenschaftlichen Hilfskräfte unterstützen die JuniormentorInnen in ihren verschiedenen Rollen und laden regelmäßig zu Mentorentreffen ein, die dem Austausch von Erfahrungen und der Diskussion von Handlungsstrategien dienen.

Ziel ist es, verbundenes Wissen in sozialen Interaktionen mit zukünftigen KommilitonInnen und Studierenden höherer Semester (JuniormentorInnen) zu fördern und die Entstehung von Lernpartnerschaften bereits studienvorbereitend zu ermöglichen. Über die Lerninhalte Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Sensibilisierung hinaus kann so gemeinsam eine Diversity-Kompetenz entwickelt werden. Das *Interkulturelle Mentoring* zielt damit – wenn auch in kleinen Schritten – auf eine Veränderung der Fachkulturen, der Lehr- und Lernkulturen und auf die Vermittlung von Diversity-Kompetenz sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden.

Zur Vorbereitung und Durchführung der multikulturellen Online-Seminare sollen folgende Empfehlungen mit Kurzbeschreibungen aus Sicht des pädagogischen Pragmatismus und in Anlehnung an Untersuchungen von HOFSTEDE (1986) zu Kulturdimensionen sowie an Ergebnissen auf dem Gebiet der interkulturellen Kommunikationsforschung (vgl. TROMPENAARS, 1993; HALL & HALL, 1990) für die Auswirkungen der Dimension *Kultur* in internationalen Lehr- und Lernsituationen sensibilisieren und hinsichtlich ihrer (medien-) didaktischen Relevanz für das Lernsetting reflektiert werden.

5.1.1 Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase ist es zentral, die technischen Vorkenntnisse und Zugangsmöglichkeiten zu Computern und Internet zu klären, ein Kennenlernen zu organisieren, Einsicht in die verschiedenen Wissenshintergründe zu erhalten und die Lernziele und Taktung des Online-Seminars vorzustellen.

Die JuniormentorInnen sind dazu vorbereitend im Rahmen der künstlerischen Eignungsprüfungen und Einstufungstests Deutsch als Fremdsprache im Mai diesen Jahres in einen persönlichen Kontakt mit den StudienbewerberInnen getreten und haben

hier, face-to-face, die Zugangsmöglichkeiten zu Computern und zum Internet geklärt. In einem zweiten Schritt wurden anhand der Zusammenführung der Ergebnisse aus dem Einstufungstests Deutsch als Fremdsprache und des Zentralen Prüfungsausschusses die an der Folkwang Universität der Künste aufgenommenen Studierenden ihrem Online-Kurs zugewiesen. Die JuniormentorInnen sind via E-Mail mit den StudienanfängerInnen in Kontakt getreten und haben ihnen via E-Mail und / oder skype geholfen, sich auf der E-Learningplattform einzuloggen. Das erste online Kennenlernen fand mittels skype videounterstützt in Foren statt.

Foren eignen sich aufgrund ihrer Eigenschaften für Vorstellungsrunden, da hier viele Meinungen und somit der Einblick in die verschiedenen Wissenshintergründe sowie die Vorstellung der Lernschwerpunkte und -ziele möglich ist (vgl. BREMER, 2003). Weiter wurde die Taktung des Seminars – im Hinblick auf Zeitkontingent, Lebenszusammenhang, verschiedenen Zeitzonen und Lernzeiten – festgelegt (vgl. CARELL, 2006, S. 246). Alle TeilnehmerInnen können zudem im Hinblick auf die Förderung der Kooperations- und Kollaborationsprozesse auch Dokumente zur gemeinsamen Nutzung ablegen. Anhand einiger praktischer Übungen wurden die Funktionen des erweiterten Dokumentenmanagements eingeführt.

5.1.2 Durchführungsphase

In der Durchführungsphase gilt es, in den Online-Kursen die Diversität in Lernprozessen sichtbar zu machen und selbsttätiges und kollaboratives Lernen zu fördern. Zentral ist dabei, dass die Studierenden den definierten Lernraum akzeptieren (vgl. CARELL, 2006, S. 257) und hier alle notwendigen Informationen finden. Dies kann dadurch geschehen, dass eine zentrale Kommunikationsstruktur sowohl synchron als auch asynchron ermöglicht wird (vgl. CARELL, 2006, S. 258), zur tieferen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ein und dasselbe Wissen unterschiedlich aufbereitet wird und auf der Inhaltsebene unterschiedliche Aufgabentypen mit mehreren Lösungswegen und möglichen Ergebnissen angeboten werden (vgl. CARELL, 2006, S. 258).

Diese diversitätsorientierte Ausgestaltung der Lernmaterialien führt dazu, dass sie für die Lernenden von unmittelbarer Relevanz für ihre Lebenswirklichkeit sind (vgl. DEWEY, 1938/1997), regt die aktive und tiefenorientierte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten an und wirkt sich höchstwahrscheinlich positiv auf das Teilnahmeverhalten der Lernenden aus (vgl. CARELL, 2006, S. 245). Weiter sollten zur tiefenorientierten Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und zur Förderung von verbundenem Wissen die Lernprozesse in der Gruppe geplant werden und auch deren Reflexion erfolgen (vgl. CARELL, S. 259f.).

Die Reflexion der eigenen und gemeinsamen Lernprozesse kann zudem, neben der aktiven Teilnahme, Rollenpotenziale in der Gruppe sichtbar werden lassen (vgl. CARELL, 2006, S. 251) und zur Identifikation potenzieller AbbrecherInnen aufgrund intellektueller Unterforderung frühzeitig beitragen (vgl. CARELL, 2006, S. 253). Die implizite Rollenübernahme in der Gruppe sollte gefördert und möglichen AbbrecherInnen weiterführendes tiefenorientiertes Lernmaterial zur Verfügung gestellt werden. Den hier aufgezeigten weiterführenden Thesen von CARELL ist der Diversitäts-Aspekt eingeschrieben. Eine hochschuldidaktische Ausgestaltung von Lernarrangements muss sich an Bedürfnissen, Vorkenntnissen und Potenzialen der

Studierenden orientieren, um sie an einem partizipativen Wissensprozess aktiv teilhaben zu lassen. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Herausforderungen und Lösungswege für das Online-Lernen in multikulturellen Gruppen anhand ausgewählter Kulturdimensionen exemplarisch analysiert.

5.1.3 Die Kulturdimensionen Individualismus / Kollektivismus im Lehr/Lernkontext

Im Hinblick auf die Dimensionen Individualismus / Kollektivismus (vgl. HOFSTEDE, 1986, S. 312) tendieren Lernende aus einer individualistisch orientierten Kultur dazu, den Lernprozess aktiv zu gestalten und Eigeninitiativen zu ergreifen, wohingegen Lernende aus kollektivistisch orientierten Kulturen in der Anfangsphase womöglich vordefinierte Lernpfade erwarten und benötigen. Die Freiheitsgrade der Lernenden in der Ausgestaltung ihrer Lernprozesse sollten daher kultursensibel reflektiert und berücksichtigt werden.

Inhaltlich erwarten Lernende aus individualistisch geprägten Kulturen gegebenenfalls auch, integrativ Lern- und Problemlösungsstrategien kennen zu lernen, beispielsweise durch das selbsttätige Erarbeiten von Problemlösungen oder Freitextaufgaben. Lernenden aus kollektivistisch geprägten Kulturen könnten zum Erkunden von Problemsituationen und Lösungsräumen interaktive Applets bereitgestellt werden. Zentral ist es, das Erarbeiten von Problemlösungen durch Interaktionsprozesse in der Gruppe zu ermöglichen und in der Rekonstruktion erfahrbar werden zu lassen.

Zudem lässt die Rekonstruktion die Diversität der Lösungswege und Potenziale der Gruppe sichtbar werden. Hier sollten seitens der Lehrenden sowohl innovative Problemlösungen als auch solche, welche ein grundlegendes Verständnis komplexer Zusammenhänge voraussetzen, eine Wertschätzung erfahren. Das Feedback (Rückmeldung) ist ebenfalls kultursensibel zu reflektieren. Einerseits mag ein konstruktiv-kritisches Feedback als Lernhilfe betrachtet werden, und andererseits kann dies ein negatives Gefühl, im Sinne eines Gesichtsverlustes, bei den Lernenden hervorrufen.

Zudem fehlen in rein virtuellen Lern- und Kommunikationsprozessen klassische Feedbackmechanismen, wie sie in Face-to-face-Situationen möglich sind (vgl. GRUNE & WITT, 2004). Sie erfolgen online und in der Regel meist textbasiert, verlaufen dadurch verlangsamt und sind durch das Fehlen non-verbaler Kommunikationsweisen ausdrucksärmer (vgl. DÖRING, 2003). Kultursensible virtuelle Kommunikation stellt daher Lehrende vor eine besonders hohe Herausforderung. Sie bedarf einer erhöhten Rückkopplung, um ein gemeinsames Verständnis aufzubauen.

Hinsichtlich des Diskussionsverhaltens könnten Lernende aus kollektivistisch orientierten Kulturen die direkte Auseinandersetzung vermeiden, wohingegen Lernende aus individualistisch orientierten Kulturen Wert auf eine offene Auseinandersetzung legen. Um die möglichen verschiedenen Diskussionsstile sichtbar werden zu lassen, sollten unterschiedliche Diskussionsformen ermöglicht und angeregt werden.

Zum einen könnte zu einem vorbereiteten Thema eine Pro-Kontraddiskussion in einer Chatsequenz durchgeführt werden. Da die Forderung nach einer klaren Stellungnahme möglicherweise für manche TeilnehmerInnen ungewohnt ist, könn-

ten punktuell ExpertInnen eingebunden werden. Diese genießen in manchen Kulturkreisen eine besonders hohe Anerkennung und könnten zu einer regen Teilnahme motivieren. Die Teilnahme der ExpertInnen sollte jedoch in bestimmten Zeitfenstern, Räumen oder Phasen stattfinden, damit die TeilnehmerInnen auch unter sich diskutieren können. Die automatisch mitprotokollierten Beiträge könnten dann, eventuell unter einer veränderten Fragestellung, in ein Forum übertragen und dort weiterbearbeitet werden.

Zum anderen kann zur Förderung eines offenen Gedankenaustausches sowie kreativer Gruppenprozesse ein Brainstorming durchgeführt werden. Hier sollten keine wohlbedachten Argumente, sondern Assoziationen, Ideen und Gedanken gesammelt werden. Diese Beiträge sollten in der Brainstorming-Phase auch nicht bewertet oder gewichtet werden. Auch die Bereitschaft zur Veröffentlichung persönlicher Daten kann divergieren. Daher sollten für Gruppenarbeitsprozesse geschlossene virtuelle Räume eingestellt und den Studierenden versichert werden, dass ihre netzbasierten Diskussionsprozesse nicht öffentlich zugänglich sind (vgl. BREMER, 2003).

Eine erste Annäherung hinsichtlich der Bedeutung und Auswirkungen der Dimensionen Individualismus und Kollektivismus im Lehr- und Lernkontext verdeutlicht bereits die Komplexität der Thematik und aus eben diesem Grunde besteht die Gefahr, Tendenzen zur Komplexitätsreduzierung zu stereotypisieren. Zur Vermeidung von Stereotypen und zur Rekonstruktion der Erfahrungen kann es daher sinnvoll sein, die Reflexion der Lernprozesse und Schwierigkeiten anhand eines kooperativen Lerntagebuchs anzuregen (vgl. PHAN TAN et al., 2009).

Ein kooperativ geführtes Lerntagebuch ermöglicht den Studierenden ihre individuellen Lernprozesse in der Gruppe auszutauschen, hier auf ähnliche Fragen und Probleme zu stoßen und sich somit in der Gruppe bei der Problemlösung zu unterstützen. Das kooperative Lerntagebuch könnte in einem dafür eingerichteten Forum durchgeführt werden und als metakognitive Strategie die Reflexion in der Gruppe fördern (vgl. CARELL, 2006, S. 260).

Mögliche Leitfragen zur Selbstreflexion sollten die Ebene der inhaltlichen Reflexion und die Ebene der Reflexion über das eigene Lernen berücksichtigen. Die inhaltliche Reflexion sollte auf bereits gemachte Erfahrungen und bestehendes Wissen rekurrieren und / oder auf zukünftige Situationen bezogen werden. Die Ebene der Reflexion über das eigene Lernen sollte zur Formulierung von Irritationsmomenten und neuen Ansichten anregen (vgl. DEWEY, 1910/1997; DEWEY, 1938/1955).

Das kooperative Lerntagebuch hat zudem auch für die Lehrenden einen erheblichen Mehrwert. Sie können hier erfahren, ob die Lerninhalte für die Lernenden von Bedeutung sind oder abstrakt geblieben sind. Zudem ermöglicht die Explikation von Gedanken beim Schreiben auch eine Einsicht in die Lernstrategien. Lehrende erfahren hier, *wie* die Studierenden lernen und können die Diversität der Lernenden somit sukzessiv bei der didaktischen Ausgestaltung der Aufgabentypen, Lernmaterialien und Diskussionsforen berücksichtigen und fördern.¹⁰

¹⁰ Das kooperative Lerntagebuch kann in diesen Online-Seminaren erst ab der Kompetenzstufe A2 durchgeführt werden.

5.1.4 Die Kulturdimension Unsicherheitsvermeidung im Lehr/Lernkontext

Im Hinblick auf die Dimension Unsicherheitsvermeidung (vgl. HOFSTEDÉ, 1986, S. 314) kann eine schwache Unsicherheitsvermeidung dazu führen, dass Lernende eine komplexe Auswahlmöglichkeit und, damit einhergehend, eine hohe Navigationsfreiheit wünschen (vgl. RÖLL, 2003). Zur Berücksichtigung einer starken Unsicherheitsvermeidung der Lernenden sollten die Menüstrukturen jedoch übersichtlich und möglicherweise eine Einführung zum System oder dem Portal der Präsentation der Lerninhalte vorgeschaltet sein, zum Beispiel als Demo-Video.

Weiter kann eine starke Unsicherheitsvermeidung auch zu einer skeptischen Haltung gegenüber der Anwendung und somit auch den Inhalten in einem Online-Kurs führen. Kollaboratives und selbsttätiges Lernen mag für manche Lernende zudem ungewohnt sein und ihren persönlichen Lernerfahrungen widersprechen. Mittels eines Wikiwebs kann versucht werden, Lernende in erste kollaborative Lernprozesse zu integrieren und sie so zu motivieren, Wissen aktiv zu produzieren.

Die Dokumentation der Lernfortschritte ermöglicht eine proaktive prozessbegleitende Betreuung seitens der JuniormentorInnen und eine direkte Rückkoppelung seitens der Lehrenden im Falle von Unsicherheiten. Wikis unterstützen zudem die Bildung einer „community of authors“, heben so eine Rollenverteilung zwischen AutorInnen und RezipientInnen auf und fördern, wenn „der Gruppe als Ganzes ein Lernpotenzial zugeschrieben wird und nicht nur dem Individuum als Mitglied der Gruppe“, die Bildung einer „Community of Inquiry“ (WITT, 2005, S. 11f.).

Die aktive Gestaltung in Wikis, Blogs oder anderer Social Software kann zudem die intrinsische Motivation erhöhen, an den Online-Kursen teilzunehmen. Aufgrund ihrer Gesamtstruktur können auch Webquests handlungsorientiertes Lernen im Web 2.0 in einer lernenden Gemeinschaft fördern (vgl. DODGE, 1995). Anhand diskutierter Fragestellungen erarbeiten die Lernenden eigenständig und gemeinsam durch gezielte Recherche und der Nutzung von aktuellem und authentischem Lernmaterial ihre Aufgaben und diskutieren abschließend gemeinsam die Ergebnisse.

Die Notwendigkeit, verschiedene Erfahrungswege zu ermöglichen und medial aufbereitete Lernmaterialien diversitäts-orientiert auszugestalten, zeigt sich auch in der Bedeutung der Dimension Zeit.

5.1.5 Die Kulturdimension Zeit im Lehr/Lernkontext

Die kulturell unterschiedliche Wahrnehmung der Zeit beeinflusst das Denken, den Umgang mit Erfahrungen und vor allem das Problemlöseverhalten (vgl. TROMPENAARS, 1993). HALL & HALL (1990) definieren zudem eine Zweiteilung, nach der Kulturen entweder durch ein monochrones oder polichrones Zeitverständnis geprägt sind. Für den Lehr- und Lernkontext bedeutet dies, dass Lernende mit einem monochro-nem Zeitverständnis möglicherweise eine lineare Arbeitsorganisation sowie die Bereitstellung von geführten Lernpfaden bevorzugen.

Lernende mit einem polichronen Zeitverständnis hingegen richten ihre Arbeitsorganisation an der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit aus. Wechselnde Prioritäten führen hier möglicherweise zu einer häufigen Änderung der Pläne und Termine. Eine unzureichende Planung der gemeinsamen Lernprozesse kann dazu führen, dass die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten oberflächlich bleibt.

Hier sollte darauf geachtet werden, dass in der Lerngruppe zur expliziten Planung und Koordinierung gemeinsamer Lernprozesse ein Zeitplan erstellt wird, beispielsweise anhand eines map-Konzepts (vgl. CARELL, 2006, S. 65ff.).

Innerhalb dieser Zweiteilung unterscheidet TROMPENAARS (1993) zwischen Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung. Diese unterschiedlichen Zeithorizonte spielen für Lernsituationen in multikulturellen Gruppen ebenfalls eine wichtige Rolle. Für die Entwicklung des Lehr/Lernmaterials gilt es hier, darauf zu achten, dass für Lernende aus Kulturen mit einer ausgeprägten Vergangenheitsorientierung Lehr- und Lerninhalte im Kontext vergangener Theorien präsentiert werden, beispielsweise durch eine Darstellung des historischen Überblicks zu Beginn einer Lerneinheit.

Für Lernende aus Kulturen mit einer ausgeprägten Gegenwartsorientierung sollten die Lehr- und Lerninhalte von Relevanz für die unmittelbare Zukunft und für Lernende aus zukunftsorientierten Kulturen von Relevanz für eine längerfristige Planung sein. Lernende aus zukunftsorientierten Kulturen interpretieren somit möglicherweise die vergangenheitsorientierte Kontextualisierung der Lehr- und Lerninhalte hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit und wünschen zur Vertiefung der Lehr- und Lerninhalte weiterführende Literaturangaben oder Links. Diese sollten als solche für alle Lernenden gekennzeichnet sein.

Lernmaterialien, welche neben dem sozialen Kontext nicht auch die Wahrnehmung von Zeit der Lernenden berücksichtigen, bleiben möglicherweise abstrakt und somit ohne lebensweltlichen Handlungsbezug. Die Bedeutung der Dimension Zeit ist folglich sowohl in der inhaltlich-didaktischen Ausgestaltung der Lehr- und Lerninhalte als auch in der Bereitstellung geeigneter Instrumente für den gemeinsamen Planungsprozess zu berücksichtigen.

An die handlungsorientierte Pädagogik von DEWEY anknüpfend hat das Aufzeigen von diversitätsorientierten Gestaltungsmöglichkeiten mittels einer exemplarischen Analyse von praktischen Herausforderungen und Lösungswegen für das Online-Lernen in multikulturellen Gruppen zum Ziel, die Handlungsfähigkeit der Lernenden weiterzuentwickeln und ihre (kulturelle) Identität zu sichern. Dazu müssen zum einen die Inhalte als ein wesentlicher Bestandteil von Bildung zielgruppenspezifisch aufbereitet werden. Zum anderen sind insbesondere didaktische Entscheidungen hinsichtlich der Struktur der Lernorganisation für die Zielgruppe zu treffen.

Kollaboratives webbasiertes Lernen eröffnet im Rahmen eines diversitätsorientierten didaktischen Konzeptes eine Vielfalt von Sinnperspektiven sowie neue Formen des Kontakts und der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten und ihrer Umwelt. Diese Auseinandersetzung führt nicht nur zu einem Wissenszuwachs, sondern ermöglicht das Erfahren von diversen Weltansichten und Lebensstilen und führt mit DEWEY zu einer Vermittlung demokratischen Erlebens.

Mit dem Programm *Interkulturelles Mentoring* wird an der Folkwang Universität der Künste der Versuch unternommen, eine Diversitäts-Kompetenz (*doing diversity*) als eine *Handlungskompetenz* sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden zu fördern und methodisch in mediengestützten Lernumgebungen zu konkretisieren. Eine weitere Auswertung der Erkenntnisse und der empirischen Begleitung sollen detailliertere Aufschlüsse über Fragen der mediendidaktischen Ausgestaltung ermöglichen und das Modellkonzept damit auch hinsichtlich seiner Übertragbarkeit überprüft werden.

6 Diskussion

Die bisher so gut wie gar nicht diskutierte Frage der Integration einer *diversitätsorientierten fachbezogenen* als auch *fachübergreifenden* Hochschuldidaktik¹¹ in mediengestützten Lernumgebungen¹² zielt auf Veränderung der Fachkulturen und Lehr/Lernkulturen sowie auf Vermittlung von Diversitäts-Kompetenz (*doing diversity*) als eine *Handlungskompetenz* sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden. Die Fähigkeit Diversität anzuerkennen und zu nutzen (vgl. SZCZYRBA & WILDT, 2003), die Fertigkeit zur gemeinsamen Wissenskonstruktion in mediengestützten Lernprozessen und verstärktes Interkulturelles Handeln werden im Zuge der Internationalisierung der Hochschulausbildung zunehmend eine wichtige Rolle spielen.

Die Berücksichtigung kulturbedingter Merkmale bzw. Erwartungen für die Ausgestaltung der Lernsituation und des Lernmaterials stellt einen ersten Lösungsansatz dar, da sie für die Diversität der Lernenden, ihre „kulturellen Skripte“ (vgl. HALLER, 1996), sensibilisiert. Zur Förderung der Diversität muss in einem zweiten Schritt jedoch auf die „didaktischen Skripte“ der Lernenden zurückgegriffen, d.h. es muss erfasst werden, *wie* in internationalen Gruppen individuell und gemeinsam gelernt wird und die *Kompetenzen* sichtbar gemacht und genutzt werden können. Dazu bedarf es einer diversitätsorientierten Verknüpfung von Inhalt und Methode. Webbasiertes kollaboratives Lernen und Peer-Learning können eine Partizipation an Wissensbildungsprozessen fördern. Lernende haben hier die Möglichkeit, auf eigene (Lern)-Erfahrungen zurückzugreifen und im Austausch mit anderen an der Wissenserweiterung teilzuhaben.

Mit dem *Shift from Teaching to Learning* ist nun eine Änderung der Lehr- und Lernkontexte erforderlich, welche stärker als bisher die Diversität der Lernenden in den Fokus rückt. Für praxisorientierte Empfehlungen, welche die Reichweite und Relevanz dieses Ansatzes für die Hochschuldidaktik klären, bedarf es weiterführender Analysen wie der von CARELL, welche zeigen, wie Lernende ihre Lernprozesse gestalten. Am Beispiel der Folkwang Universität der Künste werden Ansätze und Konzepte gezeigt, welche hochschuldidaktisch weiter ausgebaut werden müssen.

Zur hochschulweiten Anerkennung und Förderung der Diversität aller Hochschulangehörigen kann zudem ein Diversity-Auditierungsverfahren beitragen. Diesen Veränderungen im Hochschulsystem trägt die Initiative des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft und CHE Consult mit dem eigenen Programm „Ungleich besser! Verschiedenheit als Chance“ Rechnung.¹³

¹¹ Die Berücksichtigung von Gender- und Diversityaspekten in der Lehre wird nach wie vor überwiegend in der Frauenforschung, Genderforschung und in spezifischer fachdidaktischer Genderlehre diskutiert. Vgl. KAHLERT, 2003; BECKER et al., 2007; KAMPHANS & AUFERKORTE-MICHAELIS, 2007; ESCH & HERMANN, 2008.

¹² Vgl. MAYRBERGER, 2007.

¹³ Siehe (Stand vom 21.07.2010):
http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/ungleich_besser/index.html.

7 Dank

Mein besonderer Dank gilt allen, die zur erfolgreichen Konzeption des Modellkonzepts *Interkulturelles Mentoring* beigetragen haben¹⁴, sich am Gelingen des Programms aktiv beteiligen und insbesondere den JuniormentorInnen und StudienanfängerInnen für ihr Engagement, ihre Offenheit und Neugier im Umgang mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten!

8 Literaturverzeichnis und Internetquellen

Appel, M., Cartwright, D., Smith, D.G. & Wolf, L.E. (1996): The impact of diversity on students: a preliminary review of the research literature. Washington DC: Association of American Colleges and Universities.

Banks, J. A. (2004): Diversity and Citizenship: Global Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.

Becker, R., Kortendiek, B., Schäfer, G. & Jansen-Schulz, B. (2007): Genderaspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung. Studie Netzwerk Frauenforschung NRW, Nr. 7, Dortmund.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der Gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bremer, C. (2003): Lessons Learned: Moderation und Gestaltung netzbasierter Diskussionsprozesse in Foren. Erfahrungen aus virtuellen Konferenzen und Gestaltungsoptionen von Foren im eLearning. In: B. Voß & M. Kerres (Hg.), Digitaler Campus. Münster: Waxmann Verlag.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000): Förderprogramme Neue Medien in der Bildung. Lehr- und Lernsoftware. Bonn.

Carell, A. (2006): Selbststeuerung und Partizipation beim computerunterstützten kollaborativen Lernen. Eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse, Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

Comenius, J. A. (1637/1963): Vorspiele. Prodomos Pansophiae, hrsg. und übers. v. H. Hornstein. Düsseldorf: Schwann.

Deitering, F. G. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. In: S. Greif & H. J. Kurtz (Hg.), Handbuch selbstorganisiertes Lernen (S. 155-160). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Dewey, J.: The Middle Works (MW), Vol 1-15: 1899-1924, hrsg. v. J. A. Boyston. Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois, 1983, 1985, 1988.

Dewey, J. (1910/1997): How we Think. New York: Dover.

Dewey, J. (1938/1955): Logic: The Theory of Inquiry. New York: Holt.

Dewey, J. (1938/1997): Experience & Education. New York: Touchstone.

¹⁴ Mein Dank gilt insbesondere dem Rektorat der Folkwang Universität der Künste und dem DAAD für die finanzielle Förderung des Modellkonzeptes und Frau Stefanie Hohmann für ihre Mitwirkung in der Antragsstellung.

- Dodge, B.** (1995): *Some Thoughts About WebQuests*. San Diego: State University.
- Döring, N.** (2003): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internets für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Esch, M. & Herrmann, J.** (2008): *Qualität durch Chancengleichheit. Gleichstellung als strategischer Faktor im Qualitätsmanagement technischer Universitäten*. Bielefeld: WBV Verlag.
- Euler, D.** (2001): *Selbstgesteuertes Lernen mit Multimedia und Telekommunikation*. In: A. Hohenstein & K. Wilbers (Hg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst, Beitrag 4.1.
- Fichte, J. G.** (1796/1991): *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*. In: *Fichtes Sämtliche Werke*. Bd. III. Hamburg: Meiner.
- Fine, M.G.** (1996): *Cultural Diversity in the Workplace: The State of the Field*. In: *The Journal of Business Communication* (p. 485-503). V. 33/ Nr.4.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A.** (1993): *Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide*. New York: Burrige.
- Garrison, D. R. & Anderson, T.** (2003): *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Grune, C. & Witt, C. de.** (2004): *Pädagogische und didaktische Grundlagen*. In: J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hg.), *CSCL-Kompodium. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen*. München: Oldenbourg Verlag.
- Hall, E. T. & Hall, M. R.** (1990): *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Haller, H. D.** (1996): *Kulturbedingte und individuelle Merkmale der didaktischen Sozialisation von deutschen und ausländischen Studierenden*. <http://www.gwdg.de/~hhaller/vwe.htm>
- Heublein, U., Schmelzer, D. & Sommer, D.** (2005): *Studienabbruchstudie 2005. HIS-Kurzinformation A1/2005*. Hannover.
- Hofstede, G.** (1986): *Cultural Differences in Teaching and Learning*. In: *International Journal of Intercultural Relations* (p. 301-320), Vol. 10.
- Jahnke, I. & Mattick, V.** (2008): *Shift from Teaching to Learning with Web 2.0*. In: A. Cortesi & F. Luccio (Eds.), *Proceedings of the ACM-IFIP IEEIII 2008, Informatics Education Europe III Conference, December 4-5, 2008* (pp. 105-114). Venice (Italy): Computer Science Department Universita Ca' Foscari.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. & Taylor, B.** (1993): *Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self esteem, and social acceptance*. In: *Journal of Social Psychology* (p. 839-844), 133 (6).
- Kahlert, H.** (2003): *Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kamentz, E. & Schudnagis, M.** (2002): *Lerntheorie und kultureller Hintergrund – Einflussfaktoren bei der Gestaltung von Lernsystemen*. In: R. Hammwöhner, C. Wolff & C. Womser-Hacker (Hg.), *Information und Mobilität. Optimierung und Vermeidung von Mobilität durch Information*. Proceedings des 8. internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI). Konstanz: UVK.

- Kamphans, M. & Auferkorte-Michaelis, N.** (2007): Gender Mainstreaming – Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre. Dokumentation des AHD-Kongresses, AG Gender Universität Dortmund.
- Kerres, M.** (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg.
- Kerres, M. & de Witt, C.** (2004): Pragmatismus als theoretische Grundlage zur Konzeption von eLearning. In: D. Treichel & H. O. Meyer (Hg.), Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Beispiele. München: Oldenbourg Verlag.
- Koall, I., Bruchhagen, V. & Höher, F.** (2002): Vielfalt statt Lei(d)tkultur – Managing Gender & Diversity. München: LIT Verlag.
- Krell, G.** (2008): Chancengleichheit durch Personalpolitik: Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden: Gabler.
- Locke, J.** (1689/2000): Versuch über den menschlichen Verstand in vier Büchern. Hamburg: Felix Meiner.
- Mayrberger, K.** (2007): Hochschuldidaktik und eLearning – eine förderliche Allianz für die Veränderung von akademischer Lehr- und Lernkultur. In: M. Merkt & K. Mayrberger, Kerstin (Hg.), Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung (S. 189-215). Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag.
- Nübel, I. & Kerres, M.** (2004): Splitting tutor roles: supporting online-learners with group tutors and subject tutors. <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/nuebel-kerres-eden04.pdf> (Stand vom 21.07.2010).
- Phan Tan, T. T., Krey, M., Greßhöner, K. Kruse, C. & Reith, A.** (2009): „Wenn Hochschullehrende sich online weiterbilden... Individuelle Reflexion eigener Lehrpraxis und kollegiale Beantwortung mit Lerntagebuch und Forum“. In: H. J. Appelrath & L. Schulze (Hg.), Auf dem Weg zu exzellentem E-Learning. Vernetzung und Kooperation der Hochschullehre in Niedersachsen. Münster: Waxmann Verlag.
- Porter, A.C. & Gamoran, A.** (2002): Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement. Washington D.C.: National Academy Press.
- Queis, D. von** (2002): Lehren und Lernen mit fremden Kulturen. Internationalisierung und interkulturelle Kompetenz im Hochschulbereich. In: Das Hochschulwesen 50 (S. 27-31). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Röll, F. J.** (2003): Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München: kopaed Verlag.
- Rosenberg, M. J.** (2001): E-Learning. Strategies for delivering knowledge in the digital age. New York: McGraw-Hill.
- Rousseau, J. J.** (1762/1997): Emile oder über die Erziehung, hrsg. und übers. v. S. Schmitz. Düsseldorf: Artemis und Winkler.
- Schulmeister, R.** (2004): Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für eLearning. In: D. Carstensen & B. Barrios (Hg.), Campus 2004. Kommen die digitalen Medien in die Jahre? (S. 133-144). Münster/New York: Waxmann.
- Siebert, H.** (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied: Luchterhand.

- Stuber, M.** (2009): Diversity - Das Potenzial-Prinzip. Ressourcen aktivieren – Zusammenarbeit gestalten. Köln: Luchterhand.
- Szczyrba, B. & Wildt, J.** (2003): Interkulturelle Interaktion im Kontext der Internationalisierung von Hochschulen – Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: Das Hochschulwesen 51 (S. 135-144). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Thomas, R. R. Jr.** (1992): Beyond Race and Gender. Unleashing the Power of Your Total Work Force by Managing Diversity. New York: Amacom.
- Thomas, R. R. Jr.** (1996): Redefining Diversity. New York: Amacom.
- Trompenaars, F.** (1993): Handbuch Globales Managen. Düsseldorf: Econ Verlag.
- Welbers, U. & Gaus, O.** (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J.** (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen - Leitmotiv der Studienreform? In: U. Welbers (Hg.), Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen (S. 198-213). Neuwied: Kriffel.
- Wildt, J.** (2004): Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. (Hg.), Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit, Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen (S. 22-24) (Stand vom 21.07.2010)
http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/schluessselkompetenzen_und_beschaeftigungsfaeheigkeit_2004.pdf.
- Wildt, J.** (2006a): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre A 1 (S. 1-10). Berlin: Raabe.
- Wildt, J.** (2006b): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularen Studienstrukturen. In: B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre A 1.3. (S. 1-14). Berlin: Raabe.
- Witt, C. de.** (2005): Integration von E-Learning in die Bildung. In: H. Kleber (Hg.), Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed Verlag.

Internet

<http://www.folkwang-uni.de/home/hochschule/organisation/studium-internationales/internationales-mentoring>

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm>

http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/ungleich_besser/index.html

Autorin



Karoline SPELSBERG leitet seit 2007 die Stabsstelle Studium und Internationales der Folkwang Universität der Künste.

Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und promoviert zu Diversität und neuen Medien als Erfolgsfaktoren für lebenslanges Lernen am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement von Professor Dr. M. Kerres an der Universität Duisburg-Essen.

Sie studierte Philosophie und Germanistik an der Universität Duisburg-Essen.

<http://www.folkwang-uni.de/studium-internationales>

spelsberg@folkwang-uni.de