SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Gestaltungsansätze für eine interkulturelle netzbasierte Zusammenarbeit

Fleischhack, Franka

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Fleischhack, F. (2004). Gestaltungsansätze für eine interkulturelle netzbasierte Zusammenarbeit. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, *3*(9), 1-13. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-454137

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Gestaltungsansätze für eine interkulturelle netzbasierte Zusammenarbeit

Franka Fleischhack[1]

(Universität des Saarlandes)

Stellen Sie sich folgendes Szenario vor: Studierende aus Saarbrücken, Lyon und Montréal erarbeiten gemeinsam über eine Lernplattform[2] ein Referat und präsentieren es im Plenum einer Face-to-Face[3]-Situation.

Dies klingt im heutigen E-Learning-Zeitalter alles sehr selbstverständlich und plausibel. Sind die Erwartungen an die technische Umsetzung, die didaktische Vermittlung und die inhaltliche Aufbereitung via elektronische Medien nicht zu hoch gesteckt? Empfinden die Anwender das Angebot einer netzbasierten Gruppenarbeit als entlastend oder eher als störend? Was gibt es bei der Einführung einer Lernplattform im Rahmen eines Seminars an der Universität zu beachten? Im vorliegenden Beitrag werden die vorläufigen Ergebnisse der Magisterarbeit[4] zum Thema „Grenzen und Möglichkeiten einer netzbasierten interkulturellen Zusammenarbeit zwischen Studierenden mittels einer Lernplattform“ zusammenfassend dargestellt.

---

[1] Franka Fleischhack arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt *Modulang* an der Universität des Saarlandes.

[2] „Unter einer webbasierten Lernplattform ist eine serverseitig installierte Software zu verstehen, die beliebige Lerninhalte über das Internet zu vermitteln hilft und die Organisation der dabei notwendigen Lernprozesse unterstützt.“ Baumgartner, Peter/ Häfele, Hartmut/ Maier-Häfele, Kornelia: *E-Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen. Marktübersicht-Funktionen-Fachbegriffe.* Innsbruck (Studienverlag) 2002, S. 24.

[3] Face-to-Face-Situation gleich Angesicht-zu-Angesicht-Situation.

[4] Fleischhack, Franka: *Grenzen und Möglichkeiten einer interkulturellen netzbasierten Zusammenarbeit zwischen Studierenden mittels einer Lernplattform.* Magisterarbeit, Universität des Saarlandes, Herbst 2004 (z.Z. noch nicht veröffentlicht).

1.1 Interkulturelle Zusammenarbeit

Die interkulturelle Zusammenarbeit basiert auf dem Ansatz des interkulturellen Lernens, dessen Erfolg von verschiedenen Faktoren abhängt.

Die Wahrnehmung interkultureller Unterschiede ist bei jedem Interaktionspartner unterschiedlich ausgeprägt, wie das Modell „Stadien interkultureller Sensibilität“[5] von BENNETT & MILTON veranschaulicht. Die alleinige interkulturelle Begegnungssituation reicht also nicht aus, um eventuell negative Voreingenommenheit der Interaktionspartner oder Phänomene wie *Cultural Blindness*[6] abzubauen. Erst das Erkennen und schließlich die Akzeptanz von interkulturellen Unterschieden ermöglichen, einen sinnvollen Umgang mit Lernbarrieren zu schulen.

Das unterschiedliche Kommunikationsverhalten der Nicht-Muttersprachler ist nicht nur auf lernersprachliche Beschränkungen[7] zurückzuführen, sondern auch auf die kulturspezifische Art und Weise der Kommunikation. Neben den Besonderheiten in der verbalen, para- und nonverbalen Kommunikation spielt der kommunikative Stil eine wichtige Rolle, da er von anderen kulturell fest verankerten Stilen bestimmt wird. Die Einflüsse der intellektuellen Stile[8], des Arbeits- und Managementstils[9] auf das Kommunikationsverhalten gelten sozusagen in jeder Kultur als „ungeschriebenes Gesetz“.

---

[5] Vgl. Barmeyer, Christoph: *Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec.* Frankfurt am Main [u.a.] (Campus) 2000, S. 301ff.

[6] ADLER behauptet, dass „selbst interkulturell erfahrene Manager kulturelle Differenzen und die daraus resultierenden Konflikte nur eingeschränkt wahrnehmen und akzeptieren können oder wollen.“ Zitiert in: Schreier, Claus: *Kulturelle Integration grenzüberschreitender Akquisitionen.* Osnabrück (Der Andere Verlag) 2001, S. 3.

[7] Vgl. Knapp, Karlfried: „Interpersonale und interkulturelle Kommunikation“. In: Niels Bergemann/ Andreas L.J. Sourisseaux (Hrsg.): *Interkulturelles Management*. Heidelberg (Physica) 1992. S.69ff.

[8] Galtung, Johan: „Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft“. In: Jürgen Bolten/ Claus Ehrhardt (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels (Wissenschaft & Praxis) 2003, S. 169.

[9] Ausführliche Beschreibungen der Kulturspezifika hinsichtlich des Arbeits- und Managementstils finden sich bei Barmeyer: *Interkulturelles Management und Lernstile*, S. 215ff und bei Demangeat/ Markus: *2. Europa. 2.1. Frankreich*, S. 28ff.

Der situationsgerechte Umgang mit anderem Wahrnehmungs- und Kommunikationsverhalten ist offensichtlich für den Erwerb einer interkulturellen Kompetenz entscheidend.

Interkulturelle Kompetenz beschreibt eine umfassende Interaktionsfähigkeit, bei der affektive, kognitive und verhaltensbezogene Komponenten gleichermaßen wirken. Sie betrifft demnach die Bewusstseins- und Verhaltensebene. Die interkulturelle Kompetenz stellt also keinen Zustand dar, sondern lässt sich als ein offenes und prozesshaftes Konzept charakterisieren.[10] Lt. BOLTEN ist die interkulturelle Kompetenz keine eigenständige Kompetenz, sondern

> vielmehr [die] Fähigkeit, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können.[11]

Eine kompetente Person verfügt somit über das Wissen der eigenen und fremden Kultur. Fremdsprachenkenntnisse helfen ihr wiederum, die andere Kultur zu verstehen und sind deshalb für sie unverzichtbar. Diese Person ist außerdem fähig, Kommunikationsstörungen in der Interaktion zu bemerken und öffentlich zu thematisieren (Metakommunikationsfähigkeit). Natürlich wird eine gewisse Lernbereitschaft und eine Vorurteilsfreiheit gegenüber fremden Kulturen (Polyzentrismus) erwartet. Die agierende Person kann ebenso mit unsicheren, mehrdeutigen und komplexen Situationen (Ambiguitätstoleranz) umgehen und hinterfragt ihre eigene Handlungen kritisch (Rollendistanz). Trotz allem bleibt die interkulturelle Kompetenz nur eine notwendige, aber noch lange keine ausreichende Bedingung für den Erfolg in der interkulturellen Zusammenarbeit.[12]

---

[10] Vgl. Bernhard, Nicole: „Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch - „Spielend" zu interkultureller Kompetenz". S. 2. URL: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/lehre/index.htm [Stand: 04.02.2004]. S. 2.

[11] Bolten, Jürgen: *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt (Landeszentrale für politische Bildung Thüringen) 2001, S. 87.

[12] Ebd., S. 84ff; vgl. Kühlmann, Torsten M.; Stahl, Günter K.: „Diagnose interkultureller Kompetenz: Entwicklung und Evaluierung eines Assessment Center". In: Christoph I. Barmeyer/ Jürgen Bolten (Hrsg.): *Interkulturelle Personalorganisation*. Sternenfels [u.a.] (Wissenschaft & Praxis) 1998, S. 217f.

1.2 Netzbasierte Zusammenarbeit

Die Thematik der netzbasierten Zusammenarbeit wurde durch die etwas ungenaue Übersetzung des *Computer Supported Cooperative/ Collaborative Learning*- Ansatzes vom Englischen ins Deutsche erschwert. Der von REINMANN-ROTHMEIER und MANDL geprägte Ansatz des kollaborativen Lernens in einer netzbasierten Lernumgebung ermöglicht eine konkrete Darstellung der Potentiale und Probleme der netzbasierten Zusammenarbeit. Dabei ist eine detaillierte Analyse der Merkmale der kollaborativen Situation und der Prozesse der kollaborativen Interaktion notwendig.[13] Lerngemeinschaften und Projektteams beispielsweise werden oft als virtuelle Gemeinschaften gleichgesetzt, obwohl sie unterschiedliche Voraussetzungen besitzen und andere Ziele verfolgen. [14]

Die Phänomene, die bei den Interaktionsprozessen:

- der Kommunikation (wie *Flaming*[15], zeitliche Verzögerungen),

- der Koordination (wie soziale Schließung),

- der Aushandlung (wie *Lurker*[16]) und

- der Motivation

[13] Vgl. Reinmann-Rothmeier, Gabi/ Mandl, Heinz: *Teamlüge oder Individualisierungsfalle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen.* München (Inst. für Pädag. Psychologie und Empirische Pädag., Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl) 1999, S. 12f.

[14] Vgl. Reinmann-Rothmeier, Gabi: *Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen.* München (Inst. für Pädag. Psychologie und Empirische Pädag., Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl) 2000, S. 8ff.

[15] „Mit ‚Flame' werden Beiträge bezeichnet, die inhaltlich nichts mehr mit der Diskussion zu tun haben, sondern nur das ‚Gegenüber' persönlich angreifen. Entwickelt sich daraus eine unsachliche, emotional geladene Diskussion, spricht man von Flaming." Grebe, Regina: *Foren*. Furtwangen (tele-akademie) o.J., S. 15.

[16] Die passiv teilnehmenden Gruppenmitglieder, die so genannten *Lurker*, beschränken sich nur auf das Lesen der Mitteilungen und sind von den abwesenden Teilnehmern, kaum noch zu unterscheiden. (Vgl. Friedrich, Helmut Felix: „Stimulation von Partizipation im virtuellen Seminar- die Erfahrungen aus NETZBALL". In: Hesse/ Friedrich (Hrsg.): *Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar*, S. 270.

auftreten können, sind nicht zu unterschätzen, da sie eine netzbasierte Zusammenarbeit empfindlich stören bzw. scheitern lassen können. Diese Probleme können zwar nie ganz behoben, aber dennoch eingeschränkt werden.[17] Hier wird vorausgesetzt, dass die Teilnehmer schon zu Beginn ihrer netzbasierten Zusammenarbeit eine gewisse Medienkompetenz besitzen.

MAYRING, HURST entwickelten die Kompetenzpyramide „Virtuelle Medien" im Rahmen einer Projektevaluation. Sie unterschieden zwischen dem Bereich der Anwendungskompetenz und der Entwicklungskompetenz. Unter der Entwicklungskompetenz wird der Aspekt der multimedialen und telemedialen Aufbereitung von Materialien mit endnutzerorientierten Editoren und Werkzeugen/ Tools behandelt. Im Folgenden finden nur die Ausführungen zur individuellen Anwendungskompetenz weitere Beachtung. Die Kompetenzpyramide besteht aus fünf aufeinander abgestimmten Kompetenzebenen:

- Die *instrumentell-technische Ebene* bezieht sich auf die Nutzung virtueller Medien, die die adäquate Bedienung der Hardware und die Beherrschung grundlegender Bedienprogramme (z.B. Textverarbeitung) einschließt.

- Die *inhaltlich-kognitiven Kompetenzen* setzen beim Anwender medienbezogenes Fachwissen und allgemeines Medienwissen im Zusammenspiel mit akademischem Wissen voraus.

- Auf der *sozial-kommunikativen Kompetenzebene* sollte der Anwender einen realen und virtuellen Austausch, einen dem Medium angepassten Umgangsstil und einen angemessenen Umgang mit Hilfesystemen beherrschen.

- Die *emotionalen Kompetenzen* betreffen einerseits Begeisterung, Spaß mit neuen Medien, Freude am Erfolg, aber andererseits auch Angst- und Belastungsbewältigung.

[17] Vgl. Reinmann-Rothmeier/ Mandl: *Teamlüge oder Individualisierungsfalle?*, S.12f.

- An der Spitze der Pyramide befindet sich die Ebene der *kritisch-reflexiven Kompetenzen*. Hier geht es darum, Vor- und Nachteile der angewandten Medien zu erkennen.[18]

Mit Hilfe der Medienkompetenz kann ein Teilnehmer Einschränkungen des Mediums Internet überhaupt erkennen. Er kann dann schneller und situationsgerecht handeln und trägt damit zu einer besseren Verständigung in einer netzbasierten Zusammenarbeit bei. Dies schließt natürlich eine Betreuung der Teilnehmer seitens eines Tutors oder Moderators ein, um Teilnehmer mit einer mangelhaften Medienkompetenz auf die netzbasierten Anforderungen hinzuführen.

1.3 Interkulturelle netzbasierte Zusammenarbeit über eine Lernplattform

Findet die interkulturelle Zusammenarbeit nun über eine Lernplattform im Internet statt, dann ändern sich dementsprechend die Ausgangsbedingungen. Die interkulturelle, netzbasierte Zusammenarbeit beschränkt sich nun durch den Wegfall der para- und nonverbalen Kommunikation vorwiegend auf die schriftliche, textbasierte Kommunikation. Der Einfluss der kommunikativen Stile und der lernersprachlichen Restriktionen auf die Kommunikation bleibt jedoch bestehen. Eine Lernplattform, wie beispielsweise die Hyperwave e-Learning Suite™ (eLS)[19] erleichtert einerseits die Gruppenarbeit hinsichtlich der Interaktion, der Kommunikation, des Informations- und Wissensaustausches. Andererseits bleibt eine Lernplattform nur ein technisches Werkzeug und sollte angemessen bedient werden können.

Im Rahmen des Studienganges „Romanische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation“ wurde im Sommersemester 2003 das „Séminaire trinational: Communication économique interculturelle - l'Etat et l'économie en France, en Allemagne et au Québec“ unter der Leitung von Herrn Professor Lüsebrink,

[18] Mayring, Philipp/ Hurst, Alfred: „Medienkompetenz“. shttp://www.vib-bw.de/eva/medienkompetenz.htm [Stand: 04.02.2004].

Herrn Professor McFalls, Herrn Vatter und Herrn Schlierer angeboten. Dieses Seminar gliederte sich in eine Vorbereitungs-, Präsenz- und Nachbereitungsphase. In der Vorbereitungsphase von Ende März bis Anfang Mai 2003 konnten sich die Seminarteilnehmer über die Plattform[20] Hyperwave e-Learning Suite™ mit den einzelnen Mitgliedern ihrer Arbeitsgruppen austauschen. Die einwöchige Präsenzphase vom 04.-12.05.2003 fand in der ersten Hälfte in Lyon und in der zweiten Hälfte in der Europäischen Akademie Otzenhausen statt. Die Befragung richtete sich an Studierende, die an diesem Seminar teilgenommen hatten und die Lernplattform als gemeinsames Arbeitsmittel zur Verfügung gestellt bekamen.

Die trinationale Ankündigung der Seminargruppe bestätigte sich durch die Zusammensetzung der Teilnehmern. Aus Deutschland beteiligten sich zwölf, aus Kanada drei und aus Frankreich acht Teilnehmer. Das Bild einer „multikulturellen Seminargruppe“ wurde erweitert durch einen chinesischen und drei libanesische Teilnehmer und vervollständigt durch die Zwei- und/ oder Mehrsprachigkeit einiger Teilnehmer. Fast jedes Gruppenmitglied konnte von sich behaupten, längere Zeit (mindestens sechs Monate) im Ausland gelebt, eine fremde Kultur kennen gelernt zu haben und sich in einem vergleichbaren Studienabschnitt zu befinden. Große Divergenzen zwischen der germano- und frankophonen Gruppe lassen sich nur bei den Angaben der Fakultätszugehörigkeit feststellen. Elf Seminarteilnehmer gehörten zur Philosophischen Fakultät, elf zur Ecole de Management, vier zur Faculté des Arts et des Sciences und einer zur Faculté des Etudes Supérieurs an. Die Tatsache, dass zehn von 12 germanophonen Teilnehmern an der Philosophischen Fakultät und zehn von 16 frankophonen Teilnehmern an der Ecole de Management eingeschrieben waren, bewies ein reger studentischer Austausch zwischen der Universität des Saarlandes und der EM Lyon.

[19] Im Rahmen des Projekts *Entwicklung multimedialer korpusbasierter Lehrmodule für Sprachausbildung und Interkulturelle Kommunikation* (Modulang) an der Universität des Saarlandes wurde die Hyperwave e-Learning Suite™ als Lernplattform ausgewählt.

[20] URL: http://msrv1.modulang.uni-saarland.de:88/courses [Stand: 04.02.2004].

Die Heterogenität der Seminargruppe wurde zwar deutlich und überraschte dennoch: Je mehr nach interkulturellen Unterschieden gesucht wurde, umso mehr Gemeinsamkeiten, bezogen auf das Niveau der Fremdsprache, den Aufenthalt im Ausland und den derzeitigen Lebensabschnitt der Beteiligten wurden gefunden. Die Einschätzung der netzbasierten, interkulturellen Zusammenarbeit mittels der Lernplattform Hyperwave e-Learning Suite™ erfolgte durch :

- Ergebnisse dreier Fragebögen,

- Beobachtungen,

- persönlichen Gespräche

- und durch die Resultate der sechsten Arbeitsgruppe.

Dabei wurde nur die netzbasierte Vorbereitungsphase des trinationalen Seminars und nicht die Face-to-Face-Gruppenarbeit vor Ort (Lyon, Otzenhausen) betrachtet.

Fazit der Untersuchung ist, dass die Seminarteilnehmern trotz ihrer anfänglichen Aufgeschlossenheit die Möglichkeiten der Lernplattform für ihre netzbasierte Gruppenarbeit nicht vollständig ausgeschöpften. Die netzbasierte Gruppenarbeit beschränkte sich auf das gegenseitige Kontaktieren bzw. auf die Ausarbeitung des Plans. Technische und organisatorische Probleme behinderten zwar die Benutzerfreundlichkeit der Plattform. Aber auch die Anwendung der Lernplattform erfordert ein gewisses Training im Umgang mit Diskussionsforen, textbasiertem Chatten und Videokonferenzen seitens der Teilnehmer. Gerade der Live-Chat erwies sich aufgrund der Zeitverschiebungen zwischen Deutschland, Frankreich und Kanada und den damit einhergehenden Verabredungen mit allen Mitgliedern der Arbeitsgruppe schwer umsetzbar.

Die E-Mail-Funktion einer Lernplattform steht in Konkurrenz zu den herkömmlichen, etablierten E-Mail-Programmen der Teilnehmer wie YahooMail, HotMail u.ä. Solange die Vorteile dieser Plattform sich nicht als positive Erfahrung bei den Teilnehmern festsetzen und zur Gewohnheit entwickeln, ist eine Änderung der persönlichen Arbeitsweisen nicht zu erwarten. Eine Betreuung durch einen Tutoren ist notwendig, um eine Lernplattform zu etablieren.

Interkulturelle Unterschiede in dieser „multikulturell zusammengesetzten" Seminargruppe äußerten sich während der netzbasierten Gruppenarbeit derart, dass Antworten der frankophonen Gruppe zu einer wesentlich deutlicheren Gruppenorientierung als die ihrer germanophonen Kollegen tendierten. Obwohl der Großteil der germanophonen Teilnehmer ihre französischen Sprachkenntnisse als kompetent einschätzte, bemängelten sie oft die zu hohe Redegeschwindigkeit der frankophonen Teilnehmer während der Referate und beteiligten sich selten aktiv an den Podiumsdiskussionen. Hinzu kamen der ziemlich ungünstig liegende Seminartermin der Präsenzphase (Anfang Mai 2003), die unterschiedlichen Teilnahmemotivationen (Scheinerwerb oder freiwillige Teilnahme) und die kurzfristigen inhaltlichen Änderungen der Referate. Gleichzeitig fiel aber auch die geringe Medienkompetenz einiger Teilnehmer auf, die einen guten Umgang mit der Lernplattform erschwerte. Ein aktiver Tutor hätte schon im Voraus Unklarheiten seitens der Teilnehmer größtenteils klären können. Zwar interessierten sich viele Teilnehmer für die neue Lehr-/ Lernform, aber sie lehnten die Lernplattform als geeignetes Arbeitsmittel ab.

Zu einer ähnlichen Feststellung gelangte auch BOLTEN, der anlässlich der 3. E-Learning-Konferenz am 16./ 17. Januar 2004 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena die derzeitige Situation wie folgt beurteilte:

> Es fehlt an Anreizen sowohl in der Wirtschaft als auch in den Universitäten, die neuen Lernformate anzuwenden.[21]

Daraus lassen sich folgende gegenseitig ausschließende Konsequenzen ziehen. Die Hyperwave e-Learning Suite™ wird entweder nicht mehr eingesetzt, da der Bedarf zu niedrig war. Oder die aus der Untersuchung gewonnenen Erfahrungen dienen dazu, Verbesserungen im technischen, didaktischen und inhaltlichen Bereich vorzunehmen.

[21] Dokumentation zur E-Learning-Tagung „Wege zur Akzeptanzverbesserung des E-Learnings und Blended Learnings". URL: http://www.interculture.de/?id=elearningtagung [Stand: 04.02.2004].

Zeit-, Ortsunabhängigkeit und Interaktionsmöglichkeiten zwischen Studierenden aus unterschiedlichen Ländern sind Vorteile des Lehrens und Lernens mit elektronischen Medien, die gerade im interkulturellen Kontext nicht unbeachtet bleiben sollten.

Lt. FAGIN/ KWAK bestimmen folgende Kriterien, ob ein Software-Produkt (z.B. die Hyperwave e-Learning Suite™) durch eine Zielgruppe adoptiert wird:

- Einfache Benutzungsführung,

- Nutzen,

- Kosten der Benutzung,

- und Notwendigkeit der Benutzung.

> Die meiste Software für die organisatorische Zusammenarbeit von Arbeitsgruppen erfüllt diese Anforderungen nur bedingt. Bevor Arbeitsgruppen-Software dieser Kategorie ersichtlichen Nutzen zeigt, sind neue Benutzungsoberflächen und Benutzungsregeln zu erlernen, der gewohnheitsmäßige Tagesablauf zu ändern und auch eventuell komplexe Umstrukturierungen innerhalb des etablierten Arbeitsablaufes vorzunehmen [...].[22]

Das bedeutet, dass unbedingt ein ausgeprägtes zwangsloses Vertrauensverhältnis zwischen Anwendern einerseits und Dozenten, Tutoren und Administratoren andererseits hergestellt werden sollte. Wie könnte also ein zeitlicher Ablauf und die Konzeption einer virtuellen Vorbereitungsphase des vorgestellten Seminars aussehen?

1. Zusammenstellung heterogener Arbeitsgruppen wie bisher aber zu einem festgelegten Termin. Dem folgt ein virtuelles Eingangstutorial zum Umgang mit der Lernplattform (Funktionalitäten, Einschränkungen u.ä.). Übungsaufgabe: Erstellung eines persönlichen Steckbriefs (mit Terminvorgabe)

Zielstellung: Einarbeitung in die Benutzungsregeln der Lernplattform und ausführliche Kontaktnahme mit den Mitglieder der Arbeitsgruppe.

[22] Fagin, Robert/ Kwak, Chris: „Internet Infrastructure & Services. Introducing Internet 3“. (2001), S. 102. URL: https://www.bearstearns.com/supplychain/infrastructure.pdf [Stand: 04.02.2004].

2. Als Pflichtveranstaltung für die Teilnehmer wird ein Kick-off-Treffen per Video-konferenz mit einem Moderatoren festgesetzt. Dabei stellen sich die Verantwortlichen des Seminars, die Dozenten mit ihren jeweiligen Aufgabenbereichen (inhaltliche Fragen), die Administratoren (Ansprechpartner nur für die Tutoren vor Ort) und der „menschlichen" Tutor (Organisation, Fragen zum Umgang) vor. Außerdem sollten die für die Organisation zuständigen Personen ihre Ziele und Erwartungen kurz darlegen und den Ablauf des Seminars erklären. Dieses Treffen bietet den Teilnehmern auch die Gelegenheit, sich einen visuellen Eindruck der Mitglieder ihrer jeweiligen Arbeitsgruppe zu bilden. Der Moderator weist darauf hin, dass inhaltliche Fragen zu den einzelnen Gruppenaufgaben mit dem entsprechenden Dozenten abzusprechen sind.

Zielstellung: Vertrauen bei den Teilnehmern durch ersten persönlichen Kontakt schaffen.

3. Die Aufgabe des Tutors besteht darin, das einwandfreie Funktionieren der Lernplattform regelmäßig zu kontrollieren und mögliche technische Mängel mit Hilfe der Administratoren schnell zu beheben. Gleichzeitig prüft der Tutor per Fragebögen oder kleinen Übungen, ob die Teilnehmer über die erwartete Medienkompetenz verfügen oder nicht. Nach dem Kick-off-Treffen sollten sich Teilnehmer bei dem Tutoren innerhalb der ersten Woche gemeldet haben. Der Tutor kann bei Problemen eingreifen.

Zielstellung: Allen Teilnehmern den Zugang zur Lernplattform zu einem bestimmten Zeitpunkt garantieren können und ein ähnliches Niveau an Medienkompetenz (Basiskenntnisse) bei den Teilnehmern zu erreichen.

4. Die Notwendigkeit des Arbeitens mit einer Lernplattform für eine interkulturelle, netzbasierte Gruppenarbeit an Übungen „demonstrieren". Folgende Fallbeispiele wären denkbar:

- Verschicken eines harmlosen Testvirus[23] oder Virussimulation an eine Arbeitsgruppe und deren Reaktion testen.
- Absichtlich „beschädigte" Dokumente (z.B. mit fehlenden Seiten) in der virtuellen Hyperwave e-Learning Suite™-Bibliothek ablegen. Eine Aufgabe aus dem Themenbereich „Funktionen des Tutors" kann aber nur mit diesen fehlenden Seiten gelöst werden. Die Arbeitsgruppe bekommt die Informationen nur über eigene Internetrecherchen heraus. Natürlich sollten die gesuchten Informationen auch im Netz zur Verfügung gestellt werden und aufzufinden sein.
- Die Arbeitsgruppe muss aus einer Flut von Informationen wichtige Details herausfiltern können.
- Tutor weist die Arbeitsgruppen darauf hin, dass Dokumente gesichert werden müssen. Dann lässt er ein wichtiges Dokument von der Lernplattform „verschwinden" und testet die Reaktion der Arbeitsgruppen.

Zielstellung: Gruppenerlebnisse schaffen und das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit fördern.

5. Die Dozenten legen nun die inhaltlichen Schwerpunkte für die Gruppenarbeit fest, wie z.B. Erstellung eines Referats, Lösen von Fallbeispielen, Durchführung eines Planspiels u.ä.

Zielstellung: Kollaboratives Lernen mittels einer konkreten Gruppenaufgabe fördern.

[23] „EICAR ist das European Institute of Computer Antivirus Research. In Zusammenarbeit mit Anti-Virus-Herstellern wurde das ‚EICAR-STANDARD-ANTIVIRUS-TEST-FILE!' (EICAR.COM) geschaffen, welches nur aus lesbaren Zeichen besteht. Der vorgenannte Text wird ausgegeben, wenn kein residenter Virenschutz die Ausführung des Programms verhindert. Die meisten Anti-Viren-Hersteller haben sich darauf geeinigt, dieses Programm wie einen Virus zu behandeln, obwohl es selbstverständlich keiner ist.[...]." URL: http://www.percomp.de [Stand: 04.02.2004].

6. Am Ende der Vorbereitungsphase wäre ein gemeinsames Feedback zwischen den Teilnehmern der Arbeitsgruppe mit dem Tutoren wichtig. Fragen zu Problemen der netzbasierten Zusammenarbeit, zu interkulturellen Besonderheiten u.ä. könnten hier in einer Art Brainstorming gesammelt und dann in der Präsenzphase des Seminars im Plenum diskutiert werden. Die oben genannten Vorschläge beziehen sich nur auf das untersuchte Seminar. Sie können in ähnlicher Art und Weise bei anderen virtuellen Arbeitsgruppen angewendet werden.