

## »Lernen in beweglichen Horizonten«: Internationalisierung und interkulturelle Aspekte des E-Learning

von Olaf Zawacki-Richter (FernUniversität Hagen), Eva Maria Bäcker (FernUniversität Hagen) und Sylke Bartmann (Fachhochschule Emden/Leer)

Internationale Bildungsangebote · Globalisierung · Interkulturelles Lernen · Kulturdimensionen · Hochschulsektor · Empirische Studien · Fernstudium · Distance Learning · Online-Lernen · Instructional Design · User-Interface Design

Schlagworte

Die Internationalisierung von Bildungsangeboten ist eher technikgetrieben, westlich geprägt und dient häufig ihrer Vermarktung mit dem Ziel der Erschließung neuer Zielgruppen. Dabei werden Bildungsangebote oft nur exportiert, sodass das bekannte didaktische Design übernommen und nicht in Bezug auf den jeweiligen kulturellen Kontext der Zielgruppe erarbeitet wird. Die These des Autorenteam lautet, dass viele Initiativen für internationale Bildungsangebote aufgrund der mangelnden Berücksichtigung interkultureller Aspekte von vornherein problembehaftet sind.

Überblick

Dieser Beitrag geht der Frage nach, welchen Einfluss internetbasierte Bildungsprogramme bei der Globalisierung des Bildungsmarktes haben und welche didaktischen Konsequenzen sich aus der damit verbundenen kulturellen Diversität ergeben. Aktuelle Ergebnisse zum interkulturellen Lernen und Lehren im E-Learning werden diskutiert. Als Theoriefolie dienen dabei die Kulturdimensionen nach HOFSTEDE und HALL, die im Hinblick auf Lehr-Lernprozesse vorgestellt und interpretiert werden. In einem Review werden wesentliche Ergebnisse aktueller Studien referiert. Daraus werden entlang unterschiedlicher Kulturdimensionen Schlussfolgerungen für das Instructional Design internationaler bzw. transnationaler Bildungsprogramme gezogen. Die Ausführungen beziehen sich auf Aspekte interkultureller computervermittelter Kommunikation, auf unterschiedliche Lernstile, den Stellenwert des selbstorganisierten Lernens sowie auf Fragen der Usability.

<b>1</b>	<b>Einführung</b>	■
<b>2</b>	<b>Kulturdimensionen</b>	■
2.1	Kulturdimensionen nach Hofstede	■
2.2	Kulturdimensionen nach Hall	■
<b>3</b>	<b>Aktuelle Untersuchungen zu interkulturellen Aspekten im E-Learning</b>	■
3.1	Kommunikation und Kollaboration	■
3.2	Selbstorganisiertes Lernen und Lernstile	■
3.3	Webseiten und User-Interface Design	■
<b>4</b>	<b>Fazit: Implikationen für das Instructional Design</b>	■
	<b>Literaturhinweise</b>	■

*In the current euphoria to globalise educational opportunities and sell education, using whatever means possible, to more people in different parts of the globe, distance educators have often fallen into improvisation which, besides doing irreparable damage to the target population, may also make future educational innovations more difficult (THARMAN 1997, S. 31).*

## 1 Einführung

»Lucy was a student from Latin America, working in New Zealand and completing part-time an Australian degree which was being offered via Singapore [...]. We asked her what she wanted to do when she finished her qualification. She said her aim was to gain a position in the United States office of the European company she worked for« (McBURNIE 1997, zitiert in McBURNIE/ZIGURAS 2007, S. 6).

### Internationalisierung des Bildungsmarktes

Lucys Beispiel illustriert sehr schön die Internationalisierung und Globalisierung der Bildung, der Arbeits- und Lebenswelt. Die Globalisierung macht eine veränderte internationale Ausrichtung der Bildungsanbieter im Wettbewerb auf dem weltweiten Bildungsmarkt erforderlich (LAUZON 2000, HOBSON 2007). Bildungsinstitutionen exportieren ganze Studiengänge (offshoring), sodass »transnationale« Bildungsprogramme entstehen (DUNN/WALLACE 2008): »Transnational education« describes programs in which learners are located in a country other than the one in which the awarding institution is based« (McBURNIE/ZIGURAS 2007, S. 21).

### Grenzüberschreiten des Lernen

Um die Hintergründe der praktischen Umsetzung und Berücksichtigung interkultureller Aspekte des Lernens und Lehrens und der Entwicklung von Bildungsprogrammen zu beleuchten, soll zunächst der Globalisierungseffekt angesprochen werden. In Anlehnung an GADAMERS Interpretation von HERDERS Auffassung »Denken in beweglichen Horizonten« in der ethnologischen Lehre (GADAMER 1995, STRECK 2005) soll bereits im Titel dieses Beitrags der Bezug zu einem Raum- und Zeitgrenzen überwindenden E-Learning hergestellt werden. Ebenso wie beim Reisen in ferne Länder können beim E-Learning starre (Lern-)Konzepte überwunden und auf vielfältige Weise Horizontgrenzen überschritten, nebeneinander gestellt und gewechselt werden.

### Fernlernen

MASON beschreibt das positive Potenzial von »global distance education«:

- die Möglichkeit, dass Teilnehmer mit Kollegen aus der ganzen Welt gemeinsam lernen können;
- den Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsprogrammen unabhängig davon, wo man lebt;
- die Möglichkeit, Expertise internationaler Experten überall auf der Welt zur Verfügung zu stellen;
- den Zugang zu einem breiten Curriculum, das eine einzelne Institution niemals anbieten könnte;
- die Möglichkeit, Gewinne auf dem globalen Bildungsmarkt durch die Erschließung neuer Zielgruppen zu generieren (1998, S. 4–10).

RUMBLE (2000) hebt noch besonders den Aspekt der Kosteneffektivität hervor, fasst aber auch die Bedenken gegenüber einer solchen Entwicklung wie folgt

zusammen: »Yet against such arguments are concerns about the dangers of increased learner isolation as students learn from the screen, and not through interaction with their peers and teachers; the reduction of education to a packaged consumer good; and the globalisation of content, with a consequential loss of cultural diversity and richness« (S. 2).

Es zeigt sich, dass die Innovationen westlich in Richtung Entwicklungsländer geprägt sind. Internetbasierte Bildungsprogramme sind nicht immun gegen die Einflüsse der westlich wirtschaftlichen Globalisierung (LAUZON, 2000); Studien zum globalen Multimedialernen zeigen eine deutlich westlich geprägte technische und didaktische Ausrichtung. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von »cultural imperialism« (CHAMBERS 2003) oder kultureller Hegemonie. Autoren, die den Fokus auf eine kulturell ausbalancierte Lehre setzen, mahnen an, dass die Internationalisierung von Bildungsangeboten eher technikgetrieben ist und in erster Linie ihrer Vermarktung dient (LAUZON 2000). Es ist kritisch zu bewerten, dass Bildungsangebote oft nur exportiert, jedoch häufig didaktisch nicht für den kulturellen Kontext der Zielgruppe modifiziert werden.

**Kulturelle Prägung**

Nachdrücklich stellt sich nun die Frage nach dem Einfluss der Globalisierung auf den Bildungsmarkt und nach der Rolle von Fernstudium und neuen Medien. Blickt man auf das Phänomen der Globalisierung, so »sollte man an einem Ausgangspunkt beginnen, an dem man sich auf die Art und Weise konzentriert, in der das soziale Leben über Raum und Zeit hinweg geordnet ist« (GIDDENS 1995, S. 85). Globalisierung beinhaltet eine gesellschaftliche »raumzeitliche Abstandsvergrößerung« (ebd., 1995, S. 85). Beziehungen zwischen örtlichen und entfernten Akteuren werden in einem Dehnungsvorgang von einer räumlichen in eine raumübergreifende soziale Interaktion umgewandelt. Anthony GIDDENS sieht die Merkmale der Globalisierung in komplexen Beziehungen zwischen lokalen *Beteiligungsweisen* (Situationen gleichzeitiger Anwesenheit) und der *Interaktion über Entfernungen hinweg* (Verbindungen zwischen Anwesenheit und Abwesenheit).

**Soziale Interaktion**

Doch Interaktionen über Entfernungen sind nur mittels spezieller Medien möglich. Durch die Verbreitung modernster Informations- und Kommunikationstechnologien rückt die Welt zusammen: »Therefore, the ›world has got smaller‹ for those with access to the means of supersonic air travel, satellite television, computer communications etc.« (EVANS 1995, S. 258). EVANS resümiert, dass alle Menschen durch die Globalisierung mit entfernten Ereignissen, ob sie es wünschen oder nicht, direkt und indirekt in Berührung gelangen. Ulrich BECK warnt bereits 1986 vor den Risiken der Globalisierung, da sich durch den Universalismus die sozialen Unterschiede und Grenzen relativieren (1986, S. 48).

EDWARDS (1994) stößt eine umfassende Diskussion über den Zusammenhang von Globalisierung und E-Learning an. Diese Verbindung lässt sich leicht herstellen, wenn man die Spur des Phänomens des näher rückenden Raums und der verschmelzenden (Welt-)Zeit verfolgt.

**Globalisierung und E-Learning**

Unter E-Learning verstehen wir hier diejenigen Formen von Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung, bei denen digitale Medien für die Darstellung und Bereitstellung von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung von Kommunikation genutzt werden. Synonyme Begriffe sind hierbei auch: Multimediales Lernen, Distanzlernen (Distance Learning), Tele-Lernen, On-

**Begriffsbestimmung**

line-Lernen, Blended Learning (Online- und Präsenzlernen), Computer Based Training.

Globalisierung wird durch GIDDENS (1995) wie folgt charakterisiert: »Definieren lässt sich der Begriff Globalisierung demnach im Sinne einer Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass die Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt« (S. 85).

Lenkt man nun diesen Blick auf das E-Learning, so fällt zunächst eine »virtuelle raumzeitliche Abstandsvergrößerung« ins Auge, bei der man auch von einer »Orts- und Zeitflexibilität beim Lernen und Lehren« (ARNOLD et al. 2004, S. 37) sprechen kann. Wird »E-Learning« als Synonym für den Begriff »Globalisierung« in der oben genannten Definition eingesetzt, erhält man eine ebenso passende Beschreibung der Vorteile dieser internetbasierten Interaktion.

**Hochschulstatistik**

Wie sieht nun der Status quo der Internationalisierung des Bildungsmarktes aus? Die folgende Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der Anzahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Herkunftslandes eingeschrieben sind. Von 2000 bis 2008 hat die Zahl ausländischer Studierender weltweit um 59 % zugenommen (OECD 2009). Der Grad der Internationalisierung nimmt auch in Deutschland zu (VEHRKAMP 2006). Nach den USA mit 19,7 % und Großbritannien mit 11,6 % liegt Deutschland innerhalb der OECD mit 8,6 % an dritter Stelle beim Anteil ausländischer Studierender (OECD 2009, Tabelle C2.6).

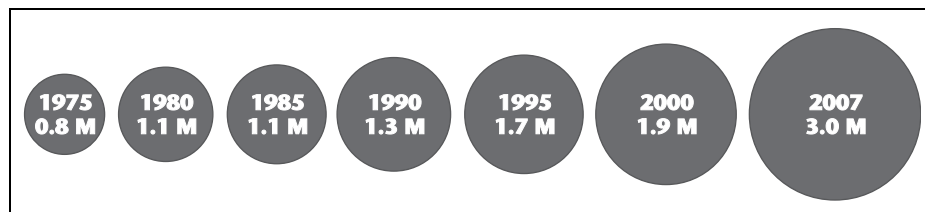


Abb. 1: Internationale Studierende (OECD 2009, Tabelle C2.6)

Die Entwicklung des Online-Lernens trägt zur Beschleunigung der Internationalisierung des Bildungsmarktes bei (BLK 1999, RUMBLE 2000, McBURNIE/ZIGURAS 2007). Im Jahr 2007 haben in den USA 2,9 Millionen Studierende Online-Kurse belegt, was einer Steigerung zum Vorjahr von 12,9% im Vergleich zu 1,2% im allgemeinen Hochschulsektor entspricht (ALLEN/SEAMAN 2008). Doch ist es wirklich so, dass es Bildungsinstitutionen auf diesem Wege schaffen, sich neue, ausländische Zielgruppen zu erschließen?

**Beispiel UMUC**

Das University of Maryland University College (UMUC) in den USA ist wahrscheinlich eine der größten Online-Universitäten der Welt. Im Jahr 1997 wurde der erste Online-Kurs mit 110 Studierenden durchgeführt. Seitdem hat sich die Anzahl der Online-Kursbelegungen (Web Enrollments) auf annähernd 200.000 Online-Kursbelegungen im Jahr 2009 gesteigert. Interessant ist jedoch, dass es dem UMUC offensichtlich nicht gelungen ist, sich dadurch neue, internationale Zielgruppen zu erschließen und somit auch die Studierendenzahlen entsprechend zu steigern. Diese verharren seit vielen Jahren auf gleichem Niveau.

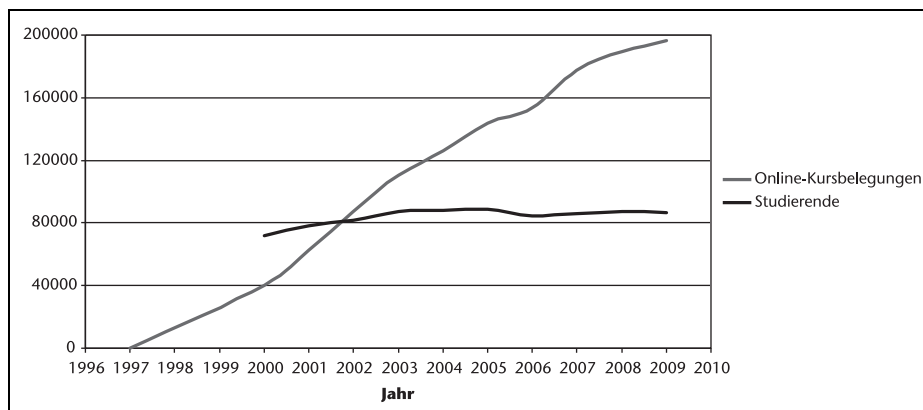


Abb. 2: Anzahl der Studierenden und Online-Kursbelegungen am University of Maryland University College (eigene Darstellung, Quelle: <http://www.umuc.edu/ip/factsheets.shtml>, abgerufen am 5. 11. 2009)

Unsere These lautet, dass viele Initiativen für internationale Bildungsangebote aufgrund der mangelnden Berücksichtigung interkultureller Aspekte von vornherein problembehaftet sind und dass es daher vielen Bildungsinstitutionen nicht gelingt, internationale bzw. transnationale Kurse nachhaltig erfolgreich anzubieten und durchzuführen.

These

## 2 Kulturdimensionen

Der Kulturbegriff ist komplex, schwer zu fassen und umstritten. Insbesondere wird eine Auffassung von Kultur kritisiert, in der diese als ein geschlossenes System begriffen wird und in der die Zugehörigkeit zu einer Kultur quasi per se zugeschrieben ist (ALLOLIO-NÄCKE/KALSCHUEER/MANZESCHKE 2005). Gleichzeitig existieren Unterschiede zwischen Gruppen von Menschen, die in gemeinsam geteilten kulturellen Denk-, Handlungs- und Wertemustern zum Ausdruck kommen. Diese Muster werden im vorliegenden Beitrag nicht als statisch aufgefasst, sondern sie können über Ländergrenzen hinweg bestehen. Insbesondere begreifen wir das Individuum als »Träger der Kultur und als entscheidende Instanz, das die Kultur prozesshaft immer wieder neu hervorbringt und am Leben erhält« (LUCKMANN 1989 in DREHER/STEGMAIER 2007, S. 12). Zentrale Elemente einer Kultur sind dann: »the patterns shaped by ethnicity, religion, socio-economic status, geography, profession, ideology, gender, and lifestyle« (BRANCH 1993, S. 7).

Was ist Kultur?

Für den weiteren Verlauf dieses Beitrags und in Anlehnung an UZUNER (2009) verstehen wir unter Kultur ein Set erworbener Verhaltensmuster, Sichtweisen und Werthaltungen, die mit einer Gruppe oder Gemeinschaft geteilt werden. Wir gehen davon aus, dass sich die sozialisierte kulturelle Prägung oftmals als sehr stabile und als sinnhaft erfahrene Ordnungsmuster erweist, die nicht einfach verändert werden können (vgl. BARTMANN 2010). Dementsprechend ist die Kultur des jeweiligen Herkunftslandes relevant und prägend für den Lernprozess und die Kommunikation in Onlinekursen.

Kulturspezifische Wahrnehmungen verweisen auf unterschiedliche Dimensionen von Kulturen, die in konkreten Situationen zu Irritationen, Missverständnissen und Konflikten führen können. Eine Kulturdimension umfasst

Konzept der Kulturdimension

immer einen Aspekt, der sich im Verhältnis zu einer anderen Kultur beobachten lässt. Dementsprechend verfügen solche Dimensionen oft über zwei Pole, wie beispielsweise informell/formell, zwischen denen Kulturen verortet beziehungsweise Unterschiede deutlich erfasst und skizziert werden können. Der jeweilige Pol stellt hierbei immer eine Extremposition dar und dient eher als Hilfe zur Konturierung von Unterschieden. Das Konzept der Kulturdimension basiert auf der Annahme, dass alle Gesellschaften im Kern mit den gleichen Grundproblemen konfrontiert sind, aber über unterschiedliche Antworten, Lösungsstrategien und Umgehensweisen verfügen, die sich in der Regel historisch entwickelt haben.

#### Hofstedes Modell

Der holländische Organisationspsychologe und Managementforscher Geert HOFSTEDE führte in den 1970er Jahren eine Befragung von insgesamt 100.000 Managern und Angestellten aus 66 verschiedenen Ländern durch. Die Befragten, die alle bei Tochtergesellschaften des IBM-Konzerns beschäftigt waren, erhielten im Rahmen dieser ländervergleichenden Studie einen einheitlichen Fragebogen, der insbesondere auf die Erfassung persönlicher Werte der Beschäftigten ausgerichtet war. Aus diesem Datenmaterial erarbeitete HOFSTEDE Unterschiede zwischen den Nationalkulturen anhand von vier grundlegenden Dimensionen heraus (HOFSTEDE 2009): Machtdistanz, Individualismus-Kollektivismus, Maskulinität-Femininität und Unsicherheitsvermeidung. Zu jeder dieser Dimensionen hat er Indizes gebildet, mit denen sich die Werte zwischen verschiedenen Ländern vergleichen lassen.

Trotz der Kritik, die an den Kulturdimensionen von HOFSTEDE geübt wurde (Kulturen werden an Ländergrenzen festgemacht und Subkulturen werden ausgeblendet; beim Sample handelt es sich um vorwiegend männliche Beschäftigte aus einem multinationalen Unternehmen; Kulturen werden eher als statisch und nicht dynamisch beschrieben), ist HOFSTEDES Modell doch eine der sehr wenigen empirisch gestützten Arbeiten, die auf einem solch großen Sample basieren (MERRITT 2000).

Die Kulturdimensionen und das damit verbundene Verständnis von Kultur als einer Lebensweise, die sich in Auseinandersetzung mit den der Bildung einer Gemeinschaft innewohnenden Grundproblemen entwickelt hat, bilden für diesen Beitrag das zentrale Gerüst und werden durch weitere Arbeiten, insbesondere von HALL/HALL (1990), ergänzt und im Hinblick auf deren Auswirkungen auf interkulturelle Lehr-Lernprozesse kontrastiv vorgestellt. In Bezug auf HOFSTEDE interessieren uns in erster Linie die Ausprägungen der verschiedenen Kulturdimensionen, die jeweilige Zuordnung zu einzelnen Ländern ist hier nicht relevant.

## 2.1 Kulturdimensionen nach Hofstede

### a) Machtdistanz

Diese Dimension umfasst das Ausmaß, in dem weniger machtbefugte Personen einer Gesellschaft akzeptieren, dass Macht und Einfluss ungleich verteilt sind. Sie bezeichnet also den Grad der Akzeptanz der ungleichen Machtverteilung. Demzufolge sind Kulturen zu finden, die allzu große Machtunterschiede nicht tolerieren würden, in anderen wiederum findet sich eine Zustimmung zu hierarchischen Strukturen. Der Grad der Machtdistanz hat beispielsweise Auswirkungen auf das Verhältnis von Mitarbeitern zu Vor-

gesetzten, prägt die Art, wie Entscheidungen getroffen werden, oder beeinflusst, welcher Führungsstil bevorzugt wird (HOFSTEDÉ 2009, S. 51 ff.).

Diese Dimension ist bedeutsam für die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden und auch im Hinblick auf synchrone- bzw. asynchrone Kommunikation und Online-Gruppenarbeit. Lernende aus Kulturen mit einer geringen Machtdistanz haben keine Probleme, sich mit Fragen an die Lehrenden zu wenden oder auch deren Meinungen in Frage zu stellen, da sie mit ihnen auf gleicher Ebene kommunizieren. Gleiches gilt für die Kommunikation zwischen Mitlernenden bei einer Online-Gruppenarbeit. Die relative Anonymität bei der asynchronen, computervermittelten Kommunikation mag die Hemmschwelle für Personen mit höherer Machtdistanz reduzieren. Dennoch erwarten sie, dass die Initiative von den Lehrenden ausgeht.

**Implikation für E-Learning**

### **b) Individualismus-Kollektivismus**

Diese Dimension gehört zu den wichtigsten Differenzierungsmerkmalen von Kulturen, da in ihr die Beziehung zwischen Individuen und Gesellschaft zum Ausdruck kommt. Dient das Individuum der Gesellschaft oder stellt die Gesellschaft den Rahmen zur individuellen Entfaltung? Diese Frage kennzeichnet die beiden Pole dieser Dimension. In stärker am Individualismus ausgerichteten Gesellschaften werden Beziehungen zwischen Personen eher locker gehandhabt; es existiert in erster Linie eine Verpflichtung, für sich und seine unmittelbare Familie zu sorgen. Demgegenüber findet sich in Gesellschaften, die eher dem Kollektivismus zu zuordnen sind, eine enge Gruppenbindung, die von Geburt an existiert und die eine Integration in geschlossenen Wir-Gruppen zur Folge hat. Die Gruppen geben Schutz und es wird sich ihnen gegenüber bedingungslos loyal verhalten. Auch findet sich in einer kollektivistischen Orientierung eine Hinwendung zur Harmonie. Den für den Individualismus so wichtigen Wert, zu sagen, was man denkt, steht diesem Harmonieverständnis konträr gegenüber (HOFSTEDÉ, S. 99 ff).

E-Learning oder Distance Learning allgemein ermöglicht einen hohen Grad an Unabhängigkeit und Autonomie der Lernenden. Ansätze selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens (KNOWLES 1975) bieten sich hierfür an und kommen Lerngruppen mit hohen Individualismuskennwerten entgegen. Andererseits eröffnen die Tools des Social Web enorme Möglichkeiten für das kollaborative Lernen in Online-Communities. Für Lernende aus kollektivistischen Gesellschaften bieten sich im Gegensatz zum reinen Selbststudium Online-Kurse an, in denen Lerngruppen als Kohorten gemeinsam durch ein Programm geführt werden. AL-HARTHI (2005) vertritt zudem die These, dass in individualistischen Gesellschaften der Fokus mehr auf den Lernprozess gelegt wird, während in kollektivistischen Gesellschaften das Lernziel oder Lernprodukt im Mittelpunkt steht. Dieser Aspekt findet sich ebenfalls bei HOFSTEDÉ, der für den Kollektivismus das Ziel von Erziehung und Bildung skizziert als Lernen, wie man etwas macht. Im Individualismus ist hingegen das Ziel, zu lernen, wie man lernt (HOFSTEDÉ 2009, S. 139).

**Implikation für E-Learning**

### **c) Maskulinität-Femininität**

In maskulin ausgerichteten Gesellschaften findet sich laut HOFSTEDÉ eine Betonung der Rollenverteilung zwischen Mann und Frau sowie eine Hervorhebung von Leistungsfähigkeit. Hingegen legen feminin orientierte Gesell-

schaften tendenziell mehr Wert auf das Verhältnis der Menschen untereinander, sind also eher beziehungsorientiert. Die Bezeichnung »Maskulinität-Femininität« mag zunächst irreführend klingen. Im Kern verbirgt sich hinter dieser Dimension die Frage, inwieweit die Mitglieder einer Gesellschaft eher an Gewinn, Leistung, Durchsetzungsvermögen und Besitzstreben orientiert sind (Maskulinität) oder sich stärker beziehungs- und kooperationsorientiert verhalten (Femininität). Von dieser Ausrichtung hängt beispielsweise ab, welchen Stellenwert Arbeit im Leben einnimmt oder wie wichtig die Beziehung zwischen Geschäftsleuten für einen Vertragsabschluss sein kann.

#### Implikation für E-Learning

In femininen Kulturen sind Lernende zurückhaltender und wollen nicht zu ehrgeizig erscheinen. Im Gegensatz dazu sind Lernende aus maskulinen Kulturen in der Online-Kommunikation sichtbarer und neigen auch dazu, offen zu konkurrieren. In eher maskulin ausgerichteten Kulturen stellt im Rahmen von Bildungsangeboten das Erreichen von Zertifikaten ein positives Element dar, insbesondere dann, wenn erbrachte Leistungen über diesen Weg anerkannt und gewürdigt werden. Auch finden Aufgaben Zuspruch, mit denen sich Teilnehmende untereinander vergleichen und Lernergebnisse sichtbar werden. Für stärker feminin geprägte Kulturen ist die Beziehung unter den Teilnehmenden von Relevanz, auch oder gerade dann, wenn der Kontakt virtuell ist. Aufgaben, die stärker auf Kooperation setzen, sowie ein Setting, das die Verständigung untereinander beachtet, werden hier eher Lernerfolge ermöglichen.

#### d) Unsicherheitsvermeidung

Diese Dimension beschreibt das Ausmaß, in dem sich Mitglieder einer Kultur durch uneindeutige, widersprüchliche und zweifelhafte Situationen beeinträchtigt oder bedroht fühlen. Kulturen mit einer starken Unsicherheitsvermeidung versuchen, solche Situationen besonders durch die Verpflichtung, sich an formale Regeln zu halten, zu unterbinden. Ein höherer Grad an Furcht beziehungsweise ein starker Hang zur Vermeidung ist oft mit einem niedrigeren Grad an Toleranz verbunden. Abweichende Verhaltensweisen und Meinungen werden ausdrücklich sanktioniert. Kulturen mit weniger Unsicherheitsvermeidung kennzeichnet beispielsweise ein Tagesablauf, der nicht deutlich vorstrukturiert ist, da ein »Wissen« darum, was passieren wird, weniger Relevanz besitzt.

#### Implikation für E-Learning

Bei einer Gruppe mit hoher Unsicherheitsvermeidung ist es zum Beispiel besonders wichtig, das Design eines Kurses, die Lernziele, den Ablauf oder die Erwartungen an Leistungen in Prüfungen etc. explizit zu kommunizieren.

## 2.2 Kulturdimensionen nach Hall

Der Anthropologe Edward T. HALL beschäftigte sich ebenfalls mit Dimensionen von Kulturen und entwickelte Konzepte, in denen er sich mit a) Zeit, b) Raum, c) Dichte der Informationsnetze (Kontexte) und d) Informationsfluss auseinandersetzte (vgl. HALL 1976, HALL/HALL 1990 oder BLOM/MEIER 2004). Im Hinblick auf die Implikationen für das E-Learning sollen hier die Unterschiede zwischen monochronen und polychronen sowie zwischen »high-context«- und »low-context«-Kulturen diskutiert werden.



**a) Monochrome-polychrone Kulturen**

Die Einstellung zu Zeit und der Umgang mit der Zeit sind bestimmend für alle Aktivitäten. In einigen Kulturen wird Zeit als eine begrenzte Ressource aufgefasst, die nur ein einziges Mal verwendet werden kann. Zeit wird in diesem Sinn als linear verstanden. Deshalb werden Termine genau geplant, Pünktlichkeit ist wichtig. HALL bezeichnet diese Kulturen aufgrund ihrer eindimensionalen Zeitnutzung als monochrome Kulturen. Demgegenüber finden sich polychrone Kulturen, die Zeit als unbeschränkt und simultan nutzbar auffassen. Mehrere Aktivitäten können gleichzeitig ablaufen und auch jederzeit unterbrochen werden, um sich etwas anderem zu widmen. Zeitpläne sind flexibel zu handhaben und Gespräche werden beispielsweise nicht aufgrund einer anstehenden Verabredung beendet. Die jeweilige Ausprägung des Verhältnisses zu Zeit hat weitreichende Auswirkungen auf die Arbeit- und Alltagsorganisation. HALLS Forschungsergebnissen zufolge findet sich in Deutschland ein eindeutiges monochrones Zeitverständnis.

In monochronen Kulturen werden Informationen geordnet verbreitet. Entsprechend ist ein klar strukturiertes Kursdesign mit aufeinander aufbauenden Aktivitäten wichtig. In polychronen Kulturen wird hingegen ein stringentes Zeit- und Aufgabenmanagement eher als störend angesehen beziehungsweise Vorgaben können möglicherweise als wenig verbindlich verstanden werden. Offen strukturierte Lernphasen beinhalten hingegen die als positiv wahrgenommene Option der Flexibilität. In monochron ausgerichteten Kulturen können sehr offene Arrangements eine notwendige Orientierung erschweren, sodass das Bildungsangebot beispielsweise als nicht gut organisiert wahrgenommen und bewertet wird.

**Implikation für  
E-Learning**

**b) »high-context«- und »low-context«-Kulturen**

Wenn Menschen miteinander kommunizieren, setzen sie unterschiedlich viele Informationen voraus. So unterscheidet HALL zwischen »low-context«- und »high-context«-Kulturen. In Kulturen mit einem schwachen Kontext wird deutlich und direkt gesprochen. In Kulturen mit einem hohen Kontext wird hingegen eher implizit kommuniziert. Einzelne Aspekte erfahren einzig eine Andeutung, da Informationen bereits durch den Kontext der (sozialen) Umgebung und die dort herrschenden Regeln aufgenommen werden. Die Dichte der informellen Informationsnetze ist dort hoch.

Diese Dimension hat weitreichenden Einfluss auf den Lernprozess im Fernstudium. Aufgrund des großen Anteils textbasierter Kommunikation in asynchronen Foren und dem damit verbundenen Mangel an nonverbaler Kommunikation können wir folgern, dass im Fernstudium »low-context interaction« dominiert. Wenn synchrone Tools eingesetzt werden, die direkte Kommunikation mit Bild und Ton ermöglichen (z. B. Adobe Connect oder Elluminate), dann kommt dies Personen aus »high context«-Kulturen entgegen. Aufgrund der eingeschränkten Reproduzierbarkeit wird synchrone Interaktion allerdings immer durch eingeschränkten Zugang und verminderte Skalierbarkeit erkauft.

**Implikation für  
E-Learning**

**c) Informationsfluss**

Neben den Unterschieden zwischen einer eher direkten und indirekten Kommunikation unterscheiden sich Kulturen bezüglich ihres Umgangs mit Informationen. In monochronen Kulturen mit schwachem Kontext werden Informationen langsam und geordnet verbreitet. Dabei sind die Personen eher allein und auf sich und die erhaltenen Informationen bezogen, da sie sich so am besten konzentrieren können. Demgegenüber fließen in polychronen Kulturen mit starkem Kontext Informationen innerhalb von Gruppen zügig. Informationen sind also nicht auf eine bestimmte Person gerichtet, sondern im Mittelpunkt steht das (Mit-)Teilen von Wissen.

**Implikation für E-Learning**

Ein deutlich strukturiertes Kursdesign unterstützt für Teilnehmende aus eher monochronen Kulturen die Aneignung und Bearbeitung der Lehrinhalte, insbesondere dann, wenn das Design darüber hinaus mit Einheiten eines Selbststudiums verbunden ist. Für Bildungsangebote in polychronen Kulturen sind Gruppenarrangements förderlich, verbunden mit einer wenig geordneten Freigabe von Informationen.

**3 Aktuelle Untersuchungen zu interkulturellen Aspekten im E-Learning****Forschungsstand**

Die meisten Studien zu interkulturellen Aspekten des E-Learning beziehen sich auf die Kommunikation und Kollaboration in internationalen Online-Kursen. Hier besteht eine gewisse Schiefe in der E-Learning-Literatur und in der Fernstudienforschung allgemein. In einem Review der Fernstudienforschung der Jahre 2000 bis 2008 mit 695 Aufsätzen, die in den fünf führenden internationalen Fachzeitschriften zur Fernstudienforschung erschienen waren, ergab sich, dass Untersuchungen zur Kommunikation und Kollaboration im Fernstudium mit Abstand das am häufigsten bearbeitete Forschungsfeld sind (122 von 695 Studien zu diesem Thema, vgl. BÄCKER/VOGT 2009, ZAWACKI-RICHTER 2009). Entsprechend nehmen auch hier die interkulturellen Aspekte der Kommunikation und Kollaboration im E-Learning den größten Raum ein.

**3.1 Kommunikation und Kollaboration****Erwartungshaltung**

THOMPSON und KU (2005) haben chinesische Absolventen an einer amerikanischen Universität im Hinblick auf ihre Erfahrungen im Online-Lernen befragt. Hier bestätigte sich, wie auch bisher in diesem Artikel beschrieben, die Dimensionen von HOFSTEDE hinsichtlich der kulturellen Charakteristika. Die chinesischen Studierenden wiesen, wie in dem HOFSTEDE-Modell beschrieben, einen hohen Grad an Kollektivismus und Femininität auf, der bei der Interaktion in der virtuellen Lernumgebung zu einem Streben nach Harmonie, Emotionalität und Anteilnahme führte. Dem entgegen stand der erwartete Leistungsdruck in der amerikanischen Kursdidaktik. Weiter war es für die chinesischen Studierenden problematisch, keine unmittelbare Rückmeldung auf ihre Beiträge zu bekommen, weil bei ihnen die Kommunikation von den Gewohnheiten einer ihnen vertrauten Face-to-Face-Interaktion geprägt war. Hier fiel die Umstellung auf die virtuelle Ebene schwer.

TU (2001) und ZHAO/McDOUGALL (2008) beschäftigen sich ebenfalls mit chinesischen Online-Lernenden. Sie erforschten die Auswirkungen des sozialen Kontextes dieser Studierendengruppe in asynchronen Lernumgebungen in den USA und Kanada. ZHAO und McDOUGALL stellen besonders die Kriterien heraus, die chinesische Studenten am erfolgreichen Online-Lernen hindern. Auch hier verhindert die mangelnde Vertrautheit mit der virtuellen Kommunikation eine schnelle Gewöhnung an die Besonderheiten der nonverbalen Kommunikation.

AL-HARTHI (2005) hat eine qualitative Studie über sechs Kursteilnehmer/-innen aus den arabischen Golfstaaten in den USA vorgelegt. Anhand von Tiefeninterviews entschlüsselte sie hier die kulturellen Aspekte, die ein Online-Lernen erschwerten und sich wiederum mit HOFSTEDES kulturellen Dimensionen decken. So identifizierte AL-HARTHI vor Beginn des Online-Kurses eine verbreitete Unsicherheit vor dem Unbekannten. Die hohe Unsicherheitsvermeidung der arabischen Kultur äußerte sich in zögerlichen Beteiligungen der Studierenden in der virtuellen Kommunikation. In den Interviews berichteten die Kursteilnehmer/-innen, dass sie absichtlich weniger als ihre amerikanischen Kommilitonen an den Online-Diskussionen teilnahmen: »because they viewed eagerness to participate as showing off or trying to appear smart, a finding reflecting the importance of modesty in Arab culture« (AL-HARTHI 2005, S. 9).

MORSE (2003) verglich die asynchronen Lernerfahrungen von Teilnehmern aus den USA, Großbritannien, Australien und Neuseeland (eher »low-context«-Kulturen) mit den Online-Erfahrungen von Teilnehmern aus Pakistan, China, Singapur, Sri Lanka und Thailand (eher »high-context«-Kulturen). Während sich die »low-context«-Gruppe durch eine nachweisbare Außenorientierung anhand ihrer computervermittelten Kommunikation auszeichnete, wies die »high-context«-Gruppe in der medialen Kommunikation eine Innenorientierung auf. Dies bedeutet zum Beispiel, dass sich in der »low-context«-Gruppe Beiträge zur Reflexion der anderen Beiträge fanden, während die Beiträge der Studierenden in der »high-context«-Gruppe Reflexionen über die eigenen Meinungen zeigten. Die Studierenden aus dem asiatischen Raum sahen den Mangel an vertraulichem Kontakt mit den anderen Teilnehmern und den Lehrenden als Herausforderung an, soziale Beziehungen über das Internet zu gestalten, während die Studierenden aus den westlichen Kulturen hier keinen Zusammenhang zwischen der Vertrautheit von Face-to-Face-Kontakt und Lernerfolg sahen.

Auch die Studie von BIESENBACH-LUCAS (2003) untersucht die Einstellungen und das Verhalten in asynchronen Kursen bei amerikanischen und asiatischen Kursteilnehmer/-innen an einer amerikanischen Universität. Beide Gruppen nahmen Online-Diskussionen als Vorteil für soziale Interaktion und Lernen wahr: »These discussions were especially found to provide non-American students with spaces where they could explore issues at their own pace, examine topics from various angles until they felt they had reached an understanding of material not presented in their native language« (BIESENBACH-LUCAS 2003, S. 31). Interessant hierbei ist, wie sich die Strategien der Studierenden beim Umgang mit Widerständen und Konflikten in Forenbeiträgen unterscheiden. Die asiatischen Studierenden zeichneten sich durch eine hohe Vermeidung von Widerständen aus. BIESENBACH-LUCAS zieht hier zwei mögliche Faktoren zur Erklärung heran: »they may consider challenging and criticizing other's ideas culturally inappropriate, and/or they may

**Barrieren****Außen- vs.  
Innenorientierung****Soziale Interaktion**

not know how to express disagreement appropriately in English« (S. 37). So könnten neben kulturellen Unterschieden auch Sprachbarrieren ein Hindernis beim Online-Lernen sein, da Englisch als Kurssprache dominiert.

**Geschlechterrollen** Eine andere Barriere kann auch ein unterschiedliches Geschlechterrollenverständnis sein. Dazu befasst sich eine Studie mit den Fernstudienenerfahrungen von jamaikanischen und kanadischen Frauen in einem Graduiertenprogramm (GOUTHRO 2004). Wenn auch die Ergebnisse dieser Studie hauptsächlich aus einer Geschlechtsperspektive heraus gedeutet wurden, machte sich ein bedeutender kultureller Aspekt bemerkbar. Die Analyse zeigte, dass die kulturell definierten Erwartungen der Jamaikanerinnen und Kanadierinnen hinsichtlich ihrer Rollen als (Ehe-)Frauen und Mütter Einfluss auf das Lernverhalten haben. Vor diesem Hintergrund fordert GOUTHRO: »distance educators teaching in higher education need to be aware of the complex circumstances in which women learners come to participate, and be attentive to power issues around gender and culture in the classroom and in the home place« (2004, S. 459).

**Meinungsäußerung** In »westlichen« Kursen, etwa in Kanada, Großbritannien oder Deutschland, sollen Teilnehmer tendenziell dazu befähigt werden, sich auf der Grundlage von Informationen/Wissen eine Meinung zu bilden und diese auch zu vertreten. Die eigene Perspektive der Lernenden soll eingebracht werden, und kontroverse Diskussionen, bei denen auch die Meinung der Lehrenden in Frage gestellt werden kann, sind grundsätzlich erwünscht (GUNAWARDENA/WILSON/NOLLA 2003). In anderen Kulturen, insbesondere in solchen mit hoher Machtdistanz oder in kollektivistisch geprägten, ist es nicht üblich, die Lehrenden zu kritisieren oder eine eigene Meinung zu äußern:

In our online courses there appears to be major differences between ethnic groups in their willingness to participate in online forums, and these differences seem to be independent of skill in conversing in a foreign language. We reward through grades students who participate actively and work collaboratively through discussion forums, and this will seriously disadvantage students for whom this is an alien or difficult approach to take, even for those willing to work in this way. I therefore find myself wondering to what extent I should impose »Western« approaches to learning on students coming from other cultures, while acknowledging on the other hand that this »new« or different approach may have attracted them to the courses in the first place (BATES 2001, S. 129).

**Diskussionsstil** CHEN (2000) berichtet über einen internationalen Kurs mit Teilnehmern aus den USA, Dänemark, Frankreich, Deutschland, China und der Türkei, bei dem eine Debatte über interkulturelle Kommunikation im Mittelpunkt stand. Er beobachtete, dass dieses »debate format« bei den Teilnehmern aus Kulturen mit tendenziell höherer Machtdistanz Orientierungsprobleme auslöste. Sie beteiligten sich nur zögerlich an der Kommunikation in Foren und imitierten den amerikanischen Diskussionsstil. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen SMITH et al. (2005) in einem quantitativen Vergleich zwischen australischen und chinesischen Studierenden. Hinzu kommt hier seitens der Teilnehmenden aus China ein besonders großes Bedürfnis nach einer transparenten Kursstruktur und expliziten Instruktionen.

**Gruppenarbeit** In einem Vergleich zwischen koreanischen und amerikanischen Studierenden stellte WANG (2007) fest, dass sich die Koreaner sehr unwohl bei der Gruppenarbeit fühlten und die Amerikaner mehr mit den Lehrenden kommuni-

zierten, während die Koreaner sich nur ungern direkt mit Fragen an die Lehrenden wandten. Auch WANG erklärt dies mit der unterschiedlichen Machtdistanz. LIM (2004) hat ebenfalls koreanische (N=95) und amerikanische Studierende (N=141) befragt. Verhalten und Motivation der amerikanischen Studierenden werden hier wie folgt zusammengefasst: »[they] prefer voicing personal opinions during class, enjoy learning and enroll in classes to obtain a sense of belonging« (S. 169). Die Koreaner/-innen nahmen eine entgegengesetzte Position ein: »[they] avoid voicing their opinions and keep passive and quiet during class as they are influenced by the authoritarian classroom context of Asian culture« (S. 170).

GUNAWARDENA et al. (2001) haben triangulativ Unterschiede zwischen amerikanischen und mexikanischen Studierenden an der University of New Mexico im Hinblick auf die Kommunikation in Online-Gruppen untersucht (N=100). Dabei zeigte sich, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bestehen, die die Ergebnisse von HOFSTEDE bestätigen. Mit Hilfe einer multiplen Regression konnte gezeigt werden, dass die Gründe hierfür nicht in Alters- oder Geschlechtsunterschieden, sondern in den verschiedenen Ausprägungen der Kulturdimensionen liegen. Allerdings zeigte sich auch, dass die relative Anonymität in der computervermittelten Kommunikation bei Teilnehmern aus einem Land mit hoher Machtdistanz wie Mexiko nivellierend wirkt.

### 3.2 Selbstorganisiertes Lernen und Lernstile

ANAKWE und CHRISTENSEN (1999) haben unter 424 Studierenden herausgefunden, dass die Form des Fernstudiums besonders Personen mit individualistischem Hintergrund entgegenkommt. Fernstudium und E-Learning ermöglichen, aber erfordern auch mehr Selbstbestimmung und Autonomie der Lernenden.

WALSH (2007) diskutiert zwei interessante Beispiele kultureller Inkompatibilität im Verständnis didaktischer Ansätze. Die Studierendenschaft der University of South Pacific (USP) ist über die Pazifischen Inseln verstreut. USP entwickelte zahlreiche E-Learning- und Fernstudienprogramme, um die räumlich verteilten Studierenden zu erreichen. Die Kurse wurden jedoch nur auf Englisch angeboten, und kulturelle Unterschiede wurden nicht berücksichtigt. Es kam zu einem »clash of cultures«: »Pacific people traditionally learned from one another, through their interaction. The teacher-learner relationship was an intimate one where observation and imitation were basic means of learning. [...] This pedagogical clash of cultures was exacerbated by a taboo in Pacific cultures of questioning elders« (S. 202).

Die Universität Terbukta in Indonesien versuchte ein bewährtes westliches Fernstudienystem nach dem Muster der Open University (UK) zu importieren, nämlich autonomes Lernen mit print-basierten Studienmaterialien, das sich aber als völlig ungeeignet für die Zielgruppe herausstellte:

This model assumed that its learners were autonomous, self-directed students [...], despite the fact that Indonesian culture is strongly orally based and »heteronomous«, in the sense that individual difference is frowned upon while learning by emulation and conformity is rewarded. In educational terms, this means that students unquestioningly absorb the information provided to them by teachers. [...] As an oral culture, Indonesian society em-

**Kulturelle  
Inkompatibilität**

phasizes face-to-face interaction in groups whereas reading and writing are not widely practised (WALSH 2007, S. 203).

**Rollenverständnis** Das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden spielt hier eine wichtige Rolle. KELLY und HA (1998) vergleichen das westliche Model des selbstorganisierten, autonomen Lernens, bei dem die Lehrenden in der Rolle von Moderatoren, Beratern und Ressourcengebern zur Unterstützung des individuellen Lernprozesses aktiv sind (vgl. »scaffolding«, McLoughlin 2002), mit dem Ansatz der chinesischen »Confucian Heritage Cultures« in Hongkong, der durch rezeptives Lernen und expositorisches Lehren geprägt ist:

We can see clear differences between the Chinese and Western teachers in their interpretation of how educational goals are achieved and the attributes of effective teachers, as well as a marked conflict between the academic goals of most teachers and the more vocationally oriented goals of students. Clearly though the style of teaching adopted by Chinese teachers of working step-by-step through the subject, paying individual attention to students and personalizing the relationship with students was more consistent with students' evaluation of effective teachers than the »professional« but more distant approach of Western teachers [...] The esteem in which teachers are held and the uniquely close relationship between Chinese teachers and students [...] can influence the attitudes of potential students and employers towards distance education as a valid mode of study per se. (KELLY/HA 1998, S. 29–30).

Entsprechend wird hier die zentrale Rolle der Lehrenden beibehalten, die die Lernenden »an der kurzen Leine« führen. Die Lernenden reagieren auf Stimuli, und das Lernen wird auf ein »Response-Verhalten« gelenkt (ZAWACKI-RICHTER 2004). Die Kommunikation zwischen den Lernenden ist sehr eingeschränkt. Aktives, selbstständiges Lernen, das Einschlagen eines eigenen Weges wird dadurch verhindert. In dem von KELLY und HA beschriebenen Beispiel wird das Internet lediglich zur Verbreitung der Studienmaterialien genutzt, während die Kommunikation eins zu eins zwischen Lehrenden und Lernenden direkt per E-Mail läuft.

### 3.3 Webseiten und User-Interface Design

Die kulturelle Prägung beeinflusst auch das User-Interface Design. So zeigt die unterschiedlich wahrgenommene Bedeutung von Farben ebenfalls den Einfluss der Kultur: Weiß ist zum Beispiel eine Hochzeitsfarbe in Deutschland, aber eine Trauerfarbe in Indien, wo rot die Hochzeitsfarbe ist.

**Web Design** MARCUS und GOULD (2000) haben ebenfalls entlang der Kulturdimensionen von HOFSTEDE das Design von Webseiten analysiert und dabei generelle Unterschiede zwischen Seiten aus Ländern mit hohen und niedrigen Werten in der jeweiligen Kulturdimension herausgearbeitet. Machtdistanz (Power Distance, PD) beeinflusst zum Beispiel das User-Interface und Webdesign wie folgt:

- Access to information: highly (high PD) vs. less-highly (low PD) structured,
- Hierarchies in mental models: tall vs. shallow,
- Emphasis on the social and moral order (e. g. nationalism or religion) and its symbols: significant/frequent vs. minor/infrequent use,

- Focus on expertise, authority, experts, certifications, official stamps, or logos: strong vs. weak,
- Prominence given to leaders vs. citizens, customers, or employees,
- Importance of security and restrictions or barriers to access: explicit, enforced, frequent restrictions on users vs. transparent, integrated, implicit freedom to roam,
- Social roles used to organize information (e. g., a managers' section obvious to all, but sealed off from non-managers): frequent vs. infrequent (MARCUS/GOULD 2000, Absatz 17).

Illustrieren lässt sich die Ausprägung unterschiedlicher Machtdistanz am Beispiel der Website der Universiti Utra Malaysia (<http://www.uum.edu.my>) im Vergleich zur Website der Ichthus Hogeschool (<http://www.ichthusrdam.nl>) in den Niederlanden (vgl. Abbildung 3 und 4).



Abb. 3: Hohe Machtdistanz – Webseite der Universiti Utra Malaysia (abgerufen im Januar 2010)

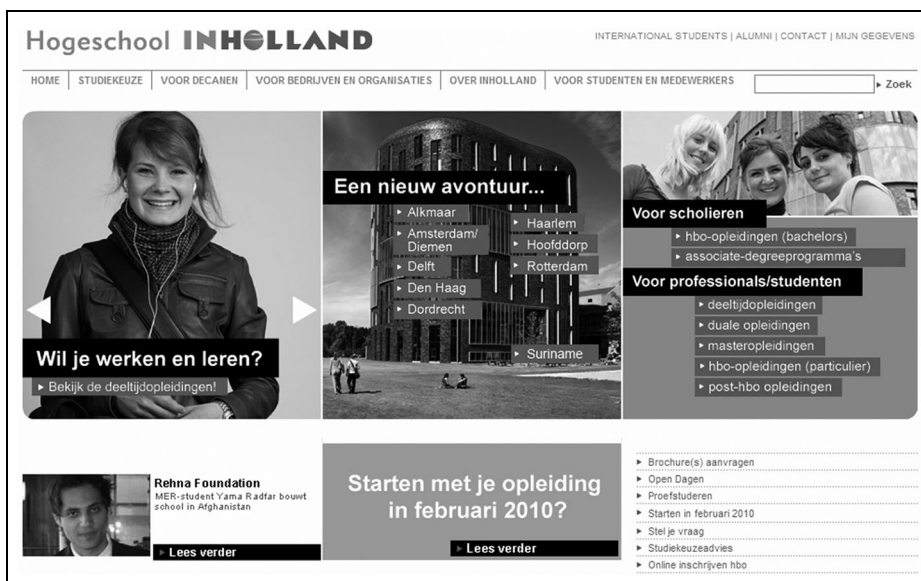


Abb. 4: Niedrige Machtdistanz – Website der Fachhochschule Ichthus Hogeschool in den Niederlanden (abgerufen im Januar 2010)

Während auf der niederländischen Website die Studierenden als Kunden der Hochschule ganz im Mittelpunkt stehen, werden auf der malaysischen Website Machtsymbole der Institution in den Vordergrund gestellt: das offizielle Wappen der Universität, Fotos einer Abschlussverleihung oder eindrucksvolle Universitätsgebäude, auf denen einzelne Personen keine Rolle spielen.

Unterschiede lassen sich jedoch nicht für alle Dimensionen trennscharf feststellen. So ist zu vermuten, dass etwa ein mehr oder weniger strukturierter Zugang zu Informationen ebenso im Vergleich zwischen Ländern mit hoher oder niedriger Unsicherheitsvermeidung von Bedeutung ist.

#### 4 Fazit: Implikationen für das Instructional Design

Es soll hier nicht der Versuch unternommen werden, einen allgemein gültigen »How-to-Guide« zur Berücksichtigung internationaler und interkultureller Aspekte des E-Learnings vorzuschlagen (vgl. COLLIS 1999). Aufgrund der gegebenen Komplexität erscheint dies nicht sinnvoll, da das Design vom jeweiligen Einzelfall abhängig ist. Vielmehr sollten in diesem Beitrag die hierfür relevanten Dimensionen aufgezeigt werden, die vor dem kulturellen Hintergrund der jeweiligen Zielgruppe und der zu vermittelnden Inhalte zu berücksichtigen und zu gestalten sind.

REEVES und HARMON (1994) haben vierzehn pädagogisch-didaktische Dimensionen zur Evaluation von Multimedia beschrieben, die sich allgemein auf technologiegestützte Bildungs- bzw. Lernprogramme anwenden lassen. Die oben diskutierten Studien zeigen, dass sich kulturelle Einflüsse in den folgenden Bereichen auswirken:

- Pedagogical philosophy (instructivism versus constructivism),
- Goal orientation (sharply focused versus unfocused),
- Role of instructor (teacher proof versus equalitarian facilitator),
- Value of errors (errorless learning versus learning from experience),
- Accommodation of individual differences (non-existent versus multi-faceted),
- Learner control (non-existent versus unrestricted),
- Co-operative learning (unsupported versus integral).

Die genannten Dimensionen beschreiben ein Kontinuum möglicher Ausprägungen – die Realität ist sicherlich nicht so bipolar und kontrastiv. Vor dem Hintergrund der Anforderungen der Zielgruppe und den zu vermittelnden Inhalten und in Abhängigkeit von der jeweiligen Phase, in der sich ein Kurs befindet, wird ein Mixtum verschiedener Ansätze zum Einsatz kommen:

- Wissensvermittlung – selbstorganisierte Wissenskonstruktion,
- rezeptives Lernen – exploratives Lernen,
- Selbstlernphasen – Gruppenprojekte,
- vorstrukturierter Kursverlauf – offene Lernumgebung
- usw.

#### Benutzerfreundlichkeit

Darüber hinaus wurde deutlich, dass nicht nur pädagogisch-didaktische Dimensionen, sondern auch Aspekte der Usability (User-Interface Design) von Bedeutung in internationalen Lernumgebungen sind. User-Interface-Aspekte müssen daher ebenfalls berücksichtigt werden. REEVES und HARMON (1994) beschreiben hierzu zehn Dimensionen (S. 487 ff.):



- Ease of use (difficult versus easy),
- Navigation (difficult versus easy),
- Cognitive load (unmanageable versus manageable),
- Mapping (none versus powerful),
- Screen design (violates principles versus follows principles),
- Knowledge space compatibility (incompatible versus compatible),
- Information presentation (obtuse versus clear),
- Media integration (uncoordinated versus coordinated),
- Aesthetics (displeasing versus pleasing),
- Overall functionality (dysfunctional versus functional).

Ein Bewusstsein für interkulturelle Aspekte des medienvermittelten Lernens ist für Instructional Designer und die Lehrenden, Trainer oder Tutoren Voraussetzung, um kulturbedingte Barrieren zu überwinden und um eine optimale Betreuung der Lernenden zu gewährleisten, die gerade beim E-Learning erfolgskritisch ist: »In order to design culturally appropriate online courses, designers and instructors must first develop cultural sensitivity or awareness« (GUNAWARDENA/WILSON/NOLLA 2003, S. 765). Einen Beitrag hierzu können spezielle Schulungen für Kursdesigner und Lehrende zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen leisten (vgl. ZAWACKI-RICHTER/HASEBROOK 2005, ZAWACKI-RICHTER/BARTMANN 2006).

#### Empfehlungen

Andererseits kommen ROGERS, GRAHAM und MAYERS (2007), die Interviews mit zwölf Instructional Designern und Lehrenden/Trainern geführt haben, zu dem Schluss, dass sich diese durchaus der Bedeutung kultureller Unterschiede in ihren Lerngruppen bewusst sind, dieses Wissen jedoch in der Regel nicht in das Design von Online-Kursen integriert wird. Vielmehr konzentrieren sie sich in der Praxis auf die fachliche und medientechnische Umsetzung der Kursinhalte.

Gerade in Online-Kursen, in die sich Teilnehmer/-innen aus beliebigen Ländern einschreiben können, kann nicht mehr von einer homogenen Zielgruppe ausgegangen werden. In letzter Konsequenz wäre deshalb die Mitarbeit von Experten aus dem jeweiligen Zielland im Instructional Design Team sinnvoll.

Zur praktischen Umsetzung und Berücksichtigung interkultureller Aspekte des Lernens und Lehrens bei der Entwicklung ganzer Bildungsprogramme bis hin zum Design einzelner Kurse und Multimediaeinheiten ist es daher von entscheidender Bedeutung, das Bewusstsein von Bildungsinstitutionen hierfür bei ihrer internationalen Expansion zu schärfen.

### Literaturhinweise

- AL-HARTHI, A. S.: Distance higher education experiences of Arab Gulf students in the United States: A cultural perspective, in: *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6 (3), 2005.
- ALLEN, E./SEAMAN, J.: Staying the course – Online Education in the United States, online: [http://www.sloan-c.org/publications/survey/pdf/staying\\_the\\_course.pdf](http://www.sloan-c.org/publications/survey/pdf/staying_the_course.pdf), 2008.
- ALLOLIO-NÄCKE, L./KALSCHUEUR, B./MANZESCHKE, A. (Hrsg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*, Frankfurt a. M. 2005.
- ANAKWE, U. P./CHRISTENSEN, E. W.: Distance learning and cultural diversity: Potential users' perspective, in: *International Journal of Organizational Analysis*, 7 (3), 1999, S. 224–243.
- ARNOLD, P./KILIAN, L./THILLOSEN, A./ZIMMER, G.: *E-Learning: Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren – Didaktik, Organisation, Qualität*, Nürnberg 2004.
- BARTMANN, S.: Nicht das Fremde ist so fremd, sondern das Vertraute so vertraut. Ein Beitrag zum Verständnis kultureller Differenz, in: BARTMANN, S./IMMEL, O. (Hrsg.): *Das Eigene und das Fremde – Differenzerfahrung und Fremdverstehen im Kontext von Interkulturalität*, Bielefeld 2010, S. 21–35.
- BATES, A. W.: International distance education: Cultural and ethical issues, in: *Distance Education*, 22 (1), 2001, S. 122–136.
- BECK, U.: *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main 1986.
- BIESENBACH-LUCAS, S.: Asynchronous discussion groups in teacher training classes: Perceptions of native and non-native students, in: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (3), 2003, S. 24–46.
- BLK: *Die Globalisierung des Bildungsmarktes durch Neue Medien – Auswirkungen auf die Hochschulen*, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Vol. 81, Bonn 1999.
- BLOM, H./MEIER, H.: *Interkulturelles Management: interkulturelle Kommunikation, internationales Personalmanagement, Diversity-Ansätze in Unternehmen*, Herne/Berlin 2004.
- BRANCH, R. M.: Educational technology frameworks that facilitate culturally pluralistic instruction, in: *Educational Technology*, 37 (2), 1997, S. 38–41.
- CHAMBERS, E.: Cultural imperialism or pluralism? Cross-cultural electronic teaching in the humanities, in: *Arts & Humanities in Higher Education*, 2 (3), 2003, S. 249–264.
- CHEN, G. M.: Global communication via Internet: an educational application, in: Chen, G. M./Starosta, W. J. (Hrsg.): *Communication and global society*, New York 2000, S. 143–157.
- COLLIS, B.: Designing for differences: Cultural issues in the design of the WWW-based course-support sites, in: *British Journal of Educational Technology*, 30 (3), 1999, S. 201–215.

- DREHER, J./STEGMAIER, P.: Einleitende Bemerkungen: »Kulturelle Differenz« aus wissenssoziologischer Sicht, in: DREHER, J./STEGMAIER, P. (Hrsg.): Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz – Grundlagentheoretische Reflexionen, Bielefeld 2007, S. 7–20.
- DUNN, L./WALLACE, M. (Hrsg.): Teaching in transnational higher education – enhancing learning for offshore international students, New York/London 2008.
- EDWARDS, R.: From a distance? Globalisation, space-time compression and distance education, in: Open Learning, 9 (3), 1994, S. 9–17.
- EVANS, T.: Globalisation, post-Fordism and open and distance education, in: Distance Education, 16 (2), 1995, S. 256–269.
- GADAMER, H.-G.: Philosophische Lehrjahre: eine Rückschau, Frankfurt am Main 1995.
- GIDDENS, A.: Konsequenzen der Moderne, Frankfurt am Main 1995.
- GOUTHRO, P. A.: Assessing power issues in Canadian and Jamaican women's experiences in learning via distance in higher education, in: Teaching in Higher Education, 9 (4), 2004, S. 449–461.
- GUNAWARDENA, C. N./WILSON, P. L./NOLLA, A. C.: Culture and online education, in: MOORE, M. G./ANDERSON, W. G. (Hrsg.): Handbook of distance education, Mahwah (NJ) 2003, S. 753–775.
- GUNAWARDENA, C. N./NOLLA, A. C./WILSON, P. L./LOPEZ-ISLAS, J./RAMIREZ-ANGEL, N./MAEGCHUN-ALPIZAR, R. M.: A cross-cultural study of group process and development in online conferences, in: Distance Education, 22 (1), 2001, S. 85–121.
- HALL, E. T.: Beyond culture, New York 1976.
- HALL, E. T./Hall, M. R.: Understanding cultural differences, Yarmouth (Maine) 1990.
- HOBSON, D.: The impact of globalization on higher education, in: HAYDEN, M./LEVY, J./THOMPSON, J. (Hrsg.): The SAGE handbook of research in international education, London 2007, S. 476–485.
- HOFSTEDE, G.: Lokales Denken, globales Handeln – Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, 4. Aufl., München 2009.
- KELLY, M. E./HA, T. S.: Borderless education and teaching and learning cultures: the case of Hong Kong, in: Australian Universities' Review, (1) 1998, S. 26–33.
- KNOWLES, M. S.: Self-directed learning: A guide for learners and teachers, Englewood Cliffs (NJ) 1975.
- LAUZON, A.: Distance education and diversity: Are they compatible?, in: American Journal of Distance Education, 14 (2), 2000, S. 61–70.
- LIM, D. H.: Cross cultural differences in online learning motivation, in: Educational Media International, 41 (2), 2004, S. 163–175.
- MARCUS, A./GOULD, E. W.: Cultural dimensions and global web user-interface design, online: <http://www.amanda.com/resources/hfweb2000/hfweb00.marcus.html>, 2000.
- MASON, R.: Globalising education – trends and applications, London 1998.

- McBURNIE, G./ZIGURAS, C.: Transnational education: issues and trends in offshore higher education, Milton Park/New York 2007.
- McLOUGHLIN, C.: Learner support in distance and networked learning environments: ten dimensions for successful design, in: *Distance Education*, 23 (2), 2002, S. 149–162.
- MERRITT, A.: Culture in the cockpit: Do Hofstede's dimensions replicate?, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (3), 2000, S. 283–301.
- MORSE, K.: Does one size fit all? Exploring asynchronous learning in a multicultural environment, in: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (1), 2003, S. 37–55.
- OECD: Number of international and foreign students enrolled in tertiary education from a given country of origin as a percentage of all international or foreign students in the country of destination, based on head counts, 2009, Tabelle C2.2.
- REEVES, T. C./HARMON, S. W.: Systematic evaluation procedures for interactive multimedia for education and training, in: REISMAN, S. (Hrsg.): *Multimedia computing: Preparing for the 21st century*, Hershey (PA) 1994, S. 472–505.
- ROGERS, P. C./GRAHAM, C. R./MAYES, C. T.: Cultural competence and instructional design: Exploration research into the delivery of online instruction cross-culturally, in: *Educational Technology Research and Development*, 55 (2), 2007, S. 197–217.
- RUMBLE, G.: The globalisation of open and flexible learning: considerations for planners and managers, in: *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3 (3), 2000, S. 1–11.
- SMITH, P. J./COLDWELL, J./SMITH, S. N./MURPHY, K. L.: Learning through computer-mediated communication: A comparison of Australian and Chinese heritage students, in: *Innovations in Education and Teaching International*, 42 (2), 2005, S. 123–134.
- STRECK, B./GEISENHAINER, K./LANGE, K.: *Bewegliche Horizonte – Festschrift zum 60. Geburtstag von Bernhard STRECK*, Leipzig 2005.
- THAMAN, K. H.: Considerations of culture in distance education in the Pacific Islands, in: ROWAN, L./BARTLETT, L./EVANS, T. (Hrsg.): *Shifting borders: Globalisation, localisation and open and distance education*, Geelong 1997, S. 23–36.
- THOMPSON, L./KU, H.: Chinese graduate students' experiences and attitudes toward online learning, in: *Educational Media International*, 42 (1), 2005, S. 33–47.
- TU, C.: How Chinese perceive social presence: An examination of interaction in online learning environment, in: *Educational Media International*, 38 (1), 2001, S. 45–60.
- UZUNER, S.: Questions of culture in distance learning: A research review, in: *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (3), 2009, S. 1–19.
- VEHRKAMP, R. B.: Der Bologna-Prozess – Deutschlands Universitäten im globalisierten Bildungsmarkt, in: EMPFER, S./VEHRKAMP, R. B. (Hrsg.): *Wirtschaftsstandort Deutschland*, Wiesbaden 2006, S. 473–500.

- WALSH, L.: The future of e-learning in international education: Issues, challenges and lessons from the past two decades, in HEYDEN, M./LEVY, J./THOMPSON, J. (Hrsg.): The SAGE handbook of research in international education, London 2007, S. 199–209.
- WANG, M.: Designing online courses that effectively engage learners from diverse cultural backgrounds, in: British Journal of Educational Technology, 38 (2), 2007, S. 294–311.
- ZHAO, N./MCDUGALL, D.: Cultural influences on Chinese students' asynchronous online learning in a Canadian university, in: Journal of Distance Education, 22 (2), 2008, S. 59–80.
- ZAWACKI-RICHTER, O.: Research areas in distance education – a Delphi study, in: International Review of Research in Open and Distance Learning, 10 (3), 2009, S. 1–17.
- ZAWACKI-RICHTER, O., BÄCKER, E. M., & VOGT, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008) – analysis of research areas, methods, and authorship patterns. International Review of Research in Open and Distance Learning, 10(5), 21–50.
- ZAWACKI-RICHTER, O./BARTMANN, S.: »Das Lernen muss weitergehen . . .« – Interkulturelle Kompetenzentwicklung online, in: SCHULZ, M./BREYER, H./NEUSIUS, A. (Hrsg.): Fernausbildung geht weiter . . ., in: Neue Beiträge zur Weiterentwicklung technologiegestützter Bildung aus pädagogisch-didaktischer Perspektive, Augsburg 2006, S. 306–319.
- ZAWACKI-RICHTER, O./HASEBROOK, J.: Soft Skills online? Lernziel interkulturelle Kompetenz, in: TAVANGARIAN, D./NÖLTING, K. (Hrsg.): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen, Münster 2005, S. 17–26.
- ZAWACKI-RICHTER, O.: Support im Online Studium – Die Entstehung eines neuen pädagogischen Aktivitätsfeldes, Innsbruck 2004.

