

Digital Exchange: die barrierefreie Auslandserfahrung – ein Projekt der SRH Berlin University of Applied Sciences

Ivana Drazic & Rebecca Prell

Correspondence:

Lisa Gibellino Marchetto
lisa.gibellino-marchetto@srh.de

Das Projekt „Digital Exchange: die barrierefreie Auslandserfahrung“ der SRH Berlin University of Applied Sciences wurde im Rahmen des Programms „International Virtual Academic Collaboration“ (IVAC) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Mit der Entwicklung von virtuellen, länderübergreifenden und akademischen Kollaborationsformaten verfolgte die SRH Berlin das Ziel, Studierenden unabhängig von familiären, finanziellen oder körperlichen Bedingungen interkulturelle Erfahrungen zu ermöglichen. Im Zentrum der Kursdidaktik stand das CORE-Prinzip (**C**ompetence **O**riented **R**esearch and **E**ducation), dessen Ziel es ist, Studierende durch die Förderung handlungsrelevanter Kompetenzen bestmöglich auf den Einstieg in den globalen Arbeitsmarkt vorzubereiten. Im Rahmen der IVAC-Kurse wurden interkulturelle und digitale Kompetenzen sowie Kollaborations- und Kommunikationskompetenzen fokussiert. Begleitende Evaluationen der IVAC-Kurse ermöglichten eine didaktische und methodische Weiterentwicklung der Kurse. In dem vorliegenden Bericht werden die an der SRH Berlin durchgeführten IVAC-Kurse und -Events beschrieben, die gewonnenen Erkenntnisse veranschaulicht und Empfehlungen für die Durchführung von Virtual Exchange-Formaten abgeleitet.

Keywords: Internationale Kollaboration, Digitale Lehr-/Lernumwelten, Lehrevaluation, Kompetenzerwerb, Employability Skills, Virtual Exchange



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	IVAC-Veranstaltungen an der SRH Berlin	5
2.1	IVAC-Kurse.....	5
2.1.1	Global Classroom.....	5
2.1.2	International Online Collaboration in Audio Design	7
2.1.3	Sustainability-oriented Brand Management (Workshop)	7
2.1.4	Digital Transformation I	8
2.2	IVAC-Events.....	8
2.2.1	Life in the German Democratic Republic	8
2.2.2	Diversity: Identity and Integration	9
2.2.3	Diversity in Gaming	9
3	Evaluation.....	9
3.1	Evaluationsmethodik.....	10
3.1.1	Quantitative Befragung.....	10
3.1.2	Qualitative Befragung.....	11
3.2	Ergebnisse & Handlungsempfehlungen.....	11
3.2.1	Ergebnisse des ersten Durchlaufs „Global Classroom“	11
3.2.2	Ergebnisse des zweiten Durchlaufs „Global Classroom“	17
3.2.3	Abgeleitete Handlungsempfehlungen	14
4	Conclusio	18
	Referenzen	19
	Abbildungsverzeichnis	22
	Anhang: Evaluationsfragen	23

1 Einleitung

Ziel der im Jahr 2017 ins Leben gerufenen „European Universities Initiative“ der Europäischen Kommission ist, dass 50 % aller Studierenden in der Europäischen Union während des Studiums von einer Mobilitätsphase profitiert haben. Eine neue Generation kreativer Studierender soll entstehen, die in der Lage sind, über geografische, sprachliche, kulturelle und fachliche Grenzen hinweg zusammenzuarbeiten, um gesellschaftlichen Herausforderungen und Qualifikationsdefiziten in Europa zu begegnen. Mit der Entwicklung von länderübergreifenden, virtuellen und akademischen Kollaborationsformaten (IVAC-Kurse) sowie extracurricularen Veranstaltungen (IVAC-Events) trug die SRH Berlin University of Applied Sciences (SRH Berlin) zu dem Ziel der Initiative bei, indem Studierenden der SRH Berlin und verschiedener Partnerhochschulen unabhängig von familiären, finanziellen oder körperlichen Bedingungen internationale und interkulturelle Erfahrungen ermöglicht wurden. Im Rahmen der IVAC-Kurse und -Events vertieften die Studierenden ihre Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen, die sie an der SRH Berlin mit dem CORE-Prinzip (**C**ompetence **O**riented **R**esearch and **E**ducation) erworben hatten, und reicherten diese gezielt mit digitalen und interkulturellen Kompetenzen an. Im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit sollten die Studierenden dadurch bestmöglich auf den Einstieg in den deutschen und globalen Arbeitsmarkt vorbereitet werden.

Kulturell durchmischte, geografisch verteilte und digital kommunizierende Arbeitsgruppen – sogenannte „Global Virtual Teams“ (GVTs; Jarvenpaa & Leidner, 1999) – gewinnen in der heutigen digital-vernetzten und wissensökonomischen Arbeitswelt zunehmend an Bedeutung. Bereits vor Ausbruch der Corona-Pandemie stieg die Zahl virtueller Teams stark an: Laut einer Studie mit 1.620 Arbeitnehmenden aus 90 Ländern erhöhte sich die Teilnahme der Befragten an GVTs von 64 % im Jahr 2010 auf 89 % im Jahr 2018, davon arbeiteten 62 % der Befragten in Teams mit drei oder mehr Kulturen (CultureWizard, 2018). Die Studie ergab außerdem: Während immer mehr Organisationen auf GVTs setzten, blieben die Herausforderungen und Barrieren interkultureller Zusammenarbeit – z. B. Probleme beim Beziehungsaufbau oder Kommunikationsschwierigkeiten – im Vergleich zu den Umfragen seit 2010 bestehen. Die Autoren der Studie schlussfolgerten, dass Technologien zwar stetig neue Möglichkeiten zur Zusammenarbeit eröffnen, es aber der gezielten Entwicklung und Förderung des Menschen in digital vernetzten Umgebungen bedarf.

Neben interkulturellen Kompetenzen stellen Kooperations- und Problemlösungsfähigkeiten sowie digitale bzw. virtuelle Kompetenzen Schlüsselkompetenzen der heutigen und zukünftigen Arbeitswelt dar. Dabei gilt die Digitalisierung als der derzeit bedeutendste Treiber von Veränderungen in der Arbeitswelt (Harteis, 2018). Um in einem volatilen Geschäftsumfeld bestehen zu können, benötigen Unternehmen digital versierte Mitarbeitende, die in der Lage sind, mit komplexen Fragestellungen und großen Datenmengen umzugehen und so für Innovationen zu sorgen (van Laar et al., 2017). Um diesen hohen Anforderungen der heutigen und zukünftigen Arbeitswelt zu genügen, sollten Arbeitskräfte von morgen bereits im Studium auf derartige Herausforderungen vorbereitet werden. Im Gegenteil dazu lässt sich heute vielmehr eine Kluft zwischen benötigten Arbeitskompetenzen und geförderten Hochschulkompetenzen verzeichnen (vgl. Moore & Morton, 2017). Diese Kluft könnte ein Grund für die

hohe Arbeitslosenquote unter Hochschulabsolvent*innen sein, die sich besonders in den südlichen Ländern Europas zeigt (Destatis, 2021). Bereits seit einiger Zeit ist klar, dass eine formale Ausbildung nicht mehr ausreichend ist für einen erfolgreichen Berufseinstieg und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und vermehrt auf die Entwicklung sogenannter Schlüsselkompetenzen – wie interkulturelle Kommunikationskompetenzen – gesetzt werden muss (Pereira et al., 2019).

Nicht-virtuelle Austauschprogramme wie Erasmus+ haben bereits bewiesen, wie wertvoll ein interkultureller Austausch für die berufliche und persönliche Entwicklung von Studierenden ist. Untersuchungen ergaben, dass eine physische Mobilität während des Studiums unter anderem die Beschäftigungsfähigkeit und die Sprachkompetenzen Studierender steigert (Schnepf & D'Hombres, 2018; Sorrenti, 2017) sowie persönliches Wachstum anregt (z. B. Duffy et al., 2003). Obwohl die Anzahl an Erasmus-Studierenden in den letzten Jahrzehnten gestiegen ist (ICEF, 2013), gibt es weiterhin einen beträchtlichen Anteil an Studierenden, die eine physische Mobilität im Studium nicht wahrnehmen können oder wollen. Studien weisen darauf hin, dass Studierende aus niedrigeren sozioökonomischen Verhältnissen seltener im Ausland studieren als besser situierte Studierende (vgl. Schnepf & Colagrossi, 2020). Die Europäische Kommission (2017) fordert deshalb, dass bei der Durchführung des Erasmus+ Programms der Zugang für Angehörige benachteiligter und gefährdeter Gruppen erleichtert und erweitert werden muss. Neben sozioökonomischen Barrieren für die physische Mobilität im Studium existieren psychologische, familiäre und soziale Barrieren (z. B. Trennung von Familie und Freunden; Sanchez et al., 2006). Die Digitalisierung eröffnet bezüglich all dieser Herausforderungen neue Möglichkeiten: Virtuelle akademische Programme wie IVAC weisen durch ihren kooperativen, digitalen und interkulturellen Charakter ein enormes Potenzial auf, nicht nur die Kluft zwischen Hochschul- und Arbeitskompetenzen zu schließen, sondern auch finanzielle, familiäre und körperliche Barrieren zu überwinden. Darüber hinaus sind sie in der Lage, den Weg für physische Mobilitäten zu ebnen: Nach sogenannten COIL-Kursen (Collaborative Online International Learning) sind Studierende im Schnitt offener dafür, ins Ausland zu gehen (Haug, 2017).

Durch die Corona-Krise standen viele Hochschulen unter starkem Druck, die Digitalisierung der Lehre schnellstmöglich voranzubringen. Angesichts der zeitlichen Dringlichkeit erfolgte die Umstellung allerdings häufig provisorisch und wenig strukturiert. Im Gegensatz dazu stehen akademische virtuelle Austauschprogramme, die eigens für den virtuellen Einsatz konzipiert, strategisch entwickelt und evaluiert werden. Zahlreiche Einrichtungen haben ihre digitalen Lehr- und Lernangebote sowohl auf nationale als auch internationale Online-Angebote ausgeweitet, um Hochschulzusammenarbeit über bisherige geographische, politische und soziale Grenzen hinaus neu zu gestalten (DAAD, 2020). Im Fokus des Projektes „Digital Exchange: die barrierefreie Auslandserfahrung“ der SRH Berlin stand die Entwicklung und Durchführung von länderübergreifenden, virtuellen und akademischen Kollaborationsformaten (Kurse und Events) für Studierende, die gemeinsam – oft interdisziplinär – zusammenarbeiteten und so fachliche und kulturelle Grenzen überwinden sollten. Ein längerfristiges Ziel war es, die Kollaborationsformate in Lehrveranstaltungen zu integrieren und diese damit zu

institutionalisieren, sodass nachhaltig eine breite Masse von Studierenden von den Angeboten profitieren kann. Ziel war es außerdem, dass sich Studierende und Lehrende gleichermaßen durch die Teilnahme an den internationalen virtuellen Kollaborationen vernetzen und eine Community of Practice bilden.

Im Folgenden werden die an der SRH Berlin durchgeführten IVAC-Kurse und -Events detailliert beschrieben. Anschließend werden die aus den Evaluationen gewonnenen Erkenntnisse berichtet sowie praktische Handlungsempfehlungen zur Entwicklung von künftigen IVAC-Kursen abgeleitet.

2 IVAC-Veranstaltungen an der SRH Berlin

2.1 IVAC-Kurse

Ab dem Wintersemester 2020/21 wurden vier IVAC-Kurse als Pilotkurse an zwei Schools der SRH Berlin entwickelt und durchgeführt. Die Kollaborationen variierten in Länge und Themengebiet; es wurden sowohl Kurse im kreativen Bereich als auch Kurse im Management-Bereich zusammen mit verschiedenen Partnerhochschulen aus dem interkontinentalen bzw. europäischen Ausland durchgeführt. Die Kollaborationen waren in bestehende Curricula eingebettet; drei der vier Kurse waren für die SRH Studierenden verpflichtend.

Die Kurse wurden federführend vom IVAC-Projektteam in Zusammenarbeit mit den Dozierenden der SRH Berlin und der Partnerhochschulen konzipiert. Die Kursinhalte wurden von den Dozierenden festgelegt, während die wissenschaftlichen Mitarbeitenden des IVAC-Projektteams die methodisch-didaktischen Konzepte der virtuellen Lehrveranstaltungen erarbeiteten. Alle organisatorischen und administrativen Angelegenheiten wurden von der IVAC-Projektleitung koordiniert. Dies betraf vor allem die Kommunikation mit den Verantwortlichen der Partnerhochschulen vor, während und nach den Kursen, die Kommunikation mit den Studierenden sowie die Koordinierung der digitalen Plattformen, die in den Kursen genutzt wurden. Für die unterschiedlichen Kurse wurden verschiedene digitale Plattformen verwendet. Microsoft Teams wurde in der Regel für die Kommunikation im Plenum genutzt. Die Wahl eines oder mehrerer Kommunikationskanäle für die Gruppenarbeiten oblag den Studierenden. Generelle Informationen zum Kurs wurden per E-Mail oder Google Site mit den Studierenden geteilt.

2.1.1 Global Classroom

Der Pilotkurs „Global Classroom“ wurde an der SRH Berlin School of Management (BSM) als Teil des Moduls „Risk Management in Financing“ für Masterstudierende des International Management-Studiengangs erstmalig im Wintersemester 2020/21 angeboten. Dieser IVAC-Kurs entstand in Kooperation zwischen der SRH Berlin und der mexikanischen Tecnológico de Monterrey (TEC). Im Sinne

des IVAC-Programms bestand das übergreifende Ziel des Kurses darin, die interkulturellen und digitalen Kompetenzen der Studierenden zu stärken. Die akademische und fachdidaktische Zielsetzung des Kurses lag in der Analyse einer realen Fallstudie zu Covid-19-bedingten Finanzproblemen einer großen internationalen Firma. Gemeinsam mit Studierenden der BSM analysierten Studierende der mexikanischen Partnerhochschule in kleineren Arbeitsgruppen mögliche Optionen zur Reduktion der entstandenen Finanzierungslücken. Insgesamt nahmen 81 Studierende an der „Global Classroom“ teil, davon waren 40 Studierende der BSM und 41 Studierende der TEC. Die Teilnahme war für die Studierenden beider Hochschulen verpflichtend. Die Studierenden konnten sich selbstständig in Arbeitsgruppen einteilen; einzige Voraussetzung war, dass mindestens zwei Studierende jeder Partnerhochschule pro Gruppe vertreten sein sollten. Der Kurs erstreckte sich über fünf Wochen und die Kursstruktur umfasste drei Hauptaktivitäten:

- i. Icebreaker Activity: Kennenlernen und Gruppenbildung
- ii. Main Activity: Bewertung der Fallstudie in internationaler bzw. -kultureller Gruppenarbeit
- iii. Reflection Activity: Präsentation der Ergebnisse und individuelle Reflexion der Zusammenarbeit

Die Icebreaker Activity wurde in einer gemeinsamen synchronen Sitzung¹ durchgeführt, in der die Dozierenden zunächst die Kursinhalte erläuterten und den Studierenden anschließend die Zeit ließen, sich in Kleingruppen zusammen zu finden. Innerhalb der drei Wochen Main Activity arbeiteten die Studierenden in ihren Kleingruppen selbst-organisiert synchron und asynchron zusammen. Der Kurs wurde durch eine asynchrone Reflection Activity abgeschlossen, in der sich die Studierenden schriftlich mit ihren Erfahrungen im Kurs auseinandersetzten.

Der „Global Classroom“-Kurs wurde im Sommersemester 2021 mit einer weiteren Studierenden-Kohorte erneut durchgeführt. Die Zusammenarbeit erfolgte mit den gleichen Akteuren wie beim ersten Durchlauf des Kurses. Allerdings wurden bei diesem zweiten Durchlauf einige methodische und didaktische Änderungen implementiert, die sich aus der Bewertung des ersten Durchlaufs ergeben hatten. Beispielsweise oblag die Gruppeneinteilung diesmal nicht den Studierenden, sondern wurde im Vorfeld vom IVAC-Projektteam übernommen. Darüber hinaus wurde die Online-Quiz Plattform Kahoot! im Rahmen der Icebreaker Activity genutzt, um die Studierenden im Sinne eines Gamification-Ansatzes auf die internationale Kollaboration vorzubereiten. Zudem wurde die Reflection Activity in diesem Durchlauf in einer synchronen Sitzung abgehalten. In Kapitel 3 werden die Evaluationsergebnisse, die zu diesen Anpassungen geführt haben, detailliert dargestellt.

¹ Synchroner Kommunikation ist ein Modus, bei dem Teilnehmende sich in Echtzeit miteinander unterhalten (z. B. per Videoanruf oder Live-Chat). Asynchrone, also zeitversetzte, Kommunikation ist hingegen überall da zu finden, wo die Kommunikationspartner mit zeitlichem Abstand aufeinander reagieren (z. B. E-Mails).

2.1.2 International Online Collaboration in Audio Design

Der Pilotkurs „International Online Collaboration in Audio Design“ basierte auf einer Kollaboration der SRH Berlin School of Popular Arts (SOPA) mit der britischen University for the Creative Arts (UCA) und fand im Wintersemester 2020/21 statt. In diesem interdisziplinären Projekt erarbeiteten Studierende beider Hochschulen mit unterschiedlichen Studienhintergründen (B.A. Music Composition and Technology und B.A. Audio Design) ein konzeptionelles Musikalbum zu verschiedenen vorgegebenen Themen. Die Studierenden wurden von den Dozierenden in hochschulgemischte Kleingruppen aufgeteilt; in jeder Gruppe waren unterschiedliche Funktionen vertreten (Topliner, Producer, Lyricist). Im Plenum wurde jeder Gruppe von den Dozierenden zu Beginn des Kurses ein Thema vorgestellt (z. B. Futurismus). Zu diesem Thema sollte ein Konzeptalbum mit mindestens drei Liedern erstellt werden. Die einzelnen Musiktitel sollten nicht isoliert komponiert werden, sondern in ihrer thematischen und stilistischen Beziehung zu den anderen Teilen des Albums als Gesamtwerk betrachtet werden. Das vorgegebene Thema sollte durchgängig verfolgt werden, indem es sich auch in andere Bereiche wie etwa der Gestaltung des Covers niederschlagen sollte. Der Kurs erstreckte sich über 15 Wochen und es fanden wöchentliche Treffen mit allen Studierenden und Dozierenden statt, in denen die Studierenden ihre erarbeiteten Stücke präsentierten. Für die Musikproduktion wurde die Online Digital Audio Workstation „Soundtrap“ bereitgestellt, über welche die Studiengruppen in synchronen Sessions außerhalb der wöchentlichen Plenumsitzungen Musik produzierten. Insgesamt nahmen an diesem IVAC-Kurs 30 Studierende teil, davon jeweils 15 Studierende beider Partnerhochschulen.

2.1.3 Sustainability-oriented Brand Management

Im April 2021 veranstalteten die SOPA und die britische University of Portsmouth (UoP) im Rahmen der Module „Forschungsmethoden und Interkulturelle Kommunikation“ des B.A. Creative Industries Management der SOPA sowie des Moduls „Marktforschung“ der UoP einen zweistündigen Workshop zum Thema nachhaltigkeitsorientiertes Markenmanagement. An dem Workshop nahmen 25 Studierende der SOPA und 14 Studierende der UoP teil. Der Workshop wurde von einer Professorin der SOPA in Kollaboration mit einer Dozierenden der UoP durchgeführt. Im ersten Teil des Workshops wurden auf Verbraucherforschung basierende Konzepte und Instrumente für eine kulturübergreifende nachhaltigkeitsorientierte Markenkommunikation vorgestellt. Im zweiten Teil des Workshops erarbeiteten die Studierenden eigenständig in kleineren internationalen Gruppen mit einer Reihe von leicht zugänglichen Online-Tools (z. B. Google Slides) nachhaltigkeitsorientierte Markenbotschaften. Das Ziel des Workshops bestand darin, den Studierenden ein differenziertes Verständnis für die Vorteile einer Segmentierung nachhaltigkeitsorientierten Konsums zu vermitteln.

2.1.4 Digital Transformation I

Nach einer intensiven Entwicklungsphase konnte der Pilotkurs „Digital Transformation I“ im Wintersemester 2021/22 über die Lernplattform Canvas der Partnerhochschule The Chicago School of Professional Psychology (TCSP) angeboten werden. Dieser IVAC-Kurs entstand aus einer Kooperation zwischen den Masterstudiengängen „Digital Transformation Management“ an der SRH Berlin University of Applied Sciences (Campus Hamburg) und „International Psychology“ der TCSP. Die Dozierenden beider Hochschulen arbeiteten gemeinsam mit Instructional Designern daran, Synergien zwischen den beiden Studiengängen zu identifizieren, um so einen akademischen Mehrwert zu schaffen. Der Kurs hatte eine Gesamtdauer von sieben Wochen. Zu Beginn des Kurses fand eine Einführung in die „Best Practices“ der TCSP für die Kursgestaltung statt. Anschließend wurde ein „Technologie-Schaukasten“ vorgestellt, in dem die teilnehmenden Studierenden (neun der SRH Berlin und einer der TCSP) ihre eigenen Ideen für den Technologieeinsatz zur Gestaltung eines Kurses erkunden konnten. Die Erarbeitung der Kursinhalte fand asynchron statt. Durch die Teilnahme am Kurs sollten die Studierenden ein allgemeines Verständnis für die Bedeutung von disruptiven und nachhaltigen Innovationen erlangen. Die intensive Erarbeitung und Konzeption der Kursinhalte führten dazu, dass der Kurs fest in die Curricula der beiden Partnerhochschulen als Wahlpflichtkurs verankert werden konnte. Für die Teilnahme am Kurs erhalten Studierende der TCSP acht Credit Points und Studierende der SRH Berlin fünf ECTS (European Credit Transfer System).

2.2 IVAC-Events

Über die Projektlaufzeit wurden verschiedene hochschulinterne und -übergreifende virtuelle Kulturangebote entwickelt und durchgeführt, die einer breiten Masse an Studierenden Zugang zu interkulturellen Erfahrungen ermöglichen sollten. Die Online-Angebote umfassten Veranstaltungen zu den Themen Diversität, Interkulturalität und Kommunikation.

2.2.1 Life in the German Democratic Republic

Im Mai 2021 wurde unter dem Titel „Life in the German Democratic Republic – A Sneak Peek behind the Berlin Wall“ eine Veranstaltung durchgeführt, die in einem spielerischen Kontext die interkulturelle Verständigung von Studierenden der SRH Berlin sowie der britischen Partnerhochschule Coventry University fördern sollte. Das Online-Event wurde in der Veranstaltungsreihe „Virtual World Tour 2021“ der Coventry University platziert. Es beinhaltete ein Live-Interview zum Thema „Leben in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR)“ mit einem Zeitzeugen, inklusive einer anschließenden Fragerunde. Im Vorfeld wurden vom DDR Museum Berlin erstellte Kurzvideos gezeigt, in denen geschichtliche

Sachverhalte und Zusammenhänge erläutert wurden. In einem Live-Interview während des Events teilte der Zeitzeuge seine Erinnerungen und Erfahrungen aus seinem Leben in der DDR mit den Studierenden. Anschließend fand eine virtuelle „Schnitzeljagd“ über die Plattform YouTube statt. Die „Schnitzeljagd“ diente der spielerischen Vertiefung der vermittelten Inhalte im Sinne eines Gamification-Ansatzes. Insgesamt nahmen 29 Studierende an dem Event teil, davon 13 Studierende der SRH Berlin und 16 Studierende der Coventry University.

2.2.2 Diversity: Identity and Integration

Ebenfalls im Mai 2021 wurde den Studierenden der SRH Berlin die Möglichkeit geboten, ihre interkulturellen Kompetenzen im Rahmen eines interaktiven Workshops weiterzuentwickeln. In dem Online-Workshop wurden verschiedene Themen der Diversitätsforschung und Sozialpsychologie behandelt. Gemeinsam wurden Übungen zu Formen der Segregation und Diskriminierung durchgeführt, Strategien der Integration erarbeitet sowie die Selbstreflexion der eigenen Wertevorstellung und Haltungen angeregt. Durch die Teilnahme am Workshop übten die Studierenden, unterschiedliche Ausgangssituationen und Bedürfnisse von verschiedenen Menschen und Gruppen wahrzunehmen und ihnen adäquat zu begegnen. Diese aktive Auseinandersetzung im Rahmen eines extracurricularen Angebots sollte dazu beitragen, die Studierenden besser auf die Interaktion in einer globalisierten Welt vorzubereiten. An diesem Workshop nahmen 17 Studierende der SRH Berlin teil.

2.2.3 Diversity in Gaming

Ein weiteres Event lief unter dem Titel „Diversity in Gaming“ und fand im Juni 2021 statt. Das Event beinhaltete ein Live-Interview mit einer Gaming-Expertin und eine Fragerunde zum Thema Diversität und Geschlechterrollen in der Onlinespielindustrie, inklusive einer gemeinsamen Spielphase mit dem Videospiele des Jahres 2020 „Among Us“. Mit der Expertin wurden Themen wie die Spielereischaft in Deutschland, Geschlechterrollen in Videospiele, E-Sport und Spiel-Communities besprochen. Das Online-Event richtete sich an Studierende der SRH Berlin; 17 Studierende nahmen teil.

3 Evaluation

Zur Evaluation und Weiterentwicklung der curricularen IVAC-Kurse wurden sowohl quantitative als auch qualitative Befragungsformate verwendet. Für die quantitativen Befragungen wurden bereits validierte psychologische Skalen genutzt. Die qualitativen Befragungen fanden im Rahmen von geleiteten Fokusgruppen statt, an denen Studierende der SRH Berlin und der jeweiligen Partnerhochschule

teilnahmen. Im Folgenden werden exemplarisch die Befragungsmethodik und -ergebnisse des „Global Classroom“-Kurses zusammengefasst und die daraus gewonnen Erkenntnisse sowie Handlungsempfehlungen erläutert. Zudem werden die Evaluationsergebnisse aus dem zweiten Durchlauf des „Global Classroom“-Kurses präsentiert. In diesem konnten bereits einige der Handlungsempfehlungen umgesetzt werden.

3.1 Evaluationsmethodik

3.1.1 Quantitative Befragung

Die Stichprobe umfasste $n = 21$ Studierende (61.9 % Frauen) unterschiedlicher Hochschulen (SRH Berlin $n = 13$, TEC $n = 6$). Die Studierenden waren zwischen 20 und 30 Jahre alt; das Durchschnittsalter betrug 24 Jahre. Alle Teilnehmenden wurden über den Ablauf und die Anonymität der Datenerhebung informiert. Die Datenerhebung basierte auf einer Online-Befragung über die Plattform SoSci Survey (Leiner, 2019). Die Daten wurden unmittelbar nach der letzten Veranstaltung erhoben. Zu den demografischen Daten gehörten Alter, Geschlecht, Hochschule und ethnischer Hintergrund. Es wurden außerdem Informationen zu den Gruppenarbeiten erfasst (z. B. Gruppengröße, Anzahl der synchronen Online-Meetings).

Es wurden Fragen aus dem Fragebogen „Evaluation in Higher Education: Self-Assessed Competences“ (HEsaCom) von Braun et al. (2019) verwendet, um die selbsteingeschätzten, studentischen Kompetenzen zu erheben, die sich aus der Kursteilnahme ergaben. Der HEsaCom-Fragebogen beinhaltet unter anderem die Subskalen Fach-, Kommunikations-, Kooperationskompetenz und interkulturelle Kompetenz. Zur Erfassung der Digitalen Kompetenz wurde von den wissenschaftlichen Mitarbeitenden des IVAC-Teams eine zusätzliche Skala mit vier Fragen erstellt. Auf einer fünfstufigen Likert-Skala schätzten die Studierenden die eigenen Kompetenzzuwächse ein (Beispielitem der Subskala Methodenkompetenz: *„In Folge dieser Lehrveranstaltung kann ich meine Arbeit besser organisieren.“*). Die Skalenpole waren mit 1 = *„Ich stimme überhaupt nicht zu“* bis 5 = *„Ich stimme voll und ganz zu“* gekennzeichnet. Offene Fragen zur generellen Zufriedenheit mit dem Kursangebot sowie vertiefende Fragen zur Kommunikation und Kooperation in Bezug auf die Kleingruppenarbeit komplettierten den Fragebogen. Die verwendeten Fragen können im Anhang eingesehen werden.

3.1.2 Qualitative Befragung

Einige Tage nach Abschluss der quantitativen Befragung wurde mit einem kleinen Teil der Studierenden eine qualitative Gruppendiskussion durchgeführt. Diese hatte als ergänzende Analyse zum Ziel, ein tiefgreifendes Verständnis über das Ausmaß und die Qualität der interkulturellen Kollaboration im Kurs zu erlangen. Es wurden je zwei bis drei Studierende beider Partnerhochschulen gemeinsam in einem semi-strukturierten Gespräch (60-90 Minuten) zu ihren internationalen bzw. interkulturellen Erfahrungen im jeweiligen Kurs befragt.

3.2 Ergebnisse & Handlungsempfehlungen

3.2.1 Ergebnisse des ersten Durchlaufs „Global Classroom“

Grundsätzlich ist zu beachten, dass aufgrund der kleinen Evaluationsstichproben und des Pilotcharakters der IVAC-Kurse die Aussagen nicht verallgemeinert werden können. Sie sollten daher als erste Hinweise gedeutet werden. Zudem muss beachtet werden, dass die Daten sich auf Selbstauskünfte beschränken, was zu einer Verzerrung führen kann (Podsakoff et al., 2012).

Die Auswertung der HEsaCom zeigte, dass die Teilnahme am „Global Classroom“-Kurs zu einem subjektiv wahrgenommenen Kompetenzzuwachs führte. Abbildung 1 veranschaulicht den Zuwachs in den einzelnen Kompetenzbereichen. Die deskriptive Auswertung verdeutlicht, dass insbesondere in Bezug auf kommunikationsbezogene ($M = 4.00$, $SD = 0.86$) und kooperationspezifische Kompetenzen ($M = 4.30$, $SD = 0.88$) ein Kompetenzzuwachs erlebt wurde. Auffällig ist, dass der Zuwachs der interkulturellen Kompetenz am geringsten eingeschätzt wurde ($M = 3.50$, $SD = 1.34$), welcher jedoch über dem Mittelwert der verwendeten fünfstufigen Likert-Skala lag.

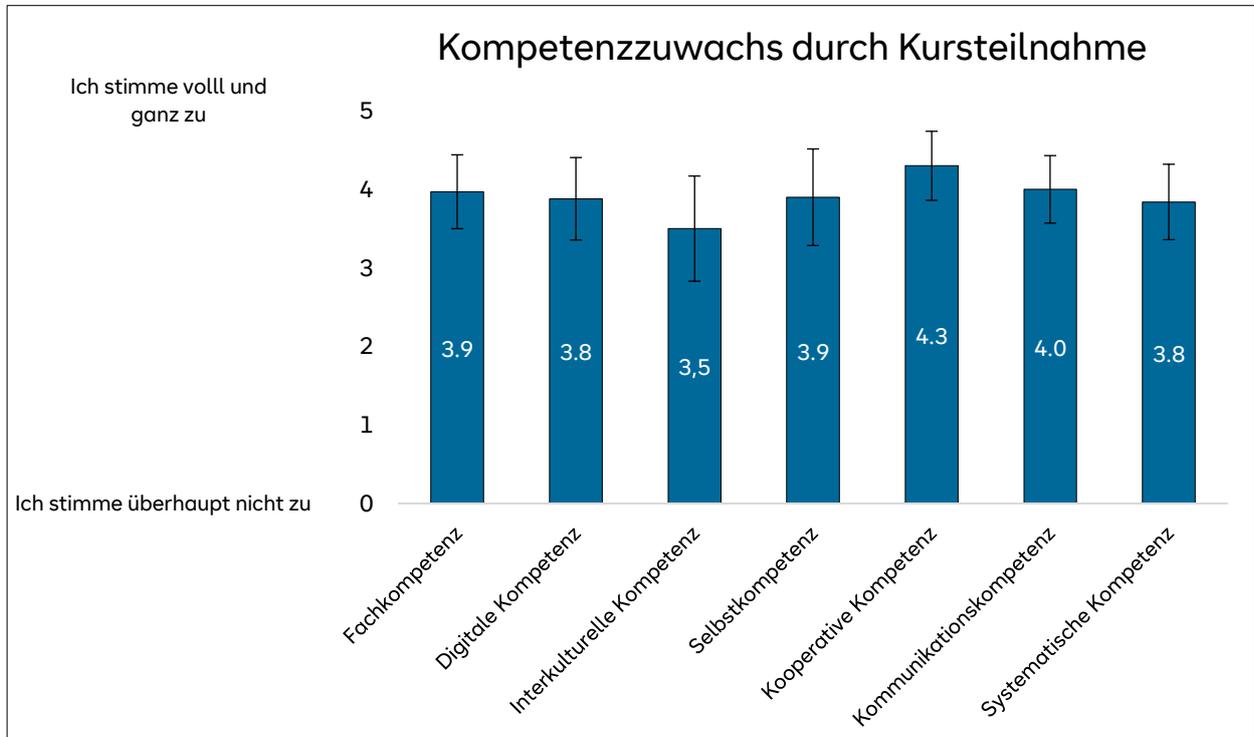


Abbildung 1 Kompetenzzuwachs durch die Teilnahme am „Global Classroom“-Kurs. Die Balken repräsentieren den Mittelwert (Mean) und die Antennen („Whisker“) stellen die Standardabweichung (SD) dar. Die Beantwortung erfolgte auf einer Skala von 1 = "Ich stimme überhaupt nicht zu" bis 5 = "Ich stimme voll und ganz zu".

Die darauffolgende *qualitative* Befragung gab Hinweise auf mögliche Probleme in der interkulturellen Zusammenarbeit und somit Gründe für den geringeren Zuwachs der interkulturellen Kompetenz. So wurde unter anderem von den Studierenden bemängelt, dass eine deutliche Diskrepanz in der Benotung bzw. Gewichtung des Kurses zwischen den Partnerhochschulen bestand: Die Leistung, die bei der „Global Classroom“ erzielt wurde, floss bei den Studierenden der TEC in die Gesamtnote des Moduls ein, Studierende der SRH Berlin mussten lediglich eine erfolgreiche Teilnahme nachweisen, um an der abschließenden Modulklausur teilnehmen zu können. Die eigentliche Leistung im „Global Classroom“-Kurs wurde bei den SRH Studierenden nicht bewertet. Die einzelnen Abgaben mussten als Gruppenarbeit eingereicht werden, aber offensichtlich hatte das Erreichen dieses Ziels für die unterschiedlichen Gruppenmitglieder unterschiedliche Prioritäten. Dies kann zu wahrgenommenen und auch tatsächlichen Unterschieden in der Motivation der Studierenden und damit zu Einbußen in der Zusammenarbeit und dem interkulturellen Austausch geführt haben.

Ein weiterer Grund für den geringeren Zuwachs der interkulturellen Kompetenz könnte gewesen sein, dass es für die Bearbeitung der Aufgabe nicht unbedingt notwendig war, in der Gruppe zusammenzuarbeiten. Studierende äußerten, dass sie die Gruppenarbeit als zusätzliche Belastung

empfanden, wenn sich einzelne Gruppenmitglieder in der gemeinsamen Arbeit zurückhielten und immer wieder motiviert und eingebunden werden mussten. Die Aussage eines Studierenden unterstreicht diesen Umstand treffend:

"I expected more group interactions. In my group we divided the tasks and worked on them individually".

Aufgabenbezogene Interdependenzen zwischen den Gruppenmitgliedern sollten also gefördert werden, damit Interaktionen angeregt und ein interkultureller Austausch ermöglicht wird. Dies sollte von den Dozierenden gezielt gesteuert werden, indem interdependente Gruppenaufgaben konzipiert werden. Hierzu lässt sich beispielsweise die Puzzle-Methode² nutzen.

Die Auswertungen der offenen Kommentare des Fragebogens und der qualitativen Befragung ergaben außerdem, dass Diskrepanzen im Grundwissen zwischen den Studierenden der beiden Hochschulen vorlagen. Dies führte bei einzelnen Studierenden zu Frustrationen. Wenn es einen bedeutsamen Wissensunterschied zwischen den Kohorten gibt, sollten Studierende durch die Dozierenden auf einen gemeinsamen Nenner gebracht oder ermutigt werden, untereinander Wissenslücken zu schließen.

Die mangelnde Interaktion spiegelte sich auch darin wider, dass nur wenige Gruppen die Möglichkeit wahrnahmen, sich in synchronen Online-Meetings auszutauschen. Dabei weisen die Ergebnisse der quantitativen Befragung darauf hin, dass synchrone Online-Meetings für den Kompetenzzuwachs sehr wertvoll sind: Je öfter sich Studierende mit ihren Gruppenmitgliedern in synchronen Sitzungen trafen, desto höher schätzten sie den Zuwachs der eigenen Diversitätskompetenz ein (signifikante positive Korrelation von $r = .59$, $p < .01$ zwischen der Anzahl synchroner Teammeetings und dem Zuwachs der Diversitätskompetenz). Zu Beginn des Projekts kann es dementsprechend sinnvoll sein, den Mehrwert von synchronen Treffen für die Studierenden zu betonen. Dies könnte sich außerdem positiv auf die Zufriedenheit der Studierenden auswirken, wie eine signifikante positive Korrelation zwischen der Anzahl der synchronen Teammeetings und der allgemeinen studentischen Zufriedenheit andeutet ($r = .50$, $p < .05$). Im ersten „Global Classroom“-Kurs zeigte sich, dass der Zeitunterschied zwischen Deutschland und Mexiko eine Barriere in der Kommunikation darstellte, die zur geringen Anzahl an synchronen Meetings beigetragen haben könnte. Bei der Organisation von transatlantischen Veranstaltungen sollten daher Zeitunterschiede frühzeitig im Kurs gezielt thematisiert und der Umgang damit geplant werden.

Aus der qualitativen Befragung lässt sich außerdem ableiten, dass die Gruppeneinteilung vorzugsweise nicht von den Studierenden eigenständig vorgenommen werden sollte. Es zeigte sich, dass

² Die Puzzle-Methode (engl. „Jigsaw Technique“) beschreibt eine kollaborative Methode, die in Gruppenarbeiten Anwendung findet. Jedes Gruppenmitglied bearbeitet dabei einen Teilbereich eines spezifischen Hauptthemas. Durch Herstellung von Interdependenzen zwischen den Gruppenmitgliedern wird der Wissensstand gezielt ausgetauscht, optimiert und dann besprochen (Stary, 2010).

Studierende dazu tendieren, sich mit befreundeten Kommiliton*innen zusammenzutun. Dies kann zu einer Reduktion der Diversität führen, welche mit dem Ähnlichkeits-Attraktions-Paradigma (Byrne, 1971) erklären werden kann: Personen fühlen sich umso stärker voneinander angezogen, je ähnlicher sie sich wahrnehmen. Diese Homogenität wiederum kann in den Gruppen, die sich aus Studierenden unterschiedlicher Hochschulen zusammensetzen zu einer Erhöhung der sogenannten Diversity Faultlines führen. Diversity Faultlines sind hypothetische Trennlinien in Teams, die mit der Bildung homogener Subgruppen einhergehen; die Ausprägung demografischer Diversity Faultlines (z. B. basierend auf Geschlecht und Ethnizität) verstärkt wiederum Aufgaben- und Beziehungskonflikte und verringert die Teamkohäsion (Thatcher & Patel, 2011). Wie Forschungsergebnisse zeigen, stellen Gruppenarbeiten Studierende vor eine Reihe von Problemen, zu denen unter anderem nicht beitragende Gruppenmitglieder, ungleiche Arbeitsbelastung, Zeitplanung und persönliche/soziale Konflikte zwischen Gruppenmitgliedern gehören (Becker & Dwyer, 1998). Diese Probleme treten sowohl in der Präsenz- als auch in der Online-Umgebung auf (Piezon & Donaldson, 2005). Die Dozierenden sollten durch eine möglichst diverse Einteilung der Studierenden dazu beitragen, dass solche Probleme minimiert werden.

Bei der Festlegung einer geeigneten Gruppengröße für IVAC-Kurse sollte der Zweck der Gruppenarbeit berücksichtigt werden (z. B. Brainstorming, Entscheidungsfindung, Problemlösung). So können beispielsweise für Brainstorming-Aufgaben größere Gruppen geeignet sein (Dennis & Valacich, 1993; Valacich et al., 1994), wohingegen sich bei anderen Gruppenarbeiten (z. B. Problemlösung) eine größere Gruppengröße nachteilig auf die Erreichung der Gruppenziele auswirken kann (Piezon & Donaldson, 2005; Wheelan, 2009). Dies kann durch soziale Effekte wie Soziales Faulenzen oder Trittbrettfahren erklärt werden: In größeren Gruppen glaubt die einzelne Person im Allgemeinen, dass sie weniger bewirken kann, weniger effektiv ist und ihre individuellen Beiträge weniger sichtbar sind (Kerr, 1989; Kerr & Bruun, 1983). Darüber hinaus wird es mit zunehmender Gruppengröße schwieriger, den Beitrag einzelner Personen zur Gruppe zu bewerten (Kerr & Bruun, 1981). Ein weiterer nachteiliger Effekt großer Gruppen besteht darin, dass die Zusammenarbeit mit zunehmender Gruppengröße tendenziell abnimmt (Kerr & Bruun, 1983; Komorita, Parks, & Hulbert, 1992) und das Gefühl der Selbstwirksamkeit sinkt (Kerr, 1989). Wie Wheelan (2009) zusammenfasst, sind Gruppen mit drei bis acht Mitgliedern signifikant produktiver und in ihrer Entwicklung weiter fortgeschritten als Gruppen mit neun oder mehr Mitgliedern. Bei den IVAC-Kursen wurden die Gruppen daher vergleichsweise klein gehalten (maximal vier Personen). Dies steht im Einklang mit Forschungsergebnissen, die betonen, dass Gruppen nicht größer sein sollten als zur Erreichung der Gruppenziele erforderlich ist (Piezon & Donaldson, 2005; Wheelan, 2009).

3.2.2 Ergebnisse des zweiten Durchlaufs „Global Classroom“

Obwohl die Zusammenarbeit und somit der interkulturelle Austausch zwischen den Studierenden im ersten Durchlauf des „Global Classroom“-Kurses von Herausforderungen geprägt war, war die Resonanz

der Studierenden mehrheitlich positiv. Dies hat dazu geführt, dass der Kurs im Sommersemester 2021 erneut angeboten wurde. Die gewonnenen Erkenntnisse aus der ersten „Global Classroom“ wurden in diesem zweiten Kurs umgesetzt. Wie bereits erwähnt, wurde die Gruppeneinteilung das zweite Mal vom IVAC-Projektteam vorgenommen, um mögliche Diversity Faultlines zu reduzieren. Auch die Gruppengröße wurde auf maximal vier Personen beschränkt. Darüber hinaus wurde die Icebreaker Session genutzt, um die Studierenden auf die internationale Kollaboration vorzubereiten und für mögliche Barrieren (z. B. Zeitunterschiede bei der Vereinbarung von Terminen) zu sensibilisieren. Methodisch wurden dafür ein Quizz und unterschiedliche Lehr-/Lernvideos genutzt, die anschließend im Plenum besprochen wurden. Thema eines Videos war die Produktivität von Global Virtual Teams. Zur Überwindung möglicher Hürden in der virtuellen Teamarbeit sollten die Studierenden in ihren Arbeitsgruppen einen sogenannten Team Contract erarbeiten, indem sie Ziele, Verantwortlichkeiten und Normen für die Zusammenarbeit definieren sollten. Der Team Contract diente als Hilfestellung, um die Gruppenarbeit zu erleichtern.

Im direkten Vergleich lässt sich ein augenscheinlicher Erfolg dieser Maßnahmen erkennen (siehe Abbildung 2). Allerdings kann auch an dieser Stelle aufgrund der geringen Stichprobengrößen keine Aussage über die statistische Signifikanz des Unterschieds getroffen werden.

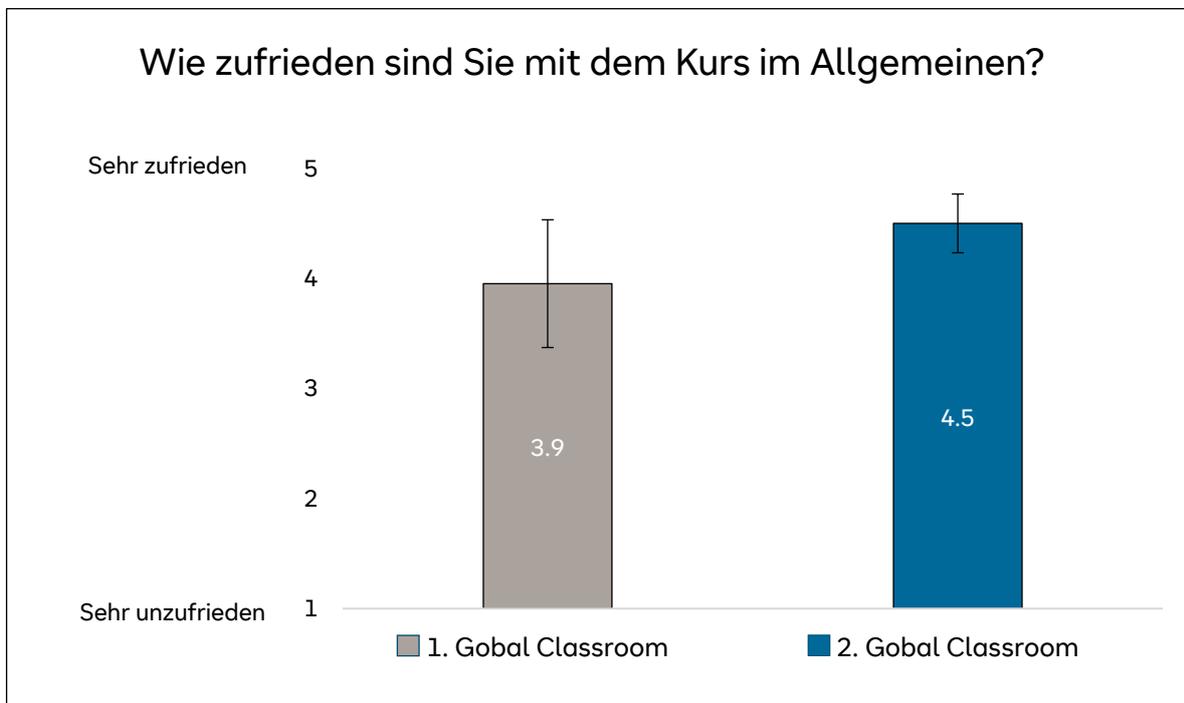


Abbildung 2 Allgemeine Zufriedenheit mit den Kursen Global Classroom 1 (n = 21) und 2 (n = 8) im direkten Vergleich. Die Daten werden in Mittelwert (Mean) und Standardabweichung (SD) präsentiert. Die Beantwortung der Frage erfolgte auf einer Skala von 1 = "Ich stimme überhaupt nicht zu" bis 5 = "Ich stimme voll und ganz zu".

Auch in Bezug auf die einzelnen Aktivitäten zeigen sich augenscheinliche Verbesserungen der Zufriedenheit mit den einzelnen Aktivitäten:

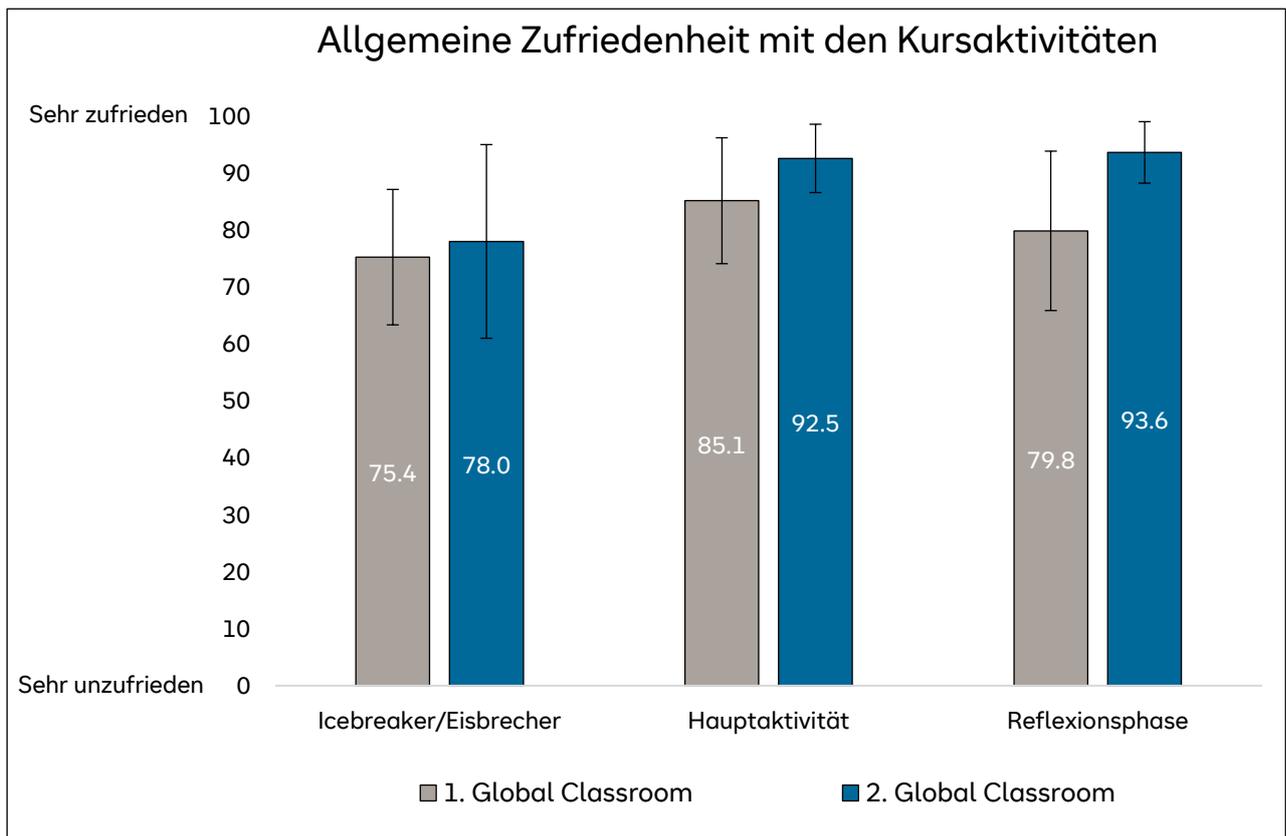


Abbildung 3 Zufriedenheit der Studierenden mit den einzelnen Aktivitäten der „Global Classroom“-Kurse 1 und 2. Die Daten werden in Mittelwert (Mean) Standardabweichung (SD) präsentiert. Die Einschätzung erfolgte auf einer Skala von 0 = "Sehr unzufrieden" bis 100 = "Sehr zufrieden".

Es lässt sich festhalten, dass die Studierenden das Konzept des „Global Classroom“-Kurses grundsätzlich schätzten und sich auch ähnliche Formate für die Zukunft wünschen:

"This was an innovative concept, I liked the international aspect, and the positive experience of the course being different from traditional teaching units"

"I would like to see such offers in the future"

"It was a very dynamic activity, since we could have done it with our respective professors and in our respective classrooms but doing it this way had a greater impact and was more enriching"

3.2.3 Abgeleitete Handlungsempfehlungen

Aus den Evaluationen der „Global Classroom“-Kurse konnten verschiedene Erkenntnisse gewonnen werden, die im Folgenden zusammengefasst sind:

Handlungsempfehlungen

- 1 **Gewichtung**: Optimalerweise sollte der Kurs an den Partnerhochschulen gleich gewichtet sein (bezüglich Notenvergabe etc.), da es bei den Studierenden andernfalls zu Motivationseinbußen kommen kann. Falls eine gleiche Gewichtung nicht möglich ist, sollten die Studierenden zu Beginn des Kurses für bestehende Unterschiede sensibilisiert werden.
- 2 **Interdependenzen**: Insbesondere bei Gruppenaufgaben sollten die Aufgaben Interdependenzen zwischen den Gruppenmitgliedern fördern, sodass die einzelnen Gruppenmitglieder dazu ermuntert werden, ihr Wissen untereinander auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen. Dies sollte gezielt von den Dozierenden durch die Konzeption der Aufgaben gesteuert werden. Es hat sich außerdem bewährt, die Studierenden zu Beginn ihrer Gruppenarbeit einen sog. „Team Contract“ erarbeiten zu lassen, in welchem sie Ziele, Rollen und Normen festhalten.
- 3 **Diskrepanzen im Grundwissen**: Wenn es einen bedeutsamen Wissensunterschied zwischen den verschiedenen Kohorten der Partnerhochschulen gibt, sollten die Studierenden auf einen gemeinsamen Nenner gebracht oder ermutigt werden, untereinander Wissenslücken zu schließen.
- 4 **Synchrone Sitzungen**: Die Studierenden sollten dazu motiviert werden, sich regelmäßig in synchronen Meetings zu treffen. Hierzu können zu Beginn des Kurses gemeinsam mit den Studierenden Vorteile synchroner Meetings erarbeitet werden. Synchrone Meetings bilden in virtuellen Lehr-/Lernumwelten die Grundlage für einen intensiven Austausch.
- 5 **Gruppenkonstellation**: Um der Entstehung von Diversity Faultlines vorzubeugen, sollte die Gruppeneinteilung nicht von den Studierenden eigenständig vorgenommen werden. Diversity Faultlines verstärken Aufgaben- und Beziehungskonflikte und verringern die Teamkohäsion (Thatcher & Patel, 2011). Die Gruppen sollten über mehrere Charakteristika hinweg (z. B. Heimatuniversität und Geschlecht) möglichst divers aufgestellt sein (z. B. eine Gruppe aus vier Studierenden: eine Studierende aus Mexiko, eine Studierende aus Deutschland, ein Studierender aus Mexiko und ein Studierender aus Deutschland statt einer Gruppe aus zwei weiblichen Studierenden aus Mexiko und zwei männlichen Studierenden aus Deutschland).
- 6 **Gruppengröße**: Die geeignete Gruppengröße hängt von den Lernzielen und dem Zweck der Gruppenarbeit ab. Eine optimale Gruppengröße kann nicht pauschal festgelegt werden,

sondern sollte vielmehr in Verbindung mit anderen Faktoren, wie z. B. der Aufgabenart betrachtet werden.

- 7 **Sensibilisierung:** Insbesondere in interkulturellen Arbeitsumgebungen bestehen diverse Barrieren, z. B. Sprachbarrieren, unterschiedliche Zeitzonen etc. Die Studierenden sollten zu Beginn des Kurses für diese sensibilisiert werden. Eine gute Gelegenheit mögliche Hürden zu adressieren, bietet die Icebreaker Session.

4 Conclusio

Internationale, virtuelle und akademische Kollaborationskurse haben das Potenzial, Studierenden unabhängig von familiären, finanziellen und körperlichen Bedingungen interkulturelle Erfahrungen zu ermöglichen und sie dabei in der Entwicklung beschäftigungsrelevanter Kompetenzen (z. B. interkulturelle, digitale und Problemlösungskompetenzen) zu fördern. An der SRH Berlin wurden im Zeitraum von September 2020 bis November 2021 vier IVAC-Kurse und verschiedene virtuelle Kulturangebote durchgeführt. Quantitative und qualitative Evaluationen ergaben Kompetenzzuwächse und eine positive Resonanz der Studierenden. Diese bewerteten die IVAC-Kurse als einzigartige und bereichernde Angebote im bestehenden Curriculum – besonders vor dem Hintergrund, dass vergleichbare Erfahrungen während der Covid-19-Pandemie nicht möglich gewesen wären.

Die Evaluationen ergaben, dass insbesondere Kooperations- und Kommunikationskompetenzen durch das Projekt positiv beeinflusst wurden. Verbesserungsmöglichkeiten bzw. Hürden (insbesondere in Bezug auf die IVAC-Kurse) bestehen in der a priori Festlegung der Gruppenkonstellation und -größe, der Gestaltung interdependenzfördernder Aufgaben sowie im Umgang mit organisatorischen Unterschieden zwischen den Partnerhochschulen (z. B. Benotung der Kurse und Semesterzeiten). Zusätzlich sollten mögliche Hürden für die Kollaboration wie unterschiedliche Zeitzonen oder Arbeitsnormen vorab thematisiert und Lösungsvorschläge gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet werden. Es kann insgesamt festgehalten werden, dass internationale, virtuelle und akademische Kollaborationskurse einer besonders sorgfältigen und psychologisch-durchdachten Planung bedürfen, um Kollaborationshürden im virtuellen Raum zu überwinden und so die Potenziale virtueller Austauschformate ausschöpfen zu können.

Referenzen

- Becker, D., & Dwyer, M. (1998). The impact of student verbal/visual learning style preference on implementing groupware in the classroom. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2(2), 61-69.
- Braun, E., Spexard, A., Nowakowski, A., & Hannover, B. (2019). Self-assessment of diversity competence as part of regular teaching evaluations in higher education: raising awareness for diversity issues. *Tertiary Education and Management*, 1-13.
- Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm*. Academic Press.
- DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst (2020). *International Virtual Academic Collaboration (IVAC)*. Zugriff am 25.08.2021. <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/ivac/>
- Dennis, A. R., & Valacich, J. S. (1993). Computer brainstorm: More heads are better than one. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 531.
- Destatis – Statistisches Bundesamt (2021). *July 2021: EU unemployment rate at 6.9%*. <https://www.destatis.de/Europa/EN/Topic/Population-Labour-Social-Issues/Labour-market/EULabourMarketCrisis.html>
- Duffy, M. E., Farmer, S., Ravert, P., & Huittinen, L. (2003). Institutional issues in the implementation of an international student exchange program. *Journal of Nursing Education*, 42(9), 399-405. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-20030901-06>
- Haug, E. (2017). Examples and Outcomes of Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) in the Curriculum. *International Conference - The Future of Education 7th Edition*.
- ICEF. (2013). *Erasmus student mobility growth*. <https://monitor.icef.com/2013/07/eu-releases-strategy-document-urging-intensified-globalisation-of-education-in-europe/erasmus-student-mobility-growth/>
- Jarvenpaa, S. L., & Leidner, D. E. (1999). Communication and trust in global virtual teams. *Organization Science*, 10(6), 791-815. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1998.tb00080.x>
- Moore, T., & Morton, J. (2017). The myth of job readiness? Written communication, employability, and the 'skills gap' in higher education. *Studies in Higher Education*, 42(3), 591-609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067602>
- RW3 Culture Wizard. (2018). *2018 Trends in High-Performing Global Virtual Teams*. <https://content.ebulletins.com/hubfs/C1/Culture Wizard/LL-2018 Trends in Global VTs Draft 12 and a half.pdf>

- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Europäische Kommission (2017). A Digital Single Market Strategy for Europe – Analysis and Evidence Analysenpapier der Europäischen Kommission.
- Harteis, C. (2018). Machines, change and work: An educational view on the digitalization of work. In *The impact of digitalization in the workplace* (pp. 1-10). Springer, Cham.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- ICEF. (2013, July 25). *Erasmus student mobility growth* [Infographic]. [Monitor.icef.com](https://monitor.icef.com) <https://monitor.icef.com/2013/07/eu-releases-strategy-document-urging-intensified-globalisation-of-education-in-europe/erasmus-student-mobility-growth/>
- Jarvenpaa, S. L., & Leidner, D. E. (1999). Communication and trust in global virtual teams. *Organization science*, 10(6), 791-815.
- Kerr, N. L. (1989). Illusions of efficacy: The effects of group size on perceived efficacy in social dilemmas. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25(4), 287-313.
- Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1981). Ringelmann revisited: Alternative explanations for the social loafing effect. *Personality and social psychology bulletin*, 7(2), 224-231.
- Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and social Psychology*, 44(1), 78.
- Komorita, S. S., Parks, C. D., & Hulbert, L. G. (1992). Reciprocity and the induction of cooperation in social dilemmas. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(4), 607.
- Leiner, D. J. (2019). SoSci Survey (Version 3.1.06) [Computer software]. Verfügbar unter <https://www.socisurvey.de>
- Moore, T., & Morton, J. (2017). The myth of job readiness? Written communication, employability, and the 'skills gap' in higher education. *Studies in Higher Education*, 42(3), 591–609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067602>
- Pereira, E. T., Vilas-Boas, M., & Rebelo, C. C. (2019). Graduates' skills and employability: the view of students from different European countries. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*.
- Piezon, S. L., & Donaldson, R. L. (2005). Online groups and social loafing: Understanding student-group interactions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(4).

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 539–569. doi:10.1146/annurev-psych-120710-100452
- Schnepf, S. V., & Colagrossi, M. (2020). Is unequal uptake of Erasmus mobility really only due to students' choices? The role of selection into universities and fields of study. *Journal of European Social Policy*, 30(4), 436-451.
- Schnepf, S. V., & d'Hombres, B. (2018). International Mobility of Students in Italy and the UK: Does It Pay off and for Whom?
- Sorrenti, G. (2017). The Spanish or the German apartment? Study abroad and the acquisition of permanent skills. *Economics of Education Review*, 60, 142-158.
- Stary, J. (2010). Die Jigsaw-Methode–Textarbeit in Seminaren verbessern. Neues Handbuch Hochschullehre. *Lehren und Lernen effizient gestalten*, 3-5 <http://userpage.fu-berlin.de/~stary/NHHSL%20JSM.pdf>. Zugriff am 14.09.2021
- Thatcher, S. M. B., & Patel, P. C. (2011). Demographic faultlines: A meta-analysis of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1119–1139. <https://doi.org/10.1037/a0024167>
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588.
- Valacich, J. S., Dennis, A. R., & Connolly, T. (1994). Idea generation in computer-based groups: A new ending to an old story. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 57(3), 448-467.
- Wheelan, S. A. (2009). Group size, group development, and group productivity. *Small group research*, 40(2), 247-262.
- Wizard, R. C. (2018). Trends in High-Performing Global Virtual Teams 2018.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1 Kompetenzzuwachs durch die Teilnahme am „Global Classroom“-Kurs. Die Balken repräsentieren den Mittelwert (Mean) und die Antennen („Whisker“) stellen die Standardabweichung (SD) dar. Die Beantwortung erfolgte auf einer Skala von 1 = "Ich stimme überhaupt nicht zu" bis 5 = "Ich stimme voll und ganz zu".12
- Abbildung 2 Allgemeine Zufriedenheit mit den Kursen Global Classroom 1 (n = 21) und 2 (n = 8) im direkten Vergleich. Die Daten werden in Mittelwert (Mean) und Standardabweichung (SD) präsentiert. Die Beantwortung der Frage erfolgte auf einer Skala von 1 = "Ich stimme überhaupt nicht zu" bis 5 = "Ich stimme voll und ganz zu"15
- Abbildung 3 Zufriedenheit der Studierenden mit den einzelnen Aktivitäten der „Global Classroom“-Kurse 1 und 2. Die Daten werden in Mittelwert (Mean) Standardabweichung (SD) präsentiert. Die Einschätzung erfolgte auf einer Skala von 0 = "Sehr unzufrieden" bis 100 = "Sehr zufrieden"..16

Anhang: Evaluationsfragen

Da sich die Kurse an ein internationales Publikum richteten, wurde auch der Fragebogen in Englischer Sprache verfasst.

A) Self-rated gains in competences (HEsaCom; Braun & Leidner, 2009; Braun et al., 2019)

Knowledge Processing	I strongly disagree				I strongly agree
	1	2	3	4	5
1. As a result of this course, I can remember most of the important terms and facts from this course.					
2. As a result of this course, I can give an overview of the course.					
3. The course has helped me improve my analysis of complex issues in this subject area.					
4. This course has helped me improve my handling of typical problems in this subject area.					
5. This course has helped me both to see the connections and to notice inconsistencies in this subject area.					
6. This course has helped me judge the quality of academic articles in this subject area.					
Systematic Competence	I strongly disagree				I strongly agree
	1	2	3	4	5
1. This course has helped me to acquire information more efficiently.					
2. This course has helped me organize my work.					
3. This course has helped me improve the way I work.					
Communication Competence	I strongly disagree				I strongly agree
	1	2	3	4	5
1. This course has helped me express my opinion.					



2. This course has helped me to ask for clarification when I have difficulty understanding.					
3. This course has helped me speak in a way that others can understand.					
4. This course has helped me speak more precisely.					
5. This course has helped me to improve the way I moderate discussions.					
Cooperation Competence	I strongly disagree				I strongly agree
	1	2	3	4	5
1. My participation in the group work made it easier for me to help delegate tasks.					
2. My participation in the work group made it easier for me to know when to hold back from contributing.					
3. My participation in the work group made it easier for me to stand up for constructive team spirit.					
4. My participation in the work group helped me take personal responsibility for my share of the work.					
5. I feel identified with our work group's accomplishment.					
Personal Competence	I strongly disagree				I strongly agree
	1	2	3	4	5
1. I have grown more interested in the subject matter as the course has progressed.					
2. The course encouraged me to continue my studies.					
3. The course has increased my joy of carrying out assigned tasks.					
4. I feel more inspired by the topics studied in this course than at the beginning.					
5. The course has inspired me to study the subject further in my own time.					
Diversity Competence	I strongly disagree				I strongly agree
	1	2	3	4	5
1. This course helped me to treat other groups (e.g., people with disabilities, people of other cultural and socioeconomic background,					

gender or sexual orientation) with more respect.					
2. This course improved my attitudes towards other groups (e.g., people with disabilities, people of other cultural and socioeconomic background, gender or sexual orientation).					
3. In this course, I learned more about my values regarding people with disabilities, other cultural and socioeconomic background, other genders or sexual orientation.					
4. This course helped me become aware of the consequences of my own prejudices.					

Digital Competence (durch das IVAC Projektteam entwickelte Skala)	I strongly disagree				I strongly agree
	1	2	3	4	5
1. I feel more inspired to use digital collaboration tools than at the beginning of the course.					
2. The course has helped me improve my ability to collaborate with fellow students using online software (e.g., to share files and work on them together).					
3. The course has helped me improve my ability to communicate with fellow students using online software (e.g., via email, chat or videocall).					
4. The course has encouraged me to experiment with new digital technology.					

B) Satisfaction

1. How satisfied were you with the project in general?	Totally dissatisfied				Totally satisfied
	1	2	3	4	5
2. Which were the main factors that influenced your satisfaction with the project?	free text entry				
3. Which were the main factors that influenced your dissatisfaction with the project?	free text entry				
4. How satisfied were you withthe icebreaker activity?	Totally dissatisfied				Totally satisfied



...the main activity? ...the reflection activity?	1		100
5. How likely is it that you will participate in a similar project again?	Not at all likely		Extremely likely
	0		10
6. How likely is it that you will continue to use the network you have built up during the course?	Not at all likely		Extremely likely
	0		10

C) General Questions

1. How old are you?	free entry
2. What is your gender?	drop down selection with optional free text entry
3. Which university do you study at?	drop down selection with optional free text entry
4. How would you describe your ethnic background?	drop down selection with optional free text entry
5. With how many people did you work in a team during the project?	free entry
6. With how many people of other nationalities did you work in a team during the project?	free entry
7. How often did you meet in your team for synchronous meetings?	free entry