

Interkulturelles Lernen im virtuellen Raum

Chancen und Probleme grenzüberschreitender Hochschullehre durch
Distance Learning

Die Erfahrungen mit den zwei Pilotseminaren Münster-Zagreb und Münster-M.I.T. haben gezeigt, dass die neuen Medien die Basis für ein grenzüberschreitendes interkulturelles Lernen bieten, eine prozessorientierte Nutzung der Kommunikationstechnologien aber weitreichende Konsequenzen für die Form der Lehre hat. Die beiden Seminare haben sich im Vergleich zu monokulturellen Seminaren als komplexer und störanfälliger erwiesen, aber auch als chancenreicher in Bezug darauf, eigenkulturelle Maßstäbe vor dem Spiegel des Fremden zu erkennen und zu relativieren und so Fremdverstehen zu ermöglichen. Allerdings war die besondere Form von internetgestützten, schriftlich geführten Seminaren nicht nur sehr viel arbeitsaufwändiger für die Studierenden wie für die Lehrenden als konventionelle Präsenzseminare, sondern sie war auch damit verbunden, dass Studierende und Lehrende mit neuen Rollen konfrontiert wurden, die nicht mehr mit der konventionellen Belehrungskultur kompatibel zu sein scheinen.

1. Neue Medien in der Hochschullehre

Wenn es um die Zukunft der Hochschule geht, sind meist Begriffe wie *Distance Learning*, *e-Learning* oder *Learning Anytime Anywhere* nicht weit. Mit diesen Begriffen, die sich auf die Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in der Hochschullehre beziehen, sind Hoffnungen, Ziele und Erwartungen verbunden, die auf eine qualitative Verbesserung der Lehre im Gegensatz zu konventionellen Präsenzveranstaltungen zielen: Mit den neuen Technologien sollen Räume überbrückt werden, was zu einer Internationalisierung der Lehre führen und neue Formen grenzüberschreitenden, interkulturellen Lernens ermöglichen soll. Studienangebote aus dem Internet sollen das Angebot von Lehrinhalten vergrößern und diese einem größeren Publikum zugänglich machen. Durch neue Formen der Lehre sollen Lernprozesse individualisiert werden, damit Studierende sie ihren individuellen Fortschritten anpassen können. Veränderte Lehr- und Lernstrukturen und andere Zugangsmöglichkeiten sollen alte, verkrustete Hochschulstrukturen aufbrechen und zu einer Reform der Hochschullehre insgesamt führen.

Die neuen Medien können allerdings auf sehr unterschiedliche Weise in die Hochschullehre integriert werden, die wiederum mit jeweils verschiedenen Lehr- und Lernmethoden verbunden sind. In der Debatte auftretende Pauschalisierungen – paradigmatisch sei hier Rüdiger Lautmann genannt, der in virtuellen Studienformen das »Medium für die Mittelmäßigen« sieht, die von erstklassigen Dozenten ebenso gemieden würden, wie von »ganz kleinen Geistern« und auch bei den Studierenden

vor allem das »mittlere Segment« ansprechen (zit. nach Asendorpf 2001) – gehen daher am Kern des Problems vorbei. Anstatt der Debatte mit fragwürdigen Zielgruppeneinteilungen auszuweichen, gilt es vielmehr, die unterschiedlichen Nutzungsformen getrennt voneinander zu betrachten und mit konventioneller Präsenzlehre zu kontrastieren, um Stärken und Schwächen der einzelnen Formen herauszuarbeiten und zu sehen, mit welchen Formen welche Ziele zu erreichen und welche Probleme damit verbunden sind.

Die bisherigen Versuche, neue Technologien nutzbar zu machen, lassen sich dabei in drei Kategorien einteilen: 1. Televorlesungen, in denen Vorlesungen und Seminare mittels Video-, Audio- und Dokumentenübertragung an mehreren Universitäten zeitgleich stattfinden und später auch als Aufzeichnungen zugänglich sind,¹ 2. die Entwicklung und Nutzung von multimedialen Lernmodulen,² die internetbasiert, auf Datenträgern wie CD-ROM oder DVD oder in Kombination dieser beiden Möglichkeiten zur Verfügung stehen, und 3. eine prozessorientierte Nutzung der Kommunikationstechnologien, in der nicht mehr die Rezeption der vorgegebenen Themen allein im Mittelpunkt steht, sondern der dialogische Kommunikationsprozess selbst zentraler Bestandteil des Lernens ist, auf dessen Basis sich die Lernprozesse gemeinsam von Lehrenden und Lernenden gestalten lassen.

1.1. Interkulturelles Distance Learning

Diese dritte Nutzungsform der neuen Kommunikationstechnologien ermöglicht eine neue Form interkulturellen Lernens durch *Distance-Learning*-Seminare. Interkulturelle Lernprozesse sind auf dialogische Strukturen angewiesen, in denen sich Kommunikations- und Verständigungsprozesse offen und zwanglos entfalten können. Die neuen Medien bieten die Basis dafür, dem Hochschulunterricht entsprechende neue Lernkontexte zu erschließen, indem sie die »kommunikativen und kooperativen Aktivitäten an der Hochschule prinzipiell aus ihrer räumlichen und zeitlichen Begrenzung befreien« (Hesse/Mandl 2000: 36). Dadurch schaffen sie nicht nur die Voraussetzungen für grenzüberschreitende Seminare zwischen Studierenden unterschiedlicher Kulturen, sondern sie ermöglichen erstmals in Form solcher Seminare eine direkte und unmittelbare Kontaktaufnahme mit den fremdkulturellen Gesprächspartnern. Anders als in traditionellen Seminarangeboten bleibt die Begegnung mit dem Fremden nicht auf die Ebene theoretischer Reflexion oder indirekter medialer Vermittlung über Bild-, Text- oder Tonmaterialien beschränkt, sondern sie vollzieht sich unmittelbar im interkulturellen Kontakt via Diskussionsforen oder Chat bzw. im gemeinsamen Erschließen von Texten durch kulturell oder national

1 Als Beispiel für diese Nutzungsform ist in Deutschland das Projekt Virtuelle Hochschule Oberrhein (VIROR) zu nennen, das in Kooperation zwischen den Universitäten Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe und Mannheim stattfindet. Vgl. <http://www.viror.de>.

2 »Ein Modul ist eine minimale Lerneinheit, die – mit anderen Modulen verknüpft – zu einem Themenkomplex kombiniert werden kann« (Hesse/Mandl 2000: 43).

unterschiedliche Seminargruppen. Derartige interkulturelle Interaktionsformen sollten Fremdverstehen und interkulturelles Lernen begünstigen.

Diese Seminarform wirft eine Reihe neuer Fragestellungen auf, welche die Chancen und Probleme dieser spezifischen Form internetbasierten interkulturellen Lernens deutlich machen: Welche Bedeutung haben die medienspezifischen Kommunikationsformen und -stile für die Lernprozesse? Ermöglicht diese *Distance-Learning*-Seminarform fremdkulturelles Verstehen, oder werden kulturelle Angleichungsprozesse, Missverständnisse und Stereotypenbildung begünstigt?

Die *schriftsprachliche Kommunikationsform* ist dabei einer der zentralen Punkte: Anders als in regulären Präsenzseminaren findet die eigentliche Semindiskussion im Internet in schriftlicher Form statt. Im Gegensatz zum Verfassen schriftlicher Hausarbeiten, die normalerweise ausschließlich den jeweils Lehrenden als Leser haben und abgesehen von dessen Kommentaren in keinem weiteren Diskussionszusammenhang stehen, stellt sich die Frage, inwieweit der Schreibprozess im *Distance-Learning*-Seminar in dem Bewusstsein stattfindet, sich einer argumentativen Auseinandersetzung und auch der Kritik zu stellen, die Argumente im weiteren Verlauf der Diskussion zu verteidigen, zu ergänzen oder auch zu revidieren.

Die *Rolle der Lehrenden* und ihrer *Autorität* in solchen *Distance-Learning*-Seminaren muss ebenfalls analysiert und mit Erfahrungen aus regulären Präsenzseminaren kontrastiert werden. Wenn auch Themen, Fragestellungen und Diskussionsansätze von ihnen vorgegeben werden, so bleibt zu untersuchen, welche Auswirkungen die Ungleichzeitigkeit der Diskussion auf den Seminarverlauf hat, welche die bei physischer Präsenz vielfältigen Kommunikationskanäle auf einen beschränkt. Es wird zu fragen sein, wie sich die immer wieder hervorgehobenen neuen Aufgabenfelder der Lehrenden von »Moderation« und »Coaching« (Vgl. exemplarisch Volkmer 1997; Hesse/Mandl 2000) gestalten und ob sie angesichts interkultureller Lernprozesse nicht völlig neu definiert werden müssen, bzw. wird zu untersuchen sein, wie sich diese neuen Strukturen auf Lerneffekte und Lernerfahrungen auswirken.

Die Internet-Plattform, auf der *Distance-Learning*-Seminare stattfinden, ist rund um die Uhr zugänglich, Studierende und Lehrende können sich an jedem internetfähigen Computer der Welt einloggen und am Seminar teilnehmen. Es müssen also auch die Effekte dieser *raum-zeitlichen Unabhängigkeit* analysiert und beurteilt werden, die von einigen Autoren bereits als Virtualisierung und Dekontextualisierung von Zeit- und Raumerfahrung beschrieben wird (Sandbothe 1997: 65f).

Weiterhin stellt sich die Frage nach dem Mittelaufwand für solche Seminare in Relation zu den Lerneffekten und Lernniveaus regulärer Präsenzveranstaltungen einerseits, und von Televorlesungen (1) bzw. der Nutzung multimedialer Lernmodule (2) andererseits. Ist die weit verbreitete Hoffnung, mit Hilfe des Internets würde alles schneller und kostengünstiger, auch im Hinblick auf die vorgestellte Seminarform eines prozessorientierten interkulturellen Lernens via Internet berechtigt, oder verlangen *Distance-Learning*-Seminare dauerhaft mehr Mittel nicht nur für die technische Ausstattung, sondern auch für die Seminarorganisation, -administration und -begleitung? Hochschulpolitisch ist diese Frage nicht zuletzt vor dem

Hintergrund zu diskutieren, in welchem Ausmaß die Hochschule eine Internationalisierung der Lehre und des Lernens in Form von interkulturellen Internetseminaren zulassen will, und welche finanziellen Mittel und personellen Ressourcen sie dafür bereitzustellen in der Lage ist.

In den nachfolgenden zwei Erfahrungsberichten wird versucht, diese Problemstellungen interkultureller *Distance-Learning*-Seminare zu analysieren und zu verallgemeinerbaren Schlussfolgerungen über die Organisation und Einsatzfähigkeit derartiger Veranstaltungsformen für die Hochschule zu kommen. Dreh- und Angelpunkt von *Distance-Learning*-Seminaren ist die Einrichtung einer Internetplattform, die im Folgenden kurz vorgestellt wird. Anschließend folgen die Erfahrungsberichte über die beiden Internetseminare zwischen der Universität Münster und dem *Massachusetts Institute of Technology* (M.I.T.) und der Akademie für Lehrerbildung der Universität Zagreb bzw. dem Institut für Globalisierung und interkulturelles Lernen in Zagreb (IGI).³

1.2. Die Plattform

Zur Durchführung von interkulturellen *Distance-Learning*-Seminaren wird eine Plattform benötigt, die nicht nur den technischen Anforderungen genügt, d. h. asynchrone Diskussionsforen sowie redaktionelle und administrative Funktionen für die Lehrenden bereitstellt, sondern auch die Raummetaphorik visualisiert und dadurch einen Seminarzusammenhang herzustellen vermag. Die von uns verwendete Plattform⁴ verfügte dabei über drei »virtuelle Räume«: einen »Seminarraum«, eine »Bibliothek« sowie ein »virtuelles Café«. Der Zugang zu dieser Plattform war auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars beschränkt und wurde über ein persönliches Login mit Passwort organisiert. Der Zugang der Lehrenden war darüber hinaus mit einigen administrativen Zusatzfunktionen ausgestattet.

Der »virtuelle Seminarraum« bildete mit zwei asynchronen Diskussionsforen die Basis des Seminars, wobei das erste Diskussionsforum, in dem die von den Lehrenden eingeleiteten zentralen Semindiskussionen stattfanden, den »roten Faden« des Seminars bildete. Das zweite Forum war für studentische Arbeitspapiere und Resümees reserviert. Die »virtuelle Bibliothek« enthielt neben der im Seminar verwendete-

-
- 3 IGI ist eine Gründung der Akademie für Lehrerbildung der Universität Zagreb und des Verlagshauses *školska knjiga* in Zagreb. IGI beschäftigt sich vorwiegend mit Fragen internationaler Bildungsforschung und interkultureller Lernprozesse, der Reform einer Europa orientierten Lehrerbildung in Kroatien, der Veränderung von Lernen durch die neuen Medien und mit Fragen kultureller Identität in Europa im Kontext der Globalisierung.
 - 4 Diese Plattform wurde uns vom *Global Center for Women's Studies and Politics* (GLOW) des Feministischen Instituts der Heinrich-Böll-Stiftung zur Verfügung gestellt. Durch die Finanzierung des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung-NRW eines Multimedia-Projektes, »Cyberspace als interaktiver Lernraum« konnte dann eine eigene Plattform entwickelt werden, die für weitere *Distance-Learning*-Seminare zur Verfügung steht (<http://e-education.uni-muenster.de:9000>).

ten Literatur, die in elektronischer Form zum Download bereitstand, Linklisten, die von den Lehrenden direkt online bearbeitet werden konnten. Die Linklisten waren dabei getrennt in seminarrelevante Links, die auf Internet-Seiten zum Thema des jeweiligen Seminars verweisen, und allgemein interessanten Links, die Verweise auf Suchmaschinen und -werkzeuge sowie auf wichtige Online-Bibliotheken und Ressourcenquellen bieten. Den dritten Raum bildete das »virtuelle Café«, das neben einem weiteren Diskussionsforum einen synchronen Chat enthielt. Dieser Raum diente dazu, dass sich die Studierenden der verschiedenen Universitäten auch außerhalb des Seminarbetriebes austauschen und kennenlernen konnten. Von besonderer Bedeutung war dabei das Diskussionsforum, in dem die Studierenden über Musik, kulturelle Gewohnheiten, aber auch über die Erfahrungen mit dieser besonderen Seminarform, technische Fragen und Probleme kommunizieren konnten. Der synchrone Chat ermöglichte dabei auch, direkte Unterhaltungen ohne die zeitliche Verzögerung der asynchronen Diskussionsforen zu führen. Ein solcher offener Raum ist wichtig, um die interkulturelle Kommunikation nicht nur auf einen engen Seminar-kontext zu begrenzen, sondern für andere Themen offen zu halten.

2. *Distance-Learning-Seminar Münster–Zagreb: »Aufbruch nach Mitteleuropa«*

Der genaue Titel des *Distance-Learning*-Seminars, geleitet von Prof. Dr. Brigitte Young, Institut für Politikwissenschaft an der Universität Münster, und Doc. Dr. Siegfried Gehrmann, Abteilung für Interkulturelle Germanistik der Akademie für Lehrerbildung an der Universität Zagreb/IGI, lautete »Aufbruch nach Mitteleuropa – zivilgesellschaftlich-kulturelle Grundlagen eines grenzüberschreitenden multikulturellen Europa-Projekts«. An der Lehrveranstaltung haben in Münster acht Studierende des Grund- und Hauptstudiums mit zum Teil fundierten Computer- und Internetkenntnissen, in Zagreb zehn Studentinnen des dritten und vierten Studienjahres mit geringen oder keinen Computer- und Internetkenntnissen teilgenommen. Die Seminarsprache war deutsch. Die Lehrveranstaltung wurde im Wintersemester 2000/2001 abgehalten.

Ziel des Seminars war es, sich thematisch den europapolitischen und zivilgesellschaftlichen Implikationen der Mitteleuropa-Diskussion der Achtzigerjahre in Ostmitteleuropa, Deutschland und Österreich anzunähern und auf Basis einer breiten Textgrundlage von sozialwissenschaftlichen und kulturessayistischen Texten⁵ zu diskutieren. Diese Diskussion basierte auf literarischen Textvorlagen – »Radetzky-marsch« und »Die Kapuzinergruft« von Joseph Roth (1953, 1987) – und ging der Frage nach, inwieweit einer jüngeren Generation, die den Mythos »Mitteleuropa« als transnationale und multikulturelle Realität aus eigener Anschauung nicht mehr kennt, dessen emanzipatorischer kultureller und politischer Gehalt überhaupt noch

5 Dazu zählten Bender (1987); Busek (1986); Dor (1996); Drakulic (1992); Konrad (1987); Kundera (1987); Le Rider (1994); Naumann (1916: 22f, 70-72, 94, 153-155, 165-167); Rovan (1987); Rutschky (1992); Schlögel (1987).

vermittelt werden kann, und in welchen Bedeutungskontexten diese Studentengeneration den Mitteleuropa-Begriff heute noch erlebt.

2.1. Das Problem der Unwägbarkeit: Seminarverlauf und interkulturelle Unterschiede

Das *Distance-Learning*-Seminar »Aufbruch nach Mitteleuropa« wurde in Form von wöchentlichen Präsenzveranstaltungen und individuellen Computersitzungen durchgeführt. Dem eigentlichen Seminar vorgeschaltet war eine einmonatige, in Zagreb und Münster getrennt durchgeführte Texterarbeitungsphase von Grundlagentexten zur Geschichte des Mitteleuropa-Begriffs (Naumann 1916; Le Rider 1994). Zusätzlich wurde die Internet-Plattform in Zagreb am 16. November 2000 als Einführungsveranstaltung und Vorbereitung auf das *Distance-Learning*-Seminar durch die Lehrenden in Münster, Young und Kerkmann, vorgestellt. Zu diesem Zeitpunkt standen den Studierenden in Zagreb kurzzeitig zehn Computer zur Verfügung, die der größte Schulbuchverlag Kroatiens, das Verlagshaus *školska knjiga*, der Germanistik und IGI für dieses Seminar in seinen Räumlichkeiten überlassen hatte. Später waren die Studierenden auf die wenigen – zum damaligen Zeitpunkt vier – Computer mit ständigem Internetanschluss der Akademie für Lehrerbildung angewiesen.⁶

Die zentrale Semindiskussion fand im virtuellen Seminarraum der Plattform unter vier Themenstellungen statt: 1. Vorstellung der Studierenden in Zagreb und Münster, 2. subjektive Annäherung an den Mitteleuropa-Begriff (nicht textorientiert), 3. Diskussion der Mitteleuropa-Konzeptionen von Kundera (1987) und Konrad (1987) (textorientiert), 4. Kritik an der Mitteleuropa-Diskussion der Achtzigerjahre (textorientiert). Im zweiten Forum des Seminarraums wurden studentische Arbeitspapiere zu den literarischen Textvorlagen eingestellt und diskutiert und abschließende Schlussresümees der Studierenden in das Netz gestellt.

Das Seminar sollte am Ende des Wintersemesters 2000/2001 abgeschlossen sein, tatsächlich wurden jedoch bis zum 14. Juni 2001 Beiträge aus Zagreb übermittelt. Von den insgesamt 174 Eintragungen des *Distance-Learning*-Seminars fielen 104 auf das eigentliche Seminarforum im »virtuellen Seminarraum«, 53 auf das Diskussionsforum im »virtuellen Café« und 17 auf das Forum für studentische Arbeitspapiere. Die Lehrenden waren mit insgesamt zehn Diskussionsbeiträgen vertreten. Bezogen auf die Themenstellungen und Schlussresümees des Seminars gliederten sich die Beiträge der SeminarteilnehmerInnen wie folgt (Anzahl der Zagreber Bei-

6 Die Situation hat sich mit Ende des Seminars radikal geändert: Seit dem Wintersemester 2001/2002 verfügt die Akademie (IGI) über ein Internetlabor mit 15 Arbeitsplätzen und ständigem Internetanschluss. Das Labor wurde mit Mitteln der Akademie und mit einer Spende des Centrums für internationale Migration und Entwicklung (CIM) in Frankfurt am Main finanziert. Die Einrichtung des Labors ist eine unmittelbare Folge des Erfolgs und Zuspruchs des *Distance-Learning*-Seminars in Zagreb. Im Sommersemester 2002 wurde an der Akademie der Studiengang Informatik eingeführt mit jeweils zwei neuen Computersälen.

träge in Klammern): Vorstellung 24 (12), subjektive Annäherung an den Mitteleuropa-Begriff 45 (14), Konrad/Kundera-Diskussion 28 (13), Kritik an der Mitteleuropa-Konzeption 7 (2=Dozent Zagreb), Essays 17 (10), Beiträge der Lehrenden (Café, virtueller Seminarraum) 10 (8).

Auffällig an diesen Zahlen ist, dass die Beiträge der Zagreber Studierenden starken Schwankungen unterworfen waren. Unter einigen Themenstellungen der Seminardiskussion war die Anzahl der Eintragungen zwischen Münster und Zagreb etwa gleich groß (Vorstellung, Schlussresümees), dann sank der Anteil der Beiträge aus Zagreb (subjektive Annäherung), um beim nächsten Thema wieder anzusteigen (Konrad/Kundera). Schließlich verringerte sich abermals die Zahl der Zagreber Diskussionsbeiträge (Kritik an der Mitteleuropa-Konzeption: nur Dozenteneintrag). Als Erklärung für dieses Verhalten ist der Verweis auf die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen in Zagreb und Münster allein nicht ausreichend (Stundenbelastung im Studium bis zu 30 Pflichtwochenstunden in Zagreb, wöchentliche Hausarbeiten, unzureichender Computerzugang, geringe Erfahrung mit dem Internet, Semesterprüfungen, Schulpraktika während des Semesters, Wochenendheimfahrer ohne Computer zu Hause, Kommunikation in einer Fremdsprache etc.). Vielmehr zeigen sich hier auch interkulturelle Unterschiede im Umgang mit Zeit, Lernen an der Universität, direkter fremdsprachlicher Kommunikation im Netz und unterschiedlichen Diskussionsstilen zwischen deutschen und kroatischen Studierenden. So vermerkte eine Studentin aus Zagreb in ihrem Schlussresümee explizit, dass ihr die »Geschicklichkeit der Münsteraner zu diskutieren aufgefallen [sei], die uns überaus fehlt«, während andere die Schwierigkeiten betonten, sich in einer Fremdsprache auszudrücken und mit dem Computer als für sie neues Kommunikationsmedium in einem Seminar umzugehen. Auch der interdisziplinäre Charakter der Lehrveranstaltung stellte eine neue und ungewohnte Situation für die Studierenden in Münster und Zagreb dar. Während in Münster explizit politische Diskussionsansätze überwogen, war die Diskussion auf Zagreber Seite stärker von einer kulturell-assoziativen Argumentationsweise geprägt. Dieser unterschiedliche Diskussionsstil wurde zwar auf beiden Seiten mehrmals durchbrochen, führte aber zum Teil auch zu Missverständnissen und Kommunikationsbarrieren, die erst durch die jeweiligen Präsenzveranstaltungen aufgefangen werden konnten. Die Seminaranforderung, sich mindestens jeden zweiten Tag einzuloggen, war unter diesen Umständen nicht einzuhalten. Sie wäre jedoch auch unter günstigeren Bedingungen nicht einzuhalten gewesen, da sie voraussetzt, dass die für die Zagreber Studierenden knappe Ressource Freizeit zu einem großen Teil für das Internetseminar hätte eingesetzt werden müssen. Ein solches Konzept belastete jedoch ausschließlich die Studierenden, ohne dass die Universität in die Verantwortung für eine Internationalisierung der Lehre genommen würde.

Damit soll nicht gesagt werden, dass *Distance-Learning*-Seminare unter solchen Umständen nicht möglich sind. Die Erfahrungen mit dem Zagreber Seminar und die durchweg positiven Rückmeldungen in den Schlussresümees der Zagreber Studierenden zeigen vielmehr, dass zur Durchführung von interkulturellen *Distance-Learning*-Veranstaltungen die Seminarplanung den jeweiligen Bedingungen vor Ort

angepasst werden muss und dass prozessorientierte interkulturelle Lernprozesse ein gegenüber traditionellen Lehrveranstaltungen anderes Seminarmanagement erfordern, in das oftmals zu Seminarbeginn unvorhersehbare Reaktionen, plötzlich auftretende, wechselnde Arbeitsbedingungen in das Seminarkonzept zeitlich eingeplant werden müssen. Berücksichtigt man diese Faktoren sind interkulturelle *Distance-Learning*-Seminare auch unter diesen Umständen eine, wenn nicht *die* zentrale Unterrichtsform, um grenzüberschreitendes, interkulturelles Lernen an der Universität zu ermöglichen.

»Obwohl wir viele technische Schwierigkeiten hatten, da viele von uns keinen Computer zu Hause haben, gefällt mir die Idee, sich zu jeder beliebigen Zeit einzuloggen. [...] Man arbeitet die ganze Zeit allein und trotzdem in einer Gruppe – es wird diskutiert, kommentiert, jeder liest den Beitrag von den anderen und auf diese Weise wird kommuniziert, was ich für besonders wichtig halte. Dieses Medium, was für viele von uns etwas ganz neues ist, hat mich begeistert, denn zu Hause zu sein, alltäglich zu leben und zur gleichen Zeit etwas Neues zu lernen und zu erleben und dadurch auch andere kennen zu lernen, ist wirklich etwas Tolles!«

»Am Anfang hatte ich keine Idee, wie so ein Seminar aussehen wird. Es war wirklich schwer sich vorzustellen, was wir machen werden [...]. Aber man muss viel arbeiten, lernen und immer einen Computer zur Verfügung haben. Bei uns war das nicht so, weil unsere Akademie bis jetzt keinen Raum mit Computern hatte. Wir hatten noch eine Schwierigkeit – Deutsch, denn das ist unsere Fremdsprache. Manchmal war es schwer, sich richtig in einer Fremdsprache auszudrücken. Das Hauptziel war, über Mitteleuropa zu diskutieren und um zu sehen, wie die Studenten aus Deutschland diesen Begriff interpretieren. Sie haben uns mit ihrer Interpretation überrascht. Das war spannend! Ein solches Internetseminar war eine gute Veranstaltung und ist unsere Zukunft.«

(zwei Ausschnitte aus Zagreber Beiträgen: Schlussresümees)⁷

2.2. Wahrnehmungsaxiome und Seminardiskussion

Ausgangspunkt des Seminars war die Mitteleuropa-Diskussion der Achtzigerjahre in Ostmitteleuropa, Österreich und Deutschland. Dabei zeigte sich zu Beginn der Lehrveranstaltung, dass weder die Münsteraner noch die Zagreber Studierenden eine genaue Vorstellung von der Region Mitteleuropa hatten. Während Münster Mitteleuropa geographisch Richtung Westeuropa einordnete, betonte Zagreb die mitteleuropäische Identität Kroatiens, die historisch kulturell immer westlich ausgerichtet war, und die die Studentinnen deutlich vom östlichen Kulturkreis der Balkanregion unterschieden. In dieser Lesart der kroatischen Studentinnen hatte der Begriff Mitteleuropa die Funktion, »uns, so weit wie möglich, von östlichen Konnotationen zu entfernen« (Ausschnitt aus Zagreber Beitrag: subjektive Annäherung). Eine über diese allgemeine Einschätzung hinausgehende Differenzierung des Begriffs war den Zagrebern zu Beginn des Seminars nicht möglich.

7 Die Texte des Seminars werden im Folgenden in der Originalversion wiedergegeben. Orthographische oder grammatische Fehler wurden nicht korrigiert.

Aus dieser Gegenüberstellung Mitteleuropa vs. Balkan entwickelte sich gleich zu Beginn des Seminars ein Missverständnis, das aus zwei grundsätzlich unterschiedlichen Wahrnehmungsaxiomen in Münster und Zagreb zu dem Begriff »Balkan« resultierte. Während der Begriff von den Studierenden in Münster – ohne die Reflexion kultureller oder politischer Hintergründe – rein geographisch gebraucht wurde und Teile des historischen Mitteleuropas (u. a. Kroatien) dem Balkan zugerechnet wurden, enthielt er für die Zagreber Studierenden – viel stärker als der Begriff »Mitteleuropa« – eine klare kulturelle und politische Dimension, von der sie sich zu distanzieren suchten, wie der Beitrag einer Zagreber Studentin deutlich macht:

»Ihr könnt ruhig eure Meinung über Kroatien ausdrücken; einige von euch sagen zwar, dass Kroatien Mitteleuropa ist, aber wir haben den Eindruck, dass ihr, wenn Ihr an Kroatien denkt, gleichzeitig Balkan im Kopf habt« (aus: subjektive Annäherung).

Aus diesem Missverständnis entwickelte sich eine Diskussion, die sich durch den ganzen Seminarverlauf fortsetzte und ebenfalls auf unterschiedlichen Wahrnehmungsaxiomen gegenüber Begriffen wie »Nation«, »Volk«, »kulturelle Identität«, »nationale Souveränität« und »europäischer Einigungsprozess« basierte. Während bei den Studierenden in Münster die Ansicht überwog, dass der Zusammenhang von Volk, Nation, Kultur und Identität, wie er auch den Mitteleuropa-Texten von Kundera (1987) und Konrad (1987) zugrunde liegt, auf Basis ökonomischer Grundlagen sozial konstruiert sei, und sie daher das Konzept des souveränen Nationalstaates skeptisch bis ablehnend betrachteten, war für die Zagreber – aus ihrer unmittelbaren geschichtlichen Erfahrung mit dem noch jungen Nationalstaat Kroatien – der Begriffskorpus »Nation«, »Nationalstaat«, »kulturelle Identität«, »Volk« und »nationale Unabhängigkeit« positiv besetzt. Entsprechend diesen unterschiedlichen Voraussetzungen verlief zunächst auch die Diskussion. Einige Studierende in Münster begriffen den europäischen Einigungsprozess der EU als »Friedens- und Wertegemeinschaft« und konstatierten »ein friedliches, freundschaftliches Europa, das auch Völkerversöhnung zur Grundlage hat« als »wichtige[n] Teil des EU-Gedankens« und schlussfolgerten, dass die EU der einzig mögliche Zukunftsweg für Europa sei, für den die Nationalstaaten Teile ihrer Souveränität abgeben müssten. Sie fragten deshalb die Zagreber Studierenden, ob Kroatien hierzu bereit sei. Aus der Sicht Zagrebs stellte sich die von Münster vorgeschlagene Perspektive zunächst völlig anders dar. Zum einen bezweifelten die Zagreber aus ihrer aktuellen Erfahrung mit dem Stabilitätspakt für Südosteuropa und dessen Zuordnung Kroatiens zum regionalen Gebilde »Westbalkan«, dass der EU-Integrationsprozess tatsächlich alle Nationen Europas gleichermaßen umfasst und dass alle Staaten, einschließlich der ostmitteleuropäischen Beitrittskandidaten, unabhängig von ihrer Größe und realen ökonomischen Macht, den gleichen Nutzen aus diesem Prozess ziehen und politisch gleichberechtigt an diesem Prozess teilhaben. Zum anderen sahen die Zagreber Studentinnen in der Souveränitätsaufgabe ein für die kleinen Länder Europas weitaus größeres Problem als für die großen Staaten der EU. Und schließlich fragten sie nach der kulturellen Substanz des EU-Modells, das zwar ökonomisch erfolgreich sei, in dem aber kulturelle Identitätsfragen marginalisiert würden.

»Also, die EU dürfte nicht eine Gemeinschaft sein, in der der Begriff ›Nationalität‹ immer weniger Bedeutung hätte. Viele Staaten haben jahrelang nach eigener Autonomie geseht und für sie gekämpft. Sollten sie jetzt wegen ihrer zweifelhaften Zukunft in der EU ihre Souveränität nur so abgeben? Wahrscheinlich passiert das, weil Kroatien keine andere Möglichkeit hat. Es kann nicht in der Isolation leben und ich hoffe, es wird sich mit Hilfe anderer Mitglieder wirtschaftlich erholen. Wie ich bis jetzt bemerkt habe, treten alle Staaten in die EU vor allem aus wirtschaftlichen Gründen ein. [...] Wenn von Europa die Rede ist, denke ich an verschiedene Kulturen, die an der Tradition festhalten. Das ist die größte Besonderheit Europas und gerade deswegen ist Europa so spezifisch unvergleichbar. [...] In der EU wird sicher jede Nation viel an ihrer eigenen Identität verlieren. Hält das noch jemand für wichtig?« (Ausschnitt aus einem Zagreber Beitrag: subjektive Annäherung).

Im Kontext dieser Gegenüberstellung entwickelte sich eine kontroverse Diskussion um die EU, ihr Verhältnis zu mitteleuropäischen Staaten, die Zukunft Europas und den Begriff »Mitteleuropa« als historisch-kulturelle Kategorie, in der die Studierenden in Münster auf die Frage aus Zagreb, ob die EU tatsächlich »ein idealistischer Staatenbund« sei, mehr und mehr einräumen mussten, dass diese weder auf kultureller oder ideeller Homogenität gründe, sondern ein interessengeleitetes Zweckbündnis sei, dessen politische Kalkulationen nicht zwangsläufig zum Vorteil aller Beteiligten verliefen. Interessant an dieser Entwicklung war, dass sich aus einer subjektiven Annäherung an das Seminarthema ein Hauptstrang der Seminardiskussion entwickelte, in dem mit Abstand die meisten Beiträge (45) zu verzeichnen waren, und die Diskussion über drei Wochen hinaus anhielt – vom ersten Beitrag am 26. November bis zum letzten Beitrag am 21. Dezember. Hier zeigen sich medien-spezifische Besonderheiten solcher im Internet stattfindenden interkulturellen *Distance-Learning*-Seminare: Für die Lehrenden bedeutet dies, ihre Rolle als Dozierende neu zu überdenken und sich auf Prozesse einzulassen, die sich der unmittelbaren Planbarkeit durch die Seminarleitung entziehen. Moderationen der Lehrenden, die versuchten, die Diskussion auf das ursprüngliche Thema »Mitteleuropa« zurückzuführen und von der Diskussion um die EU zu lösen, wurden von beiden Seminargruppen in Münster und Zagreb ignoriert.

»In den Kommentaren sind so viele interessante Aspekte angesprochen worden, aber ich möchte unsere Zagreber Freunde doch noch einmal bitten, subjektiv den Begriff ›Mitteleuropa‹ zu definieren. Wenn Blazenka sich wenig unter dem Begriff Mitteleuropa vorstellen kann, aber dieser Begriff weiterhin gebräuchlich und bekannt ist, dann stellt sich auch die Frage der Generationsunterschiede dieser Debatte um Mitteleuropa« (Ausschnitt aus einem Beitrag eines Lehrenden: subjektive Annäherung).

Erst als sich die Lehrenden auf die geführte Diskussion um die EU, den Mitteleuropa-Begriff und die Zukunft Europas, die nicht nur zwischen Studierenden aus Münster und Zagreb, sondern zu diesem Zeitpunkt auch unter den Studierenden in Münster kontrovers geführt wurde, einließen und aus diesem Kontext heraus Bezüge zur Literatur und Geschichte herstellten, gelang es, die Diskussion voranzutreiben und neue Blickwinkel zu eröffnen. In dieser Diskussion zeigten sich aber nicht nur die Schwierigkeiten, welche die neuen Rollen in internetbasierten *Distance-Learning*-Seminaren für die Lehrenden mit sich bringen, sondern ebenso, welche Gestaltungskraft sie entfalten können. Indem die Studierenden in diesem

Teil des Seminars die Diskussionsführung übernahmen, konnten unterschiedliche Wahrnehmungsaxiome und kulturelle Wert- und Normbezüge erfahren und thematisiert werden, wie es allein durch die Vermittlung der Lehrenden nicht möglich gewesen wäre. Jedoch zeigte sich in der letzten Seminarwoche, dass diese veränderte Situation, die von den Studierenden nicht nur aktive Teilnahme, sondern auch die Bereitschaft zur Gestaltung der Diskussion erfordert, auch Risiken mit sich bringt: Fällt eine der beiden Seminargruppen aus irgendwelchen Gründen aus, hat dies fatale Folgen für die Semindiskussion. Als in der letzten Themenstellung des Seminars, »Kritik an der Mitteleuropa-Konzeption«, die Studierenden aus Zagreb aufgrund von Arbeitsüberlastungen und unzureichendem Computerzugang nicht mehr an der Diskussion teilnahmen, brach nicht nur die Teilnahme in Münster ebenfalls ein (5 Beiträge aus Münster), sondern ohne den interkulturellen Widerpart aus Zagreb konnte keine echte Diskussion mehr entwickelt werden.

An dieser Stelle wird deutlich, dass interkulturelles Lernen über das Internet grundsätzlich ein risikoreicher Prozess ist, dessen Gelingen von zahlreichen Variablen abhängt, in dessen Zentrum aber die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Seminarpartnern steht. Fehlt dieser Partner oder ist die jeweilige fremdkulturelle Seminargruppe nicht bereit, sich auf die Perspektive des Anderen einzulassen und die eigenkulturellen Maßstäbe zu relativieren, werden bei geeigneten Bedingungen Stereotypisierungen, Missverständnisse und Unterordnungen des Fremden unter die Norm- und Wertbezüge der eigenen Kultur wahrscheinlich. Damit steigt die Verantwortung der Lehrenden, die sich in den Präsenzphasen des Seminars mit diesem Problem interkultureller Kommunikation auseinandersetzen müssen. Dies wiederum setzt voraus, dass die Lehrenden für interkulturelle Lernprobleme sensibilisiert sind und über die Fähigkeit verfügen, Stereotypisierungen, Missverständnisse und kulturelle Dominanzen in der Arbeit mit den Seminarteilnehmern auf beiden Seiten des Netzes zu erkennen und Differenzierungsprozesse zwischen dem Eigenen und dem Fremden einzuleiten. Ebenso sollten sich die Lehrenden der Gefährdung interkultureller Lernprozesse bewusst sein: der Verunsicherung durch andere Sichtweisen und der Schwierigkeiten fremdsprachlicher Kommunikation, der sprachliche Verstehensprobleme immer inhärent sind. »Coaching« und »Moderation« als neue Aufgabenfelder für Lehrende bedeuten deshalb in interkulturellen *Distance-Learning*-Seminaren etwas anderes als in monokulturellen Internetseminaren. Die Vermittlung zwischen Diskussionsbeiträgen und die kontinuierliche Begleitung der Internetnutzung durch die Lehrenden ist in interkulturellen *Distance-Learning*-Seminaren durchweg komplexer, störanfälliger, aber auch chancenreicher in Bezug auf die zu erwartenden Lernergebnisse als in Internetseminaren, die nicht von national oder kulturell unterschiedlichen Seminargruppen getragen werden. Dieser Herausforderung muss sich der/die Lehrende stellen wollen.⁸

8 Zur Rolle und Aufgabe der Lehrenden bei interkulturellen *Distance-Learning*-Seminaren vgl. auch Donath (1997); Legutke (1997); Berghoff et al. (2000).

2.3. Perspektivänderungen und interkulturelles Lernen

Trotz der oben angeführten Problemstellungen konnten die interkulturellen Lernpotenziale von *Distance Learning* im Rahmen dieses Seminars weitgehend eingelöst werden. Rückblickend lässt sich sogar sagen, dass gerade das Nicht-Kalkulierbare ebenso wie anfängliche Missverständnisse nicht unerheblich zu diesem Lernerfolg beigetragen haben. In den Schlussresümées wurde von allen SeminarteilnehmernInnen neben dem Wissenszuwachs über den Mitteleuropa-Begriff vor allem der interkulturelle Lernaspekt dieses Seminars hervorgehoben. So war es für die meisten Studierenden aus Münster das erste Mal, dass sie innerhalb eines Seminars auf eine dezidiert andere Auffassung von Nation, Volk, kulturelle Identität und nationale Unabhängigkeit in Europa trafen, die sie nicht nur theoretisch, sondern in direkter Auseinandersetzung mit einer fremdkulturellen Seminargruppe kennen lernten, während den Studierenden in Zagreb durch die Diskussion mit Münster die Komplexität und die Folgen des europäischen Einigungsprozesses für die Nationalstaaten vor Augen geführt wurde. Beide Seminargruppen betonten, dass erst durch den Dialog ein »Verständnis der jeweiligen Perspektive oder Ansicht ermöglicht werden konnte, der darüber hinaus die verschiedenen Haltungen in der Mitteleuropa-Debatte erst deutlich machte« (Auszug aus einem Münsteraner Beitrag: Schlussresümee). »Wir haben begriffen, dass auch eine andere Welt besteht, die anders als unsere aussieht. Der wichtigste Wert dieses Seminars war, Perspektiven der anderen bewusst zu machen. Während wir uns mit dem Begriff ›Mitteleuropa‹ beschäftigt haben, haben wir begonnen nachzudenken, wie das zukünftige Europa überhaupt aussehen sollte« (Auszug aus einem Zagreber Beitrag: Schlussresümee).

Die größten Veränderungen in der Meinungsbildung gegenüber den Ausgangspositionen des Seminars betraf in Münster die von Zagreber Studierenden immer wieder eingeforderte kulturelle Dimension des Europaprojektes, die Bedeutung des Zusammenhangs von Kultur und Identität für die kleineren europäischen Nationen sowie einen durch die Perspektive der Zagreber gewonnenen kritischen Blick auf die EU. Indem die Münsteraner sich im Laufe des Seminars auf den Blickwinkel des kroatischen Seminarpartners einließen, begannen sie auch, Kontexte und Widersprüche zu verstehen, aus denen heraus die Zagreber argumentierten. Dies wiederum veranlasste die deutschen Seminarpartner, selbstkritischer als zu Beginn der Lehrveranstaltung die Zukunft Europas im Gesamtkontext – einschließlich der Transitionsländer – und nicht ausschließlich unter den Zielvorgaben der Zentren der EU zu sehen.

»Die Bedeutung der Ost-/West-Trennung in Europa wurde mir in diesem Seminar konkret vor Augen geführt. Die ›Mitteleuropa‹-Diskussion der osteuropäischen Intellektuellen um Kundera und Co. stellte sich als ein gutes Beispiel für die unterschiedliche Wahrnehmung von Europa heraus. Sehr aufschlussreich war dabei die Diskussion über den Begriff der Nation. Auch hier hat die Diskussion und die Analyse dazu geführt, dass ich Nationen inzwischen anders betrachte«.

»Gerade die Diskussion um die abstrakten Begriffe von Souveränität, Nation, Volk und Staat, wie deren Verhältnis zueinander, hat gezeigt, wie eine Diskussion durch ihre Lebhaftigkeit an Erkenntnissen gewinnen kann. Diese Diskussion hat aber auch gezeigt, wel-

che Schwierigkeiten es mit sich bringt, abstrakte Begriffe vor einem unterschiedlichen diskursiven Hintergrund zu diskutieren, vor allem was die unterschiedlichen Europa-Konzeptionen und -Wahrnehmungen betrifft. Diese Schwierigkeiten stellten aber zu keiner Zeit ein Hemmnis des Seminars dar, sondern brachten in ihrer Überwindung weit umfangreichere und tiefere Einblicke in die Materie, als es ohne diese möglich gewesen wäre« (Zwei Auszüge aus Münsteraner Beiträgen: Schlussresümee).

Die größten Perspektivänderungen ergaben sich für die Zagreber, als sie im Laufe des Seminars akzeptierten, dass Identitätsfragen in einem gesamteuropäischen Kontext und vor den Anforderungen des EU-Erweiterungsprozesses nicht mehr isoliert aus dem Blickwinkel eines Landes betrachtet werden können, und dass Fragen der nationalen Unabhängigkeit innerhalb des Europaprojektes differenzierter beantwortet werden müssen, als die Studierenden in Zagreb noch zu Beginn des Seminars dachten. Im Rahmen dieser Überlegungen verlor der Mitteleuropa-Begriff als Differenzbegriff gegenüber dem Konstrukt »Balkan« zunehmend an Bedeutung zugunsten einer europäischen Integrationsperspektive, in der die Verschiedenheiten der Völker vor ihren Ähnlichkeiten zurücktraten.

»Unsere Meinung ist, dass diese Frage, welches Land zu Mitteleuropa gehört, eine Generationenfrage ist. [...] Für uns ist diese Frage nicht so wichtig, weil die Situation in Europa und in der ganzen Welt anders ist. Heute entsteht eine große Integration unter den europäischen Ländern und man kann nicht mehr nur über Verschiedenheiten sondern muss auch über Ähnlichkeiten sprechen« (Ausschnitt aus Zagreber Beitrag: Schlussresümee).

Konstant blieb dagegen während des gesamten Seminars der ideologiekritische Ansatz Münsters gegenüber Konzepten wie Nation, Volk, Kultur, Identität und nationale Unabhängigkeit, während in Zagreb immer wieder versucht wurde, vor der Folie Mitteleuropa und vor dem Hintergrund des europäischen Einigungsprozesses die kroatische Identitätsfrage »Wem gehören wir an?« zu klären.

»Der Begriff, mit dem sich Kroatien heute auseinander setzen muss, ist Balkan zusammen mit negativen Konnotationen (ein Balkan-Land ist ökonomisch unterentwickelt, nicht demokratisch). Heute sehen wir, dass sich Kroatien immer mehr von Balkan entfernt. Vielleicht war Kroatien zur Zeit Jugoslawiens nur deswegen als Balkan-Land definiert, weil es politisch dazu gezwungen wurde. Was ist dann Kroatien? Wir glauben, dass wir neue Lösungen suchen müssen (z.B. Kroatien als ein Mittelmeerland), mit denen sich Kroatien definieren könnte« (Ausschnitt aus Zagreber Beitrag: Schlussresümee).

Unverändert blieb auch während der gesamten Semindiskussion in Zagreb die Auffassung, dass der bevorstehende EU-Erweiterungsprozess die kulturelle Identität Kroatiens gefährden könnte und dass Kroatien durch den Stabilitätspakt für Südosteuropa über Begriffe wie »West-Balkan« politisch und kulturell wieder in die Region des ehemaligen Jugoslawiens zurückgedrängt wird.

Eines der wichtigsten Ergebnisse des *Distance-Learning*-Seminars aus Zagreber Sicht war jedoch, dass die Zagreber Studentinnen am Ende des Seminars die Aufgabe formulierten, sich in den europäischen Einigungsprozess einmischen zu wollen und bewusst die eigenen nationalen Interessen wahrzunehmen, ohne diese nationalistisch überzubewerten. Für die deutschen Studierenden war es dagegen etwas

Neues, diese kroatische Sicht auf Europa kennen zu lernen und aus dieser Perspektive den europäischen Einigungsprozess zu reflektieren.

»Die spannendste Erfahrung des Seminars war sicherlich der Kontakt zu den Studentinnen in Zagreb. [...] Besonders die Auffassung zum Thema Nation und Europa auf der Kroatischen Seite des Seminars war sehr aufschlussreich. Mir wurde sehr so unmittelbar deutlich, welche unterschiedlichen Vorstellungen herrschen. Das besondere daran ist, dass ich es nicht nur gelernt, sondern erfahren habe. Das ist die wesentliche Komponente der Diskussions-Plattform im Netz: Kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede werden gegenseitig durch die Kommunikation erfahren. Das ist in meinen Augen weitaus eindrucksvoller als eine analytisch angelegter Report über das entsprechende Land und dessen Leute. Die Plattform ist eine Möglichkeit sich einander anzunähern und diffuse Fremdheitsgefühle und Desinteresse abzubauen« (Auszug aus einem Münsteraner Beitrag: Schlussresümee).

Bereits in der Mitte des Seminars formulierte ein Münsteraner Student dieses Ergebnis interkultureller Kommunikation: »Es war sehr interessant die Zagreber Beiträge zu lesen. Mir ist die ›kroatische Sicht‹ viel deutlicher geworden. Ehrlich gesagt: ich kannte sie nicht« (Ausschnitt aus Münsteraner Beitrag: Konrad/Kundera-Diskussion). Abschließend noch eine Stimme aus einem Zagreber Schlussresümee, das die Besorgnisse, aber auch das durch *Distance Learning* gewonnene politische Engagement der kroatischen Studentinnen deutlich macht:

»Die EU schreibt unsere Zukunft ohne etwas zu fragen und gerade deswegen ist es für uns der letzte Moment, uns endlich einzumischen. Mit dem ziemlich neuen Begriff ›West-Balkan‹ geraten wir wieder in die Position aus der wir uns vor ungefähr 10 Jahren endlich gelöst haben. Es scheint uns, dass unsere Zukunft vom ›Westen‹, d.h. jetzt von der EU geschaffen wird, nach dem Prinzip, das in ihren Augen für die Zukunft Europas am besten aussieht. Und wie das für die Betroffenen aussieht, fragt sich keiner. Warum sollten wir der EU als eine Region beitreten, können wir das nicht einzeln tun? Denn wir glauben, dass der ›neue‹ Begriff ›West-Balkan‹ eigentlich nur ein schönerer Begriff für das ehemalige Jugoslawien (ausschließlich Slowenien und einschließlich Albanien) ist, was uns auf keinen Fall freut, denn wir können uns vorstellen, wie unsere Zukunft in dieser Region aussehen würde und was für uns eine solche Zukunft bedeuten würde. So nahe dem ›Westen‹ und trotzdem ›Balkan‹ zu bleiben, das wollen wir doch nicht«.

3. *Distance Learning Seminar Münster – M.I.T.: »International Women's Voices«*

Im Sommersemester 2000 fand das erste *Distance-Learning*-Seminar zwischen dem Institut für Politikwissenschaft an der Universität Münster und dem *Department of Foreign Languages, Literature and Women Studies* am *Massachusetts Institute of Technology* unter der Leitung von Prof. Dr. Brigitte Young (Münster) und Prof. Margery Resnick (M.I.T.) statt. Unter dem Seminartitel »International Women's Voices« bildeten dabei vier Romane von Autorinnen aus Entwicklungsländern die Basis des Seminars: »Annie John« von Jamaica Kincaid (1999) aus Antigua, »So Long a Letter« von Mariama Bâ (1989) aus dem Senegal, »Nervous Conditions« von Tsitsi Dangaremba (1988) aus Zimbabwe und »The House of the Spirits« von Isabel Allende (1993) aus Chile. Der Themenschwerpunkt »Gender« formte dabei die Schnittstelle zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen; wäh-

rend die Romane am M.I.T. unter dem Aspekt kulturell geprägter Kategorien wie Religion, Rasse, Klasse, Sexualität und geschlechtlicher Rollenverteilung untersucht wurden, wurden in Münster die politikwissenschaftlichen und politökonomischen Hintergründe dieser und anderer Kategorien wie etwa Kolonialismus, Postkolonialismus, ökonomische und politische Rollenverteilung der Geschlechter, sowie die Anwendbarkeit westlicher Konzeptionen von Öffentlichkeit und Privatheit auf gesellschaftliche Strukturen in Entwicklungsländern analysiert. Ziel des Seminars war es dabei – neben dem Erproben dieser für alle Beteiligten völlig neuen Seminarform – einen breit gefächerten Zugang zu den bearbeiteten Materialien vor unterschiedlichen kulturellen und akademischen Hintergründen zu erarbeiten.

An dem *Distance-Learning*-Seminar, das über sechs Wochen dauerte (vom 30. März bis 15. Mai 2000), nahmen 13 Studierende aus Münster und 17 Studierende aus Boston teil. Der überwiegende Teil der inhaltlichen Diskussion fand dabei im ersten Diskussionsforum des »virtuellen Seminarraums« statt, in dem jede Woche ein anderer Roman zum Gegenstand gemacht wurde, mit Unterbrechung in der fünften Woche, in der die Studierenden in Gruppenarbeiten drei- bis vierseitige Arbeitspapiere verfassten, die im zweiten Forum des Seminarraums zur Diskussion gestellt wurden. Insgesamt umfasste die Diskussion auf der Internet-Plattform 243 (111) Beiträge (Anzahl der Beiträgen aus Münster in Klammern), davon 165 (72) im eigentlichen Seminarforum, 8 (4) im Forum für studentische Arbeitspapiere und 70 (35) im »virtuellen Café«, in dem sich die Studierenden über Themen ihrer Wahl austauschen konnten. Insgesamt ließ sich eine sehr hohe Kontinuität der Diskussionsbeteiligung beobachten, wie die Aufschlüsselung der Diskussionsbeiträge in den einzelnen Themen zeigt: Vorstellungsrunde 36 (25) Beiträge, »Annie John« 37 (18), »So Long a Letter« 28 (8), »Nervous Conditions« 31 (11) und »The House of the Spirits« 33 (10).

Diese Kontinuität ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass beide Seminargruppen eine größere Distanz zu dem bearbeiteten Themenkomplexen hatten, als in dem oben beschriebenen *Distance-Learning*-Seminar zwischen der Universität Münster und der Universität Zagreb, in der die Studierenden sich als Teil der Prozesse begriffen, die Gegenstand des Seminars waren. Vor diesem Hintergrund wird auch deutlich, warum das Seminar »International Women's Voices« weniger emotional und daher weniger von Missverständnissen geprägt war. Dennoch zeigten sich auch hier kulturelle Unterschiede, im Umgang mit Fragestellungen ebenso wie in der Interpretation der zugrunde liegenden Texte. Gerade vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ausgangssituationen der beiden Seminare werden aber die Gemeinsamkeiten deutlich, die sich aufgrund der spezifischen Seminarform ergeben, so dass sich verallgemeinerbare Schlussfolgerungen ziehen lassen, die auf die inhärenten Chancen und Probleme grenzüberschreitenden interkulturellen Lernens in einer virtuellen Lernumgebung hinweisen, in welcher der dialogische Kommunikationsprozess im Mittelpunkt steht.

3.1. Schriftsprachliche Kommunikation und die Rolle der Lehrenden

Im Verlauf des Seminars wurde deutlich, welchen Einfluss die schriftsprachliche Kommunikation als einziges Kommunikationsmittel zwischen den beiden Seminargruppen auf den Verlauf des Seminars und insbesondere die Rolle der Lehrenden in dem gemeinsamen Lernprozess hat. Deutlich wird dies am Beispiel der Diskussion um den Roman »So Long a Letter« von Mariama Bâ (1989). Ausgangspunkt dieser Diskussion waren acht detaillierte Fragen, wie sie auch Teil eines Präsenzseminars sein könnten, die sich auf die Charakterisierung einzelner Figuren des Romans sowie deren persönliches Verhältnis zu tradierten Werten und Normen bezogen, wie z. B.: »How do Ramatoulaye's and Aissatou's notions of duty and responsibility-familial, religious, sexual, social [...] differ?« (Ausschnitt aus Einleitungsfragen: »So Long a Letter«).

Im Verlauf der Diskussion jedoch wurde die Fragestellung selbst von Studierenden in Münster in Frage gestellt, womit sich die Diskussion unter neuen Gesichtspunkten entwickelte:

»I do not want to answer the question how Ramatoulaye's and Aissatou's notions of duty and responsibility differ, instead I would like to make some basic notions on why they differ. [...] We have to question what is the similarity that enables us to compare the one with the other. I would suggest to take a closer look at the political and economical development of Senegal, which was substituted to the capitalistic worldsystem as a colony. This meant that different kinds of resources were taken away from this ›country‹. Then, like other former colonies, Senegal became independent and has now the same rights like every other nation-state. And like the other states, Senegal tries to use its economic resources in the competition of the world-market – with nearly no success, which is mainly the result of the colonisation. In this situation, some people argue that the modern way of live is to blame for their bad situation. They ›invent traditions‹« (as Wallerstein put it in ›unthinking social science‹) and say if the people lived according to these rules and norms, life would be better for them all, which is not true because success in the world-market is not a question of moral but of means of production [...]« (Ausschnitt aus Münsteraner Beitrag: »So Long a Letter«).

Die Länge und argumentative Dichte dieses Auszugs zeigt, dass solche Beiträge von Studierenden, die auch die Lehrenden dazu zwingen, ihre Perspektive zu ändern und neu über die von ihnen forcierten Ziele der Diskussion nachzudenken, unter den zeitlich knappen Bedingungen eines Präsenzseminars kaum möglich wären.

In solchen Situationen zeigt sich das Risiko, dass der Seminarverlauf nicht nur von den Lehrenden bestimmt werden kann. Sie müssen sich auf die Seminarprozesse und die individuellen Lernprozesse der Studierenden einlassen und auch bereit sein, ihre eigenen Fragestellungen kritisch zur Diskussion zu stellen. Es zeigt sich, dass interkulturelle *Distance-Learning*-Seminare nicht in der Weise planbar sind wie konventionelle monokulturelle Präsenzseminare. Der Versuch, den Seminarablauf ungeachtet der Seminarprozesse in die vorher geplante Struktur zurückzuführen, ist zum Scheitern verurteilt, wie sich am Beispiel der Diskussion um den Roman »The House of the Spirits« zeigt. In der Eingangsfragestellung zu dieser Diskussion wurde der Versuch unternommen, Aspekte der vorangegangenen Diskussionen einzubeziehen, woraufhin sich eine lebhafte Debatte (28 Beiträge, 19 aus

Boston und neun aus Münster) um die historischen, politischen und sozialen Bedingungen des Buches und ihrer Darstellung im Roman entwickelte. Zu einem späteren Zeitpunkt jedoch versuchte eine der Lehrenden zu dem ursprünglichen Konzept zurückzukehren und stellte erneut einen Fragekatalog in das Diskussionsforum, der die zu diesem Zeitpunkt stattfindende Debatte nicht reflektierte.

»1. The central theme of this novel is the connection between political and sexual violence. The rage engendered by political violence as expressed by the character Esteban Garcia, eventually leads to his rape and torture of Esteban Trueba's granddaughter, Amanda. Think about contemporary situations in which political violence and oppression is connected to violence against women. Is there any situation in which these two are not linked? Why do you think this is so? 2. Think about Esteban Trueba as a character: his origins, his infancy and childhood, the way in which his fortune is created, his temperament, his conduct in the Tres Marias (administrative and sexual) and his political activity. As a person does he constitute a recognizable historical type? 3. Marxist critics have excoriated Isabel Allende for making Esteban Trueba a sympathetic character by the end of the book. What do you think?« (Auszug aus einem Beitrag der Lehrenden, Boston: »The House of the Spirits«).

Diese Vorgehensweise löste bei den Studierenden in Münster wie in Boston Verwirrung und Ablehnung aus und wurde von den nachfolgenden vier Beiträgen weitgehend ignoriert. Der einzige Beitrag, der auf die Fragen einging, nahm diese nicht zum Anlass für eine erneute Diskussion, sondern wehrte sie als uninteressant ab: »1. I didn't quite understand the first question. I don't think that generally rape and political oppression are linked« (Ausschnitt aus einem Münsteraner Beitrag: »The House of the Spirits«).

Auf der anderen Seite führt gerade das Aufbrechen traditioneller Rollenmuster von Lehrenden und Lernenden dazu, dass den Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, die Seminarprozesse selbst zu gestalten. So entwickelte sich aus dem oben stehenden Beitrag, der die Begriffe »Tradition« und »Ökonomie« miteinander verknüpfte, eine Diskussion, in der sich immer wieder eine grundsätzliche Debatte über das Verhältnis von Individuum und gesellschaftlichen Verhältnissen manifestierte, die auch in der Folge immer wieder eine Rolle spielte. Während von vielen Studierenden in Boston die Freiheit des Individuums betont wurde, hoben einige Studierende in Münster die strukturelle Situation der Figuren hervor, in der sie sich aufgrund ökonomischer Zwänge befanden:

»Ramatoulaye's dream of being part of the new Senegal and what it stands for is crushed when her husband marries a young girl behind her back. To fight back, she could have spoken up. She could have tried to show him how wrong it was by not putting up with it and leaving him. She could have made it more embarrassing for him, but she doesn't. She quietly accepted what is forced upon her. In this way, she is compromising. She is showing weakness and dependency« (Ausschnitt aus Bostoner Beitrag: »So Long a Letter«).

»[...] Others argue that the problem was too many people still following old ways and norms, which again is not true. The similarity in both ways of arguing is that everything is reduced to the question which point of view the people should take. In the case of Ramatoulaye and Aissatou their situation is not based on their opinions but in the fact, that it is hard for them to stand on their own feet because they hardly have the money (although they belong to a kind of middle class).« (Ausschnitt aus Münsteraner Beitrag: »So Long a Letter«).

Aus diesen zu Beginn der Diskussion sehr gegensätzlichen Statements entwickelte sich eine Diskussion, in der die Studierenden in Münster und Boston zwar nicht grundsätzlich von ihrem Standpunkt abwichen, diesen aber immer wieder vor dem Hintergrund der Positionen der anderen Seminargruppe neu reflektierten.

»[...] you provided one reason for Ramatoulaye's decision to stay with Modou as based on economic necessity. Though I agree with this and your assertion that the ›traditions‹ were actually created by modern society, I can't help but believe that her decision came partly from her lack of self-confidence or self-awareness. Certainly, she is a strong and educated woman, but how much does decades of marriage and 12 children with no real intellectual outlet wear a woman down, or anyone, for that matter« (Ausschnitt aus Bostoner Beitrag: »So Long a Letter«).

Obwohl sich gerade in dieser Debatte unterschiedliche Wahrnehmungsaxiome zeigten, waren strukturierende Eingriffe der Lehrenden nicht notwendig. Die Studierenden hatten es geschafft, eine interkulturelle Diskussionskultur herzustellen, die sich selbst regulierte:

»Weitere Vorteile des Seminars sehen wir darin, daß die übliche Struktur von Dozent und Studenten in einem Internet-Seminar nicht aufrechterhalten werden muss. Die Diskussionen, in denen oft vollkommen verschiedene Meinungen aufeinander trafen, entwickelten schon nach kurzer Zeit eine Art Eigendynamik; auch ohne ständige Vorgaben der Dozenten ergaben sich lebhafteste Meinungsaustausche und persönliche Dialoge zwischen den Studenten« (Ausschnitt aus einem Erfahrungsbericht aus Münster).

3.2. Interdisziplinäres und interkulturelles Lernen und raum-zeitliche Unabhängigkeit

Es erscheint zunächst als ein risikoreicher Versuch, ein interkulturelles Seminar gleichzeitig auch interdisziplinär zu gestalten. In den Erfahrungsberichten jedoch, die von Studierenden in Münster nach Abschluss des Seminars angefertigt wurden, wird deutlich, dass diese sich durch den interdisziplinären und interkulturellen Charakter des Seminars keineswegs überfordert sahen, sondern im Gegenteil beide Aspekte als Ergänzung betrachteten:

»Ich bewerte vor allem den kooperativen, interkulturellen Charakter des Seminars positiv. Es wurden die unterschiedlichen Herangehensweisen und Blickwinkel deutlich, aus denen ein Thema je nach kulturellem und disziplinären Hintergrund betrachtet wird und diese unterschiedlichen Rezeptionsweisen bereicherten die Arbeit an den Themen« (Auszug aus einem Erfahrungsbericht aus Münster).

»Thematisch war der interdisziplinäre Ansatz sehr interessant. [...] Durch die Kombination der verschiedenen Teilgebiete und durch die kulturelle Vielfalt, die sich aus der Zusammenarbeit mit dem ›multi-ethnischen‹ M.I.T. ergab, konnten die behandelten Themen aus verschiedensten Perspektiven betrachtet werden, die sich [...] zu einem umfangreichen Puzzle zusammensetzten« (Auszug aus einem Erfahrungsbericht aus Münster).

Ebenso positiv wie der interdisziplinär-interkulturelle Charakter des Seminars wurde von den Studierenden die räumlich-zeitliche Unabhängigkeit des virtuellen

Seminars hervorgehoben, die als großer Vorteil gegenüber traditionellen Präsenzseminaren bewertet wurde:

»Jeder kann zu jeder Tages- und Nachtzeit am Seminar teilnehmen, sein Statement abgeben, oder die Statements der anderen lesen. Dies führt dazu, dass man sich viel intensiver mit dem ›Gesagten‹ auseinandersetzen kann, als es im regulären Seminar üblich ist« (Auszug aus einem Erfahrungsbericht aus Münster).

»Die Möglichkeit, sich nach eigener Einteilung und je nach verfügbarer Zeit mal mehr und mal weniger am Seminargeschehen zu beteiligen, machte einen besonderen Vorteil des Internet-Seminars aus. [...] Während in herkömmlichen Seminaren der Beitrag, den Studenten zu leisten haben, oft in einem einzigen Referat mit anschließender Hausarbeit besteht, lebt ein Internet-Seminar von ständiger Beteiligung und der Bereitschaft aller, sich mit den Themen über längere Zeit und sehr intensiv auseinanderzusetzen. Durch diese Art der Zusammenarbeit zwischen den Studenten kann unserer Meinung nach ein Thema sehr tiefgehend und in seinen unterschiedlichen Facetten bearbeitet werden; in den Diskussionen mit den amerikanischen Studenten kamen wir oft auf völlig andere Diskussionsansätze als wir erwartet hatten und lernten unterschiedlichste Perspektiven kennen. Zudem kamen qualitativ hochwertige Beiträge vor allem dadurch zustande, daß wir uns über einen zeitlich begrenzten Rahmen hinaus Gedanken machen und diese auch entsprechend ausformulieren konnten; dies ist in herkömmlichen Seminaren mit vielen Teilnehmern und anderthalb Wochenstunden oft kaum möglich« (Auszug aus einem Erfahrungsbericht aus Münster).

Leider fehlen aufgrund der zeitlich eng gefassten Prüfungsphase am M.I.T., die mit dem Ende des Seminars zusammenfiel, abschließende Erfahrungsberichte aus Boston. Jedoch zeigen nicht zuletzt Beiträge aus der letzten Seminarwoche, dass die Studierenden am M.I.T. die Erfahrungen mit dieser auch für sie völlig neuen Seminarform positiv bewerteten: »I just wanted to give my thanks to all of you for making class more interesting [...] I think that this was a great idea on the part of our professors and I hope that they do it again next year« (Ausschnitt aus Bostoner Beitrag: The House of the Spirits).

4. Ergebnisse und Perspektiven

Die Erfahrungen mit den beiden Pilotseminaren haben gezeigt, dass interkulturelles *Distance Learning* im Internet sehr unterschiedliche Verlaufsformen annehmen kann, die von vielen Faktoren abhängen. Dennoch lassen sich in beiden Seminaren Gemeinsamkeiten feststellen, die aus der besonderen Form von internetgestützten und vorwiegend schriftlich geführten Lehrveranstaltungen zu resultieren scheinen. Wenn sich auch aus den beiden Pilotseminaren keine endgültigen Ergebnisse hinsichtlich der Chancen und Probleme von interkulturellen *Distance-Learning*-Seminaren ableiten lassen, so zeigt sich dennoch, dass die prozessorientierte Nutzung der Kommunikationstechnologien dazu führen kann, dass nicht mehr die Rezeption der vorgegebenen Themen allein im Mittelpunkt steht, sondern der dialogische Kommunikationsprozess selbst zentraler Bestandteil des Lernens ist, auf dessen Basis sich die Lernprozesse gemeinsam von Lehrenden und Lernenden gestalten lassen. Unter diesem Vorzeichen allerdings verändern sich nicht nur die Anforderungen an

Lehrende und Studierende, sondern müssen auch die Bedingungen an den Hochschulen für diese Lehre bereitgestellt werden.

Eine an der raum-zeitlichen Unabhängigkeit des Netzes orientierte Lehre fordert von den Studierenden eine weit über die »normale« Seminarzeit hinausgehende individuelle Mit- und Mehrarbeit. Ohne ihre aktive Beteiligung an den Gestaltungsprozessen kann es nicht gelingen, national oder kulturell unterschiedliche Sichtweisen besser kennen und verstehen zu lernen und eigenkulturelle Standpunkte in Auseinandersetzung mit dem Fremden zu relativieren.⁹ Die Möglichkeit, Arbeitszeit und Arbeit individuell zu organisieren bedeutet allerdings auch, dass durch die Beschleunigung des Tempos direkter Kommunikation ein gewisser Anpassungsdruck ausgelöst wird, wie die Ausschnitte aus dem Münster-Zagreb Seminar zeigen. Es sollte deswegen – bei Studierenden wie Lehrenden – Vorstellungen entgegenge wirkt werden, die der Illusion unbegrenzt verfügbarer Zeitdeputate erliegen, als ob die internetbasierte Interaktion und die damit verbundene Diffundierung von Arbeitszeit und Freizeit nicht kulturell gebrochen sei, als ob im Internet nicht konkrete Individuen in konkreten kulturellen Kontexten, sondern virtuelle User in dekontextualisierten Räumen miteinander kommunizierten. Die Gestaltungsprozesse erfordern von den Studierenden aber auch, neue Rollen im Seminarbetrieb zu übernehmen, Konsumhaltung zu überwinden und sich gewissen Berührungsängsten im schriftlichen und namentlich erkennbaren Umgang mit (wenn auch nur seminar-interner) Öffentlichkeit zu stellen.

Auch für die Lehrenden bedeutet diese neue Seminarform im Vergleich zu monokulturellen Präsenzseminaren eine wesentlich höhere Arbeitsbelastung: Interkulturelle *Distance-Learning*-Seminare brauchen eine gezielte Vorbereitung und eine ständige Begleitung, die den unterschiedlichen Bedingungen vor Ort Rechnung tragen und die besonderen Schwierigkeiten interkultureller, fremdsprachlicher Lernprozesse berücksichtigen. Komplizierend für das Management kommt hinzu, dass Seminare zwischen interkulturellen Partnern nicht ausschließlich in individuellen Computersitzungen abgehalten werden können. Die Verarbeitung der eingegangenen Information, das Verwalten von Texten und Datenmaterialien, das Angebot relevanter Seminartexte, die Produktion neuer Texte, vor allem aber die Aufarbeitung und Diskussion interkultureller Verstehensprobleme und das Ankurbeln von Differenzierungsprozessen zwischen Eigenem und Fremden verlangen nach einer Kombination von individueller Computerarbeit mit Plenarphasen im Seminar.

Für die konkrete Seminarplanung bedeutet dies, dass schon bei der Auswahl der Plattform bedacht werden muss, in welcher Weise diese genutzt werden soll, denn auch wenn die Plattform »userfriendly« und »intuitiv bedienbar« ist, so müssen die Lehrenden diese nicht nur selbst bedienen, sondern den Studierenden auch die Systematik erklären und nahe bringen können. Bei der Suche nach Kooperationspartnern können nicht allein die inhaltlichen Themenschwerpunkte im Vordergrund stehen, sondern auch die besondere Seminarform muss reflektiert werden. Während

9 Zum Verstehensbegriff, der dieser Auffassung von interkulturellem Lernen zugrunde liegt, vgl. exemplarisch Bredella (2001); Legutke (1997).

des Seminars müssen die Lehrenden regelmäßige Präsenzsitzungen organisieren, in denen technische Schwierigkeiten besprochen werden und der Seminarverlauf gemeinsam mit den Studierenden in seinen interkulturellen Besonderheiten reflektiert wird. Hinzu kommt, dass nahezu täglich die eingegangenen Beiträge auf der Plattform gelesen werden müssen, um eventuell auftretenden Missverständnissen und Stereotypisierungen frühzeitig entgegenzuwirken. Dies macht es erforderlich, dass Lehrende für interkulturelle Lern- und Verständigungsprobleme sensibilisiert werden. Sie müssen über die Fähigkeit verfügen, Stereotypisierung, Missverständnisse und kulturelle Dominanz auf beiden Seiten der Studierenden zu erkennen. Die Erfahrung mit den Zagreber Studierenden hat starke interkulturelle Unterschiede im Umgang mit Zeit, Lernen an der Universität und direkter fremdsprachlicher Kommunikation sowie unterschiedliche Diskussionsstile zwischen deutschen und kroatischen Studierenden gezeigt.

Darüber hinaus müssen die Lehrenden dazu bereit sein, ihr traditionelles Rollenverständnis als Belehrende aufzugeben und sich auf neue Rollen einzulassen. Die Lehrenden verfügen nicht über die traditionelle Autorität ihrer physischen Präsenz, so dass sie während des Seminarverlaufs zunächst einmal Diskussionsteilnehmer sind. Nicht nur muss die »Autorität« der Lehrenden neu definiert werden, sie müssen trotz einer gezielten Vorbereitung immer damit rechnen – wie sich dies in den Seminaren mit M.I.T. und Zagreb exemplarisch zeigte – dass interkulturelle *Distance-Learning*-Seminare nicht vollständig planbar sind und eine Eigendynamik mit einem nicht-intendierten Ablauf entwickeln. Erwartungen, die sich vom Einsatz der neuen Medien Einsparpotenziale im Hochschulbereich versprechen, scheinen in Bezug auf die hier vorgestellte Seminarform eine Illusion zu sein. Aus unseren Erfahrungen sind interkulturelle *Distance-Learning*-Seminare mit einem Mehraufwand verbunden, sind komplexer, aber auch chancenreicher mit Blick auf die Möglichkeiten des interkulturellen Austausches und der Vermittlung zwischen Eigenem und Fremden. Der Einsatz solcher virtueller Studienangebote kann aber nicht auf der Ebene eines einzelnen Seminars und Dozenten gelöst werden, sondern die Universitäten müssen finanziell und personell in die Verantwortung genommen werden. Hochschulpolitisch müssen die notwendigen strukturellen und organisatorischen Veränderungen durchgeführt werden.¹⁰ Dies bedeutet auf der einen Seite, dass die entsprechende Infrastruktur für derartige Lehrveranstaltungen gewährleistet sein muss: Grundvoraussetzung für die Teilnahme an diesen medialen Seminaren ist eine Computerausstattung mit Internetanschluss oder regelmäßiger Zugang zu Computertabern. Die Situation in Zagreb hat besonders deutlich gemacht, wie unzureichend die technische Ausstattung an vielen Hochschulen besonders in den Schwellenländern und Entwicklungsländern auch heute noch ist. Hier bedarf es besonders auf europäischer Ebene technischer Hilfeleistung für Universitäten, um junge Menschen

10 Zu den strukturellen und organisatorischen Veränderungen an Hochschulen durch den Einsatz virtueller Studienangebote im Bereich der Lehr- und Dienstverpflichtungen, der Prüfungen und im Berufsbild »HochschullehrerIn« vgl. exemplarisch Müller-Böling (2000: 244f).

mit Computern zu versorgen und ihnen damit den Zugang zu dieser Form von virtueller Lehre zu ermöglichen. Des Weiteren darf nicht davon ausgegangen werden, dass die zusätzliche auch finanzielle Belastung in Bezug auf Computerausstattung und Online-Gebühren die Privatangelegenheit der Studierenden ist. Die unterschiedliche Ausstattung der verschiedenen Universitätsbibliotheken zeigt zudem, wie notwendig es ist, den Zugang zu elektronischen Volltextdokumenten und -datenbanken zu verbessern.

Auf der anderen Seite darf sich die Unterstützung durch die Hochschulen nicht allein auf die technischen Aspekte beschränken. Zukünftig wird es deshalb darum gehen, *Distance-Learning*-Seminare mit ihrem erhöhten Arbeitsaufwand für Lehrende und Studierende so in den normalen Seminarbetrieb zu integrieren, dass andere Seminarverpflichtungen zugunsten dieser Seminarform reduziert werden können bei gleichzeitiger Erhöhung der Wertigkeit von *Distance Learning* innerhalb der Studien- und Prüfungsordnung. Auch in der Ausbildung zukünftiger Hochschul-lehrerinnen und -lehrer werden die zusätzlich benötigten Kompetenzen zu berücksichtigen sein, wie die Sensibilisierung für interkulturelle Verstehensprobleme sowie der Umgang mit den neuen Kommunikationstechnologien in der Hochschullehre. Im Kontext solcher Reformüberlegungen berührt die Einführung von *Distance-Learning*-Seminaren grundsätzliche curriculare und bildungspolitische Probleme der universitären Lehre, die einer Internationalisierung der Hochschullehre langfristig im Wege stehen. Dies bedeutet aber auch, wie Derrida ermahnt, eine andere Topologie aufzurufen: »Die unbedingte Universität hat ihren Ort nicht zwangsläufig, nicht ausschließlich innerhalb der Mauern dessen, was man heute Universität nennt. Sie wird nicht notwendig, nicht ausschließlich, nicht exemplarisch durch die Gestalt des Professors vertreten. Sie findet statt, sie sucht ihre Stätte, wo immer diese Unbedingtheit sich ankündigen mag« (Derrida 2001: 77).¹¹

Literatur

- Allende, Isabel 1993: *The House Of The Spirits*, New York, NY.
- Asendorpf, Dirk 2001: Die virtuelle Magd, in: *Die Zeit*, Nr. 27, 28.6.2001, 67.
- Bâ, Mariama 1989: *So Long a Letter*, Oxford.
- Bender, Peter 1987: Mitteleuropa – Mode, Modell oder Motiv?, in: Spangenberg 1987, 85-103.
- Berghoff, Matthias/Frederking, Volker/Jünger, Werner/Steinig, Wolfgang 2000: »Hallo, seid ihr auch im Netz?« Sich mit Fremden im Internet schreibend begegnen, in: Dakowska, Maria (Hrsg.): *English in the Modern World. Festschrift für Hartmut Breitzkreuz on the Occasion of his Sixtieth Birthday*, Frankfurt a. M., 229-258.
- Bredella, Lothar 2001: Interkulturelles Verstehen als Schlüsselqualifikation. Überlegungen zu einem Landeskundeseminar über *The Civil Rights Movement* in den USA, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12: 1, 1-37.
- Busek, Erhard 1986: *Projekt Mitteleuropa*, Wien.

11 Teile dieser Ergebnisse basieren in veränderter Form auf Young (2003).

- Busek, Erhard/Wilfinger, Gerhard (Hrsg.) 1987: Aufbruch nach Mitteleuropa. Rekonstruktion eines versunkenen Kontinents, Wien.
- Dangarembga, Tsitsi 1988: Nervous Conditions, Seattle, WA.
- Derrida, Jacques 2001: Die unbedingte Universität, Frankfurt a. M.
- Donath, Reinhard/Volkmer, Ingrid (Hrsg.) 1997: Das transatlantische Klassenzimmer, Hamburg.
- Donath, Reinhard 1997: »Ja lernen denn die Schüler bei E-Mail-Projekten überhaupt etwas?«, in: Donath/Volkmer 1997, 261-269.
- Dor, Milo 1996: Triest. Stadt zwischen drei Welten, in: Dor, Milo (Hrsg): Mitteleuropa, Mythos oder Wirklichkeit. Auf der Suche nach der größeren Heimat, Salzburg, 135-149.
- Drakulic, Slavenka 1992: Wie wir die Freiheit gegen Schuhe eintauschten, in: Europa im Krieg. Die Debatte über den Krieg im ehemaligen Jugoslawien, Frankfurt a. M., 116-124.
- Hesse, Friedrich W./Mandl, Heinz 2000: Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte, in: Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.): Studium online. Hochschulentwicklung durch neue Medien, Gütersloh, 31-49.
- Kincaid, Jamaica 1999: Annie John, New York, NY.
- Konrad, György 1987: Der Traum von Mitteleuropa, in: Busek/Wilfinger 1987, 87-97.
- Kundera, Milan 1987: Die Tragödie Mitteleuropas, in: Busek/Wilfinger 1987, 133-144.
- Legutke, Michael K. 1997: Begegnungen mit dem Fremden – via E-Mail?, in: Donath/Volkmer 1997, 219-237.
- Le Rider, Jaques 1994: Mitteleuropa. Auf den Spuren eines Begriffs, Wien.
- Müller-Böling, Detlef 2000: Die entfesselte Hochschule, Gütersloh.
- Naumann, Friedrich 1916: Mitteleuropa, Berlin.
- Roth, Joseph 1953: Radetzky marsch, Köln.
- Roth, Joseph 1987: Die Kapuzinergruft, Köln.
- Rovan, Joseph 1987: Betrachtungen zu Mitteleuropa, in: Spangenberg 1987, 45-57.
- Rutschky, Michael 1992: Mitteleuropa. Rückblick auf eine kurzfristige Utopie, in: Merkur 46: 3, 183-199.
- Sandbothe, Mike 1997: Interaktivität-Hypertextualität-Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet, in: Münker, Stefan/Roesler, Alexander (Hrsg.): Mythos Internet, Frankfurt a. M., 56-82.
- Schlögel, Karl 1987: Nachdenken über Mitteleuropa, in: Spangenberg 1987, 11-35.
- Spangenberg, Dietrich (Hrsg.) 1987: Die blockierte Vergangenheit. Nachdenken über Mitteleuropa, Berlin.
- Volkmer, Ingrid 1997: Von der Mediendidaktik zur interaktiven Dramaturgie, in: Donath/Volkmer 1997, 239-254.
- Young, Brigitte 2003: Internationalisierung, Europäisierung und Virtualisierung der Hochschullehre: Interkulturelle Herausforderungen, in: Simonis, Georg: LernOrt Universität: Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia, i. E.