Franz-Josef Jelich

Kommunikationsraum Internet – ein Ort politischer Bildung?

Netzgestützte politische Bildung hat zu berücksichtigen, dass Segregationsmechanismen dem Medium inhärent sind, die bei frei ausgeschriebenen Angeboten zu einer Unterrepräsentanz unterer Bildungsschichten führen. Wird die technische Zugänglichkeit zum Internet mittelfristig aufgrund der fallenden Hardwarepreise, der geringer werdenden Netzanschlusskosten, der öffentlich nutzbaren Terminals in Bibliotheken, Schulen und anderen Einrichtungen immer weniger ein Ausschlussgrund sein, so werden die über die technischen Bedienfertigkeiten hinausreichenden intellektuellen Artikulations-, Selektions- und Evaluationsfähigkeiten zunehmend konturierter als Voraussetzungen der Partizipation an Kommunikations- und Bildungsangeboten im Netz hervortreten. Insbesondere trifft dies auf die Teilhabe an netzgestützten diskursiven Lernangeboten zu, die entsprechend ihrer politisch-reflexiven Anlage sowohl eines analytischen Umgangs mit Texten als auch eines aktiven schriftlichen Sprachhandelns bedürfen.

Im Folgenden soll am Beispiel der Plattform „Edupolis – Internet und politische Bildung“[1] über Möglichkeiten nachgedacht werden, die das Internet der politischen Bildung eröffnet. „Edupolis“ versteht sich als Prozess „der probehaften Verwendung eines neuen Mediums“ (Schäffer 1998, S. 49), um Möglichkeiten und Grenzen netzgestützter Kommunikation auszuloten. Im Sinne der reflexiv-praktischen Medienpädagogik geht es um die Befähigung gesellschaftlicher Subjekte, „Medien nicht allein zu rezipieren, sondern sie als Werkzeuge zum Erreichen selbstbestimmter kollektiver Ziele zu nutzen“ (Schorb 2001, S. 7).

Die kritische Reflexion des Werkzeugs Internet und die reflektierte Handhabung netzgestützter Artikulation wurden bislang im Rahmen von drei themenzentrierten Konferenzen angestrebt.[2] Themen waren:

- Internet und praktische Bildung. Politische Bildung inhaltlich, methodisch und medial erneuern! (2000)
- Strategien für die Netzwerk-Gesellschaft (2001)
- Globalisierung und Internet – Protest gegen Globalisierung. Neue Kommunikations-, Organisations- und Mobilisierungsformen? (2002)[3]

Der Beitrag wird in einem ersten Schritt die vermeintliche Zugangsoffenheit des Internets ansprechen, um dann auf didaktische Überlegungen Bezug zu nehmen, die das Edupolis-Experiment begleiten. Nach einigen wenigen Angaben zur Nutzung der bisherigen Angebote sollen abschließend Aspekte des Kommunikationsverhaltens im Netz dargestellt werden.

1. Bildungsbeteiligung an E-Learning-Angeboten

Der Kommunikationsraum Internet erweist sich bei näherem Hinsehen noch weitaus exklusiver, was die Teilnahmebereitschaft und -möglichkeit betrifft, als herkömmliche Bildungsräume der außerschulischen politischen Bildung. Studien zur digitalen Spaltung, die sich auf Zugangsmöglichkeiten zum Netz und auf Nutzungskompetenzen im Netz beziehen, machen deutlich, dass das für untere Bildungsschichten bestehende eingeschränktere Mediennutzungs- und Informationsverhalten sich mit dem Internet noch verstärkt. Die sich auftuende Bildungskluft im Netz beschreibt Kubicek mit folgenden Zahlen: „Unter 100 Hochschulabsolventen findet man 86 Internetnutzer, unter 100 Hauptschulabsolventen nur neun. Die Internetnutzerrate in diesen beiden Bildungsschichten unterscheidet sich um den Faktor zehn und hat sich in den vergangenen drei Jahren nicht angenähert. Wenn man auf die Funktion Zeit setzt, wird es bei dem bisherigen geringen Wachstum der Nutzungsrate bei den Hauptschulabsolventen zwischen zehn und 20 Jahren dauern, bis sie auch nur eine Penetrationsrate von 50% erreichen“ (Kubicek 2002, S. 58).

Der Ausschluss unterer Bildungsstufen durch das Medium Internet selbst, wird dann noch einmal zusätzlich verstärkt, wenn von Lernangeboten im Netz die Rede ist. Die Anfang 2002 erhobene „Nachfrageanalyse Telelernen in Deutschland“ zeigt, dass nur ca. 13% aller Befragten sich wirklich vorstellen können, „in nächster Zeit online zu lernen“ (Passens 2002, S. 40), während ca. 60% sich dies für herkömmliche Kurse und Lehrgänge vorstellen konnten. Die Nachfrageanalyse ergab zudem, „dass sich nur ca. 15% der befragten Hauptschulabsolventen ohne Lehrabschluss für Telelernen interessieren, während für ca. 40% der Befragten mit Abitur Telelearning attraktiv ist.“ (Bertelsmann Stiftung/Deutscher Volkshochschul-Verband 2002, S. 29). Stark typisierend heißt es auswertend: „Der Telelerner ist jung, männlich, gut ausgebildet, verfügt über ein überdurchschnittliches Einkommen, will beruflich verwertbares Wissen erwerben, zu Hause lernen und möglichst nicht mehr als für herkömmliche Kurs- oder Seminarangebote bezahlen“ (Passens u.a. 2002, S. 41).

Für politische Bildungsangebote im Netz bedeutet dies, dass sie entweder durch begleitende Bildungsprojekte gezielt für spezifische Zielgruppen attraktiv zu machen sind, bei denen inhaltliche und mediale Lernhemmnisse über face-to-face Veranstaltungsformen bearbeitet werden können. Oder es bedeutet, dass bei frei ausgeschriebenen Bildungsprojekten im Netz mit Teilnehmenden zu rechnen ist, die auf einem hohen Bildungsniveau stehend eher auf politisch-kulturelle Bildungsangebote zurückgreifen wollen, die diskursiv und nicht kognitiv-lernend angelegt sind, da keine unmittelbaren Verwertungsinteressen mit einer Teilnahme am Bildungsprozess verbunden sind.

Diese nüchterne Einschätzung hat erhebliche didaktische Konsequenzen für die Nutzung des Internets als Ort der politischen Bildung, zumal die Attraktivität des Internet als Anreiz für ein eher unterhaltendes, leichteres und effektiveres Lernen sowohl bei den Bildungsanbietern als auch bei den Nachfragenden durch seine verbreitete Nut-

zung nachgelassen hat. Mit dem Abschleifen der „Neuigkeitseffekte“ des Lernens im Netz zeige sich etwa im schulischen Bereich, dass Lernen als individueller und aktiver Prozess mit Anstrengungen verbunden sei, die durch keine Lernhilfe, kein Medium abgenommen werden können (vgl. Dichanz/Ernst 2001, S. 6).

2. Zur Veränderung des Lernens mit dem Internet

Für die Entscheidung, das Internet als Ort der politischen Bildung zu nutzen, waren Überlegungen wichtig, die Sandbothe treffend zusammenfasst: „Im Zeichen des sich gegenwärtig vollziehenden Medienwandels werden die vier Basisannahmen des geschlossenen Wissensraums, des Primats der Stimme, der auf Omnipotenz gegründeten Lehrautorität und der hierarchischen Ordnung des Wissens erstmals nicht nur in der Theorie, sondern vielmehr aus der konkreten Praxis heraus problematisch“ (Sandbothe 2000, S. 31f.). Wissen verliere seine vermeintlich vorgegebene Ordnung und Objektivität sondern erscheine im Netz in permanenter Veränderung, wobei die Relevanz des Wissens nunmehr aus einer intersubjektiv vermittelten Urteilskraft entstehe. Wissensaneignung erweise sich „als ein prozesshaftes Geschehen, das ständiger Revision offen steht und in dessen Vollzug die Fähigkeiten zur assoziativen Vernetzung, eigenständigen Bewertung und pragmatischen Rückbindung auf individuelle und kollektive Interessenszusammenhänge im Vordergrund steht“ (ebd., S. 33).

Diese mit dem Internet verbundene Veränderung der Zugriffsmöglichkeiten auf Informationen und Wissen führte bei Edupolis dazu, einen gemäßigt konstruktivistischen Ansatz zu verfolgen, der – von der Individualität des Lernens ausgehend – Lernen als den Aufbau „individueller Wissensnetze“ begreift. „Lernen ist ein Prozess der Informationsaufnahme und Erfahrungsverarbeitung, währenddessen der Lerner das für ihn nützliche und geeignete Wissen selektiert und konstruiert und damit ständig seinen eigenen Lernprozess aktiv betreibt und bestimmt“ (Dichanz/Ernst 2001, S. 8). Dies setzt voraus, dass die Teilnehmenden mit der Nutzung des Internet als Lernort „eine Lesefähigkeit ausbilden, die neben Sprachkompetenz auch die Wahrnehmung, Analyse und Interpretation von Bildern und dynamischen Vorgängen umfasst; sie müssen die Fähigkeit zur netzbasierten Kommunikation und Kooperation ebenso entwickeln wie die Kompetenz, Informationen mit fehlendem inhaltlichen und soziokulturellen Kontext zu interpretieren und zu bewerten“ (Mandl/Reinmann-Rothmeier/Gräsel 1998, S. 26).

Das Bild vom aktiven, selbstbestimmten Teilnehmenden prägt das Instruktionsdesign von Edupolis mit seinen Möglichkeiten der Informationsaufnahme, der Diskussion von Themen, der Abstimmung über Diskussionsergebnisse etc. Dies betrifft sowohl die technischen Voraussetzungen als auch die Spielregeln der Interaktion. Erst auf der Ebene der inhaltlichen Gestaltung kommen Fragen nach einer politischen Perspektive des Bildungsangebots zum Tragen, die einen politischen Gegenstand zum politischen Thema machen. Wichtig ist es, wie bei aller politischen Bildungsarbeit, dass Problemhorizonte geöffnet werden, die es den Teilnehmenden erlauben, auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen

und vorhandenen Wissens, thematische Perspektiven aufzugreifen und in abstrahierender oder praxisreflektierender Form zur Diskussion zu stellen.[4] Dabei kommt in virtuellen Konferenzen dem Moderator oder Lernbegleiter[5] eine zentrale Funktion zu, Lernprozesse im Diskussionsverlauf zu ermöglichen, indem er nachfragt, zusammenfasst, neue Aspekte einbringt, Expertenbeiträge zur Geltung bringt, abstimmen lässt etc.

3. Beobachtungen zum Netzdiskurs

Zur Einschätzung der Möglichkeiten, politische Bildung in netzgestützten Arbeitszusammenhängen zu gestalten, sollen im Folgenden einige Aspekte des Diskursverhaltens näher betrachtet werden. Um die Schwierigkeiten des Diskurses zu verdeutlichen, wie sie in der Perspektive der Teilnehmenden erschienen, sei hier ein längeres Zitat vorgestellt, das auf eine Diskussion zum medialen Werkzeug Internet während der ersten virtuellen Konferenz (2000) zurückgeht. Der Diskussionsbeitrag geht darauf ein, dass sich nicht nur mit der netzgestützten Diskussion eine neue technische Artikulations- und Distributionsform herausgebildet habe, vielmehr erwüchsen für den Diskutanten im Netz komplexe und neuartige Rollenanforderungen. Es heißt:
„Schon allein an dieser virtuellen Konferenz sieht man doch, wie kompliziert das Arbeiten mit diesem Medium ist: Wir müssen uns schriftlich artikulieren, müssen auf Rechtschreibung, Grammatik und, wahrscheinlich das wichtigste: Konsistenz achten. Wir müssen alle Beiträge der anderen lesen und überlegen, schreibe ich nur einen Kommentar oder beschreibe ich einen neuen Akzent. In einer mündlichen Rede würde ich viel spontaner reagieren und auch viel mehr vergessen von dem, was andere sagen. Die Verstehens- und Strukturierungsleistung ist doch enorm. Gerade weil im Netz eben nicht die qualitätvollen und ein Mindestmaß an Anspruch aufweisenden Dokumente von den Trash-Produkten geschieden werden, muss ich außerdem ganz alleine entscheiden, was mich weiterbringt. Ich finde das gar nicht schlecht, sondern sehr reizvoll, aber das markiert doch den Unterschied zum Hammer oder zum Buch (da entscheiden andere für mich, ob der Hammer oder das Buch auf den Markt kommt – was nicht heißt, dass alle Hämmer und Bücher „gut“ sind. Im Internet aber gibt es gar keine Auslese nach den Kriterien anderer Leute). Im Buch sind in der Regel auch nur Grafiken oder Bilder abgebildet, die etwas mit dem Text zu tun haben. Das ist im WWW nun wirklich nicht der Fall. Die Konstruktionsmechanismen einer solchen Seite muss ich entsprechend begreifen. Alles das sind Kompetenzen, über die ein „User“ verfügen muss, wenn er das Netz in seinem sachhaltigen Interesse nutzen will“ (Gölitzer 2000).
Für die Diskussionsbedingungen in einem passwortgeschützten Diskussionsforum, für das die bestimmbare Autorenschaft von Texten weiterhin konstitutiv bleibt, sind dem Zitat nach folgende Elemente wichtig:
- Sprachliche Korrektheit
- Konsistenz des Textes
- Diskussionsbezüge
- zerdehnte Kommunikation mit Verlust an Spontaneität
- formale Gleichwertigkeit der Einträge unabhängig von der Qualität

- filterlose Öffentlichkeit
- komplexe Textualität (nicht mehr rein lineare Strukturen durch Hypertext)

Drei Ebenen, die für eine Diskursanalyse in geschlossenen, aber gruppenöffentlichen Foren wichtig sind, zeichnen sich ebenfalls in dem Zitat ab:
- Autor-Leser
- Textkonstitution
- Veröffentlichungsform

Die beobachtbaren Veränderungen der Artikulation sind auf die Spezifik der sozialen Begegnung im virtuellen Raum zurückzuführen, die sich sowohl von der personalen Begegnung als auch von kommunikativen Mustern zentral und ungleichzeitig verteilter Symbolkonstruktionen (Zeitung, Kunstwerk – Buch oder Bild etc.) unterscheiden.
- Personale Begegnung „erfordert und ermöglicht ein Bewusstsein der Ko-Präsenz. Die Teilnehmerinnen wissen voneinander, dass sie momentan in ein bestimmtes Geschehen einbezogen werden“ (Hrachovec 1999, S. 30).
- Der Dialog zwischen traditionell symbolisch konstruierten Wirklichkeiten basiert gegenüber einer personalen Begegnung „nicht auf Gegenwart und unmittelbar erfahrbarer sozialer Transaktion, sondern auf einer Wieder-Aneignung kodierter Sinn-Manifestation“ (ebd.).

Merkmal der virtuellen Konferenz ist ein changierendes ‚Dazwischen'. Die soziale Begegnung in einem geschlossenen Diskussionsforum, das zeitlich und personell begrenzt und dessen „Operationsmodus ... Virtualität“ (Faßler 1998, S. 96) ist, eröffnet zwar das Bewusstsein einer Ko-Präsenz, die jedoch nur über eine zerdehnte Kommunikationsstruktur realisiert werden kann. Zwar können alle Beteiligten gleichzeitig und dialogisch aufeinander bezogen im Diskussionsprozess agieren, was an der Schriftform liegt und so in einer personalen Situation nicht zu realisieren wäre, doch beinhaltet die direkte Bezugnahme über Follow-ups eine asynchrone Linearität des Diskussionsverlaufs, der zeitlich nicht einschätzbar ist und in seiner Realisierung offen bleibt. Auch ist Präsenz nur technisch und symbolisch herstellbar und entbehrt damit emotionaler, mimischer, gestischer Ausdrucksformen eines direkten personalen Kontaktes, die die Textproduktion und -artikulation – etwa in Seminarveranstaltungen – wesentlich beeinflussen. Für den Kontext ‚computervermittelter Kommunikation' sind ferner die räumlich/zeitliche Isolation und die potentielle Anonymität prägend, die das kognitive und strategische Diskursverhalten wesentlich bestimmen (s. dazu ausführlicher Apel 2002).

Damit einhergehende Irritationen bestätigen Äußerungen von Teilnehmenden eindrücklich. Angedeutet sei die Spannweite: Während eine aktive Diskutantin für sich die Vorzüge virtueller Diskussionen entdeckte, da sie als eher schüchterne Person mit durchdachten Äußerungen in ‚ihrem' Forum sich Geltung verschaffte, konnte ein geübter Debattenredner, der gerne auch spontan mit Polemiken argumentiert, dem schriftlichen, asynchronen Diskussionsstil nur wenig abgewinnen. Zum einen hätte sein polemischer Stil in schriftlicher Form – durch Mimik und Gestik nicht kommentiert –

direkter, schärfer und dadurch herabsetzend gewirkt, weshalb er einige Diskussionsbeiträge gar nicht einstellte, und zum anderen hätten die direkten Diskussionspartner erst Tage später oder gar nicht reagiert, was für ihn frustrierend gewesen sei.

Für Netzdiskurse von Bedeutung ist weiter die Veränderung der Autorenschaft, die ähnlich einem bei der Email-Korrespondenz beobachtetem Phänomen unterliegt. In die Argumentation, die sich mit Äußerungen des Gesprächspartners auseinander setzt, werden in direkter Weise Textbausteine einbezogen, die aus dem zu beantwortenden Text stammen. Dies geschieht in einer Übernahmeform, die vielfach nicht mehr kenntlich gemacht wird, was in den Diskussionssträngen der Argumentation zu einem Verlust der Kenntlichkeit des Autors führt. Ein neuer Umgang mit dem Zitat ist zu konstatieren, das als solches gar nicht mehr ersichtlich ist (vgl. Wehner 1997, S. 134ff.). Worte und Sätze sind zudem nicht länger wie ‚in Stein gemeißelt', vielmehr werden sie als veränderbare Bausteine behandelt, mit denen Sachverhalte variabel ausgedrückt werden können.

Zudem tritt bei der Rezeption von Texten, zumal in großen und intensiv diskutierenden Formen, das Phänomen auf, dass die Unterscheidbarkeit der einzelnen Stellungnahmen verloren geht – trotz der Beitragskennzeichnung mit Namen, die vielfach blass bleiben. Ein Konzert von Stimmen, das für die Leser ununterscheidbar zu werden droht, selbst wenn Teilnehmerprofile eingetragen werden. Das Fehlen sinnlicher Zuordnung, die übertextlichen Merkmale von Bedeutungszuweisung gehen verloren. Dies hat oder kann Konsequenzen in zwei Richtungen haben: Positionen, die in Präsenzdiskursen aufgrund des personalen unscheinbaren Auftretens kaum wahrgenommen werden, sind aufgrund ihrer schriftlichen Überzeugungskraft tragfähig und werden diskutiert. Demgegenüber kommen andere Positionen, die aus den Erfahrungen mündlicher Kommunikation für sich selbst große Bedeutung aufgrund des selbst zugewiesenen Gewichts der Persönlichkeit beanspruchen, weniger zur Geltung, da die übertextliche Bedeutungszuweisung von den Teilnehmenden im Netz nicht realisiert wird.

Die Textkonstitution im netzgestützten Diskurs ist von einer hohen Unsicherheit hinsichtlich der Adressatenstruktur geprägt, da nicht genau ersichtlich ist, wer an der Diskussion im virtuellen Raum beteiligt ist. Auch bringt die im Internet gebotene Kürze des Textes, der bei mehr als einer Bildschirmseite nur geringe Chancen der Rezeption hat, die Sorge von Flachheit mit sich, da ein ausholendes, sich differenziert darstellendes Argument es schwerer hat sich durchzusetzen. Dies beinhaltet gleichzeitig eine höhere Kritikanfälligkeit aufgrund des Fehlens einer sich allseits absichernden Argumentation. Verstärkt wird das höhere Kritikpotential zudem durch eine generell flachere Diskussionshierarchie, bei der eine Aura erheischende Diskussionsaneignung fortfällt. Die Entschleunigung von Diskussionen im Netz, die Nachlesbarkeit der Beiträge – also die fehlende Flüchtigkeit von Präsenzsituationen – beinhalten zudem aber auch die Chance einer selbstreflexiveren Kritik, da eine konzentriertere, sich Zeit nehmende Diskussion möglich ist.

Präsenzsituationen bieten bei Tagungen, Seminaren die Chance, in zusammen geteilter Zeit sich auf gemeinsame Frage- und Problemstellung ohne Störfaktoren einzulas-

sen. Diese Konzentrationsdichte ist bei einer Teilnahme an virtuellen Konferenzen oft nicht gegeben, verursachen doch die alltäglichen Obliegenheiten bei der Arbeit, im familiären Leben etc. höhere Ablenkungsfaktoren, die eine geringere kommunikative Dichte und darüber hinaus eine handlungsbelastetere Dialogsituation zur Konsequenz haben. Daraus folgt für die virtuellen Konferenzen ein Merkmal, das bereits in pädagogischen Mailinglisten beobachtet wurde, das der Diskurs in den Foren sehr praxisbezogen geführt wird, aus der Situation der eigenen Arbeit bestimmt. Dies mag zum einen mit dem alltäglichen Diskursstil der nicht primär aus dem Wissenschaftsbereich stammenden Beteiligten der Konferenzen zusammenhängen, wird aber sicher dadurch verstärkt, dass die virtuelle Konferenz nicht in dem Maße eine handlungsentlastete Situation schafft, wie sie bei Präsenzseminaren und -konferenzen die Chance für einen wissenschaftsorientierten Metadiskurs eröffnet. Kennzeichnend für die stärkere Verhaftung in eigenen Problemhorizonten bei den beobachteten virtuellen Diskussionen ist die geringe Berücksichtigung der vorgegebenen Problem- und Fragestellungen sowie der Eingangsstatements der Experten. Eine an Theorie orientierte Diskussionsform ist nur schwer durchzusetzen bzw. aufrecht zu erhalten. Im Vergleich des etablierten Diskurses mit dem Netzdiskurs stellen Miller-Kipp/Neuenhausen heraus, der Diskurs im Netz (ver-) führe „in individueller Nutzerperspektive zum Verharren in der Praxis, in kollektiver Perspektive zum Verlust an Theorie“ (Miller-Kipp/Neuenhausen 1999).

Ein letztes Problem des Netzdiskurses sei hier mit der ungefilterten Veröffentlichungsform angesprochen. Bislang setzte die Veröffentlichung des Geschriebenen vielfache Schranken voraus, die zu einer Kritik und Selbstkritik des Geschriebenen führten und insbesondere in wissenschaftsorientierten Diskussionen zu bearbeiteten und geprüften Wissens- bzw. Erfahrungsäußerungen führten. Der Vorwurf von Banalisierung beruht z.T. darauf, dass nun vermehrt unbearbeitetes Alltags- und Erfahrungswissen in den Diskussionen Eingang findet. Es entsteht ein Nebeneinander von unreflektierter Praxiserfahrung und ambitionierter Textanstrengung, die zu Frustrationen und Irritationen auf beiden Seiten der Textproduzenten führen, aber auch neue Formen des Theorie-Praxis-Diskurses herausfordern.

4. Politische Bildung im Netz?

Politische Bildung bedarf des Diskurses, um „Lernziele höherer Ordnung (Einsicht, Strukturkenntnisse, Charakterbildung ...)“ in Kommunikationsprozessen zur Geltung zu bringen. Bei der Etablierung des Netzes als neuem Lernort erweisen sich einerseits die Eingangsschwellen für eine Beteiligung als sehr hoch, da das Medium selbst und darüber hinaus die Schriftlichkeit als sprachliche Artikulationsform insbesondere zu einer Ausgrenzung unterer Bildungsschichten führen. Andererseits rufen aber auch die veränderten Diskursformen dazu, dass Teilnehmende, die es gewohnt waren in politischen Kontexten zu argumentieren, eine Skepsis entwickeln, da sowohl die Dynamik des Diskussionsverlaufs sich entschleunigt als auch der reflektierte Umgang mit personal eindeutig zuordnungsfähigen Positionen und Argumenten verblasst. Im Verlauf der drei durchgeführ-

ten Konferenzen deutet sich die Tendenz an, dass die formale und inhaltliche Struktur der Beiträge sich eher einem Chatverhalten annähern. Nicht mehr längere Beiträge (1 Seite und mehr) mit einer komplexen Argumentationsstruktur prägen das Bild, vielmehr werden 5–10zeilige Texte eingestellt, die meist nur ein Argument oder eine Frage beinhalten. Einerseits gibt dies einer verstärkten Spontanität Ausdruck, gleichzeitig ist damit aber auch in dem einzelnen Beitrag ein Komplexitätsverlust feststellbar. Doch vielleicht deutet sich aber hier auch eine Bereitschaft zu intensiverem und schnellerem Zusammenspiel an, das an der Verfertigung gemeinsamer Problemerörterungen interessiert ist und das Interesse an der Herausstellung eigener Positionen dem Diskussionsprozess unterordnet. Eine Tendenz, die bei weiteren virtuellen Konferenzen zu überprüfen sein wird.

Als großes Problem der Teilnahme erweist sich die vermeintliche Zeitsouveränität. Viele Teilnehmer der Edupolis-Konferenzen beklagen folgendes Phänomen: „Zu meiner Überraschung kommt nämlich heraus, dass der Raumzeitvorteil auch nur ein scheinbarer ist. Also man hat jederzeit die Möglichkeit, sich einzuschalten. Aber wenn man einen Diskussionsprozess, der da läuft, gut mit verfolgen will, muss man eigentlich jeden Tag mindestens einmal, zweimal reinschauen. D.h. ein Lernereignis, was früher auf einen Tag beschränkt war, in zwei Stunden, wird gestückelt über die Woche ... verfolgt einen aber dann jeden Tag.“ Die Eröffnung neuer Partizipationsmöglichkeiten wirkt nicht nur bereichernd sondern auch belastend.

In der gegenwärtigen Phase des Ausbuchstabierens der „Potentiale der neuen Medien“ für die politische Bildung scheint es sinnvoll kluge Formen des (Medien-) Verbundes zu etablieren, bei denen es „nicht mehr um das Ersetzen traditioneller Lehr- und Lernformen durch Mediennutzung (oder umgekehrt) [geht], sondern um eine wohl tatsächlich neuartige Verschmelzung verschiedener Formen der Aneignung und kollektiven Bearbeitung unterschiedlicher Arten von Wissensbeständen und Kompetenzen.“ (Wittpoth 1998, S. 21) Die Verklammerung von Präsenzkonferenzen und virtuellen Konferenzen bei Edupolis dient diesem Ziel, indem die Inhalte als auch die Methoden mit traditionellen und netzbasierten Diskursformen reflektiert bearbeitet werden.

Anmerkungen

1 Getragen wird die Plattform www.edupolis.de vom Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (Recklinghausen), dem DGB-Bildungszentrum Hattingen und der Hessischen Gesellschaft für Demokratie und Ökologie. Neben der Veranstaltung von virtuellen Konferenzen werden aktuelle Veranstaltungshinweise, Texte, Links und Projekthinweise zum Thema Internet und politische Bildung bereitgestellt sowie mit einer redaktionell betreuten Mailingliste kontinuierlich Informationen weitergereicht.

2 Siehe zur Arbeitsweise von virtuellen Konferenzen u.a. auch am Beispiel von Edupolis: Bremer 2002 und Bremer 1999

3 Die virtuellen Konferenzen sind einsehbar unter der Adresse www.edupolis.de.

4 Geradezu zum Leitkonzept für das Lernen mit Neuen Medien wird das problemorientierte Lernen erklärt: Mandl u.a. 1998, S. 22.

5 Siehe zur Veränderung der „Lehrerrolle“ im Umgang mit den Neuen Medien Sander 2002, S. 125f.

Literatur

Apel, H.: Lernen in virtueller Kommunikation. In: Der pädagogische Blick, 10, H. 3, 2002, S. 139–150

Bertelsmann Stiftung/Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Nachfrageanalyse Telelernen in Deutschland. Eine Repräsentativerhebung zu Potenzial, Bedarf und Erwartungen im Privatkundenmarkt. Bonn/Frankfurt a.M. 2002

Bremer, C./Fechter, M. (Hrsg.): Die Virtuelle Konferenz – Neue Möglichkeiten für die politische Kommunikation. Essen 1999

Bremer, C.: Zwischen Diskussion und Kooperation: Erfahrungen mit virtuellen Konferenzen. In: Baacke, E. u.a. (Hrsg.): Virtuelle (Lern)Welten. Herausforderungen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2002, S. 210–224

Dichanz, H./Ernst, A.: E-Learning. Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum „elctronic learning". In: MedienPädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. 2001, www.medienpaed.com/00-2/dichanz_ernst1.pdf

Faßler, M.: Telephobien und digitalisierte Fernen. Aspekte elektronischer Abwesenheit. In: Nöth, W./Wenz, K. (Hrsg.): Medientheorie und die digitalen Welten. Kassel 1998, S. 89–104

Gölitzer, S.: Noch einmal Kompetenzen. Diskussionsbeitrag zu Edupolis vom 3. März 2000. http://www.edupolis.de/konferenz2000/intern/forum3/diskussion/forum3_diskussion.html

Hrachovec, H.: Philosophie in E-Mail Listen: Erste Ergebnisse und kommunikationstheoretische Überlegungen. In: Bildung und Erziehung, 52, H. 1, 1999, S. 25–34

Kubicek, H.: Vor einer „digitalen Spaltung"? Chancengleicher Zugang zu den Neuen Medien als gesellschafts- und wirtschaftspolitische Herausforderung. In: Baacke, E. u.a. (Hrsg.): Virtuelle (Lern)Welten. Herausforderungen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2002, S. 53–65

Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G./Gräsel, C.: Gutachten zur Vorbereitung des Programms ‚Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse'. Hrsg. v. d. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1998

Miller-Kipp, G./Neuenhausen, B.: Der pädagogische Diskurs im Internet. Quantitative Beschreibung und erste Analyse. In: Bildung und Erziehung. 52, H. 1, 1999, S. 7–21

Passens, B./Rudolf, K./Zeller, M.: Nachfrageanalyse Telelernen in Deutschland. In: DVV-Magazin. 1, H. 1, 2002, S. 39–42

Sandbothe, M.: Lehren und Lernen im Zeitalter des Internet. Medienphilosophische Aspekte. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.): Denkräume. Szenarien zum Informationszeitalter. Bielefeld 2000, S. 31–43

Sander, W.: Neue Medien in der politischen Bildung – Herausforderungen für Schule und Lehrerausbildung. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter. Medien und neue Lernumgebungen. Schwalbach/Ts. 2002, S. 118–129

Schäffer, B.: Die 'Arroganz' der Jüngeren? Zur Bedeutung medienvermittelter Erlebniszusammenhänge für die Konstitution generationsspezifischer Erfahrungsräume. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 42, 1998, S. 48–62

Schorb, B.: Stichwort: Medienpädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2001, S. 7–22

Wehner, J.: Medien als Kommunikationspartner. Zur Entstehung elektronischer Schriftlichkeit im Internet. In: Gräf, L./Krajewski, M. (Hrsg.): Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk. Frankfurt/New York 1997, S. 125–149

Wittpoth, J.: Was macht Erwachsenenbildung mit Medien? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 1998, H. 42, S. 14–22