

Curriculum zum Lehrgang Internet + politische Bildung

INHALT

Vorbemerkung	3
Einleitung – Rahmenbedingungen	3
Informations- oder Wissensgesellschaft?	7
Medienkompetenz	9
Basisfertigkeiten für „WissensarbeiterInnen“	12
Curriculum	14
<i>Medienspezifische Probleme und Vorgangsweisen</i>	15
<i>Lehr-Lern-Philosophie</i>	16
<i>Zur Lehrgangcharakteristik</i>	18
Basiskurs	19
1. Recherchephase	22
Aufbaukurs	23
<i>Evaluierung und Quellenbewertung</i>	24
<i>Sammlung von Dokumenten</i>	25
<i>Zusammenarbeit mit anderen TeilnehmerInnen</i>	26
<i>Publikation</i>	26
2. Recherchephase	27
Fortgeschrittenenkurs	28
Exkurs: Beispielrecherche	29
Literatur- und Quellennachweise	33

Impressum:

Medieninhaber: Informationszentrum Politische Bildung
der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung
Mayerhofgasse 6, 1040 Wien
Herstellung: Eigenvervielfältigung

Redaktion/Text: Wolfgang Russ

Redaktionsschluss: Dezember 2003

Vorbemerkung

Das vorliegende Curriculum ist im Laufe des ESF-Projekts „Internet-Fortbildung in der Erwachsenenbildung“ (Laufzeit 2002/03) entstanden und aufgrund der Erfahrungen mit der zweimaligen Durchführung des Lehrgangs „Internet + politische Bildung“ modifiziert worden.

Die Darstellung des Kursablaufes in diesem Curriculum entspricht allerdings einem neu konzipierten Projekt. Der grundlegende Unterschied zwischen diesen beiden Projekten in Bezug auf den Kursablauf stellt die Verstärkung der Online-Elemente dar, womit die Aufenthaltsdauer in der jeweiligen Bildungseinrichtung (zumeist im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung) verkürzt und damit die Kosten für die TeilnehmerInnen gesenkt werden konnten.

Der ursprünglich zweiteilige Fortgeschrittenenkurs (1. Teil: Themenauswahl, 2. Teil: Projektpräsentation, dazwischen selbständige Recherchen und Darstellung der Inhalte) wurde teilweise in den Aufbaukurs (Themenwahl) integriert bzw. in einer längeren Recherchephase mit selbständigem Arbeiten aufgelöst. Den Abschluss bildet weiterhin der Fortgeschrittenenkurs mit der Präsentation der eigenen Projekte und Publikation auf einer Homepage.

Einleitung – Rahmenbedingungen

Angesichts der Herausforderungen durch den weltweit ablaufenden Prozess des wirtschaftlichen, sozialen, technischen und beruflichen Wandels in Richtung auf eine Informationsgesellschaft bzw. wissensbasierte Ökonomie hat sich die Europäische Union auf bildungspolitische Zielsetzungen geeinigt, die in nationalen Programmen bis zum Jahr 2010 umgesetzt werden sollen. Das strategische Ziel ist, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“. (EU-Arbeitsprogramm, 6365/02, EDUC 27, S. 6)

Die EU vertritt daher die Meinung, dass die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung angesichts dieser Herausforderungen geändert werden müssen. Gleichzeitig sollen sie umfassendere Ziele verfolgen: „Sie spielen eine wichtige Rolle für die Festigung des sozialen Zusammenhalts, für die Verhinderung von Diskriminierung, Ausgrenzung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und somit für die Förderung der Toleranz und die Achtung der Menschenrechte“ (ebd., S. 8). Allgemeine Zielsetzungen im Bereich der Bildung sollen mehr beinhalten als die Vorbereitung junger Menschen auf das Berufsleben; es gehe auch darum, die persönliche Entwicklung des Einzelnen in Hinblick „auf ein besseres Leben und eine aktive Ausfüllung ihrer Rolle als Bürger einer demokratischen Gesellschaft unter Achtung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt“ (ebd., S. 9) zu berücksichtigen.

Nicht nur junge Menschen sind von diesen Änderungen betroffen: Schon im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ stellte die EU-Kommission fest, „dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss.“ (S. 3)

Von den im EU-Arbeitsprogramm formulierten Teilzielen zur Erreichung der drei strategischen Ziele – 1. Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU, 2. Leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle und 3. Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt – sind hier v.a. die folgenden Teilziele von Interesse: 1.2. – Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft sowie 1.3. – Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) für alle.

Allerdings gibt es derzeit in der EU keine gemeinsame Definition von Grundfertigkeiten. Im „Memorandum“ werden die neuen Basisqualifikationen definiert als „Kompetenzen, die Voraussetzung sind für eine aktive Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft – am Arbeitsmarkt und am Arbeitsplatz, in realen und virtuellen Gemeinschaften und in der Demokratie. Impliziert ist auch, dass diese Kompetenzen es Bürgern ermöglichen, eine Identität zu finden und sich Lebensziele vorzugeben. Einige dieser Fertigkeiten – so z.B. digitale Kompetenz – sind neu, während andere – zum Beispiel Fremdsprachenkenntnisse – für viel mehr Menschen als in der Vergangenheit wichtiger werden.“ (Memorandum Lebenslanges Lernen, S. 13)

Im EU-Arbeitsprogramm ist davon die Rede, dass „Schlüsselkompetenzen“ die folgenden Hauptbereiche umfassen könnten:

- Rechnen, Schreiben und Lesen (grundlegende Fertigkeiten)
- Grundlegende Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie
- Fremdsprachen
- IKT-Fertigkeiten und Nutzung der Technik
- „Lernen, wie man lernt“
- Soziale Fertigkeiten
- Unternehmergeist
- Allgemeinwissen

(vgl. EU-Arbeitsprogramm, S. 17)

Jedenfalls sind diese Grundfertigkeiten keine fixe Größe, die sich ein für allemal festlegen lassen: „Der sich ständig beschleunigende gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandel – und insbesondere die Einführung der Informations- und Kommunikationstechnologien – zwingt uns, die Definition der Grundfertigkeiten ständig zu überprüfen, sie regelmäßig an diesen Wandel anzupassen und dafür zu sorgen, dass auch diejenigen, die aus dem formalen Bildungssystem ausgeschlossen sind, ehe die neuen Kenntnisse weithin Unterrichtsstoff wurden, die Chance erhalten, sich nachzuqualifizieren.“ (Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat)

Im Hintergrundbericht zum Österreichischen Länderbericht wurde dagegen festgestellt, dass es verhängnisvoll wäre, „die Bedeutung der klassischen Kulturtechniken aufgrund der zusätzlichen Basisqualifikationen der Informationsgesellschaft zu vernachlässigen. Trotz der großen Bedeutung, welche die neuen Basisqualifikationen heute haben, darf man aber nicht vergessen, dass die so genannten alten Basisqualifikationen wie Rechnen, Schreiben und Lesen weiterhin große Bedeutung haben.“ (Hintergrundbericht, S. 13)

Das bedeutet, dass weder innerhalb der EU noch im Rahmen des österreichischen Konsultationsprozesses zum lebenslangen Lernen wirkliche Klarheit über die für die „Wissensgesellschaft“ notwendigen zusätzlichen Fertigkeiten oder Kompetenzen hergestellt werden konnte. Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass eine gewisse „digitale Kompetenz“ notwendig ist, dass darüber aber auf

keinen Fall herkömmliche Fertigkeiten des Lesens, Schreibens oder Rechnens vernachlässigt werden dürfen.

Wichtig erscheint es, im Rahmen eines Curriculums zur Internetfortbildung in der Erwachsenenbildung eine Definition dessen zu versuchen, was die neuen Basisfertigkeiten für die Wissensgesellschaft gekoppelt mit der Anforderung des Zugangs zu den Informations- und Kommunikationstechnologien für alle ausmachen könnten. Hier wird in der Folge der Frage nachgegangen, ob der Zugang zur Technik abgekoppelt von inhaltlichen Fragestellungen überhaupt sinnvoll sein kann und ob nicht der „Zugang für alle“ angesichts der umfassenden Ziele der EU im Sinne einer „Festigung des sozialen Zusammenhalts“, einer „Verhinderung von Diskriminierung, Ausgrenzung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“ und für die „Förderung der Toleranz“ und die „Achtung der Menschenrechte“ vielmehr eine umfassendere Schulung erfordert als bloß eine blinde Nutzung der Technik:

Ziel wäre demnach der selbstbewusste Umgang mit Information, der problembewusste Zugang zur durch Medien vermittelten Wirklichkeit sowie die aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben durch verantwortungsbewusste Kommunikation.

Hauptakteure von Wissensgesellschaften sind die Menschen. Was in erster Linie zählt, ist die Fähigkeit der Menschen, Wissen zu produzieren und dieses Wissen effektiv und intelligent zu nutzen, und dies unter sich ständig verändernden Rahmenbedingungen. Wollen sie diese Fähigkeit voll entwickeln, müssen die Menschen bereit und in der Lage sein, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und – kurz gesagt – aktive Staatsbürger zu werden. (Memorandum Lebenslanges Lernen, S. 8)

Informations- oder Wissensgesellschaft?

Oftmals wird in einem allgemeinen Sprachgebrauch „Informationsgesellschaft“ und „Wissensgesellschaft“ mehr oder weniger synonym verwendet; auch ist davon die Rede, dass nicht mehr die materielle Produktion von Gütern die Basis unserer heutigen Gesellschaft sei, sondern dass sich wirtschaftliche Vorgänge im wesentlichen auf immaterielle Datenströme zurückführen lassen. Dementsprechend wird dann unter „Wissensmanagement“ verstanden, Geschäftsdokumente automatisiert einem Archiv hinzuzufügen.

Mit wirklichem Wissen hat das alles recht wenig zu tun, zeitweise ist dieses „Wissen“ noch nicht einmal „Information“, sondern bloß eine Ansammlung von Daten. K.P. Liessmann plädiert im Anschluss an G. Bateson dafür, Informationen nur dann als solche zu bezeichnen, „wenn sie sich einprägen und weiterwirken können“.^{*)}

Daten als solche stellen weder Information noch Wissen dar. Etwas wissen können (zumindest derzeit noch) nur Menschen, die in der Lage sind, Daten mithilfe von Vernunft in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen: Wissen bedeutet immer, eine Antwort auf die Frage geben zu können, warum und was etwas ist. Wissen hat mit Erkenntnis zu tun.

Wissen stiftet also einen Zusammenhang zwischen disparaten Dingen – erst „eine Ordnungsvorstellung, die das unverbundene Einzelne in eine sinnvolle Be-

*) Information ist nach G. Bateson (1983) „irgendein Unterschied, der bei einem späteren Ereignis einen Unterschied macht“ (vgl. Liessmann, S. 52).

ziehung zu einem imaginierten Ganzen setzt, überführt Information in Wissen; und erst ein Bauplan, d.h. erst eine durch Urteil und vorgängige Erfahrung beglaubigte Vorstellung davon, was dieses Wissen für mich oder allgemeiner: für die Lösung eines bestimmten Problems bedeuten könnte, transformiert das abstrakte Wissen in ein konkretes, handhabbares Lösungswissen.“ (Guggenberger, S. 114)

Die Verwechslung einer Anhäufung von Daten mit „Information“ und „Wissen“ führt dazu, dass das Medium Internet in seiner Bedeutung für das Wissen oftmals theoretisch und auch bildungspolitisch falsch eingeschätzt wird – „das Internet demonstriert, dass sich nur derjenige in ihm halbwegs nützlich bewegen kann, der schon etwas weiß und dieses Wissen aus anderen Quellen bezieht.“ (Liessmann, S. 55 f.)

Der Beginn der Auseinandersetzung mit der Informationsgesellschaft wird im Allgemeinen auf die Forschungen des amerikanischen Sozialwissenschaftlers Daniel Bell in den frühen 1970er Jahren zur Postindustriellen Gesellschaft zurückgeführt; heute wird dagegen schon wieder „Abschied vom Konzept der Informationsgesellschaft“ genommen (vgl. Kleinsteuber bzw. Klumpp). Im Gegensatz zur Informationsgesellschaft rückt die Wissensgesellschaft den Menschen, seine Kompetenzen, Erfahrungen, Haltungen und Einstellungen in den Vordergrund. Wesentlich ist dabei, dass es nicht um das von einem Einzelnen angehäuften Wissen geht, sondern um eine „Kultur des Wissens“, bei der kooperative Formen der Zusammenarbeit, eine innovative Organisation des Lernens, lebenslanger Wissenserwerb sowie Erfahrungsaustausch zur Selbstverständlichkeit werden.

Die Aufgabe von Bildung in einer Wissensgesellschaft wäre demnach, dass Lernende neben den traditionellen Kulturtechniken auch die für diese Formen der Zusammenarbeit notwendigen Instrumente mitbekommen, d.h. Medienkompetenz entwickeln, dass sie neben anwendungsbezogenem Fach- und Orientierungswissen auch fächerübergreifende Kompetenzen wie Selbstständigkeit und Teamfähigkeit aufbauen sowie die Fähigkeit der Auswahl, Unterscheidung und Bewertung von Information.

Medienkompetenz

„Digitale Kompetenz“, „informationstechnische Grundbildung“, „21st Century Literacy“ und andere Schlagworte haben den älteren Begriff der Medienkompetenz weitgehend abgelöst. Wurde noch bis weit in die 90er Jahre hinein unter Medienkompetenz verstanden, mit dem Videorecorder oder Overhead-Projektor umgehen zu können, als kritischer Zeitungs- und Fernsehkonsument mehrere Quellen zu konsultieren oder Rundfunk- und Fernsehsendungen aufzuzeichnen und gezielt einsetzen zu können, so hat ab ca. Mitte der 90er Jahre das Medium Internet eine ganz neue Qualität in die Auseinandersetzung mit den Medien gebracht. Die Verwendung von CDs (oder des Exoten Cdi) war hier nur eine kurze Zwischenstufe zu der heute – mit Breitbandanschlüssen – gegebenen Möglichkeit, ganze Filme übers Internet zu beziehen.

Die Erlangung von Medienkompetenz wird in der komplexen Welt der Informationsgesellschaft ebenfalls komplizierter. Jedes zusätzliche, technisch hochspezialisierte Medium verlangt dem Nutzer auch erweiterte Fähigkeiten ab. Mit der weiten Verbreitung des Internets und seinen vielen Diensten, hier wiederum v.a. das World Wide Web, das in der Lage ist, ältere Medien zu integrieren, kam es zu einer Auflösung bisheriger Gewissheiten: langjährig gewohnte Standards in Bezug auf die Qualität bestimmter Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Rundfunksender, Verlage etc.) gerieten ins Wanken. Während das klassische Mediensystem darauf basiert, dass die KonsumentInnen langfristig stabile Präferenzen zu vertrauenswürdig erscheinenden Sendern oder Zeitungen entwickeln, haben wir es im Internet mit einem 'Information Overload' zu tun. Dieser lässt sich auch unter Einsatz von Suchmaschinen und intelligenten Agentenprogrammen letztlich nur durch die reflektierende Urteilskraft der einzelnen Nutzerin und des einzelnen Nutzers kanalisieren. Medienkompetenz unter den Bedingungen digitaler Netzwerke bedeutet aktive Konstruktion eines Sachverhalts aus einer Vielzahl einander womöglich widersprechender Perspektiven.

In den digital vernetzten Medienwelten des Internets wird also von den Usern eine höhere und eigenständigere Bewertungskompetenz gefordert als in der traditionellen Medienpraxis, wo die Zuschauerin oder der Leser nur selten mit Angeboten konfrontiert wird, deren Wert sie bzw. er nicht via Zuordnung zu einem

bestimmten Verlag, zu einem bestimmten Sender oder zu einer bestimmten Redaktion vor aller Lektüre grob beurteilen könnte.

Die komplexe mediale Situation des Internets hebt damit die klassischen Rubrizierungs- und Bewertungsraster auf, die in den ausdifferenzierten Medienkulturen der Buch- und Rundfunkwelt vorgegeben sind. Die hier geforderte „transversale“ Medienkompetenz (M. Sandbothe) läuft auf die Fähigkeit zur kritischen Analyse komplexer Sachverhalte im Widerstreit heterogener Informationen hinaus. Sie wird ermöglicht durch das geschickte Zusammenspiel zwischen intelligenten Recherche-Tools und Menschen, die dazu befähigt werden, im Umgang mit der Technologie kritisch reflektierende Urteilskraft auf hohem Niveau auszubilden und einzusetzen. „Transversale Medienkompetenz im Zeitalter des Internet bedarf einer medienspezifisch geschärften Urteilskraft“ (M. Sandbothe 2000, S. 20).

Medienkompetenz umfasst aber nicht nur das Auffinden und kritische Bewerten von Information, sondern eine ganze Reihe weiterer Fertigkeiten bis hin zur Produktion und Zurverfügung-Stellung von Inhalten. So können folgende Teilkompetenzen unterschieden werden, die zusammen genommen eine umfassende Medienkompetenz für das digitale Zeitalter repräsentieren (vgl. Meckel, Wagner und White Paper):

- **Technologische Kompetenz:** Die Fähigkeit, neue Medien wie das Internet zu nutzen, um Informationen zu beziehen und mit anderen zu kommunizieren.
- **Informations-Kompetenz:** Die Fähigkeit, Informationen über alle (technischen und nicht-technischen) Wege zu sammeln, sie zu organisieren, auszuwählen, aufzubereiten und ihre Relevanz zu bewerten, um sich eine qualifizierte Meinung auf möglichst breiter Grundlage bilden zu können.
- **Kreative Kompetenz:** Die Fähigkeit, mit Hilfe der Medien selbst Inhalte zu produzieren und anzubieten.
- **Soziale Kompetenz und Verantwortlichkeit:** Die Fähigkeit, die gesellschaftlichen Folgen der neuen Kommunikationsformen einschätzen und die daraus resultierende Verantwortung (vor allem gegenüber Kindern und Minderjährigen) wahrnehmen zu können.

- **Sicherheitsbewusstsein und Sicherheitskompetenz:** IT-Sicherheit ist Voraussetzung für das Recht auf informationelle Selbstbestimmung. Die Struktur des Internets macht es dabei notwendig, auf den Selbstschutz der Nutzerinnen und Nutzer zu setzen. Die Fähigkeit zum Selbstschutz muss durch Sicherheitsbewusstsein ergänzt werden.
- **Partizipations-Kompetenz:** Nicht nur Regierungen und Parlamente sind dabei, ihre Dienstleistungen und Informationen ins Internet zu stellen; vor allem auch Initiativen, NGOs, Bürgerbewegungen und andere „virtuelle Communities“ nutzen die Möglichkeiten der digitalen Kommunikation, um ihre Interessen besser vertreten zu können. Für die Teilhabe an demokratischen Prozessen via Internet sind all die oben angeführten Kompetenzen gefragt – das Handwerkszeug für die Benutzung der Neuen Medien muss von vielen Menschen erst noch erworben werden.

Einen etwas anderen Zugang bietet die Konzeption des Europäischen Zentrums für Medienkompetenz (vgl. Hillebrand/Lange 1996); hier werden folgende Kompetenzbereiche vorgeschlagen:

1. **Selbstbestimmungs- und Orientierungskompetenzen:**
Hier geht es um die Fähigkeit unterschiedlicher Zielgruppen, sich selbstständig über neuere Medienentwicklungen und deren Konsequenzen für den eigenen Arbeitsbereich zu informieren, entsprechenden Handlungs- und Qualifikationsbedarf zu bestimmen und zu realisieren.
2. **Selektions- und Entscheidungskompetenzen:**
Hierunter werden Fähigkeiten verstanden, sich unter bestimmten Bedingungen für oder gegen inhaltliche Angebote, Anwendungen, technische Lösungen und Bildungsmaßnahmen zu entscheiden.
3. **Instrumentell-qualifikatorische Aneignungskompetenzen:**
Hierbei geht es um die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit neuen Medien, ihre Inbetriebnahme, Bedienung, Wartung und Pflege.
4. **Konstruktiv-qualifikatorische Aneignungskompetenzen:**
Hierunter werden Fähigkeiten zur reflektierten Bewertung inhaltlicher An-

gebote und Dienste verstanden, um einen effektiven, kreativen und kritischen Umgang mit den Materialien zu gewährleisten.

5. Lern- und Gestaltungskompetenzen:

Bei diesem Kompetenzbereich geht es um die generelle Fähigkeit und Bereitschaft, auf Anforderungen der Informationsgesellschaft konstruktiv und verantwortungsbewusst zu reagieren, Konsequenzen für eigenes Handeln, die Bewältigung von Problemen und die Ausschöpfung der Chancen der Informationsgesellschaft zu ziehen.

Basisfertigkeiten für „WissensarbeiterInnen“

Keiner dieser Zugänge darf verabsolutiert werden, die einzelnen Aspekte von Medienkompetenz müssen jedoch im Blickfeld bleiben. Für in der Erwachsenenbildung Tätige können einige Basisfertigkeiten identifiziert werden, die in der Folge genauer ausgeführt werden:

1. Die Fertigkeit, aus einer Datenfülle auszuwählen

Es hat sich nicht nur die Menge der Daten vervielfacht, sondern auch die Zugänglichkeit von Information wurde rapide ausgeweitet. Heute sind oftmals schon Vorstufen von Arbeitspapieren auf öffentlich zugänglichen Servern zu finden und zeitweise wird auch der Produktionsprozess von Arbeitsergebnissen minutiös im Netz dokumentiert. So ist es praktisch für jeden von uns möglich geworden, z.B. Arbeitsberichte oder Diskussionspapiere einer kleinen Einrichtung oder sogar einer Einzelperson – auch auf einem anderen Kontinent – einzusehen.

Obwohl es also technisch möglich wäre, sich einen (fast) vollständigen Überblick zu einem Fachgebiet zusammenzustellen, sollte ein Versuch in dieser Richtung aufgrund der enormen Menge an Daten von vornherein unterbleiben. Vor allem ist es mit der bloßen Sammlung des Materials nicht getan – es muss auch gesichtet, verarbeitet, verstanden und integriert werden. Es gilt also durch geeignete Kriterien und Strategien, eine gezielte Auswahl aus dem verfügbaren Material zu treffen; eine Fertigkeit, die in der globalen Informationsgesellschaft beinahe (über)lebenswichtig geworden ist.

2. Die Fertigkeit der Bewertung des Datenmaterials

Das Datenmaterial ist nicht nur leicht zugänglich, es ist auch leichter reproduzierbar geworden. Am PC können Daten praktisch beliebig kopiert und vervielfältigt werden. Und da alle Daten in digitaler Form vorliegen, gibt es auch kein äußeres Merkmal für die Qualität, Gültigkeit oder Relevanz von Inhalten. War bisher etwa die Publikation in einem seriösen Verlag ein bestimmtes Qualitätskriterium für die (wissenschaftliche) Güte eines Textes, so müssen nun vermehrt andere – interne – Maßstäbe entwickelt werden.

Es ist beispielsweise für Historiker üblich, zunächst die Qualität von Quellen zu bewerten und aus einer Unmenge an Evidenzen, Auskünften, Mitteilungen und Berichten auch kritische Interpretationen zu destillieren und „den historischen Wahrheiten möglichst nahes Wissen zu erzeugen“ (R. Wagnleitner). Für ungeübte Personen ist es jedoch schwierig, aus einer riesigen Zahl von persönlichen, offiziellen und offiziösen Homepages wertvolle, d.h. relevante, zuverlässige und gültige Informationen zu erhalten. Dazu braucht es eine Reihe von neuen evaluativen Internet-Fertigkeiten, die bisher aber kaum gelehrt werden.

3. Die Fertigkeit, gemeinsames Wissen zu produzieren

Das Internet hat die Möglichkeiten der Zusammenarbeit revolutioniert. Musste man früher Papiere mit der Post verschicken und, mit handschriftlichen Korrekturen versehen, wieder zurücksenden, können Texte heute in Arbeitsgruppen nahezu in Echtzeit gemeinsam bearbeitet werden. Dauerte es noch vor wenigen Jahren meist Wochen oder gar Monate, bis ein Aufsatz das Licht der Öffentlichkeit erblickte, so geht das nunmehr in Minutenschnelle.

Die Technik und die Werkzeuge für globale Kommunikation, Kooperation und Koordination sind vorhanden. Oftmals fehlen aber noch die inhaltlichen Fragestellungen und Zugänge, die mit diesen neuen sozialen Umgangsformen und Arbeitsstilen bewältigt werden können (vgl. Baumgartner).

Curriculum

Das Curriculum dieses Lehrgangs ist kein geschlossenes System von präzise definierten Zielen, Inhalten und Methoden. Im Bereich der Erwachsenenbildung kann davon ausgegangen werden, dass ein bestimmtes Grundwissen über politische Zusammenhänge und Entwicklungen vorhanden ist, auf das aufgebaut und das für den Lehrgang fruchtbar gemacht werden kann. Vorgesehen ist demnach kein systematischer Durchgang zu Fragen des politischen Systems oder der internationalen Beziehungen, sondern es werden die Vorerfahrungen und Interessen der jeweiligen Teilnehmer und Teilnehmerinnen aufgegriffen und mit bestimmten medienpezifischen Notwendigkeiten (s.u.) in Einklang gebracht.

Die Hauptzielsetzung des Lehrgangs ist es, das Internet für aktuelle Fragestellungen als selbstverständliches Rechercheinstrument nutzen zu können – und dies im politischen Feld mit all seiner Problematik. Das bedeutet für konkrete Inhalte, dass möglichst von zur Diskussion stehenden Fragen, Reformen oder Gesetzesvorhaben bzw. internationalen Entwicklungen oder Krisen ausgegangen werden sollte. In einem zweiten Schritt wären die möglichen Inhalte mit den Interessen der TeilnehmerInnen in Einklang zu bringen. Die konkrete Ausformulierung von Fragestellungen für Recherchen hätte dann jeweils auf Eigenheiten des Mediums Internet Rücksicht zu nehmen. Zuletzt wären noch Bereiche einzubeziehen, die eine methodische Notwendigkeit darstellen, bei einer interessen geleiteten Themenwahl aber kaum gewählt werden (z.B. statistische Recherchen).

Die Technik selbst – also die Bedienung von Anwendungsprogrammen am PC bzw. die jeweiligen Online-Verbindungen und ihre Fehleranfälligkeit – schafft für einen Lehrgang, der das Internet als durchgängiges Rechercheinstrument nützt, erheblich mehr an Vorgaben, als inhaltliche Fragestellungen das tun. Basis-Anwenderkenntnisse am PC können heutzutage zwar weitgehend vorausgesetzt werden, doch es zeigt sich immer wieder, dass die Bandbreite bei den TeilnehmerInnen doch erheblich ist. Gleichzeitig wäre es überzogen, eine einheitliche Basis (z.B. ECDL) von allen zu verlangen, da für die Zwecke des Internet-Lehrgangs tiefgehende Kenntnisse in Büroprogrammen nicht nötig sind, andererseits bestimmte Techniken, die für eine Internet-Recherche wichtig sind, im Rahmen

des ECDL nicht gelehrt werden. Mit anderen Worten: Ein wenig Technikschi- lung ist nützlich, vor allem so weit es einfache Bedienung von Programmen und Fehlerbeseitigung betrifft.

Medienspezifische Probleme und Vorgangsweisen

Fehlermeldungen im Bereich der Internetbrowser geben in den seltensten Fällen Aufschluss über das tatsächliche eingetretene Verbindungsproblem: Hier ist ein wenig technisches Basiswissen nützlich, um Probleme lokalisieren bzw. ein- grenzen zu können. (Speziell bei einfachen Modem-Anbindungen treten diese irreführenden Fehlermeldungen gehäuft auf – KursleiterInnen sollten diese spe- zifischen Probleme im Basiskurs ansprechen, da anzunehmen ist, dass viele TeilnehmerInnen während der Online-Phasen daheim noch mit relativ langsa- men Internetverbindungen zu kämpfen haben werden.)

Eine – manchmal unangenehme – Eigenheit von Suchmaschinen ist, dass Doku- mente neueren Datums vorrangig behandelt werden. Das führt dazu, dass man vergangenheitsbezogene Abfragen oft nur unter großen Mühen durchführen kann. Anfänger im Internet lassen sich dabei relativ rasch abschrecken und nehmen an, dass es keine entsprechenden Dokumente gibt. Um zu zeigen, wie man trotzdem zu interessanten Fundstellen kommen kann, sind Recherchen, die ei- nen Vergleich mit vergangenen Ereignissen herstellen, lohnend. Auf politische Fragen bezogen bieten sich hier etwa Vergleiche einer anstehenden mit zurück- liegenden Konzepten einer Steuerreform an, man vergleicht vergangene Pensi- onsreformen mit späteren oder man diskutiert die Notwendigkeit von Kinderbe- treuungseinrichtungen im Vergleich zu früheren Debatten.

Eine weitere Eigenheit von Suchmaschinen ist es, dass die zu suchenden Begrif- fe – in der Standardeinstellung – nicht im Titel eines Dokuments vorkommen müssen; auf der anderen Seite sind oft jene Dokumente, in denen der Suchbe- griff im Titel vorkommt, nicht bedeutsam. Welche Vorgangsweise hier ratsam ist, muss von Fall zu Fall entschieden werden: Interessant sind Begriffe, die sehr schillernd sind und bei denen eine Recherche eine Fülle unterschiedlichster Dokumente zu Tage bringt. Es kann nicht von vornherein festgelegt werden,

welche Begriffe am besten geeignet sind, da sich die bei Suchmaschinen indizierten Dokumente viel zu rasch ändern. Am besten ist es, der/die LehrgangleiterIn unternimmt kurz vor dem jeweiligen Kurs unter Bedachtnahme auf Aktualität und Komplexheit eines Themas eine Proberecherche, um die Ergiebigkeit eines Begriffes zu testen. So war etwa im Jahr 2003 „Antiamerikanismus“ ein höchst interessanter Ausdruck, der vielfältige Quellen mit ihrer jeweiligen Problematik erschloss.

Das im Fortgeschrittenenkurs auf einer eigenen Homepage zu präsentierende Thema sollte mit Bedacht gewählt werden. Es sollte nicht zu umfangreich sein, jedoch auch nicht so eng, dass es aus Mangel an auffindbaren Dokumenten durch Internetressourcen nicht mehr darstellbar ist. Hier sind unterstützende Recherchen des/der LehrgangleiterIn vonnöten. Eventuell bietet es sich an, ein gemeinsames Überthema für die Erstellung der Homepage zu wählen, von dem aus einzelne TeilnehmerInnen dann jeweils ihre Spezialthemen ableiten.

Lehr-Lern-Philosophie

Entsprechend der weiter oben definierten Notwendigkeit, für eine „Kultur des Wissens“ kooperative Formen des Wissenserwerbs und der -weitergabe zu entwickeln, ist von traditionellen Lernarrangements – Wissen wird als „Gut“ betrachtet, das von einer Person zu einer anderen weitergegeben werden kann – möglichst abzusehen. Vielmehr geht es darum, aktive Wissensentwicklung anzuregen, d.h. Wissen wird nicht einfach rezeptiv übernommen, sondern aktiv, je nach Vorwissen, Motivation und Einstellung vom Einzelnen erworben. Das impliziert, dass Wissen nicht einfach als Produkt angesehen werden kann, das vom Lehrenden an die KursteilnehmerInnen weitergereicht wird.

Lernen sollte demnach als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer, sozialer und emotionaler Prozess gestaltet werden (vgl. Mandl/Winkler, S. 335): Für das Lernen ist eine aktive Beteiligung der Lernenden notwendig, die Lernenden übernehmen selbst Steuerungs- und Kontrollprozesse; neues Wissen kann nur erworben werden, wenn es in die vorhandenen Wissensstrukturen eingebaut und verarbeitet wird; Lernen ist fast immer ein interaktives Geschehen, und Wissenserwerb erfolgt stets in einem spezifischen Kontext; darüberhinaus ha-

ben beim Lernen sowohl leistungsbezogene als auch soziale und emotionale Komponenten einen großen Einfluss.

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass die Lernenden trotz einer aktiven Rolle im Lernprozess je nach Vorwissen immer auch ein bestimmtes Maß an Instruktion benötigen. Dies betrifft insbesondere die Handhabung des PCs bzw. die Anwendung der diversen Programme: Hier hat es sich als effizienteste Methode erwiesen, einzelnen KursteilnehmerInnen jeweils individuell Hilfestellungen zu geben, da die Problemlage je nach Ausgangskennntnissen oft völlig unterschiedlich ist. Weitere direkte Unterstützung der Lehrgangleitung ist meist bei der Themenwahl (für die selbständige Online-Recherche) erforderlich.

Somit ergibt sich auch für das Problem der Sequenzierung (vgl. Apel/Kraft, S. 10) eine sachlich naheliegende Aufteilung in Anwesenheits- und Online-Phasen: In den Bereichen, in denen Instruktion notwendig ist, sollte diese persönlich gegeben werden, d.h. in grundlegenden Fragen der Anwendung von Programmen bzw. der Fehlererkennung und -beseitigung; bei der Themenwahl und der Gruppenbildung ist die direkte und persönliche Rückmeldung der Lehrgangleitung sinnvoll.

Die thematische Recherche bzw. die Auswahl, Aufbereitung und Darstellung von eigenen Inhalten kann in eigenständiger Arbeitsweise erfolgen – ein erstes Feedback ist über die Lernplattform möglich.

Eine Vielzahl der im Lehrgang zu erwähnenden Sites, Portale, Linklisten etc. bedürfen keiner näheren Erläuterungen – man muss nur von ihrer Existenz wissen, um sie verwenden zu können. Hier ist die Aufgabe der Kursleitung, im Rahmen der Anwesenheitsphasen exemplarisch wichtige Sites kurz vorzuführen und auf die Bedeutung für eventuelle Recherchen hinzuweisen. Die Verwendung dieser Sites für die selbständigen Recherchen ist dann jedem Teilnehmer/jeder Teilnehmerin anheim gestellt.

Es gibt jedoch einige Sites, die einer speziellen Einführung bedürfen. Dazu gehören beispielsweise Datenbanken mit eigener Recherchemöglichkeit wie z.B. das Rechtsinformationssystem (<http://www.ris.bka.gv.at>), bei dem ungeübte Benutzer erfahrungsgemäß keine brauchbaren Informationen bekommen.

Zur Lehrgangskarakteristik

Der Lehrgang enthält sowohl Elemente eines Online-Lehrgangs als auch von Präsenzseminaren. Er kann nicht einfach und knapp mit dem derzeit gängigen Begriff des „Blended Learning“ beschrieben werden. Bei dieser Form von Online-Seminaren dienen die Präsenzphasen vornehmlich dem Kennenlernen, bestimmten kommunikations- und organisationstechnischen Fragen, der Arbeitsplanung und -aufteilung sowie dem Erfahrungsaustausch.

Da das Internet und insbesondere Recherchen im WWW ja selbst Thema dieses Lehrgangs sind, ist es dagegen notwendig, dass in den Präsenzphasen in verstärktem Ausmaß die Vermittlung fachlicher Kenntnisse, speziell auch der Umgang mit Anwendungssoftware und deren Probleme, am Programm steht und nicht nur die bei den meisten eLearning-Konzepten üblichen „Kennenlern- und Sozialphasen“. Die individuelle Betreuung bei Bedienungsfehlern bzw. Problemen mit dem Zurechtfinden in Programmen hat sich als die effektivste Methode erwiesen, um die LehrgangsteilnehmerInnen einigermaßen auf einen – technisch gesprochen – gleichen Stand zu bringen. Eine Tutorbetreuung via E-mail bzw. Telefon krankt an der fehlenden Anschaulichkeit bzw. der schlechten Darstellbarkeit von EDV-technischen Problemen. Fehlt hier die vertrauensvolle Atmosphäre eines gemeinsamen Kursraums, bleiben so manche Fragen ungestellt. Die Alternative dazu: eine durch Tests herzustellende Homogenisierung der TeilnehmerInnen in PC-technischer Hinsicht würde wahrscheinlich die tatsächlichen Teilnahmen so stark reduzieren, dass kaum noch Kurse durchgeführt werden könnten.

Nicht nur in Hinblick auf die PC-Kenntnisse muss damit gerechnet werden, dass es eine ganz heterogene Teilnehmerstruktur gibt, auch in fachlich-thematischer Hinsicht kann keineswegs mit einem einheitlichen Wissensstand errechnet werden. Dies zeigte sich in vergangenen Kursen vor allem bei Diskussionen zu einzelnen Themen, ob das jetzt Fragen der Steuergesetzgebung waren oder Diskussionen zu Krieg und Frieden. Die Kursleitung kann in Präsenzkursen auf unterschiedliches Vorwissen mit jeweils adäquaten Methoden reagieren; in Kursen mit Online-Elementen bedeutet dies, dass Diskussionen, die in Internet-Foren (vgl. Bremer/Fechter) geführt werden sollen, bereits in der vorangehenden Präsenzphase vorbereitet werden müssen. Passiert dies nicht, kann der unterschied-

liche Wissensstand der TeilnehmerInnen dazu führen, dass in einem Forum von einzelnen sehr viel, von anderen gar nichts geschrieben wird. Für die Kursleitung ist zu diesem Zeitpunkt jede Interventionsmöglichkeit vorbei, da allgemeine Appelle an die Teilnehmenden, doch bitte auch etwas beizutragen, erfahrungsgemäß nichts mehr nützen.

Die Präsenzphasen dienen im Lehrgang „Internet + politische Bildung“ konkret dazu:

- Kennenlernen der Teilnehmenden
- Erwartungserhebung (v.a. für Themenplanung)
- Grundlagenschulung in Hinblick auf Erkennbarkeit und Beseitigung von Fehlern, die sich durch die zugrundeliegende Technik ergeben
- Einführung in die Lernplattform
- Themenentwicklung für die eigenständigen Recherchen
- (inhaltliche) Vorbereitung von Diskussionen im Web-Forum
- Erfahrungsaustausch über die Online-Phasen
- Besprechung der webbasierten Tests
- Vorstellung von Tools für die Arbeit mit dem Internet
- Einführung ins Webpublishing
- Präsentation der Recherche-Ergebnisse

Basiskurs

„Der Basiskurs dient dazu, die TeilnehmerInnen zu befähigen, die grundlegenden Fertigkeiten im Umgang mit diesem Medium zu erwerben, um selbständige Recherchen zu ausgewählten Themen im Internet durchzuführen, die Ergebnisse dieser Recherchen mit geeigneten Hilfsmitteln zu sammeln, zu sichten und zusammenzuführen.“ (Zitat aus der Projektbeschreibung)

Die Inhalte des Basiskurses im Detail:

- Suchmaschinen – Portale – Webverzeichnisse
- Zeitungen/Zeitschriften und ihre Archive
- Literaturrecherchen
- Diskussionsforen
- Grundlagen der Online-Kommunikation

Viele Benutzer und Anwenderinnen gehen davon aus, dass man mit Google ohnedies „alles“ findet (vgl. dagegen Machill u.a. 2003), eine weitergehende Einschulung zur Internet-Recherche daher nicht notwendig ist. Nun gibt es eine Reihe von Fällen, in denen weder die bekannteste noch eine andere Suchmaschine weiterhilft:

- Ohne den richtigen Ausgangspunkt ist es eine kaum lösbare Aufgabe herauszufinden, welche Partei etwa den Bürgermeister in einer bestimmten Gemeinde stellt; die eigene Homepage eines Ortes hilft meist nicht weiter, und mit einer Suchmaschine lässt sich keine vernünftige Fragestellung formulieren.
- Statistische Daten sind praktisch nie über Suchmaschinen abfragbar: Die Zahlen zu den entsprechenden Tabellen sind meist in Form von Datenbanken abgelegt und daher schon rein technisch einer Suchmaschine nicht zugänglich.
- Komplexe Fragestellungen, die sich nicht als einfache Zeichenfolge in einem Text abbilden lassen, können möglicherweise über (wissenschaftliche) Portale, nicht jedoch durch Suchmaschinenabfragen beantwortet werden.
- Ebenfalls scheitert man mit Suchmaschinen bei einfachen Daten wie z.B. Telefonnummern, Adressen von Ärzten, Rechtsanwälten etc., Fahrplanauskünften, Lexikoneinträgen oder Wörterbüchern für andere Sprachen.

Ein Journalist beklagte sich – wohl nur halbernst – über das Unvermögen der Suchmaschinen auf folgende Weise:

„Jüngst aber wollte ich mehr finden im Netz, als den simplen Link auf irgendwelche Internetseiten. Ich wollte wissen, wie ich am besten zu einem

Interview anreise. Und stellte dabei fest, dass das, was mir da vom führenden Suchroboter im Cyberspace angeboten wird, von wirklicher Perfektion noch weit entfernt ist.

Böser Fehler! Denn so schnell Googles Rechnerfarmen einzelne Informationen noch in den abgelegensten Winkeln im Web entdecken, so erbärmlich versagt der Suchdienst, wenn es um die Analyse strukturierter und verknüpfter Informationen geht. Die Anfrage nach Abfahrts- beziehungsweise Abflugs- und Ankunftszeiten brachte keinerlei brauchbare Ergebnisse“ – soweit WirtschaftsWoche-Redakteur Thomas Kuhn (<http://www.wiwo.de> - 30. 9. 2003) Nun, ein wenig Wissen über die Funktionsweise von Suchmaschinen täte hier wohl Not.

Klaus Patzwald, Betreiber eines Portals, das Expertenwissen über Technologien von Suchdiensten bietet, dazu: „Es überrascht mich immer wieder, wenn ich Journalisten, deren Arbeit zu einem nicht zu unterschätzenden Teil aus der Recherche besteht, den Unterschied zwischen einer Suchmaschine und einem Webverzeichnis erklären muss. Das ist kein Angriff auf Journalisten, zeigt aber, dass selbst bei Recherche-Fachleuten erheblicher Informationsbedarf besteht.

Laien glauben, im Internet würde man alles finden. Zudem sind Laien oft der Meinung, sie würden bei der Suche mit einer Suchmaschine direkt, sozusagen in Echtzeit auf das Internet zugreifen. Dass sie in einem Index suchen, der mehrere Tage bis Wochen, mitunter sogar Monate, alt ist, bleibt ihnen oftmals verborgen.“ (Patzwald 2003)

Bestimmte Basiskenntnisse über die Funktionsweise von Suchmaschinen bzw. den Aufbau von Katalogen oder Webverzeichnissen sind nützlich, um bei einer Suche im Internet zielgerichtet vorzugehen und v.a. um bei Suchergebnissen, die eindeutig ungenügend oder sogar falsch sind, alternative Wege einschlagen zu können.

Dies trifft in gleicher Weise auf die im Web zugänglichen Archive von Zeitungen oder Zeitschriften zu, auch hier gibt es eine Reihe von Fallstricken, die man beachten sollte, wenn man ältere Zeitungsartikel auffinden will.

Bibliotheksdatenbanken und ihre Abfragemasken sind oftmals in recht frühen Zeiten des PC-Umgangs entstanden, ihre Bedienweise ist daher manchmal ein wenig eigenwillig und damit schulungsbedürftig.

Ein ganz eigenes Kapitel stellen Diskussionsforen im Internet dar. Hier ist nicht der Platz, um über die Funktionsweise und Sinnhaftigkeit von synchronen oder asynchronen Diskussionsforen zu referieren – aber die Tatsache, dass in immer mehr eLearning-Kursen vorausgesetzt wird, dass man sich in Diskussionsforen zurechtfindet und dort posten kann, führt zu der Notwendigkeit, in einem Basis-kurs wenigstens die Möglichkeit zum Ausprobieren dieser Kommunikationsform zu eröffnen.

Dieser Teil des Basiskurses steht unter dem Titel „Grundlagen der Online-Kommunikation“, in dem auch ein wenig über die Funktionsweise und die einzelnen Dienste des Internets zur Sprache kommt, Mailinglisten und Newsletter auch für die eigene Verwendung als „Virtual activist“ besprochen werden oder erstmals mit Wikis und Weblogs (s. Aufbaukurs) gearbeitet wird. Dazu kommen Exkurse über die Gefährlichkeit von Viren sowie der Warnungen davor (sog. Hoaxes).

1. Recherche-Phase

Die selbständig durchzuführenden Recherchen in der Zeit zwischen Basis- und Aufbaukurs dienen dazu, Sicherheit im Umgang mit Suchmaschinen, Webverzeichnis, Datenbanken und Archiven zu gewinnen.

Recherchethemen waren bzw. können sein:

- Wann war die letzte Steuerreform in Österreich und was waren ihre Auswirkungen?
- Welche Konzepte der Familienförderung haben die einzelnen Parteien (lt. Parteiprogramm bzw. aktuelle Konzepte auf der jeweiligen Homepage)
- Statistische Recherche mit mehreren Fragen, z.B.
 - Wie viele (unselbständig beschäftigte) Frauen verdienten in Österreich im Jahr 20.. weniger als EUR 9.000.- Brutto-Jahresverdienst?
 - In welchen Branchen waren im Jahr 20.. die Einkommensdifferenzen zwischen Männern und Frauen am größten?
 - Wurden 20.. in Österreich durchschnittlich mehr Arbeitskräfte aus Polen oder aus Ungarn beschäftigt?
- In welchen Ländern werden Sportschuhe (Jeans, Möbelstücke etc.) von welchen Firmen und unter welchen Arbeitsbedingungen produziert?

- Welche Länder besitzen Massenvernichtungswaffen (welche sind das und wie lässt sich das nachweisen)?

Sinnvoll erscheint, ein vorgegebenes und ein selbstgewähltes Thema zu vereinbaren, das sich in jeweils ca. 5–6 Stunden im Internet recherchieren lässt. Die Ergebnisse werden in Zusammenfassung auf der eLearning-Plattform für alle KursteilnehmerInnen zugänglich gemacht und können dort auch kommentiert werden. Unterstützung bei den Recherchen kann sowohl auf der Plattform – soweit die Frage mehrere TeilnehmerInnen betrifft – als auch per Telefon oder E-mail von der Kursleitung angefordert werden.

Zusätzlich ist ein webbasierter Test zu den Inhalten des Basiskurses zu absolvieren.

Aufbaukurs

„Beim Aufbaukurs geht es darum, die Fertigkeiten des thematischen Zugangs zu Dokumenten im Internet zu üben und zu verfestigen. Themenauswahl, Aufriss eines Themas, Auswahl an Quellen, Bewertung und Sammlung von Dokumenten, Zusammenführung und Veröffentlichung von Texten, Zusammenarbeit mit anderen TeilnehmerInnen bzw. Interessierten sind die Hauptinhalte dieses Kurses.“ (Projektbeschreibung)

Im Einzelnen geht es also um:

- Quellenbewertung,
- strukturierte Sammlung von gefundenen Dokumenten,
- elektronische Zusammenarbeit mit anderen KursteilnehmerInnen und
- erste Publikationen im WWW.

Evaluierung und Quellenbewertung

Wie schon erwähnt, hebt das Internet die klassischen Rubrizierungs- und Bewertungsraster auf, die in den ausdifferenzierten Medienkulturen der Buch- und Rundfunkwelt vorgegeben sind. So gibt es keine eingeführten, verlässlichen Standards wie in der Informationswelt der gedruckten Fachliteratur, die sich dadurch auszeichnet, dass sich bestimmte Verlage und (wissenschaftliche) Zeitschriften etabliert haben, dass Gutachter mit der Bewertung von Aufsätzen betraut werden, oder aber dass Bibliotheken und Bibliographien existieren, die die Neuererscheinungen auf dem jeweiligen Gebiet mehr oder weniger vollständig erfassen.

Ebenso fehlen im Internet weitgehend die bei einem Buch üblichen Kriterien für eine rasche Erfassung und Beurteilung: Titelblattgestaltung, Inhaltsverzeichnis(se), Impressum, Fußnoten und Register.

Es haben sich noch keine einheitlichen Standards für Informationsseiten entwickelt, so dass es wesentlich schwieriger ist, sich einen ersten Eindruck und Überblick zu verschaffen; etwas Vergleichbares wie ein Titelblatt gibt es nicht; auch eine Sitemap ist nicht immer vorhanden. Das Web unterstützt das individuelle Publizieren: es gibt keine (oder nahezu keine) Sekundärkriterien für die Qualität wie Verlag, Redaktionsgremium, peer-review etc. Die Unübersichtlichkeit des Informationsraums wird im Web noch dadurch erhöht, dass es keine Einrichtungen gibt, die umfassend und laufend über neue im Web publizierte Seiten informieren. Und es gibt für ein Fachgebiet nichts, das auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Bücher mit einer Bibliographie und der Funktion einer wissenschaftlichen Bibliothek vergleichbar wäre.

So bleibt – wenn ich mich außerhalb des Terrains von zuverlässigen Portalen bewege – meist nur die individuelle Beurteilung der gefundenen Site. Oft bringt dann der Blick in die Eingabezeile des Browsers nur eine unverständliche URL zutage (z.B. <http://www.vib-bw.de/tp5/kat/polwi.htm> – das ist ein durchaus seriöser politikwissenschaftlicher Webkatalog, aber aufgrund der Adresse ist das nicht zu sagen).

Kriterien für die Beurteilung einer Website

- Thema – wie heikel ist es, einer Falschinformation aufzusitzen? Geht es beispielsweise um Gesundheitsinformationen, so kann es sogar lebensgefährlich sein, hier fehlinformiert zu werden; geht es dagegen „bloß“ um politische Nachrichten, so gibt es in den meisten Fällen die Möglichkeit, auch andere Quellen (ev. außerhalb des Netzes) zu konsultieren.
- Zielsetzung – was ist die Zielsetzung dieser Site und wie wahrscheinlich ist es, dass hier falsch informiert wird?
- Inhalt – ist der Inhalt konzise, gibt es Brüche, wird ein Autor/eine Autorin genannt, erscheint er/sie kompetent?
- Betreiber – das meist wichtigste Kriterium im Netz ist die institutionelle Zuverlässigkeit des Betreibers einer Site;
- Ästhetik – die technische Qualität der Site (Layout, Struktur) spielt entgegen dem ersten Anschein kaum eine Rolle.

Sammlung von Dokumenten

Zu einer thematischen Recherche mit anschließender zusammenschauender Darstellung gehört eine systematische Ablage von Fundstücken im Netz. Diese sollte von Beginn an strikt durchgeführt werden, will man verhindern, dass so manche Abfrage ein zweites Mal gemacht werden muss. Dazu gehört die Speicherung der Adresse im WWW (URL) und, wenn man den Text später zitieren will, auch das Abfragedatum (vgl. zum Beispiel die Zitiervorschriften und Technik des wissenschaftlichen Arbeitens: <http://www.uni-duesseldorf.de/WWW/ulb/zit.html>).

Dieser Teil des Kurses ist auch der Ort, ein paar Techniken und Hilfsmittel zur besseren Speicherung von Texten und Bildern zu zeigen und ausprobieren zu lassen.

Zusammenarbeit mit anderen TeilnehmerInnen

Als wichtigstes Tool für die Zusammenarbeit im Netz, das ermöglicht, Texte, Bilder, Grafiken, aber auch Audio- oder Videofiles (so weit das notwendig ist) zu sammeln und anderen zur Verfügung zu stellen, hat sich die Technik des Weblogs (vgl. Hammerschmitt 2002) herausgestellt. Diese – oft noch immer fälschlich – als elektronische Tagebücher bezeichnete, auf Open Source basierende Software ist relativ einfach zu bedienen und kann für die gemeinsame Arbeit an Webprojekten weit besser eingesetzt werden als die meist recht komplexen eLearning-Portale.

So heißt es beispielsweise in einem Text zu „Next Generation Webpublishing“ (Burg 2003): „Was ist die Charakteristik eines Weblogs? Technologisch gesehen steht ein sehr effizientes und damit einfaches Content-Management-System dahinter, das die Kontrolle über den Publishing-Prozess in die Hände der NutzerInnen legt. Publizistisch betrachtet handelt es sich um ein neues dynamisches Format, welches besonders die Vernetzungspotenziale des Internet nutzt. Der weltweite Austausch von Inhalten wird damit auf einfache und damit effiziente Weise möglich. Weblogs sind Ausdruck einer Aneignung des Internet, welches eine neue Art von dezentraler Kommunikation und damit auch von Kommunikationsprodukten unterstützt.“ Und weiter: „Weblogs sind darüberhinaus probate Instrumente, die innerhalb einer Firma – als Intranet – Kommunikations- und Informationsprozesse wie Berichtswesen, Projekt- und Wissensmanagement auf ebenso einfache wie effiziente Weise unterstützen.“

Publikation

An sich können die gesammelten Inhalte mittels eines Weblogs sehr rasch auch publiziert werden. Da es sich hier allerdings um eine Art von Content-Management-System handelt, ist es schwierig, kurzfristig von einem Standard-Layout abzugehen. Für individuell gestaltete Seiten im Web hat sich daher das weitverbreitete Microsoft-Programm Frontpage als praktikabel herauskristallisiert: Es ist im Office-Programm-Paket integriert, relativ einfach zu erlernen und ermöglicht es TeilnehmerInnen, schon nach kurzer Einschulungszeit einigermaßen an-

sprechende Sites („quick & dirty“) zu gestalten. Die Motivation der KursteilnehmerInnen zur Erlernung dieses Programms – praktisch durchwegs Anfänger im Webpublishing – war enorm, als sie erkannten, wie rasch sich die Inhalte zu durchaus ansehnlichen Seiten fügten.

Da das Ziel dieses Lehrgangs nicht „schön“ gemachte Seiten im Internet sind, sondern gut recherchierte Inhalte darzustellen, sollten die im Rahmen des Aufbaukurses höchstens zur Verfügung stehenden 8 UE ausreichend sein, um die Grundlagen des Webpublishing durchzunehmen. Wichtiger als daran zu feilen, wie ich z.B. eine Grafik passgenau in einen Text montieren kann, ist es in diesem Rahmen, ein Thema für die abschließende Recherche im Fortgeschrittenkurs zu finden. Für Themenwahl und eine eventuelle Proberecherche – ob etwas und wieviel zu einem Thema überhaupt zu finden ist – sollte genügend Zeit bleiben, die im Bedarfsfall von der Übungszeit am Publizieren abgezweigt werden muss.

2. Recherche-Phase

Gemeinsam in einer Gruppe mit anderen TeilnehmerInnen wird ein thematisch orientiertes Projekt gestartet, das selbständig recherchiert und dargestellt werden soll.

In dieser Phase geht es darum, die im Aufbaukurs gelernten Kenntnisse anzuwenden, also Dokumente mit geeigneten Hilfsmitteln zu sammeln, eine Quellenbewertung vorzunehmen, diese gemeinsam mit anderen TeilnehmerInnen zu überprüfen und schließlich ein kleines Web selbst zu erstellen. Unterstützung bei den Recherchen kann wiederum sowohl auf der Plattform – soweit die Frage mehrere TeilnehmerInnen betrifft – als auch per Telefon oder E-mail von der Kursleitung angefordert werden.

Zusätzlich ist ein webbasierter Test zu den Inhalten des Aufbaukurses zu absolvieren.

Fortgeschrittenenkurs

Schon in der Online-Phase vor dem Kurs wird das im Aufbaukurs gewählte Thema recherchiert und dargestellt, so dass im Fortgeschrittenenkurs im wesentlichen nur noch die Präsentation der Ergebnisse vorgenommen wird.

Neben einer inhaltlichen Besprechung der Websites ist es zu diesem Zeitpunkt auch angebracht, Inputs zu formalen bzw. juristischen Problemen zu machen:

- Usability
- Accessibility
- Urheberrecht

Natürlich ist hier nicht der Platz, um ausführlich Probleme der Usability von Homepages zu besprechen (vgl. Nielsen/Tahir 2002), aber für eine kurze Einführung zu den wichtigsten Gestaltungselementen und Bedienungsproblemen sollte Zeit sein. Wichtiger ist allerdings die sog. Accessibility, d.h. das Zugänglichmachen von Webseiten für alle, also auch für behinderte Menschen (vgl. Birkelbach/Lemcke und Krusch/Wollmersdorfer) – das betrifft nicht nur Nutzer mit körperlicher oder geistiger Behinderung, sondern auch sehbehinderte und blinde NutzerInnen.

Eine knappe Einführung ins Urheberrecht erscheint unumgänglich. Das WWW verdankt sein gigantisches Wachstum der raschen Übernahme von elektronisch bereits erfassten Informationen; hier finden sich neben Texten auch Bilder, Filme, Musikstücke usw. Viele dieser Materialien unterliegen einem urheberrechtlichen Schutz. Oftmals wurde der Rechtsinhaber von der weltweiten Veröffentlichung seiner Texte im WWW nicht einmal informiert.

Besonders häufig werden Bilder oder Grafiken einfach „übernommen“ – soweit diese Materialien am eigenen PC verbleiben, ist das kein Problem. Doch mit der Publikation auf einer Homepage werden diese Bilder etc. veröffentlicht, und spätestens zu diesem Zeitpunkt sollte man sich im Klaren sein, ob die verwendeten Texte, Bilder, Grafiken einem urheberrechtlichen Schutz unterliegen oder nicht. Nützliche Informationen dazu gibt es unter: <http://rechtsprobleme.at/> – etwa auch zur Frage, welches „freie Werke“ im Internet sind (Gesetze, Verordnungen etc.).

Exkurs: Beispielrecherche

Wieviele zivile Tote gab es im Golfkrieg 1991 (Operation Desert Storm)?

Diese Frage wurde in einem Aufbaukurs des Lehrgangs, der im Frühjahr 2003 stattfand, tatsächlich zum Ausgangspunkt einer gemeinsamen Recherche gemacht. Hier wird ausführlich eine mögliche Vorgangsweise bei der Bewertung von Fundstellen im Netz dokumentiert.

Anlässlich der Kriegsvorbereitungen der USA gegen den Irak Anfang 2003 wurde in Zeitungskommentaren wiederum die Frage der zivilen Opfer des ersten Golfkriegs aufgeworfen. Hier gibt es sehr divergierende Zahlen: Konnte man in manchen Publikationen lesen, dass im Golfkrieg 1991 vor allem Soldaten beim Vormarsch der alliierten Armee getötet wurden, Zivilisten aber weitestgehend verschont wurden, so schrieb dagegen Hans Rauscher in einem Kommentar im „Standard“ (14. 3. 2003): „Wieder sollen mit einem gewaltigen Schlag Infrastruktur einrichtungen zerstört werden: Beim letzten Golfkrieg aber hatte das zu Zehntausenden indirekten Opfern geführt, u.a., weil es kein sauberes Wasser gab.“

Probleme bei der Recherche ergeben sich daraus, dass erst die große Menge an Dokumenten zum Krieg gegen den Irak im Frühjahr 2003 „durchdrungen“ werden muss, um zum Golfkrieg von 1991 vorzustoßen (der auch nicht mit dem als „Erster Golfkrieg“ bezeichneten Iran-Irak-Krieg von 1980-1988 verwechselt werden darf). Am ehesten findet man entsprechende Dokumente unter dem Codenamen „Operation Desert Storm“.

Da es in diesem Fall – durch die Fragestellung nahegelegt – nicht darum geht, wie Dokumente gefunden werden, sondern wie man aufgefundene Quellen bewerten kann, sei hier gleich auf ein konkretes Fundstück eingegangen: Als Beispiel für divergierende Auffassungen bezüglich der sog. Kollateralschäden, d.h. der getöteten Zivilisten, kann die Zeitschrift „Bulletin of the Atomic Scientists“ vom September 1991 (Vol. 47, No. 7) hergenommen werden, in der zwei unterschiedliche Ansichten vertreten werden. Nicholas G. Fotion beschreibt darin den Golf Krieg als „Cleanly fought“ (<http://www.bullatomsci.org/issues/1991/s91/s91fotion.html>), dagegen meint George Lopez „The Gulf War: Not so clean“ (<http://www.bullatomsci.org/issues/1991/s91/s91lopez.html>).

Anhand dieses Beispiels lässt sich die Problematik von Dokumenten, die im Internet mit Hilfe einer Suchabfrage gefunden wurden, paradigmatisch durchspielen. Ausgangspunkt ist eine Seite „Military Analysis Network“ (http://www.fas.org/man/dod-101/ops/desert_storm.htm), also eine Unterseite der „Federation of American Scientists“ (FAS), die eine Zusammenschau zur „Operation Desert Storm“ bietet. Diese Seite wird bei einer Suchabfrage nach „Operation Desert Storm“ gleich an einer der ersten Stellen als Ergebnis präsentiert. Praktischerweise bietet diese Seite auch eine Linksammlung zur Thema an, und hier werden die beiden offenbar konträr argumentierenden Artikel aus dem „Bulletin of the Atomic Scientists“ nebeneinander angeführt. Wie ist diese Zeitschrift einzuschätzen und was kann man über die Autoren sagen?

1. Die Zeitschrift „Bulletin of the Atomic Scientists“ ist in Europa wohl weitgehend unbekannt; in einem „About Us“ (<http://www.thebulletin.org/nuclear/efns.html>) heißt es: „The Educational Foundation for Nuclear Science (EFNS) ... publishes the Bulletin of the Atomic Scientists ... The mission of the EFNS is to educate citizens about global security issues, especially the continuing dangers posed by nuclear and other weapons of mass destruction, and about the appropriate roles of nuclear technology.“ Nun, damit ist zumindest klar, dass es sich hier um eine eher seriöse Publikation handelt, die vor den Gefahren der atomaren Bewaffnung warnen will. Auch das weitere „Mission Statement“ lässt keine Rückschlüsse auf einen bestimmten Standpunkt betreffend aktuelle Konflikte zu. Damit ist nicht klar, ob es hier eine Nähe zur (damaligen) Antikriegsbewegung gibt, was erst eine Aussage über eine mögliche Tendenz in dem einen oder anderen Beitrag ermöglichen würde. Mit anderen Worten: Auf dieser Ebene der Zeitschrift lässt sich noch keine Aussage zur Ausgangsfrage treffen.

2. Die Ebene der Beiträge: Sieht man das Inhaltsverzeichnis der Ausgabe von September 1991 (<http://www.thebulletin.org/issues/1991/s91/s91toc.html>) durch, so sticht sofort der Artikel „Iraq's nuclear hide-and-seek“ ins Auge, zu dem es gleich in der Einleitung heißt, dass ein Abtrünniger aus dem Irak und die UN-Abrüstungskommission ein „aggressives irakisches Atomwaffenprogramm“ entdeckt haben. Hier ist man geneigt zu glauben, dass man es mit Befürwortern der „Operation Desert Storm“ zu tun hat.

Liest man sich die längeren Artikel durch, kommen einem wiederum Zweifel an einer eindeutigen Positionierung der Zeitschrift. Das heißt, es bleibt

nur die Ebene der einzelnen Artikel selbst: Nicholas G. Fotion, der Autor des Beitrags „The Gulf War:

Cleanly fought“ ist – wie am Ende des Beitrags vermerkt wird – Philosophie-Professor an der Emory Universität und „Visiting Fulbright scholar“ an der Yonsei Universität in Seoul, darüberhinaus Autor des Buches „Military Ethics: Looking Toward the Future“. Der Beitrag selbst ist eine ausführliche Analyse, in deren Mittelpunkt die Frage steht, ob die von den Alliierten angewendeten militärischen Mittel dem Zweck angemessen waren oder nicht. Der Autor ist der Meinung, dass mit ganz wenigen Ausnahmen die Verhältnismäßigkeit der Mittel eingehalten wurde, trifft jedoch keine konkreten Aussagen über die Anzahl der zu Tode gekommenen Zivilpersonen.

Dagegen zitiert George Lopez – „Professor of government and international studies and faculty fellow at the Joan B. Kroc Institute for International Peace Studies of the University of Notre Dame in Indiana“ – einen Report, der im Auftrag von Greenpeace die Auswirkungen des Kriegs auf die Umwelt untersuchte und dabei auch zivile Tote erfasste. Der Autor räumt zwar ein, dass es keine präzise Erfassung von Opferzahlen gebe, die sorgfältigsten Schätzungen jedoch 5000–15.000 irakische Zivilisten umfassen, die während des Krieges getötet wurden. Dazu kommen noch 4000–6000 Zivilisten, die nach Beendigung der Kampfhandlungen aufgrund von Verwundungen, Mangel an medizinischer Versorgung oder an schlechter Ernährung gestorben seien.

Wie weit sind nun solche Zahlenangaben glaubwürdig? Hier wird ja bloß eine Greenpeace-Studie zu Umweltschäden zitiert, eine direkte Untersuchung scheint dem Autor nicht zur Verfügung zu stehen (sonst hätte er sie wohl in seinen langen, Argumente sorgfältig abwägenden Aufsatz einbezogen).

Eine weitere Quelle, die verlässlichere Zahlen bieten kann, wäre also notwendig. In diesem Fall steht sie auch zur Verfügung: Eine ausführliche Untersuchung der renommierten „Human Rights Watch-Organisation“: NEEDLESS DEATHS IN THE GULF WAR. Civilian Casualties During the Air Campaign and Violations of the Laws of War, New York: Human Rights Watch, 1991, die auch im WWW zugänglich ist. Hier heißt es: „... we are reasonably confident that the total number of civilians killed directly by allied attacks did not exceed several thousand, with an upper limit of perhaps between 2,500 and 3,000 Iraqi dead. These num-

bers, we note, do not include the substantially larger number of deaths that can be attributed to malnutrition, disease and lack of medical care caused by a combination of the U.N.-mandated embargo and the allies' destruction of Iraq's electrical system, with its severe secondary effects" (<http://www.hrw.org/reports/1991/gulfwar/INTRO.htm>)

Sind diese Zahlenangaben nun glaubwürdig? Human Rights Watch ist laut Eigendarstellung „eine unabhängige Nichtregierungsorganisation, die ausschließlich von Spenden einzelner Personen und privater Stiftungen unterstützt wird.“ Sie lehnt „jegliche direkte oder indirekte finanzielle Förderung durch Regierungen ab“. Die Fülle von Artikeln, Studien und Reports, die über die Website www.hrw.org in mehreren Sprachen zugänglich sind, belegt nachdrücklich, dass Human Rights Watch keine Seite in ihrer Kritik verschont, und das gilt auch für die USA selbst: „Wir fordern die Regierung der USA regelmäßig dazu auf, die Achtung der Menschenrechte ins Zentrum ihrer Außenpolitik zu rücken; gleichzeitig berichten wir über Menschenrechtsverstöße in den USA selbst, wie z.B. Haftbedingungen, Missbrauch von Polizeigewalt, die Inhaftierung von Immigranten, die Todesstrafe und besonders die Hinrichtung von Jugendstraftätern und geistig Behinderten.“ Es gibt also keinen Grund anzunehmen, dass HRW mit der Studie zu den zivilen Toten des Golfkriegs in irgendeiner Weise die Politik der US-Regierung unterstützen wollte. Wenn man sich nun die gesamte Studie ansieht und vor Augen hält, wie sorgfältig diese ausgearbeitet ist, dann kann man davon ausgehen, dass die hier angegebenen Zahlen, die um einiges unter jenen von George Lopez liegen, die verlässlicheren Angaben sein dürften.

Aktueller Nachtrag: In einer Zeitungsmeldung über eine US-Studie zur Zahl der während der Invasion im Frühjahr 2003 getöteten Iraker heißt es abschließend: „Das US-Verteidigungsministerium lehnt die Veröffentlichung von Opferzahlen der Gegenseite wie schon im Irakkrieg von 1991 ab.“ (Quelle: AFP)

Literatur- und Quellennachweise

Apel, Heino/Susanne Kraft: Online lehren in der Weiterbildung, in: Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung, hg. v. Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld 2003, S. 7-14.

Baumgartner, Peter: Studieren und Forschen mit dem Internet: Wissensmanagement in der Informationsgesellschaft. In: Hug, Theo (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd 1. Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Baltmannsweiler (Schneider-Verl. Hohengehren) 2001, S. 311ff.

Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat: „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“, Nr. Vordokument: 5680/01 EDUC 18 (14. 2. 2001)

Birkelbach, Jörg/Markus Lemcke: Chancengleichheit. Behinderte in der digitalen Welt, in: c't 4/2003, S. 88 ff.

Bremer, Claudia/Mathias Fechter (Hg.): Die Virtuelle Konferenz – neue Möglichkeiten für die politische Kommunikation. Grundlagen, Techniken, Praxisbeispiele, Essen (Klartext Verlag) 1999.

Burg, Thomas N.: Weblogs – Next Generation Webpublishing, <http://randgaenge.net/stories/2003/09/21/weblogsNextGenerationWebpublishing.html>

EU-Arbeitsprogramm: Rat der Europäischen Union, Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, 6365/02, EDUC 27 v. 20. Februar 2002.

Guggenberger, Bernd: Das digitale Nirwana, Hamburg (Rotbuch Verlag) 1997.

Hammerschmitt, Marcus: Jeder ist Chefredakteur. Weblogs sind in, <http://www.heise.de/tp/deutsch/inhalt/on/12825/1.html> (6. 7. 2002)

Hedtke, Reinhold: Entzauberung des Mythos Internet. Ein Beitrag sozialwissenschaftlicher Medien- und Informationskompetenz, in: Computer und Unterricht 46/2002, S. 45-47.

Hillebrand, Annette/Lange, Bernd-Peter: Medienkompetenz als gesellschaftliche Aufgabe der Zukunft. Die neuen Herausforderungen der Informationsgesellschaft. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 1996, S. 24-41.

Hintergrundbericht zum Österreichischen Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Im Auftrag des BM f. Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien, im Juli 2001.

Kleinsteuber, Hans J.: Abschied vom Konzept Informationsgesellschaft? In: next generation information society? Notwendigkeit einer Neuorientierung, hg. v. Dieter Klumpp/Herbert Kubicek/Alexander Roßnagel, Mössingen-Talheim 2003, S. 16-24.

Klumpp, Dieter: Informationsgesellschaft – nur eine „symbolische“ Diskussion? In: next generation information society? Notwendigkeit einer Neuorientierung, hg. v. Dieter Klumpp/Herbert Kubicek/Alexander Roßnagel, Mössingen-Talheim 2003, S. 25-42.

Krisch, Andreas/Helmut Wollmersdorfer: Problemfelder für die Benutzbarkeit von Homepages, Papier präsentiert in der Sitzung des Beirates für Internet und Neue Medien am 12.03.2002, Verein für Internet-Benutzer Österreichs (VIBE!AT), http://www.vibe.at/aktionen/200203/usability_12mar2002.html (abgerufen am 29. 12. 2003).

Kuhn, Thomas: Böser Fehler, in: WirtschaftsWoche v. 30. 9. 2003, <http://www.wiwo.de> (abgerufen am 8. 10. 2003).

Liessmann, Konrad Paul: „Die Weisheit zieht auch der Erkenntnis Grenzen“. Der Mythos von der Wissensgesellschaft, in: Weltverantwortung und Bildung. Ein Lese- und Bilderbuch zur Jubiläumsakademie 2001, Europahaus Burgenland, Almanach 2002, S. 49-61.

Machill, Marcel/Christoph Neuberger/Wolfgang Schweiger/Werner Wirth: Wegweiser im Netz. Qualität und Nutzung von Suchmaschinen. In: Marcel Machill/Carsten Welp (Hg.): Wegweiser im Netz, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 2003, S. 17-490.

Mandl, Heinz/Katrin Winkler: Lernen in der Wissensgesellschaft, in: next generation information society? Notwendigkeit einer Neuorientierung, hg. v. Dieter Klumpp/Herbert Kubicek/Alexander Roßnagel, Mössingen-Talheim 2003, S. 333-348.

Marotzki, Winfried/Dorothee M. Meister/Uwe Sander: Zum Bildungswert des Internet, Opladen (Leske + Budrich) 2000.

Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel 30.10.2000 SEK(2000) 1832.

Meckel, Miriam: „Medienkompetenz“ als Standortfaktor? (erschienen am 28. 8. 2003) http://www.gipfelthemen.de/digitalespaltung/medien_kompetenz/ex_mmeckel.shtml (abgerufen am 8. 10. 2003).

Nielsen, Jakob/Marie Tahir: Homepage Usability. 50 enttarnte Websites, München 2002.

Patzwald, Klaus: Interview durch akademie.de, <http://www.akademie.de/info/portraits/workshopleiter-und-autoren/klaus-patzwaldt/index.html> (abgerufen 4. 12. 2003).

Sandbothe, Mike: Globalität als Lebensform. Überlegungen zur Ausbildung einer internet-spezifischen Urteilskraft, in: Marotzki/Meister/Sander 2000, S. 17-31.

Schlick, K.: Nationale Bildungspolitik in einem europäischen Bildungsraum: Bildungspolitische Zielsetzungen der Europäischen Union bis 2010, Wien, 4. Dezember 2002.

Wagner, Wolf-Rüdiger: Datenschutz, Selbstschutz, Medienkompetenz: Wie viel informationstechnische Grundbildung braucht der kompetente Mediennutzer? In: Medienpädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, H.2/2001: Themenschwerpunkt: Informationstechnische Bildung und Medienerziehung <http://www.medienpaed.com/01-2/wagner1.pdf> (abgerufen 18. 10. 2001).

Wagnleitner, Reinhold: Geschichte@Internet. Bilanz eines Semesters II, <http://science.orf.at/science/wagnleitner/17681> (abgerufen 29. 12. 2003).

White Paper: 21st Century Literacy in a convergent Media World, <http://www.21stcenturyliteracy.org/white/WhitePaperdeutsch.pdf> (abgerufen 29. 12. 2003).