

PolitikON

Nutzen und Nachteil der neuen Medien in der Lehre von den Internationalen Beziehungen

Der Beitrag beschäftigt sich mit der kooperativen Nutzung neuer Medien in der IB-Lehre und den Erfahrungen, die im Rahmen des bundesweiten PolitikON-Projekts in den vergangenen zwei Jahren gemacht wurden. Internet und Multimedia schaffen nicht nur einen globalen Wissenszugriff, sondern sie versprechen zugleich auch einen Mehrwert für die Ausgestaltung individueller Lernprozesse und eine höhere Effektivität des Lehrens und Lernens, indem sie das aktive und selbstgesteuerte Studium unterstützen und die Transparenz der Bildungsangebote erhöhen. Die neuen Medien sind aber kein Selbstläufer. Die bisherige Praxis im Einsatz der entwickelten Inhalte – kommentierte Linksammlung, Arbeitsmaterialien und modularisierte Lerneinheiten – in der Präsenzlehre hat gezeigt, dass nur durch eine intelligente Integration von Online-Komponenten in den normalen Unterricht eine Qualitätsverbesserung der IB-Lehre und ein zusätzlicher Lernerfolg bei den Studierenden zu erwarten ist.

1. Einführung¹

Die deutschen Hochschulen und ihre Ausbildungsgänge befinden sich in einem tief greifenden Umbruch. Inzwischen bieten die Universitäten den Studierenden eine Palette neuer Bildungsangebote, in denen sich alternative Lehr- und Lernformen herauskristallisieren und neuartige Wege zum Wissen öffnen. Das Bild einer von Grund auf veränderten Hochschullandschaft wird auch und gerade durch die Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien entscheidend geprägt. Die neuen Medien Internet und Multimedia² schaffen nicht nur einen globalen Wissenszugriff, sondern sie versprechen zugleich auch einen Mehrwert für die Ausgestaltung individueller Lernprozesse und eine höhere Effektivität des Lehrens und Lernens. In den *Rankings* der US-Universitäten geht die Nutzung von Multimedia und IT-Ausstattung bereits heute oft mit akademischer Qualität einher (Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung 2000). Inzwischen werden in den USA und Großbritannien Millionen US-Dollar in die unterschiedlichen Spielarten virtueller Universitäten und in die Bereitstellung multi- und telemedialer Lernangebote investiert

-
- 1 Für hilfreiche Anmerkungen und Kritik danke ich dem Herausgeber- und Redaktionsteam dieser Zeitschrift sowie dem Trierer PolitikON-Team, insbesondere René Fritsch und Simon Stumpf.
 - 2 Der Begriff Multimedia bezieht sich auf technische Systeme, die in der Lage sind, verschiedene Datentypen wie Texte, Graphiken, Ton und bewegte Bilder zu verarbeiten und für den interaktiven Abruf bereitzuhalten. Vgl. ausführlich Kerres (2000: 13-19).

(Bentlage et al. 2001). Auch wenn die anfängliche Euphorie, die den Einsatz der neuen Medien in den Hochschulen begleitete, mittlerweile einer gewissen Ernüchterung gewichen ist, werden sich vor allem qualitativ hochwertige Bildungsangebote – so zumindest die Prognosen – langfristig durchsetzen und an Bedeutung gewinnen (Benedix et al. 2000: 29).

In Deutschland ist der umfassende Einsatz von Computern und Internet in der Hochschullehre nach wie vor die Sache einer Avantgarde (Middendorff 2002: 51-66; vgl. auch BLK 2000 und HRK 2003). Daran hat auch die Tatsache nichts geändert, dass deutsche Universitäten inzwischen verstärkt »online gehen« und die Bundesländer das Gesamtspektrum der bisherigen Universität unter einem »virtuellen Dach« vereinen.³ Eine repräsentative Befragung von 353 Dekanaten an deutschen Hochschulen aus dem Jahre 2001 ergab, dass »eine formale Verankerung der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information im Studium noch nicht nachhaltig stattgefunden hat« (Klatt et al. 2001: 8). Insgesamt zeigt die Debatte um Internet und neue Medien, »dass wir auch hinsichtlich der digitalen Medienrevolution als »verspätete Nation« gelten dürfen« (Sandbothe 2002: 2). So beschränkten sich die Förderinitiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in den Neunzigerjahren weitgehend auf die Verbesserung der technischen Infrastruktur für computergestütztes Lehren und Lernen an den Hochschulen. Erst unter der rot-grünen Bundesregierung hat das BMBF ein umfangreiches Förderprogramm »neue Medien in der Bildung« initiiert, um das Internet und Multimedia fest im Bildungsalltag deutscher Hochschulen zu verankern. Rund 200 Millionen Euro sind in mehr als 100 Verbundprojekte mit über 500 Einzelpartnern aus den unterschiedlichsten Fachrichtungen für die Jahre 2001 bis 2004 geflossen.⁴ Im Rahmen der Projekte sollen multimedial aufbereitete Bildungsprodukte einschließlich innovativer Lehr- und Lernformen entwickelt, erprobt und in den normalen Lehrbetrieb an Fachhochschulen und Universitäten implementiert werden. Mittelfristig will die Bundesregierung sogar eine weltweite Spitzenposition bei der Nutzung von Bildungssoftware für Deutschland bis zum Jahr 2005 erreichen.⁵

Mit der groß angelegten Plattform PolitikON hat sich auch die deutsche Politikwissenschaft an dem Förderprogramm des BMBF beteiligt. Kernziel von PolitikON ist es, ein maßgeschneidertes multimediales Lehr- und Lernangebot in Ergänzung zur Präsenzlehre zu entwickeln und die politikwissenschaftliche Forschergemeinschaft in Deutschland in einem zentralen Internet-Portal zu vereinen. Durch die kooperative Nutzung der neuen Medien sollen eine Qualitätsverbesserung der Lehre

3 Zu nennen wären an dieser Stelle die »Virtuelle Hochschule Baden-Württemberg«, die »Virtuelle Hochschule Bayern«, das »E-Learning Consortium Hamburg«, das »E-Learning Academic Network Niedersachsen«, der »Universitätsverbund MultiMedia NRW«, der »Virtuelle Campus Rheinland-Pfalz«, die »Virtuelle Saar-Universität«, das »Bildungsportal Sachsen« oder das »Bildungsportal Thüringen«.

4 Vgl. <http://www.medien-bildung.net>; 10.08.2003. Im Jahre 2002 wurde darüber hinaus ein Programm zur Förderung von »Notebook Universities« im Umfang von 25 Millionen Euro aufgelegt.

5 Vgl. <http://www.gmd.de/NMB/PT-NMB.html>; 10.08.2003.

erreicht und insbesondere Formen selbstgesteuerten Lernens unterstützt werden. PolitikON ist unter der Leitung von Wolfgang Leidhold (Universität Köln) entstanden und wird in Zusammenarbeit mit der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) durchgeführt.⁶ Als einer von fünf Konsortialpartnern hat der Lehrstuhl für Internationale Beziehungen und Außenpolitik an der Universität Trier unter der Leitung von Hanns W. Maull neben der inhaltlichen Bearbeitung des Themenfeldes »Vergleichende Außenpolitik« die inhaltliche Konzeption und organisatorische Koordination für den Teilbereich Internationale Beziehungen (IB) von PolitikON übernommen.⁷ Seit Projektbeginn im Frühjahr 2001 konnte eine Reihe von Lehrstühlen, Forschungsinstituten und WissenschaftlerInnen als Projekt- und Partnerschaftspartner gewonnen werden, so dass inzwischen ein dichtes kooperatives Netzwerk entstanden ist.

Ziel dieses Beitrags ist es, einen Einblick in das Projekt PolitikON zu geben und erste Erfahrungen und Ergebnisse aus dem IB-Teilbereich zur Diskussion zu stellen. Ausgehend von einer Klärung des Begriffs der »neuen Medien« wird im zweiten Abschnitt zunächst auf die zentralen inhaltlichen Produkte und ihre potenziellen Nutzer eingegangen, um dann die dahinter stehende Grundidee und organisatorische Aufgabenverteilung von PolitikON zu skizzieren. Im dritten Abschnitt werden anhand zentraler Komponenten im Prozess der Wissenswertschöpfung durch neue Medien – vom Einsatz einer geeigneten Lernplattform über die Entwicklung von Inhalten bis hin zur Einbindung in ein didaktisches Konzept – Chancen, aber auch Grenzen von PolitikON gegenüber herkömmlichen Lehr- und Lernformen in den Internationalen Beziehungen erörtert. Daran schließt sich ein Abschnitt über erste praktische Erfahrungen mit dem Einsatz der entwickelten Lerneinheiten in der Präsenzlehre an. Abschließend werden Anforderungen und Desiderata der neuen Medien sowie Probleme diskutiert, deren Lösung entscheidend für eine Verstetigung von Online-Angeboten in der Hochschullehre sein dürfte.

2. *PolitikON – Aufbruch zu neuen Ufern in der politikwissenschaftlichen Lehre*

2.1. *Was ist »neu« an den neuen Medien?*

Diese Frage stellen sich nicht nur kritisch eingestellte Medienpädagogen,⁸ sondern sie hat auch und gerade mit der Mehrdeutigkeit des allgemeinen Begriffs des Mediums zu tun. Eigentlich sind Medien nichts Außergewöhnliches. Wir kommunizieren mit dem Medium der Sprache, zahlen und tauschen im Medium des Geldes und hören im Medium der Töne und Geräusche – um nur einige Beispiele zu nennen. Medien eröffnen nicht nur eine breite Palette von Differenzen in Bezug auf Formen der Wahrnehmung, der Erkenntnis und des Handelns, sondern sie stellen auch eine

6 Informationen hierzu unter <http://www.politikon.org>.

7 Siehe <http://www.uni-trier.de/politikon>.

8 Zur Fragwürdigkeit und Kritik am Begriff der neuen Medien siehe u. a. Marvin (1998).

Reihe von Abstufungen bereit, innerhalb derer etwas als Bestimmtes angesehen werden kann (z. B. unterschiedliche Helligkeitsstufen, Lautstärken und Sinnzusammenhänge). Kurz, »wir orientieren uns im Medium von Unterschieden, die einen Unterschied machen« (Seel 2002: 123). Im Folgenden soll es nun aber darum gehen, jenen Medienbegriff trennscharf zu machen, auf den es bei der Klärung des Phänomens der so genannten neuen Medien Internet und Multimedia ankommt.

Um die besonderen Eigenschaften der neuen Medien zu klassifizieren, ist es hilfreich, auf vier Einteilungen einzugehen, wie sie jüngst Martin Seel (2002: 134-136) in die Diskussion um die Medienphilosophie eingeführt hat (vgl. auch Munker et al. 2003). Seel unterscheidet erstens zwischen »natürlichen« und »nichtnatürlichen Medien« (Seel 2002: 134). Im Unterschied etwa zu Licht als natürlichem Medium, für das es freilich inzwischen auch künstliche Äquivalente gibt, sind Internet und Multimedia artifizielle Medien. Während das Helldunkel des Lichts von Natur aus da ist, können die neuen Medien kaum als Ersatz für ein natürliches Phänomen der Welterschließung betrachtet werden. Computer und Internet sind technische Systeme, die in der Lage sind, verschiedene Daten und Signale zu verarbeiten. Sie sind deshalb durch und durch Artefakt (Weizenbaum 2001).

Medien können zweitens als »verzichtbar« oder »unverzichtbar« eingestuft werden (Seel 2002: 135). Das Beispiel Multimedia zeigt, wie rasch sich bestimmte Medien aufgrund von Schüben der Technikentwicklung entwickeln und ausbreiten. Galt in den Fünfzigerjahren der Besitz eines Computers noch als Luxus, so kann sich die moderne Informationsgesellschaft kaum noch gegen den Gebrauch von Computer und Internet entscheiden. Zwar gibt es heute noch einzelne Individuen, die sich aus sozialen oder ökonomischen Gründen dagegen entscheiden, aber die vielfach beschriebenen Veränderungen im Wissens-, Kommunikations- und Informationsbereich sind heute derart fortgeschritten, dass sich immer weniger Menschen den neuen Medien entziehen können (Leidhold 2001). Sie sind inzwischen zur Realität geworden.

Drittens können Medien »Wahrnehmungsmedien«, »Handlungsmedien« oder »Darstellungsmedien« sein (Seel 2002: 135). Während Licht ein Wahrnehmungsmedium ist (wir nehmen unterschiedliche Helligkeitsstufen wahr), haben wir es beim Geld mit einem Handlungsmedium zu tun, indem wir z. B. eine bestimmte Ware gegen einen Wert tauschen. Mit Sprache lässt sich nur schwer etwas wahrnehmen oder handeln, sondern sie ist vor allem ein Darstellungsmedium, das freilich auch eine konstitutive Rolle beim menschlichen Handeln spielt. Mit dem multimediafähigen Internet und seinen interaktiven Kommunikationswegen werden derartige Differenzierungen quasi übersprungen (Seel 2002: 135). Die neuen Medien ermöglichen die Kombination verschiedener medialer Formate wie Text und Ton, Bild und Video. Sie heben auch das Gefälle von Raum und Zeit auf: So sind im Prinzip alle Sender und Empfänger, Einzelpersonen wie Institutionen, jederzeit und weltweit erreichbar. Folglich sind die neuen digitalen Medien sowohl ein Medium der Wahrnehmung (Ton und Video), der Darstellung (Bild) und der Handlung (interaktive Kommunikation). Dies führt direkt zur letzten Unterscheidung, nämlich der zwischen »inkluisiven« oder »exklusiven Medien« (Seel 2002: 135).

Inklusive Medien sind in der Lage, die Leistungen und Funktionen anderer Medien zu integrieren. Geld ist dagegen ein äußerst exklusives Medium, mit dem sich weder zeichnen, schreiben noch Töne oder Bilder erzeugen lassen. Multimedia und Internet sind ein außerordentlich dynamisches und inklusives Medium: Wir können mit ihnen lesen und schreiben, verbal kommunizieren und Inhalte produzieren, Musik hören und Filme herstellen, Spiele spielen und Bankgeschäfte erledigen (Seel 2002: 136). Resümierend lässt sich also festhalten, dass wir es bei den neuen Medien mit einem nichtnatürlichen, historisch zunehmend unverzichtbaren inklusiven Medium zu tun haben, das ganz verschiedene Medienarten in einen Gebrauch zusammenführt und damit eine »radikale Erweiterung des bisherigen Mediengebrauchs darstellt« (Seel 2002: 139; vgl. auch Munker et al. 2003). Als weltweites multimediales Netz eröffnen die neuen Medien interaktive Kommunikationswege mit geringen Kosten. Dadurch verbinden sich erstmals die elektrischen und elektronischen Kommunikationsmittel zu einem Hauptmedium, so dass sich »alle Möglichkeiten ohne Medienbrüche nutzen lassen« (Leidhold 2001: 441). Während z. B. bis in die Moderne zu Zwecken der Zitation immer wieder abgeschrieben werden musste, so genügt es im digitalen Medienzeitalter, die zu zitierende Stelle durch die Kopierfunktion zu erfassen oder einfach mit einem Link zu versehen. Recherche, Bearbeitung, Publikation und Nutzung geschehen in ein- und demselben Medium. Es ist diese kommunikative Integration der einzelnen Schritte, die das eigentliche Novum der neuen Medien ausmacht (Leidhold 2001: 441). Neue Wortschöpfungen wie »Teleteaching«, »hybrides Lernen«, »virtuelles Lernen« oder »E-Learning« versuchen dieser Entwicklung Rechnung zu tragen. Inzwischen hat sich »E-Learning« als Sammelbegriff der verschiedenen Formen des Lehrens und Lernens mit neuen Medien etabliert (Reinmann-Rothmeier 2003: 27f). Bei aller Mehrdeutigkeit signalisieren die neuen Begriffe, dass die neuen Medien der bisherigen Bildungspraxis nicht einfach nur weitere Lehr- und Lernmöglichkeiten hinzufügen, sondern gänzlich neue Bildungsformen bereitstellen und damit ein Umdenken beim Lehren und Lernen erfordern (Kerres 2001: 45-54).

2.2. *Neue Medieninitiative im Fach Internationale Beziehungen*

Im Unterschied zu den USA und Australien, aber auch im Vergleich etwa zum Nachbarland Schweiz (Meyer 2001), war in der Teildisziplin IB die Nutzung des Internets und anderer neuer Medien bisher eher wenig verbreitet (Budick et al. 1998). Politikwissenschaft kommt im Internet meist spröde daher, als Ansammlung von Daten und Fakten oder als Zusammenführung der täglichen Meldungen aus aller Welt. Die Suche nach wissenschaftlichen Grundinformationen zum Gegenstand der internationalen Beziehungen endet im deutschsprachigen Raum nicht selten mit der Meldung, es sei kein passender Eintrag gefunden worden. Inzwischen verfügen zwar die meisten politikwissenschaftlichen Institute und IB-Professuren über einen Internet-Auftritt, doch über solche grundlegenden Informationsangebote hinaus werden die vielfältigen technischen Möglichkeiten der neuen Medien für die Lehre kaum ausgereizt (Meinke 2001: 1). Virtuelles Lernen erschöpft sich weitge-

hend auf das Teststadium, und es überwiegen temporäre Lösungen und Insellösungen unterschiedlichster Qualität und Komplexität (Young et al. 2003).

Dieses Manko zu beheben hat sich die deutsche Politikwissenschaft mit dem bundesweiten Projekt PolitikON zur Aufgabe gemacht. In einem gemeinsamen Portal sollen die bundesweit entwickelten Inhalte und Lehrmaterialien von PolitikON zusammengeführt werden, das als technische Plattform für die Projektorganisation, Verstetigung und Steuerung der Ergebnisse dient. In seiner endgültigen Version wird das Portal neben vielfältigen Service- und Informationsangeboten über folgende Arten von Inhalten verfügen: Eine kommentierte und wissenschaftlich bewertete Linksammlung, eine digitale Bibliothek, Archiv- und Stoffsammlungen sowie multimedial aufbereitete Lerneinheiten zu grundlegenden Themenfeldern der Politikwissenschaft.

Die wissenschaftliche Linksammlung ist als Teil des öffentlichen Bereichs des Portals frei zugänglich. Für jede politikwissenschaftliche Disziplin – von der Politischen Theorie bis zu den Internationalen Beziehungen – finden sich in systematischer und gebündelter Form wichtige und vor allem qualitativ hochwertige Internetquellen, die fachlich kommentiert und bewertet werden. Damit entfällt für den Nutzer das aufwändige Herausfiltern akademisch zuverlässiger Quellen aus tausenden von Suchergebnissen. Neben der Linksammlung hat der Nutzer im öffentlichen Bereich des Portals Zugriff auf das ganze Repertoire an Informationen über die Fachvertretung der DVPW, den akademischen Arbeits- und Stellenmarkt sowie die Bereiche Forschung und Forschungsförderung. Zusätzlich finden sich Serviceinformationen zum bundesweiten Studium der Politikwissenschaft. Künftig können Studierende über das zentrale PolitikON-Portal auf alle für sie relevanten Informationen zugreifen und bei der Auswahl ihres Studienplatzes entsprechend die Angebote kostengünstig miteinander vergleichen.

Neben der wissenschaftlichen Linksammlung machen Stoff- und Archivsammlungen und die digitale Bibliothek den zweiten zentralen inhaltlichen Programmbe- reich von PolitikON aus. Darunter fallen u. a. digitale Textkompilationen, die wissenschaftlichen Standards der Zitation genügen, Archive und Datenbanken aus den unterschiedlichen Bereichen der Politikwissenschaft, Bild- und Kartenmaterial, Folien sowie Statistiken und sonstige digitalisierte »Rohmaterialien«. Auch die Verschlagwortung der einzelnen Teilgebiete der Politikwissenschaft zählt zu den produzierten Arbeitsmaterialien. Ziel ist es, durch die Erarbeitung von zentralen Grundbegriffen in Glossaren das im Netz unstrukturiert auffindbare Wissen zu ordnen und den Nutzern zugänglich zu machen. Im Unterschied zur Linksammlung sind die »Rohmaterialien« nicht allgemein und frei zugänglich, sondern werden in einem geschlossenen Autorenbereich angeboten und stehen somit nur einer eingeschränkten Gruppe zur Verfügung. Das sind in der Regel die registrierten Nutzer und vor allem die Autoren selbst. Dahinter verbirgt sich das so genannte *Open-Content*-Konzept, wonach sich die einzelnen Autoren, die Inhalte für PolitikON beisteuern, wechselseitig das Recht einräumen, die Angebote für Unterrichtszwecke gemäß ihren Vorstellungen zu verwenden, zu ergänzen oder zu überarbeiten; allerdings

unter Angabe des ursprünglichen Autors. Damit stehen alle Projektergebnisse allen Mitgliedern von PolitikON gleichermaßen zur Verfügung.⁹

Den wohl anspruchsvollsten Programmbereich stellen die multimedialen Lerneinheiten zu zentralen Themenfeldern der Politikwissenschaft dar. Eine Lerneinheit ist eine hypertextuelle Aufbereitung von Wissen, die im Gegensatz zum Buch oder Vorlesungsskript bei der Gestaltung des Inhaltes nicht zwangsläufig in linearer Abfolge von Kapiteln, Unterkapiteln und Abschnitten, sondern in vernetzten Wissensmodulen vorgeht. Ein Modul ist eine minimale Lerneinheit, die mit anderen Modulen visuell und interaktiv verknüpft zu einem Themenkomplex kombiniert wird (Hesse/Mandl 2000: 43). Die einzelnen Lerneinheiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie didaktisch angeleitet und vom Lernumfang her so aufbereitet sind, dass sie in der Präsenzlehre begleitend eingesetzt werden können. Sie haben nicht den Zweck, die Lehre zu ersetzen, sondern sollen den Seminarunterricht unterstützen. Wie bei den Arbeitsmaterialien ist auch der Zugriff auf die entwickelten Lerneinheiten nur über den geschützten Autorenbereich möglich. Der Teilbereich IB entwickelt Lerneinheiten primär für das Grundstudium zu den Themenfeldern »Theorien der Internationalen Beziehungen«, »Konflikt und Kooperation«, »Internationale Organisationen und *Global Governance*«, »Internationale Wirtschaftsbeziehungen«, »Entwicklungspolitik« und »Vergleichende Außenpolitik«. Bis Ende 2003 sollen neben multimedial aufbereiteten Materialien und Stoffsammlungen mehr als zwei Dutzend modularisierte Lerneinheiten aus den zentralen Themenfeldern der IB und der Außenpolitik online verfügbar sein.

Mit seinen Inhalten hat PolitikON vor allem drei Nutzerkreise im Blick. Den größten Nutzerkreis dürften zweifelsohne Studierende der Politikwissenschaft an deutschen Universitäten und Hochschulen ausmachen. Ein wesentlicher Ansporn für PolitikON ist es, die neuen Medien in der politikwissenschaftlichen Lehre zu nutzen und die Lehre auf das neue Medium umzustellen. Der zweite Nutzerkreis, den PolitikON im Auge hat, sind die Lehrenden und Forschenden an den Universitäten und wissenschaftlichen Institutionen. PolitikON ist nicht nur ein Projekt, um Studierende mit multimedial aufbereiteten Lernangeboten zu versorgen, sondern soll DozentInnen bei der Lehre unterstützen und den ForscherInnen Rohmaterialien und sonstige Quellen zur Verfügung stellen. Schließlich zielt PolitikON perspektivisch auch auf Interessenten außerhalb des universitären Bildungs- und Forschungsbetriebs ab – vorzugsweise aus der Politik, der Verwaltung, den Schulen sowie der Wirtschaft und der breiten Öffentlichkeit.

Mit der Produktion der Inhalte bezweckt PolitikON vor allem drei Projektziele: die Nutzung der neuen Medien für die Lehre, eine Verbesserung der Qualität des Grundstudiums sowie nicht zuletzt die Vernetzung der Fachwelt. Um diese Projektziele zu erreichen, geht PolitikON von der Grundüberlegung aus, dass die Voraussetzung für eine Profilierung und Nutzung der neuen Medien vor allem kooperativ und fachübergreifend zu erreichen ist. Sie lässt sich an vier Eckpunkten festmachen:

9 Gegenwärtig wird überlegt, die Nutzung der Inhalte in PolitikON auf die gesamte politikwissenschaftliche Forschergemeinschaft auszudehnen.

Erstens macht PolitikON die traditionelle Lehre an den Hochschulen nicht überflüssig, sondern das Projekt hat sich beim Einsatz der neuen Medien in der Lehre vor allem das Ziel gesetzt, die Präsenzveranstaltungen durch Online-Elemente zu ergänzen, Formen des selbstgesteuerten Lernens zu unterstützen sowie erweiterte Medienkompetenz zu vermitteln. Nach Bremer (2003) lässt sich der Einsatz neuer Medien in der Hochschullehre entlang einer Skala von der »Anreicherung« der Präsenzlehre über die »Integration« von Online-Phasen in den Universitätsunterricht bis hin zur »Virtualisierung« ganzer Studiengänge skizzieren. Die Übergänge sind zwar fließend, die Kategorien geben jedoch eine grundsätzliche Ausrichtung eines Medieneinsatzes an Hochschulen wieder. Der IB-Teilbereich hat den Mittelweg der Integration von Online-Komponenten in die Präsenzlehre eingeschlagen, auch wenn sich in der Praxis unterschiedliche Arten der Verknüpfung der Methode der »Anreicherung« und der »Integration« herauskristallisiert haben. In der Kombination von normalem Unterricht und Online-Elementen – die Medienpädagogen haben hierfür den Begriff »blended learning« (Davis, zit. in Kraft 2003: 43) geprägt – dürfte die eigentliche Herausforderung für die Designer von Lerneinheiten liegen (Schulmeister 1997: 12f).¹⁰

Um eine breite Akzeptanz im Fach zu erreichen, hat man zweitens in PolitikON ein Modell gewählt, das für die individuelle wissenschaftliche Profilierung und für verschiedene inhaltliche wie didaktische Vorstellungen offen ist. Grundlage für die kooperative Nutzung ist ein Multiplikatoren-Modell in Gestalt einer dreistufigen Kaskade unter den Partnern. Der Konsortialführer und die DVPW, vertreten durch ihren Internet-Beauftragten, haben die Aufgabe der medienbezogenen Unterstützung, Kontrolle und Pflege des Portals. Unterhalb der Konsortialführerebene bearbeiten fünf Standorte die einzelnen Teildisziplinen – von der Politischen Theorie bis zu den Internationalen Beziehungen. Sie sind die Konsortialpartner des Projekts, die aktiv Kooperations- und Patenschaftspartner einwerben. Als Konsortialpartner übernehmen die einzelnen Standorte vor allem zwei Aufgaben: Zum einen fungieren sie als Kompetenzzentren für den Transfer von Infrastruktur, Fachwissen und technischer Beratung für die Kooperations- und Patenschaftspartner; zum anderen steuert der Konsortialpartner als Fachvertreter die inhaltlichen Aktivitäten in den jeweiligen Teildisziplinen.

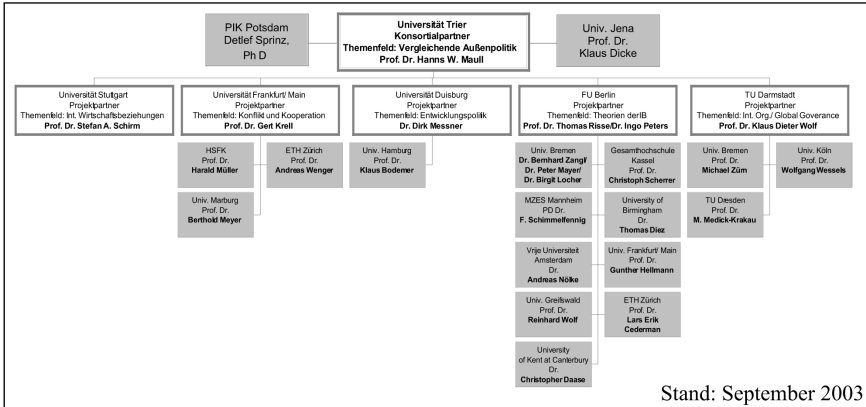
Drittens bedarf es einer hohen Flexibilität und Preisgünstigkeit bei der verwendeten technischen Lernplattform, um eine breite Nutzbarkeit zu erreichen. Als Referenzmodell dient das VIRTUS-Projekt,¹¹ innerhalb dessen auch eine geeignete und intuitiv gestaltete Lernsoftware entwickelt worden ist. Die Verstetigung und Nachhaltigkeit der Projektergebnisse soll mit dem Ziel einer Kommerzialisierung schließlich viertens durch die geeignete Institutionalisierung bei den Konsortialpart-

10 Transparenz ist sicherlich eine Voraussetzung des Wettbewerbs zwischen unterschiedlichen Bildungsangeboten, wengleich dies allein noch keinen Garant für eine Qualitätssteigerung darstellt.

11 VIRTUS ist ein Projekt für den Einsatz neuer Medien in der Hochschule entstanden an der WISO-Fakultät der Universität zu Köln. Vgl. <http://www.virtus.uni-koeln.de/virtus/index.html>; 10.08.2003.

nerm sowie durch ein Geschäftsmodell für den selbsttragenden Betrieb des Portals erreicht werden.

Abbildung 1: Organigramm im IB-Zweig PolitikON



Legende: grau = Patenschaftspartner

(* = Patenschaftpartnerschaft i. V.

Inzwischen sind rund 40 der 69 Universitätsstandorte mit 115 PolitikwissenschaftlerInnen am Projekt beteiligt.¹² Damit ist mehr als die Hälfte der deutschen Politikwissenschaft über PolitikON vernetzt. Der Teilbereich IB umfasst inzwischen als Kooperations- und Patenschaftspartner die Universitätsstandorte Berlin (FU), Bremen, Darmstadt, Dresden, Essen-Duisburg, Marburg, Frankfurt am Main, Hamburg, Jena, Köln, Potsdam, Stuttgart und Zürich (vgl. Abbildung 1). Darüber hinaus bestehen Arbeitsbeziehungen mit dem International Relations and Security Network (ISN) und dem Hessischen Telemedia Technologie Kompetenz-Center (httc e. V.).

3. Die neuen Medien und ihre Funktion in der IB-Lehre

Die neuen Medien stellen zweifelsohne ein großes Potenzial für neue Formen des Lehrens und des Lernens bereit. Mit ihren mannigfaltigen Präsentations-, Interaktions-, Simulations- und Kooperationsmöglichkeiten wecken sie die Erwartung, dass Lernen und Lehren künftig schneller, kostengünstiger, aktiver und vor allem interessanter gestaltet werden können. Aber die neuen Medien sind kein Selbstläufer. Fast alle Erwartungen haben sich als vorschnell oder zumindest übertrieben herausgestellt (vgl. Reimann-Rothmeier/Mandl 1999): Lernen ist ein aktives Tun, das sich auch mit den neuen Medien nicht beliebig beschleunigen lässt. Und auch die Vorstellung, virtuelles Lernen spare nicht nur Zeit beim Lernen, sondern auch den Universitäten bares Geld, hat sich als unrealistisch erwiesen (Reinmann-Rothmeier

12 Rundbrief des Konsortialführers vom Frühjahr 2003.

2002: 29). Seit der zweiten Hälfte der Neunzigerjahre mehren sich die Stimmen derer, die im Lernen mit Multimedia und Internet keine grundsätzlichen Vorteile sehen (vgl. Issing/Klimsa 2002). Und auch der »Spaßfaktor« hält sich in Grenzen: »Viele Lernende haben offenbar keine Lust auf virtuelles Lernen« (Reinmann-Rothmeier 2003: 29).

Die Tatsache, dass die Bedeutung der neuen Medien in nahezu allen Bildungskontexten zunimmt, ist – soviel steht fest – allein noch keine Garantie für eine breite Akzeptanz bei den Nutzern von Internet und Multimedia. Internetbasierter Unterricht ist schon im Vorfeld zum Scheitern verurteilt, wenn die Lehrenden über zu wenig Medienkompetenz verfügen, die Teilnehmer kaum Internetinteresse haben, technische Hindernisse den Zugang stark reglementieren oder einfach die Erwartungen zu hoch sind (Döring 1997: 4). Ob und inwieweit PolitikON von den Lernenden und Lehrenden angenommen wird, soll am Beispiel des IB-Teilbereichs näher aufgezeigt werden. Ebenso wie herkömmliche Medien unterliegen auch die neuen Medien einem Wissenswertschöpfungsprozess, der sich aus mehreren Komponenten zusammensetzt. Dazu zählt zunächst die Auswahl einer geeigneten Lernplattform, die Generierung spezifischer Inhalte sowie nicht zuletzt ihre Einbeziehung in ein didaktisches Konzept und in eine umfassende Lernphilosophie.¹³

3.1. Die Wissensplattform: ILIAS open source

Bei der kooperativen Erstellung internetbasierter, multimedialer Lehr- und Lernmaterialien setzt PolitikON und somit auch der IB-Zweig die Lernplattform ILIAS ein. ILIAS bezeichnet ein Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System und steht als institutionell abgesicherte, frei verfügbare und nichtkommerzielle Software (*open source*) mit einer *General Public Licence* zur Verfügung.¹⁴ Somit können Hochschulen, Bildungsträger und andere Interessenten das System kostenlos nutzen. Im Rahmen des Projekts wird ILIAS kontinuierlich weiterentwickelt. Damit ist gewährleistet, dass die Software dem aktuellen technischen Stand entspricht und neue Anwendungen nicht gleich hohe Kosten verursachen.¹⁵ ILIAS orientiert sich somit an den international gängigen Standards für »E-Learning«.

ILIAS hat zwei Gesichter; es bietet eine Doppelfunktionalität. Neben der Ansicht für den einfachen Nutzer gibt es eine zweite Ansicht, in der Kurse erstellt werden können. Diese zweite Ansicht ist nur für diejenigen zugänglich, die Autorenrechte besitzen – in erster Linie sind das die Lehrenden. Sie erstellen die Lerneinheiten, mit denen die Lernenden arbeiten. Auf der Autorensseite unterstützt ILIAS die Erstel-

13 Eine wichtige Komponente im Prozess der Wissenswertschöpfung stellt die Distribution der Bildungsprodukte dar, auf die hier allerdings nicht näher eingegangen wird.

14 Die *General Public Licence* (GPL) ist eine Softwarelizenz des so genannten *Gnu is Not Unix*-Projekts und hat sich zum Ziel gesetzt, freie Software (*open source*) für alle Computerbenutzer bereitzustellen. Sie erlaubt jedem die Nutzung, Verbreitung und das Recht zur Änderung von Programmquellen, sofern die Resultate wiederum unter die GPL gestellt werden. Vgl. <http://www.fsf.org/licenses/gpl.html>; 24.09.2003.

15 ILIAS ist Bestandteil der Initiative des CampusSource-Verbundes Nordrhein-Westfalen. Vgl. <http://www.ilias.uni-koeln.de/ios/index.html>; 10.08.2003.

lung und Verteilung multimedialer Lerneinheiten und auf der Lernerseite das selbstgesteuerte und kooperative Lernen. Der Einsatz der neuen Technologien soll kein Selbstzweck sein. Daher ist die Lernprozessorientierung (und nicht die Technologieorientierung) ein Grundprinzip des Arbeitens mit ILIAS. Das ILIAS-Lernprogramm stellt den Studierenden in seiner Hauptfunktion Lerneinheiten bereit. Neben dieser Hauptfunktion bietet es für den Anwender aber viele weitere nützliche Funktionen, die das mediengestützte Lernen und Arbeiten erleichtern und verbessern. Es erlaubt dem Lernenden, individuelle Daten auf dem Server abzulegen und über einen »persönlichen Schreibtisch« auf einzelne Lerneinheiten zugreifen zu können. So bietet ILIAS als eine kontextsensitive Notizbuchfunktion die Möglichkeit, Anmerkungen zu Online-Texten, Graphiken oder Formeln anzufügen. Eine server-gestützte Ordnerfunktion ermöglicht es, eigene elektronische Lesezeichen an jedem beliebigen Rechner aufzurufen, über den sich Lernende in die Lernplattform einwählen. Die vielseitige Gruppenfunktion mit generierbaren Diskussionsforen und einem internen E-Mail-Nachrichtensystem unterstützt zusätzlich kooperative Lernformen. Dadurch können sich Nutzer über das Internet zu virtuellen Arbeitsgruppen zusammenschließen, um gemeinsam zu lernen. Im Vergleich zu traditionellen Formen computergestützten Lernens (z. B. *Computer Based Training*)¹⁶ liegt gerade im kommunikativen Bereich die größte Innovation und Stärke des Online-Lernens. Diese Stärke wird durch ILIAS konsequent eingesetzt.¹⁷

3.2. »E-Learning« als trojanisches Pferd für eine konstruktivistische Lernphilosophie?

Die Gestaltung von Lernumgebungen ist heute noch ausstattungsorientiert. Neue Formen des Lehrens und Lernens erfordern aber nicht nur technische Geräte und Dienste, sondern auch ein pädagogisches Konzept, das über einzelne Modeerscheinungen hinaus Bestand hat. Gelingt es nicht, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu gewinnen und sie in innere Handlungsimperative zu übersetzen, bleiben alle weiteren Bemühungen der Lehrenden vergebens, und »der Unterrichtsstoff bleibt ein Pfeil ohne Bewegung, der sein Ziel niemals erreicht oder an dem äußeren Panzer einer demotivierten Sinnlosigkeit zerbricht« (Overmann 2002: 21). Dies gilt auch für das virtuelle Lernen.

Die bislang vorherrschende Lehr- und Lernphilosophie geht von einer problemlosen Vermittlung des Wissens vom Lehrenden zum Lernenden aus. Im Wissen vermittelnden Präsenzünterricht bemüht sich der Dozent in Unterrichtsgesprächen um

16 Unter »Computer Based Training«, oder auf Deutsch: computer-unterstütztes Lernen, kann man soviel verstehen wie Lernsoftware auf CD-ROM, Simulationen oder sonstige Tutorienprogramme.

17 Die Produktion und das Lernen mit ILIAS im Teilbereich IB erfolgen auf dem Server des Rechenzentrums der Universität Trier. Inzwischen sind auf der Trierer ILIAS-Lernplattform rund 1000 Studierende als Nutzer registriert. Im Wintersemester 2002/2003 gab es im Monat durchschnittlich ca. 6200 Anmeldungen (Logins) von Seiten der Studierenden. Nach Ende der Produktionsphase werden die fertigen Lerneinheiten auf das zentrale PolitikON-Portal (<http://www.politikon.org>) überspielt.

die Darstellung von objektiven Inhalten und unterstützt die Stoffrezeption durch Abfragetechniken wie Übungs- oder Verständnisfragen. Es liegt in der Tradition, dass der Dozent den erklärenden, lenkenden und damit den aktiven Part übernimmt, während dem Lernenden eine weitgehend rezeptive und passive Position zufällt. Die theoretische Grundlage dieses Lehr- und Lernverständnisses bildet der Kognitivismus, der noch bis in die Achtzigerjahre hinein als Standardparadigma der Mediendidaktik galt (Kerres 2001: 74). Kognitivistische Ansätze knüpfen einerseits am Behaviorismus eines B. F. Skinner (1958) an,¹⁸ andererseits erweitern sie das schlichte Modell der programmierten Instruktion, indem sie stärker die internen Prozesse des Lernenden in den Blick nehmen (Kerres 2001: 65). Die Vertreter des Kognitivismus gehen von der Annahme aus, dass »menschliche Wahrnehmung als aktive Konstruktionsleistung der Person zu werten ist« (Kerres 2001: 66). Wahrnehmung ist kein passiver Prozess der Informationsaufnahme, sondern der Organismus greift auf mehreren Ebenen des Vermittlungs- und Informationsverarbeitungsprozesses bewusst ein. Lernen wird als eine besondere Form der Informationsaufnahme und -erweiterung begriffen, wobei die Qualität einerseits von der Informationsaufbereitung und -darbietung, andererseits von den kognitiven Aktivitäten des Lernenden abhängt. Veränderungen des Verhaltens, wie es behavioristische Ansätze stark betonen, sind bloß als Folgeerscheinung interner Verarbeitungsprozesse von Interesse. Entscheidend für das Lernen ist vielmehr, wie Lernende mit einem Lehrangebot umgehen bzw. welche kognitiven Operationen sie ausführen. Die Vermittlung, Speicherung und der Abruf von Wissen stehen folglich im Zentrum kognitivistischer Lehr- und Lernphilosophien (Kerres 2001: 67).

Nun ist es keineswegs so, dass kognitive Ansätze in der Didaktik heute nicht mehr von Nutzen sind. Es gibt nach wie vor Lernsituationen, in denen ein traditionelles Vorgehen angemessen und effektiv ist. Doch sie haben auch gravierende Schwächen. Diese liegen vor allem in der Reduzierung menschlichen Handelns auf kognitive Informationsverarbeitung, bei der das Individuum als Zentrum von Wissen und Handeln überbewertet wird und die menschliche Emotionalität, Körperlichkeit und Situiertheit des Handelns unterschätzt wird (Kerres 2001: 74). Situiertere Ansätze des Lernens gehen an das menschliche Handeln und damit die Lehr- und Lernprozesse aus einer anderen Perspektive heran: Handeln ist demnach grundsätzlich eingebettet in einen sozialen Kontext, und nicht Resultat eines Prozesses der Aneignung von Wissen im Gedächtnis eines Individuums. Im Unterschied zu kognitiven Konzepten betonen situiertere Ansätze und der Konstruktivismus¹⁹ die Relevanz symbolischer Interaktion (George H. Mead), nämlich das Kommunizieren und Aushandeln von Bedeutungen sowie die Suche nach sinnstiftenden Ordnungsstrukturen (Kerres 2001: 74). Wissen ist demnach nicht primär in Personen gespeichert, sondern wird

18 Der Behaviorismus geht davon aus, dass Lernen nicht durch Vorgänge im Innern des Individuums gesteuert wird, sondern durch die Konsequenz, die auf das gezeigte Verhalten folgt.

19 Der Konstruktivismus ist eigentlich keine Theorie in dem Sinne, dass er Aussagen über die Existenz der Dinge an sich formuliert, sondern er ist eine Art Metatheorie der Genese des Wissens von den Dingen.

in jeder Situation neu konstruiert. Neuere Studien von Lernpsychologen zeigen, dass die »Behaltensquoten« von Studierenden, die eine Vorlesung besuchen, mit großer Konstanz im Umfeld von ca. fünf Prozent gemessen werden und dass vermitteltes Wissen in der Regel eher oberflächlich ist (Ellington 1997: 72). Wer stets nur rezeptiv, linear und von außen angeleitet lernt, der verliert mit der Zeit nicht nur Motivation und Interesse, sondern erwirbt in vielen Fällen auch »träges Wissen« (Hesse/Mandl 2000: 32). Die konstruktivistische Lehr- und Lernphilosophie dagegen fasst Lernen als einen aktiven Prozess auf, der sich in sozialen Situationen vollzieht und der von außen nur angeregt und unterstützt wird. Nicht das Postulieren von bestimmten Lernzielen und Katalogen ist entscheidend, sondern die Rückkopplung an die Kontextgebundenheit der Lerninhalte (Schulmeister 1997: 73f).

Es liegt auf der Hand, dass der Einsatz neuer Medien unter Beibehaltung der traditionellen Lernphilosophie kaum mehr als »neuer Wein in alten Schläuchen« ist (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997: 107). Folglich kommt es darauf an, Lernumwelten zu entwickeln, in denen die Lernprozesse in handelnder Auseinandersetzung mit der Umwelt stattfinden und die Autonomie des Individuums stärken. Auch wenn es nach wie vor an theoretisch und empirisch gesicherten praxistauglichen konstruktivistischen Modellen mangelt, so spricht einiges für eine integrierte Lehr- und Lernphilosophie, die unter dem Leitkonzept der Problemorientierung kognitivistische und konstruktivistische Elemente bei der Gestaltung von multimedialen Lernumgebungen verbindet (Hesse/Mandl 2000: 32; vgl. auch Schulmeister 1997: 73-86). Sie stellt nicht das Lehren, sondern das Lernen in den Mittelpunkt und weist den Lernenden grundsätzlich die Fähigkeit und Bereitschaft zur Eigenverantwortung zu. Problemorientiertes und kollaboratives Lernen werden deshalb als Schlüssel zum Auslösen neuer und erweiterter Lernprozesse betrachtet (McConnell 2001). Gerade Multimedia und Internet bieten neue Wege für selbstgesteuertes und kooperatives Lernen, da sie den aktiv-konstruktivistischen Charakter des Lernens besonders gut unterstützen (Kerres 2001: 79-81; Issing/Klimsa 2002). Letzteres hat dazu beigetragen, die neuen Medien als Triebfeder für eine »neue Lernkultur«²⁰ mit mehr Eigenverantwortung und Anwendungsbezug zu sehen – »als trojanisches Pferd, mit dem es gelingen könnte, konstruktivistisch geprägte Vorstellungen vom Lernen in die Bildungspraxis zu »schmuggeln« (Reinmann-Rothmeier 2003: 28). Auch wenn dieses Ansinnen überzogen scheint, teilen doch viele Experten die Auffassung, dass die neuen Medien prädestiniert sind, die Verknüpfung von konstruktivistischen und kognitiven Elementen herzustellen. Heute sind mehr denn je Schlüsselqualifikationen wie die Fähigkeit zu selbstständigem und lebenslangem Lernen gefragt. Selbstständige Wissenskonstruktion schließt systematische Wissensvermittlung und Unterstützung der Lernenden nicht aus, sondern sie ergänzen sich gegenseitig (Hesse/Mandl 2000: 32).

20 Weinert versteht darunter »die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrundeliegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen« (Weinert 1997: 12).

3.3. Didaktische Korridore der Entwicklung von IB-Lerneinheiten

Konstruktivistische medienpädagogische Überlegungen bilden innerhalb des IB-Zweigs die Basis für konkrete didaktische Überlegungen bei der Gestaltung der multimedialen Module bzw. Lerneinheiten. Dabei wurde es als sinnvoll erachtet, kein einheitliches didaktisches Gestaltungskonzept bei der konkreten Gestaltung der Lerneinheiten für alle Themenfelder verbindlich vorzugeben. Vielmehr wurde vor dem Hintergrund der Mannigfaltigkeit und permanenten Weiterentwicklung sowohl der Lernplattform als auch der digitalen Medien lediglich ein Gestaltungskorridor empfohlen, der für unterschiedliche didaktische Modelle offen ist. Ausgehend von der Überlegung, dass im Zentrum unseres didaktischen Interesses eine Gruppe von Lernenden steht, welche die Lernmodule als Ergänzung zum traditionellen unterrichtsbasierten Lernen nutzen wollen, haben sich trotz »offener« Vorgaben zwei Modelle als besonders tragfähig erwiesen: das »Skript-« und das »Basistextmodell«. Beide Modelle sind nicht als konträre Vorschläge einer Musterlösung für eine Lerneinheit zu verstehen, sondern stellen vielmehr die beide Endpunkte eines Kontinuums dar. Nach dem Skriptmodell werden die von den Autoren verfassten Kapitel auf der Lernplattform entsprechend den Sitzungen einer Präsenzveranstaltung geordnet (»historische Gliederung«), wobei die Lehrmaterialien den Kapiteln zugeordnet werden. Davon unterscheidet sich das »Basistextmodell«, bei dem die Kapitel nach ihrem didaktischen Zusammenhang (»systematische Gliederung«) und unabhängig vom Ablaufplan einer Präsenzveranstaltung geordnet werden. Die Autoren der Lerneinheit beschränken sich dabei auf die Anleitung von reproduzierten Fremdtexen und verfassen selbst keine umfangreichen Kerntexte zu den einzelnen Kapiteln, die von den Studierenden in Vorbereitung auf die Sitzungen der Präsenzlehre erarbeitet werden sollen. Denkbar ist daher natürlich auch eine Synthese von Skript- und Basistextmodell.

Unabhängig von der Frage, ob sich für das spezifische Thema ein Skript- oder Basistextmodell oder eine Mischung aus beidem anbietet, ist es von zentraler Bedeutung für den didaktischen Nutzen einer Lerneinheit, ein schlüssiges und stringentes Konzept zugrunde zu legen, welches immer wieder verwendet wird und somit den Nutzern das Lernen erleichtert. Als Ergebnis einer Vielzahl von Arbeitsgesprächen und mehrerer Arbeitstreffen haben sich zentrale Strukturelemente einer Lerneinheit herausgeschält, die einen vierstufigen Lernprozess in Gang setzen: Problemaufriss, Wissensvermittlung, Wissensreflexion und Wissenssicherung. Auf der ersten Lernstufe, dem Problemaufriss, wird in das Thema eingeführt, das Thema problematisiert und die zentralen Lernziele definiert: Was soll in den einzelnen Kapiteln an empirischem, theoretischem oder methodischem Wissen vermittelt werden? Der Einstieg kann zudem durch ein so genanntes Aufwärm-Quiz²¹ oder durch ein Positionsspiel²² gestaltet werden. Die zweite Lernstufe, die Wissensvermittlung, umfasst den eigentlichen Kerninhalt der jeweiligen Sitzung, in der die Lernenden in

21 ILIAS bietet eine Übungs-Funktion mit automatischer Frageauswertung.

22 Vgl. z. B. die Lerneinheit »Internationale Zivilgesellschaft« unter <http://www.sweet-zone.de>; 10.08.2003.

das Thema eingeführt werden – ob es sich nun um Theorien der IB oder um die Rolle und Funktion von internationalen Institutionen handelt. Dies kann zum einen durch die Formulierung von Textpassagen mit einführendem Charakter erfolgen (Basissequenz); zum anderen kann diese Basissequenz durch eine Vertiefungssequenz ergänzt bzw. erweitert werden. Zu den zentralen Online-Elementen der Wissensvermittlung zählen Standardliteratur, Schaubilder, Tabellen, kommentierte Links, Infoboxen und ein Glossar. Die dritte Ebene, die Wissensreflexion, bezieht im Unterschied zur Wissensvermittlung die Studierenden aktiv in den Lernprozess mit ein. Durch angeleitete Textanalysen oder Internetrecherchen sowie kurze Zusammenfassungen und Kurztests wird das erworbene Wissen gesichert. Eine wichtige Rolle auf dieser Lernstufe spielt auch das Diskussionsforum in ILIAS. Auf der vierten Lernstufe, der Wissenssicherung, wird das gewonnene Wissen schließlich zusammengefasst, auf aktuelle Fragen angewendet und durch die Betrachtung aktueller Forschungsergebnisse vertieft.

Ausgehend von diesem vierstufigen Lernprozess orientiert sich das Gros der entwickelten Lerneinheiten an verschiedenen Dimensionen, die im IB-Teilprojekt einerseits als die didaktischen Chancen des Mediums Internet begriffen und im Rahmen der ILIAS-Lernplattform umgesetzt werden können.²³ Dies sind (a) die Aktivierung der Studierenden zum selbstständigen Lernen, (b) die Interaktivität und Visualisierung der Lerninhalte und (c) die Integration von Online-Elementen in Präsenzveranstaltungen.

Ein Kerngrundsatz von PolitikON lautet, dass nicht nur Materialien der Lehre angeboten, sondern auch *Kommunikation und selbstgesteuertes Lernen* ermöglicht und gefördert werden sollen. So darf die Anwendung des Internets ganz bewusst nicht auf das Abrufen von Pflichtlektüre beschränkt bleiben, da andernfalls die passive Form des Lernens durch Textlektüre lediglich in digitaler Form reproduziert werden würde. Das Netz ersetzt dann lediglich den Kopierer. Vielmehr sollen Studierende durch die strukturierte Kombination von Lehrtexten und Online-Aufgaben im Internet aktiv teilnehmen, wie es in einigen Lerneinheiten bereits erfolgreich umgesetzt wurde (Conzelmann et al. 2002: 78). Das kann z. B. in Form von Rechercheaufträgen im Netz geschehen. Neben solchen stärker strukturierten Arbeitsaufträgen kann von Studierenden verlangt werden, dass sie sich an ergebnisoffenen Diskussionen im Rahmen der Lernplattform beteiligen. Solche Diskussionen behandeln beispielsweise in der Lerneinheit »Die Außenpolitik der Volksrepublik China« die Frage nach der unterschiedlichen Weltgeltung Chinas als künftige Weltmacht.

Darüber hinaus bietet die Lernplattform ILIAS eine Reihe von Möglichkeiten zur Unterstützung von Arbeitsaufträgen. Zum einen ist es möglich, direkt auf dem Online-Skript bestimmte Seiten im Internet zu verlinken. Damit können – wie etwa in der Lerneinheit »Amerikanische Außenpolitik« – Primärtexte, wichtige Reden, Biographien oder sonstige Schlüsseldokumente im Rahmen der Kerntexte in ILIAS schnell und in Originalform bereit gestellt werden. Ebenso wichtig ist zum anderen

23 Vgl. dazu die Ausführungen bei Conzelmann et al. (2002) sowie Hesse/Mandl (2000), an denen ich mich hier orientiere.

die Bereitstellung von Diskussionsforen im Rahmen der Lernplattform. In ihnen können nicht nur inhaltlich kontroverse Auseinandersetzungen zu den Leitfragen eines Themas geführt, sondern auch die Ergebnisse individueller Internetrecherchen präsentiert und zur Diskussion gestellt werden. Faktisch spielen sich damit Teile der Seminardiskussion außerhalb der eigentlichen Unterrichtssitzung ab. Dass die Diskussionsforen alles andere als »leere Wüste« bleiben, haben erste, mit ILIAS unterstützte Lehrveranstaltungen eindrucksvoll gezeigt.²⁴ Schließlich können Studierende im Rahmen der Diskussionsforen von ILIAS auch jederzeit neue Themen eröffnen.

(b) Ein innovativer Aspekt der neuen Medien liegt in der *Interaktivität* zwischen Lernenden und Programm sowie in der breiten Vielfalt zur *Visualisierung* von Lerninhalten (Hesse/Mandl 2000: 44f). Interaktive Elemente im Lernmaterial begünstigen eine konstruktive Lernhaltung, indem sie Studierende immer wieder zu Reaktionen auffordern. Interaktionen lassen sich u. a. durch direkte Navigation über *Icons* und graphische Browser, durch aktive Exploration von Abbildungen, Tabellen und Diagrammen, durch das Einbinden von Simulationen, aber auch durch die direkte Rückmeldung zu Lösungen gestellter Aufgaben (z. B. Multiple-Choice-Übungen) herstellen (Hesse/Mandl 2000: 44). Sie können aber auch durch spezifische Positionsspiele erfolgen, wie in den Lerneinheiten »Internationale Zivilgesellschaft« und »Die Außenpolitik der VR China«. Ziel dieser Spiele ist es, vor Beginn der Lehrveranstaltung bestimmte Denkschemata in den Köpfen der Studierenden offen zu legen, um dadurch eine erste gedankliche Strukturierung des Unterrichtsgegenstands vorzunehmen. So mussten Studierende eine Reihe wertender Aussagen zur internationalen Zivilgesellschaft interaktiv am Bildschirm eingeben, was im Ergebnis dazu führte, dass sie in bestimmte politische Profile eingeordnet wurden.

»Die Einordnung in ein bestimmtes ›Profil‹ forderte von den Studierenden die Auseinandersetzung mit oftmals nicht hinterfragten Grundannahmen über internationale Politik. Der durch die Nutzung des Internets ermöglichte interaktiv-spielerische Charakter führte ferner dazu, dass die Studierenden unterschiedliche Antwortmöglichkeiten ausprobieren und ihre daraus resultierende Charakterisierung erfahren konnten. Die aus dem Profilspiel resultierende, sowohl in einem speziellen Diskussionsforum als auch in der Präsenzveranstaltung geführte Diskussion ermöglichte so einen optimalen Einstieg in die Seminarveranstaltung« (Conzelmann et al. 2002: 80).

Längere Textbausteine werden in aller Regel ungern am Bildschirm gelesen. Das Ziel von *PolitikON* ist es deshalb, das Visualisierungspotenzial durch die Erstellung multimedialer Merkmale auszureizen, um neben der sprachlichen Beschreibung und Erklärung auch die sinnliche Qualität des Lernens zu steigern. Eine solche Visualisierung kann zum einen in der Verwendung wiederkehrender optischer Merkmale in verschiedenen Elementen der Lerneinheit bestehen, zum anderen im Einsatz von Grafiken, Schaubildern, Cartoons, Fotos usw. Von beiden Varianten wird im Rahmen der IB-Lerneinheiten reger Gebrauch gemacht. Beispiele für wiederkehrende

24 Die proseminarbegleitende Lerneinheit »Rüstungskontrolle und Rüstungsdynamik« im Wintersemester 2002/2003 an der Universität Frankfurt a. M. kam auf etwa 100 Einträge, die Lerneinheit zur »Amerikanischen Außenpolitik« im Wintersemester 2001/2002 an der Universität Trier auf mehr als 30 Diskussionsbeiträge.

grafische Elemente sind zum einen die von Trier eingeführten interaktiven Startseiten (*Imagemaps*), zum anderen die vom Darmstädter Team angeregte durchgängige Verwendung eines Farbenleitsystems für unterschiedliche Inhalte der Lerneinheit. Darüber hinaus findet die Animation besondere Beachtung. Durch Animationen in Form von Zeitraffer oder »*Morphing*« – ein Begriff, der sich im Computer- und Filmbereich etabliert hat, um die schrittweise und unmerkliche Verwandlung eines Objekts in ein anderes zu bezeichnen – können dynamische Prozesse visualisiert werden, die dem Auge in der Realität nur schwer zugänglich sind. Sie haben für die Wissensvermittlung den Vorteil, dass Bewegung für das visuelle System ein starker Reiz ist, der eine Zuwendungsreaktion auslöst. Derart können auch räumliche Vorstellungen durch Animationen unterstützt werden. Schließlich bieten Abbildungen und Visualisierungen Material für den Aufbau mentaler Modelle, mit denen Abläufe bewusster nachgestellt werden können (Hesse/Mandl 2000: 45f).

(c) Webbasierte Lernumfelder können in hohem Maße nutzerfreundlich und lernförderlich gestaltet werden. Ihr Einsatz bedarf jedoch einer sozialen Einbettung, d. h. der Unterstützung durch soziale Präsenz, der Bildung eines gemeinsamen Wissenshorizontes, der Erleichterung der Gruppenkoordination sowie nicht zuletzt der *Verkopplung mit der Präsenzlehre*. Der Einsatz des Internets kann im Wesentlichen für die Sammlung von Materialien, das Erledigen von Rechercheaufgaben sowie für die Unterrichtsvorbereitung genutzt werden, während die Präsenzveranstaltung der gemeinsamen Themenaufbereitung, Strukturierung, Vertiefung und Reflexion von Lerninhalten dient (Conzelmann et al. 2002: 82). Verknüpfungen zwischen »normalem« Seminarunterricht und den Online-Komponenten sind dabei in beide Richtungen möglich: Zum einen dient eine Lerneinheit der Vorbereitung auf die Seminarveranstaltung, zum anderen können die Diskussionsergebnisse der Seminar-sitzungen auch wieder in die Lerneinheit einfließen. Hinzu kommt, dass sich die neuen Medien sowohl offline als auch online und in kombinierter Form als Werkzeuge zum eigenverantwortlichen Lernen nutzen lassen. Lernumgebungen sind daher überdeterminiert, das heißt sowohl in Form von Print- als auch Online-Medien zu einem bestimmten Thema zu gestalten. Der einzelne Studierende kann je nach Schwerpunkt die für seine Lernsituation günstigste Variante wählen (Kerres 2001: 283).

3.4. Lerninhalte des Teilbereichs Internationale Beziehungen

Der Teilbereich IB hat – neben der Sammlung qualitativer Links²⁵ und sonstiger Rohmaterialien, bestehend aus einem digitalen Archiv von einschlägigen wissenschaftlichen Lehrtexten, Gesetzestexten, Dokumenten usw. – seinen Schwerpunkt vor allem auf die Konzeption und Implementierung multimedialer Lerneinheiten in den sechs Themenfeldern gelegt (vgl. Übersicht 1). Inzwischen liegen rund die Hälfte der geplanten Lerneinheiten in Form von Arbeitsversionen vor. Die Lerneinheiten »Internationale Zivilgesellschaft«, »Die Außenpolitik der VR China«, »Rüs-

25 Als Referenzbeispiel für die wissenschaftliche Linksammlung kann die Linkliste des Instituts für Entwicklung und Frieden (INEF) genannt werden. Vgl. http://inef.uni-duisburg.de/new_page/Links.html; 10.08.2003.

tungsdynamik und Rüstungskontrolle« sowie »Einführung in Entwicklungstheorien« wurden erstmals im Wintersemester 2002/2003 bzw. im Sommersemester 2003 systematisch in der Präsenzlehre eingesetzt.²⁶

Übersicht 1: Übersicht über die Lerneinheiten im IB-Teilbereich

Kooperationsstandorte	Thema der Lerneinheit	Autor bzw. Autoren
FU Berlin*	Rationalistische IB-Theorien: Vom Realismus zum neoliberalen Institutionalismus	Thomas Risse et al.
	Konstruktivistische IB-Theorien: Vom Idealismus zur Postmoderne	Thomas Risse et al.
	Methoden der Internationalen Beziehungen	N.N.
	Wichtige Debatten in den IB-Theorien	N.N.
TU Darmstadt	Internationale Zivilgesellschaft	Klaus Dieter Wolf et al.
	Internationale Organisationen	Klaus Dieter Wolf et al.
	Internationale Institutionen	M. Medick-Krakau et al.
	Die EU im internationalen System	Udo Diedrichs et al.
	International Governance	Michael Zürn et al.
Univ. Duisburg-Essen	Einführung in Entwicklungstheorien	Michael Giese/Dirk Messner
	Einführung in die Entwicklungspolitik	Michael Giese/Dirk Messner
	Globalisierung und Entwicklungspolitik	Michael Giese/Dirk Messner
	Entwicklungsstrategien in Lateinamerika	Klaus Bodemer et al.
Univ. Frankfurt a.M.	Rüstungsdynamik und Rüstungskontrolle	Harald Müller et al.
	International Security Risks – ISR	Andreas Wenger et al.
	Über Kriegsursachen und Friedensstrategien	Berthold Meyer et al.
	Der Nahost-Konflikt	Gert Krell et al.
PIK Potsdam	International Environmental Policy	Detlef Sprinz et al.
Univ. Stuttgart	Weltwirtschaftliche Globalisierung	Stefan A. Schirm et al.
	Regionale Wirtschaftskooperation	Stefan A. Schirm et al.
	Global Economic Governance	Stefan A. Schirm/Marco Reuter
	Theorien der internationalen politischen Ökonomie	Stefan A. Schirm/Marco Reuter
Univ. Trier	Die Außenpolitik der USA	Siegfried Schieder et al.
	Neue Deutsche Außenpolitik	S. Harnisch/S. Schieder
	Vergleichende Europäische Außenpolitik	Siegfried Schieder et al.
	Die Außenpolitik der Volksrepublik China	Hanns W. Maull et al.
	Japanische Außenpolitik	Hanns W. Maull et al.
N.N.	Internationale Verrechtlichung und Völkerrecht	N.N.

* Neben dem als Autor genannten Kooperationspaten steuern die im Organigramm genannten Paten eigenständige Teile der Lerneinheiten bei.

26 Darüber hinaus wurden auch Teile der in Stuttgart und Dresden produzierten Lerneinheiten zum Thema »Internationale Wirtschaftsbeziehungen« und »Internationale Institutionen« in der Lehre eingesetzt.

Primäres Ziel ist es, Studierende und Lehrende mit einem hochwertigen multimediale Angebot von Kerninhalten und Kernangeboten im Fach IB auszustatten. Obwohl bezüglich der Frage nach Kerninhalten der Internationalen Beziehungen keineswegs Einigkeit unter den Fachvertretern herrscht, hat man sich innerhalb des Projekts PolitikON *grosso modo* auf einen mehrere Elemente umfassenden Ansatz verständigt. Danach werden die einzelnen Inhalte einer Lehrveranstaltung im Grundstudium in die Geschichte, die unterschiedlichen Ordnungsvorstellungen, grundlegende Theorien sowie in zentrale Methodenprobleme der Disziplin aufgefächert (Ulbert/Jetschke 2002: 373). Um den spezifischen Kerninhalt und den Aufbau einzelner Lerneinheiten zu illustrieren, sollen im Folgenden kurz drei Beispiele aus verschiedenen Themenfeldern dargestellt werden, die den unterschiedlichen, oben aufgezeigten, didaktischen Modellen folgen: Das Online-Tutorium »Internationale Zivilgesellschaft«, die Skript-Lerneinheit »Rüstungsdynamik und Rüstungskontrolle« sowie die Basistext-Lerneinheit »Einführung in Entwicklungstheorien«.

»Internationale Zivilgesellschaft«²⁷

Die Lerneinheit umfasst zehn inhaltliche Kapitel, in denen es in den ersten drei Sitzungen um die konzeptionelle Erfassung des Phänomens »internationale Zivilgesellschaft« geht. Die Bedeutung zivilgesellschaftlicher Akteure wird dann in den Bereichen Umwelt, Wirtschafts- und Sozialpolitik und Sicherheitspolitik vertiefend analysiert. In den abschließenden Kapiteln werden drei politikfeldübergreifende Fragen thematisiert, die sich auf die Bedeutung der Zivilgesellschaft für den Wandel der Weltpolitik beziehen und die normativen Qualitäten zivilgesellschaftlicher Beteiligung abzuschätzen versuchen.

Der inhaltliche Kern der Lerneinheit ist ein strukturierter Lehrtext zum möglichen Beitrag zivilgesellschaftlicher Akteure und Nichtregierungsorganisationen (NROs) zu einer effektiven und demokratisch legitimierten Problembearbeitung in der internationalen Politik. Die ersten Kapitel dienen vorrangig der definitorischen Verortung und der theoretischen Einbettung des Phänomens »Zivilgesellschaft«: Ungleichzeitige »Denationalisierung« (Michael Zürn), demokratisches Defizit und die zunehmende Bedeutung global operierender Wirtschaftsunternehmen bilden die Folie, vor deren Hintergrund die Bedeutung zivilgesellschaftlicher Akteure erörtert wird. Die Lerneinheit zeigt, dass die »Hoffnungen und Funktionserwartungen«, die sich mit dem Auftreten zivilgesellschaftlicher Akteure verbinden, unterschiedlich bewertet werden. In den Kapiteln 4 bis 7 geht es um verschiedene Problembereiche, in denen zivilgesellschaftliche Akteure tätig geworden sind. Behandelt werden die so genannten Globalisierungsgegner, die Rolle von nichtstaatlichen Akteuren in der Entwicklung von freiwilligen Verhaltensstandards und Gütesiegeln für Unternehmen, der »Brent-Spar-Konflikt« sowie die Rolle der Zivilgesellschaft in der internationalen

27 Die inhaltliche Darstellung der Lerneinheiten »Internationaler Zivilgesellschaft«, »Rüstungsdynamik und Rüstungskontrolle« sowie »Einführung in Entwicklungstheorien« folgt weitgehend den Exposés, die die jeweiligen Autoren der Lerneinheiten anlässlich der Trierer Workshops am 17./18. Januar 2003 präsentierten.

Klimapolitik und in der Anti-Landminen-Kampagne.²⁸ Der Vergleichbarkeit der einzelnen Fallbeispiele dienen eine Reihe von Leitfragen, welche in allen vier empirischen Kapiteln auftreten: Welche Akteure der Zivilgesellschaft treten in den angesprochenen Problemfeldern auf? Welches sind die Ursachen der Einmischung? Wann, wie und mit welchem Erfolg treten zivilgesellschaftliche Akteure dabei auf? Ziel dieser Leitfragen ist es, allgemeine Aussagen über die Bedingungen treffen zu können, unter denen die Einmischung zivilgesellschaftlicher Akteure einen Unterschied macht. Dabei halten sich die Autoren bewusst mit »eigenen« Antworten auf die genannten Fragen zurück und überlassen das Ergebnis der Auseinandersetzung den Studierenden. Stattdessen ist Kapitel 8 als methodisches Kapitel angelegt, das aufzeigt, auf welche Weise die Politikwissenschaft zu Antworten auf diese Fragen gelangt. Während sich dieses Kapitel auf die Erfassung empirisch zu beobachtender Veränderungsprozesse konzentriert, nehmen die beiden abschließenden Kapitel eine normative Einordnung vor: Führt die zivilgesellschaftliche Einmischung zu mehr Demokratie im grenzüberschreitenden Regieren? Kommt es zu mehr Effektivität politischer Steuerung durch die Mitwirkung der internationalen Zivilgesellschaft? Auch diese Kapitel versuchen, keine vorgefertigten Antworten abzuliefern, sondern lediglich unterschiedliche Kriterien und Antwortstrategien aufzuzeigen.

Zentrales Anliegen des Online-Tutoriums »Internationale Zivilgesellschaft« ist es, entsprechend dem oben skizzierten Lernprozess, die Wissensvermittlung, -sicherung und -reflexion innerhalb der einzelnen Kapitel miteinander zu verknüpfen und dabei die Möglichkeiten des Mediums Internet zu nutzen. Die Lerneinheit lebt vom strukturierten Wechsel von Informationsseiten und Aufforderungen, das Gelernte zu reflektieren und in den Diskussionsforen von ILIAS zur Debatte zu stellen. So werden die Studierenden animiert, auf den Webseiten verschiedener NROs (z. B. Greenpeace und Amnesty International) Informationen über die Organisationsstruktur, die politischen Strategien, die Mitgliedschaft usw. dieser Akteure zu recherchieren. In anderen Fällen besteht die Aufgabe darin, Informationen über die Rolle und Funktion zivilgesellschaftlicher Akteure an konkreten Beispielen wie dem Scheitern der WTO-Verhandlungen in Seattle 1999 zu sammeln. Verweise auf Internetseiten, einschlägige Literatur und Glossarbegriffe unterstützen dabei die Lernenden. So wird immer wieder darauf verwiesen, dass eine Fülle zivilgesellschaftlicher Aktivitäten im Netz stattfindet und dass in den Internetauftritten von Akteuren wie »Greenpeace« oder »Attac« viel über die Strategien und die eigenen Aufgabenzuschreibungen zu erfahren ist. Hinzu kommen Verweise auf die Internetseiten internationaler Organisationen und von Staaten, in denen sich diese mit den Aktivitäten der Zivilgesellschaft auseinandersetzen. Die Online-Komponente der Lerneinheit ist so konzipiert, dass sie innerhalb eines Semesters in Verbindung mit einem Präsenzseminar bearbeitet werden kann. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, sich mit Hilfe der online verfügbaren Literatur und den Quellen selbstständig in das Thema einzuarbeiten.

28 Hinter der Auswahl dieser Fälle steht die Überlegung, unterschiedliche (eher konfrontativ und eher kooperativ ausgeprägte) Konfliktkonstellationen zwischen Gesellschafts-, Wirtschafts- und Staatenwelt abzudecken.

»Rüstungsdynamik und Rüstungskontrolle«

Das Rückgrat der Einführung in das Themenfeld der Rüstungskontrolle bildet ein am Skriptmodell orientierter strukturierter Lehrtext. Da Rüstungskontrolle nicht ohne die zugrunde liegenden Dynamiken von Rüstungsprozessen verstanden werden kann, ist die Lerneinheit in zwei zentrale Felder gegliedert: Der erste Teil stellt Theorie und Empirie der Rüstungsdynamik in verschiedenen Feldern vor. Im zweiten Teil werden die beschriebenen Felder aus der Perspektive ihrer Verregelbarkeit durch Maßnahmen der Rüstungskontrolle beleuchtet. Dabei sollen besonders die spezifischen Probleme einzelner Waffengattungen hervorgehoben werden, die eine rüstungskontrollpolitische Bearbeitung erschweren. Im Sinne des methodischen Pluralismus verzichtet die Lerneinheit auf eine einseitige theoretische Orientierung zur Erklärung von Rüstungsdynamiken und ihrer Einhegung, sondern diskutiert verschiedene theoretische Ansätze, mit denen Rüstungswettläufe erklärt werden können. Damit soll bei den Studierenden die Sensibilität für die Bewertung konkurrierender theoretischer Erklärungen erhöht werden, ohne dass eine bestimmte Theorie vorgegeben ist. So erhalten neben konstruktivistischen oder liberalen Ansätzen auch rationalistische Gleichgewichtstheorien entsprechend Raum (z. B. Richardson-Modell). Auch soll dem Eindruck entgegen gewirkt werden, es sei eine theoriefreie Debatte über Rüstungsdynamiken und Rüstungskontrolle möglich.

Nach der Klärung der Relevanz der Lerneinheit für die Studierenden folgt eine allgemeine Einführung in die Geschichte der Rüstungsdynamik und -kontrolle von der Antike bis in die Gegenwart. Darauf folgen die zwei zentralen Blöcke zur Theorie und Praxis der Rüstungsdynamik und Rüstungskontrolle. In gesonderten Kapiteln wird die digitalisierte Literatur, eine umfangreiche Linksammlung und ein alphabetisches Glossar zum Thema Rüstungspolitik angeboten. Methodisch repräsentiert der Stoff, der im jeweiligen Unterkapitel der Lerneinheit präsentiert wird, gleichsam das Wissen, das ein Studierender aus einer »normalen« Proseminarsitzung ohne ILIAS-Unterstützung mitnehmen sollte. Ergänzend werden vertiefende Texte zum Abrufen angeboten, die zum Verständnis der Lerneinheit allerdings nicht zwingend erforderlich sind. Damit eignet sich die Lerneinheit auch für Interessierte, die ohne Vorwissen einen schnellen Einstieg in das Thema oder in einzelne Aspekte (z. B. Rüstungskontrolle im Bereich von B- oder C-Waffen) suchen. In der didaktischen Verknüpfung mit dem Proseminar setzt die Lerneinheit im Idealfall dort an, wo der Text der Lerneinheit aufhört, so dass viel Raum für inhaltliche Diskussionen bleibt. Jedem thematischen Abschnitt folgen zwei Fragen zur selbstständigen Weiterbearbeitung, die zum Teil auch weitere Recherchen, dem Online-Tutorium der Internationalen Zivilgesellschaft durchaus ähnlich, im Internet beinhalten.

»Einführung in Entwicklungstheorien«

In dieser Lerneinheit bilden die Einführung in die zentralen Begriffe und Kategorien der Entwicklungsforschung, der Überblick über die wichtigsten Schulen der Entwicklungstheorie, die Herausarbeitung zentraler Kontroversen der Entwicklungsforschung und die Diskussion des Übergangs von universalistischen »Großtheorien« zu

Theorien »mittlerer Reichweite« die Grundlage, um komplexe entwicklungstheoretische und -politische Fragestellungen eigenständig bearbeiten zu können. Die Einführung in die Entwicklungstheorie stellt das Handwerkszeug zur Verfügung, mit dem entwicklungspolitische Debatten sowie empirische Entwicklungen und Phänomene in Entwicklungsländern theoretisch fundiert diskutiert und eingeordnet werden können. Für die Lerneinheit wurde das Basistextmodell gewählt. Zu jedem Text werden leitende Fragestellungen und Online-Arbeitsaufträge formuliert. In jedem Kapitel der Themenblöcke B und C sind Aufgaben zur Textbearbeitung (Wissenssicherung) mit Bezug zu bereits bearbeiteten Theorieperspektiven und Aktualitätsbezügen (häufig mit Internetrecherchen) angefügt. Weitere, in allen Kapiteln enthaltene Elemente sind Links zur Sicherung von Querbezügen innerhalb der Einheit sowie zu zusätzlichen externen Materialien, Glossarbegriffe, weiterführende Literatur, didaktische Farbführung und Gestaltung entsprechend der einheitlichen Symbolführung.

Die Lerneinheit ist in vier Themenblöcke aufgeteilt, die jeweils aus mehreren Kapiteln bestehen. Die Themenblöcke und längeren Kapitel werden eingeleitet durch einen Inhaltsüberblick und eine kurze thematische Einführung. Sie haben unterschiedlichen Umfang und erfüllen verschiedene Funktionen in der Konzeption der Lerneinheit. Im Themenblock A werden in drei Kapiteln die Grundlagen für die weitere Bearbeitung der Lerneinheit gelegt. In einem ersten Schritt erfolgt ein empirischer Überblick zu wesentlichen Entwicklungsproblemen und -disparitäten in der Weltgesellschaft. Dabei wird auf wichtige Literaturquellen, insbesondere auf periodisch erscheinende Weltberichte internationaler Organisationen hingewiesen. Zweitens werden wesentliche Kategorien und Begriffe (allen voran der »Entwicklungsbegriff«) eingeführt und diskutiert. Auf diese Weise wird ein Kategorienapparat entwickelt, der als Basis für die weitere Erarbeitung der Lerneinheit dient. Drittens werden »Kernfragen der Entwicklungsforschung« von Pionieren der Entwicklungstheorie vorgestellt, um die Facetten des Forschungsfeldes zu verdeutlichen. Im Themenblock B erfolgt, in vier Kapitel unterteilt, ein Überblick über die wesentlichen Entwicklungslinien der entwicklungstheoretischen Debatte seit 1945. In den ersten beiden Kapiteln werden mit Modernisierungstheorie und Dependenztheorie die beiden großen »Schulen« der Entwicklungstheorie vorgestellt: Entstehungsgeschichte, wesentliche Aussagen und Kritikpunkte sowie zentrale Autoren des jeweiligen Paradigmas werden benannt und auf der Basis weiterer verlinkter Materialien erläutert. Zur Vertiefung und zur ausführlichen theoriehistorischen Darstellung wird auf weiterführende Literatur verwiesen. Das dritte und vierte Kapitel des Themenblocks beschäftigen sich mit dem »Ende der großen Theorien« und dem Übergang zu Ansätzen mittlerer Reichweite, die seit Mitte der Achtzigerjahre vorherrschen. Im Themenblock C erfolgt anhand der Betrachtung ausgewählter theoretischer Perspektiven und Problemanalysen ein vertiefender Einblick in grundlegende Fragestellungen der Entwicklungstheorie mithilfe »alter« und »neuer Klassiker«. In den fünf Kapiteln dieses Themenblocks wird jeweils ein entwicklungstheoretisch bedeutsamer Autor (u. a. List, Ricardo, Cardoso/Faletto, Eisenstadt, Daly) in Auszügen im Original gelesen, seine wesentlichen Aussagen erarbeitet und diese im Hinblick auf ihre aktuelle Bedeutung bewertet. Themenblock D gibt eine abschließende Querbe-

trachtung der in der Lerneinheit aufgezeigten Ansätze und fasst die wesentlichen Lerninhalte zusammen.

4. Erste Evaluationsergebnisse

Wie wurden diese neuen Lehr- und Lernformen aus Sicht der Studierenden und der Lehrenden bewertet? Wo liegen die besonderen Stärken der neuen Medien im Vergleich zu den bisher etablierten Formen wie Präsenzveranstaltung, Script, Lehrbuch, Literatur, Datenrecherche? Worin liegt der Zugewinn für Lehrende, Studierende und Interessierte? Da bis zum jetzigen Zeitpunkt lediglich die Lerneinheiten »Internationale Zivilgesellschaft«, »Rüstungsdynamik und Rüstungskontrolle« sowie »Die Außenpolitik der VR China« evaluiert worden sind, lassen sich kaum mehr als erste Tendaussagen formulieren. Die nachfolgenden Bemerkungen basieren zum Teil auf den von den Studierenden ausgefüllten Evaluationsbögen,²⁹ teils auf Einschätzung der Dozenten. Eine statistische Befragung der Lehrenden hat aufgrund der begrenzten Einsätze der Lerneinheiten im Präsenzunterricht noch nicht stattgefunden; sie ist aber nach Ablauf des Projektes vorgesehen.

Sowohl von Seiten der Lernenden als auch aus der Perspektive der Selbsteinschätzung der Lehrenden wurde insbesondere die relative Autonomie der Studierenden in der Aneignung und Reflexion von Lerninhalten hervorgehoben. Daneben wurde der Zugewinn an medialer Kompetenz, die sich sowohl Studierende als auch Lehrende im Rahmen des Pilotprojekts aneigneten, positiv bewertet. Über den eigentlichen Mehrwert des Einsatzes der neuen Medien in der Lehre sagt dies freilich noch recht wenig aus.

Als zentralen Vorteil sahen die Studierenden vor allem den orts- und zeitunabhängigen Zugriff auf die Lehrmaterialien an. Dies zeigt sich darin, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich in den Diskussionsforen auch außerhalb des Proseminars über die Lerninhalte auszutauschen (Conzelmann et al. 2002: 86). Dadurch ergibt sich zum einen eine gewisse Konstanz in der Diskussion, zum anderen beschränkt sich die Behandlung eines Themas nicht auf die herkömmliche Seminarzeit, sondern es kommt zu einem kontinuierlichen Austausch, der sich über die einzelnen Sitzungen erstreckt. Die Auswertung der Lerneinheit »Internationale Zivilgesellschaft« an der TU Darmstadt, die allerdings aufgrund des kleinen Teilnehmerkreises nur sehr begrenzt aussagefähig ist, hat ergeben, dass die Frage, welche Aspekte relevant für die Vorbereitung auf eine bestimmte Sitzung sind, nicht von vornherein (durch eine für alle Teilnehmer verbindliche Pflichtlektüre) entschieden wird, sondern sich erst im Zuge der Bearbeitung von Rechercheaufgaben stellte. Studierende haben damit die Möglichkeit, ihre eigene Breiten- und Tiefendimension des Lernens

29 Die Lerneinheiten »Internationale Zivilgesellschaft« und »Rüstungsdynamik und Rüstungskontrolle« wurden erstmals mithilfe eines vom Teilbereich »Methoden der Politikwissenschaft« entwickelten Bewertungsbogens evaluiert. Eine Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse ist beim Koordinator des Teilbereichs Methoden, Holger Endrös, von der Universität Mannheim erhältlich und unter <http://www.uni-trier.de/politikon> abrufbar.

selbst zu bestimmen – ein Vorzug, der auch bei der Evaluation der Lerneinheit »Die Außenpolitik der VR China« zu Tage trat, die im Sommersemester 2002 an der Universität Trier eingesetzt wurde. In allen drei evaluierten Veranstaltungen konnte eine qualitative Verbesserung der Diskussionskultur festgestellt werden, da durch die Vorbereitung der direkte Einstieg in das Thema der Präsenzveranstaltungen gelang und somit eine »Warmlaufphase« – wie sie beim normalen Unterricht üblich ist – wegfiel. Durch die vorausgehenden Arbeiten auf der PolitikON-Lernplattform war das Gros der Studierenden argumentativ und thematisch stets gut vorbereitet.

Die bisherige Praxis hat aber auch gezeigt, dass die Verbesserung der Diskussionskultur mit einem Auseinanderlaufen des Informationsstands unter den Studierenden erkauft wird. Insbesondere im Proseminar »Rüstungsdynamik und Rüstungskontrolle« an der Universität Frankfurt am Main im Wintersemester 2002/2003 hat sich eine starke Differenzierung zwischen »Mitlesern« und »Zuhörern« bemerkbar gemacht. Dem wurde jedoch entgegen gewirkt, indem zu Beginn der Präsenz Sitzungen eine gewisse Zeit für das Abfragen des Informationsstands und die gemeinsame Sichtung des individuell gesammelten Materials verwendet wurde – allerdings mit unterschiedlichem Erfolg (Conzelmann et al. 2002: 87). Diese »Kompensationsstrategie« dürfte nur bei geringer Seminargröße wirklich greifen. Insgesamt konnte dieses Manko aber durch die Möglichkeiten zur Aktivierung der Studierenden und die Vermeidung eines rein rezeptiven Lernverhaltens zum Teil aufgewogen werden. Für den Lehrenden besteht die Hauptaufgabe/der Schlüssel zum Erfolg – so die Einschätzung des Darmstädter Teams – vor allem darin,

»eine geeignete Balance von inhaltlicher Vor-Strukturierung und Raum für kreative Such- und Entdeckungsprozesse [zu]zulassen. Dies betrifft nicht alleine die Erstellung der Lerneinheiten selbst, sondern auch die Strukturierung der Diskussionen in der Präsenzveranstaltung« (Conzelmann et al. 2002: 88).

Wie schon andere Online-Lehrprojekte, hat sich auch PolitikON nicht als Selbstläufer entpuppt. Lehren und Lernen im Netz spart weder Zeit noch Kosten, noch lässt sich der Präsenzunterricht mit den neuen Medien per se effektivieren. In allen drei Pilotseminaren ging die Kombination von »E-Learning« und Präsenzlehre mit einem erhöhten Zeit- und Arbeitsaufwand einher. Letzterer, der in eine gezielte Internetrecherche, ein Positionsspiel oder einfach in die Bearbeitung von Online-Aufgaben fließt, darf nicht unterschätzt werden, zumal die Online-Komponenten nur eine Ergänzung zu den »klassischen« Aufgaben eines Seminars darstellen. Das Bearbeiten von Aufsätzen oder Auszügen aus Büchern und Zeitschriften stellt immer noch die notwendige Basis dar, um sich mit einem Thema intensiv auseinander zu setzen, selbst wenn die Ressourcen und Materialien über die Lernplattform online zur Verfügung stehen. Folglich sind auch alle Befürchtungen abwegig, dass der Einsatz neuer Medien in der Hochschullehre zu einer inhaltlich weniger anspruchsvollen Lehrsituation führt oder ein »Abspeisen« der Studierenden eintritt (Conzelmann et al. 2002: 88).³⁰ Die größte Schwierigkeit beim Einsatz der neuen

30 Obwohl der Aufwand für internetgestützte Lehre erklärtermaßen höher ist, haben sich 13 von 15 Studierenden im Seminar »Die Außenpolitik der VR China« dafür ausgesprochen,

Medien in der Lehre besteht aber darin zu vermeiden, dass die klassischen Lerntechniken mit den neuen Medien reproduziert werden. Nach wie vor überwiegt der Anteil an textlastigen Lerneinheiten. Module mit tutoriellen Online-Komponenten, Positionsspielen oder sonstigen ausgereiften interaktiven Lernformaten (die allerdings zeit- und kostenintensiv in der Produktion sind) stellen nach wie vor eher die Ausnahme als die Regel dar. Darin liegt ein Gutteil des eigentlichen Potenzials von »E-Learning«, das in PolitikON bislang nur ansatzweise ausgereizt worden ist.

Die ersten Erfahrungen beim Einsatz der entwickelten Lernmodule in der IB-Lehre geben dem verhaltenen Optimisten recht, wonach ein zusätzlicher Lernerfolg und eine Qualitätsverbesserung der Lehre nur durch eine sinnvolle Verknüpfung von Online-Elementen und Präsenzlehre erzielt werden kann. Deshalb ist es ein Irrtum zu glauben, der normale Lehrunterricht würde dadurch obsolet. Vielmehr müssen im Internet erarbeitete und angelesene Inhalte nach wie vor im offenen und direkten Austausch diskutiert und durch die Dozenten abgesichert werden, da andernfalls den Lehrenden oder Moderatoren wichtige intersubjektiv eingespielte Kognitions- und Kommunikationsroutinen verloren gehen, um das Verhalten der Lerner und der Lerngruppe einzuschätzen und zu beeinflussen.

5. Perspektiven von PolitikON

Im Jahre 1996 untersuchte die deutsche Hochschulrektorenkonferenz (HRK) erstmals den Einsatz neuer Medien an deutschen Hochschulen.³¹ Inzwischen hat sich einiges verändert. Die diffusen Schwellenängste gegenüber neuen Technologien sind gewichen. In einzelnen Fällen haben die deutschen Universitäten ein Niveau im Bereich der neuen Medien erreicht, das den Vergleich mit den USA, Australien oder anderen europäischen Staaten nicht zu scheuen braucht. Gleichwohl dürften zentrale Schlussfolgerungen der damaligen Entschließung auch heute und mit Blick auf das Fach Internationale Beziehungen noch Gültigkeit haben.³²

Es besteht nach wie vor nur ein geringer Anreiz für den Einsatz neuer Medien in Lehre und Forschung mit Blick auf die Karrierepfade von Lehrenden. Entscheidet sich ein jüngerer Wissenschaftler für die arbeits- und zeitintensive Herstellung multimedialer Online-Lehre, so wird ihm dies im jetzigen universitären Anreizsystem nicht wirklich zum Vorteil gereichen. Das Plenum der HRK empfahl im Februar 2003 deshalb, neue Anreizsysteme für die Integration der neuen Medien in die Lehre zu schaffen. Im Rahmen eines leistungsbezogenen Dienst- und Tarifsystems

Seminare mit ILIAS-Lernplattform »normalen« Lehrveranstaltungen vorzuziehen. In vielen Fällen geht der höhere Zeitaufwand mit einem begrenzten Internet-Zugang einher. Damit bestätigt sich die bisherige Erfahrung, wonach die positive Einschätzung virtuellen Lernens in hohem Maße auch mit den vorhandenen technischen Möglichkeiten (leistungsfähiger und preiswerter Netzzugang) korreliert (vgl. Döring 1997: 4).

31 Für eine Übersicht vgl. Hugel (2000: 65-67).

32 Siehe auch die Entschließung des 199. Plenums vom 17./18. Februar 2003 zum Einsatz der neuen Medien in der Hochschullehre, in: <http://www.hrk.de>; 10.08.2003.

sollten z. B. Fähigkeiten im Umgang mit computergestützten Lehrangeboten ein Kriterium darstellen.

Ein weiteres zentrales Problem stellt die Verstetigung der Kursmaterialien dar. Für die Etablierung multimedialer Angebote reicht es nicht aus, diese in Form von Projekten kurzzeitig zu fördern. Vielmehr sind die Universitäten bzw. die einzelnen Fächer gefordert, die strukturellen und finanziellen Voraussetzungen zu schaffen, um webbasierte Angebote, die über eine Duplizierung traditioneller Lerntechniken hinausgehen, dauerhaft in die Lehre integrieren zu können. Die Frage der Dauerhaftigkeit stellt sich umso dringlicher im Bereich der IB: So dürfte etwa das Kursmaterial zu aktuellen Themen der internationalen Beziehungen und der Außenpolitik schon nach wenigen Jahren als »veraltet« gelten, sofern die entsprechenden Ressourcen nicht kontinuierlich aktualisiert und technisch gepflegt werden. Dies erfordert, multimediale Angebote derart zu gestalten, dass diese auch längerfristig nutzbar bleiben. Angesichts des Kosten-Nutzen-Verhältnisses bedeutet das für den IB-Bereich, dass der Aufwand für die Pflege der Kursmaterialien gegenwärtig höchstens für wenige, über längere Zeit stabile und für viele Nutzer einsetzbare Inhalte zu rechtfertigen sein wird.

Ein weiteres Desiderat stellt die inhaltliche und technische Qualitätssicherung dar: Studierende werden nur dann bereit sein, die neuen Medien zu nutzen (geschweige denn, »in die Tasche zu greifen«), wenn die Angebote hochwertig sind. Dies setzt transparente Qualitätskontrollen voraus, welche für die neuen Medien im breiten Maßstab erst noch entwickelt werden müssen. Um mit diesem Manko zumindest ansatzweise umzugehen, führt der IB-Teilbereich inhaltliche Workshops durch, in denen die einzelnen Module durch externe Experten begutachtet werden.³³ Dieser Prozess muss um ein systematisches Qualitätsmanagement und ein Evaluationskonzept erweitert werden.³⁴

An der Erstellung multimedialer Produkte ist eine Vielzahl von Personen beteiligt, deren Werke und Leistungen urheberrechtlich geschützt sind. Dies betrifft insbesondere die Nutzung von Zeitungs- und Buchartikeln und deren Einbindung in die Lernumgebung, die nicht ohne die Zustimmung der Rechteinhaber auf die Lernplattform gestellt werden können. Zum einen ist ein sehr geringer Teil der aktuellen wissenschaftlichen IB-Literatur im Netz rechtfrei verfügbar. Zum anderen werden die urheberrechtlichen Probleme im IB-Teilbereich dadurch verschärft, dass das Gros der verwendeten wissenschaftlichen Literatur in aller Regel bei englischen oder US-Verlagen publiziert wird. Deren Urheberrecht ist weit restriktiver als das deutsche. Die ungeklärte Rechtsfrage schränkt die Autoren bei der Gestaltung der Lerneinheiten (etwa die Umsetzung des so genannten Basistextmodells) erheblich ein. Dass die Anpassung des deutschen Urheberrechts an die EU-Richtlinie Abhilfe verspricht, ist eher zu bezweifeln (Hoeren 2003). Denn zum einen erlaubt das neue

33 Der erste Evaluations-Workshop fand am 17./18. Januar 2003 an der Universität Trier statt.

34 Der Teilbereich »Methoden der Politikwissenschaft« hat inzwischen einen umfangreichen Evaluationsbogen für die Nutzer entwickelt, der flächendeckend in Politik ON eingesetzt werden soll.

Urheberrecht nur die Internetnutzung von Werken für Unterrichtszwecke – vorrangig für Schulen und Forschergruppen mittels eines kleinen Intranets. Zum anderen sind nach dem neuen Gesetz Bildungseinrichtungen keineswegs berechtigt, Texte zustimmungsfrei zum Abruf im Netz bereitzustellen, stattdessen bekommen die Verleger und Autoren ein neues Schutzrecht, um gegen den Internet-Download vorzugehen.

Schließlich bedarf es weiterer Anstrengungen bei der Frage der Kombination von Präsenzlehre und Online-Elementen. Die Tatsache, dass die Verkopplung von »E-Learning« und Präsenzlehre sich als »Königsweg« beim Einsatz der neuen Medien in der Lehre entpuppt, ist noch keine Antwort auf die Frage, wie diese Integration konkret zu gestalten ist. Der Teilbereich IB hat dazu erste internetbasierte Modelle entwickelt, die nach den bisherigen Ergebnissen im Prinzip einen Mehrwert für das Studium versprechen. Nun ist es nötig, genügend Motivierte zu gewinnen, die – bei allen Problemen und Hemmnissen – die Chancen und das Potenzial der neuen Medien in der Lehre erkennen und auf dem von PolitikON eingeschlagen Weg weiter fortschreiten.

Literatur

- Benedix, Ulf/Knuth, Jutta/Hammer, Gerlinde* 2000: Qualifizierung für die Wissensgesellschaft. Projekt Entwicklungsplanung Qualifikation im Land Bremen (EQUIB), Bremen.
- Bentlage, Ulrike/Glotz, Peter/Hamm, Ingrid/Hummel, Johannes* (Hrsg.) 2001: E-Learning. Märkte, Geschäftsmodelle, Perspektiven, Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung* (Hrsg.) 2000: Studium online. Hochschulentwicklung durch neue Medien, Gütersloh.
- Bremer, Claudia* 2003: E-Learning Szenarien: Handlungsansätze für Politik und Hochschule (Vortrag an der Hochschule Wismar, 12.05. 2003, Wismar), unv. Ms.
- Budick, André/Harnisch, Sebastian/Lindner, Christian* (Hrsg.) 1998: »Der Internationale - Reader«. Forschung und Lehre der Internationalen Beziehungen in den elektronischen Medien, Trier.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK* (Hrsg.) 2000: Multimedia in der Hochschule. Bericht der BLK-Staatssekretärs-Arbeitsgruppe (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 85), Bonn.
- Conzelmann, Thomas/Haidvogel, Andreas/Offenbartl, Susanne/Steinmetz, Ralf/Wolf, Klaus-Dieter* (2002): »Online-Tutorium Internationale Zivilgesellschaft«: Erweiterte Medienkompetenz der Lehrenden durch externen Telemedia-Support, in: Bernath, Ulrich (Hrsg.): Online Tutorien – Beiträge zum Spezialkongress »Distance Learning« der AG-F im Rahmen der LEARNTEL 2002, Oldenburg, 77-89.
- Döring, Nicola* 1997: Das WWW im Unterricht. Organisatorischer Rahmen, didaktische Grundlagen und praktische Beispiele (Beitrag zum Workshop Cognition & Web, IIG-Berichte 1/1997), Freiburg.
- Ellington, Henry* 1997: Flexible Learning – Your Flexible Friend!, in: Bell, Chris/Bowden, Mandy/Trott, Andrew (Hrsg.): Implementing Flexible Learning: Aspects of Educational and Training Technology XXIX, London.
- Hesse, Friedrich W./Mandl, Heinz* 2000: Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte, in: Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung 2000, 31-49.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)* 2003: Entschließung des 199. Plenums vom 17./18.02.2003. Zum Einsatz der neuen Medien in der Hochschullehre, in: http://www.hrk.de/downloads/Neue_Medien.pdf; 10.08.2003.
- Hoeren, Thomas* 2003: Lex, Notlügen und Videos. Zur Reform des Urheberrechts, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 21.02.2003, 39.
- Hugl, Ulrike* 2000: Neue Medien. Auslöser universitärer »Metamorphose«?, in: Anker, Georg/Hugl, Ulrike/Laske, Stephan (Hrsg.): Universitätsentwicklung und neue Medien, Wiesbaden.
- Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul* (Hrsg.) 2002: Information und Lernen mit Multimedia im Internet, Weinheim.
- Kerres, Michael* 2001: Multimediale und telemediale Lernumgebungen, München.
- Klatt, Rüdiger/Gavrilidis, Konstantin/Kleinsimlinghaus, Kirtsen/Feldmann, Maresa u. a.* 2001: Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung. Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Endbericht, Dortmund, in: www.stefi.de; 10.08.2003.
- Kraft, Susanne* 2003: Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen, in: Report 26: 2, 43-52.
- Leidhold, Wolfgang* 2001: Wissensgesellschaft, in: Korte, Karl-Rudolf/Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Deutschland-Trendbuch. Fakten und Orientierungen, Bonn, 429-460.
- Marvin, Carolyn* 1998: When Old Technologies were New: Thinking About Electric Communication in the Late Nineteenth Century, New York, NY.
- McConnell, David* 2001: Communities of Practice: Practical and Research Experiences of Collaborative and Cooperative Learning in Asynchronous Networked Learning Groups (Paper prepared for the 4th International Security Forum, 15.-17.11.2002, Geneva), in: http://www.isn.ethz.ch/4isf/3/Elements/w_IV-8/w_IV-8_dp.htm; 10.08.2003.
- Meinke, Britta* 2001: Wenn der Prophet nicht zum Berg kommt. Ergebnisse des Workshops zur Lehre in den Internationalen Beziehungen an der TU Darmstadt, 1.-2.03.2001, in: <http://www.uni-stuttgart.de/soz/ib/ivpw/Lehre/meinke.doc>; 10.08.2003.
- Meyer, Luzius* 2001: »Sicherheit wagen« – Aufbruch zu neuen Lernformen an der Forschungsstelle für Sicherheitspolitik und Konfliktanalyse, in: http://www.fsk.ethz.ch/documents/bulletin/bulle_01/bu_lm.pdf, 157-161; 10.08.2003.
- Middendorff, Elke* 2002: Computernutzung und neue Medien im Studium. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn, in: http://www.bmbf.de/pub/computernutzung_und_neue_medien_im_studium.pdf; 10.08.2003.
- Münker, Stefan/Roesler, Alexander/Sandbothe, Mike* (Hrsg.) 2003: Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs, Frankfurt a. M.
- Overmann, Manfred* 2002: Emotionales Lernen: Sentio, ergo cognosco, in: <http://home.t-online.de/home/Wendtmichael/Seiten/Overman3.htm>; 10.08.2003.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi* 2003: Es fehlt einfach was! Ein Plädoyer für »mehr Gefühl« durch Aufgabengestaltung im E-Learning, in: Report (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung) 26: 2, 21-42.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz* 1997: Lernumgebungen mit neuen Medien gestalten, in: Günther, Wilfried/Mandl, Heinz (Hrsg.): Telelearning. Aufgabe und Chance für Bildung und Gesellschaft, Bonn.
- Sandbothe, Mike* 2002: Pragmatische Medienkompetenz. Überlegungen zur pädagogischen Einbettung internetbasierter Lehr- und Lernprozesse (Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Symposium: Virtuelle Welten und Cyberbildung, 25.-27.03.2002, München, in: <http://www.sandbothe.net/50.0html>; 10.08.2003.
- Schulmeister, Rolf* 1997: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme, 2. Auflage, München.

- Seel, Martin* 2002: Medien der Realität – Realität der Medien, in: Seel, Martin (Hrsg.): Sich bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie, Frankfurt a. M., 123-145.
- Skinner, B. F.* 1958: Teaching machines, in: Science 128, 969-977.
- Ulbert, Cornelia/Jetschke, Anja* 2002: Überlegungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität der Lehre im Bereich der Internationalen Beziehungen. Ergebnisse eines Workshops, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 9: 2, 365-378.
- Weinert, Franz E.* 1997: Lernkultur im Wandel, in: Beck, Erwin/Guldimann, Titus/Zutavern Michael (Hrsg.): Lernkultur im Wandel, St. Gallen, 11-27.
- Weizenbaum, Joseph* 2001: Computermacht und Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- Young, Brigitte/Gehrmann, Siegfried/Kerkmann, Markus* 2003: Interkulturelles Lernen im virtuellen Raum. Chancen und Probleme grenzüberschreitender Hochschullehre durch Distance Learning, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 10: 1, 167-189.