Evaluation

Qualitätssicherung des Studiengangs VINGS an den Universitäten Bielefeld, Bochum, Hannover und der FernUniversität in Hagen sowie der Qualifizierung VINGS der FernUniversität in Hagen

Gefördert durch

DLR-Projektträger Neue Medien in der Bildung + Fachinformation

(DLR PT-NMB+F)

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.

Postfach 24 01 07

53154 Bonn

FKZ 08NM076C

Dr. Caroline Zimmermann

Gliederung

1 Theoretische Grundlagen der Evaluation in VINGS 3
1.1 Einleitung 3
1.1.1 Rolle der Evaluation in VINGS 3
1.1.2 Bedeutung der gender-orientierten Evaluation 4
1.2 Theoretischer Hintergrund 4
1.2.1 Theoretische Einführung zur Evaluation und der Nutzung im Projekt 5
1.2.2 Evaluation virtuellen Lehrens und Lernens 8
1.2.3 Evaluationsergebnisse zur geschlechtsspezifischen Nutzung des Internets 10
1.3 Evaluationsvorgehen im Projekt VINGS 11
1.3.1 Untersuchungsdesign 11
1.3.2 Evaluationsaufgaben im VINGS-Projekt 11
2 Evaluationsergebnisse von VINGS-Studieren 14
2.1 Zielgruppenanalyse 14
2.1.1 Angaben zur Person 14
2.1.2 Geschlechterforschung: Vorkenntnisse und Erwartungen 17
2.1.3 Technische Voraussetzungen: Zugang, Kompetenz und Nutzungsverhalten 19
2.2 Kursevaluation 21
2.2.1 Kurs „Einführung in die internationale Geschlechterforschung“ 21
2.2.2 Kurs „Studieren im Netz“ 25
2.2.3 Selbstevaluation des Kurses „Arbeitsbiografien von Frauen in internationaler Perspektive“ 25
2.2.4 Kurs „Moderne Körper“ 28
2.3 Befragung zum Drop-Out am Beispiel eines Kurses 40
2.4 Abschlussbefragung 42
2.4.1 Ergebnisse zum VINGS-Studienangebot 44
2.5 Systemevaluation: Evaluation durch die Dozentinnen 51
2.5.1 Qualitative Interviews 51
2.5.2 Evaluations-Workshop 58
3 Ergebnisse von VINGS-Qualifizieren 64
3.1 Zielgruppenanalyse 64
3.1.1 Angaben zur Person 64
3.1.2 Ergebnisse 65

3.2 Kursevaluation 69
3.2.1 Technik und Nutzungsverhalten 69
3.2.2 Inhalte 71
3.2.3 Gesamtbewertungen 73
4 Zusammenfassung und Ausblick 76
5 Literaturverzeichnis 78
6 Anhang 81

1 Theoretische Grundlagen der Evaluation in VINGS

1.1 Einleitung

Das Gesamtziel von VINGS besteht in der Verbesserung der Qualität der Lehre sowie der nachhaltigen Implementierung von international ausgerichteten Studienangeboten der Geschlechterforschung in die grundständige Lehre und in Weiterbildungsangebote – jeweils durch die Nutzung neuer Medien. Das Vorhaben fügt sich in die Konzepte der beteiligten Hochschulen zur multimedialen Unterstützung der Lehre ein und die Evaluationsergebnisse werden dort rückgekoppelt, d. h. die gewonnenen Erfahrungen stellen nicht nur für das Studienangebot VINGS, sondern auch für die Lehrangebote der beteiligten Hochschulen eine Bereicherung dar. Die Weiterentwicklung von medienpädagogischen und mediendidaktischen Ansätzen im Rahmen einer interaktiven gestaltungsorientierten Mediendidaktik ist integraler Bestandteil des Projekts. Die Qualitätssicherung soll durch eine begleitende Schulung der Lehrenden, kontinuierliche Evaluation und ein interaktives Lerndesign mit Rückkoppelung zu den Studierenden gewährleistet werden.

Es ist selbstverständlich, dass auch ein Projekt der Geschlechterforschung sich in der Evaluation besonders solchen Aspekten des Lehrens und Lernens mit neuen Medien widmet, bei denen Geschlechterdifferenzen – insbesondere zu Ungunsten von Frauen – zu erwarten sind. Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse über das E-Learning von Frauen sind nicht nur für den Erfolg und die Nachhaltigkeit von VINGS wertvoll, sondern können auch anderen Projekten und dem ganzen Feld von Open and Distance Learning (ODL) - einschließlich elektronischer/virtueller Studienangebote - dienen.

Die VINGS-Evaluation steht im Kontext der Evaluation an der FernUniversität und kann auf den inhaltlichen und methodischen Erfahrungen des Zentrums für Fernstudienentwicklung (ZFE) aufbauen. Bereits bei der Projektplanungsphase entwickelten Dr. Christine von Prümmer und Ute Rossié aus dem Referat Evaluation im ZFE das Evaluationskonzept für VINGS. Umgekehrt werden die bei der Projektevaluation von VINGS gewonnenen Erfahrungen und entwickelten Erhebungsinstrumente auch im Bereich der übrigen Evaluation von Fernstudium und Virtueller Universität eingesetzt. Insofern ist die Evaluation selbst nachhaltig.

1.1.1 Rolle der Evaluation in VINGS

VINGS hat sich bewusst eine methodisch abgesicherte Evaluation zum Themenkomplex des virtuellen Lernens zum Ziel gesetzt. Von Anfang an war die systematische Erhebung nicht nur von Inhalten und Qualifikationspotentialen, sondern auch von Nutzung und Akzeptanz ein wesentlicher Teil der Evaluation. Dies ist nicht zuletzt deshalb besonders ergiebig, als es sich bei VINGS um ein Projekt im Bereich Frauen- und Geschlechterforschung handelt, das sowohl Frauen als auch Männer anspricht, deren Meinungen durch die Evaluation erfasst wurden. Damit konnte einerseits eine Evaluation von Implementations- und Nachfrageaspekten durchgeführt, andererseits der geschlechtsbezogene Charakter der Nutzung neuer Medien in der Bildung untersucht werden.

Die Bedeutung, die der Evaluation im VINGS-Projekt zukommt, lässt sich nicht nur daran ablesen, dass es über die gesamte Projektlaufzeit eine halbe Stelle für diese Aufgabe gab, deren Inhaberin in das Referat Evaluation des ZFE eingebunden war. Darüber hinaus wurde im Projekt eine Arbeitsgruppe Evaluation mit Mitgliedern der vier beteiligten Hochschulen gebildet. So war ein kontinuierlicher Austausch gewährleistet: Die Erfahrungen der VINGS-Mitarbeitenden und Lehrenden an allen Standorten im Projektablauf wurden unmittelbarer Bestandteil der Evaluation. Umgekehrt konnten die Evaluationsergebnisse an alle Projektbeteiligten mitgeteilt und fortlaufend bei der Projektdurchführung berücksichtigt werden. Die Treffen der AG Evaluation fanden sowohl face-to-face, wie auch per Telefon- und Videokonferenz statt, wodurch ebenfalls verwertbare Erkenntnisse über diese Formen der technisch vermittelten Gruppenarbeit gewonnen wurden.

Die Transparenz von Evaluationserkenntnissen verbunden mit einem fortlaufenden Dialog mit den Hochschulstandorten diente auch einer „frühzeitigen“ Nachhaltigkeit der Projektergebnisse. Im Übrigen brachten die Projektbeteiligten ihre Erfahrungen in ihren jeweiligen Hochschulen in das dort vorhandene Know-how zur virtuellen Lehre ein.

1.1.2 Bedeutung der gender-orientierten Evaluation

Vor dem Hintergrund, dass die Informationsgesellschaft in hohem Tempo tiefgreifende Veränderungen in allen Lebensbereichen bewirken wird, besteht großer Handlungsbedarf in Forschung und Praxis, um die Beteiligung von Frauen an virtuellen Informationsmöglichkeiten zu verbessern und die Medienkompetenz zu fördern. Es soll frühzeitig verhindert werden, dass die Verfügung über die notwendigen technischen Ressourcen und ihre kompetente Handhabung zum wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Privileg von Männern wird.

Die Möglichkeit von Asymmetrien und ihre Auswirkungen auf die Chancengleichheit wurden in der Evaluation von VINGS als gewichtiges Evaluationskriterium ins Zentrum des Interesses gerückt. Die Dominanz von Männern in der Informationstechnologie und auch in Forschungsprojekten, die sich mit den Prozessen des individuellen und kooperativen Wissenserwerbs in virtuellen Lernumgebungen befassen, birgt die Gefahr, dass Lernbedürfnisse, Motivationsstrategien und Bedingungen der technischen Handhabung überwiegend an männlichen Nutzern orientiert werden, ohne dass geschlechtsvariante Voraussetzungen, Lernstrategien und Ziele im notwendigen Maß reflektiert und berücksichtigt werden. Darauf sollte in der Evaluation von VINGS ein besonderes Augenmerk gerichtet werden.

1.2 Theoretischer Hintergrund

Bei der Sichtung der relevanten Forschungsliteratur zur Evaluation und dem Einsatz und Umgang mit den neuen Medien fanden sich vielfältige Ausführungen zu den allgemeinen Fragestellungen „Was genau ist Evaluation?“, „Wie soll mein methodisches Vorgehen bei einer guten Evaluation aussehen?“, „Was ist für eine erfolgreiche Bewertung erforderlich?“ (vgl. Wittmann, 1985; Will, Winteler & Krapp, 1987). Hingegen findet man noch

wenige Veröffentlichungen zum spezifischen Thema „Evaluation virtuellen Lehrens und Lernens“. Dies mag darin begründet sein, dass vernetztes Lernen weiterhin in der Entwicklung begriffen ist und – wenn auch bereits unterschiedliche Evaluationsergebnisse vorgelegt worden sind – diese erst ansatzweise als **abgesicherte** Erkenntnisse bezeichnet werden können. „We need sufficiently precise models of virtual collaborative learning, defined at the level of behaviour, which allow us to predict how new design concepts for learning technologies will affect learning” (Holst, 2000, pp. 210).

Als Schwierigkeit stellte sich heraus, dass die NutzerInnen der virtuellen Lehrangebote nicht bloß Rezipierende sind, sondern den Lernprozess aktiv mitgestalten, was bei der Präsenzlehre nicht in diesem Maße der Fall ist. Dies umfasst nicht nur die Bereiche Reihenfolge und Zeit sondern kann sich – je nach Grad der Interaktivität – auch auf die Inhalte auswirken. Das vorliegende Kapitel gibt eine allgemeine Einführung in die Evaluationsmethode und legt darauf aufbauend den Schwerpunkt auf die Evaluation des virtuellen Lernens, da es sich bei VINGS um virtuelle Lehre handelt.

1.2.1 Theoretische Einführung zur Evaluation und der Nutzung im Projekt

Unter Evaluation versteht man das bewertende Vergleichen von Handlungsalternativen. Die Evaluationsforschung beinhaltet Modelle, die sich nach der Entscheidungssituation und den Entscheidungsbedingungen, der Instrumentenauswahl bzw. den Verfahren sowie den methodischen Fähigkeiten der Evaluierenden unterscheiden (vgl. Wittmann, 1985; Holling & Gediga, 1999).

Bei der Evaluation handelt es sich um ein breites Feld, das ursprünglich in der sozialwissenschaftlichen und psychologischen Wissenschaft erforscht wurde und später als Qualitätssicherung in der Wirtschaft bekannt geworden ist. Im Bereich der Bildung wurde sie dort aus dem unternehmerischen Bedürfnis entwickelt, berufliche Aus- und Weiterbildungsangebote hinsichtlich ihrer Erfolgskriterien zu bewerten. Derartige Kosten-Nutzen-Analysen sollten helfen, den Output beruflicher Bildung dingfest zu machen. Frühere geläufige Begriffe für diese Art von Evaluation waren: Bedarfsermittlung, Supervision, Personalberatung, Curriculare Planung, Prüfung und Revision (vgl. Will, Winteler & Krapp, 1987). Heute ist Evaluation bei vielen unternehmerischen wie staatlichen Schul-, Aus- und Fortbildungsangeboten zum Standard geworden und weist ein umfangreiches Methodenspektrum auf.
Zum hochschulpolitischen Thema in Deutschland ist sie erst Ende der 1970er Jahre geworden. Vorrangig ging es darum, dass Lehrveranstaltungen beurteilt, gesetzlich vorgeschriebene Lehrberichte angefertigt und eine interne sowie externe Evaluation durchgeführt werden sollte.

Wottawa und Thierau (1999) fordern als wissenschaftlichen Standard, dass Evaluation der Planungs- und Entscheidungshilfe dienen, ziel- und zweckorientiert sein und dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Forschung angepasst werden sollte. Sie differenzieren weiterhin nach der Nutzenerwartung durch die Evaluation: Soll sie z. B. zur Durchsetzungshilfe (z. B. gegenüber Konkurrenten) oder zur Entscheidungshilfe (meist zwischen

zwei oder drei Alternativen) oder zur Optimierungsgrundlage angewandt werden?

Im Kontext von VINGS ist das Ziel der Evaluation die Optimierung des Lehr-/Lernangebots, der methodischen Umsetzung sowie des Projektablaufs. Das bedeutet: „die Maßnahme durch systematische Rückmeldung zu verbessern. […] Der Evaluator [/Die Evaluatorin] soll Hinweise geben, welche Aspekte einer Maßnahme verbesserungsbedürftig erscheinen. Die damit verbundene Interventions- und Gestaltungsaufgabe […] setzt häufig auch eine intensive Kooperation und Konsensbildung mit den Betroffenen voraus“ (Wottawa & Thierau, 1999, S. 26).

Die Evaluation bei VINGS wollte zur Optimierung beitragen, indem sie

- empirische Anhaltspunkte für die kritische Auseinandersetzung mit den Zwecken, Mitteln und Zielgruppen von VINGS lieferte;
- Erkenntnisse zur Verbesserung einzelner Kurse beisteuerte;
- Hinweise zur Gestaltung der medialen Umgebung als eine für alle zuträgliche und einladende Lernumgebung, d. h. vor allem auch die Berücksichtigung der Geschlechterverhältnisse, gab.

Somit strebte sie an, dass ihre Ergebnisse und Empfehlungen von den AkteurInnen oder AuftraggeberInnen akzeptiert und nach Möglichkeit umgesetzt werden sollten. Voraussetzung für diese Akzeptanz und Umsetzungsbereitschaft ist dabei immer ein Konsens hinsichtlich der Evaluationsstandards. Da es sich bei der Evaluation immer um einen Bewertungsprozess handelt, ist das gemeinsame Aushandeln und Akzeptieren von Wertekriterien und überprüfbaren Zielen mit den Projektbeteiligten wichtige Voraussetzung einer erfolgreichen Evaluation. Baumgartner (1997) plädiert daher für folgende Logik des Ablaufs bezüglich der Bewertungsgesichtspunkte:

a) Formulierung von Wertkriterien, die die zu evaluierenden Personen oder der Gegenstand erfüllen müssen, um als gut, wertvoll etc. gelten zu können;
b) Formulierung von Leistungsstandards: Operationalisierung der Kriterien (eine Norm wird definiert);
c) Messung der Kriterien und Vergleich (Analyse);
d) Werturteil (Synthese): die z. T. divergierenden Ergebnisse werden in eine einheitliche Bewertung integriert.

Für die Formulierung der Wertekriterien bot es sich im Projekt VINGS an, die Erfahrungen der Evaluation des ZFE und die Vorstellungen und Erwartungen der verschiedenen Projektbeteiligten mit einzubeziehen. In diesem Sinne wurden die bereits im Projektantrag formulierten Kriterien und Ziele überdacht und gemeinsam in Arbeitsgruppentreffen erweitert (vgl. Kapitel 1.3.1).

Die Operationalisierung der Wertekriterien erfolgt durch gezieltes methodisches Vorgehen. Zunächst muss über ein Evaluationsmodell entschieden werden, wobei der Zeitpunkt der Evaluation eine ausschlaggebende Rolle spielt. So differenzieren Wottawa und Thierau (1999) folgende Herangehensmöglichkeiten:

Zeitpunkt der Evaluation

vor einer Maßnahme	während einer Maßnahme	nach erfolgter Maßnahme
antizipatorische Ev. prognostische Ev. prospektive Ev.	prozess- oder dynamische Ev. Lernzielevaluation Materialevaluation Prüfungsevaluation	Ergebnisevaluation Output- /Produkt-Ev. statische Ev. entwicklungsorientierte Ev.

Grob kann man zwischen der **formativen** und **summativen** Evaluation unterscheiden, die sich nach Zeitpunkt der Maßnahme und Bearbeitungsform unterscheiden:
Die **formative** Evaluation wird entwicklungsbegleitend durchgeführt und dient vorwiegend dem frühzeitigen Erkennen von Schwachstellen und der Maßnahmen- und Gestaltungsverbesserung. Hierbei werden vor und während einer Maßnahme Informationen gesammelt, um Schwierigkeiten zu erfassen bzw. - falls möglich - zu klären und in den Ablauf korrigierend eingreifen zu können.
Hingegen versteht man unter **summativer** Evaluation, dass die Qualität bzw. die Wirkung bereits abgeschlossener Kurse oder im Einsatz befindlicher Programme endgültig bewertet wird. Auch sie kann einsatz- bzw. programmbegleitend eingesetzt werden, zielt jedoch immer auf eine globale zusammenfassende Bewertung ab. Dies ist z. B. bei einem abschließenden Fragebogen nach jedem Kurs eines Programms der Fall. Hierdurch soll, neben der Bewertung des einzelnen Kurses, die Wirkung des Kurses hinsichtlich des Gesamtprogramms beurteilt werden.

Beide Vorgehensweisen wurden in VINGS verwandt und unter Berücksichtigung verschiedener Ebenen operationalisiert. Bereits Kirkpatrick (1959, 1960) unterschied zwischen Reaktions-, Lern-, Verhaltens- und Resultatebenen. Alle Ebenen wurden bei VINGS bei der Erhebung mit Hilfe unterschiedlicher Fragebögen und durch Telefoninterviews berücksichtigt. Für die Reaktionsebene, die sich auf subjektive, gefühlsbestimmte Einschätzungen bezieht, konnten zusätzlich Ergebnisse aus der Auswertung von Newsgroups und Emails erzielt werden; auf der Resultatebene fanden Erfolgskriterien wie z. B. bestandene Leistungsnachweise Eingang.

Im HIS-Verfahren[1] EvaNet wird die Anwendung von interner und externer Evaluation empfohlen. Als **interne** Evaluation – um die Sicherung der Qualität der Lehre zu gewährleisten – sind eine regelmäßige Überprüfung der Zielerreichung und ggf. eine Zielkorrektur erforderlich. Hieran sollte sich die Erstellung eines Lehrberichtes anschließen, in dem Struktur und Ablauf der Lehre bewertet werden. Ferner sollte die durch interne Evaluation gewonnene "Innensicht" in größeren zeitlichen Abständen um eine Bewertung und Begutachtung durch anerkannte Wissenschaftler und Praktiker von außen ergänzt werden – eine **externe** Evaluation. Dies kann durch Begutachtung der

[1] Hochschul-Informations-System; www.evanet.de (Empfehlung zur Evaluation von Lehre und Forschung – 1998)

Lehre (Ziele, Zielerreichung, fachliche Standards), durch "Peers" (aus Wissenschaft und Praxis) und durch Überprüfung der fachlichen Qualifikationen der Studierenden durch Befragung von Praxisvertretern/Praxisvertreterinnen, die Absolventinnen/Absolventen eingestellt haben, erfolgen.
Im Rahmen von VINGS wurde eine rein interne Evaluation durchgeführt. Es ist zu eruieren, inwieweit nach Abschluss des Projekts auch eine externe Evaluation durchgeführt werden kann. Hierzu sollten bereits Absolventen ihre VINGS-Erfahrungen in der Praxis anwenden und das Studienangebot VINGS als regulärer Studiengang implementiert sein.

1.2.2 Evaluation virtuellen Lehrens und Lernens

Die neuen Möglichkeiten der Wissensaufbereitung und -vermittlung, die durch das Internet zur Verfügung stehen, bedürfen eines ausgewogenen Evaluationskonzepts. Kokavecz, Lammers und Holling (1999) kommen zu dem Ergebnis, dass die begleitende Kontrolle mittels der formativen Evaluation – gerade weil es sich um ein prozesshaftes, erkundendes Vorgehen handelt – auch für computergestützte Lern- und Lehrprojekte zentral ist. Sie wurde bislang in der Praxis eher vernachlässigt. Ihr sollte jedoch auch eine Ergebnisbeurteilung in Form einer summativen Evaluation folgen, die den Erfolg und die Effektivität einer didaktischen Einheit abschließend feststellt.

Das Projekt „Evaluation interaktiven Studierens“ (EVALIS; Glowalla, Glowalla & Kohnert, 2001) ist ein Beispiel für die Evaluation virtuellen Lernens. Es hat seine Forschung gerade der Frage gewidmet, wie sich das Studieren durch den Einsatz neuer Medien verändert. In seinem Zwischenbericht wird Bezug genommen auf die operationalisierten Komponenten Lehrmaterial, Studierverhalten, Lernerfolg und Beurteilung von Lehrveranstaltungen. Zusätzlich sollen bis zum Abschluss des Projekts noch die Akzeptanz der Angebote bei den Studierenden, Veränderung der Lehrenden sowie Akzeptanz bei den Lehrenden erfasst werden. Es bezieht seine Untersuchungsquellen aus der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Lernplattform VIRTUS und der sich mit Wirtschaftsinformatik beschäftigenden virtuellen Lehrumgebung WINFO*Line.*

Die ersten Ergebnisse machen deutlich, dass „sich für das *Präsenzstudium* insgesamt das Bild eines eher rezeptiven und für sich arbeitenden Studierenden“ ergibt (Glowalla et al., S. 46). Mitschriften sind die zentralen Elemente bei Mitarbeit und Nachbereitung, während die angegebene Literatur kaum gelesen wird und auch nur sehr wenige Studierende weitere Informationen recherchieren. Über den Lehrstoff diskutieren nur ein Drittel dieser Studierenden mit ihren Kommilitonen und kaum welche mit den Lehrenden.

Bei *Online-Angeboten* stellen ebenfalls die Mitschriften eine wichtige Technik dar. Allerdings wird dieses Angebot planerisch in den Studienalltag eingebunden, indem im Verlauf der Woche mehr Zeit damit verbracht wird den Lehrstoff zu erarbeiten als bei den Präsenzveranstaltungen. „Wer online lernt, kommuniziert nicht seltener mit Lehrenden und Kommilitonen über den Lehrstoff als Studierende in Präsenzveranstaltungen“ (Glowalla et al., S. 62). Weiterhin sind Online-Studierende eher bereit zum Lehrstoff online oder in

der Bibliothek zu recherchieren. Problematisch wird zum einen die technische Stabilität der Online-Systeme gesehen sowie die Beobachtung, dass die elektronische Unterstützung noch zu wenig in Anspruch genommen wird.

Hinzu kommt, dass der Lernerfolg der Studierenden unmittelbar mit der zur Verfügung gestellten und genutzten Interaktivität des Online-Angebots zusammenhängt. Baumgartner (1997, S. 133) konstatiert, „dass Benutzer nicht bloß Rezipienten sind, sondern in den medial vermittelten Informations-, Kommunikations- und Lernprozeß gestaltend eingreifen". Sowohl bei den Inhalten, der Reihenfolge als auch der Zeit sind sie Mitgestaltende und somit nicht passiv konsumierend. Interaktionen finden durch Texteingabe, Zeigen auf Grafikobjekte, selbstständiges Aufsuchen von Daten, entdeckendes Arbeiten, Justierung komplex vernetzter Parameter in Simulationen etc. statt.

Als Konsequenz für Evaluation bedeutet dies: „Es ist keineswegs mehr klar und eindeutig, was unter Lernerfolg zu verstehen ist. Die traditionell vorherrschende Sichtweise, dass der Lernerfolg in der Reproduktion und/oder Anwendung von theoretischem Wissen besteht, greift eindeutig zu kurz und ist noch überwiegend von den alten Medien […] geprägt" (kognitiver Reduktionismus; Baumgartner, 1997, S. 134). Daher ist der Vergleich des Lern**erfolgs** mit unterschiedlichen Medien wenig sinnvoll. Vor allem die durch die Interaktivität angestoßenen Lern**prozesse** müssen evaluiert werden. So ist es auch sinnvoll das Netzwerk als individuellen Rückmeldekanal zu nutzen; sei es per Email-Anfrage, über interaktive Online-Fragebögen oder als Datenprotokolle des aktuellen Lernprozesses.

Ein Problem stellen dabei die heterogenen Ausgangssituationen der Rezipierenden dar. Durch die Möglichkeit der individuellen Gestaltung des Lernprozesses wird eine vergleichende Erfassung schwieriger. Was wann und wie lange gelernt wird, liegt in der Kontrolle der Lernenden. Ihre Motivation spielt eine große Rolle. Vom kurzfristigen spontanen Aufsuchen persönlich interessanter Angebote bis zum Durchlaufen eines kompletten Seminarangebots ist alles möglich. Daher sollte bei der Evaluation darauf geachtet werden, dass die Lernumstände komplex erfasst werden und die unterschiedliche Ausgangssituation sowie spezifische Lernstrategien mitbedacht werden.

Die bisher in Evaluationen virtuellen Lernens oftmals praktizierte Trennung zwischen Material (Inhalt) und Lernprozess (Didaktik) ist zu verkürzt. Es sollte gerade nicht so verfahren werden wie bei der Evaluation von Präsenzveranstaltungen. Bei der virtuellen Lehre können praktisch unbegrenzt viele Inhalte virtuell relativ unstrukturiert angeboten werden, wobei die Auswahl und Bearbeitungsstrategie kaum vorgegeben, sondern selbst gesteuert wird. Nach Baumgartner (1997) betrifft dies die Metaebene der Lernorganisation, die in der Umsetzung der Evaluation deshalb zentral berücksichtigt werden sollte.

Weiterhin sollten die Verteilung des Materials, die Betreuung, die physische, soziale und verwaltungstechnische Organisation evaluiert werden. Hierbei handelt es sich um die zuvor angesprochenen, für virtuelle Lehre relevanten Kriterien „Formulierung von Leistungsstandards" und „Messung der Kriterien und Vergleich [Seite 5 Punkt b) und c)]". Sie werden dadurch operationalisiert, dass sie so lange zerlegt werden, bis sich Items (Fragen) ergeben, die den Lehr-

und Lernprozess messbar machen. Die so gemessenen Effekte lassen sich dann den entsprechenden Faktoren - wie z. B. Betreuung - kausal zuordnen. Häufig sind dazu qualitative Analysemethoden nötig.

Auch der Vernetzungsaspekt interaktiven Lernens ist als Lernmedium zu betrachten. So finden gerade Theorien verteilten bzw. situierten Lernens hier Anwendung (vgl. Brown, Collins & Duguid, 1988; Chaiklin & Lave, 1993). Sie gehen davon aus, dass die Lernenden selber ein (inter-)aktiver Teil der ganzheitlich zu betrachtenden Lernsituation sind und sich diese Realität somit selbst mit konstruieren. Der Lernerfolg ist damit nicht mehr die bei einer Einzelperson erfassbare Leistung, sondern im Zusammenwirken des gesamten Lernsystems zu suchen. Somit sollte Evaluation virtuellen Lernens immer dynamisch durchgeführt werden und sich auch auf die Gruppe beziehen (Baumgartner, 1995). Dynamisch hieße z. B. die Lernfortschritte von Kurs zu Kurs zu erfassen und falls nötig mit an die Veränderungen angepassten Fragen.

Ferner betont Baumgartner (2000) welche Relevanz ethischen Überlegungen bei der Evaluationstheorie und -praxis zukommt. Für alle vier Schritte a) bis d) (siehe Seite 5 in diesem Text) zeigt er Fehler auf, die oft unberücksichtigt bleiben. Dies sind keine Fehler im traditionellen Sinne, die unterlassen werden können, sondern es handelt sich um systematische Herangehensweisen, die einer inneren Logik folgen.
So wird gerade bei der virtuellen Lehre der Zugang zu technischen Ressourcen vorausgesetzt. Doch stehen diese nicht allen Bevölkerungsgruppen in gleicher Weise zur Verfügung. Von Prümmer (2000) betont, dass dies von Faktoren wie Geschlecht, sozialem Status, ethnischer Zugehörigkeit und persönlichen Verhältnissen abhängt und bestimmte Bevölkerungsgruppen dadurch ausgegrenzt werden. Ebenso muss berücksichtigt werden, dass Motivation und Kompetenz im Umgang mit den neuen Medien vorliegen müssen. Häufig wird von Zeitmanagement, Lernstil und Kommunikationsverhalten des jungen bis mittelalten erwerbstätigen Mannes der westlichen Welt ausgegangen. Somit ist es auch Ziel der Evaluation die Zugangsvoraussetzungen hinsichtlich der Gleichberechtigung und Offenheit für alle Zielgruppen zu prüfen.

1.2.3 Evaluationsergebnisse zur geschlechtsspezifischen Nutzung des Internets

Dickel stellte bereits 1995 fest, dass das Internet vorwiegend von jungen Männern, die einen höheren Bildungsgrad haben und über ein überdurchschnittliches Einkommen verfügen, genutzt wird (ebenso Kirkup, 1999). Diese Personen sind überwiegend in der nördlichen Hemisphäre angesiedelt, zum größten Teil in Kanada und den USA.

Ferner ist durch viele Untersuchungen die Unterrepräsentanz von Frauen nachgewiesen. Nach Schätzungen aufgrund demoskopischer Erhebung der GVU (Graphic, Visualization, & Usability Center's) von 1998 waren weltweit ca. 31,4% der Internet-User weiblich, davon weibliche Nutzende in Europa nur etwa 18,4%. Heute sind schätzungsweise 41% der Frauen in Deutschland Internetuser. Die Entwicklung über die Jahre weist eindeutig einen steigenden Frauenanteil auf, wenn auch das Geschlechterverhältnis noch nicht

ausgewogen ist. Vorreiter sind dabei die USA, die besonders im Lehrbereich große Annäherungen zu verzeichnen haben (Shade, 1996).
Nach von Prümmer und Rossié (2001) haben Fernstudentinnen in Deutschland, was den Zugang zu einem Computer angeht, aufgeholt. Allerdings trifft dies nicht auf die Ausstattung sowie den Zugang zum Internet zu. Ferner haben männliche Fernstudenten nach wie vor „bessere Ausgangspositionen, ihren Computer-Arbeitsplatz gezielt auf die Erfordernisse ihres Fernstudiums auszurichten und ungestört daran zu arbeiten“ (2001, S. 5).

Weltweit wird das Internet seit kurz vor der Jahrtausendwende zum großen Teil von Personen im Alter von 30 bis 50 Jahren genutzt. Davor handelte es sich vorwiegend um die Altersgruppe der 20-29jährigen. Hingegen sind in Deutschland in jüngerer Zeit ältere und sehr junge Nutzerinnen stärker vertreten, insbesondere im Hochschulbereich ist der Anteil an Nutzerinnen zwischen 20 und 30 Jahren eher zurückgegangen (NTIA, 1998; Fittkau & Maass, 1999).

1.3 Evaluationsvorgehen im Projekt VINGS

Die Evaluation in VINGS hatte das Ziel, die Effektivität des Einsatzes neuer Medien und deren Gestaltung unter geschlechtsspezifischer Berücksichtigung des Lernkonzepts und des -prozesses beispielhaft zu überprüfen.

1.3.1 Untersuchungsdesign

Für die Evaluation von VINGS waren folgende Wertekriterien bzw. -ziele (vgl. S. 3 unter a) relevant:

- explizite Förderung von Frauen;
- didaktisch fundierte Förderung multimedialer Nutzungskompetenzen;
- Modularisierung von Studieninhalten;
- Entwicklung internationaler Lehrkooperationen.

Das nachfolgend erläuterte Untersuchungsvorgehen basiert auf diesen Kriterien und setzt sie im Rahmen eines Evaluationsprozesses um.

1.3.2 Evaluationsaufgaben im VINGS-Projekt

Die Evaluation von VINGS umfasste die Analyse der Zielgruppen, die Kurs- und die Systemevaluation. Hierzu wurde frühzeitig der folgende Projektplan entwickelt und im Rahmen eines Arbeitsgruppentreffens mit den Kooperationsstandorten abgestimmt (Zimmermann, 2001).

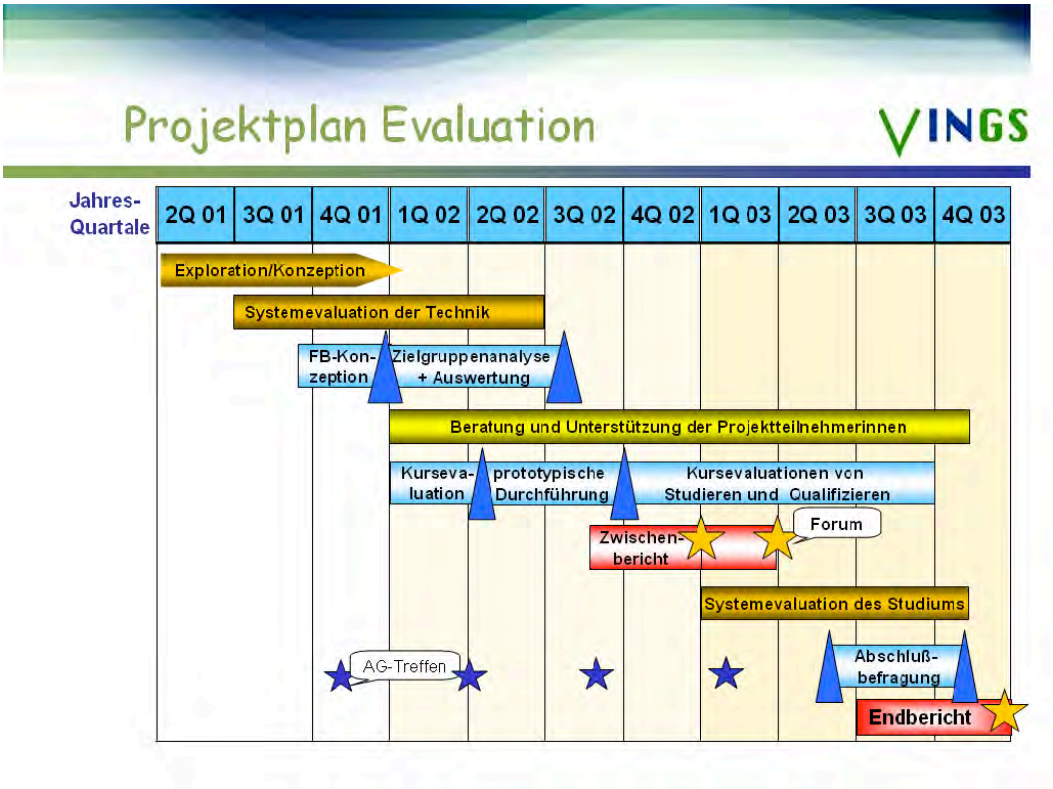


Abbildung 1-1: Projektplan Evaluation

1.3.2.1 Die Zielgruppenanalyse

Mit der Zielgruppenanalyse wurde ein differenziertes Bild der potenziellen Zielgruppe eines virtuellen Studienangebotes im Bereich der Geschlechterforschung gewonnen. Sie erbrachte Erkenntnisse über die Bedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme und trug zu gleichen Ausgangsbedingungen bei. Dazu gehörten außer dem Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien, die Kompetenz im Umgang mit den neuen Medien, das individuelle Nutzungsverhalten und das Interesse an den Lehrinhalten.

Mit einer Fragebogenerhebung vor dem Start der ersten Kurse wurden hierzu bei Studierenden der an VINGS beteiligten Hochschulen Informationen gesammelt. Ergänzend wurden die Motivation für den Erwerb praktischer Erfahrungen mit neuen Lehr- und Lernformen sowie der Bildungsstand und die berufliche Belastung erfragt.

1.3.2.2 Die Kursevaluation

Die Evaluation der Studienkurse richtete sich in erster Linie auf (medien-)didaktische Aspekte der Gestaltung und Vermittlung der Inhalte, auf den Studienerfolg und die Nutzung interaktiver Elemente wie z. B. Newsgroups.

Die Evaluation von Lehrveranstaltungen betraf neben den Studienmaterialien die Seminarstruktur, die angebotenen und genutzten Interaktionsformen und die Moderation, die Muster der Beteiligung von Studierenden und Dozentinnen sowie den zeitlichen Aufwand.

In der Kursevaluation wurden qualitative und quantitative Methoden eingesetzt. Beim ersten zu evaluierenden Kurs, einem in länderübergreifender

Lehrkooperation angebotenen Online-Seminar zur „Einführung in internationale Gender Studies“, wurden halbstrukturierte telefonische Interviews durchgeführt, deren Ergebnisse direkt an die Projektbeteiligten rückgekoppelt wurden. Auf Basis dieser Ergebnisse wurde ein kursspezifischer Online Fragebogen erstellt und zum Ende des Kursangebots ins Netz gestellt. Dieses gestaffelte methodische Vorgehen ermöglicht die im telefonischen Interview erfassten Anliegen der Studierenden und die von ihnen benannten Probleme frühzeitig aufzuzeigen und diese im Fragebogen differenzierter wieder aufzugreifen.

Die aus bereits evaluierten Kursen gesammelten Erfahrungen floßen in die Umsetzung und Durchführung der folgenden Kurse ein. Daher wurden die Evaluationsergebnisse nicht nur den Dozentinnen des untersuchten Seminars zur Verfügung gestellt, sondern auch den übrigen Dozentinnen und den mit der Bereitstellung der technischen Infrastruktur und Kommunikations-techniken betrauten Projektmitglieder (vgl. Zimmermann, 2002c, 2003a). Das Vorgehen bei den weiteren Kursevaluationen baute auf den zuvor gewonnenen Erkenntnissen auf und hatte die stetige Verbesserung der Erhebungsinstrumente zum Ziel.

1.3.2.3 Die Systemevaluation

Die Systemevaluation als kursübergreifende Untersuchung der unterschied-lichen Komponenten von VINGS ist wegen des hohen Innovationspotenzials des Projekts von besonderer Bedeutung. Sie wurde teils von der Evaluatorin selbst durchgeführt, teils von ihr koordiniert und betreut. Untersucht wurden Medienkompetenz und -neigung von VINGS-Dozentinnen und mögliche Kompensationsmaßnahmen, Kooperationsprozesse zwischen den beteiligten Universitäten und Fächern, die technische und administrative Abwicklung der Lehre und des Studiums sowie die Einschätzung der Beteiligten (Studierende, Lehrende, mit der Verwaltung befasste Personen) in Bezug auf Studierbarkeit und Verwertbarkeit des Programms.

Im Rahmen der Systemevaluation wurde zunächst die Frage untersucht, welche Probleme sich im Hinblick auf die Konzeption und Umsetzung virtueller Lehrveranstaltungen identifizieren lassen und welche unterstützenden Maßnahmen hier gegebenenfalls Abhilfe oder Linderung verschaffen können (Bockermann, 2003). Dies betrifft sowohl Empfehlungen für die Verbesserung des Angebots insbesondere unter Berücksichtigung von geschlechtsspezifischen Aspekten, vertiefende Forschung zu aktuell anstehenden Forschungsfragen oder auch Empfehlungen hinsichtlich der Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsprogrammen.

Die Kooperationsprozesse und die technisch-administrativen Aspekte wurden von den damit befassten Projektmitgliedern dokumentiert. In einer Abschlussbefragung gaben Studierende und Projektbeteiligte Auskunft über ihre allgemeinen Erfahrungen mit dem Projekt. Ihre Einschätzung und ihre Anregungen für die Zukunft sollten im Sinne der Nachhaltigkeit erhoben und ausgewertet werden.

2 Evaluationsergebnisse von VINGS-Studieren

Im Rahmen der Qualitätssicherung von VINGS wurde eine projektbegleitende Evaluation zum Themenkomplex virtuelles Lernen, insbesondere bezogen auf den Aspekt des Geschlechts, durchgeführt. Sie stellte in Form einer im Hochschulbereich favorisierten internen Evaluation[2] die Effektivität des Einsatzes neuer Medien auf der Basis der Lernkonzepte sowie die Effizienz des Lernprozesses sicher. Als Planungs- und Entscheidungshilfe gliedert sie sich in drei Bereiche: die Zielgruppenanalyse, die Evaluation der Studienkurse und die Systemevaluation. Sie verfolgt das Ziel die Projektarbeit durch systematische Rückmeldung zu verbessern (Zimmermann, 2002a, b).

2.1 Zielgruppenanalyse

Die durchgeführte Zielgruppenanalyse verfolgt das Ziel die inhaltlichen und technischen Voraussetzungen der potenziellen Zielgruppe zu erfassen, um diese bei der Konzeption des Studienangebots adäquat berücksichtigen zu können, insbesondere um die mediendidaktische Gestaltung der Kurse auf die Belange der Studierenden abzustimmen. Sie hat Erkenntnisse über die Bedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme erbracht. Dazu gehören Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien, die „PC-Kompetenz“, das individuelle Nutzungsverhalten und das Interesse an den Lehrinhalten.

Da es sich um ein Kooperationsprojekt der Universitäten Bielefeld, Bochum, Hannover und der FernUniversität in Hagen handelt, wurden zwei Formen der schriftlichen Befragung durchgeführt. Zum einen wurde an 400 Studierende der FernUniversität ein Fragebogen versandt. Hierbei handelt es sich um Studierende, die an einem dem Angebotsbereich „Frauen-Studien“ zugerechneten Kurs teilnahmen. Sie wurden in einem persönlichen Anschreiben über den Zweck der Befragung informiert und um ihre Mitarbeit gebeten. Zum anderen wurden dieselben Fragebögen an den drei Präsenzuniversitäten in ausgewählten fachspezifischen Veranstaltungen ausgeteilt. Nach einführenden Informationen zu dem Anliegen, wurden die Studierenden gebeten den Fragebogen entweder vor Ort auszufüllen und abzugeben oder ihn daheim zu beantworten und bei der Dozentin einzureichen.

Die Auswertung der Erhebung erfolgte mithilfe des Statistikprogramms SPSS 11.0.1. Die wichtigsten Ergebnisse werden hier dargestellt. Sie werden nach Geschlecht und Universitätsstandorten differenziert sofern deutliche Unterschiede vorliegen.

2.1.1 Angaben zur Person

Insgesamt füllten 270 Studierende den Fragebögen aus, je zur Hälfte von den Präsenzuniversitäten und der FernUniversität. Diese Gruppe setzte sich zu 76% aus Frauen und zu 24% aus Männern zusammen. Der Altersdurchschnitt lag bei 31 Jahren und die Alterspanne war sehr groß: die jüngste Studentin war 19

[2] http://evanet.his.de

Jahre während der älteste Student 66 Jahre alt war. Lediglich zwei Personen gaben ihr Alter nicht an.

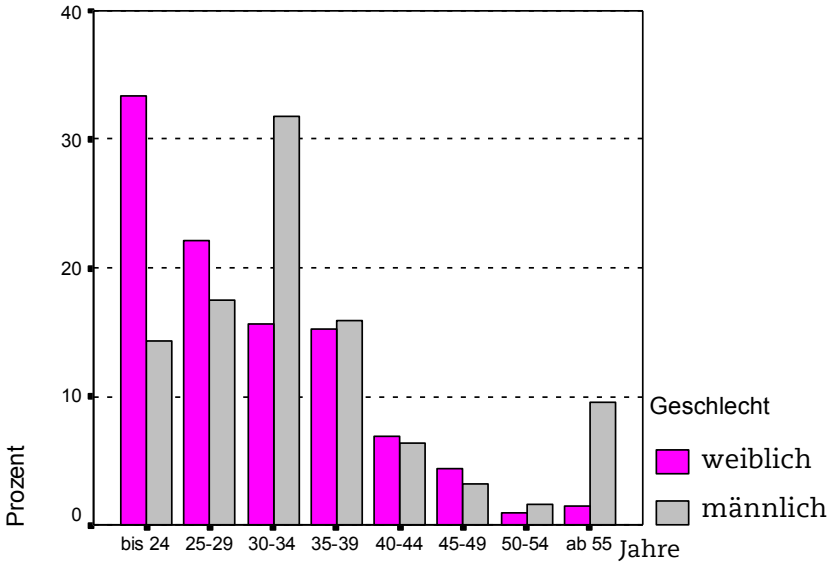


Abbildung 2-1: Frauen- und Männeranteile nach Altersgruppe (N = 268)

Abbildung 2-1 verdeutlicht, dass von den jungen Studierenden über zwei Drittel weiblich und bei den 30- bis 34-Jährigen zwei Drittel männlich waren. Die jüngsten Teilnehmenden kamen überwiegend aus Bielefeld, wohingegen die zwischen 30- und 39-Jährigen zu einem großen Teil an der FernUniversität studierten.

Von den FernUniversitäts-Studierenden hatten über 50%, wovon ca. 2/3 Männer waren, zuvor bereits ein Studium abgeschlossen oder begonnen. Bei den Präsenz-Studierenden waren dies nur 15%. Es war daher anzunehmen, dass sich von den Präsenzuniversitäten überwiegend Studierende des Hauptstudiums für VINGS einschreiben würden, während es sich bei der FernUniversität vermutlich eher um Studierende aus dem Grundstudium handeln dürfte, da sich die meisten Fernstudierenden im Grundstudium befinden.

Über 55% der Studierenden an den Präsenzuniversitäten befanden sich in einer Teilzeitbeschäftigung bis maximal 19 Wochenstunden und 17% arbeiteten in der Woche mehr als 20 Stunden. Ein Großteil dieser 17% entstammt der Universität Hannover. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Gender-Studies Angebot das Fach Sozialpsychologie bislang durch zwei Professorinnen stark vertreten war, was sich im überproportionalen Anteil von Studierenden aus dem Magisterstudiengang Sozialpsychologie niederschlug. Diese Studierenden stammen häufig aus Heil- und Pflegeberufen und finanzieren ihr Studium durch Nachtwachen u. ä.. Ohne Erwerbstätigkeit und damit Vollzeit für das Studium freigestellt waren etwa 22% der Studierenden (vgl. Abbildung 2-2).

Bei den FernUniversitäts-Studierenden stellte sich dies ganz anders dar: von ihnen waren über 50% Vollzeit (1/3 Frauen und 2/3 Männer) und 27% Teilzeit erwerbstätig. Dies ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass die Hälfte dieser Studierenden sich bereits im Zweitstudium befand und sich nach dem

Abschluss des ersten Hochschulstudiums ein berufliches Standbein aufgebaut hatte.

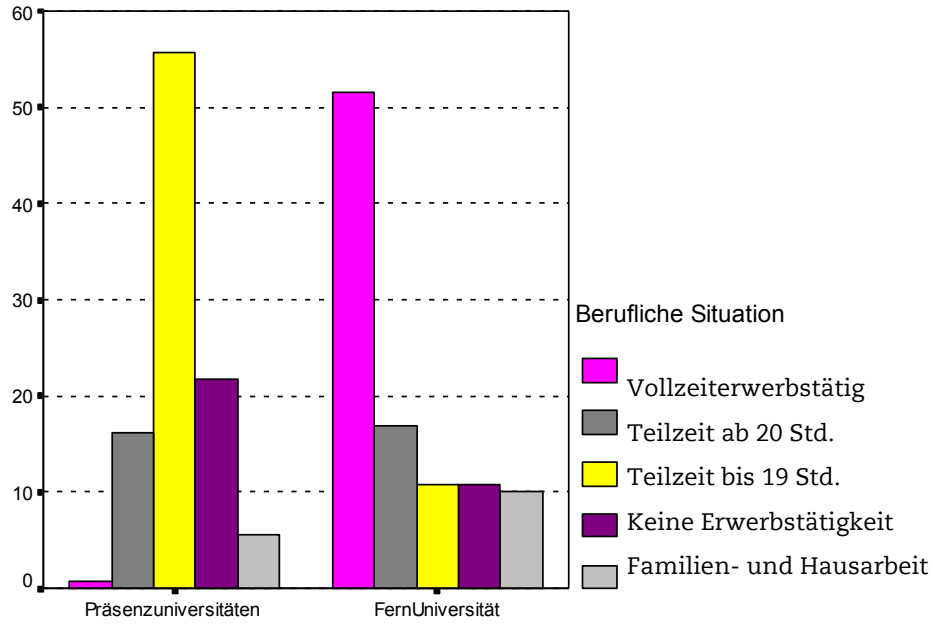


Abbildung 2-2: Berufliche Situation der Studierenden (N = 254)

Deutliche Unterschiede ergaben sich ebenfalls in der Familiensituation, die in der folgenden Abbildung dargelegt ist. So lebten 42% der Präsenz-Studierenden alleine, wohingegen 70% der Befragten der FernUniversität mit ihrem Partner/ihrer Partnerin lebten und jede zweite Person ein oder mehrere Kinder hatte. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass die Studierenden der FernUniversität durchschnittlich älter waren als die der Präsenzhochschulen. Die folgende Abbildung veranschaulicht dies. Aus den Ergebnissen war ferner ersichtlich, dass die männlichen Studierenden deutlich häufiger als die Frauen mit der Partnerin, allerdings ohne Kind, zusammenlebten (43% der Männer), während bei den Studentinnen ein hoher Teil allein lebte (33% der Frauen).

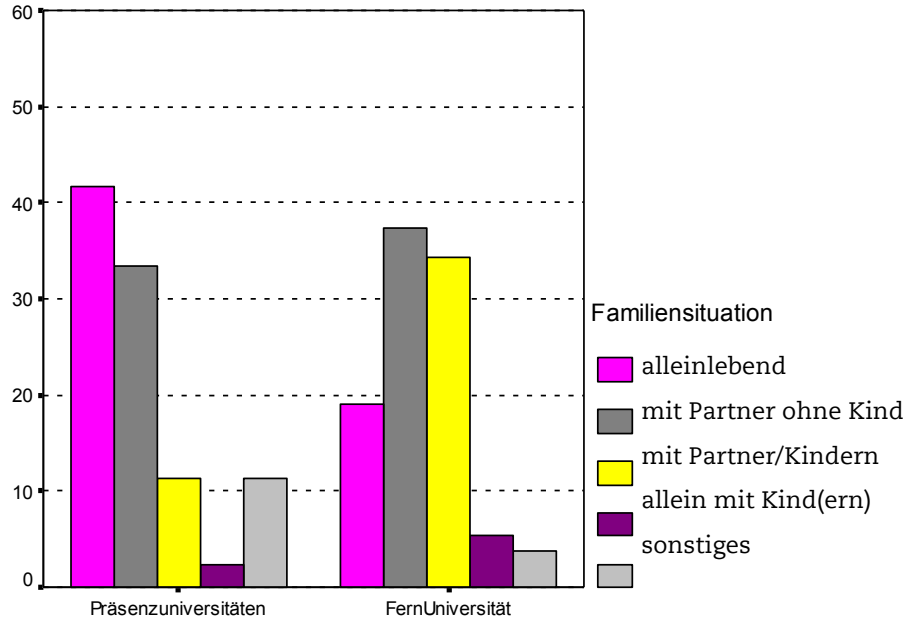


Abbildung 2-3: Familiensituation der Studierenden (N = 263)

Weiterhin wurde nach dem derzeitigen Semester gefragt. In Bielefeld und Hannover befanden sich über 80% im fünften oder einem höheren Semester ihres Studiums, während in Bochum, wo es sich um besonders junge Studierende handelte, und in Hagen 50% der Befragten im ersten bis vierten Semester waren.

2.1.2 Geschlechterforschung: Vorkenntnisse und Erwartungen

Knapp die Hälfte der Befragten verfügte über Vorkenntnisse im Bereich Geschlechterforschung. Besonders an den Universitäten Bielefeld (73%) und Hannover (83%) gaben die Studierenden an, Lehrangebote oder Informationsquellen zu diesem Thema genutzt zu haben.

Über ein Drittel der Befragten aus beiden Stichproben machten detaillierte Angaben darüber, wo sie ihre Vorkenntnisse erworben hatten. Tabelle 2-1 zeigt, dass überwiegend Lehrangebote zum Thema Geschlechterforschung (91 Nennungen) oder private Lektüre (41 Nennungen) genutzt wurden. 26 Personen nutzten auch die Gelegenheit der informellen Weiterbildung.

Tabelle 2-1: Genutzte Lehrangebote oder Informationsquellen zur Geschlechterforschung (Beteiligung insgesamt: 98 Studierende)

Bereiche	Studierende
Präsenzstudium	44
Seminar(e)/Hausarbeiten	42
Studienbriefe der FernUniversität	4
Gasthörer und -höre-	1

rinnen	
private Lektüre/Bücher	41
informelle Weiterbildung	26

Die Studierenden wurden nach ihrem Interesse an dem Studienangebot VINGS befragt. Etwa 45% der Befragten waren daran interessiert VINGS zu studieren und darüber Informationsmaterial zu erhalten. Am größten war das Interesse VINGS als Aufbaustudium zu nutzen und am liebsten in einem Umfang von 10 bis maximal 20 Wochenstunden.

Eine differenzierte Befragung erfolgte zu den geplanten 8 Themen des VINGS-Studiums. Abbildung 2-4 zeigt die Mittelwerte der Stichprobe über eine 7-stufige Skala von „gar nicht“ bis „sehr stark“ interessiert. Bei fast allen Themen lag ein starkes Interesse der Befragten vor. Lediglich die „Einführung in die virtuelle Lehre“, als Grundlage für die geübte Nutzung der neuen Medien, stieß nur auf mittelmäßiges Interesse bei den Studierenden. Insgesamt war das Interesse der FernUniversitäts-Studierenden etwas geringer als das an den Präsenzuniversitäten, so dass die Themen „Körper, Sexualität, Gesundheit“, „Inter-/Transkulturalität“ und „Feministische Kritik an Wissenschaft und Erkenntnis“ hinter den anderen geringfügig zurückbleiben. Ebenfalls konnte festgestellt werden, dass das Interesse der Männer allgemein etwas geringer ausfiel als das der Frauen. Insbesondere traf dies auf die Themen 5) und 6) zu.

1) Einführung in die Geschlechter-forschung
2) Einführung in die virtuelle Lehre
3) Globali-, Europäi-, Regionalisierung
4) Gesellschaftliche Transformation im Verhältnis von Arbeit und Geschlecht
5) Körper, Sexualität, Gesundheit
6) Geschlechterverhältnisse und Umbrüche in Lebensformen
7) Inter-/Transkulturalität
8) Feministische Kritik an Wissenschaft und Erkenntnis

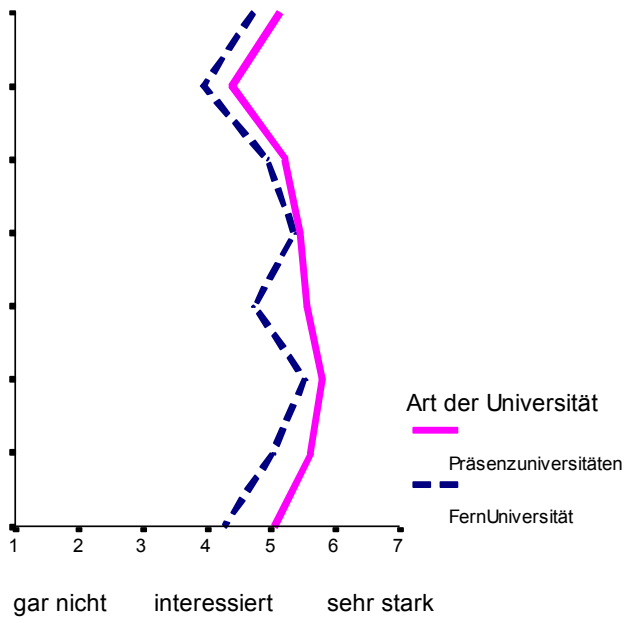


Abbildung 2-4: Interessen an dem VINGS-Kursangebot (N = 235-268)

Zusätzliche Wünsche zum Thema Geschlechterforschung betrafen überwiegend die Bereiche Geschlechterverhalten/Rolle (z. B. in Extrem-situationen), Wissenschaft/Forschung (z. B. Gentechnik oder Gesundheit), Geschichte und Politik (z. B. Entscheidungsgewalt, Führung) sowie Arbeit (z. B. Förderung und Zusammenarbeit) (vgl. Tabelle im Anhang I).

2.1.3 Technische Voraussetzungen: Zugang, Kompetenz und Nutzungsverhalten

98% der Befragten stand ein Computer für Studienzwecke zur Verfügung. Diese Möglichkeit war fast überwiegend zu Hause gegeben (92%). Es stellte sich allerdings heraus, dass etwa 60% der Präsenz-Studierenden die Computer an Universität und ca. 40% der FernUniversitäts-Studierenden den an ihrem Arbeitsplatz benutzten. Die folgenden Abbildungen verdeutlichen, dass über 80% der Befragten häufig bis sehr häufig Computer genutzt haben, wobei der größte Teil maximal 60% ihrer Arbeits- bzw. Studienzeit am Computer verbrachte. Dass etwa ein Drittel bis zu 20% und ein weiteres Drittel bis zu 40% mit dem Computer arbeiteten, ist sicherlich auf die Art des Lernens während eines Präsenz-Studiums zurückzuführen.

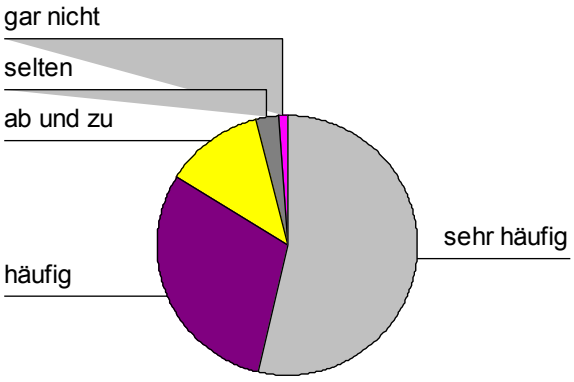


Abbildung 2-5: Haben Sie bereits Computer genutzt?

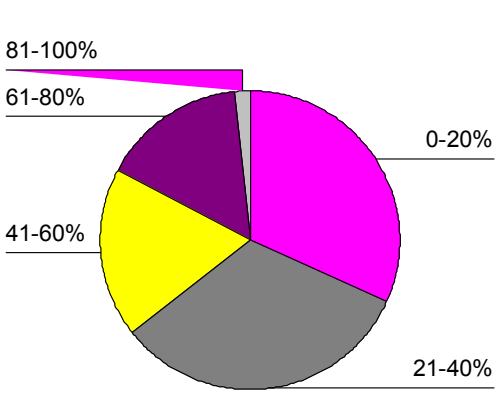


Abbildung 2-6: Prozentualer Anteil der Arbeits- und Studienzeit mit dem Computer

95% der Befragten verfügten über IBM-kompatible Personal Computer. Ihre Ausstattung ist durchweg als gut zu bezeichnen. D. h. bei dem Prozessor handelte es sich mindestens um einen Pentium I oder ein neueres Modell, der Arbeitsspeicher betrug meist 128 MB und mehr, die Bildschirmauflösung lag bei 1024 x 768 und höher. Ferner war ein 17-Zoll-Monitor Durchschnitt, bei dem Betriebssystem handelte es sich um Windows 98 und neuere Systeme, als Software wurde Office 97 oder eine neuere Version verwendet und als Browser am häufigsten der Explorer genutzt, danach folgt Netscape.

Weiterhin nutzen die Hälfte der Befragten ihren Computer allein (keine Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts), 46% teilten ihn mit ein bis zwei weiteren Personen und 4% sogar mit mehreren Personen. Knapp die Hälfte hatte bereits einen Computerkurs abgeschlossen, jedoch bemängeln 42% der Frauen und 27% der Männer keine Möglichkeit zu einem Kursbesuch bekommen zu haben.

Von sämtlichen Anwendungsmöglichkeiten wie Office-Software sowie Informations- und Kommunikationstechnologien war die Erfahrung mit Textverarbeitung, Internetangebot der Universität, Literaturrecherche und in

geringerem Umfang auch Nachschlagewerken am höchsten (vgl. Abbildung 2-7).

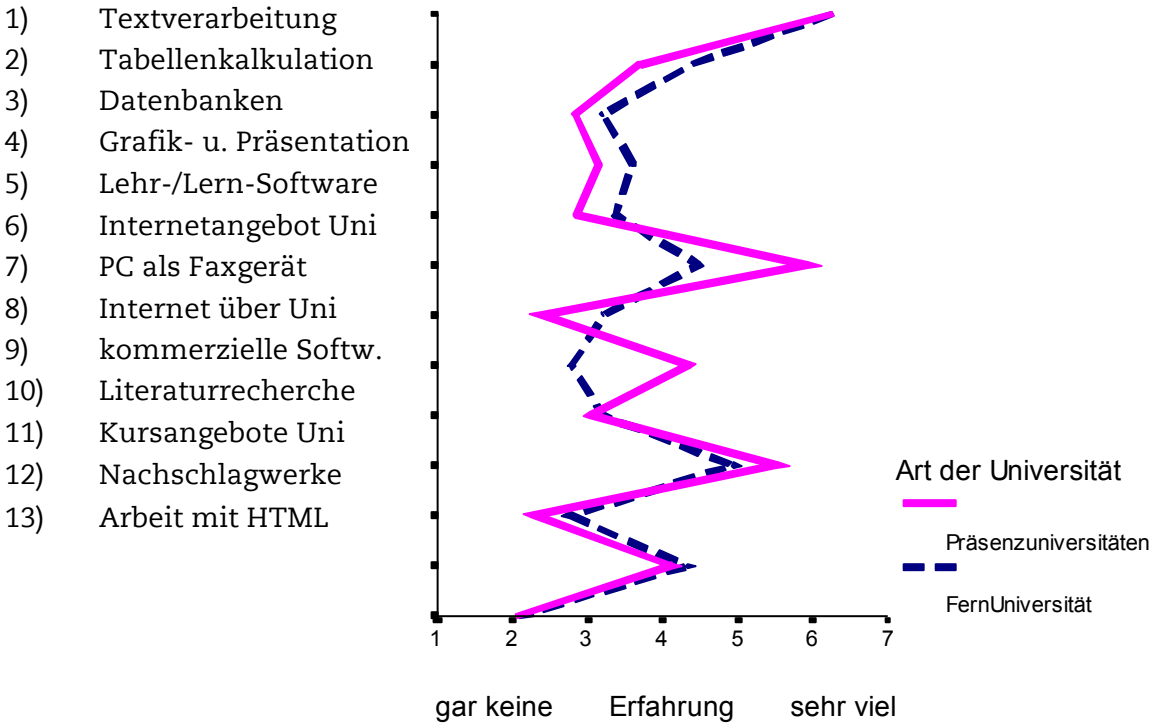


Abbildung 2-7: Erfahrung mit Informations- und Kommunikations-Anwendungen

Insgesamt gaben ca. 80% der Befragten an, gerne mit dem Computer zu arbeiten. Immerhin nutzten über die Hälfte die Möglichkeiten des Internets „häufig" bis „sehr häufig" und ein weiteres Drittel gab an „ab und zu" ins Internet zu gehen. Von den Kommunikationsmedien wurde dabei Email häufig, Newsgroups/Foren und Chats eher selten, Computer- und Videokonferenzen so gut wie gar nicht genutzt.

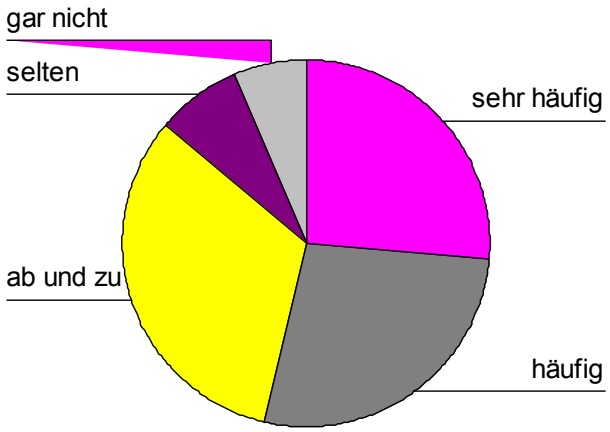


Abbildung 2-8: Wie häufig nutzen Sie das Internet?

Von wo aus und wie die Befragten das Internet nutzten, zeigt die folgende Tabelle. Sie bestätigt die zuvor erläuterten Erkenntnisse hinsichtlich der allgemeinen Nutzung von Computern. Die Befragten nutzten das Internet vorrangig zur Informationsbeschaffung (86,9%), z. B. auf der Uni-Homepage, und für die Literaturrecherche (85,1%).

Tabelle 2-2: Internet-Nutzung

Wo nutzen Sie Internet?	%
zu Hause	83
am Arbeitsplatz	41,1
über Studienzentrum bzw. PC-Pool	37,4
Internet-Café	15,9

Wie nutzen Sie Internet?	%
zur Informationsbeschaffung, z. B. Uni-Homepage	86,9
für die Literaturrecherche	85,1
für Chats und/oder Foren	17,9
für virtuelle Kurse der Universität	7,1

2.2 Kursevaluation

Die Evaluation der Kurse richtete sich in erster Linie auf (medien-)didaktische Aspekte der Gestaltung und Vermittlung, auf den Prozess des Wissenserwerbs und seinen zeitlichen Aufwand sowie die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Die aus bereits evaluierten Kursen gesammelten Erfahrungen flossen in die Umsetzung und Durchführung der folgenden Kurse ein.

Die Kursevaluation wurde mit unterschiedlichen Methoden durchgeführt, wobei sich – dem Studium entsprechend – vorrangig des virtuellen Lehrmediums bedient wurde. Das Spektrum reichte von halbstrukturierten telefonischen Interviews über offene Befragungen per Email bis hin zu Online-Befragungen per HTML und mit der Software SPSS MR. Ebenso wurde die persönliche Rückmeldung von Seiten der Dozentinnen hinsichtlich ihres Emailaustauschs mit Studierenden einbezogen.

Es wurde darauf Wert gelegt mit der Evaluation exemplarisch die Studienangebote aller Standorte, die für VINGS-Studieren Kurse anboten (Bochum, Bielefeld, Hannover), abzudecken. Beispielhaft werden im Folgenden die Ergebnisse von drei Kursen dargestellt.

2.2.1 Kurs „Einführung in die internationale Geschlechterforschung“

Der Kurs „Einführung in die internationale Geschlechterforschung“ wurde zweimal angeboten und beide Male evaluiert: zunächst im ersten Semester (SS 2002) und nachdem – u. a. aufgrund der Evaluation – einige Verbesserungen vorgenommen worden waren, wurde er ein zweites Mal im SS 2003 angeboten. An dieser Stelle werden aus Übersichtlichkeitsgründen zunächst die Ergebnisse der ersten Evaluation zusammengefasst. Abweichungen und Verbesserungen bei dem zweiten Angebot sind dem Anhang II zu entnehmen, der sämtliche Ergebnisse beider Evaluationen zeigt.

Die Evaluation des ersten Grundlagenkurses in VINGS-Studieren wurde zur methodischen Absicherung in zwei Schritten durchgeführt: Nach etwa 2/3 der

Kurslaufzeit wurde ein Teil der Studierenden per Zufall ausgewählt und telefonisch befragt. Es handelte sich um 15 von 50 anfänglich eingeschriebenen Teilnehmenden. Nach Ende des Kurses schloss sich eine HTML-basierte Online-Befragung an[3], die bereits von der telefonischen Befragung profitieren konnte. Die insgesamt 64 Fragen wurden von 11 Studierenden beantwortet: 2 aus Bochum, 4 aus Hagen und 5 aus Hannover. An der vorherigen telefonischen Befragung hatten bereits fünf dieser Studierenden teilgenommen. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Rückmeldung der 11 Online-Befragten und relevante Informationen aus der telefonischen Befragung fließen bei der Interpretation mit ein (Zimmermann, 2002c).

2.2.1.1 Nutzungsverhalten

Sieben Befragte hatten bereits Lehrangebote oder Informationsquellen zur Geschlechterforschung genutzt. Alle Befragten gaben folgende Gründe für ihre Teilnahme an diesem Kurs an:

- besonderes Interesse am Thema (10 x);
- das virtuelle Vorgehen hat interessiert (8 x);
- Interesse an dem Studienangebot VINGS (6 x);
- als Nebenfach ihres Studiengangs (2 x).

Die *Mitarbeit* der Befragten an dem Kurs kann insgesamt als sehr rege beschrieben werden. „Einige“ bis „fast alle“ Seminartexte wurden gelesen. Alle Teilnehmenden kauften sich den Reader, der in der Eingangspräsenzveranstaltung angeboten wurde und nutzten die angegebenen Online-Quellen. Bis auf eine Person haben alle einige der geforderten schriftlichen Aufgaben und vier von ihnen noch zusätzlich Beiput-Aufgaben gemacht. Lediglich die multimedialen Angebote wurden von nicht so vielen genutzt: von der Videoaufnahme machten vier der elf Befragten, von dem Abschluss-Livechat sogar sieben Personen keinen Gebrauch. Auf die Frage „Wie oft haben Sie den Kurs genutzt?“ antworteten die meisten Studierenden „regelmäßig (wöchentlich)“. Worauf sich dies bezog, zeigt Tabelle 2-3.

Tabelle 2-3: Wie oft haben Sie den Kurs genutzt?

	regelmäßig (wöchentlich)	eine Woche mal nicht	2-3 Wochen mal nicht	4 Wochen und öfter nicht
Ich habe mich eingeloggt.	6	3	2	
Ich habe mich mit den Online-Basistexten auseinandergesetzt.	5	3	3	

[3] http://www.vings.de/umfrage/fragebogen.php (abrufbar bis voraussichtlich 30.04.04)

Ich habe eine Aufgabe bearbeitet.	3	2	3	3

Insgesamt ist die zu Beginn des Kurses relevante Teilnehmendengalerie, in der sich die Studierenden gegenseitig vorstellen sollten, durchweg positiv aufgenommen worden. Ferner nahmen an der ersten Kurseinheit alle Befragten teil, an der zweiten nahm eine Person, an der dritten zwei Personen und an der vierten vier der Befragten nicht mehr teil. Das Forum wurde von zwei Personen „häufig", von den anderen „wenig" bis „gar nicht" genutzt, wohingegen der Chat von den meisten Personen „wenig" bis „teilweise", von zwei Personen „gar nicht" verwendet wurde. Weiterhin sind die Online-Basistexte zum größten Teil ausgedruckt und nicht am Bildschirm bearbeitet worden.

Hinsichtlich ihrer persönlichen *Kommunikation* befragt, gaben vier Personen an „ab und zu" auf face-to-face oder telefonische Kommunikation zurückgegriffen zu haben. Diejenigen, die diese Möglichkeiten nicht hatten, gaben an diese Form des Kontakts nicht vermisst zu haben, jedoch antworteten sechs Befragte, sie hätten sich gerne ein- bis viermal zusätzlich mit anderen Teilnehmenden und Lehrenden in Präsenzveranstaltungen getroffen. Hauptsächlich wurde über Email miteinander kommuniziert.

2.2.1.2 Studienbedingungen

Aufgrund der vorherigen telefonischen Befragung kristallisierten sich einige Problembereiche heraus, woraufhin ganz allgemein mit einer offenen Frage im Online-Fragebogen danach gefragt wurde, welche Probleme es gab. Folgende Aspekte wurden dort angegeben:

- der Start des Kurses wurde überwiegend problematisch eingeschätzt
  ⇒ eine vorangestellte Testwoche, in der die technischen Zugänge und das gegenseitige Kennenlernen ermöglicht würden, wäre hilfreich gewesen;
- es lag eine zu starke Eingebundenheit in andere Studienaufgaben vor;
- ebenso gab es eine zu starke Eingebundenheit in die Erwerbstätigkeit;
- es traten Übertragungsprobleme bei der Internetanbindung auf und
- sonstige Gründe wurden genannt wie: Kind krank, Geburt, schwerer Krankheitsfall in Familie, fehlendes Feedback.

Unabhängig davon wurden die am Telefon angegebenen Argumente zum zeitlichen Umfang aufgegriffen und in einer Multiple-Choice-Frage erfragt. Bei der telefonischen Befragung wurde die Menge/das Pensum von den meisten Studierenden als zeitliches Problem gesehen (wegen Arbeit, Geburt, Präsenzstudium u.a.), zumal dies auch mehr als im Präsenzstudium war (z. B. wenn technischer Aufwand oder Hindernisse hinzukamen). Tabelle 2-4 zeigt, dass diese Äußerungen von den meisten Befragten bestätigt wurden: Der Stoff wurde als eher zu umfangreich und die strenge wöchentliche Taktung eher als unangenehm eingeschätzt. Letztere hing damit zusammen, dass die Mitarbeit in diesem Kurs analog zur Präsenzlehre wöchentlich eingefordert wurde. Die Frage zur Aufgabenschwierigkeit wurde zur Kontrolle mit aufgenommen, hier

gab es kaum Kritik; eine gewisse Varianz in dieser Einschätzung kann als normal angesehen werden.

Tabelle 2-4: Wie kamen Sie mit dem zeitlichen Rahmen des Kurses zurecht?

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	teils/ teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Der Stoff war zu umfangreich			3	5	3
Die strenge wöchentliche Taktung war unangenehm	1	1	1	6	2
Die Aufgaben waren schwer durchzuführen	2	4	5		

= gute Bewertung

2.2.1.3 Inhalte

Die Einführungsseite des Kurses wurde als ausreichend verständlich und konkret genug eingeschätzt. Ebenso wurden alle vier Kurseinheiten (Was ist Geschlecht?; Umbrüche in Lebensformen; Körper; Arbeit, Globalisierung und Geschlecht) überwiegend als gut verständlich, interessant, gut strukturiert und anspruchsvoll beurteilt. Ihre Bearbeitungshinweise waren überwiegend ausreichend verständlich und vollständig. Ferner wurden die erforderlichen schriftlichen Aufgaben zumeist als verständlich und interessant, allerdings nur zum Teil als anspruchsvoll angegeben (vgl. ausführliche Ergebnisse in Anhang II).

Auf die Frage „Was hat Ihnen besonders gefallen?“ wurde an erster Stelle der gute Einblick in das Thema genannt und die Bandbreite des Angebots wurde als sehr gut erachtet. Weiterhin wurde lobend hervorgehoben, dass man flexibel war, da es sich um ein virtuelles Seminar handelt, wann man den Kurs in der Woche besuchte.

In der Gesamtbewertung wurde bestätigt, dass dieser Kurs die Teilnehmenden neugierig gemacht, ihr Verständnis gefördert und sie angeregt hat, sich mehr damit zu befassen (vgl. Tabelle 2-5). Von den elf Personen gaben sechs an daran interessiert zu sein VINGS weiter zu studieren, weitere vier Personen sagten, dass sie dieses Studienangebot sehr wahrscheinlich weiter studieren werden.

Tabelle 2-5: Wie schätzen Sie die inhaltliche Bedeutung des Kurses für Sie persönlich ein?

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	teils/ teils	stimme eher zu	stimme voll zu

Er hat mich neugierig gemacht			1	7	3
Er hat mein Verständnis gefördert			1	7	3
Er hat mich angeregt mich mehr damit zu befassen			3	3	5

2.2.2 Kurs „Studieren im Netz“

Der Kurs „Studieren im Netz“ wird übergreifend für alle Beteiligten, d. h. sowohl VINGS-Studieren als auch VINGS-Qualifizieren angeboten. Er ist in Kapitel 3.1 als Zielgruppenanalyse für VINGS-Qualifizieren ausgewertet.

2.2.3 Selbstevaluation des Kurses „Arbeitsbiografien von Frauen in internationaler Perspektive“

Die vorliegende Selbstevaluation durch die Professorin hat eine Befragung der Teilnehmenden der beiden Präsenzveranstaltungen und eine Befragung mit Hilfe eines schriftlichen Fragebogens nach Beendigung des rein CD-basierten Kurses zur Basis. Bei der Erstellung des Fragebogens wurde die Evaluatorin des Projekts beratend hinzugezogen.

In der ersten Präsenzveranstaltung zu Anfang des Kurses wurden technische Probleme im Umgang mit der CD-ROM und methodische sowie inhaltliche Anforderungen an die Biografieforschung erörtert. Nachdem die erste Seminarrunde beendet war, konnten Verständnisprobleme und Verkürzungen in der Rezeption des Unterrichtsstoffes abgeklärt werden. Des Weiteren ergab sich die Möglichkeit, Erfahrungen bezüglich des Forums, Vorteile gegenüber Diskussionen im Plenum einer Präsenzveranstaltung und Ängste davor, Beiträge ins Netz zu stellen auszutauschen. In der zweiten Präsenzveranstaltung am Ende des Kurses ließen die Kursteilnehmenden die gesamte Lehrveranstaltung – die verschiedenen Medien der Informationsvermittlung, Pro und Kontra der Präsenzveranstaltungen sowie der Online-Lehre – Revue passieren.

Bei den hier berichteten Ergebnissen wird sich in erster Linie auf die Auswertung der Fragebögen, die an alle Teilnehmenden per Email verschickt und von etwas mehr als der Hälfte (10 von 18) beantwortet wurden, bezogen. Der Fragebogen enthielt die folgenden sechs Themenkomplexe:

1. Mediale Gestaltung der CD-ROM (Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten durch Visualisierung: Clip, Fotoserien, Bildreproduktionen, concept-maps, Filmsequenzen)

2. Textaufbereitung (Argumentationslinien, Strukturierung des Stoffs, theoretische und empirische Fundierung, Hintergrundsinformationen über die historisch-soziale, ökonomische und kulturelle Situation der Frauen in den verschiedenen Regionen)

3. Organisation und Interaktionsspielräume in den Foren (Forumsmoderation, Diskussion mit anderen Studierenden, Kontakte, Supervision)

4. Bedeutung der Präsenzveranstaltungen

5. Erweiterung der Medienkompetenz, bzw. Schwierigkeiten mit der Technik

6. Betreuung während der Online-Lehre

Die folgende Tabelle veranschaulicht die quantitativen Antworten zu den einzelnen Themenkomplexen. Es handelt sich um dreistufig skalierte Multiple-Choice-Fragen.

Mit Ausnahme der „Erweiterung der Medienkompetenz" wurden alle Themenkomplexe überwiegend als sehr gut bewertet. Die Betreuung und die Aufbereitung des Unterrichtsstoffes wurden insgesamt am positivsten bewertet; alle hatten das Gefühl, die Hilfe und Unterstützung bekommen zu haben, die sie brauchten.

Bezüglich der Ausnahme „Medienkompetenz" verfügten die meisten über Medienkompetenz, fanden es auch gut, sie anwenden zu können, stellten aber keine Erweiterung ihrer Kompetenz durch den Kurs fest.

Tabelle 2-6: Quantitative Befragungsergebnisse

Themenkomplex:	nicht so gut	gut	sehr gut
1 (Gestaltung der CD-ROM)	0	3	6
2 (Aufbereitung des Unterrichtsstoffes)	0	1	8
3 (Organisation, Forum)	0	2[4] [5]	6
4 (Präsenzveranstaltungen)	1[6]	1[7]	7
5 (Erweiterung von Medienkompetenz)	1 (Schwierig-keiten)	4	3 (etwas dazu gelernt)
6 (Betreuung während der Online-Lehre)	0	0	8

Bei der „Gestaltung der CD-ROM" wurden besonders gelobt der Clip, der zur „Übersetzung" von wissenschaftlichen Inhalten in ein künstlerisches Medium herausforderte und die Fotoserien zum Beitrag von F. Weiss, an denen der Kontrast zwischen Phantasie über und Realitäten in fremden Regionen deutlich wurde.

[4] Beim Thema „DDR" wurde mehr Unterstützung in kontroversen Diskussionen durch die Dozentin gewünscht

[5] Es wurde mehr Beteiligung von anderen Studierenden gefordert, da die Studentin nicht an den Präsenzveranstaltungen teilnehmen konnte und auf diesen Austausch angewiesen war

[6] Krasse Ablehnung – Online-Lehre habe wie eine Fern-Uni ohne Präsenz zu funktionieren. Benachteiligung der Studierenden, die weiter weg wohnen und Kinder zu betreuen haben.

[7] Hin- und hergerissen, einerseits – angesichts der Protokolle – angetan; andererseits sollte das Forum das eigentliche Medium des Austausches sein, weil nicht alle an der Präsenzveranstaltungen teilnehmen können

Einschätzungen zur Online-Lehre

Weiterhin wurde um offene Rückmeldung hinsichtlich der Online-Lehre gebeten. Folgende Studierende äußerten sich positiv dazu:

- „Es war spannend, mit der CD-ROM zu arbeiten. Man konnte die Texte ausdrucken und sich unabhängig vom PC machen. Aber dann auch immer wieder in die CD-ROM zurückgehen. Man hat halt alle Lehreinheiten komplett zusammen."
- „Man ist zugleich anwesend (im Forum, per Email) und abwesend. Kann also arbeiten, wann man will. Und arbeiten am Computer macht Spaß."
- „Man ist frei von Zeitzwängen."
- „Mir gefällt besonders, dass ich in einem von Norddeutschland weit entfernten Ort zu jeder Zeit an diesem kompetenten und interessanten Angebot bekannter Wissenschaftlerinnen der Frauenforschung aus Deutschland und dem Ausland im Rahmen dieses Kurses teilnehmen kann. Ich bekomme Anregungen für meine Beschäftigung mit diesen Themen und kann Inhalte hoffentlich auch in einem Verein von Frauen, in dem ich mich engagiere, einbringen."

Hingegen wurde kritisiert:

- „Es fehlen face-to-face-Kontakte."
- „Bedauern darüber, dass das Chatten nicht so recht klappte."

Einzelne Kommentare

Ferner geben folgende Aussagen aus den Präsenzveranstaltungen und aus den Fragebögen noch wichtige Informationen zur medialen Gestaltung, zum Inhalt und zur Strukturierung:

- „Die mediale Vermittlung von Inhalten war absolut gelungen. Durch die Fotos, Bilder und Filme waren Lehreinheiten bunter, interessanter und außerdem viel verständlicher und anschaulicher."
- „Ich fand die unterschiedlichen medialen Angebote grundsätzlich gut, da sie unterschiedliche methodische Zugänge zu den Themen erlaubten."
- „Den Clip fand ich erst gewöhnungsbedürftig. Ich musste mich erst da hineindenken, was da wohl gemeint war. Aber dann fand ich es klasse!"
- „An den Fotos von den Lebensbedingungen von Frauen in Neu-Guinea hab ich gemerkt, was ich für falsche Vorstellungen hatte. Irgendwelche Bilder über Leute im Busch – kleine Hüttchen, aber nicht richtige Dörfer und Häuser hatte ich im Kopf. Das war äußerst lehrreich – die Korrektur durch die Fotos."
- „Ich fand den biografischen Zugang sehr interessant, weil es bei Frauen sinnvoll ist, die Entwicklung über lange Zeiträume anzuschauen – angesichts der doppelten Vergesellschaftung ist ja vieles gleichzeitig, aber wenn man das nacheinander sieht, dann sieht man den ganzen Wechsel und Diskontinuitäten."

- „Es wurde doch recht deutlich, dass die Lebensumstände der Frauen recht unterschiedlich sind, und es gibt doch ähnliche – oder sagen wir mal: gemeinsame – Probleme."
- „Die Einzelbeispiele (über ganz verschiedene Länder gestreut) machen sehr anschaulich, dass man bei Vergleichen auf Gemeinsamkeiten, aber auch kulturelle Unterschiede stößt."
- „Durch den biografischen Zugang bekommt man realistische und anschauliche Eindrücke in die nationalen Problemlagen von erwerbstätigen Frauen."
- „Die Texte waren verständlich geschrieben, in verdauliche Einheiten aufgeteilt und gut strukturiert und dadurch auch sehr spannend."
- „Ich war erstaunt über meine Unkenntnis in Bezug auf die DDR. Das war lehrreich."
- „Ich hätte mir manchmal mehr Informationen, gerade im Hinblick auf die Politik, die NGOs und einige bekannte Frauen aus diesen Ländern als Beispiele für deren Aktivität gewünscht."

2.2.4 Kurs „Moderne Körper"

Der im Sommersemester 2003 angebotene Kurs „Moderne Körper" wurde ebenfalls in Form einer Online-Befragung evaluiert. Wenige Tage nach Beendigung des rein CD-basierten Kurses wurden die Studierenden per Email gebeten eine Rückmeldung mit Hilfe des verlinkten Online-Fragebogens zu geben. Insgesamt 11 Studierende beteiligten sich an dieser Befragung.

Die Stichprobe setzt sich aus 9 Frauen und 2 Männern mit einem Altersdurchschnitt von 27 zusammen. Eine Person verfügte bereits über ein Universitätsstudium mit Abschluss, zwei Personen hatten bereits zuvor ein Universitätsstudium begonnen. Für die restlichen acht Studierenden war dies ihr erstes Studium. Sieben Personen strebten mit ihrem Studium einen Magisterabschluss an, vereinzelt waren aber auch Diplom, Staatsexamen und Master intendiert. Auf die Frage nach der gegenwärtigen beruflichen Situation stellte sich heraus, dass immerhin fünf Studierende einer Teilzeitarbeit mit mindestens 19 Stunden in der Woche und vier Studierende mit weniger als 19 Stunden nachgingen. Da es sich um Studierende einer Präsenzuniversität handelte, ist der Zeitumfang der Berufstätigkeit recht hoch. Hinsichtlich ihrer Familiensituation waren die meisten entweder Singles oder sie lebten in einer Beziehung, allerdings ohne Kinder.

2.2.4.1 Motivation

Als Hauptgrund für den Besuch dieses Kurses wurde von den Befragten die Möglichkeit, virtuell studieren zu können, angegeben (11 Antworten mit „ja"). Ferner nannten jeweils sechs Studierende als Gründe noch „wegen der Lehrenden" und „aus besonderem Interesse am Thema". Weiterhin gaben vier Befragte an, einen Leistungsnachweis erwerben zu wollen. Sonstige dem im Anhang III beigefügten Fragebogen zu entnehmende Gründe kamen nicht in Frage.

Sieben der elf Befragten hatten bereits zuvor Lehrangebote oder Informationsquellen zur Geschlechterforschung genutzt. Hiervon hatten sich zwei Personen sowohl offline als auch online – vermutlich bei VINGS – damit beschäftigt.

Beeinträchtigungen beim Studieren dieses Kurses erfuhren die Befragten hauptsächlich durch die Eingebundenheit in andere Studienaufgaben ihres Präsenzstudiums. Wie Tabelle 2-7 verdeutlicht, wurden vereinzelt noch Beeinträchtigungen durch die Erwerbstätigkeit und die fehlende persönliche Anwesenheit festgestellt.

Tabelle 2-7: Haben äußere Bedingungen Sie beim Studieren des Kurses beeinträchtigt? (Mehrfachnennungen möglich):

	Ja	Nein
zu starke Eingebundenheit in andere Studienaufgaben	8	3
zu starke Eingebundenheit in die Erwerbstätigkeit	3	8
zu starke Eingebundenheit in familiäre Bedingungen	0	11
die Seminarsituation mit persönlicher Anwesenheit fehlte	3	8
Sonstige Gründe, und zwar: „Examen“	1	10
Nein, war nicht der Fall	2	9

Hinsichtlich der zu Beginn des Kurses angebotenen Präsenzveranstaltung wurde folgende offene Frage gestellt: „Falls Sie die Präsenzveranstaltung besucht haben: Was hat die Teilnahme für Sie erbracht?“

Sie hatte den Teilnehmenden insgesamt sehr viel gebracht. Vor allem war den Anwesenden der persönliche Kontakt zu der Dozentin, aber auch zu anderen Mitstudierenden sehr wichtig (9 x von 10 Antworten).

> *„Bei einer Präsenzveranstaltung kann man sehen, wer sein virtuelles Gegenüber ist und zumindest ein Teil der mit der virtuellen Kommunikation entstehenden Hemmungen abbauen“.*
>
> *„… konnte den Beiträgen und Namen, ein Gesicht, eine Person zuordnen; dies hat sicherlich zusätzlich motiviert.“*

Gleichzeitig hatten die Studierenden diese Gelegenheit genutzt offene Fragen inhaltlicher Natur in der Gruppe zu diskutieren (5 x von 10 Antworten). In der Veranstaltung konnten einige Teilnehmende noch einmal Probleme technischer Art klären (2 x).

Auf die Frage „Hätten Sie sich gerne in weiteren Präsenzveranstaltungen getroffen?“ waren die meisten der Teilnehmenden bereit, sich häufiger als nur einmal zu treffen (6 x ja). Viele möchten vor allem die bei der Bearbeitung des

Kurses entstehenden Fragen bzw. Missverständnisse persönlich in einer Gruppe diskutieren. Der persönliche Austausch im Gespräch, so die Befragten, läuft in der Regel inhaltlich intensiver und fördert somit größeren Lernerfolg.

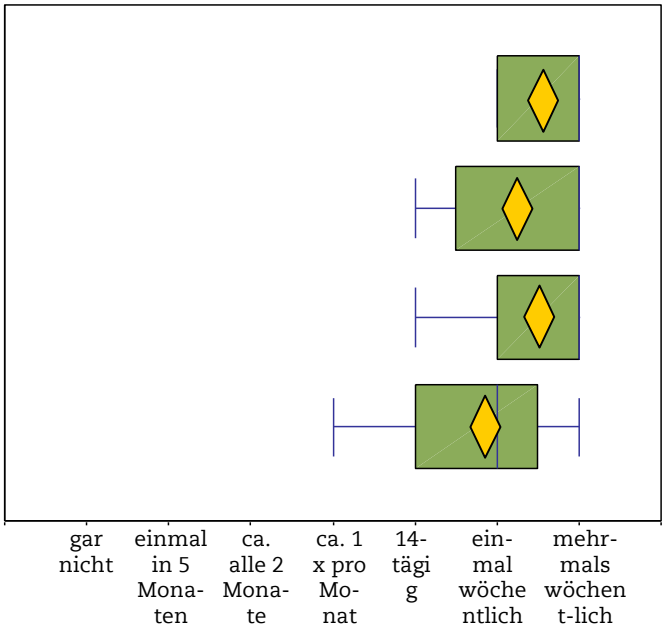
> *„Wir hatten eine weitere Präsenzveranstaltung zum Ende des Semesters, was das Seminar sehr schön abrundete, besser, als einfach im web „adios“ zu sagen! Ich fänd es klasse, sich einmal im Monat zu treffen, um per Interview zu diskutieren.“*

2.2.4.2 Nutzungsverhalten

Die Beteiligung an dem Seminar kann als sehr hoch bezeichnet werden. Alle Befragten hatten mindestens einmal wöchentlich, die meisten sogar mehrmals in der Woche, den Kurs online besucht. Dabei haben sie sich mit den Online-Texten auseinandergesetzt und die Beiträge im Forum gelesen. Lediglich drei Personen gaben an, sich nur 14-tägig mit den Online-Texten auseinandergesetzt zu haben. Ferner leisteten die Befragten durchschnittlich einmal pro Woche einen eigenen Beitrag im Forum. Abbildung 2-9 verdeutlicht dies.

Abbildung 2-9: Wie oft haben Sie den Kurs genutzt?

- Ich habe mich eingeloggt
- Ich habe mich mit den Online-Texten auseinandergesetzt
- Ich habe Beiträge im Forum gelesen
- Ich habe einen eigenen Beitrag im Forum geleistet



Anmerkung: Die Grafik zeigt einen Boxplot, bei dem sich die meisten Versuchspersonennennungen auf den Kanten des Rechtecks befinden. Der Diamant in der Mitte stellt den Mittelwert aller Werte dar. Ausreißer sind in der Abbildung aus Übersichtlichkeitsgründen nicht dargestellt. Diese Darstellung ermöglicht detaillierter Ergebnisse als Mittelwertsdiagramme.

Auf die Frage, wie viele der Seminartexte sie gelesen hätten, antworteten acht Personen „alle“, zwei Personen „viele“ und eine Person „einige“. Es wurden weiterhin in diesem Kurs Ergänzungstexte empfohlen, die allerdings optional waren. Diese wurden ebenfalls in nennenswertem Umfang gelesen. Nur zwei Personen lasen nur einen der Texte, die anderen „einige“ bis „viele“ (5 Nennungen).

Wir fragten ebenfalls danach, wie sie sich die Texte beschafft haben. Tabelle 2-8 zeigt ein recht hohes Engagement der Teilnehmenden, da sie unterschiedliche Quellen genutzt haben.

Tabelle 2-8: Wie haben Sie sich die Texte beschafft? (Mehrfachnennungen möglich)

	Ja	Nein
die angegebenen Online-Quellen genutzt	7	4
aus dem Handapparat kopiert	7	4
aus der Bibliothek entliehen	6	5
ein Buch bzw. einige Bücher gekauft	3	8
Sonstiges, und zwar:	2	9

Bei der Frage: „Welche Texte fanden Sie besonders interessant und warum? (Bitte geben Sie Autor/Autorin, falls präsent Jahr oder Titel an)“ wurden viermal die Texte von Foucault, zweimal Judith Butlers und einmal Philipp Sarasin hervorgehoben. Zwei Befragte sagten, dass sie keinen besonders herausragend fanden.

Hinsichtlich des Nutzungsverhaltens ist es weiterhin interessant zu erfahren, wie die Studierenden mit den Texten gearbeitet haben. Abbildung 2-10 zeigt, dass überwiegend mit den eher längeren Seminartexten offline gearbeitet wurde, indem sie ausgedruckt wurden. Hingegen wurden die Webseiten – mit eher kürzeren Texten – häufiger am Bildschirm gelesen. Drei Personen haben sie zum größten Teil oder vollständig online gelesen. Die anderen ergriffen die Möglichkeit sie sich auszudrucken. Insgesamt ist das Leseverhalten – wie wir auch in anderen Kursen feststellen konnten – bei der Online-Lehre recht heterogen. Dieses Ergebnis bestätigt Erkenntnisse anderer virtueller Projekte, wie z. B. ILSO (http://www.medien-bildung.net/nachrichten/nachrichten_76_print. php). Diese haben festgestellt, dass man sich bei der virtuellen Lehre auf unterschiedliche Nutzergruppen einstellen sollte.

Dass ein Teil der Studierenden die Texte als Papierversion bearbeitete, führt auch dazu, dass zusätzliche Online-Materialien, wie z. B. Links zu ergänzenden Webseiten, weniger genutzt wurden. Immerhin fünf Personen gaben an, diese Materialien nur teilweise genutzt zu haben.

Abbildung 2-10: In welchem Umfang haben Sie ...

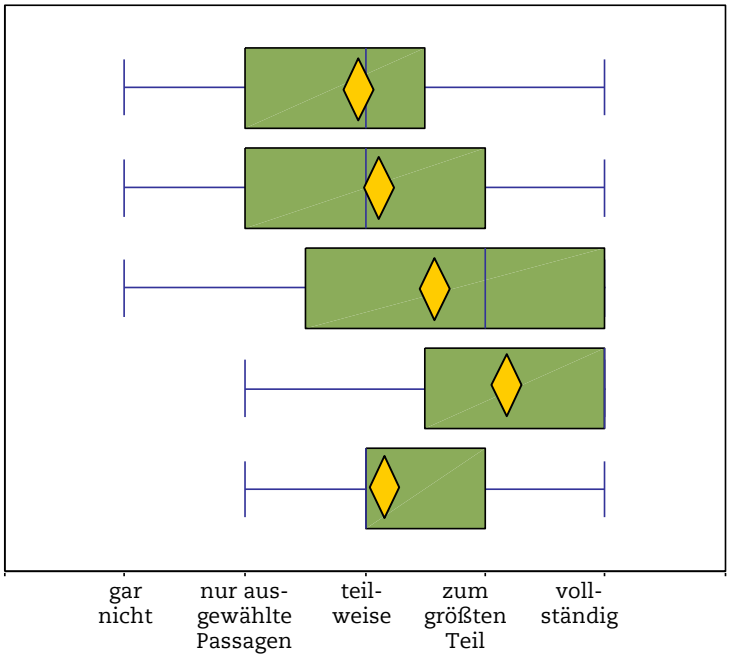
... mit den Webseiten online gearbeitet?

... sich die Webseiten ausgedruckt?

... mit den Seminartexten offline gearbeitet?

... sich die Seminartexte ausgedruckt?

... online zusätzliches Material (z. B. Links) genutzt?



Auf die Frage: „Wie kamen Sie im Allgemeinen mit der Technik und deren Bedienung zurecht?“ gaben fünf Personen an, dass das Login anfänglich Probleme machte, es konnte jedoch über Supporthilfe per Email schnell behoben werden. Im Großen und Ganzen gab es für die Teilnehmenden keine Schwierigkeiten. *„Schwierigkeiten, die eventuell aufgetreten wären, wurden in der ersten Präsenzveranstaltung geklärt (...)“.*

Diejenigen Studierenden, welche technische Hilfe von der Tutorin oder dem Informatiker der FernUniversität in Hagen in Anspruch genommen hatten, waren mit dem Support (sehr) zufrieden (8 x).

Die Struktur des Online-Kurses war für die meisten Studierenden (8 x) sehr angenehm und übersichtlich gestaltet. Lediglich eine Teilnehmende fand den Kursaufbau teilweise unübersichtlich und unverständlich.

> *„Das Forum könnte noch besser strukturiert werden.“*

Fünf von acht Teilnehmenden fanden das Design des Online-Kurses sehr motivierend, *„Besonders die Grafiken lockerten den Text auf, ebenso wie Hörspiele“*. Das gesamte Arrangement wirkte *„belebend“*. Die Übrigen fanden die Gestaltung eher funktional und übersichtlich:

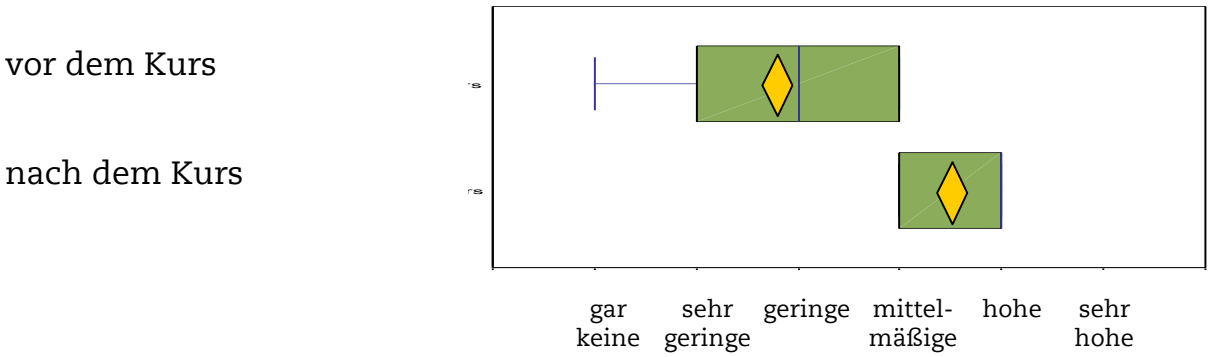
> *„(...) motivierend nicht unbedingt, ich würde es [das Design] eher funktional und ansprechend bezeichnen (übersichtlich, klar strukturiert).“*

2.2.4.3 Inhalte

Zur Erfassung des Lernerfolgs wurden die Studierenden gebeten ihre Kenntnisse über die in diesem Kurs behandelten Lehrinhalte vor und nach

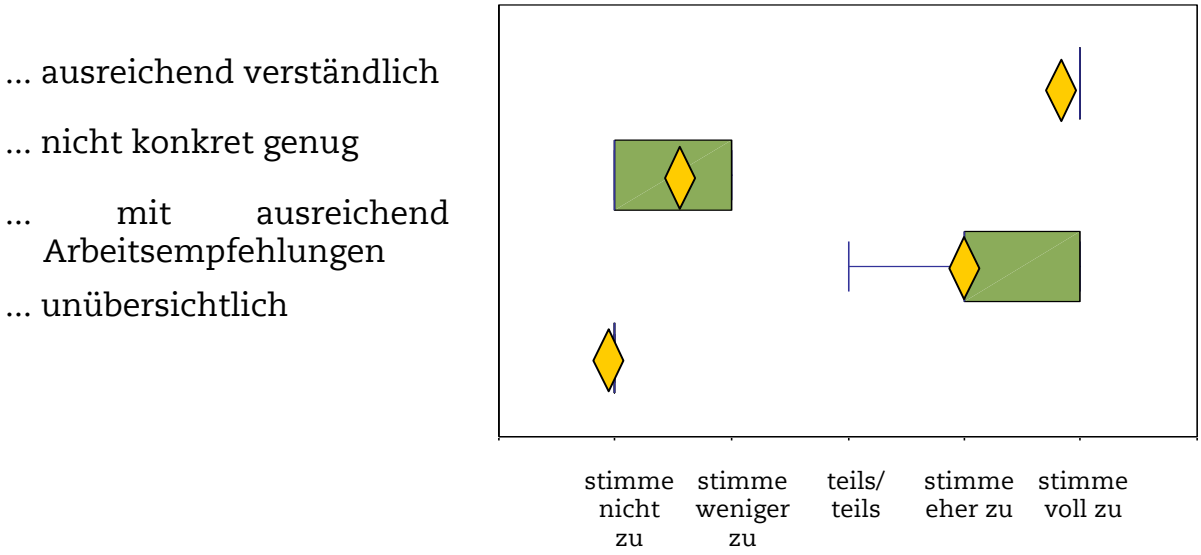
dem Angebot einzuschätzen. Abbildung 2-11 zeigt, dass ein deutlicher Lernzuwachs erfolgte.

Abbildung 2-11: Bitte schätzen Sie Ihre Kenntnisse über die in diesem Kurs behandelten Lehrinhalte ein:



Die einzelnen inhaltlichen Elemente des Kurses wurden differenzierter bewertet. Zunächst wurde nach dem Seminarplan – dem Inhaltsverzeichnis des Kurses – gefragt. Von den Studierenden wurde er durchgängig sehr gut eingeschätzt: Er war für sie verständlich, konkret, übersichtlich und mit ausreichend Arbeitsempfehlungen ausgestattet (vgl. Abbildung 2-12).

Abbildung 2-12: Der Seminarplan des Kurses war ...



Anmerkung: um durch die Art der Fragen eine positive Antworttendenz zu vermeiden, wurden einige Fragen abwechselnd positiv und negativ formuliert.

Die folgende Abbildung veranschaulicht, dass die Inhalte des Kurses eher als nicht zu umfangreich eingeschätzt wurden. Als sehr angenehm wurde empfunden, dass der Kurs vom Zeitrhythmus eine zweiwöchige Taktung vorgab. Hingegen wurden die geforderten Forumsbeiträge teilweise als schwer

aufgefasst. Die Seminarbeiträge der Teilnehmenden wurden überwiegend als interessant eingeschätzt. Ebenfalls als sehr hilfreich wurde der Semesterapparat bewertet, wohingegen die Abfragemöglichkeit "Wer ist online?" teilweise als überflüssig beurteilt wurde.

Abbildung 2-13: Bei diesem Kurs fand ich...

... den Stoff zu umfangreich

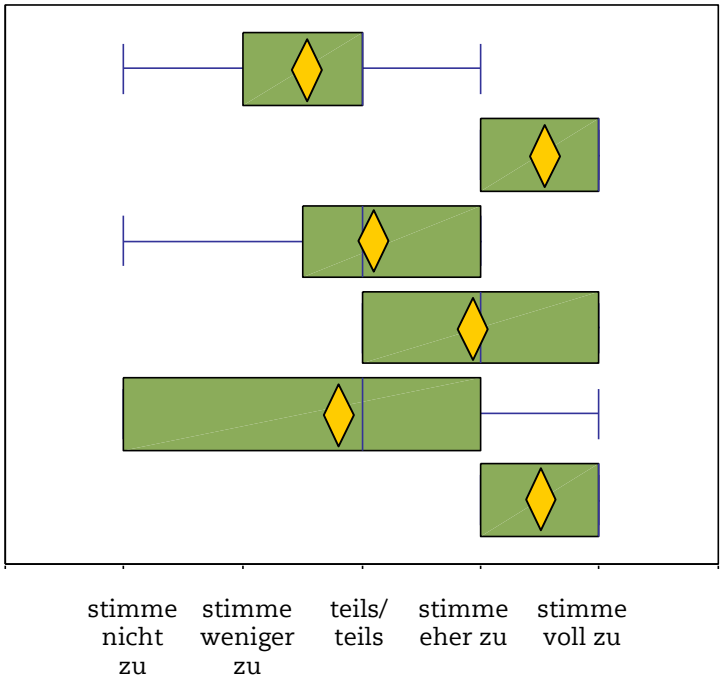
... die zweiwöchentliche Taktung angenehm

... die erforderlichen Forums-Beiträge schwer

... die Seminarbeiträge der Teilnehmenden interessant

... "Wer ist online?" überflüssig

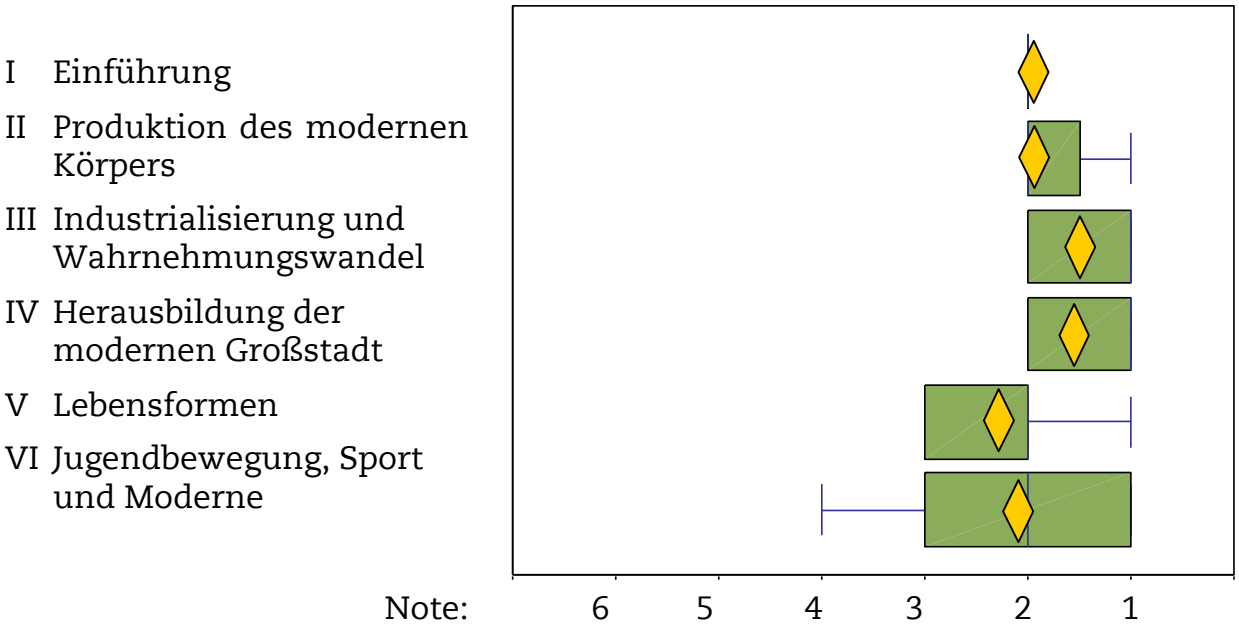
... den Semesterapparat hilfreich



Um die Qualität der einzelnen Lehrkapitel ermessen zu können, wurden die Studierenden für jedes Kapitel um eine Benotung (vgl. Abbildung 2-14) und eine detailliertere Einschätzung gebeten. Sie hatten die Möglichkeit zu jedem Kapitel Anmerkungen oder Kritik zu notieren.

Insgesamt schnitten alle Kapitel gut ab. Am besten wurden Kap. III „Industrialisierung und Wahrnehmungswandel“ und IV „Herausbildung der modernen Großstadt“ mit einem Notendurchschnitt von ca. 1,5 eingeschätzt. Sie zeichneten sich nach Meinung der Studierenden dadurch aus, dass sie sehr gut verständlich, sehr interessant und gut strukturiert waren. Bei allen Kapiteln wurde der Stoff als (herausfordernd) anspruchsvoll bewertet. Als anspruchsvoller, nicht ganz so verständlich und etwas unstrukturierter als die anderen Kapitel wurde das Kapitel V „Lebensformen“ mit einer Durchschnittsnote von 2,3 eingeschätzt.

Abbildung 2-14: Benoten Sie bitte die einzelnen Lehr-Kapitel in Schulnoten:

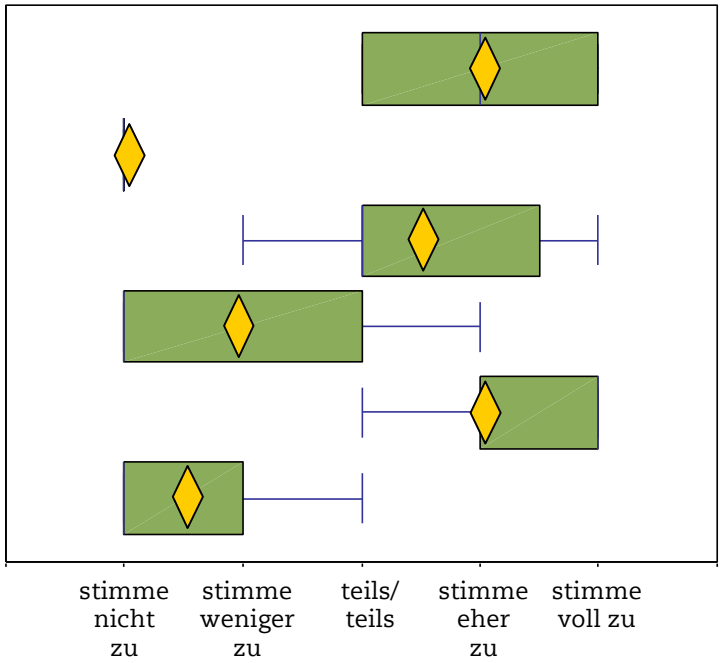


2.2.4.4 Betreuung

Die inhaltliche Betreuung des Kurses wurde insgesamt als gut beurteilt. Es gab keine Enthaltungen (weiß nicht). Selbstständiges Arbeiten wurde angeregt und Diskussionen waren sehr erwünscht. Allerdings wurden die Teilnehmenden eher nur „teils/teils“ dazu angeregt Fragen zu stellen. Die Betreuerin ging nach Ansicht der Mehrzahl der Teilnehmenden auf Einwände und Fragen ein, gab in angemessener Zeit eine Rückmeldung und nahm sich für die persönliche Beratung Zeit.

Abbildung 2-15: Wie empfanden Sie die inhaltliche Betreuung des Kurses?

- Das selbstständige Arbeiten wurde angeregt
- Diskussionen waren unerwünscht
- Es wurde angeregt, Fragen zu stellen
- Einwände oder Fragen wurden ignoriert
- Rückmeldung kam in einer angemessenen Zeit
- Für persönliche Beratung war keine Zeit



Anmerkung: um durch die Art der Fragen eine positive Antworttendenz zu vermeiden, wurden einige Fragen abwechselnd positiv und negativ formuliert.

Die Fragestellungen der Dozentin zum Forum empfanden die Befragten als sehr gut verständlich, überwiegend interessant und motivierend. Sie waren ihnen nicht zu anspruchsvoll bzw. auf einem zu hohen Niveau.

Mit den Arbeitsaufgaben kamen die Teilnehmenden unterschiedlich zurecht. Vier von 11 waren der Ansicht, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben stark von dem Thema abhing.

> *„Teilweise waren sie – angesichts des Themas – sehr anspruchsvoll und unterstützten auf diese Weise die sowieso schon bestehende Hemmung vor der schriftlichen Kommunikation. Teilweise wurden sie vom Kurs als Aufforderung zu einer bloßen Inhaltsaufgabe verstanden. Die Fragen, die die eigene Alltagswelt stärker berührten, wurden angeregter und zahlreicher beantwortet."*

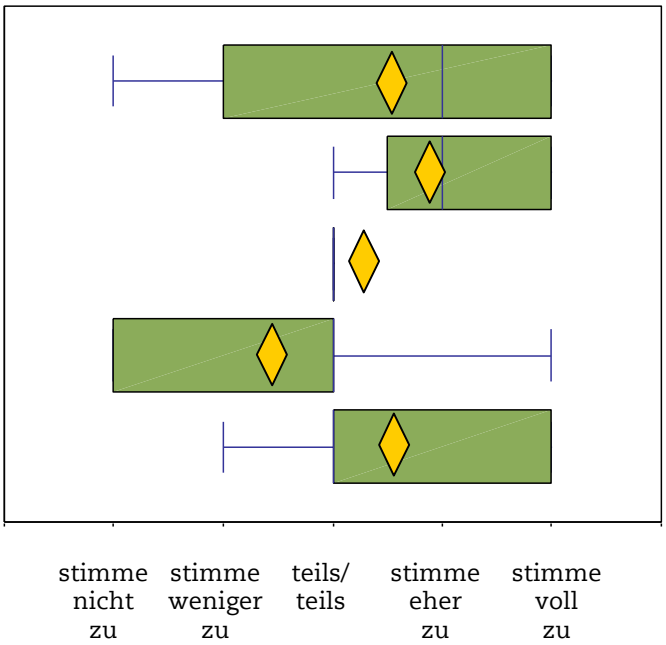
Drei weitere Teilnehmende haben die Arbeitsaufgaben insgesamt als „gut" bewertet; es tauchten weniger inhaltliche als zeitliche Probleme auf. Die Übrigen hatten hier gar keine Schwierigkeiten, da sie keinen Schein erwerben wollten und somit keine Aufgaben bearbeitet hatten.

2.2.4.5 Gesamtbewertung

Neue Erkenntnisse konnten aufgrund einiger Nachfragen zum Vergleich von Online- und Präsenzlehre erlangt werden. Bei dieser Beurteilung schnitt die Online-Veranstaltung im Durchschnitt leicht besser ab als eine vergleichbare Präsenzveranstaltung. Die Befragten waren der Meinung, dass sie sich etwas

intensiver mit der Lektüre auseinandergesetzt haben als bei einer Präsenzveranstaltung, dass sie etwas flexibler waren und die Forumsdiskussionen eine höhere Qualität hatten. Der einzige Aspekt, der weniger für die Online-Lehre sprach war, dass in Präsenzseminaren intensiver diskutiert wurde als im Forum.

Abbildung 2-16: Wie schätzen Sie diesen virtuellen Kurs im Vergleich zur Präsenzlehre ein?



Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Befragten den Online-Kurs im Vergleich mit einer Präsenzveranstaltung mindestens gleichwertig einschätzten.

Im Vergleich zur Präsenzlehre war die Betreuung in dem VINGS-Kurs „Moderne Körper“ sehr gut (6 x), *„vielleicht sogar besser als im Präsenzseminar“*. Es war zu jeder Zeit bekannt, an wen man sich bei Fragen wenden konnte, sodass es eigentlich keinen Unterschied zu klassischen Seminaren gab (4 x).

Das Verhältnis zur Dozentin und Tutorin allgemein war allerdings deutlich unpersönlicher eingeschätzt worden, da die Präsenz der Personen fehlte (6 x). Es war insgesamt *„distanzierter“.* Dennoch haben Einige der virtuellen Betreuung viel Positives abgewinnen können (3 x).

> *„Dozentin war per Email stets zu erreichen und reagierte schnell.“;*
> *„(...) auf die inhaltliche Ebene beschränkt, was ich sehr positiv finde“.*

Für vier Teilnehmende machte es keinen Unterschied virtuell bzw. in Präsenzveranstaltungen betreut zu werden.

Die meisten der Kursteilnehmenden waren der Ansicht, dass sie sich in den Lernprozess eher weniger aktiv bzw. intensiv eingebracht hätten, und das aus unterschiedlichen Gründen (6 x): Vor allem werden die *„schriftlichen Antworten expliziter erarbeitet (...) als mündliche. Vieles wird in der Formulierung unterlassen, weil man durch eigenes Nachdenken die Antwort oft selbst findet."* Andererseits versuchte man in dem Bearbeitungsprozess *„möglichst ausgefeilte Gedankengänge zu schreiben, dabei bekam man dann schnell das Gefühl, der Beitrag könnte zu lang werden. Ehe man bereit war, den Beitrag zu posten, waren manchmal andere schneller"*. Doch gerade die intensive Arbeit mit den Texten veranlasste die Teilnehmenden sich viele Gedanken zu den Themen zu machen, sodass die Beiträge häufig insgesamt besser und gründlicher vorbereitet werden konnten (3 x).

Acht Personen gaben an mit anderen Studierenden kommuniziert zu haben. Diese Kommunikation verlief meist über einen Email-Austausch (6 x), aber auch häufig in persönlichen Treffen mit Kommilitonen, die sich bereits aus dem Studium kannten (4 x).

Insgesamt jedoch wünschten sich sieben Befragte mehr persönlichen Kontakt zu anderen Studierenden. Auf die Frage „Was hätte Ihnen geholfen, mehr persönlichen Kontakt zu Studierenden herzustellen?" gaben viele an, dass das persönliche Treffen – sei es in Form einer Präsenzveranstaltung bzw. einer Kleingruppenarbeit – die Zusammenarbeit intensivieren könnte (3 x). Für einige Teilnehmende würde es ausreichen die Kommunikation in zusätzlichen Foren fortzusetzen, wo *„man sich frei und nicht nur themenbezogen äußern kann."* Die Kommunikation der Studierenden könnte jedoch auch Erfahrungen folgender Art beeinflussen, die es möglichst zu vermeiden gilt:

> *„Etwas enttäuschend fand ich eine Erfahrung, die ich während des Seminars gemacht habe: Eine Kommilitonin bot im Forum an, dass sie weitere Materialien zu einem Thema hätte und wir uns bei ihr melden könnten. Auf meine Email hin, schrieb sie nur, dass sie keine Zeit habe. Dies ist mir noch zwei weitere Male in ähnlicher Weise passiert. Das Arbeiten oder Austauschen von Wissen ‚im Schatten des Forums und der Dozentin' war nicht sehr beliebt ...".*

Das Arbeiten in einer Kleingruppe haben nur zwei der Befragten vermisst.

Nach ihrem Gesamteindruck gefragt, bestätigten die Studierenden, dass ihre Erwartungen an das Seminar erfüllt wurden, sie insgesamt sehr zufrieden waren, ihr Verständnis für das Thema gefördert wurde bis hin zur Anregung sich mehr mit dem Thema zu befassen. Die didaktische Qualität des Seminars wurde als sehr gut bewertet und ein großer Teil der Befragten wäre daran interessiert VINGS weiterzustudieren.

Abbildung 2-17: Ihr Gesamteindruck:

Meine Erwartungen an das Seminar wurden voll erfüllt

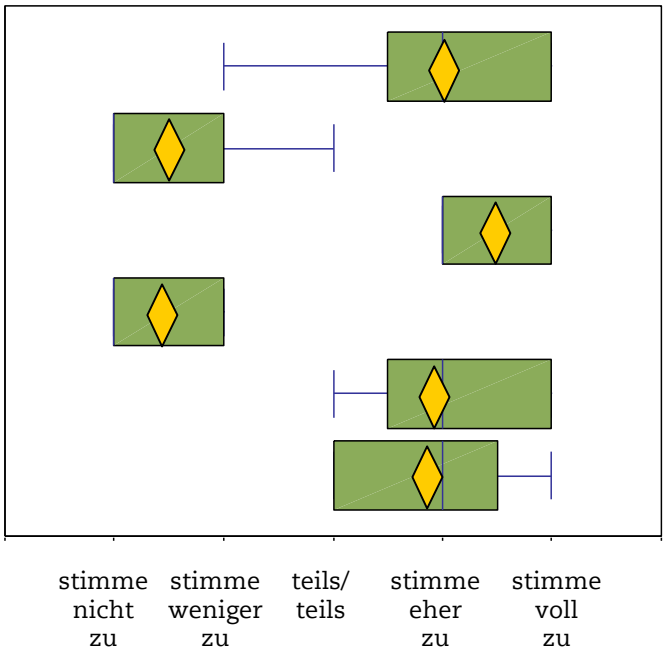
Insgesamt bin ich mit dem Seminar nicht sehr zufrieden

Das Seminar hat mein Verständnis gefördert

Die didaktische Qualität des Seminars war nicht sehr gut

Das Seminar hat mich angeregt, mich mehr mit dem Thema zu befassen

Ich bin daran interessiert VINGS weiterzustudieren



Anmerkung: um durch die Art der Fragen eine positive Antworttendenz zu vermeiden, wurden einige Fragen abwechselnd positiv und negativ formuliert.

Es gab ein breites Spektrum an Aspekten des Kurses, welche den Teilnehmenden besonders gut gefallen haben. Auf die Frage „Was hat Ihnen an dem Kurs besonders gut gefallen?“, wurde vor allem die Struktur des Kurses (zwei Wochen-Taktung, Design der Lernumgebung, klare Strukturierung) und die Thematik, wie moderne Großstadt oder historische und kulturwissenschaftliche Hintergründe mit fächerübergreifenden Antworten gelobt (8 x).

Ebenfalls heterogen waren die Antworten (6 x) auf die Frage: „Was hat Ihnen nicht gefallen? Gab es Dinge, mit denen Sie nicht bzw. schlecht zurechtkamen?“. Befragte äußerten, dass sie deutliche Hemmungen hatten bei der Verschriftlichung ihrer Beiträge. Dieser Effekt verstärkte sich umso mehr, je anspruchsvoller die Beiträge anderer Kommilitonen ausfielen (3 x). Für einige Teilnehmende jedoch gab es keine Probleme, da der Kurs *„rundum gut konzipiert und sehr gelungen“* war.

Als Anregung bzw. Verbesserungen äußerten die Studierenden den Wunsch nach einem größeren Angebot an wissenschaftlichen Texten, welche als pdf-Dateien zum Herunterladen im Netz verfügbar wären. Doch im Großen und Ganzen waren die meisten Teilnehmenden mit der Konzeption und der Durchführung des Kurses zufrieden. *„Alles andere hat meine Erwartungen mehr als erfüllt!“*

2.3 Befragung zum Drop-Out am Beispiel eines Kurses

Für die Evaluation wichtige Erkenntnisse erbrachte der Kurs „Modernisierung von Identitäten und Lebensformen“. Wegen seiner geringen Beteiligung von Seiten der Studierenden zeigte sich, welchen Stellenwert das Zusammenspiel virtueller Lehre und persönlicher sowie beruflicher Situation der Studierenden für eine erfolgreiche Durchführung einnimmt. Beim Kurs fällt die geringe aktive Beteiligung der Studierenden auf. In der Annahme, im ersten Semester eine tragfähige Basis für das Studierendeninteresse an VINGS-Kursen geschaffen zu haben, wurden von Seiten der Organisatorinnen dieses Seminars keine zusätzlichen Werbe- und Informationsmaßnahmen ins Auge gefasst.

Die Evaluation des Kurses verfolgte daher vorrangig das Ziel, die Beweggründe von Studierenden, die einen Kurs abbrechen, zu erfassen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass es bei den Abbrechenden der anderen Kurse vergleichbare Hintergründe gibt. Diese Evaluation wurde in Form von halbstrukturierten Interviews per Telefon durchgeführt. Die Telefonate dauerten durchschnittlich 15 Minuten (zwischen 8 und 30 Min.) und wurden mit 10 von 14 KursbelegerInnen (darunter ein Mann) durchgeführt.

Von den 14 offiziell für diesen Kurs eingeschriebenen Studierenden nahmen nur zwei aktiv, der überwiegende Teil der verbleibenden Personen lediglich in den ersten Wochen als stille Teilnehmende teil. Die Rückmeldung durch die Studierenden wie auch die Arbeitsweise der beiden aktiven Teilnehmerinnen – sie bearbeiteten alle Aufgaben für alle Bausteine und benutzten alle Kommunikationstools – machen deutlich, dass diese Situation keinesfalls auf die Inhalte oder didaktische Durchführung des Seminars zurückgeführt werden kann. Vielmehr handelt es sich um Doppelbelastungen durch berufliche und persönliche Situationen. Nach eigenen Auskünften handelte es sich dabei um

a) den Aufwand für Präsenzstudiengänge bei acht Personen, der hauptsächlich durch die Examensarbeit (5 x) bedingt war;
b) die Berufstätigkeit in mindestens vier Fällen (selbstständig gemacht, 75%-Job, Nebenjob);
c) familiäre Gründe bei mindestens vier Personen wie eigene(s) Kind(er) (3 x), nebenberufliches Studium des Mannes und unerwarteter Todesfall in der Familie.

Einige Teilnehmende hatten sich noch zu einem weiteren VINGS-Kurs angemeldet und sich dann zeitlich nur darauf konzentrieren oder letztlich beide nicht absolvieren können.

Die Rückmeldungen zu dem Kurs selbst waren hingegen durchweg positiv. Den Befragten gefiel:

a) das Thema/die Inhalte, die 7-mal hervorgehoben wurde/n; weitere zwei Personen sagten „insgesamt zufrieden“ und „kam mit allem gut zurecht“;
b) dass der Kursus verständlich und gut gemacht war (7 Personen);

c) die Betreuung, die als gut und freundlich eingeschätzt wurde (6 Personen);

d) das Design/die Aufmachung (3 Personen) und

e) sonstige Aspekte wie BSCW, viel Literatur, das Forum und die Links zum Vertiefen.

Weitere Schwierigkeiten resultierten, wie die telefonische Befragung ergab, aus dem zeitlichen Rahmen und der Technik. So konnte die Präsenzveranstaltung wegen der Entfernung zum Wohnort und aufgrund kurzfristiger Ankündigung von niemandem besucht werden. Es handelte sich dabei vorrangig um ein Schnittstellenproblem mit dem Online-Vorlesungsverzeichnis der Hochschule. Dort sind Veranstaltungen, die keiner wöchentlichen Taktung folgen, nicht vorgesehen, wodurch die Ankündigung versäumt und erst später in anderen Ankündigungen nachgetragen wurde. Hinsichtlich der Technik wurden Einstiegsprobleme wegen des Passworts, das erst ein bis zwei Wochen nach Seminarstart frei geschaltet wurde, genannt. Ebenfalls wurde von je einer Person der Kostenaspekt für das Internet und die Ladezeiten erwähnt.

Ferner wurde in der Evaluation die Nutzung der Kommunikations- und Kooperationstools erfragt. Es zeigte sich folgendes Ergebnis:

- Email: Email-Kontakt der Dozentinnen bestand mit elf Studierenden;
- Selbstvorstellung: 7 Personen stellten sich selber vor, fast alle fanden die Möglichkeit nützlich und zwei Personen klagten darüber, diese Liste nicht gefunden zu haben;
- Forum: 3 Studierende beteiligten sich, davon 2 regelmäßig und es gab weiterhin mindestens 3 stille Teilnehmende;
- BSCW-Server: 10 Studierende hatten sich registriert sowie umgeschaut und mindestens einen Beitrag hatten 4 Personen hineingestellt.

Als zukünftige Anregung wurden einige Verbesserungswünsche genannt:

- eine Anlaufstelle vor Ort, z. B. in Form einer Kleingruppe; eine Übertragung der Präsenzveranstaltung per Video oder Computerkonferenz wäre ebenso denkbar;
- alle Themen sollten zuvor online anzuschauen sein;
- es sollte geklärt sein oder erleichtert werden, den Kurs anrechnen zu lassen;
- die Empfehlung, den VINGS-Kurs in den persönlichen wöchentlichen Stundenplan zu einem fiktiven Zeitpunkt einzutragen;
- die Seminarteilnahme sollte an Bedingungen geknüpft werden, z. B. um eine geringe Beteiligung zu verhindern;
- die Aufgaben sollten separat als pdf-Datei downloadbar sein, um einen Überblick zu erleichtern.

2.4 Abschlussbefragung

Die Evaluation von VINGS wurde im letzten Semester mit einer seminarübergreifenden Befragung abgeschlossen. Hierbei standen die Rückmeldungen zum gesamten Studienangebot im Hinblick auf den Lernerfolg, die Zufriedenheit und die Studienbedingungen im Mittelpunkt. Mit Studienbedingungen ist sowohl die virtuelle Art der Vermittlung von Lerninhalten als auch die Vereinbarkeit von Studium und Beruf bzw. Privatleben, das gerade bei Frauen zu zeitlichen Einschränkungen führen kann, gemeint. Der Fragebogen wurde in Anlehnung an Empfehlungen aus dem (Hochschul-Informations-System (1998; evanet) konzipiert, um so Vergleiche zu anderen Befragungen zum Studienabschluss vornehmen zu können.

Die Abschussbefragung wurde im Dezember 2003 online unter Verwendung des Programms SPSS-MR durchgeführt. Es beteiligten sich insgesamt 48 Studierende an dieser Befragung: 40 Frauen und 8 Männer. Ihr Alter belief sich zwischen 20 und 55 Jahren mit einem Durchschnitt von 27 Jahren. Am meisten waren die 23- bis 27jährigen vertreten. Ferner waren 21 Personen „Singles“, 11 lebten mit ihrem/ihrer Partner/in und 9 zusätzlich noch mit eigenem/n Kind/ern zusammen. Je etwa ¼ der Befragten arbeiteten teilzeit mit weniger als 19 Wochenstunden oder teilzeit mit mindestens 19 Std. oder konzentrierten sich ausschließlich auf das Vollzeitstudium. Das verbleibende Viertel ging entweder einer Vollzeit- oder keiner bezahlten Erwerbstätigkeit nach.

Die Befragten besuchten durchschnittlich 2 bis 3 Kurse und ihre Teilnahme verteilte sich über alle angebotenen VINGS-Kurse. Die folgende Tabelle zeigt, dass dabei die beiden Einführungs-Kurse und „Kriege, Konflikte, Sicherheit und Frieden in den internationalen Beziehungen“ sowie „Politische Soziologie der Frauenbewegung in internationaler Perspektive“ von den meisten Befragten besucht worden sind. Alle 48 Befragten hatten mindestens einen Leistungsnachweis erworben. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass für die zum Zeitpunkt der Befragung laufenden Kurse noch kein Nachweis erworben werden konnte. Sechs Studierende hatten noch in zwei bis sieben weiteren Kursen einen Leistungsnachweis absolviert.

Die Studierenden verwandten auf ihr VINGS-Studium durchschnittlich 4 Semesterwochenstunden. Dies variierte jedoch stark von ½ Std. bis 40 Std. die Woche; die meisten investierten 2 bis 6 Semesterwochenstunden.

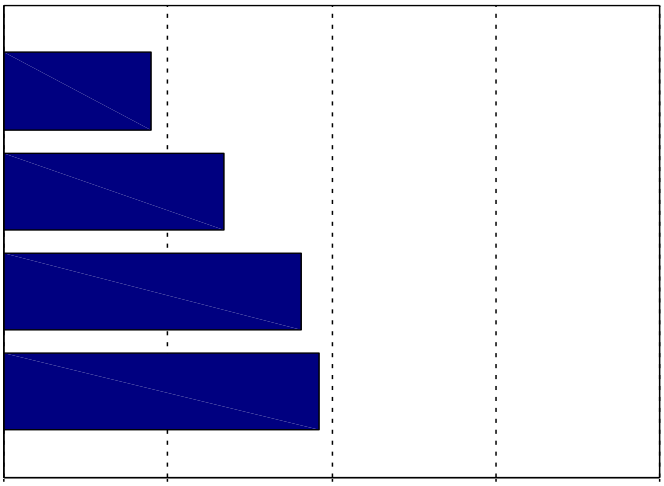
Tabelle 2-9: Bitte kreuzen Sie an, welche VINGS-Kurse Sie einschließlich der derzeit laufenden Kurse besucht haben:

Angebotene VINGS-Kurse	Teilnehmende
Einführung in internationale Gender Studies	13
Studieren im Netz	14
Globalisierung und Geschlecht	4
Geschlechterverhältnisse-Arbeitsverhältnisse	3
Arbeitsbiographien von Frauen	3
Denkverhältnisse	9
Recht, Kontrakt und Geschlecht	2
Geschlechtliche Arbeitsteilung	4
Moderne Körper	5
Interkulturelle Kompetenz und Gender	8
Cyber-Bodies und Cyberfeminismus	5
Politische Soziologie der Frauenbewegung in intern. Perspektive	11
Kriege, Konflikte, Sicherheit und Frieden in den intern. Beziehungen	13
Modernisierung von Lebensformen und Lebensführung	4
Work, Welfare States, and Social Policies	9

Für die große Mehrheit ließ sich das Studium leicht mit familiären und gesellschaftlichen Verpflichtungen kombinieren (vgl. Abbildung 2-18). Immerhin 67% der Befragten verfügten über einen Computerarbeitsplatz in ihrer Wohnung, wo sie ungestört studieren konnten. Etwas schwerer war es, das Studium in die beruflichen oder andere Studienverpflichtungen einzupassen.

Abbildung 2-18: Wie leicht oder schwierig war es für Sie, dieses Studium in Ihre familiären, sozialen/gesellschaftlichen und beruflichen Verpflichtungen einzupassen?

- familiäre Verpflichtungen
- soziale/gesellschaftliche Verpflichtungen
- berufliche Verpflichtungen
- andere Studienverpflichtungen



sehr leicht | leicht | mittel | schwer | sehr schwer

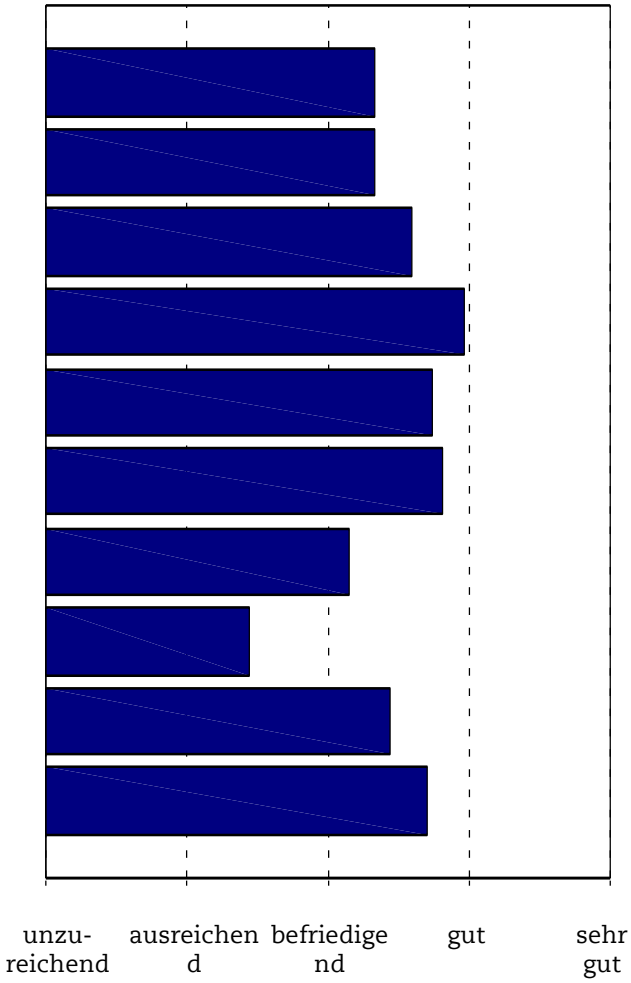
2.4.1 Ergebnisse zum VINGS-Studienangebot

In den folgenden Abbildungen werden die relevanten Ergebnisse dargestellt. Es wurde bei der Befragung grundsätzlich die Möglichkeit gegeben mit „weiß nicht“ bzw. bei einer Frage mit „nicht von Bedeutung für mich“ zu antworten. Diese Skala wurde bei den Ergebnisgrafiken nicht berücksichtigt, um den dort dargestellten Mittelwert nicht zu verfälschen.

Um die Qualität des VINGS-Studienangebots beurteilen zu können, wurden zunächst einige übergreifende organisatorische und didaktische Aspekte erfragt. Diese wurden von den befragten Studierenden durchschnittlich als gut bis befriedigend beurteilt. Wie Abbildung 2-19 veranschaulicht, wurde besonders die Breite des gesamten Lehrangebots als gut hervorgehoben. Ebenfalls als noch gut wurden die Übersicht über Studieninhalte, die Möglichkeiten der Nutzung von "neuen" Medien und die Vermittlung der Ziele bzw. Grundstrukturen bewertet. Lediglich die Kontakte zu Mitstudierenden wurden als eher ausreichend eingeschätzt.

Abbildung 2-19: Wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte Ihres VINGS-Studienangebots?

- Kontakt zu den Lehrenden
- Zeitliche Koordination des Lehrveranstaltungsangebotes
- Inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrveranstaltungen
- Breite des gesamten Lehrangebots
- Vermittlung der Ziele/Grundstrukturen des Studiengangs
- Übersicht über Studieninhalte des Studiengangs
- Rückmeldung des Lernerfolgs durch Lehrende
- Kontakte zu Mitstudierenden
- Einsatz interaktiver Selbstlerneinheiten
- Möglichkeiten der Nutzung von "neuen" Medien (CD-Rom, Forum etc.)



Auf die Frage „Ihr Studium soll Ihnen verschiedene Qualifikationen/Befähigungen für Ihre spätere Berufstätigkeit vermitteln. Welche der folgenden Merkmale werden bei VINGS Ihrer Meinung nach ausreichend berücksichtigt?“ (vgl. Abbildung 2-20) stellten die Befragten besonders die Fähigkeit selbständigen Arbeitens heraus. Ferner schätzten sie die Vermittlung von speziellem Fachwissen, breitem Grundlagenwissen sowie fachübergreifendem Denken als gut ein. Weiterhin wurden in befriedigendem Maße Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zur Teamarbeit, Innovationsfähigkeit, die Anwendung theoretischen Wissens auf praktische Probleme und Projektmanagement erworben. Hingegen blieben Praxiserfahrung und Führungsqualitäten eher unberücksichtigt.

Abbildung 2-20: Berücksichtigung folgender Qualifikationen/Befähigungen bei VINGS

- Spezielles Fachwissen
- Breites Grundlagenwissen
- Fachübergreifendes Denken
- Fremdsprachen
- Praxiserfahrung
- Kommunikationsfähigkeit
- Führungsqualitäten (z.B. Personalverantwortung übernehmen)
- Innovationsfähigkeit
- Anwendung des theoretischen Wissens auf praktische Probleme
- Fähigkeit selbständigen Arbeitens
- Fähigkeit zur Teamarbeit
- Projektmanagement

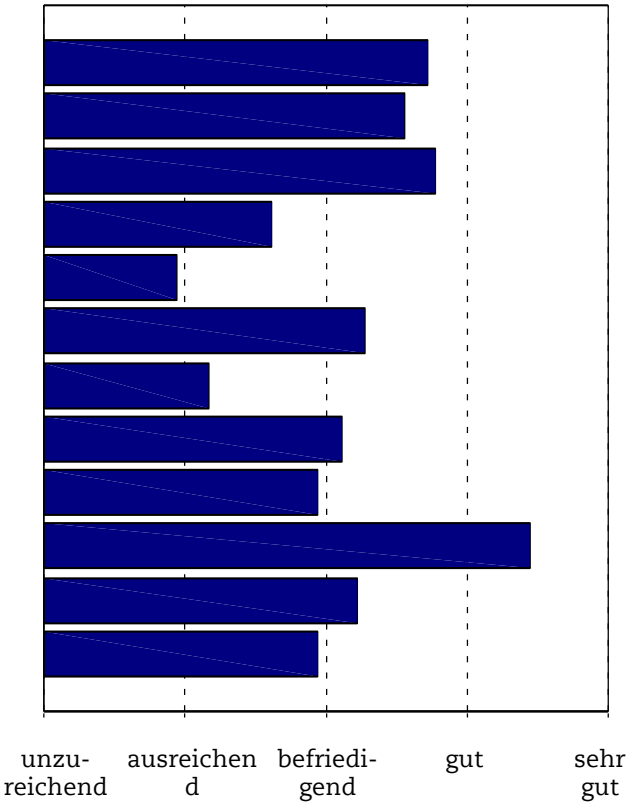
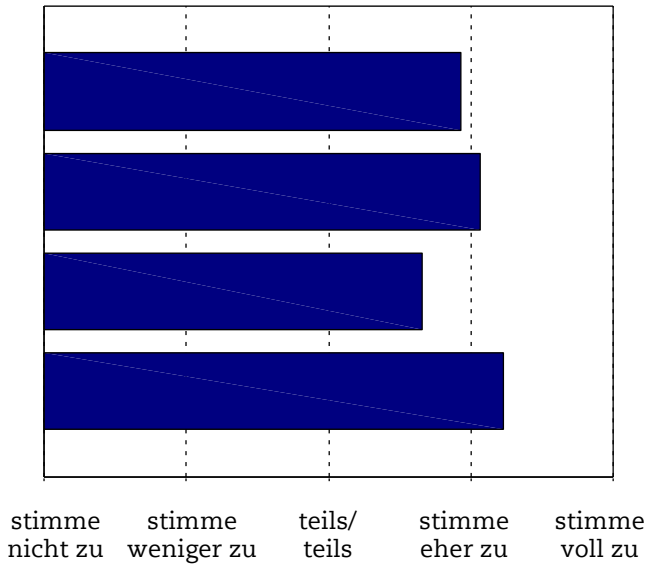


Abbildung 2-21 zeigt, dass der Studiengang im Großen und Ganzen den inhaltlichen, organisatorischen und qualitativen Erwartungen der Studierenden entsprach. Allerdings erforderte er einen höheren zeitlichen Aufwand als erwartet.

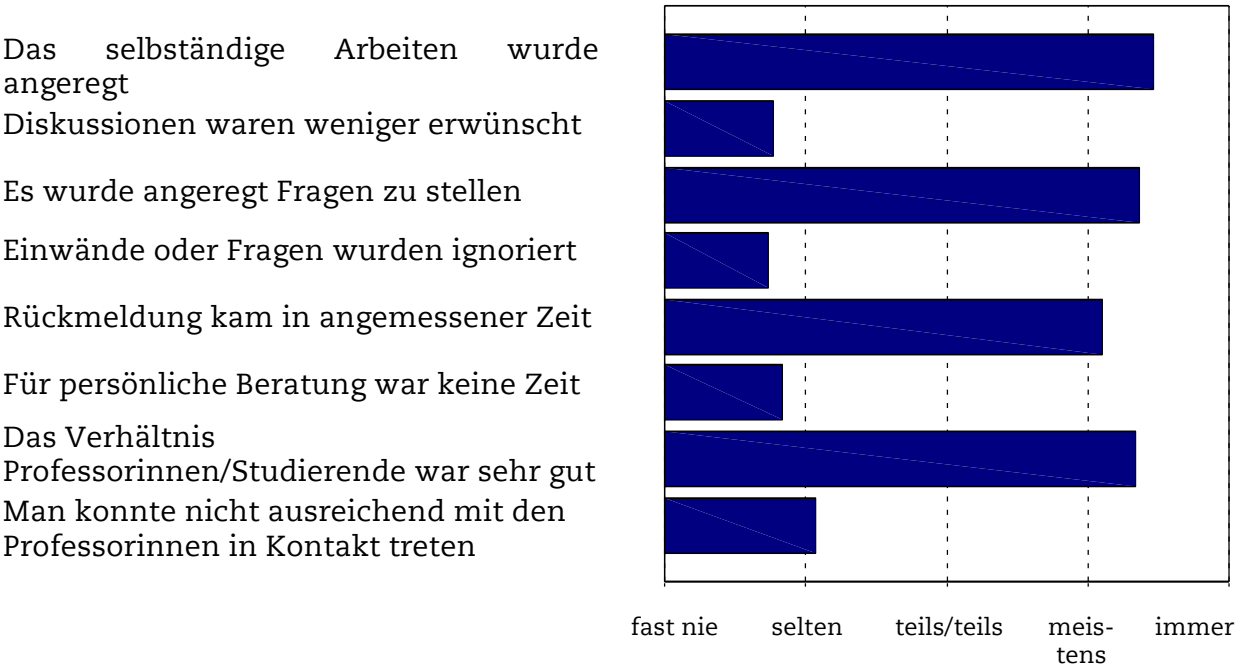
Abbildung 2-21: Der Studiengang VINGS:

- erforderte einen höheren zeitlichen Aufwand als erwartet
- entspricht inhaltlich meinen Erwartungen
- entspricht organisatorisch meinen Erwartungen (z.B. allg. Informationen, Termine oder Prüfungsanforderungen)
- entspricht qualitativ meinen Erwartungen



Nach diesen allgemeinen Einschätzungen wurden einzelne Bereiche genauer beleuchtet. So wurde konkret nach der inhaltlichen Betreuung der VINGS-Kurse gefragt. Insgesamt fielen die Antworten sehr positiv aus, wie Abbildung 2-22 zeigt. Die Befragten vertraten „meistens“ bis „immer“ die Meinung, dass zu selbständigem Arbeiten sowie Fragen zu stellen angeregt wurde, Diskussionen erwünscht waren, auf Einwände oder Fragen eingegangen wurde und allgemein Rückmeldung in angemessener Zeit erfolgte. Ferner war es möglich mit den Professorinnen ausreichend in Kontakt zu treten – auch für persönliche Beratung.

Abbildung 2-22: Wie empfanden Sie die inhaltliche Betreuung der Kurse im Studiengang VINGS?

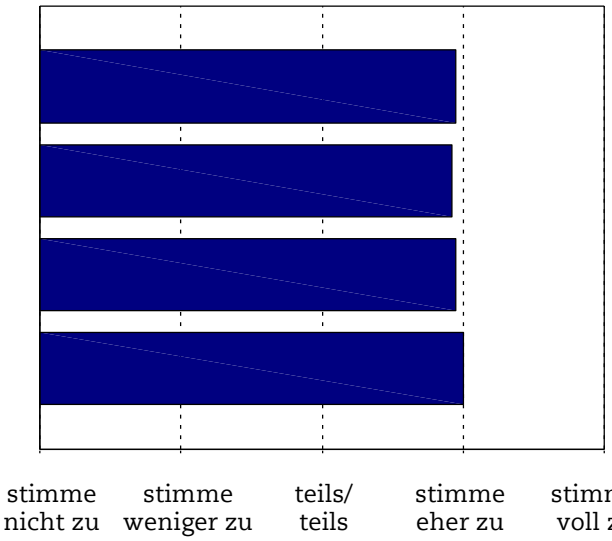


Anmerkung: um durch die Art der Fragen eine positive Antworttendenz zu vermeiden, wurden einige Fragen abwechselnd positiv und negativ formuliert.

Die Studierenden stimmten zu, dass das Arbeitsklima „eher“ sehr angenehm, sehr förderlich und durch gegenseitige Wertschätzung geprägt war. Die Atmosphäre wurde als angenehm locker empfunden.

Abbildung 2-23: Wie empfanden Sie das Arbeitsklima?

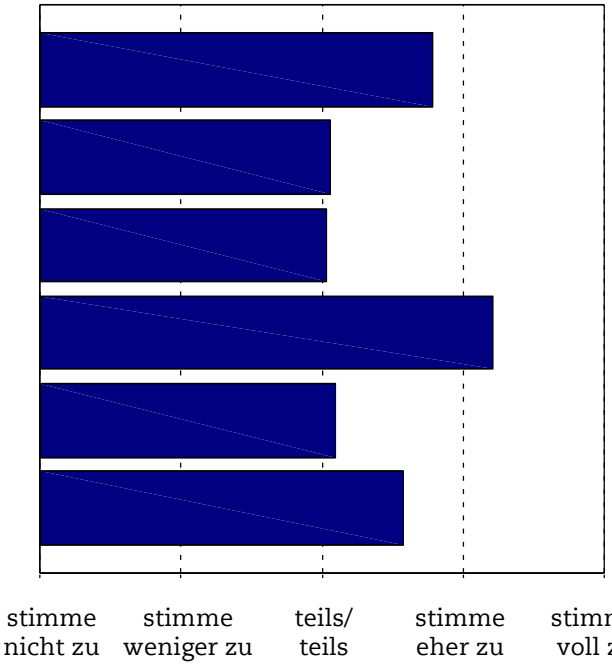
- Das Klima empfand ich als sehr angenehm
- Die Atmosphäre insgesamt fand ich angenehm locker
- Das Arbeitsklima nahm ich als sehr förderlich wahr
- Das Klima war durch gegenseitige Wertschätzung geprägt



Differenzierter wurde auch ein Vergleich zur Präsenzlehre erfragt. Laut Abbildung 2-24 stellte sich heraus, dass sich die Befragten in diesem virtuellen Studienangebot intensiver mit der Lektüre auseinandersetzten und dass sie flexibler waren als in Präsenzveranstaltungen. Indessen erlebten sie in der Präsenzlehre ein etwas stärkeres Gruppengefühl.

Abbildung 2-24: Wie schätzen Sie dieses virtuelle Studienangebot im Vergleich zur Präsenzlehre ein?

- Ich habe mich intensiver mit der Lektüre auseinandergesetzt
- Online habe ich mehr diskutiert als in Präsenzseminaren
- Das Online-Seminar finde ich vorteilhafter als eine Präsenzveranstaltung
- Bei Online-Seminaren bin ich flexibler
- Im Forum hatten die Diskussionen eine höhere Qualität als face-to-face
- Ich erlebe in der Online-Lehre ein schwächeres Gruppengefühl



Zusätzlich wurden noch Fragen zur Lern- und Kursumgebung, zum Umgang mit technischen Problemen und der Lernförderlichkeit der Multimedia-

elemente gestellt. Ihre ausführlichen Darstellungen sind den Abbildungen 1 bis 4 in Anhang IV zu entnehmen.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Befragten beurteilten die Gestaltung der Lern- und Kursumgebung überwiegend als gut. Zu dieser online-Darstellung und Menüführung zählten u.a. die Bildschirmaufteilung, die Farbgestaltung, die Navigationselemente und -möglichkeiten. Kritischer beurteilten die Befragten, dass sie sich innerhalb des Hypertextes nur teilsweise über ihre aktuelle Position orientieren konnten.

Als besonders nützlich wurde Inhaltsübersicht, Link-, Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis und die direkte Durckmöglichkeit empfunden.

Bei technischen Problemen haben sich die Studierenden – und dies war nicht sehr häufig nötig – an die Tutorin des Kurses gewandt. Im Notfall wurde ebenfalls das Technik-Team von VINGS konsultiert oder der/die eigene Partner/in befragt.

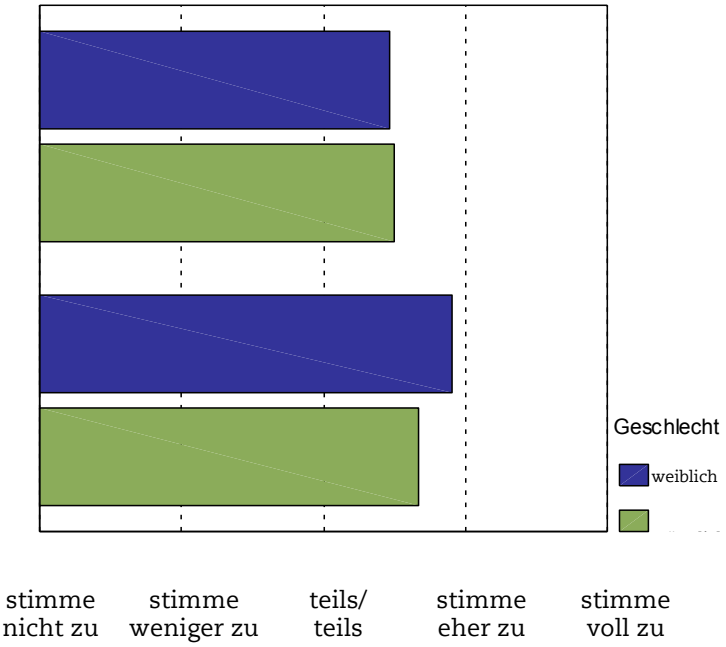
Von den Multimediaelementen „Wer ist online?“, Forum/Newsgroup, Chat, BSCW und Videos verhalf vor allem das Forum den Studierenden zu einem besseren Verständnis der Lerninhalte.

Abbildung 2-25 macht deutlich, dass so gut wie kein Unterschied in den Einschätzungen von Frauen und Männern vorlagen. Beide Geschlechter sind der Meinung, dass Frauen vom Studienangebot VINGS geringfügig stärker angesprochen werden als Männer und dass Männer und Frauen zum großen Teil gleichberechtigt behandelt werden.

Es lässt sich daraus schließen, dass VINGS-Studieren für Männer ebenfalls ein attraktives Studienangebot ist, dass eventuell leichte Anpassungen im Studienverhalten erfordert, aber keine Benachteiligung gegenüber weiblichen Studierenden beinhaltet.

Abbildung 2-25: Denken Sie, mit dem Studienangebot VINGS:

- werden Frauen stärker angesprochen als Männer
- werden Männer und Frauen gleichberechtigt behandelt



Anmerkung: Beteiligung von 7 Männern und 36 Frauen.

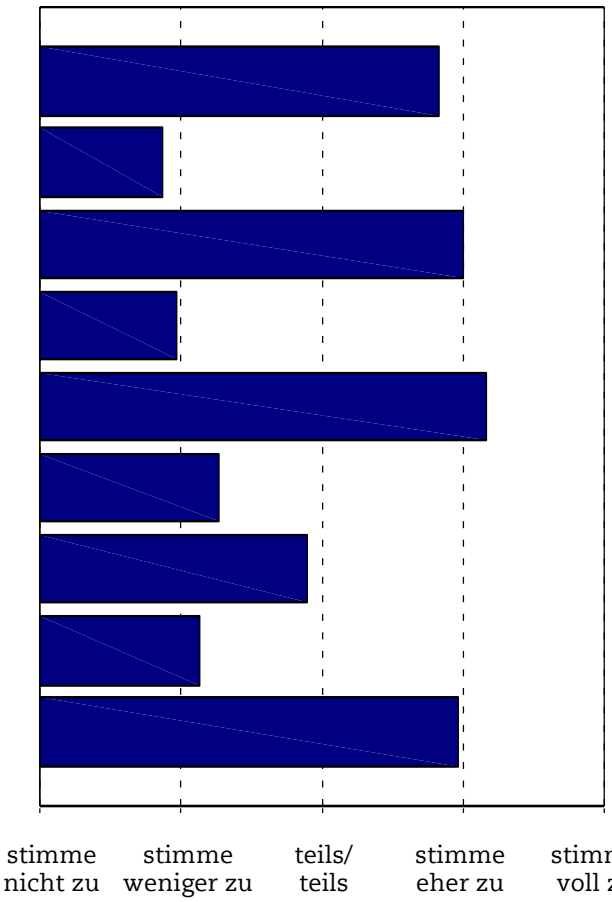
Auf die Frage „Würden Sie beispielsweise Ihrem Freund/Ihrer Freundin empfehlen, den VINGS-Studiengang aufzunehmen?“ antworteten 40 von 45 sich beteiligenden Personen „Ja“. Ihre Gründe waren u.a.: weil *„es eine hilfreiche und neue Erfahrung ist und man von zu Hause aus studieren kann“; „es kleine Gruppen sind und die Betreuung besser ist“; „es eine andere Art zu lernen ist und man sich viel intensiver mit dem Stoff auseinandersetzt“*.

Eine solch positive Rückmeldung gibt ebenfalls die Schilderung des Gesamteindrucks, die der folgenden Abbildung zu entnehmen ist. Die Studierenden bestätigten, dass ihre Erwartungen an das Studienangebot zum großen Teil erfüllt wurden, sie insgesamt ziemlich zufrieden waren, sie einiges hinzu gelernt haben und sie angeregt wurden sich mehr mit den Themen zu befassen. Die didaktische Qualität des Studienangebots wurde als gut bewertet und ein großer Teil der Befragten hat sich durch VINGS persönlich weiterentwickelt.

Die Vermittlung der erforderlichen Kenntnisse für den Beruf ist hingegen nur teilweise ermöglicht worden.

Abbildung 2-26: Ihr Gesamteindruck:

- Meine Erwartungen an das Studium wurden voll erfüllt
- Insgesamt bin ich mit dem Studium nicht sehr zufrieden
- Ich habe im Studium viel gelernt
- Die didaktische Qualität des Studiums war unzureichend
- Das Studium hat mich angeregt mich mehr mit diesen Themen zu befassen
- Das Studium hat meine praktische Arbeit nicht bereichert
- Ich habe die erforderlichen Kenntnisse für den Beruf vermittelt bekommen
- Es ist für den beruflichen Aufstieg/die Karriere nicht geeignet
- Ich habe mich durch das Studium persönlich weiterentwickelt



Anmerkung: um durch die Art der Fragen eine positive Antworttendenz zu vermeiden, wurden einige Fragen abwechselnd positiv und negativ formuliert.

2.5 Systemevaluation: Evaluation durch die Dozentinnen

Im Rahmen der Systemevaluation des Projekts wurden die technische und administrative Abwicklung des Studiums, der Ablauf der Kooperationsprozesse zwischen den Projektbeteiligten und die Nachhaltigkeit des Studienangebots untersucht.

Neben der Evaluation durch die Studierenden stellt gerade die Rückmeldung der Dozentinnen eine bedeutende Ergänzung für die Evaluation dar. Daher sind zwei Befragungen mit Dozentinnen durchgeführt worden, die Einblick in ihre Sichtweise des Studienangebots gewähren. Zum einen wurden einige qualitative Interviews im Vorfeld geführt[8], zum anderen wurde ein fachlicher Erfahrungsaustausch mit Dozentinnen in Form eines Workshops durchgeführt.

2.5.1 Qualitative Interviews

Im Rahmen einer explorativen Studie zu Medienkompetenz und -neigung von Lehrenden bei der Planung und Umsetzung virtueller Lehrveranstaltungen

[8] Die qualitative Interviewerhebung wurde von Frau Iris Bockermann durchgeführt.

wurde der Frage nachgegangen, wie die Dozentinnen mit Problemen in diesem Kontext umgehen und welche unterstützenden Maßnahmen zur Verbesserung bzw. Abhilfe entwickelt und eingesetzt werden sollten. Zu diesem Zweck wurde von unserer Kollegin Iris Bockermann eine Befragung initiiert, welche in zwei Phasen durchgeführt wurde. Bei dieser Studie handelt es sich um ein qualitatives Verfahren, in dem die Lehrenden im Abstand von mehreren Monaten zweimal befragt wurden. Im Zentrum des Interesses der ersten Befragung standen Überlegungen hinsichtlich der Zielgruppe, Erwartungen an die Kompetenz der Teilnehmenden, Kompetenzen/Defizite der Lehrenden im e-learning sowie Ziele mit und Umsetzung von den Seminaren. Der halbstrukturierte Leitfaden für die durchgeführten Interviews ist dem Anhang V zu entnehmen. In der zweiten Phase war das Augenmerk vorrangig auf die Sozialstruktur der Teilnehmenden, Erreichen gesetzter Ziele, Verlauf der Veranstaltungen, Modifikationsbestrebungen sowie Gründe für Abbruchquoten gerichtet (vgl. Leitfaden Anhang VI). Zu beachten ist jedoch, dass diese Studie lediglich ein Moment in der Entwicklung der Bemühungen um Verbesserungen und Weiterentwicklung virtueller Lehr- und Lernumgebung widerspiegelt.

Der erste Teil der Interviewreihe wurde am 4., 8., 15., 29. April 2002 durchgeführt; der zweite Teil fand am 19. August 2002 statt. Die Interviews wurden telefonisch geführt und mit Einverständnis der interviewten Person auf Tonband aufgenommen. Sie dauerten zwischen einer und zwei Stunden und wurden vollständig transkribiert und anonymisiert.

Befragt wurden vier Lehrende. Leider konnte explizit nur eine der Befragten entsprechend dem Forschungsdesign vor Beginn und nach Beendigung der Veranstaltung befragt werden. Dies lag u. a. daran, dass das VINGS-Projekt im Frühjahr 2002 mit drei Veranstaltungen begonnen hatte, die im Herbst 2002 abgeschlossen wurden. Die Veranstaltungen der anderen drei Befragten fanden jedoch zu einem späteren Zeitpunkt statt, zu dem eine Nachbefragung nicht mehr möglich war.

Es wurde eine qualitative Auswertung erstellt[9], die die vielfältigen Antworten detailliert zusammenfasst und interpretiert. Die Auswertung der Interviews erfolgte auf der Basis des Auswertungsverfahrens von ExpertInneninterviews (vgl. Meuser & Nagel 1991; Strauss 1991).

Die Auswertung des umfangreichen Datenmaterials der Interviews entspricht nicht der Abfolge des Fragebogens, sondern ist Resultat einer thematischen Neuordnung. Ein problemorientierter Blick auf Erwartungen und Erfahrungen der Lehrenden und die Besonderheiten der Kontextbedingungen waren Blickwinkel und Fokus der Auswertung.

Für die Auswertung der Interviews wurden – in Zusammenarbeit mit einer studentischen Hilfskraft, die die Interviews transkribiert hatte und somit einen Eindruck des gesamten Interviews hatte – die einzelnen Textsequenzen der Interviews paraphrasiert, nach thematischen Einheiten durchgesehen und kenntlich gemacht. In einem weiteren Schritt wurden Überschriften für übereinstimmende oder ähnliche Textpassagen im Sinne der Bildung thematischer Einheiten und inhaltlich Zusammengehörigem gebildet (vgl. Meuser & Nagel 1991, S. 458 f.).

[9] vgl. Atteslander 1975, S. 127

Dieser Informationspool aus fünf Interviews spiegelt erste Trendergebnisse wider, die im Folgenden – ergänzt wurde um theoretische Aussagen aus der einschlägigen Literatur – gebündelt wiedergegeben werden.

2.5.1.1 Arbeitsgebiet der Lehrenden/Zugang zu virtueller Lehre

Zur Gruppe der vier befragten Lehrenden zählten eine Professorin und drei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen, von denen zwei promoviert waren. Das Alter der Befragten lag mit einer Spanne von 12 Jahren relativ nah beieinander (von Ende 20 bis Anfang 40). Dies entspricht jedoch nicht der gesamten Altersstruktur der im VINGS-Projekt aktiven Lehrenden. Diese weist einen deutlich größeren Altersabstand auf, nach oben geöffnet bis kurz zur Emeritierung.

Die meisten Lehrenden konnten auf ein langjähriges Fundament an Praxis und Erfahrungen in der Präsenzlehre zurückgreifen. Nur eine der vier Befragten hat virtuelle Lehrerfahrung. Dieser geringe Erfahrungshintergrund im Bereich virtueller Lehre war angesichts der gerade erst beginnenden Implementierung dieser Lehrverfahren in Deutschland zu erwarten.

2.5.1.2 Teilnehmendenzahl – was ist eine gute Lerngruppe?

Hinsichtlich der Frage nach der optimalen Lerngruppengröße müssen zwei relevante Aspekte angesprochen werden. Zum einen die Teilnehmendenbegrenzung aus der Sicht der Lehrenden und zum anderen die Betreuungsdichte, welche von der Anzahl der Teilnehmenden stark abhängig ist.

Zunächst waren in den VINGS-Seminaren *Begrenzungen der Teilnehmendenzahl* vorgesehen. Dies lag einerseits in der Tatsache begründet, dass die Seminare hinsichtlich Betreuung und virtueller Kommunikation nur bis zu einer bestimmten Größe effektiv durchführbar sind. Andererseits könnten fehlende Erfahrungswerte im Bereich der virtuellen Lehre Grund für diese Zugangsvoraussetzung sein oder aber ein einfacher Wunsch, das VINGS-Projekt zunächst hinsichtlich der Qualität voranbringen zu wollen. Der letzte Grund erscheint besonders wichtig, wenn man die Tatsache bedenkt, dass insbesondere Frauen sich weniger für e-learning Angebote interessieren und eine sie ansprechende Qualität sie motivieren könnte.

Unumstritten ist, dass es einen Unterschied macht, ob ein Seminar von 20 bzw. 150 Studierenden genutzt wird. Besonders auf der Ebene des didaktisch-methodischen Repertoires seitens der Lehrenden fordert ein gut besuchtes Seminar erheblichen Background im Sinne von Motivierung und Organisation, von Gruppenarbeit und Aktivierung der Mitarbeit von einzelnen Studierenden.

Die *Betreuungsdichte* ist von der Zahl der Teilnehmenden in einem Seminar abhängig. Erfahrungen aus der Literatur zur virtuellen Lehre belegen, dass die netzbasierte Kommunikation bei größeren Studierendenzahlen problematisch wird und nur durch gut strukturierte Organisation bewältigt werden kann. So sind produktive Chats auf maximal 10 bis 15 Personen begrenzt oder Foren mit zu vielen Beiträgen nicht mehr überschaubar. Es müssen in diesem Fall mehrere Parallelangebote durchgeführt werden, um den inhaltlichen Transfer durch die Dozentinnen zu gewährleisten. Ebenso wirkt sich die Seminargröße

auf die Begleitung, Bearbeitung und Bewertung von geforderten Arbeitsergebnissen bzw. Präsentationen aus.

Die Antwort auf die Frage nach der „richtigen“ Größe im Hinblick auf die genannten Aspekte kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht abschließend geklärt werden, da Evaluationsergebnisse hierzu derzeit fehlen. Fakt ist jedoch, dass „zu große“ virtuelle Seminare eher zur Seltenheit gehören.

2.5.1.3 Präsenzsitzungen

Im Zusammenhang mit der Nutzung von Computer und Internet fallen häufig Stichwörter wie Isolation und Anonymität. Daher spielt der persönliche Kontakt zum/r Lehrenden in der virtuellen Lehre eine essentielle Rolle. Der Einsatz von Präsenzveranstaltungen kann zum einen der Vereinsamung entgegenwirken und gleichzeitig den Kontakt für sozialen/fachlichen Austausch, nicht nur zu dem/r Lehrenden, sondern auch zu den Mitstudierenden herstellen. Ein großer Vorteil von Präsenzsitzungen ist die Gelegenheit zentrale Fragen der Zugangs- und Teilhabevoraussetzung zu klären, die Mit-Teilnehmenden face-to-face kennen zu lernen sowie den organisatorisch-inhaltlichen Ablauf zu besprechen. Einige der Befragten haben die Erfahrung gemacht, dass solch eine Veranstaltung in erster Linie zur Klärung technischer Dinge genutzt wurde (z. B.: Wie funktioniert das Anmelden?, Welche Ausrüstung brauche ich?, Wie logge ich mich ein?). Auch die Fachliteratur bestätigt, dass sich Präsenzveranstaltungen dazu anbieten, da hier noch klassische, technikfreie und damit barrierefreie Kommunikationswege genutzt werden können (Zimmer, Meyer et al., 2000).

Da jenseits fachwissenschaftlicher Anforderungen auch sozio-technische Kompetenzen für die virtuelle Lehre erforderlich sind, sollte eine Präsenzveranstaltung zum einen für ein Kennenlernen und die technische Einführung, zum anderen für die Festlegung der Nettikette sowie den Austausch der Erwartungen und Interessenlagen genutzt werden.

2.5.1.4 Zielgruppe

Das Vorhandensein eines Computers, aber auch die Verfügbarkeit über diesen, in Verbindung mit freier Zeiteinteilung sind zentrale Voraussetzungen für den Zugang und die Möglichkeiten an einem virtuellen Seminar überhaupt teilnehmen zu können. In diesem Zusammenhang rücken weitere Aspekte, wie häusliche Situation und Eingebundenheit der Studierenden beim Einsatz von zeitlichen, inhaltlichen und materiellen Ressourcen für das Studium in den Vordergrund. Virtuelle Lehre bietet vielen Studierenden, die neben dem Studium erwerbstätig sind, die Möglichkeit Qualifikationen zu erlangen.

Die Attraktivität des Technischen der virtuellen Lehre, so die Befürchtungen der Lehrenden, könnte im höheren Maße Männer ansprechen. Ob tatsächlich Männer eher als Frauen von Studienangeboten im Netz angesprochen wurden, zeigt der statistische Vergleich zwischen präsenter und virtueller Lehre. Verglichen wurden drei Studienangebote:

- VINGS-Studieren (virtuell);
- Gender-Studies (Hannover);

- Frauen- und Geschlechterforschung (Oldenburg).

Tabelle 2-10: Geschlechterverhältnis bei VINGS und themenverwandten Präsenz-Studiengängen

	gesamt	Anzahl		Prozent	
		Frauen	Männer	Frauen	Männer
VINGS–Studieren SS 2002	71	60	11	85%	15%
VINGS–Studieren WS 02/03	52	42	10	81%	19%
VINGS–Studieren SS 2003	75	57	18	76%	24%
Gender–Studies Hannover WS 02/03	80	72	8	90%	10%
Frauen und Geschlechterforschung Oldenburg WS 02/03	138	124	14	90%	10%

Wie die Tabelle zeigt, stieg der Männeranteil im Studienangebot VINGS-Studieren von Semester zu Semester kontinuierlich an. Er lag zwischen 15% (SS 2002) und 24% (SS 2003). Vergleicht man die Ergebnisse jedoch mit den themenverwandten Präsenz-Studiengängen in Hannover und Oldenburg, kann man erkennen, dass die Bereitschaft von Männern an einem virtuellen Gender-Seminar teilzunehmen, insgesamt höher ausfällt als in der Präsenzlehre.

Die Antworten der Lehrenden zur avisierten Zielgruppe waren zunächst ohne geschlechtsspezifische Präferenzen für Frauen oder Männer. Die Offenheit der Veranstaltung für beide Geschlechter wurde angestrebt. In Zeiten von Gender-Mainstreaming und der Abkehr von differenz- und reinen frauenpolitischen Zielsetzungen werden neue Zielgruppen, wie die der Männer attraktiv und wichtig.

Auf die Frage, für welche Zielgruppen das virtuelle Lehrangebot besonders zugeschnitten ist, wurden Studierende aus fortgeschrittenen Semestern mit höherem wissenschaftlichen Niveau genannt. An der Universität liegt der Schwerpunkt des Grundstudiums in der Wissensakkumulation, dem Einarbeiten in Fachspezifika, Erwerb wissenschaftlicher Methoden, aber auch dem Kennenlernen und Reinwachsen in die Studierendenkultur. Diese wesentlichen Techniken und Kompetenzen sollten möglichst vor Eintritt in das VINGS-Studium erworben bzw. vorhanden sein. Kompetenzanforderungen wie inhaltlich-fachliche Vorbildung und medienspezifische Kenntnisse von potenziellen Teilnehmenden waren erwünscht, ebenso Offenheit gegenüber neuen Vermittlungsformen und aktive Mitarbeit. Es ist bekannt, dass für eine nicht unerhebliche Zahl von Teilnehmenden das Motiv zur Teilnahme an einem virtuellen Seminar nicht der „spannende“ Inhalt, sondern der Erwerb von Internet- und Medienkompetenz ist (vgl. Wiesner, 2002). Die Balance, die Veranstaltung konzeptionell so anzulegen, dass wissenschaftliche Forschungs-

möglichkeiten gegeben werden, ohne einen Großteil der Teilnehmenden zu überfordern, ist Herausforderung und Schwierigkeit zugleich.

2.5.1.5 Lernszenarien – Zielsetzungen und Umsetzung virtueller Lehre

Eine virtuelle Veranstaltung erfordert gründliche Vorbereitung, was wiederum erheblichen materiellen und zeitlichen Aufwand verursacht. Bei der Frage nach der didaktischen Vorbereitung virtueller Seminare stellte sich heraus, dass im Grunde solche Konzepte für die Planung und Durchführung erst im Laufe des Projekts entwickelt und erprobt werden konnten.

Aus einem ersten, zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossenen Seminar kristallisierten sich einige wichtige Erfahrungen heraus, die die Lehrenden bei kommenden Seminaren modifizieren wollten. Zum einen sollten Chatzeiten zeitlich verbindlich geregelt werden, da die Größe der Seminare (Anzahl der Teilnehmenden) mit der Wahrscheinlichkeit jemanden zu einer beliebigen Zeit im Chat zu treffen korrespondiert (je kleiner die Anzahl desto geringer die Wahrscheinlichkeit).

Zum zweiten sollten Betreuungszeiten durch Lehrende stärker vorgegeben werden, da den Studierenden die Betreuung von Tutorinnen allein nicht ausreichte. Autorität und Kompetenz wurden wohl in größerem Maße den Lehrenden zugestanden.

Eine wichtige Erkenntnis war, dass die zur Diskussion eingerichteten Foren eine tragende Rolle in der Kursumgebung hatten. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten, bedingt zum Teil durch mangelnde Computerkenntnisse, zum Teil durch technische Probleme, haben die Studierenden an dem Austausch darin rege teilgenommen. Dank der schriftlichen Form im Forum waren die Beiträge gut durchdacht und themenbezogen. Darüber hinaus konnte so die gesamte Seminardiskussion auch nach Wochen noch verfolgt werden. Für die Studierenden war es eine Hemmschwelle und ein Pluspunkt zugleich. Die schriftliche Dokumentation der Beiträge erschwerte einigen Teilnehmenden die Beteiligung, anderen aber erleichterte sie die Diskussion nachzuverfolgen und gut strukturiert zu argumentieren. Die Gefahr bei Foren liegt jedoch in der Unsichtbarkeit der Teilnehmenden. So z. B. eine Lehrende: *„Die Studierenden, die sich nicht an der Forumsdiskussion beteiligten, waren für uns unsichtbar. Im Präsenzseminar kann man die Teilnehmenden zumindest sehen. Wir hatten keine Möglichkeit zu erfahren, wie viele der 'stummen' Studierenden die Diskussion trotzdem nachverfolgten und wie viele gar nicht mehr in die Kursumgebung guckten.“*

Unsicherheiten bestanden, ob eine Überforderung der Studierenden im medial vermittelten Lernprozess nicht wahrgenommen wird. Sehr konkrete Fragen ergaben sich hinsichtlich der Richtwerte für eine gute Taktung für maßvolle Aufgabenstellungen, die mehr anregen als aufhalten, geschweige denn überfordern sollten.

Ferner bestanden Unsicherheiten, in welcher Weise und welchem Umfang den Studierenden kritische Rückmeldungen gegeben werden konnten, die nicht überfordern oder Grenzen des Erträglichen überschreiten, damit individuelle Betreuung und Begleitung unterstützenden Charakter haben.

2.5.1.6 Kohortenentwicklung und Drop-Out

Neben der Akzeptanz bzw. Annahme des Angebots seitens der Studierenden, besteht eine weitere Hürde darin, die Studierenden an das Seminar zu binden. Daher ist ein wichtiges Kriterium zur Bewertung der Qualität des Angebots die Drop-Out- oder Abbrecherquote virtueller Veranstaltungen. Nach wie vor soll der Drop-Out von Teilnehmenden virtueller Lehrveranstaltungen bei rund 70 % liegen (vgl. Wiesner, 2002). Hierzu ist die Datenlage sehr dünn. Gründe dafür könnten darin zu suchen sein, dass die Bedeutung dessen unterschätzt, es als Qualitätsmerkmal vernachlässigt oder als nicht werbewirksam verschwiegen wird.

Leider entziehen sich gerade die abbrechenden Studierenden dem Untersuchungsfokus bzw. -zugriff, so dass es sehr schwierig ist Näheres über die Motive zu erfahren und gegebenenfalls zu reagieren. Abbrechende einer Veranstaltung entziehen sich fast gänzlich einer Analyse und teilen ihren letzten Schritt auch nur sehr selten mit.

Anders verhielt es sich bei einer Veranstaltung einer befragten Lehrenden. Befragt nach dem Personenkreis, der sich besonders von der Veranstaltung angesprochen fühlte, kam ein bemerkenswerter Aspekt von Abbruchverhalten in ihrer Veranstaltung zum Tragen. Für Studierende aus der FernUniversität in Hagen war der Kurs sehr ungewöhnlich, da das Arbeitspensum zeitlich sehr straff getaktet war. Sie gingen, wie von der FernUniversität bekannt, davon aus, dass dieser Kurs vor allem zeitunabhängiger wäre; mehr in der Art von Studienbriefen. Diese Erschwernis führte bei einigen zum Ausstieg.

Die Zahl der Abbrechenden konnte nicht beziffert werden. Es wurden im laufenden Seminar auch Modifikationen vorgenommen, dennoch war es nicht gelungen alle Studierenden zu halten. Auf die Nachfrage, ob auch andere Lehrende des VINGS-Studienangebots diese Einschätzung teilen, nämlich begrenzt auf die Studierenden der FernUniversität Hagen eine spezifische Studienkultur und -erwartung zu haben, wurde dies verneint.

2.5.1.7 Personale Ressourcen und Zusammenarbeit

In der Auseinandersetzung mit den personalen Ressourcen sowie der Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden in der virtuellen Lehre sind folgende Aspekte beobachtet worden:

Die Lehrenden haben im Verlauf des VINGS-Projekts festgestellt, dass Arbeitsaufgaben zeitlich zu spät konkretisiert wurden. Alle Beteiligten befanden sich noch in einem Lern- und Entwicklungsprozess, als das inhaltliche und didaktische Wissen bereits für die Kurse eingesetzt werden sollte.

Darüber hinaus wurden die Arbeitsschwerpunkte der Standorte zu Beginn des Projekts nicht optimal gebündelt. Als Vorschlag wurde die Bildung von Teams mit ExpertInnen zu unterschiedlichen Bereichen wie Technik, Didaktik, Evaluation unterbreitet. In diesen Teams sollte von jedem Standort ein/e MitarbeiterIn beteiligt sein, so dass vor Ort immer ein/e AnsprechpartnerIn erreichbar ist. Insbesondere in Verbundprojekten wie VINGS mit vier kooperierenden Standorten spielt die Verfügbarkeit von ExpertInnen eine erhebliche Rolle.

Für die konzeptionelle Anlage und Umsetzung der virtuellen Veranstaltungen ist die Zusammenarbeit von ExpertInnen der verschiedenen Teams ganz entscheidend. Es bedarf einer intensiven Zusammenarbeit von TechnikerInnen, InformatikerInnen, DrehbuchautorInnen, DidaktikerInnen, Lehrenden etc. um die technischen und inhaltlichen Potenziale und Optionen in fachfremde Arbeitsgebiete zu übersetzen. So brauchen z. B. Lehrende als ExpertInnen von Inhalten die ExpertInnen für die Gestaltung der virtuellen Lehre. Hinsichtlich des Austauschs und der Zusammenarbeit der ExpertInnen gehören unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen sowie Prioritätensetzungen zur Aushandlungspraxis. Ebenso ist dort, wo neue Technologien an Grenzen stoßen, die Kreativität der ExpertInnen gefragt.

Sehr positiv bewertet wurde der Einsatz der neuen Technologien, soweit sie Kooperationen mit anderen Lehrenden und Studierenden auf der überregionalen und sogar internationalen Ebene ermöglicht haben. Diese Form der Zusammenarbeit wurde als große Bereicherung im Hinblick auf den methodischen und inhaltlichen Austausch für alle Beteiligten verstanden. Sich mit anderen Mitstudierenden aus anderen Orten über kursrelevante Themen inhaltlich auszutauschen bot den Studierenden einen – für die Lehre wichtigen – Perspektivwechsel.

Eine wichtige Säule im Ablauf der Lehre waren die den virtuellen Seminaren zuarbeitenden TutorInnen. Diese übernahmen unter anderem die technische und organisatorische Betreuung der Studierenden im laufenden Betrieb. Dies ermöglichte Entlastung für die ausrichtenden Lehrenden. Von den TutorInnen wurde bei der Durchführung und Begleitung eines Seminars viel an sozialer, kommunikativer, technischer, organisatorischer und inhaltlicher Kompetenz abverlangt. Sie waren AnsprechpartnerInnen für Probleme und Fragen inhaltlicher, organisatorischer und technischer Art, für die Steuerung gruppendynamischer Prozesse. Sie waren Vermittlungs- und Administrationsstelle sowohl für die Studierenden wie auch für die Lehrenden. Ihre Arbeit war auf den reibungslosen Ablauf auf allen Ebenen ausgerichtet, das heißt auch ein Stück weit unsichtbar. Leider konnte in VINGS – aus zeitlichen Einschränkungen bei Projektbeginn – kein ausgereiftes Schulungsprogramm für TutorInnen konzipiert und angeboten werden. Eine gute Vorbereitung, im besten Sinne eine Schulung von angehenden TutorInnen, wäre jedoch wichtig, um sie mit notwendigen Kompetenzen und Methoden auszustatten, um diese zentrale und anspruchsvolle Aufgabe angemessen bewältigen zu können.

Da für die Nachfolgeuntersuchung bei den Lehrenden nur ein Interview geführt werden konnte, wurde die Untersuchung um eine weitere Exploration bereichert. Ein fachlicher Erfahrungsaustausch von 11 Dozentinnen in Form eines ½-tägigen Workshops wurde durchgeführt und qualitativ ausgewertet. Die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse flossen in diesen Evaluations-Workshop ein, über den im folgenden Kapitel berichtet wird.

2.5.2 Evaluations-Workshop

Die fortschreitende Virtualisierung der Lehre stellt nicht nur die Studierenden, sondern auch das Lehrpersonal vor einige Probleme, insbesondere was den sozialen und technischen Bereich der Lehre anbelangt. Die Dozentinnen sehen

sich mit neuen Problemfeldern konfrontiert, wie z. B. Definition und Ausgestaltung der Rolle als Lehrperson, Nutzung geeigneter technischer Ressourcen und angemessene Gestaltung der „technischen Lehre“.

Aus diesem Anlass trafen sich am 8. April 2003 Lehrende des Projekts VINGS (Bielefeld, Bochum, Hagen und Hannover), um einerseits diese kurz angerissenen Probleme zu erörtern und andererseits aufgrund persönlicher Erfahrungen entsprechende Richtlinien hinsichtlich der „technischen“ Lehre zu definieren.

Um einen Einstieg in die Thematik zu erleichtern, wurden im ersten Teil der Veranstaltung die bisherigen Ergebnisse der Kursevaluation von VINGS-Kursen in kurzen Präsentationen vorgestellt.

Im zweiten Teil der Veranstaltung wurden Erfahrungen der Kolleginnen zum Thema ausgetauscht und zur Diskussion gestellt. Von den 18 Teilnehmenden waren 11 Dozentinnen, die zu den Inhalten des Erfahrungsaustauschs beitrugen. Vier Evaluatorinnen moderierten und begleiteten den Austausch. Zu den besonders relevanten Themen gehörten die bereits erwähnte Rolle der Lehrenden und die daran geknüpften Erwartungen seitens der Studierenden. Im Weiteren wurden Fragen zum didaktischen Nutzen technischer Instrumente diskutiert, inwieweit welches Medium (Chat/Forum/Email) zu welchem Zweck eingesetzt werden sollte. Besonders hinterfragt wurden die Möglichkeiten der Moderation von Chats/Foren und zwar aufgrund der Erfahrung, dass eine virtuelle Umgebung Enthemmung fördert. Im Anschluss an die sozialen und technischen Aspekte konnten organisatorische Fragen, wie Mindestanforderungen/Teilnahmeentscheidung, Zeitrhythmus, Präsentation der virtuellen Lehre und Visualisierungsformen geklärt werden. Da aus Zeitgründen die letzten zwei Punkte nur ansatzweise angesprochen werden konnten, jedoch als ebenfalls relevant erachtet wurden, beschloss das Gremium, Probleme und Anregungen zu diesen Themen auf elektronischem Wege zu erörtern.

2.5.2.1 Die Rolle der DozentInnen

In der virtuellen Lehre ist es schwierig umfangreiche betreuende Präsenz durch Lehrende, insbesondere durch ProfessorInnen zu gewährleisten. Doch gerade diese Präsenz wünschten sich auf der anderen Seite die meisten der VINGS-Studierenden, wobei dieser Wunsch den Dozentinnen im Vorfeld nicht bewusst war. Es wurde festgestellt, dass das Verhältnis sowie der Umgang von Dozentinnen und Studierenden in virtuellen Seminaren durch ein höheres Maß an Intimität als in Präsenzseminaren geprägt waren. Dies ergibt sich daraus, dass soziale Umgangsformen im virtuellen Kontakt eine Art von Anonymität eine Enthemmung zu fördern scheinen, d. h. sowohl aggressive Äußerungen wie besondere Sympathiebekundungen treten häufiger und intensiver auf als im direkten persönlichen Kontakt, in face-to-face Situationen. Durch die fehlende persönliche Nähe, wenn Sprache schriftlich übermittelt wird, wurden Rollenverständnis und -umgang miteinander vor allem informeller und auch vertraulicher. Daraus resultierte der Wunsch nach einem Rollenkodex.

In der virtuellen Lehre ist der Stellenwert der ProfessorInnen/DozentInnen ein anderer als in einer Präsenzuniversität, bedingt durch die Tatsache, dass sie oftmals nur über Email direkt ansprechbar sind, umgekehrt auf diese Weise aber auch direkt und jederzeit zugänglich sind. Sie werden von den Studierenden anders wahrgenommen. Es wurde beobachtet, dass die Studierenden immer öfter und stärker (im Sinne der großen Offenheit) den betreuenden Teil in Form von Stellungnahme und Feedback der Lehrenden einforderten, der dann statt einer persönlichen Sprechstunde in Form von Emails hergestellt und bearbeitet wurde. Lehrende, die aus der Tradition der Frauenforschung entschieden für demokratische Teamstrukturen eintraten, haben zum Teil Schwierigkeiten damit bekundet, dass Studierende vermehrt die Präsenz und Kompetenz der einzelnen Lehrenden und nicht die des Kollektivs einforderten. Die Sichtbarkeit und Anerkennung aller würde – so die Befürchtung der Lehrenden – damit unterminiert.

Es bedarf also einer Neudefinition und Aushandlung von Rollen. Der Ausgangspunkt und die Grundlage für die Gestaltung der Rollen sowie den Umgang miteinander sollten klare Kontrakte bieten, die zu Beginn ausgehandelt und geschlossen werden *müssen*. Somit würden Unsicherheiten, aber auch Grenzüberschreitungen im Umgang miteinander vermieden. Essenziell ist jedoch, dass solche Absprachen und Vereinbarungen über Erwartungen und Umgangsformen für die Studierenden transparent gemacht werden. Für die Regelvermittlung eignen sich Präsenzveranstaltungen besonders gut.

2.5.2.2 Moderation von Chats

Die Technik stellt der virtuellen Lehre mehrere Kommunikationsinstrumente zur Verfügung. Außer in einem Forum können sich die Studierenden auch im *Chat* zu bestimmten Themen austauschen. Doch wofür und wann ist der Einsatz eines Chats im Lernkontext sinnvoll und wie wird dieser vorbereitet und durchgeführt? Grundsätzlich bestanden seitens der Lehrenden Vorbehalte, Unsicherheiten und Zurückhaltung gegenüber dem Einsatz von Chats. Die bisherigen Erfahrungen zeigten, dass Chats bevorzugt für sozialen Austausch eingesetzt wurden. Das Chatten sei von überwiegend „hingeschmissenen Emotions-“ Äußerungen geprägt. Auch die Studierenden selbst schätzten den Einsatz vom Chat in einer Veranstaltung als zu oberflächlich und damit eher überflüssig ein.

Man sollte vorsichtig sein, die Alltagserfahrungen für den Einsatz und die Nutzung des Chats in virtuellen Lehr- und Lernräumen zu verallgemeinern. Chat ist das Synonym für Sitzung (synchrones Treffen) der Seminargruppe. Geplauder hat in diesem Kontext nichts zu suchen. Grundsätzlich gilt: Chats sollten nie ohne gründliche Vorbereitung durchgeführt werden, damit weder die Lehrenden noch die Studierenden überfordert werden. Es ist im Chat in jedem Fall schwieriger als bei anderen Kommunikationsformen, inhaltlich in die Tiefe zu gehen. Hierfür bietet sich der Einsatz von Foren an. Aber es ist unter anderem möglich Feedback-Runden zu machen, indem z. B. zu 6 Stichworten jeweils eine Stellungnahme von den Teilnehmenden abgefragt wird. Chats ermöglichen schnelle Rückmeldungen wie Absprache von Terminen, Bildung von Arbeitsgruppen, Verteilung von Aufgaben etc. Eine zeitliche Begrenzung im Vorhinein ist wichtig und sollte bindend sein. Chatten

erfordert viel Konzentration. Leider konnte kein „guter Zeitpunkt“ (tagsüber, abends) für die Ausrichtung eines Chats in Bezug auf eine höhere zahlenmäßige Beteiligung der Studierenden festgestellt werden.

2.5.2.3 Das Forum

Foren gelten in allen VINGS-Seminaren als zentrales Mittel für den inhaltlichen Austausch aller Teilhabenden. Insofern wurde von den Dozentinnen großer Wert darauf gelegt, dass der Einstieg und die Nutzung von Foren für die Studierenden möglichst „niedrigschwellig“ angelegt sein sollte. Das Einstellen von Beiträgen in Foren kann durch die Dauerhaftigkeit und die Öffentlichkeit der Äußerung größere Hemmschwellen für die Teilnehmenden schaffen. Allerdings können durch Einsatz und Nutzung von Foren recht konträre Gefühle bei den Studierenden ausgelöst werden: Einige Studierende favorisierten die schriftliche Form und die dabei gebotene Anonymität, bei anderen löst genau dies Hemmungen und Ängste aus sich zu beteiligen.

Für den niedrigschwelligen Einstieg von Studierenden hinsichtlich der Nutzung von Foren wurden folgende good-practice-Beispiele genannt:

d) Eine Einstiegsfrage sollte gestellt werden, die von den Studierenden in nur zwei Absätzen ausgeführt und mit einer Frage beendet werden sollte;

e) es sollten Impulsfragen gestellt werden, die einen offenen Verlauf der Diskussion des Themas ermöglichen;

f) anschließend sollte mit Nachfragen zu Fortsetzungsdiskussionen animiert werden.

Um ein Durcheinander bzw. Unübersichtlichkeit zu vermeiden, sollten zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Thema Vorgaben gemacht werden, z. B. einerseits dazu, wie eigene Beiträge im richtigen Verzeichnis mit aussagekräftiger thematischer Benennung abzulegen sind und andererseits, wie auf die Beiträge der Mitstudierenden reagiert werden sollte.

Einige Erfahrungen zeigten, dass im laufenden Foren-Betrieb die Beiträge der Studierenden niveauvoller wurden. Mit steigendem Niveau jedoch sank die Anzahl der sich beteiligenden Studierenden erheblich (die Anzahl der „passiven“ Teilnehmenden stieg entsprechend). Auch ein positiver Effekt konnte festgestellt werden: Die inhaltlichen Ansprüche und eingebrachten Beiträge der Studierenden zogen spürbar das Niveau der restlichen Gruppe an. Erklärt wurde dies mit wachsender technischer Medienkompetenz, inhaltlicher Orientierung und dem sozialen bzw. fachlichen Bildungsgrad der Gruppe.

Um die erfolgreiche Teilnahme der Studierenden an einem Forum zu gewährleisten, sollte nach Abhalten des Präsenzseminars eine längere Eingangsphase eingeplant werden. Damit soll den Studierenden ausreichend Zeit gegeben werden den inhaltlichen und technischen Anforderungen gerecht zu werden. Ferner sollte die Auflage gestellt werden, dass relevante Fragen grundsätzlich von allen Kursteilnehmenden beantwortet und ins Forum eingestellt werden.

Im Forum ist für die Teilnehmenden eine virtuelle personale Präsenz von Menschen erfahrbar. Daher ist die aktive Teilnahme und Nutzung in Foren zwingend zum Sichtbarwerden. Wer nicht kommuniziert, ist nicht da. Um Aktivität in Foren zu stimulieren, sollten Kontroversen eingebracht, Initialfragen gestellt sowie Icebreaker (z. B. zum Thema passender Scherz oder Anekdote) eingesetzt werden. Die Kommunikation muss auf einem Niveau gehalten werden, das allen Beteiligten vermittelt, dass ihr Beitrag willkommen ist. Insofern sollten persönliche Feedback-Beiträge (z. B. „Ach, du arbeitest auch im Frauenhaus?“) auf jeden Fall zugelassen werden. Zusätzlich können Zusammenfassungen durch Lehrende als Orientierungshilfe die passiv Teilnehmenden zur persönlichen Stellungnahme ermuntern. Somit wird eine Lernkultur geschaffen, die mögliche Hemmungen und Ängste minimiert.

Auf diese genannten Aspekte sollten Lehrende bei Beginn und während der Durchführung der Veranstaltung unbedingt hinweisen sowie auf deren Einhaltung achten.

2.5.2.4 Teilnahmeentscheidung

In der virtuellen Lehre sind klare Randbedingungen hilfreich für die Orientierung: darunter fällt u. a. die Teilnahmeentscheidung. In diesem Zusammenhang muss man sich fragen: Was wäre als Minimum an Anforderungen an die Studierenden zu stellen, um an virtuellen Lehr- und Lernveranstaltungen teilnehmen zu dürfen? Kann und sollte mangelnde Beteiligung und „Passivität“ von Studierenden zum Ausschlusskriterium für die Teilnahme an einem virtuellen Seminar gewertet und gesetzt werden?

Die meisten Studierenden begründen ihre Passivität mit erheblicher Zeitüberschätzung sowie zu starker Eingebundenheit in andere Lebens- und Arbeitsbereiche. Um den Neuimmatrikulierten einen Einblick in das Studium zu gewähren, um ihnen zunächst eine Einschätzung zu Voraussetzungen und Eignung der virtuellen Veranstaltung für ihre Zwecke und Ziele zu ermöglichen, könnte man eine Art „Schnupperstudium“ einführen. Nach beispielsweise zwei Wochen könnte man dann eine bindende Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an dem Studium verlangen. Es ist zu beachten, dass die Kursteilnahme eine Anmeldung erfordert. Eine Anmeldung von Studierenden nimmt erstens ganz bewusst den unverbindlichen Charakter und gibt zweitens den Durchführenden wichtige Informationen über die Anmeldedaten wie z. B. Alter, Bildungsstand etc.

Studierende müssen sich zum Anfang des Seminars orientieren, insofern muss mit hohem Drop-Out gerechnet werden. Es sollte allerdings den Studierenden auch die Möglichkeit gegeben werden sich durch eine stille Teilnahme weiterzuentwickeln. Die virtuelle Lehre sollte daher auch mit der stillen Beteiligung Einzelner durchgeführt werden können. Wichtig ist jedoch, unbedingt während der Durchführung des Seminars darauf zu achten, ob die „stille Teilhabe und -nahme“ selbstbestimmt ist, oder ob andere technische, soziale bzw. inhaltliche Probleme dafür verantwortlich sind.

2.5.2.5 Zeitrhythmus/Taktung

Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Planung von virtueller Lehre ist der optimale Zeitrhythmus. Es ist notwendig feste Zeitintervalle für beispielsweise

die Bearbeitung von Einsendeaufgaben, das Setzen der Beiträge in Foren oder die Taktung der Arbeitsaufgaben u. ä. zu definieren. Es ist nicht leicht – wie bereits erwähnt – den „richtigen“ Takt zu ermitteln. Zu dichte Zeitvorgaben straffen zwar den geplanten Ablauf, können allerdings die Studierenden leicht überfordern, zumal wenn man berücksichtigt, dass vor allem Frauen stark in anderen Lebens- und Arbeitsbereichen eingebunden sind und nicht immer frei über ihre Zeit verfügen können.

Sowohl der 2-Wochenrhythmus als auch der 1-Wochenrythmus – orientiert an der „Taktung“ von Präsenzveranstaltungen – haben sich in den jeweiligen Seminaren bewährt. Die Erfahrung zeigte, dass der 1-Wochenrhythmus die Motivation und Bereitschaft zum Lernen sogar erhöht. Allerdings kann keine *einheitliche* Taktung für alle virtuellen Lehrveranstaltungen empfohlen werden, der jeweilige Kontext spielt eine Rolle. Eine individuelle konzeptionelle Anlage und Festlegung der Taktung wird von den Dozentinnen favorisiert. Den Studierenden wird in den Seminaren allerdings nahe gelegt, sich alle zwei Tage über den aktuellen Stand im Forum und im persönlichen Postfach zu informieren und nach Möglichkeit zu beteiligen. Für die Dozentinnen empfiehlt es sich bei fehlender Beteiligung von Studierenden möglichst zeitnah zu reagieren und gegebenenfalls zu intervenieren. Durch Nachfragen zur Klärung von technischen und/oder fachlich-inhaltlichen Problemen und dem Beteiligungs-Interesse kann motiviert und gegebenenfalls dem vorzeitigen Ausscheiden aus dem Seminar bzw. Studium entgegengewirkt werden.

Die letzten Punkte „Präsentation“ und „Visualisierungsformen“ konnten aus zeitlichen Gründen nur ansatzweise angesprochen werden. Es wurde festgehalten, dass medial gestaltete Leistungsnachweise, wie Power-Point-Präsentationen nicht nur zulässig sein sollten, sie wurden von den Dozentinnen sogar ausdrücklich begrüßt.
Um die Themen detaillierter zu erarbeiten, entstand seitens der Teilnehmenden, der Wunsch nach einem Workshop zum Thema „Visualisierungsformen“.

Fazit des Diskussionsforums war die Bereitschaft zur besseren Kommunikation und Kooperation der DozentInnen untereinander, um auf die Probleme, welche virtuelle Lehre mit sich bringt, gemeinsame Lösungen zu finden. Der Informationsfluss sollte unter anderem durch die Einrichtung eines Dozentinnen-ExpertInnen-Forums erreicht und verbessert werden. Der Austausch über zentrale Fragen, Probleme, good-practice-Beispiele sollte anschließend in einem inner-circle gemeinsam diskutiert und aufgearbeitet werden.

3 Ergebnisse von VINGS-Qualifizieren

Für die Qualitätssicherung von VINGS-Qualifizieren wurde analog der Evaluation von VINGS-Studieren eine projektbegleitende Evaluation durchgeführt.

3.1 Zielgruppenanalyse

Die Zielgruppenanalyse wurde am Ende des ersten Semesters durchgeführt und hat Erkenntnisse zum Zugang zu Informations- und Kommunikations-technologien, zur „PC-Kompetenz“ und dem individuellen Nutzungsverhalten erbracht.

Als Stichprobe wurden die Teilnehmenden des Kurses „Studieren im Netz“ ausgewählt. Sie wurden mit Hilfe eines Online-Fragebogens gebeten, Rückmeldung hinsichtlich ihrer technischen Voraussetzungen zu geben. Die Online-Befragung wurde mit dem Programm SPSS MR durchgeführt und die Auswertung der Erhebung erfolgte mithilfe des Statistikprogramms SPSS 11.0.1.

Als eine generell beim Einstieg in die virtuelle Lehre bekannte Hürde wurde im Projekt VINGS mit Problemen bei den technischen Voraussetzungen und der medialen Kompetenz der Studierenden gerechnet. Um dem entgegenzuwirken wurde speziell der semesterbegleitende Einführungskurs „Studieren im Netz“ vom Kooperationsstandort Bielefeld angeboten. Zur Gewährleistung der erfolgreichen Teilnahme an VINGS-Qualifizieren wurde dieser Kurs fortlaufend angeboten. Dies war besonders für Studierende, die erst zum zweiten oder dritten Semester einsteigen oder im ersten Semester noch nicht die Möglichkeit hatten teilzunehmen, von großem Vorteil. Schwerpunktmäßig wurde in diesem Kurs die Nutzung von Email, Browser, Newsgroup bzw. Forum, Chat und BSCW vermittelt und geübt.

An der Evaluation dieses Kurses im Wintersemester 2002/2003 nahmen 23 von den 72 für diesen Kurs eingeschriebenen Studierenden teil. Dabei handelt es sich nur um Teilnehmende des Qualifizierungsangebots VINGS. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt.

3.1.1 Angaben zur Person

Bei dem Weiterbildungsangebot VINGS-Qualifizieren handelt es sich um eine andere Zielgruppe als bei VINGS-Studieren. Im Gegensatz zu den VINGS-Studierenden hatten etwa ¾ der in diesem Kurs befragten Teilnehmenden einen akademischen Abschluss, d. h. etwa ½ hatte einen Universitäts- und ca. ¼ einen Fachhochschulabschluss. Die Teilnehmenden des Weiterbildungsangebots VINGS-Qualifizieren waren mit Ausnahme zweier Personen alle berufstätig, davon über die Hälfte vollzeitig. Zumeist waren sie in mittlerer beruflicher Position tätig (45%), verteilen sich aber auch gleichmäßig über andere berufliche Positionen wie Leitung (15%), Gleichstellungsbeauftragte (20%), ausführende Tätigkeiten (15%) und Selbstständigkeit (5%). Mit Gleichstellungsarbeit befassten sich die Befragten – unabhängig von der Position – durchschnittlich zu etwa 60%. Ebenso lässt sich ein Unterschied zu den VINGS-Studierenden hinsichtlich der Familiensituation

feststellen. Die Hälfte der Teilnehmenden lebte als Familie mit Partner/in und Kind/ern, je ca. 20% waren Singles oder allein lebend mit Kind/ern und ca. 10% hatten einen Partner/eine Partnerin, jedoch keine Kinder.

Bis auf einen Mann waren alle 23 Befragten Frauen; der Altersdurchschnitt betrug 40 Jahre. Die jüngste Teilnehmerin war Ende 20, die Älteste Mitte 50. Ihre Wohnorte sind über ganz Westdeutschland verstreut, sei es Münster, Bielefeld und Aachen oder Stuttgart, München und Berlin.

3.1.2 Ergebnisse

Allen Befragten stand ein Computer für Studienzwecke zur Verfügung. Diese Möglichkeit war fast überwiegend zu Hause gegeben (82%). Etwa 13% nutzten jedoch den Computer an ihrem Arbeitsplatz. Dabei handelte es sich in 91% der Fälle um ein fest installiertes Gerät, in 9% um ein Laptop. Eine Person verfügte über einen Apple Macintosh, alle anderen über einen IBM-kompatiblen Personal Computer.

Ihre Ausstattung war durchweg als gut zu bezeichnen, d. h. bei dem Prozessor handelte es sich mindestens um einen Pentium II bzw. III oder ein neueres Modell, der Arbeitsspeicher betrug meist 128 MB und mehr, die Bildschirmauflösung lag bei 1024 x 768 und höher. Ferner war ein 17-Zoll-Monitor Standard, bei dem Betriebssystem handelte es sich entweder um Windows 98 oder Windows 2000 und neuere Systeme, als Software wurde Office 97 oder eine neuere Version verwendet und als Browser wurde am häufigsten der Internet Explorer genutzt, mit weitem Abstand folgte Netscape.

Zur Ausstattung zählten als selbstverständlich Farbmonitor, CD-ROM-Laufwerk, zumeist auch Brenner, Drucker und Audio-Ausstattung; aber auch ISDN-Anschluss, Scanner und DVD-Laufwerk waren nicht selten vorhanden, wie die folgende Tabelle verdeutlicht.

Tabelle 3-1: Welche Ausstattung hat Ihr zuvor angegebener Computer?

	Häufigkeit	Prozent
Farbmonitor (auch Flachbildschirm)	23	100
CD-ROM Laufwerk	23	100
CD-Brenner	15	65
DVD-Laufwerk	8	35
Drucker bzw. Druckmöglichkeit	23	100
Zip-Laufwerk, Jazzdrive-Laufwerk oder Streamer	3	13
ISDN-Anschluss	10	44
DSL-Zugang	5	22
Netzwerkanschluss (z. B. Ethernet, Token Ring)	4	17
Scanner	9	39
Audio-Ausstattung (Soundkarte, Mikro., Lautsprecher)	21	91
Webcam (Kamera für die Internetnutzung)	1	4
Sonstiges	3	13

Weiterhin nutzten 44% der Befragten ihren Computer alleine, 52% teilten ihn mit ein bis zwei weiteren Personen und 4% sogar mit mehreren Personen. Bei knapp 70% der Befragten gab es keinerlei Einschränkungen hinsichtlich der Nutzung ihres Computers für Weiterbildungszwecke. Bei den anderen handelte es sich überwiegend um gelegentliche oder geringfügige Einschränkungen.

Auf die offene Eingangsfrage „Wie kamen Sie im Allgemeinen mit der Technik zurecht? Gab es Schwierigkeiten?“ gaben fünf der befragten Personen an, keinerlei Schwierigkeiten mit der Technik gehabt zu haben. 11 Befragte gaben begrenzte Schwierigkeiten an, die zumeist in der Anfangszeit auftraten oder einzelne Kommunikationsdienste betrafen. Weitere sechs Personen bemängelten, dass sie größere technische Probleme hatten und eine Person konnte aus eigenen zeitlichen Problemen kaum teilnehmen und wollte im kommenden Semester wiederholen.

Bei den beklagten technischen Hindernissen handelte es sich in erster Linie um den Chat, der 8-mal genannt wurde. Als Ursachen wurden AOL, Firewall und der Server der Universität vermutet. An zweiter Stelle wurde von vier Personen angegeben, dass die Zugangsberechtigungscodes (das Login) zu Beginn des Semesters nicht richtig funktionierten. Ebenso wurden die Probleme bei der Anwendung von BSCW beklagt: bei drei Befragten traten Anmeldungsprobleme auf und die vierte Person empfand diesen Dienst als gewöhnungsbedürftig. Hinsichtlich der Technik im Allgemeinen gaben drei Befragte große Schwierigkeiten an, die überwiegend auf ihre geringen Vorkenntnisse zurückgeführt werden können. Weiterhin nannten 4 Personen noch spezifische Einzelschwierigkeiten.

Bereits vor dem Seminar wurden virtuelle Dienste von den Befragten verwendet. Es stellte sich heraus, dass das World Wide Web und Email recht häufig genutzt wurden, wohingegen alle anderen Dienste wie Newsgroup und Chat eher selten gebraucht wurden (vgl. Abb. 3-1).

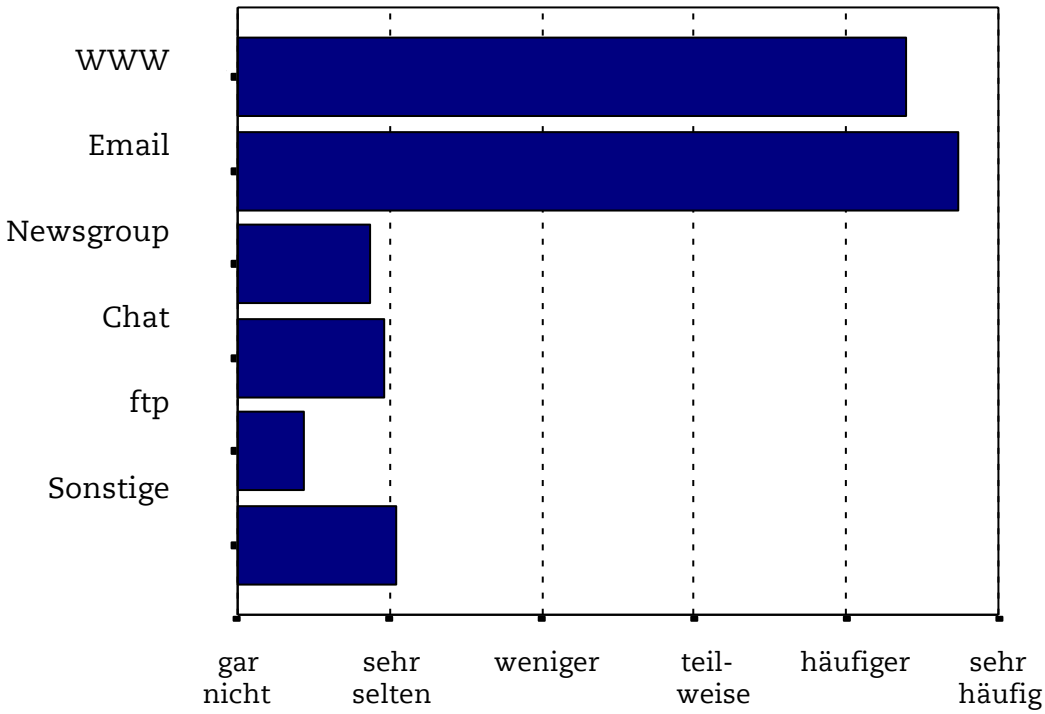


Abbildung 3-1: Häufigkeit der vor dem Seminar benutzten Dienste

Es wurde erfragt, inwieweit die virtuelle Medienkompetenz durch das Seminar gesteigert wurde. Die Teilnehmenden sollten ihre Computerkenntnisse bezüglich der im Kurs vermittelten Dienste vor und nach dem Seminar einschätzen. Zu Kontrollzwecken wurden die in dem Kurs nicht oder nur unbewusst vermittelten Bereiche „Hardware“ und „Office-Software“ aufgenommen, bei deren Ergebnis kein Kenntniszuwachs erwartet wurde.

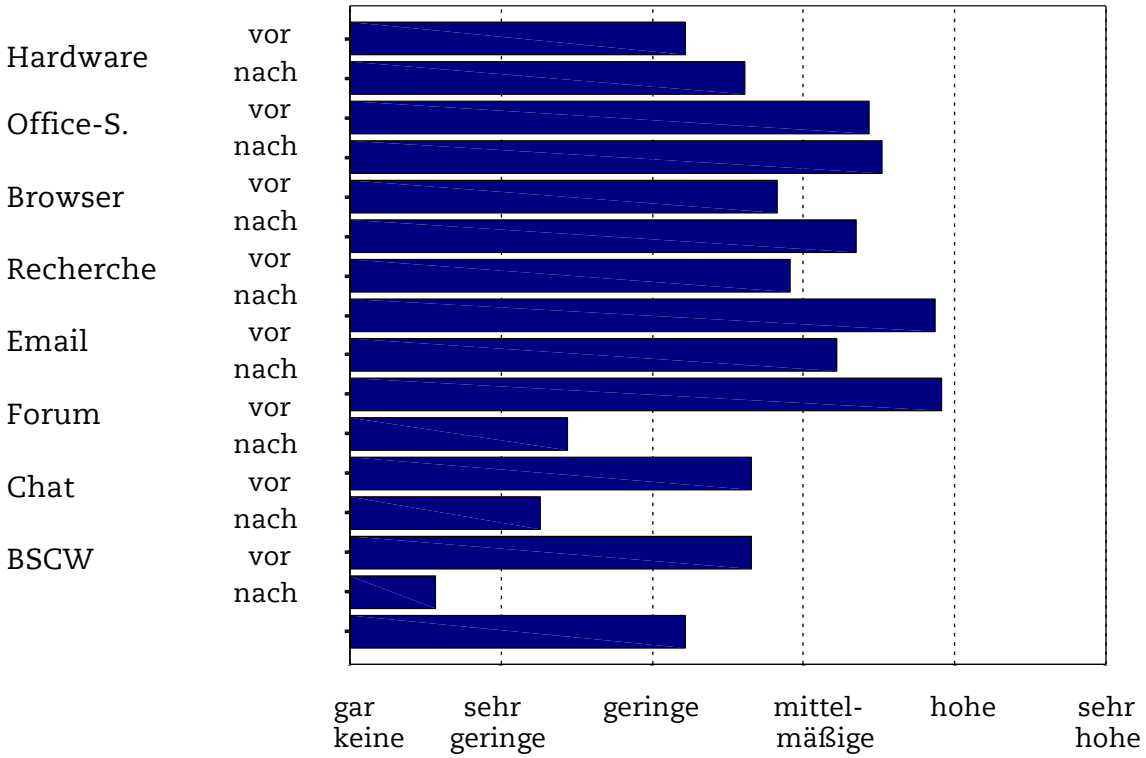


Abbildung 3-2: Computerkenntnisse vor und nach dem Kurs

Abbildung 3-2 verdeutlicht, dass bei allen Lehrinhalten ein Kenntniszuwachs zu verzeichnen war (vgl. detaillierte Aufstellung in Anhang VI). Ganz besonders war dies bei den Diensten „Forum“, „Chat“ und „BSCW“ der Fall. Hierbei handelt sich um eine signifikante Steigerung der Computerkompetenz. Während zuvor sehr geringe Forums-, Chat- und BSCW-Kenntnisse vorlagen, sind es nach dem Kurs bereits mittelmäßige Kenntnisse. Hinsichtlich Browser, Internet-Recherche und Email wurde der Kenntnisstand von „mittelmäßig“ nach „hoch“ gesteigert. Die Kontrollfragen bestätigten im Wesentlichen die zuvor genannten Annahmen. Lediglich bei der „Hardware“ fand sich ein kleiner Wissenszuwachs.

Die Befragten nahmen regelmäßig an dem virtuellen Kurs teil, d. h. 2/3 hatten sich „ein bis mehrmals wöchentlich“ in die Kursumgebung eingeloggt; 1/4 der Personen beteiligten sich durchschnittlich alle zwei Wochen und die verbleibenden 1/10 seltener. Etwa ¾ der Teilnehmenden benutzten bei diesem Studienkurs Email und Forum regelmäßig zur Kommunikation und die Hälfte schaute regelmäßig in dem Instant Messaging „Wer ist online?“ (vgl. Tabelle 3-2).

Tabelle 3-2: Welche Kommunikationsdienste haben Sie im Rahmen des Kurses regelmäßig benutzt? (Mehrfachnennungen möglich)

	Häufigkeit	Prozent
Email	15	65
Forum	17	74
Chat	4	17
BSCW	9	39
Instant Messaging (Wer ist online?)	11	48

Nach ihrer Einschätzung hinsichtlich der Nützlichkeit der Kommunikationsdienste gefragt, bevorzugten die Teilnehmenden Email vor allen anderen Diensten (14 Nennungen), an zweiter Stelle das Forum (11 Nennungen), an dritter Stelle den Chat (6 Nennungen), und von drei Personen wurde das Instant Messaging genannt (vgl. Anhang VII).

3.2 Kursevaluation

Im Rahmen der Evaluation von VINGS-Qualifizieren sind drei Befragungen der Kursteilnehmenden durchgeführt worden, die die Qualität der Lehre belegen und sichern. Neben dem Grundlagenkurs im ersten Semester (WS 02/03) handelt es sich um die Kurse „Praxis der Gleichstellungsarbeit“ und „Geschlecht und Körper“ des SS 2003. Exemplarisch werden an dieser Stelle die Ergebnisse des ersten Kurses berichtet.

Die Evaluation des ersten Kurses im Weiterbildungsstudium VINGS-Qualifizieren „Grundlagen der Gleichstellungsarbeit“ wurde ebenfalls in Form einer Online-Befragung durchgeführt. Es handelte sich um eine Rückmeldung von 25 Frauen der 74 anfänglich eingeschriebenen Teilnehmenden. Von diesen 74 Personen haben 35 den Kurs erfolgreich absolviert, indem sie die erforderlichen Einsendeaufgaben bearbeitet und bestanden haben.

Beweggründe für die Teilnahme an VINGS-Qualifizieren waren die berufliche Weiterbildung (92%), das besondere Interesse an den Inhalten des Kurses (76%) und die Absicht, das Zertifikat von VINGS Qualifizieren zu erlangen (76%).

3.2.1 Technik und Nutzungsverhalten

Die auch bei diesem Kurs relevante Frage „Wie kamen Sie mit der Computertechnik bei diesem Kurs zurecht?“ wurde mit folgenden Angaben beantwortet:

a) sehr gut (4 x): z. B.: „mit der Sicherheit ‚im Nacken’, dass ich durch die Dozentinnen Hilfe in Anspruch nehmen konnte.“;
b) gut (12 x) meist aufgrund guter Vorkenntnisse z. B. durch den Kurs „Studieren im Netz“. Die kleineren Schwierigkeiten waren z. B. „Wunsch nach mehr pdf-Dateien“;

c) durchwachsen, bzw. anfängliche Probleme (8 x): technischer Natur (Ärger mit Codierung, Serverprobleme, komplizierte Anleitungen, z. B. Passwortänderung 2 x) und problematischer Zugang zum Chat/Newsgroups usf. (2 x);
d) sehr schlecht (1 x) wegen extremer Ladezeiten durch schlechten Computer und Passwortprobleme.

Bei technischen Problemen wandten sich die Teilnehmenden an das Hagener Supportteam (7 x) oder an die Kursbetreuung (4 x) oder an ihren Mann/Freund (3 x). Sie waren in den meisten Fällen mit der Hagener Betreuung sehr zufrieden.

Zunächst wurde das Nutzungsverhalten der Studierenden erfasst: „Wie häufig haben Sie die folgenden Elemente des Weiterbildungsangebots im Durchschnitt genutzt?“

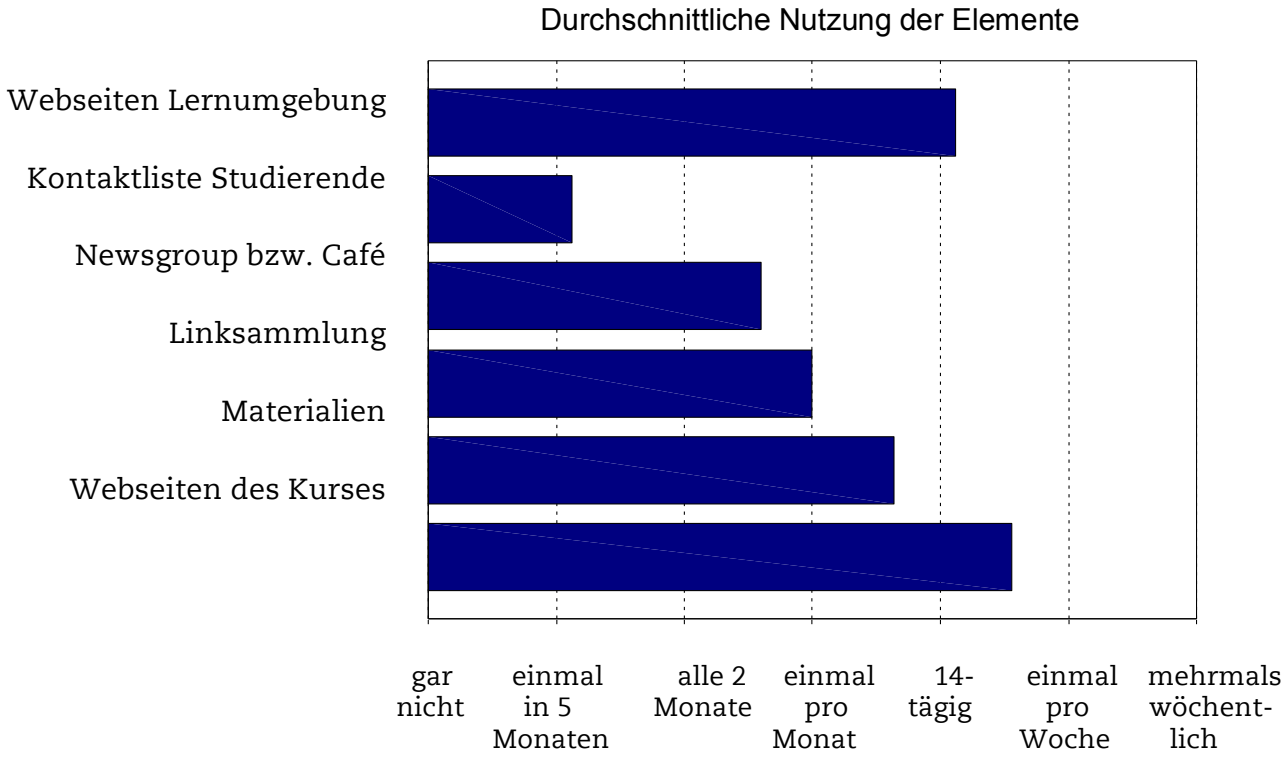


Abbildung 3-3: Durchschnittliche Nutzung der Elemente

Es zeigt sich, dass sowohl die Webseiten der Lern- als auch der Kursumgebung im Durchschnitt regelmäßig 14-tägig genutzt wurden. Die zusätzlich auf der Lernumgebung angebotenen Materialien und die Linksammlung wurden seltener – etwa ein Mal im Monat – gebraucht, ebenso die verschiedenen Newsgroups einerseits zur freien Diskussion, andererseits zum thematischen Austausch. Die Kontaktliste diente dem Kennenlernen anderer Teilnehmenden. Sie wurde verständlicherweise meist nur ein Mal zu Beginn genutzt.

Für die Evaluation der virtuellen Lehre ist gerade das Lernverhalten der Studierenden von Interesse. Hierbei ist immer wieder das Lesen von Texten am Bildschirm ein umstrittenes Thema. Gewohnheitsgemäß werden zumindest Texte, die eine bestimmte Länge überschreiten, gerne ausgedruckt und in Papierform gelesen bzw. durchgearbeitet. Dieser Annahme sollte auch

in dieser Befragung nachgegangen werden. Tabelle 3-3 verdeutlicht, dass das Lernverhalten je nach Lernendentyp sehr unterschiedlich aussieht. Es gab sowohl eine kleinere Gruppe (mind. 6 Personen), die – auch längere Texte – überwiegend online bearbeitete, als auch eine Gruppe, die lieber mit der pdf-Datei arbeitete und diese ausdruckte (ca. 14 Personen). Weit über die Hälfte nutzen aber die nur im Internet anwendbaren Zusatzmaterialien wie Links etc. Die meisten Befragten variierten je nach Länge der Texte und situativen Bedingungen (z. B. Druckermöglichkeit) in ihrem Verhalten on- oder offline zu lesen. Bei den nachfolgenden Kursevaluationen wurde dieses Nutzungsverhalten detaillierter erfragt und bestätigte dieses Ergebnis.

Tabelle 3-3: Haben Sie …

	gar nicht	ausge-wählte Passagen	teil-weise	zum größten Teil	voll-ständig
… mit den Webseiten online gearbeitet?	3	*7*	*8*	4	2
… sich die Webseiten ausge-druckt?	5	2	*10*	5	2
… mit der downgeloadeten PDF-Version gearbeitet?	*6*	1	*6*	4	*7*
… sich die PDF-Version ausge-druckt?	4	1	5	5	*9*
… online das Zusatzmaterial (Links) genutzt?	2	7	*8*	6	1

N = 24 kursiv = meistgenannt

3.2.2 Inhalte

Die Inhalte des Kurses wurden durchweg als qualitativ hochwertig, verständlich und gut strukturiert bewertet. Der Zeitplan war angemessen, und die Hilfsmodule wie Glossar, Literaturliste und Biografien-Sammlung wurden als hilfreich eingeschätzt.

Tabelle 3-4: Bei diesem Grundlagenkurs empfanden die Teilnehmenden ...

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	teils/ teils	stimme eher zu	stimme voll zu	weiß nicht
... die Texte **zu umfangreich**	14	6	3		1	
... die Texte gut verständlich		2	2	2	18	
... die Inhalte **zu anspruchsvoll**	16	6	2			
... die Themen **gut strukturiert**	3	2	2	3	14	
... den Zeitplan zu locker	13	6	4	1		
... das Glossar hilfreich	1	1	5	8	7	2
... die Literaturliste überflüssig	12	5	2	3		2
... die **Biografien**-Sammlung **sinnvoll**	1	1	2	7	10	3

N = 24 = gute Bewertung

Anmerkung: um durch die Art der Fragen eine positive Antworttendenz zu vermeiden, wurden einige Fragen abwechselnd positiv und negativ formuliert.

Die Befragten wurden ferner aufgefordert die Qualität der Inhalte einzuschätzen. Anhand einer Notenskala bewerteten sie die sechs Module des Kurses. Alle Module erhielten im Durchschnitt die Note 2, lediglich die Ausprägung (-/+) variierte geringfügig, wie Abbildung 3-4 zeigt.

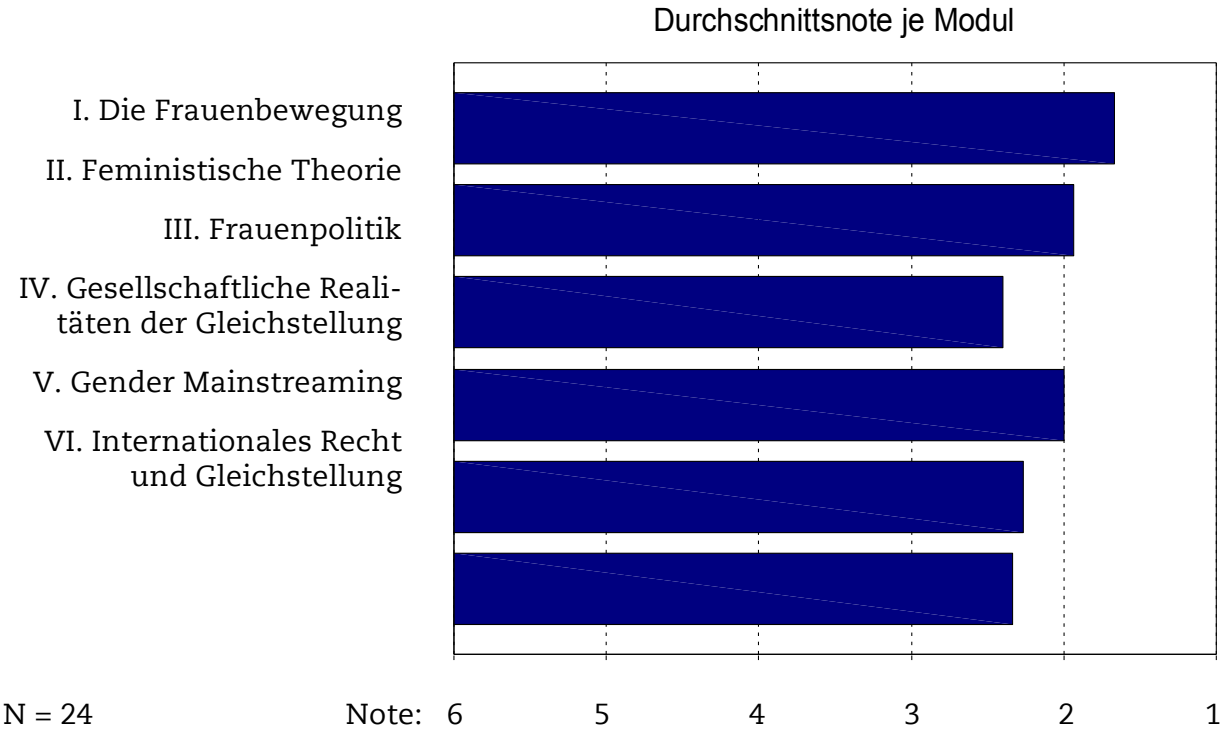
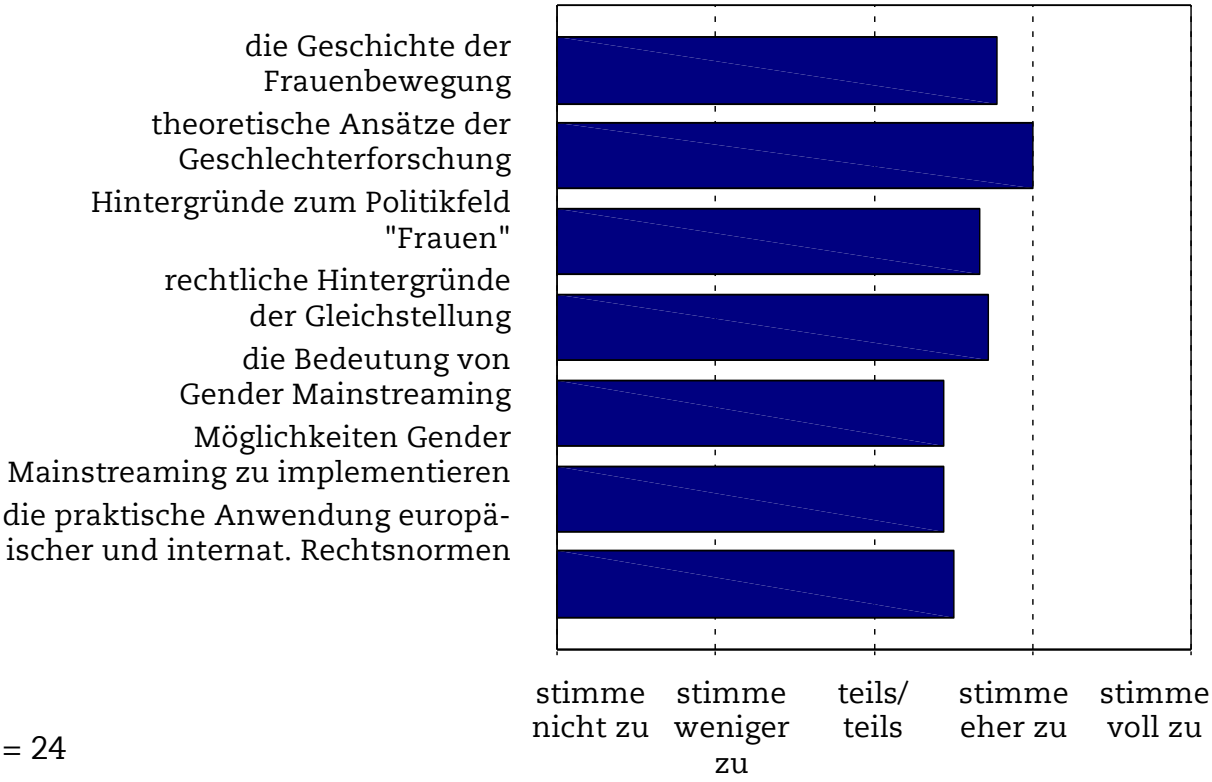


Abbildung 3-4: Durchschnittliche Benotung der Kursmodule

Ihr Wissenszuwachs bestätigt dieses Ergebnis. Die Befragten stimmten überwiegend „eher zu“, dass sie aufgrund dieses Kurses „viel mehr“ über folgende Themen wissen:



N = 24

Abbildung 3-5: Wissenszuwachs aufgrund des Kurses

Die für den Leistungsnachweis erforderlichen Einsendearbeiten empfanden die Teilnehmenden als dem Kurs angemessen, vom Umfang her angebracht, gut verständlich und für sie persönlich motivierend.

3.2.3 Gesamtbewertungen

Die inhaltliche Betreuung des Kurses wurde insgesamt als zufriedenstellend beurteilt, wenn auch relativ viele Enthaltungen (weiß nicht) zu verzeichnen sind. Eindeutig wurde angegeben, dass selbstständiges Arbeiten angeregt wurde und Diskussionen erwünscht waren. Allerdings wurden die Teilnehmenden „weniger“ dazu angeregt Fragen zu stellen. Bei dieser Aussage gingen die Meinungen deutlich auseinander und es ist zu vermuten, dass eine direktere Ansprache und Ermunterung zur Nachfrage bei Unklarheiten oder vertieftem Interesse, wünschenswert wäre. Die Betreuerinnen gingen nach Ansicht der Mehrzahl der Teilnehmenden auf Einwände und Fragen in einer angemessenen Zeit ein und nahmen sich für die persönliche Beratung Zeit, auch wenn sich bei dieser Einschätzung zehn Personen enthielten.

Hierzu ist anzumerken, dass VINGS-Qualifizieren mehr auf Selbststudium als auf dialogisches Studieren angelegt ist und daher eine Bewertung der Antworten bzw. Enthaltungen schwer ist. Bei den offenen Fragen gab es jedenfalls nicht die Rückmeldung, dass ihnen bei der Betreuung etwas gefehlt hätte.

Tabelle 3-5: Wie empfanden Sie die inhaltliche Betreuung des Kurses?

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	teils/ teils	stimme eher zu	stimme voll zu	weiß nicht
Das selbständige Arbeiten wurde angeregt	1	2	2	9	7	1
Diskussionen waren unerwünscht	7	4	1		1	9
Es wurde angeregt Fragen zu stellen	2	7	3	3	2	5
Einwände oder Fragen wurden ignoriert	6	4	1	1		10
Rückmeldung kam in einer angemessenen Zeit		2		2	8	10
Für persönliche Beratung war keine Zeit	6	2	1	1		12

N = 22 = gute Bewertung

Anmerkung: um durch die Art der Fragen eine positive Antworttendenz zu vermeiden, wurden einige Fragen abwechselnd positiv und negativ formuliert.

Der Gesamteindruck des Seminars wurde als sehr gut bewertet, wie die folgende Abbildung veranschaulicht. Dies zeigt sich daran, dass die Befragten insgesamt zufrieden sind, ihre Erwartungen erfüllt wurden und sie einiges hinzu gelernt haben. Besonders wird dies auch daran deutlich, dass fast alle Teilnehmenden VINGS-Qualifizieren weiter studieren möchten.

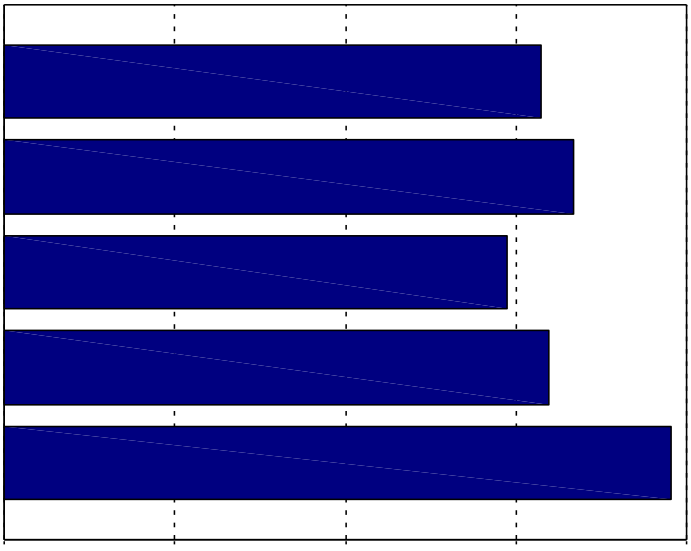
Meine Erwartungen an das Seminar wurden voll erfüllt

Insgesamt bin ich mit dem Seminar zufrieden

Ich habe im Seminar viel gelernt

Die didaktische Qualität des Seminars war gut

Ich bin daran interessiert VINGS weiterzustudieren



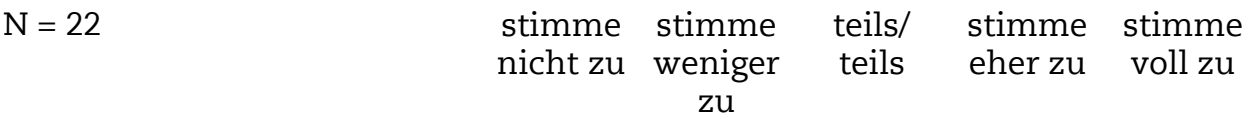


Abbildung 3-6: Gesamteindruck des Kurses

Alle Befragten stimmten überwiegend darin überein, dass der Kurs sie neugierig gemacht hat, ihr Verständnis förderte, zu mehr Nachforschung anregte und ihre praktische Arbeit bereicherte.

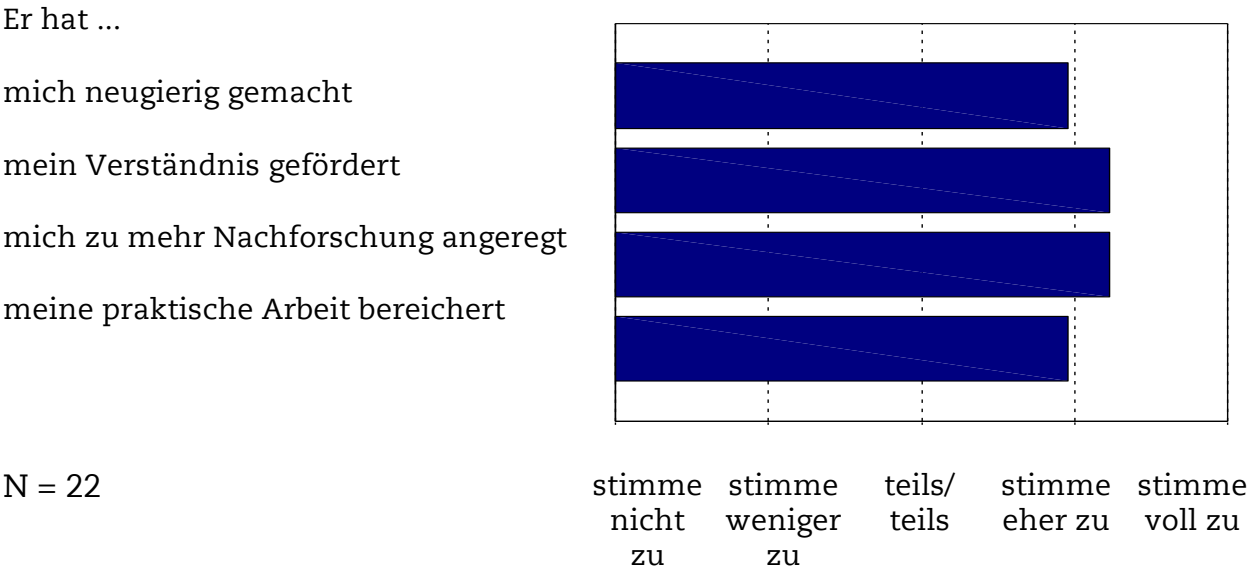


Abbildung 3-7: Persönliche Bedeutung des Kurses

4 Zusammenfassung und Ausblick

Aufbauend auf den Zielgruppenanalysen, die sich als hilfreich für eine angemessene Ausrichtung des Lehrangebots herausstellten, wurde im Rahmen von VINGS eine prozessbegleitende Evaluation durchgeführt. Von den vielseitigen Ergebnissen sollen hier die relevanten Erkenntnisse zusammengefasst werden, die die Umsetzung eines virtuellen Studienangebots zur Geschlechterforschung betreffen.

Sowohl VINGS-Studieren als auch VINGS-Qualifizieren wurden von den teilnehmenden Frauen sehr positiv aufgenommen. Gerade die Erwartung, das Interesse durch eine angemessene und Benutzerinnen ausgerichtete virtuelle Vermittlungs- und Interaktionsform zu wecken sowie wenig technische Hürden aufzurichten, ließ sich bestätigen. Aufgetretene technische Eingangsschwierigkeiten resultierten überwiegend aus Übertragungsproblemen bei der Internetanbindung und anfänglichen Einstellungsproblemen beim Login. Diese Schwierigkeiten konnten im Laufe des Projekts besser aufgefangen werden, nachdem die erforderliche Zusammenarbeit von Verwaltung, technischem Support und Tutorinnen des Kurses eingespielt war.

Auch die am VINGS-Studienangebot teilnehmenden männlichen Studierenden waren mit dem Lehrangebot zufrieden. Zum einen zeigte sich das an dem über die Semester zunehmenden Männeranteil, zum anderen machten ihre Rückmeldungen in den telefonischen Interviews und der Abschlussbefragung deutlich, dass VINGS-Studieren für sie ebenfalls ein attraktives Studienangebot ist, dass eventuell leichte Anpassungen im Studienverhalten erfordert, aber keine Benachteiligung gegenüber weiblichen Studierenden darstellt.

Bezüglich der virtuellen Vermittlungsform stellte sich heraus, dass die Technikausstattung der Teilnehmenden ein recht hohes Niveau aufwies und somit kein Problem darstellte. Ebenso war die Kompetenz im Umgang mit den neuen Medien bei den Befragten recht hoch. Dennoch ist die Förderung dieser Kompetenzen durch das eigene Kursangebot „Studieren im Netz“ vielseitig und gerne genutzt worden. Die Rückmeldung zu diesem Kurs war sehr gut.

Als Konsequenz aus den Ergebnissen lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

Präsenzveranstaltungen sind generell empfehlenswert und hilfreich um die zu Beginn eines virtuellen Studiums vorherrschende Anonymität zu verlieren. Gerade bei Studierenden von Präsenzuniversitäten ist dies relevanter als bei FernUniversitätsstudierenden. Es ist daher ratsam eine Präsenzveranstaltung zu Beginn und – falls machbar – eine zweite gegen Ende eines Seminars durchzuführen (vgl. Kap. 2.2.1.1 und 2.2.3).

Hinsichtlich des Nutzungsverhaltens im Umgang mit Online-Texten lässt sich feststellen, dass längere Texte immer noch gerne ausgedruckt werden, dies aber je nach Anwendergruppe differiert. Einen großen Aspekt spielt dabei die Erfahrung der Nutzenden mit den neuen Medien: wer viel mit dem Computer arbeitet, wird öfter und länger am Bildschirm lesen als „Wenignutzer“ (vgl. u. a. Kap. 2.2.4.2).

Aus den gesammelten Erfahrungen zum Zeitrhythmus lässt sich empfehlen grundsätzlich eine zweiwöchige Taktung vorzugeben. Je nach Angebot –wie bei VINGS-Studieren – ist eine Erhöhung auf einwöchige Nutzung effektiver und auch von Seiten der Studierenden „machbar“. Allerdings stößt man mit dieser Taktung an die Grenzen einiger Studierender. Hingegen wurde beim Qualifizierungsangebot VINGS – das überwiegend berufsbegleitend genutzt wurde – die zeitliche Freiheit hinsichtlich der Bearbeitung des Stoffs sehr dankbar aufgenommen und individuell unterschiedlich genutzt (vgl. Kap. 2.5.2.5).

Ein an die Umstände der Studierenden angepasstes Lehrkonzept mit zeitlichem Spielraum für Engpässe ist eine wichtige Voraussetzung zur Reduzierung des Drop Out. Gerade durch ihre zeitliche Flexibilität ermöglicht die virtuelle Lehre eine Unabhängigkeit beim Lernen. Dennoch wurde anhand der Befragungen festgestellt, dass Doppelbelastungen durch angespannte berufliche oder private Situationen zum Abbruch führten (vgl. Kap. 2.3). So wurde bei VINGS-Studieren eine höhere Abbrecherquote verzeichnet als bei VINGS-Qualifzieren. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die am Präsenzstudium orientierende zeitliche Taktung ein Nachholen von versäumten Inhalten und Interaktionen deutlich schwerer macht. Alternative Erarbeitungsmöglichkeiten wären hilfreich.

Beim Vergleich von Online- zu Präsenzlehre stellte sich heraus, dass die Betreuung bei der Online-Lehre wichtiger ist als bei der Präsenzlehre. Dies gilt für die Motivation, das Verständnis und die Beziehungen der Studierenden untereinander. Es wurden gute Erfahrungen mit regelmäßigen Nachfragen per Email gemacht (vgl. u. a. Kap. 2.2.4.5).

Aus den zuvor berichteten Erfahrungen sind einige Verbesserungs-möglichkeiten ersichtlich. Hierzu zählt u. a., dass der technische Zugang zum Kurs bzw. einzelnen Kommunikationstools so früh als möglich gesichert sein sollte und die einzelnen Kurseinheiten bereits frühzeitig – möglichst zu Beginn des Semesters – für die Teilnehmenden abrufbar sein sollten. Insgesamt belegen die gewonnenen Ergebnisse der Teilnehmenden jedoch einen erfolgreichen Start des VINGS-Studiums und des Weiterbildungsprogramms, deren vielseitige Vorzüge gelobt wurden. Auf dieser Basis lässt sich zuversichtlich aufbauen.

Resümierend kann konstatiert werden, dass beide Angebote – sowohl VINGS-STUDIEREN als auch VINGS-QUALIFIZIEREN – gut abgeschnitten haben.

5 Literaturverzeichnis

Atteslander, Peter (1975). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Springer.

Baumgartner, Peter (1995). Didaktische Anforderungen an (multimediale) Lernsoftware. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), Informationen und Lernen mit Mulitmedia (S. 241-252). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

Baumgartner, Peter (1997). Evaluation vernetzten Lernens: 4 Thesen. In Hartmut Simon (Hrsg.), Virtueller Campus. Forschung und Entwicklung für neues Lehren und Lernen. Medien in der Wissenschaft, Band 5, S. 131-146. Münster: Waxmann.

Baumgartner, Peter (2000). 10 Todsünden in der Medienevaluation Interaktiver Lehr- und Lernmedien. In Klaus Lehmann (Hrsg.), Studieren 2000. Alte Inhalte in neuen Medien? Medien in der Wissenschaft, Band 8, S. 199-220. Münster: Waxmann.

Bockermann, Iris (2003). Explorative Studie zu Medienkompetenz und -neigung von Lehrenden bei der Planung und Umsetzung virtueller Lehrveranstaltungen. Hagen (unveröffentlicht).

Brown, J.S., Collins A. & Duguid, P. (1988). Situated Cognition and the Culture of Learning. ?? (Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.?)

Chaiklin, S. & Lave, J. (1993). Understanding practice: Perspectives on activity and context. Cambridge: University Press.

Dickel, Helga (1995). Computervermittelte Kommunikation. Online-Erfahrungen und neue Möglichkeiten der Vernetzung für Frauen. – Beiträger zur Sozialwissenschaftlichen Forschung und Praxis für Frauen e.V., S. 105-119.

Fittkau & Maas (siehe S. 10)

Glowalla, Ulrich, Glowalla, Gudrun & Kohnert, Alfred (2001). EVALIS Evaluation interaktiven Studierens. Studierverhalten in Präsenzveranstaltungen und mit Online-Bildungsangeboten. Erste Ergebnisse aus der Evaluation von VIRTUS und VINFO Line. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.).

GVU (Graphic, Visualization, & Usability Center's) (1998): GVU Tenth WWW User Survey. [Online-Dokument, gesehen am 01.08.2003; URL: http://www.gvu.gatech.edu/user_surveys/survey-1998-10/]

Hochschul-Informations-System (1998). Empfehlung zur Evaluation von Lehre und Forschung [Online-Dokument, gesehen am 02.01.2004; URL: http://www.evanet.de]

Holling, Heinz & Gediga, Günther (1999). Evaluationsforschung. Göttingen: Hogrefe.

Holst, Shirley (2000). Evaluation of Collaborative Virtual Learning Environments: The State of Art. In Friedrich Scheuermann (Hrsg.), Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen. Medien in der Wissenschaft, Band 10, S. 199-212. Münster: Waxmann.

Kirkpatrick, D.L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors, 13*, S. 3-9, 21-26.

Kirkpatrick, D.L. (1960). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors, 14*, S. 13-18, 28-32.

Kirkup, Gill (1999). A Computer of One's Own (With an internet connection!). Adults Learning, 10(8), 23-26.

Kokavecz, Ira, Lammers, Frank und Holling, Heinz (1999). Evaluation von computergestützten Lern- und Lehrprojekten. In H. Holling & G. Gediga (Hrsg.), *Evaluationsforschung*. Göttingen: Hogrefe.

Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig durchdacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Margarete Boos, Kai Jonas & Kai Sassenberg (Hrsg.): Qualitativ – empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen (S. 441-471). Opladen: ??

NTIA (National Telecommunications an Information Administration) (1999). Falling through the Net: Defining the Digital Divide. [Online-Dokument, gesehen am 08.08.2003; URL: http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/fttn99/contents.html]

Pinkvoss, Kirsten (2002). VINGS – Qualifizierungsangebot Gleichstellung. Weiterbildungsstudium für Gleichstellungsarbeit und Führungskräfte. In IFF-Info 19. Jg. Nr. 24 (S. 104–107).

Polzin, Silja (2002). Virtual International Gender Studies. Erfolgreicher Start des Studienprogramms. In IFF-Info 19. Jg. Nr. 24 (S. 95-103).

Shade, Leslie Regan (1996). The Gendered Mystique: Looking Closer at Web Demographics. – CMC Magazine 03/1996. [Online-Dokument, gesehen am 01.08.2003; URL: http://www.december.com/cmc/mag/1996/mar/shast3.html]

Strauss, Anselm 1991. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: ??

von Prümmer, Christine (1997). Frauen im Fernstudium. Bildungsaufstieg für Töchter aus Arbeiterfamilien. Frankfurt/M: Campus.

von Prümmer, Christine (2000). Medienevaluation als empirisch geleitete Reflexion. In Klaus Lehmann (Hrsg.), Studieren 2000. Alte Inhalte in neuen Medien? Medien in der Wissenschaft, Band 8, S. 221-237. Münster: Waxmann.

von Prümmer, Christine (2003). Neue Medien und Lernen im Netz – Frauen und der Lernraum Virtuelle Universität. In Feministisches Institut (Eds.) Feminist_Spaces. Frauen im Netz (pp. 77–98). Berlin: Ulrike Helmer Verlag.

von Prümmer, Christine & Rossié, Ute (2001). Computer und neue Medien im Fernstudium. Kurzfassung der Ergebnisse einer Befragung im Studienjahr 1999/2000. FernUniversität in Hagen, Bericht des Zentrums für Fernstudienentwicklung. Referat Evaluation.

VINGS Projektantrag zum BMBF Förderprogramm „Neue Medien in der Bildung" (2000). VINGS – Virtual International Gender Studies/Geschlechterforschung via Internet. Implementierung von Gender

Studies in Hochschulstudiengänge. Verbundprojekt der Geschlechterforschung an den Universitäten Bielefeld, Bochum, Hannover und der FernUniversität in Hagen.

Wiesner, Heike (2002). Virtuelle Lehr- und Lernformen auf dem Prüfstand. „Expect The Best – Prepare For The Worst". Universität Bremen, artec-paper Nr. 87.

Will, H., Winteler, A. & Krapp, A. (1987). Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. ??: Sauer.

Wittmann, W.W. (1985). Evaluationsforschung. Berlin: Springer.

Wottawa, Heinz & Thierau, Heike (1999). Lehrbuch Evaluation. Bern: Huber.

Zimmer, Christine, Meyer, Lea, Pipek, Volkmar, Von, Markus, Schinzel, Britta, & Wulf, Volker (2000). Erfahrungsbericht zur Telelehrveranstaltung „Informatik und Gesellschaft" im Sommersemester 1999. IIG-Berichte 1/2000.

Zimmermann, Caroline (2001). Projektevaluation. Powerpoint Präsentation am 12. November 2001. VINGS Arbeitsgruppe Evaluation, Hagen.

Zimmermann, Caroline (2002a). Projektevaluation VINGS: Ergebnisse der Zielgruppenanalyse. Powerpoint Präsentation für die Kooperationspartner am 17. April 2002. Hagen.

Zimmermann, Caroline (2002b). Projektevaluation VINGS. Workshopbeitrag zur Tagung „Didaktik und Evaluation" am 7 Mai 2002 in Erlangen. URL: http://www.Didaktik-und-Evaluation.de.

Zimmermann, Caroline (2002c). Ergebnisse der Online-Befragung des Kurses „Einführung in die internationale Geschlechterforschung". Powerpoint Präsentation für die Kooperationspartner am 26. November 2002. Hagen.

Zimmermann, Caroline (2003a). Bisherige Ergebnisse des Seminarangebots VINGS. Powerpoint Präsentation auf der Dozentinnen-Evaluation am 8. April 2003. Hagen.

6 Anhang

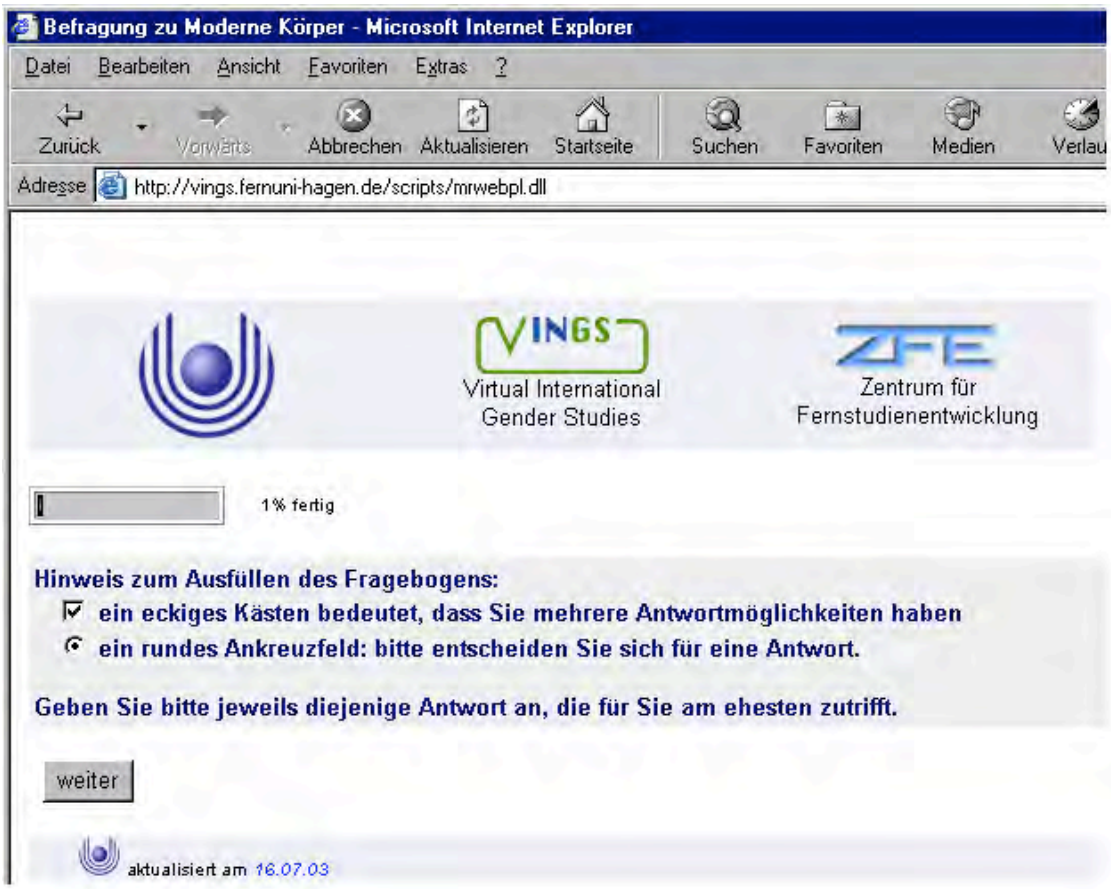
Anhang I

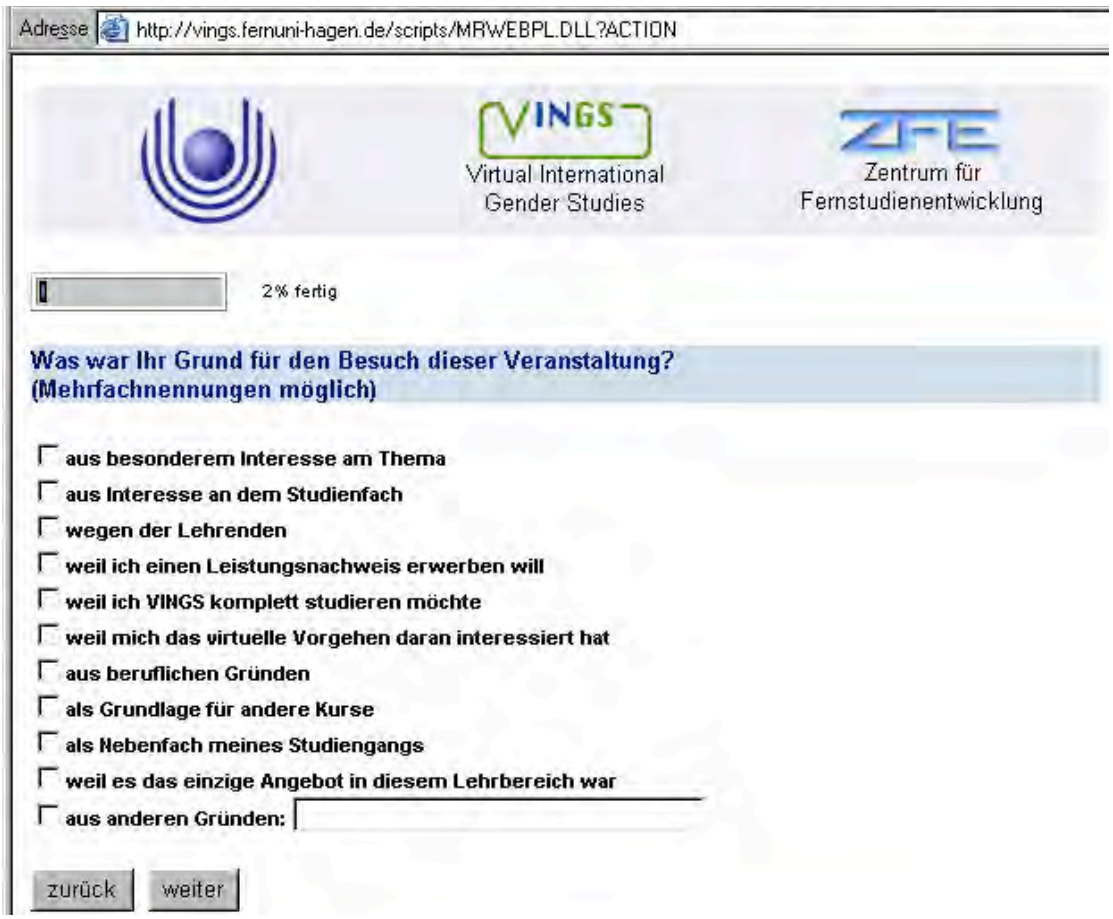
Welche Schwerpunkte der Geschlechterforschung würden Sie gerne zusätzlich abgedeckt sehen?

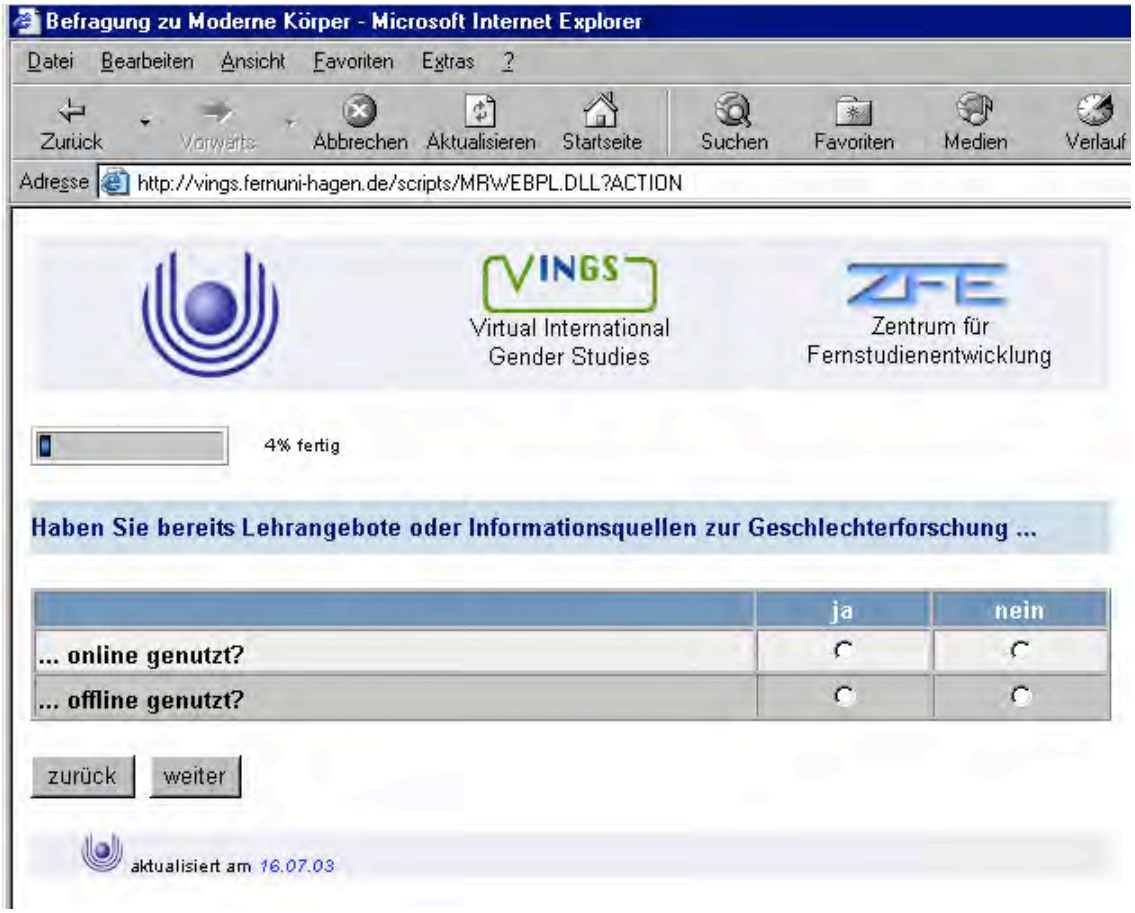
Bereiche	Erläuterung	N = 65
Geschlechter-Verhalten/-Rolle	Geschlechterrolle; Verhalten der Geschlechter in Extremsituationen: Krieg, Armee, etc.! Interessenvergleich der Geschlechter; Lebensform; Handlungsfähigkeit, etc.	14
Wissenschaft/ Forschung	Frauen in Wissenschaft und Forschung; Frauenförderung; Gentechnik; Reproduktionstechnologie; Frauen und Technik; Gesundheitsforschung; Forschung bezüglich Mediennutzung: Unterschiede?	11
Geschichte	Frauengeschichte, Entwicklung der Frauenrolle/Emanzipation; Geschichtlicher Background!	10
Politik/ Führungs-positionen	Entscheidungsgewalt in Hinblick aufs Geschlecht; Frauen und Führung; Entwicklung im juristischen Bereich; Bevölkerungspolitik; Frauen & Männer in Politik und Beratung;	9
Arbeit	Arbeit und Geschlecht und deren (möglichen) Hintergrund! Frauen im Beruf! Beruf und Familie! Geschlechterverhältnisse in der Hochschule; Wer wird wie gefördert an der Uni und im Beruf? Frauen in der Entwicklungszusammenarbeit und in der 3. Welt!	8
Sprache/ Kommunikation	Sprache & Gender; Männersprache Vs. Frauensprache? Sprache und Gewalt.	5
Erziehung	Geschlechtsspezifische Erziehung; Zuweisung von Geschlechterrollen und deren Abbaumöglichkeiten bzw. sind sie vielleicht doch notwendig? Scheidungskinder, Berufskinder, etc.	5
Familie/ Sozialisation	Ist die Familie im Umbruch? Wie sieht das Verhältnis von Vater-Mutter-Kind aus? Geschlechterspezifische Sozialisation: spez. Unterschichtsfam.! Wie sieht das Familienrecht bez. Mann vs. Frau aus?	4
Homosexualität	Benachteiligung Homosexueller; Gender & Homosexualität	4
Bildung	Bildungschancen/-nutzung/-formen/-institutionen, das allg. Bildungswesen	2
Alter/älter werden	Frauen im Alter	2
Psyche/ Behinderung	Auswirkungen auf die psychische Gesundheit; Frauen und Behinderungen	2
Kultur/Kunst	Berücksichtigung und Förderung von Frauen in	2

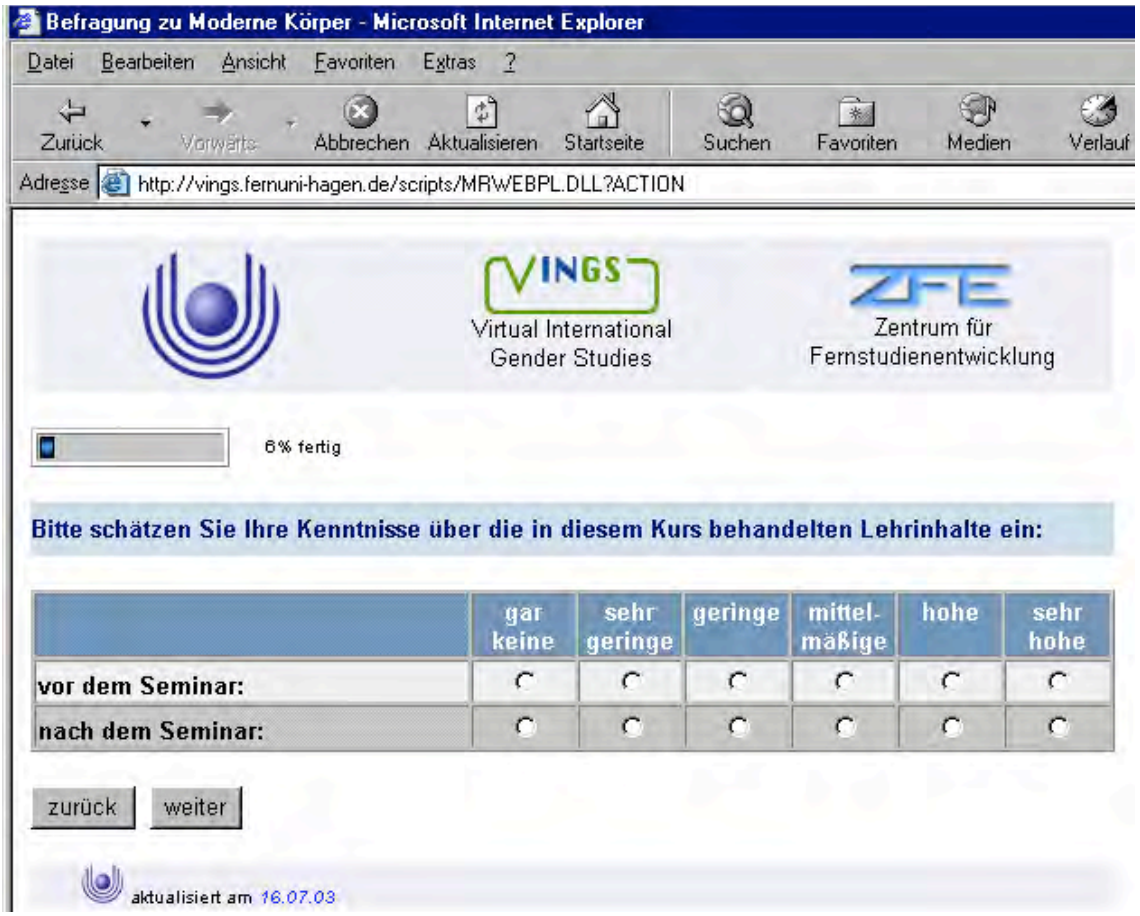
	künstlerischen und kulturellen Bereichen.	

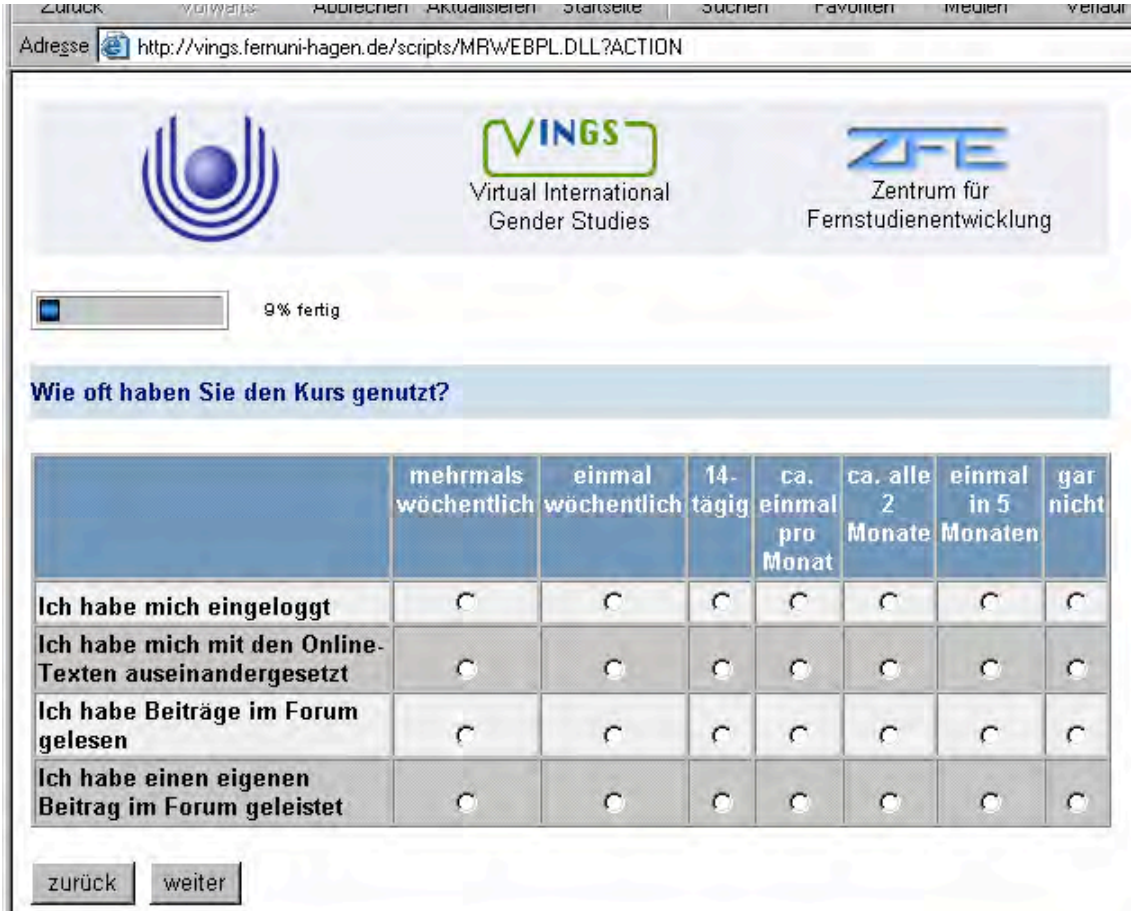
Anhang II: Screenshots vom Fragebogen zum Kurs „Moderne Körper“



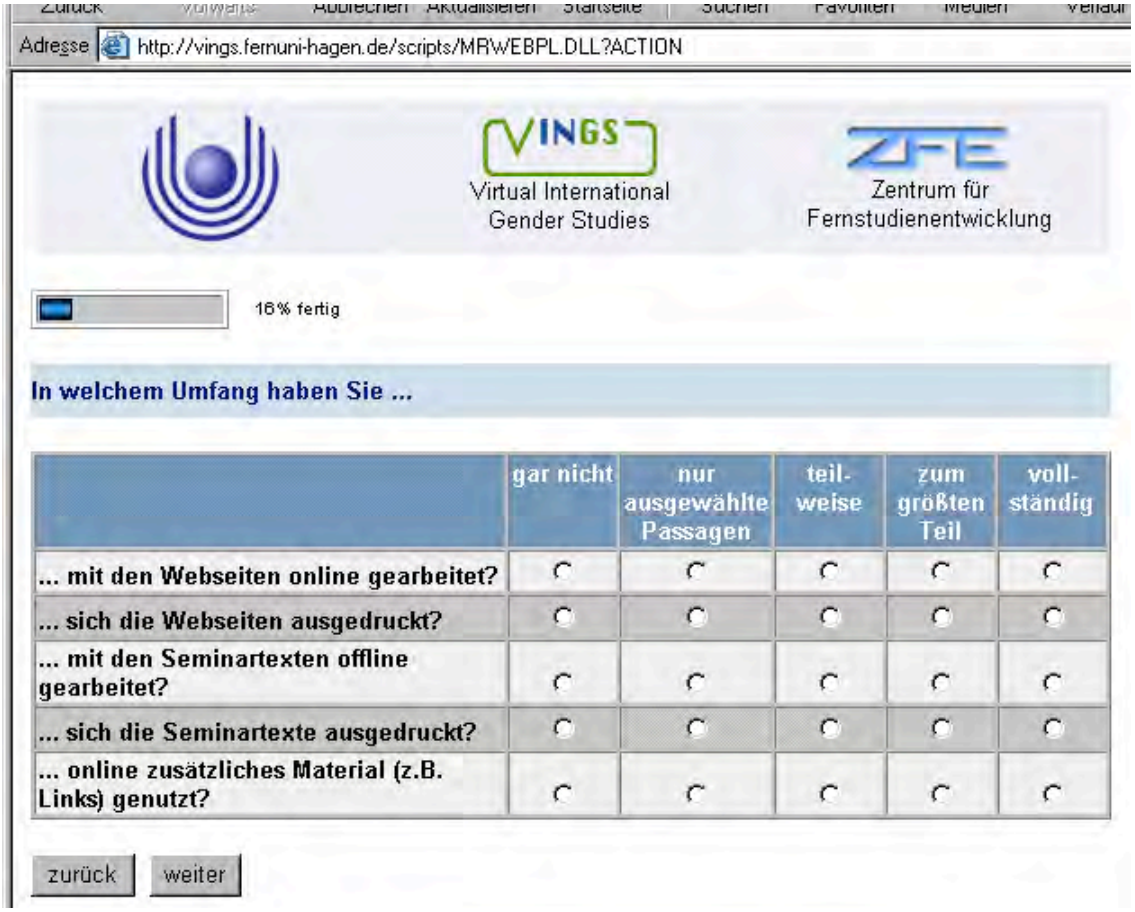



Befragung zu Moderne Körper - Microsoft Internet Explorer
Datei Bearbeiten Ansicht Favoriten Extras ?
Zurück Vorwärts Abbrechen Aktualisieren Startseite Suchen Favoriten Medien Verlauf
Adresse http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
4% fertig
Haben Sie bereits Lehrangebote oder Informationsquellen zur Geschlechterforschung ...
ja
nein
... online genutzt?
... offline genutzt?
zurück
weiter
aktualisiert am 16.07.03


Befragung zu Moderne Körper - Microsoft Internet Explorer
Datei Bearbeiten Ansicht Favoriten Extras ?
Zurück Vorwärts Abbrechen Aktualisieren Startseite Suchen Favoriten Medien Verlauf
Adresse http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
6% fertig
Bitte schätzen Sie Ihre Kenntnisse über die in diesem Kurs behandelten Lehrinhalte ein:
gar keine
sehr geringe
geringe
mittel-mäßige
hohe
sehr hohe
vor dem Seminar:
nach dem Seminar:
zurück
weiter
aktualisiert am 16.07.03


Adresse http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
9% fertig
Wie oft haben Sie den Kurs genutzt?
mehrmals wöchentlich
einmal wöchentlich
14-tägig
ca. einmal pro Monat
ca. alle 2 Monate
einmal in 5 Monaten
gar nicht
Ich habe mich eingeloggt
Ich habe mich mit den Online-Texten auseinandergesetzt
Ich habe Beiträge im Forum gelesen
Ich habe einen eigenen Beitrag im Forum geleistet
zurück
weiter

VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
13% fertig
a) Falls Sie die Präsenzveranstaltung besucht haben:
Was hat die Teilnahme für Sie erbracht?
b) Hätten Sie sich gerne in weiteren Präsenzveranstaltungen getroffen?
Falls ja, wie oft und mit welchem Ziel?
Antwort zu a):
Antwort zu b):
zurück
weiter

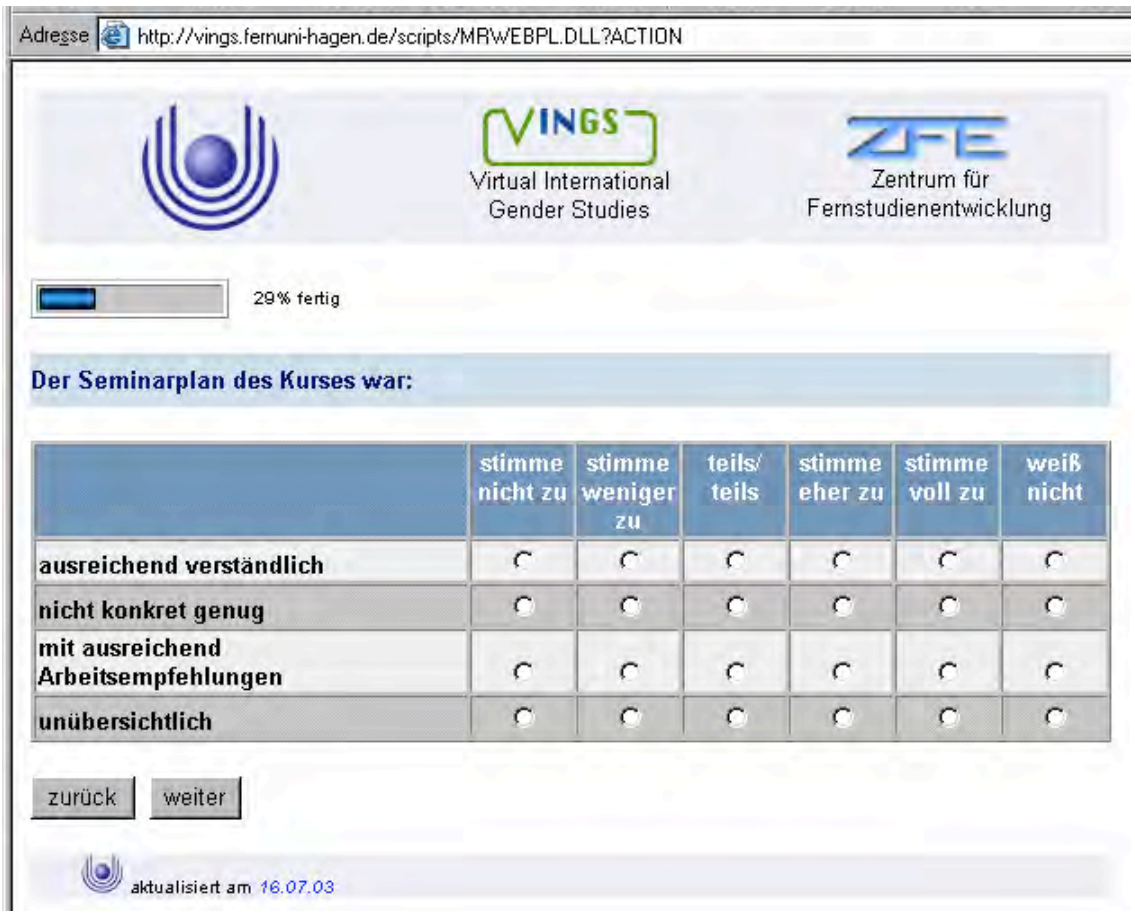

Adresse http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
16% fertig
In welchem Umfang haben Sie ...
gar nicht
nur ausgewählte Passagen
teil-weise
zum größten Teil
voll-ständig
... mit den Webseiten online gearbeitet?
... sich die Webseiten ausgedruckt?
... mit den Seminartexten offline gearbeitet?
... sich die Seminartexte ausgedruckt?
... online zusätzliches Material (z.B. Links) genutzt?
zurück
weiter

Zurück
Vorwärts
Abbrechen
Aktualisieren
Startseite
Suchen
Favoriten
Medien
Verlauf
Adresse http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
20% fertig
Wie kamen Sie im Allgemeinen mit der Technik und deren Bedienung zurecht? Gab es Schwierigkeiten?
zurück
weiter

VINGS
Virtual International
Gender Studies
ZFE
Zentrum für
Fernstudienentwicklung
22% fertig
a) An wen haben Sie sich bei technischen Problemen gewandt?
b) Wie empfanden Sie die Kursbetreuung hinsichtlich technischer Fragen?
Antwort zu a):
keine Antwort
Antwort zu b):
keine Antwort

VINGS
Virtual International
Gender Studies
ZFE
Zentrum für
Fernstudienentwicklung
25% fertig
a) Fanden Sie die Struktur des Online-Kurses angenehm für die Benutzung?
b) Haben Sie das Design des Online-Kurses als motivierend erlebt?
Antwort zu a):
keine Antwort
Antwort zu b):
keine Antwort

Zurück
Vorwärts
Abbrechen
Aktualisieren
Startseite
Suchen
Favoriten
Medien
Verlauf
Adresse
http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
28% fertig
Haben äußere Bedingungen Sie beim Studieren des Kurses beeinträchtigt? (Mehrfachnennungen möglich):
zu starke Eingebundenheit in andere Studienaufgaben
zu starke Eingebundenheit in die Erwerbstätigkeit
zu starke Eingebundenheit in familiäre Bedingungen
die Seminarsituation mit persönlicher Anwesenheit fehlte
sonstige Gründe, und zwar:
nein, war nicht der Fall
zurück
weiter
aktualisiert am 16.07.03


Adresse
http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
29% fertig
Der Seminarplan des Kurses war:
stimme nicht zu
stimme weniger zu
teils/ teils
stimme eher zu
stimme voll zu
weiß nicht
ausreichend verständlich
nicht konkret genug
mit ausreichend Arbeitsempfehlungen
unübersichtlich
zurück
weiter
aktualisiert am 16.07.03

VINGS Virtual International Gender Studies

ZFE Zentrum für Fernstudienentwicklung

32% fertig

Bei diesem Kurs fand ich ...

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	teils/ teils	stimme eher zu	stimme voll zu	weiß nicht
... den Stoff zu umfangreich	○	○	○	○	○	○
... die zweiwöchentliche Taktung angenehm	○	○	○	○	○	○
... die erforderlichen Forums-Beiträge schwer	○	○	○	○	○	○
... die Seminarbeiträge der Teilnehmenden interessant	○	○	○	○	○	○
... "Wer ist online?" überflüssig	○	○	○	○	○	○
... den Semesterapparat hilfreich	○	○	○	○	○	○

zurück weiter

VINGS Virtual International Gender Studies

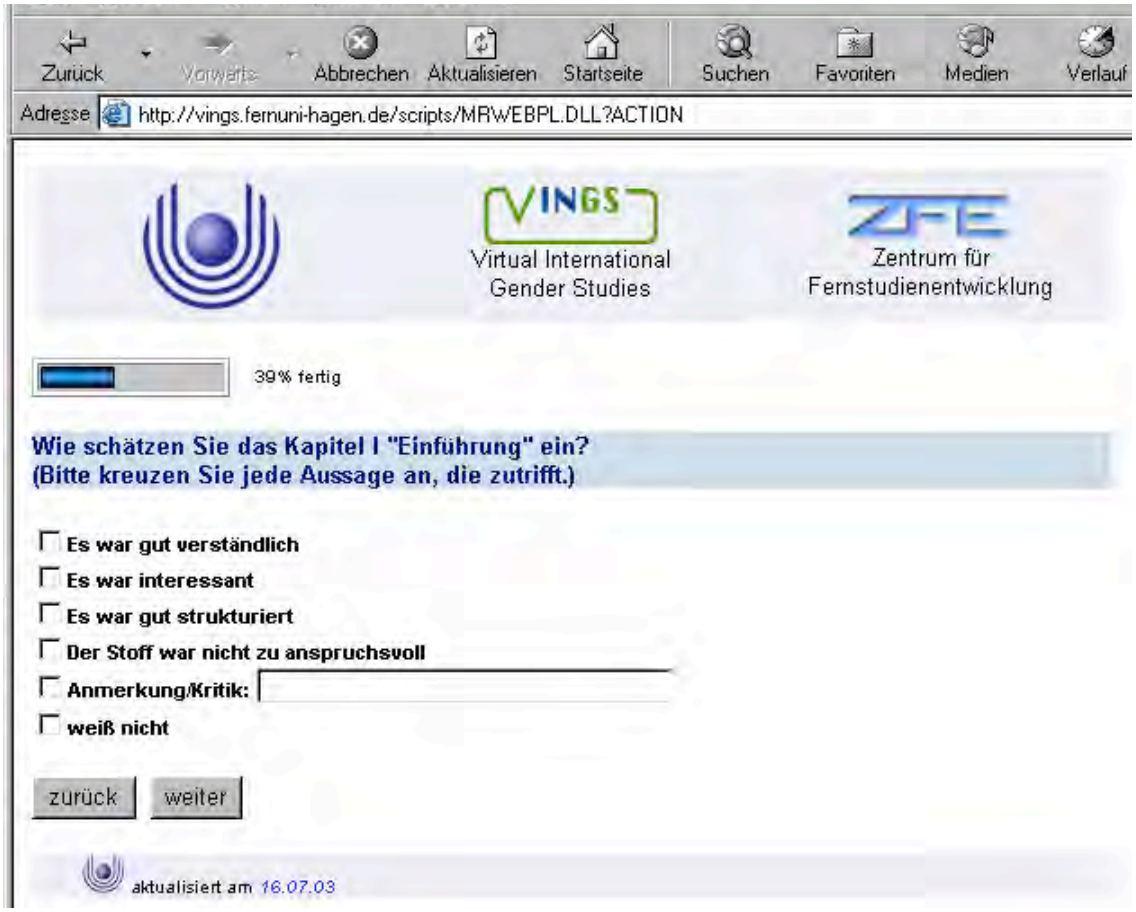
ZFE Zentrum für Fernstudienentwicklung

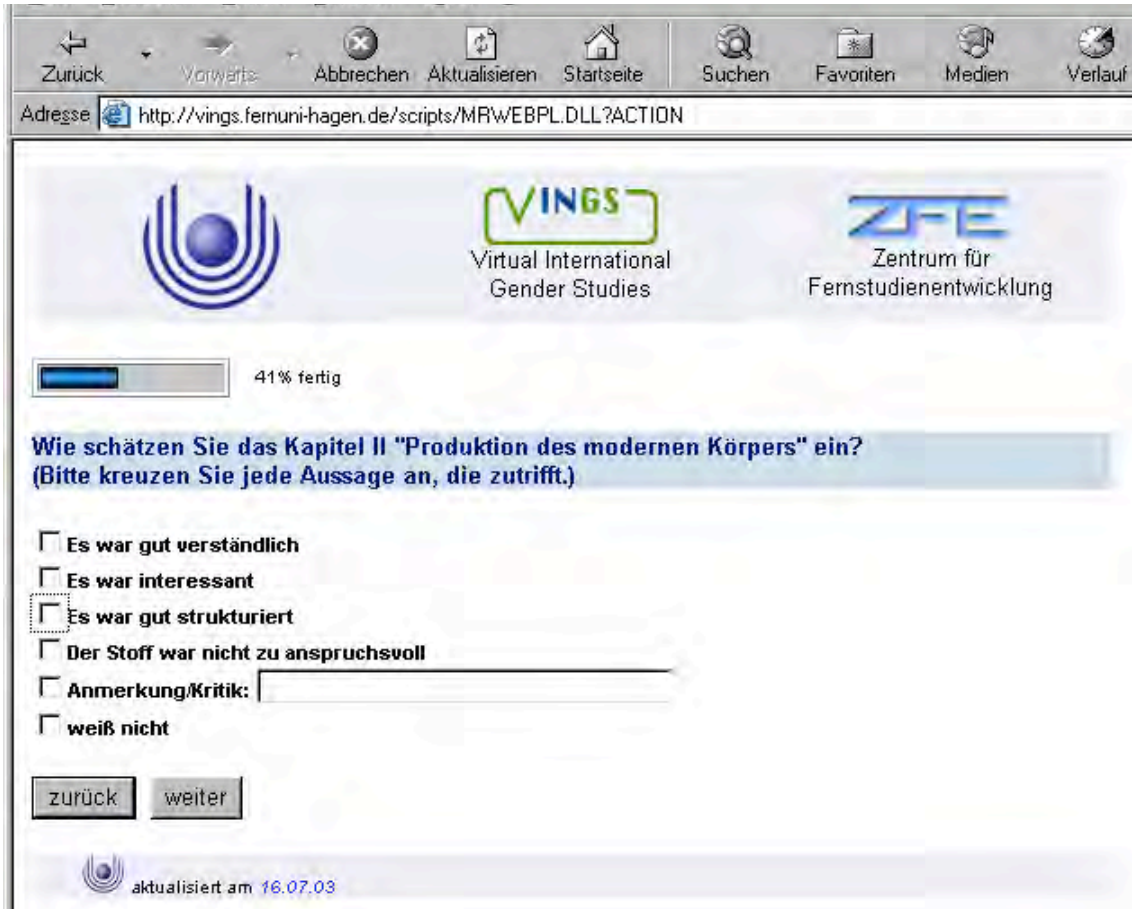
36% fertig

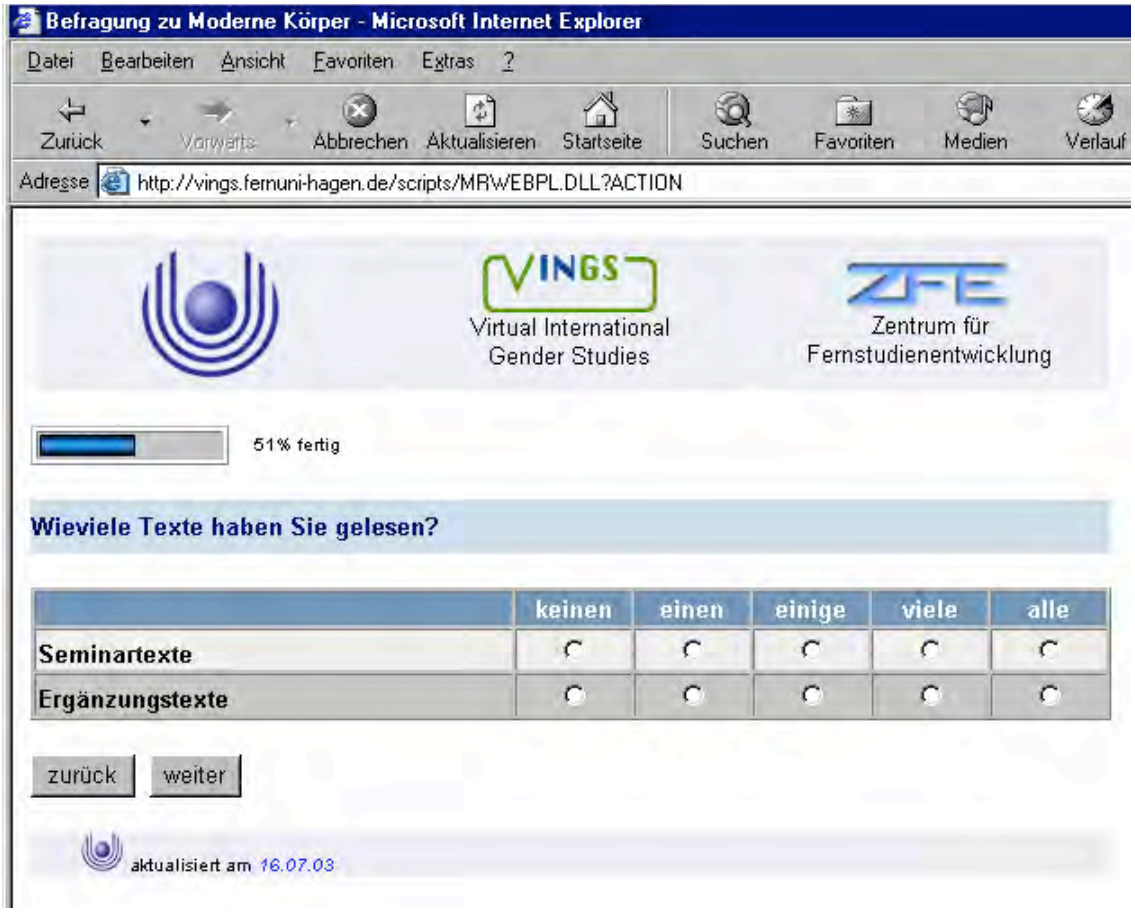
Benoten Sie bitte die einzelnen Lehr-Kapitel in Schulnoten:

	1	2	3	4	5	6	nicht bearbeitet
Einführung	○	○	○	○	○	○	○
Produktion des modernen Körpers	○	○	○	○	○	○	○
Industrialisierung und Wahrnehmungswandel	○	○	○	○	○	○	○
Herausbildung der modernen Großstadt	○	○	○	○	○	○	○
Lebensreform	○	○	○	○	○	○	○
Jugendbewegung, Sport und Moderne	○	○	○	○	○	○	○

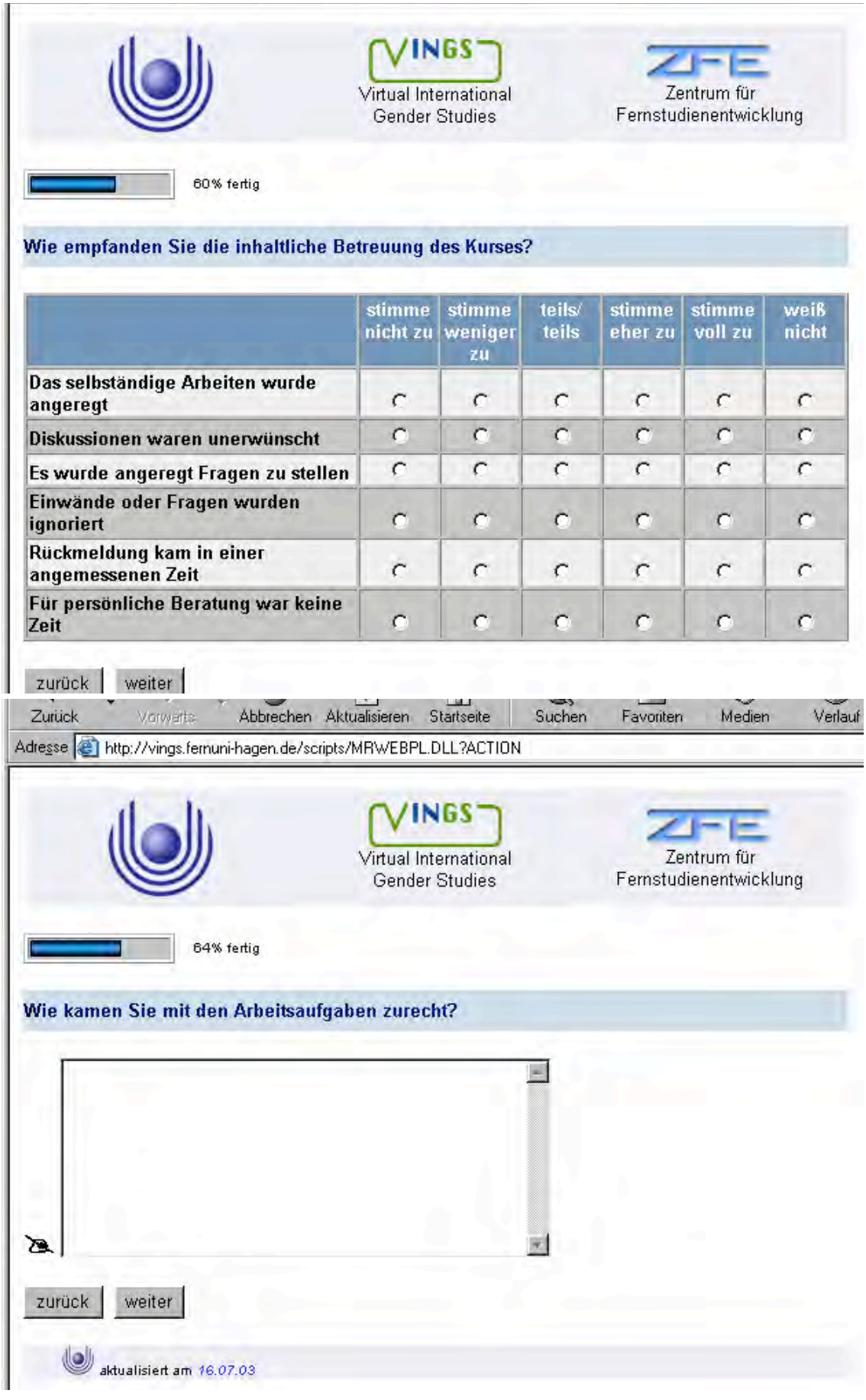
zurück weiter


Zurück
Vorwärts
Abbrechen
Aktualisieren
Startseite
Suchen
Favoriten
Medien
Verlauf
Adresse
http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International
Gender Studies
ZFE
Zentrum für
Fernstudienentwicklung
39% fertig
Wie schätzen Sie das Kapitel I "Einführung" ein?
(Bitte kreuzen Sie jede Aussage an, die zutrifft.)
Es war gut verständlich
Es war interessant
Es war gut strukturiert
Der Stoff war nicht zu anspruchsvoll
Anmerkung/Kritik:
weiß nicht
zurück
weiter
aktualisiert am 16.07.03


Zurück
Vorwärts
Abbrechen
Aktualisieren
Startseite
Suchen
Favoriten
Medien
Verlauf
Adresse
http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International
Gender Studies
ZFE
Zentrum für
Fernstudienentwicklung
41% fertig
Wie schätzen Sie das Kapitel II "Produktion des modernen Körpers" ein?
(Bitte kreuzen Sie jede Aussage an, die zutrifft.)
Es war gut verständlich
Es war interessant
Es war gut strukturiert
Der Stoff war nicht zu anspruchsvoll
Anmerkung/Kritik:
weiß nicht
zurück
weiter
aktualisiert am 16.07.03


Befragung zu Moderne Körper - Microsoft Internet Explorer
Datei Bearbeiten Ansicht Favoriten Extras ?
Zurück Vorwärts Abbrechen Aktualisieren Startseite Suchen Favoriten Medien Verlauf
Adresse http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
51% fertig
Wieviele Texte haben Sie gelesen?
keinen einen einige viele alle
Seminartexte
Ergänzungstexte
zurück weiter
aktualisiert am 16.07.03

Zurück Vorwärts Abbrechen Aktualisieren Startseite Suchen Favoriten Medien Verlauf
Adresse http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
56% fertig
Die Fragestellungen der Dozentin zum Forum empfand ich als ...
stimme nicht zu
stimme weniger zu
teils/ teils
stimme eher zu
stimme voll zu
weiß nicht
... schlecht verständlich
... interessant
... zu anspruchsvoll
... motivierend
zurück weiter
aktualisiert am 16.07.03


VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
60% fertig
Wie empfanden Sie die inhaltliche Betreuung des Kurses?
stimme nicht zu
stimme weniger zu
teils/ teils
stimme eher zu
stimme voll zu
weiß nicht
Das selbständige Arbeiten wurde angeregt
Diskussionen waren unerwünscht
Es wurde angeregt Fragen zu stellen
Einwände oder Fragen wurden ignoriert
Rückmeldung kam in einer angemessenen Zeit
Für persönliche Beratung war keine Zeit
zurück
weiter
Zurück
Vorwärts
Abbrechen
Aktualisieren
Startseite
Suchen
Favoriten
Medien
Verlauf
Adresse
http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
64% fertig
Wie kamen Sie mit den Arbeitsaufgaben zurecht?
zurück
weiter
aktualisiert am 16.07.03

Virtual International Gender Studies

Zentrum für Fernstudienentwicklung

66% fertig

Wie schätzen Sie diesen virtuellen Kurs im Vergleich zur Präsenzlehre ein?

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	teils/ teils	stimme eher zu	stimme voll zu	weiß nicht
Ich habe mich intensiver mit der Lektüre auseinandergesetzt	○	○	○	○	○	◉
In Präsenzseminaren habe ich intensiver diskutiert als im Forum	○	○	○	○	○	○
Das Online-Seminar finde ich vorteilhafter als eine Präsenzveranstaltung	○	○	○	○	○	○
Bei Präsenzseminaren bin ich flexibler	○	○	○	○	○	○
Die Forumsdiskussionen hatten eine höhere Qualität	○	○	○	○	○	○

zurück weiter

70% fertig

Bitte beurteilen Sie im Vergleich zur Präsenzlehre:

a) die Betreuung

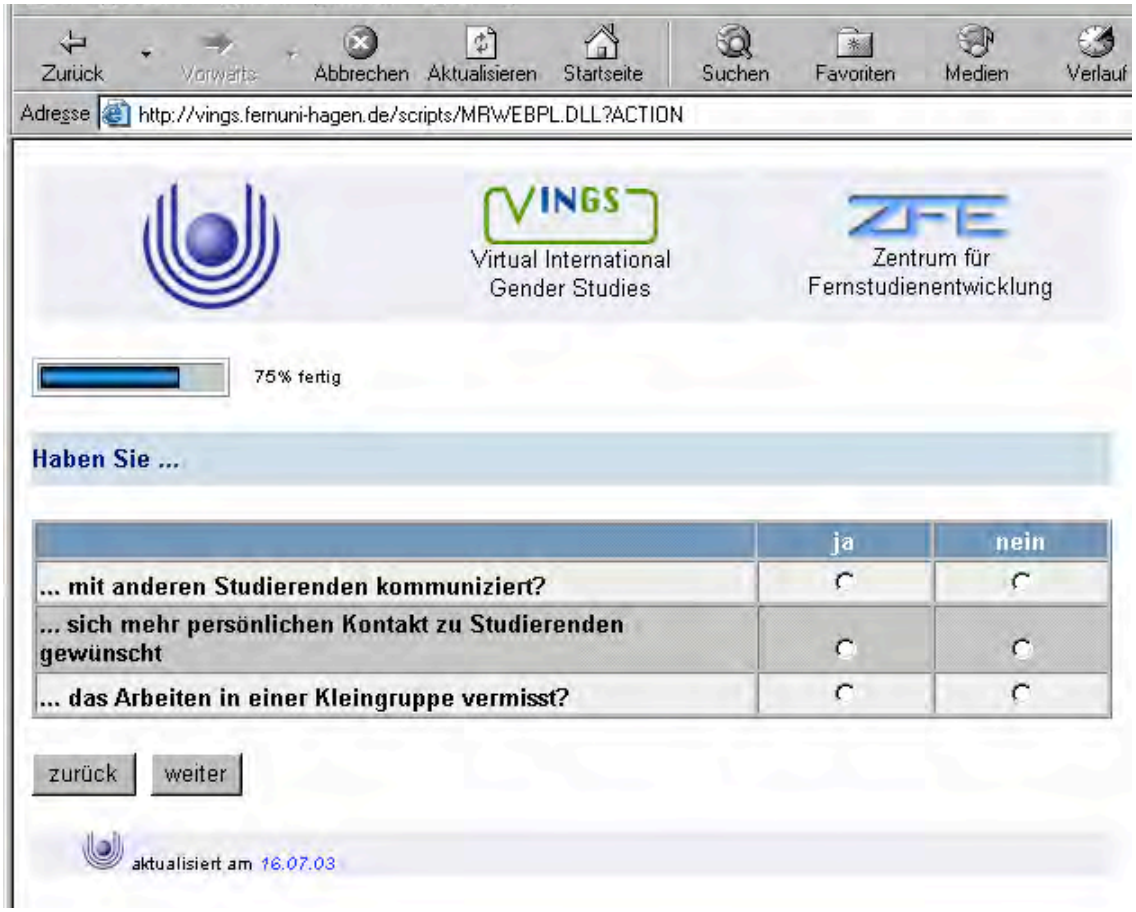
b) das Verhältnis zu Dozentin und Tutorin

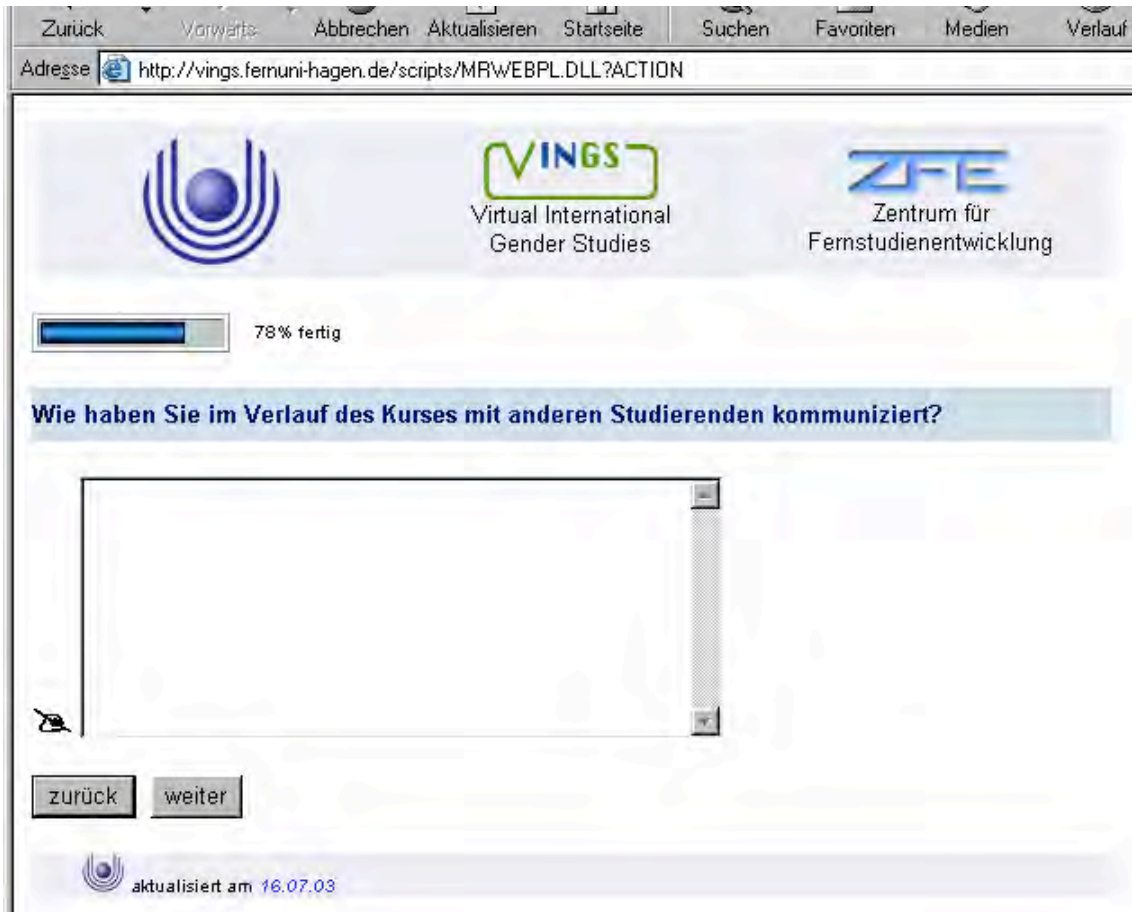
c) wie aktiv Sie sich in den Lernprozess eingebracht haben

Antwort zu a):

Antwort zu b):

Antwort zu c):


Zurück
Vorwärts
Abbrechen
Aktualisieren
Startseite
Suchen
Favoriten
Medien
Verlauf
Adresse
http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
75% fertig
Haben Sie ...
ja
nein
... mit anderen Studierenden kommuniziert?
... sich mehr persönlichen Kontakt zu Studierenden gewünscht
... das Arbeiten in einer Kleingruppe vermisst?
zurück
weiter
aktualisiert am 16.07.03


Zurück
Vorwärts
Abbrechen
Aktualisieren
Startseite
Suchen
Favoriten
Medien
Verlauf
Adresse
http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International Gender Studies
ZFE
Zentrum für Fernstudienentwicklung
78% fertig
Wie haben Sie im Verlauf des Kurses mit anderen Studierenden kommuniziert?
zurück
weiter
aktualisiert am 16.07.03

Adresse
http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION
VINGS
Virtual International
Gender Studies
ZFE
Zentrum für
Fernstudienentwicklung
80% fertig
Was hätte Ihnen geholfen, mehr persönlichen Kontakt zu Studierenden herzustellen?
keine Antwort
zurück
weiter
aktualisiert am 16.07.03

VINGS
Virtual International
Gender Studies
ZFE
Zentrum für
Fernstudienentwicklung
82% fertig
a) In welcher Form hätten Sie sich Kleingruppenarbeit gewünscht?
(eher über online-tools oder face-to-face)
b) Was hätten Sie sich dadurch erhofft?
Antwort zu a):
Antwort zu b):
zurück
weiter

Anhang III

Abbildung 1: Inwieweit beschreiben die folgenden Aussagen die Gestaltung der Lern- und Kursumgebung zutreffend?

- Die Bildschirmaufteilung ist sinnvoll und übersichtlich
- Die Farbgestaltung ist angenehm
- Die Navigationselemente (Buttons) sind sinnvoll und übersichtlich
- Die Bedeutung der Navigationselemente ist leicht zu verstehen
- Ich konnte mich innerhalb des Hypertextes jederzeit mühelos über meine aktuelle Position orientieren
- Die Download-Möglichkeit ist sehr hilfreich
- Die Schrift ist schlecht lesbar
- Die Navigationsmöglichkeiten, um sich innerhalb der Kurse zu bewegen, sind nicht differenziert genug
- Ich habe eine ausführliche Hilfestellung zur Verwendung vermisst
- Ich wünsche mir noch weniger lange Seiten, bei denen man scrollen muss
- Die häufige Anzeige von Informationen in neuen Fenstern finde ich verwirrend

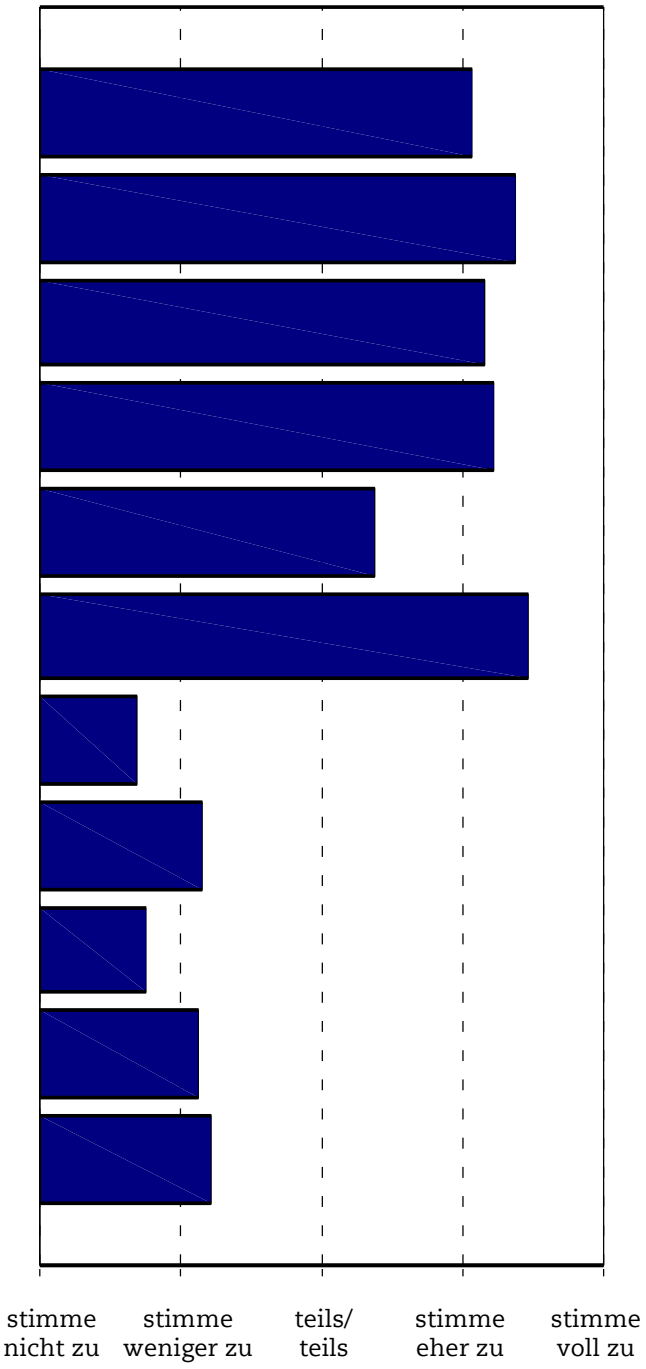


Abbildung 2: Welche Elemente der Lern- und Kursumgebung finden Sie besonders nützlich bzw. hätten Sie nützlich gefunden, wenn sie vorhanden gewesen wären?

- Sitemap
- Inhaltsübersicht
- Lesezeichen
- Linkverzeichnis
- Literaturverzeichnis
- Abb. - und Tabellenverzeichnis
- Glossar
- Index
- Volltextsuche
- Drucken
- Hilfe
- Bearbeitungshinweise

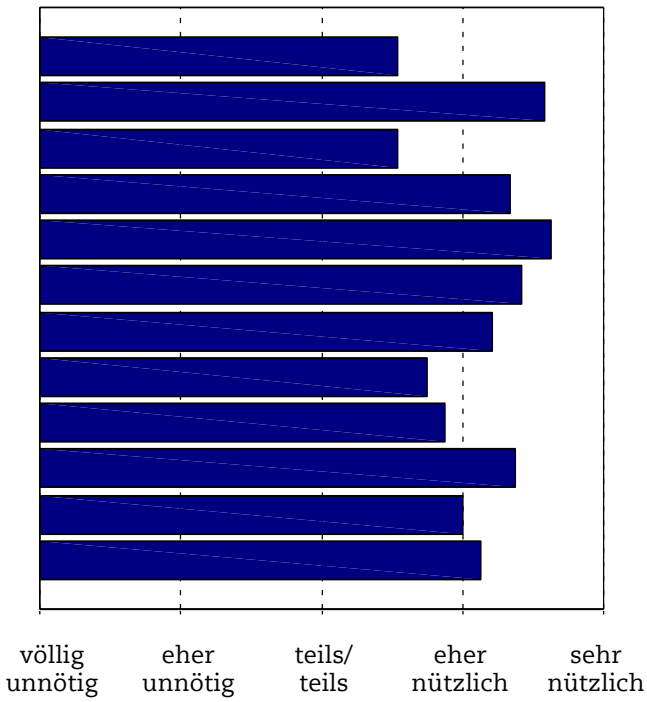


Abbildung 3: An wen haben Sie sich bei technischen Problemen gewandt?

- an das Technik-Team von VINGS
- an die Tutorin des Kurses
- an meine Partnerin/meinen Partner
- an Bekante/Freunde/Verwandte
- an Arbeitskollegen
- an andere Kommilitonen

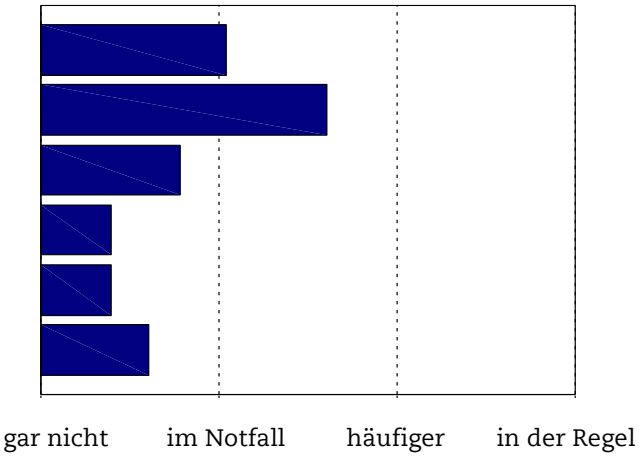
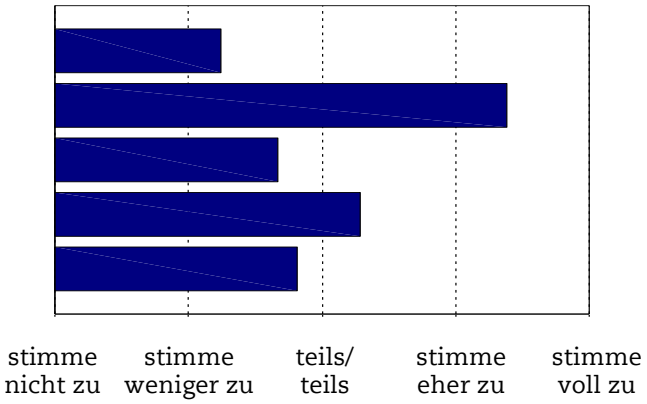


Abbildung 4: Folgende Multimediaelemente verhalfen mir zu einem besseren Verständnis der Lerninhalte:

- Wer ist online?
- Forum/Newsgroup
- Chat
- BSCW
- Videos



Anhang IV Interview-Leitfaden für Lehrende I

April 2002

Dieses Gespräch wird transkribiert und anonymisiert ausgewertet.

I. Fragen zum beruflichen Werdegang und Arbeitsgebiet

1. Würden Sie mir Ihren persönlichen und beruflichen Werdegang kurz beschreiben?
2. Bitte beschreiben Sie Ihr Arbeitsgebiet
3. Haben Sie schon einmal eine virtuelle Lehrveranstaltung angeboten? Wenn ja: In welchem Bereich, mit welchem Thema, mit welcher Zielgruppe und welchen Erfahrungen?

II. Fragen zum persönlichen Engagement

4. Wie ist der Titel und was ist der Inhalt Ihrer Lehrveranstaltung?
5. Warum möchten Sie gerade diese Veranstaltung als virtuelle Veranstaltung anbieten?

III. Fragen zur Zielgruppe, inhaltlichen Ausrichtung und Zielsetzung der angebotenen Veranstaltung

6. Gibt es einen Personenkreis den Sie besonders mit Ihrer Veranstaltung ansprechen möchten?
7. Erwarten Sie männliche Teilnehmer?
8. Was sind Zielsetzungen des Seminars? Was sollen die Teilnehmerinnen sozusagen mit nach Hause nehmen?
9. Gibt es Ihrerseits Erfahrungen oder Erwartungen, dass Frauen besondere Kompetenzen und Präferenzen mitbringen bzw. Ihnen diese fehlen hinsichtlich
   - Internetkompetenz, Internetnavigation, Kommunikation im Netz

IV. Fragen zum inhaltlichen Konzept und dessen Umsetzung

10. Da sich die didaktisch-inhaltliche Konzeption von virtuellen Veranstaltungen nach wie vor in der Experimentierphase befindet, es

nur vereinzelte Regeln gibt wie z. B. „Präsenzveranstaltungen lassen sich nicht 1:1 ins Netz stellen“, können Sie mir persönliche Grundsätze nennen, nach denen Sie Ihre Veranstaltung die **virtuelle Lauffähigkeit** gegeben haben?

- Präsenzphase
- Veranstaltungsmodule; unterschiedliche Vermittlungsformen
- Strukturierung; Anleitung der Veranstaltung; selbstgesteuertes Lernen
- Kommunikation; Beteiligungsformen
- Zusammenarbeit der Teilnehmenden untereinander; mit Lehrender; Gruppendynamik

11. Welche Formen des Austausches werden inhaltliches Herzstück ihrer Veranstaltung sein? Können Sie ausführen, warum Sie welche Form des Austauschs anbieten wollen?

V. Fragen zu eigenen Kompetenzen, Unterstützungsbedarf

12. Welche Kompetenzen bringen Sie hinsichtlich der Konzeption und Durchführung der Veranstaltung mit?
13. Welche unterstützenden Maßnahmen können Sie von Ihrer Seite den Studierenden anbieten?
14. Wo sehen Sie für sich Unterstützungsbedarf bei der Durchführung der Veranstaltung?

VI. Fragen zur Perspektive

15. Welches sind für Sie die Vorteile und Möglichkeiten gegenüber einer Präsenzveranstaltung?

- Zielgruppe
- Zielsetzung der Veranstaltung
- Vermittlungsformen
- Erfahrungen sammeln

16. Wo sehen Sie besondere Schwierigkeiten?
    - Technische Ausstattung der Teilnehmenden
    - Konzeptionelle Umsetzung
    - Fehlende spezifische Kompetenzen bei den Teilnehmenden
    - Fehlende virtuelle Erfahrungen in der Entwicklung einer inhaltlichen Konzeption
    - Fehlende Erfahrungen in der Durchführungsphase
    - Fehlende Zeit für die Betreuung der Teilnehmenden
    - Fehlende Zeit oder fehlende Autorisierung/Möglichkeit für konzeptionelle Veranstaltungsmodifikationen
    - Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes, Uneinsichtigkeit der Qualität des virtuellen Lehrangebots für die Teilnehmenden, Kommerzialisierung von Bildung
    - Fehlende inhaltliche oder personale Berücksichtigung von Geschlecht, Alter, Interessen etc.
17. Halten Sie diese Form des Lehrens/ Lernens für eine spezielle Zielgruppe oder spezielles Thema für besonders geeignet?
18. Habe ich einen für Sie wesentlichen Aspekt vergessen zu erfagen?

Ort der Befragung _____

Datum _____

Zeit _____

Dauer des Gesprächs _____

Daten zur Person

Name

Geschlecht

Institution/ Universität

E-Mail

Haben Sie Interesse an den Ergebnissen dieser Befragung? Darf ich zu diesem Zweck ihre E-mail und/ oder anderweitige Adresse aufbewahren?

Vielen Dank für das Gespräch

Anhang V: Interview-Leitfaden für Lehrende II

August 2002

Dieses Gespräch wird transkribiert und anonymisiert ausgewertet.

I. Fragen zu den Teilnehmerinnen

1. Titel der Lehrveranstaltung _____
2. Wieviel Teilnehmerinnen hatte das Seminar?
3. Wie war der Frauen- und Männeranteil?
4. Wie war die Altersstruktur der TeilnehmerInnen?
5. Gibt es einen TeilnehmerInnenkreis, der sich von diesem Seminar besonders angesprochen fühlte?
6. Gab es TeilnehmerInnenfluktuation, Schwankungen in der Anzahl der Teilnehmerinnen, Abbrüche? Wenn ja: Wissen Sie die Gründe hierfür?

II. Fragen zum virtuellen Aufbau, der inhaltlichen Ausrichtung, Zielsetzung und Lebendigkeit

7. Können Sie kurz den Ablauf des Seminars schildern? Präsenzphase, erste virtuelle Begegnung/ Konfrontation/ Reaktionen?
8. Stimmten Ihre Zielsetzungen mit ihren Erwartungen überein? Wenn ja, nennen Sie einige zentrale Punkte? Wo stimmten sie nicht überein? Wurden Sie von etwas überrascht?
   - Präsenzphase
   - Veranstaltungsmodule; unterschiedliche Vermittlungsformen
   - Strukturierung; Anleitung der Veranstaltung
   - Kommunikation; Beteiligungsformen
   - Zusammenarbeit der Teilnehmenden untereinander; mit Lehrender; Gruppendynamik
9. Konnten Sie Unterschiede hinsichtlich Geschlecht im Seminar feststellen? Wenn ja, welche? Technische/ inhaltliche Kompetenzen, Präferenzen, Kommunikationsverhalten, Beteiligung

10. Haben Sie mit den StudentInnen eine auswertende Phase des Seminars gemacht? Wenn ja, wie wurde das Seminar beurteilt? Wie waren die Reaktionen?

III. Fragen zu Schwächen und Stärken der Veranstaltung

11. Haben Sie während des laufenden Seminars konzeptionelle Änderungen des Seminars vorgenommen? Wenn ja, warum und welche?

12. Gab es hinsichtlich Ihrer Kompetenzen, technischer oder virtuell-konzeptioneller Art Probleme? Hätten Sie (mehr) Unterstützung gebraucht? Wenn ja, wo und in welcher Hinsicht?

IV. Fragen zur Perspektive der Veranstaltungsform

13. Wie sehen Sie in der Rückbetrachtung das Verhältnis von Aufwand der Erstellung und Durchführung eines Seminars zum Nutzen?

14. Wo sehen Sie die Vorteile, worin bestehen die Nachteile?

- Technische Ausstattung der Teilnehmenden
- Konzeptionelle Umsetzung
- Fehlende spezifische Kompetenzen bei den Teilnehmenden
- Fehlende virtuelle Erfahrungen in der Entwicklung einer inhaltlichen Konzeption
- Fehlende Erfahrungen in der Durchführungsphase
- Fehlende Zeit für die Betreuung der Teilnehmenden
- Fehlende Zeit für konzeptionelle Veranstaltungsmodifikationen
- Fehlende inhaltliche oder personale Berücksichtigung von Geschlecht, Alter, Interessen etc.

15. Würden oder wollen Sie ein Seminar in dieser Form nochmals anbieten und durchführen?

16. Habe ich einen für Sie wesentlichen Aspekt vergessen zu erfagen?

Name _____

DATUM _____

Zeit _____

Dauer des Gesprächs _____

Anhang VI

Bitte schätzen Sie Ihre Computerkenntnisse ein, bezüglich:

	gar keine	sehr geringe	geringe	mittel-mäßige	hohe	sehr hohe
	Umgang mit Hardware:					
vor dem Seminar:	2	6	3	10	1	1
nach dem Seminar:	2	3	3	10	4	1
	Nutzung von Office-Software (z.B. Word, Excel):					
vor dem Seminar:			2	11	8	2
nach dem Seminar:			1	11	9	2
	Bedienung eines Internet-Browsers (z.B. Internet Explorer oder Netscape):					
vor dem Seminar:		1	9	7	5	1
nach dem Seminar:		1	2	10	8	2
	Suchen im Internet (WWW-Recherche):					
vor dem Seminar:	2		4	11	4	2
nach dem Seminar:			2	5	10	6
	Anwendung eines Emailprogramms (z.B. Adressbuch, Mailingliste, Attachementversand):					
vor dem Seminar:	1	1	4	6	8	3
nach dem Seminar:				7	11	5
	Nutzung von Newsgroups (Foren):					
vor dem Seminar:	8	3	6	6		
nach dem Seminar:	2	1	6	8	6	
	Nutzung von Chat-Programmen:					
vor dem Seminar:	10	3	6	2	2	
nach dem Seminar:	2	3	3	9	5	1
	Arbeit mit dem BSCW-Server:					
vor dem Seminar:	18	1	1	2	1	
nach dem Seminar:	2	4	7	7	3	

Anhang VII

Welche Kommunikationsdienste fanden Sie am nützlichsten und warum?

Dienste	Erläuterungen/Kommentare	Nennungen
e-mail	„für den persönlichen Kontakt (mit Bertreuerin)“; „weil man nicht aufs Surfen angewiesen ist“; „sehr gut zum Austausch“; „zeitunabhängig“; „Frage-Antwort für Grundsätzliches“; „einfache Handhabung, schnell gelesen, schnell geschrieben“; „Direkte Antworten“; „da ich technische Schwierigkeiten sofort melden konnte“; „immer kompetente Rückmeldung bekommen“; „da am vertrautesten“	14 x, davon 7 x erste Priorität
Forum	„um einen Überblick zu behalten“; „zeitunabhängig“; „man konnte Tipps bekommen und Meinungen und Probleme der Mitstudierenden heraushören“; „(Informations-) Austausch hat sehr gut funktioniert“; „sehr viele relevante Fragen aufgetaucht sind und von den beiden Seminarleiterinnen ausführlich und geduldig erklärt und beantwortet wurden“; „schneller Zugang, Themen geordnet, von daher schneller Überblick, einfache Antworttechnik“; „konnte mich über Neuigkeiten informieren, mit Fragestellungen zu bestimmten Themen auseinandersetzen“; „immer die Leute, die ich wollte, erreicht“	11 x, davon 4 x erste Priorität
Chat	„da dort zeitnäher Fragen geklärt werden können“; „man konnte ein richtiges Gespräch führen und aufeinander eingehen“; „zur Klärung aktueller Themen“; „Es entstand ein persönlicher Bezug zu den Seminarleiterinnen. Probleme oder Fragen konnten auf schnellem Weg geklärt werden“; „Art der Kommunikation ist schon begeisternd“	6 x, davon 1 x erste Priorität
Wer ist Online	„um zu sehen, wer sich gerade noch in der Lernumgebung aufhält“; „zur Information“	3 x
Einzelnennungen	„BSCW hat mich überzeugt, weil es ermöglicht, dass mehrere Personen an einer Datei arbeiten und diese dann umgehend auch für die andern auf dem Server zugänglich ist“; „Newsletter - insbesondere für Praktikumsplätze und Job-Informationen“; „Die Internetrecherche war ebenfalls sehr hilfreich“	