

Heike Wiesner

Virtuelles Lernen: Eine Befragung von DozentInnen

Der vorliegende Artikel ist im Rahmen des Forschungsprojekts "Gender und Informationstechnologien im Kontext der virtuellen ifu" entstanden. Es hatte zum Ziel, die Virtuelle Internationale Frauenuniversität (vifu) zu unterstützen.¹

Mit der Internationalen Frauenuniversität (ifu) wurde im Sommer 2000 erstmals in Deutschland eine wissenschaftliche Einrichtung geschaffen, an der (angehende) Wissenschaftlerinnen aus über 130 Ländern partizipierten. Die vifu sollte die Teilnehmerinnen von unterschiedlichen Standorten aus vor, während und nach die Präsenzphase vernetzen. Durch den Einsatz moderner Informationstechnologien sollte so die Interaktion von Frauen aus unterschiedlichen geographischen Orten und damit unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen verbessert oder ermöglicht werden. Die Teilnehmerinnen sollten gleichzeitig als Multiplikatorinnen fungieren, die technologische Innovationen in ihre Heimatländer tragen und elektronisch gestützte Netzwerke weiter entwickeln.²

Die virtuellen Räume der Universität sollten daher so gestaltet sein, dass sie einer internationalen und interkulturellen Teilnehmerinnenschaft gerecht werden. Das Projekt hatte zum Ziel, die OrganisatorInnen der vifu bei dieser Gestaltungsaufgabe durch eine wissenschaftliche Analyse zu unterstützen. Ausgangspunkt war die aus den Befunden bisheriger Forschungen zu gender³ und Informationstechnologie entwickelte Leitfrage nach dem Einfluss von Geschlecht, Kultur und sozialem Hintergrund bei der Implementierung computer-gestützter virtueller Lernumgebungen. Der folgende Beitrag stellt die Ergebnisse einer Befragung von ExpertInnen zu ihren praktischen Erfahrungen und den Veränderungspotentialen von virtuellen Lernangeboten zusammenfassend vor.

Theoretischer Hintergrund des Projekts

Bei der Implementierung technologiebasierter Fernlehre sind neben Zugangsbarrieren und -möglichkeiten die Konstruktion der Lernumgebung, die Präsentation des Inhalt und die Verwendung verschiedener Lernstrategien in Überlegungen einzubeziehen, die die Besonderheit des distance learning aus interkulturellen und geschlechtsspezifischen Perspektiven berücksichtigen, um einer Marginalisierung bestimmter Bevölkerungsgruppen entgegenzuwirken.

Technologie und Kommunikation sind nicht wertneutral. Sie sind historisch, kulturell und sozial geprägt und spiegeln damit Ungleichheiten der Realität wieder. Nach Campbell (1999/00) zeigen feministische Studien, dass das rationale, objektivistische Design von Technologien – dazu zählen auch aggressives, technikzentriertes Vokabular und abstrakte Problemlösungsstrategien – ihren militärischen und androzentristischen

¹ Das Projekt wurde im Zentrum für Interdisziplinäre Frauenforschung an der Universität Kiel durchgeführt und von Oktober 1999 bis April 2000 vom BMBF gefördert. Insgesamt waren beteiligt: Dr. Ursula Pasero, Dr. Maren Land-schulze (Projektleitung), Iris Bockermann, Carmen Masannek, Alexander Weber, Bettina Holtz und Heike Wiesner.

² Vgl. dazu den Beitrag von Heidi Schelhowe in diesem Heft.

³ Das "natürliche" (biologische) Geschlecht ist nicht dasselbe wie das soziale Geschlecht. Die hier schon angelegte Unterscheidung zwischen einem natürlichen und einem sozialen Geschlecht wird im Englischen mit dem Begriffspaar *sex* versus *gender* wiedergegeben. Im deutschen Wort Geschlecht fällt beides zusammen bzw. wird durch den Zusatz *biologisch* versus *sozial* unterschieden.

Ursprung reflektiert. Wenn abstrakte und formale Operationen eingesetzt werden, privilegiert das eher rational Lernende und benachteiligt Lernstrategien, die konkret und assoziativ sind.

Dem setzt Campbell ein Design entgegen, dass nicht auf traditionellen Modellen des instruktiven Lernens basiert, sondern ein kreativeres Umfeld – rational und intuitiv – ergibt. Sie fordert alternative Repräsentationen des Lerninhaltes, die sich durch dynamische Prozesse wie das Verbinden verbaler und visueller Informationen auszeichnen, was diverse Lernstile und Präferenzen zulässt. Das Lernumfeld sollte Konkurrenz, Aggressionen und Hierarchien vermeiden und den TeilnehmerInnen Kreativität gestatten, also nicht-ausschließend, insbesondere geschlechtsneutral sein.

Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen und sozialen Einflüsse können sich für Frauen andere Erwartungen und Bedingungen des Lernens ergeben (Burge 1988, Schinzel 1997, Brunner 1999). Für Frauen ist der Kontext wichtig, die Möglichkeiten der Partizipation und die Wissenskonstruktion durch Klasseninteraktionen (Kramarae 1997). Auch Wissen ist eine soziale Konstruktion. Es entsteht aus verschiedenen Perspektiven und Kontexten heraus, und gerade hier liegt ein Potential der Fernlehre, wenn die Lernenden motiviert sind, es in Kooperationen zu erwerben.

Folgende allgemeine Forschungsfragen haben daher die Untersuchung bestimmt: Wer hat Zugang zum Internet? Welche Zugangsbarrieren lassen sich insbesondere in Hinblick auf Geschlecht und Kultur ausmachen? Welche Kommunikationsabläufe werden in Bezug auf Interaktivität und Partizipation beobachtet, und welche Rolle spielen dabei Faktoren wie Geschlecht, Alter und kultureller und sozialer Hintergrund der TeilnehmerInnen? Wer profitiert von den virtuellen Angeboten? Wer soll – und wird – durch solche Kursangebote überhaupt erreicht, und welcher Personenkreis wird womöglich benachteiligt? Lassen sich durch virtuelle (Zusatz-)Angebote internationale wissenschaftliche Arbeitszusammenhänge dauerhaft stabilisieren bzw. neu ins Leben rufen?

Eine auf virtuelle Lehr- und Lernumgebungen⁴ zugespitzte Antwort auf diese bildungspolitischen und damit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen kann nur in den virtuellen Kursen selbst gefunden werden, indem z.B. die TeilnehmerInnendaten analysiert und/oder die KursanbieterInnen befragt werden. Über eine solche Befragung wird im Folgenden berichtet.

Die Befragung

Um einen Einblick in das Praxisfeld 'virtuelles Lernen' zu gewinnen, wurden internationale ExpertInnen für virtuelle Lehr- und Lernformen befragt, insbesondere DozentInnen, die virtuelle Veranstaltungen anbieten. Im Mittelpunkt stand die Frage *"Welche Divergenzen und Konvergenzen lassen sich in den konkreten Erfahrungen der ExpertInnen ausmachen?"*

Aufgrund verfügbarer Untersuchungen⁵ wurde von der Annahme ausgegangen, dass Kultur und insbesondere gender sich auf Aufbau, Struktur und Durchführung virtueller Lern- und Lehrumgebungen auswirken, z.B. in Bezug auf TeilnehmerInnenbindung und drop-out-Quote. Diese Annahme ist in die empirische Erhebung in Hypothesenform eingegangen. Einen Schwerpunkt im Leitfaden bildeten somit Fragen zum

⁴ U.a. chat rooms, mailing lists, Softwareoberflächen, Video-Konferenzen.

⁵ Für Heft 2/01 der FifF-Kommunikation ist ein Beitrag von zwei anderen Mitarbeiterinnen des Projekts, Iris Bockermann und Carmen Masanneck, geplant, in dem eine entsprechende Übersicht gegeben wird.

Bereich gender and cultural studies, insbesondere zum Einfluß von Zugangsmöglichkeiten und Nutzungs- und Kommunikationsverhalten der TeilnehmerInnen. Ferner sollten die ExpertInnen konkrete Empfehlungen für die Gestaltung und Durchführung virtueller Seminare formulieren und ihre Wirksamkeit für die Zukunft einschätzen.

Als *ExpertInnen* wurden alle Personen eingestuft, die auf dem Gebiet virtueller Lehr- und Lernumgebungen praktische Erfahrungen gesammelt hatten, (falls möglich) mit Forschungsschwerpunkt gender studies oder cultural studies in den Informationstechnologien.⁶ Besonderer Wert wurde darauf gelegt, daß die ExpertInnen eigene Lehrveranstaltungen über das Netz angeboten hatten. Da einige der Befragten ihre Veranstaltungen evaluieren ließen bzw. selbst wissenschaftlich begleiteten, flossen Ergebnisse vom Evaluieren in die Untersuchung mit ein.

Die in verschiedenen Ländern lebenden ExpertInnen⁷ wurden zumeist face-to-face interviewt.⁸ Die Ausführungen wurden mit der Kernsatzmethode⁹ ausgewertet; das hat den Vorteil, dass der Textsinn nicht verloren geht. Im Folgenden werden die Ergebnisse in gekürzter Form wiedergeben.

Virtuelles Lernen als "Science in Action"

Da es sich bei virtuellen Lernformen noch um ein Experimentierfeld handelt, arbeiteten alle Befragten zum Zeitpunkt der Befragung erst seit 2-3 Jahren auf diesem Gebiet. Es ist sicher nicht verfehlt zu behaupten, daß alle Pionierarbeit in dem Schwerpunkt 'virtuelles Lernen' leisten. Die Aussage eines Befragten kann daher stellvertretend für die Situation virtuellen Lernens gelten:

"[...] wir waren wohl eine der ersten, die ein virtuelles College überhaupt hatten. College [XXX]¹⁰, virtuelles College, gab es vor zwei, drei Jahren schon, als Internet so gerade mal anfing. Da hatten wir sofort hier ein großes Projekt, weil einer hier interessiert war. Es ist immer so, daß in den Projekten ein oder zwei Pusher da sein müssen, die das tragen und die anderen laufen dann mehr oder weniger in der Last ihres Alltags [...] mit [...]." (P 3)

Die Vernetzung der WissenschaftlerInnen untereinander ist daher als schwach einzuordnen, wenn auch einige direkt kooperieren. Der von Bruno Latour geprägte Begriff *Science in Action* dürfte die Situation der Befragten treffend wiedergeben.¹¹ Es ist zu erwarten, daß mit dem Ausbau des Forschungsfeldes 'virtuelles Lernen' eine verstärkte, internationale Vernetzung und Differenzierung stattfinden wird. Die Antworten geben somit eine ebenso detaillierte wie lebendige Momentaufnahme der Forschungslandschaft wieder.

⁶ Die Zusatzbedingung traf nur bei der Hälfte der Befragten zu. Inhaltlich erstreckten sich die virtuellen Kursangebote von Arbeits- und Organisationsforschung und business über Medienforschung bis hin zu Informatik und Psychologie. Da die Untersuchung auf die Abläufe von virtuellen Kursen ausgerichtet war, standen die inhaltlichen Themen nicht im Vordergrund.

⁷ Sechs in der BRD, fünf in Großbritannien, zwei in den Niederlanden, je eine in den USA, Polen, Rußland und Italien.

⁸ Drei ExpertInnen (P15-P17) wurde der Fragebogen schriftlich (per email) zugesandt. Die Interviews mit den ExpertInnen wurden in Form "halbstandisierter Interviews" (Atteslander 1975, Mayring 1996) geführt.

⁹ Kernsätze sind jene "natürlichen Verallgemeinerungen", die von den Beteiligten selbst vorgenommen werden – auf den Punkt gebrachte Aussagen, die ganze Absätze zu einem Satz verdichten; vgl. dazu Leithäuser/Volmerg 1988, Volmerg/Senghaas-Knobloch/Leithäuser 1986.

¹⁰ [XXX] kennzeichnet eine Anonymisierung.

¹¹ Ein Forschungs- und Arbeitsbereich, der noch am Anfang steht, wird von Latour (1987) als nicht erkaltete Wissenschaft bezeichnet. Die Akteure und ihre technische Apparatur befinden sich zu großen Teilen noch in der "heißen" Phase, dem Stadium *Science in the Making*.

Didaktische Überlegungen sind wichtig

Ungefähr bei der Hälfte der Interviewten wurde die virtuelle Veranstaltung mit einer Präsenzsitzung eingeleitet. Ihre Überlegung, dadurch die TeilnehmerInnen stärker an den Kurs zu binden, hat sich bestätigt. In den Kursen, denen eine Präsenzsitzung vorausging, war die Abbruchquote weitaus geringer als in den anderen.

Die meisten AnbieterInnen sind anfänglich davon ausgegangen, daß es genüge, die konventionellen Seminare "*einfach ins Netz zu stellen*" (P3). Doch gerade der konventionelle Kurstyp hat sich laut der Aussagen vieler ExpertInnen eher nicht bewährt: "*You have to be a little bit postmodern and you have to take some risks, and accept that what you offer may not be what people want.*" (P11)

Die meisten Befragten bedauerten daher, sich zu wenig Zeit für didaktische Überlegungen genommen zu haben. Übereinstimmend erkannten sie darin einen gravierenden Mangel bei der Erstellung und Durchführung virtueller Lernkonzepte.

Geschlecht und Kultur als Selektionsmoment

Den meisten ExpertInnen ist ein wichtiger Grund der TeilnehmerInnen, an einem virtuellen Kurs teilzunehmen, anfänglich völlig entgangen: Häufig wurde gerade von den Studierenden *Internetkompetenz* als wichtiges Motiv genannt, überhaupt an einem virtuellen Seminar teilzunehmen.

Internetkompetenz der TeilnehmerInnen wurde nicht nur vielfach als Lernziel verkannt, sondern seitens der ExpertInnen häufig unhinterfragt vorausgesetzt. Zum Beispiel versetzte es eine von ihnen (P10) in Erstaunen, dass einige TeilnehmerInnen schon "*an der Registrierung an einer virtuellen Veranstaltung scheiterten*". Dieser Vorgang sei zwar für sogenannte westliche WissenschaftlerInnen in der Regel gängige Praxis, habe sich aber für Personen aus anderen sozio-kulturellen Kontexten ("social background and culture") als Problem herausgestellt.¹²

Ein weiterer gerade in Hinblick auf das Geschlecht wichtiger Punkt wurde häufig übersehen: Das Vorhandensein eines Computers im Haushalt garantiert noch keinen Zugang für Frauen! Wie eng beispielsweise die technisch-infrastrukturellen Voraussetzungen mit der Kategorie Geschlecht zusammenhängen, mag folgendes Zitat wiedergeben: "*[...] computers are much more gendered in the domestic environment than they are in the work environment, and this is based on empirical evidence from our students, men and women, about what they can do and the access that they have over computers. So, for example, men and women who have access to computers in the work place in general have a very similar kind of access. Women are a little bit more restricted, but not terribly. The restrictions tend to be the same, they tend to have the same amount of access, but men and women who have access to a computer that belongs to the family or home, have totally different kinds of access, which reflects real gendering in the household. [...]* And governments and

¹² Um Mißverständnissen vorzubeugen, muß an dieser Stelle hervorgehoben werden, daß ein auf den ersten Blick "einfacher Vorgang" wie die Registrierung für einen Kurs keinesfalls eindimensional zum Sozialen hin aufgelöst werden kann, indem z.B. die Person unter 'mangelnde Internetkompetenz' als defizitär eingruppiert wird. Nicht selten liegt die Schwierigkeit einfach an der Rechnerleistung der TeilnehmerInnen und den infrastrukturellen Voraussetzungen. So läßt sich durchaus darüber streiten, was als 'Internetkompetenz' oder 'technischer Standard' vorausgesetzt werden kann.

fundes don't want to hear that. [...] it sounds too big to address, so instead, they much prefer some kind of solution which is something they can do outside of the family." (P13)

Technik, so wird aus diesem Zitat deutlich, ist keinesfalls eine unabhängige Größe. Ohne dass Geschlechterkonstruktionen innerhalb des Gesamtdiskurses transparent gemacht werden, lassen sich diese Zusammenhänge von Technik und Gesellschaft nur schwerlich aufspüren (Bath/Kleinen 1997, Grundy et al. 1997). Nur so läßt es sich auch erklären, warum eine stets formulierte Zielgruppe von Fernuniversitäten und virtuellen Kursangeboten, nämlich Frauen, die zuhause arbeiten oder sich in Familienphasen befinden, niemals erreicht wurden (Prümmer 1997). Geschlecht, kultureller und sozialer Hintergrund greifen ineinander und können sich in potenziert Form stark auf die Teilnehmerbindung auswirken. Technische Infrastruktur und Internetkompetenz können also nicht als neutrale Größen gehandhabt werden, sondern müssen kontextgebunden und ineinander verschränkt analysiert werden. Kurzum: Die Kategorien *Geschlecht* und *Kultur* spielen im Kontext virtueller Lernumgebungen eine erhebliche Rolle.

Interaktion

Die Bildung einer wissenschaftlichen Gemeinschaft durch Vernetzung hat sich unglaublich positiv auf die TeilnehmerInnenbindung herausgestellt. Gemeint ist, daß Kurse, in denen es gelungen ist, die TeilnehmerInnen diskursiv zu vernetzen, wesentlich geringere Abbruchquoten zu verzeichnen hatten als solche, in denen die TeilnehmerInnen direkt nur im Kontakt zu den DozentInnen standen. Zwei wichtige Aspekte lassen sich dabei in den Antwortmustern hervorheben: Zum einen wirkt sich die Bildung gemeinsamer Interessen positiv auf die Kursbindung aus. Zum anderen wird die Bildung einer Community durch die Möglichkeit der TeilnehmerInnen unterstützt, sich jenseits der offiziellen (online-) Sitzungen in informellen Strukturen wie chatrooms, mailing lists oder gar informellen Präsenzphasen zu treffen.

Die ExpertInnen stellten relativ hohe Ansprüche an das Interaktionsverhalten der Online-TeilnehmerInnen. Und gerade darin wurden sie nicht selten enttäuscht: "*[...] it's really rare that you get a debate online. What you get is, you get students producing mini-essays [...].*" (P13)

Online-Diskussionen finden auch bei synchroner Kommunikation leicht zeitverzögert statt. Der Eindruck, daß die Beiträge nicht argumentativ aufeinander aufbauen, kann somit täuschen. Ferner finden nicht-videogestützte virtuelle Kurse ohne Mimik und Gestik statt. Reine ZuhörerInnen können demzufolge nicht wahrgenommen werden. Sie laufen Gefahr, als "Karteileichen" deklariert zu werden, obwohl sie sich selbst als aktive KursteilnehmerInnen einstufen würden. Obwohl die ExpertInnen diese Schwierigkeiten explizit benennen, vergleichen sie doch - unbewußt - online-Diskussionen mit face-to-face-Kommunikation. Sie beklagen sich über die mangelnde Beteiligung, ohne zu erkennen, daß beide unter verschiedenen Vorzeichen laufen.

Chatten will also gelernt sein! ☺ Es scheint es sich in der Tat um eine neue – hybride – Art von Kommunikation zu handeln, eine Kommunikation aus der Mitte heraus, wie eine weitere Befragte dies erkannt hat: "*Well, it's not as good, but it is better than nothing. [...] It is somewhere in-between.*" (P11) Diese hybriden Phänomene werden in Zukunft in ganz unterschiedlichen Formen an Bedeutung gewinnen.¹³

¹³ Haraway beharrt - ähnlich wie Latour (1998) - auf dem Ungewohnten, d.h. "auf der nicht-anthropomorphen und der

Perspektiven virtueller Lernformen: offene Bildungssysteme

Die daran anschließende Frage ist natürlich, wohin die Reise gehen soll. Entgegen geläufigen publizistischen Verlautbarungen (Gaschke 2000, Schönert 2000) ist keinesfalls zu erwarten, daß die Zukunft der Hochschule nur im virtuellen Seminarraum liegt. Die Aussage *"ein virtuelles Seminar als Ergänzungsangebot ist durchaus sinnvoll, aber sicherlich nicht als Substitution"* (P7) faßt die Meinungen in der Gesamtschau der ExpertInnen zusammen.

Die Personen, die sich explizit für virtuelle Kurse entscheiden – und dabei bleiben –, lassen sich vom Typ her viel eher mit TeilnehmerInnen von distance learning denn mit normalen Studierenden von Präsenzuniversitäten vergleichen. Studierende von Präsenzuniversitäten brechen auffallend häufig die Kurse ab oder nehmen erst gar nicht daran teil: *"Es kommt auf die Zielgruppe [...] an, wenn Sie die normalen Studierenden an Hochschulen nehmen, [...] die nehmen freiwillig eigentlich keine virtuellen Kurse an."* (P5) Diese Aussage kann von allen Befragten bestätigt werden!

Ins Gewicht fallen dabei Alter und Selbständigkeit: Erfolgreiche TeilnehmerInnen waren zwischen 35-45 Jahre alt, und die ExpertInnen teilten fast ausnahmslos die Ansicht, daß Personen, die an virtuellen Veranstaltungen mitwirken, im hohen Maße selbstorganisiert sein müßten: *"das sind Leute, die eigentlich im Prinzip zu achtzig Prozent wissen, daß sie individuell, alleine zu Hause lernen."* (P6) Gleichzeitig, führte eine andere Befragte aus, nehmen Leute daran teil, *"denen diese Alternative 'ich lerne aus Büchern' nicht reicht. [...] Es gibt eine ganze Menge Leute, die können einfach aus Büchern sich den Stoff erarbeiten. Die brauchen keine virtuellen Kurse."* (P5)

Es ist also keinesfalls abwegig von einem *"anderen Studententyp"*(P7) zu sprechen, der sich in der Mitte ansiedelt – zwischen traditioneller Fernuniversität und herkömmlicher Präsenzuniversität. Dafür spricht auch die Orientierung der ExpertInnen auf offenere Bildungssysteme hin: Die meisten bieten ihre Kurse nicht nur im Erstausbildungs-, sondern häufig gleichzeitig im Fort- und Weiterbildungssektor an. Die Trennung zwischen beiden Bereichen wird von ihnen durchlässiger gestaltet und erscheint somit obsolet.

Bei den Teilnehmern virtueller Veranstaltungen handelt es sich also um einen bisher kaum beachteten Typus von Studierenden. Die daraus abzuleitenden Schlußfolgerungen sind ambivalent. Virtuelle Seminare lassen sich relativ zeit- und ortsunabhängig organisieren. Das könnte vielen Studierenden gelegen kommen; denn zunehmend mehr erklären ihr Studium längst nicht mehr zum Lebensmittelpunkt. Hinzu kommt, daß die Berufsanforderungen ständig wachsen. Berufstätige Erwachsene ohne Zusatzqualifikationen können sich schon mittelfristig auf "härtere Zeiten" einrichten. Konzeptionen eines life-long-learning enthalten Chancen und Risiken. Der Erfolg virtueller Lehr- und Lernformen liegt darin begründet, dass sie die Interessen der heutigen "Studiergemeinschaft" mit der gesellschaftlich geforderten Ökonomie und Arbeitsorganisation (scheinbar) verbinden. Nur vor diesem komplexen Hintergrund läßt sich das Aufkommen virtueller Kurse erklären, und nur so lassen sie sich sinnvoll in die bestehende Bildungslandschaft integrieren.

nicht-substantiven Qualität unerwarteter Handlungsfähigkeiten." (D. Haraway 1995, 108) Die technische Herausforderung besteht vor diesem Hintergrund zum Beispiel darin, die Technik 'geschmeidiger' in die interaktiven zwischenmenschlichen Prozesse zu integrieren.

Fazit

Durch die Befragung der ExpertInnen ließ sich zeigen, dass *eine* Motivation für die Wahl virtueller Kurse der Umgang mit den neuen Medien war. Daher könnte Fernlehre die Vermittlung der notwendigen Medienkompetenz in ihre Basis integrieren. Sowohl dabei als auch bei der Vermittlung der eigentlichen Studieninhalte scheint es wichtig zu sein, die TeilnehmerInnenschaft entsprechend ihrer Diversität zu strukturieren. Um die Bindung der TeilnehmerInnen zu erhöhen, sollten die virtuellen Lerninhalte mit ihren Lebenskontexten korrespondieren. Ein (lebensweltlicher) Anwendungsbezug führt eher dazu, verschiedene Lernstrategien zu berücksichtigen. Absolute Objektivität hat ausschließenden Charakter. Wissen sollte sich unter Berücksichtigung vieler Perspektiven entwickeln, was durch eine soziale Bindung oder Bildung einer virtuellen Gemeinschaft gefördert wird. Hier wäre es vorteilhaft, möglichst vielfältige Optionen mit unterschiedlichen Darstellungsformen anzubieten, so daß die TeilnehmerInnen mit verschiedenen Medien umzugehen lernen.

Für die Annahme, daß virtuelle Kurse Präsenzveranstaltungen verdrängen könnten, haben sich in dem empirischen Sample keine Anhaltspunkte finden lassen. Es sind Personen im Alter von 35-45 Jahren – häufig mit Fort- und Weiterbildungsabsichten –, die diese Kurse erfolgreich abschließen. Diese Erkenntnis haben die AnbieterInnen von virtuellen Seminaren direkt umgesetzt: Sie orientieren sich nicht mehr an den traditionellen Bildungsmodellen, sondern bevorzugen offene Bildungssysteme. Als unbeabsichtigte Nebenfolge scheint ein neuer, bisher unbeachteter "Studiertyp" davon zu profitieren, der ein System zwischen traditioneller Fernuniversität und herkömmlicher Präsenzuniversität bevorzugt.

Die ExpertInnen zeigen insgesamt gesehen eine gewisse Vorsicht gegenüber einer Tendenz zur Überbewertung virtueller Seminare und warnen vor unangemessenen Erwartungen. Während die TeilnehmerInnen virtueller Veranstaltungen an Präsenzuniversitäten durch den virtuellen Charakter an universitärer Präsenz verlieren, werden Studierende traditioneller Fernuniversitäten durch die spezifische interaktive Kursstruktur virtueller Kurse stärker an ihre Universität gebunden. Sie sind somit die wahren Gewinner virtueller Kurskonzepte.

Wie die Untersuchung gezeigt hat, befindet sich die Fernlehre zur Zeit noch in der Experimentierphase. Das bringt die einmalige Chance mit sich, verschiedene Methoden der Darbietung "in Aktion" zu evaluieren und miteinander zu vergleichen. Es ist daher wichtig, die Selbstreflexion anzuregen und Evaluationen und Begleitforschungen durchzuführen, und zwar auch unter dem Aspekt, in welchen Szenarien virtuelles Lernen Lehr- und Lernzusammenhänge unterstützt und wo es sie hindert. Vielfach wird im Einzelfall zu klären sein, was Teilnehmerinnen *und* DozentInnen wollen und welche Medien einzusetzen dazu sinnvoll ist. Der Ausspruch "*Expect the best, prepare for the worst*" kann für alle Beteiligten gelten – für die TeilnehmerInnen wie für die DozentInnen.

Literatur

- Atteslander, Peter (1975): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin
- Bath, Corinna / Kleinen, Barbara (1997): Frauen in der Informationsgesellschaft, Fliegen oder Spinnen im Netz? NUT - Frauen in Naturwissenschaft und Technik, Schriftenreihe Band 4, Talheimer Verlag, Talheim
- Brunner, C. (1999): Gender and Distance Learning. *Annals of the American Academy of Political & Social Science* 514, 133-146

- Burge, Elizabeth (1988): Foreword. In: *Toward New Horizons for Women in Distance education. International Perspectives*, edited by Karlene Faith, Routledge, London, New York, vii-1.
- Campbell, Katy (1999/2000): The Promise of Computer-Based Learning: Designing for Inclusivity. *IEEE-Technology and Society* 18 (4), 28-34
- Gaschke, Susanne (2000): Verheißung Internet. *Die Zeit*, Nr.14, 30. März, 7
- Grundy, A. Frances /Köhler, Doris /Öchtering, Veronika /Petersen, Ulrike (1997): Women, Work and Computerization, Spinning a Web from Past to Future. Proceedings 6th International IFIP-Conference Bonn, Springer Verlag, Berlin u.a.
- Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York
- Kramarae, C. (1997): Technology Policy, Gender, and Cyberspace. Anonymous. *4 Duke J.Gender LL.& Policy* 149, 1-10. <http://www.law.duke.edu/journals/djglp/articles/gen4p149.htm>
- Latour, Bruno (1987): Science in Action. How to follow scientists and engineers through society. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Latour, Bruno (1998): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt am Main
- Leithäuser, Thomas /Volmerg, Birgit (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen
- Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 3. überarbeitete Auflage, Psychologie-Verlags-Union, Weinheim
- Prümmer, Christine von (1997): Frauen im Fernstudium. Campus Verlag, Frankfurt am Main
- Schinzel, Britta (1997): Why has Female Participation in German Informatics Decreased? In: Grundy et al., 63
- Schönert, Ulf (2000): "Der Draht zum Prof". *Die Zeit*, Nr.6, 3. Februar, 63
- Volmerg, Birgit /Senghaas-Knobloch, Eva /Leithäuser, Thomas (1986): Betriebliche Lebenswelt. Eine sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse. Westdeutscher Verlag, Opladen